

Úvod

Od doby, kdy Jaroslav Hruška mluví o své pionýrské knize *Methodologie jazyka francouzského a německého*, vydané na počátku první světové války, jako o „rukojeti o vyučovací postup ve franštině a němčině na našich středních školách“, až zhruba do čtyřicátých let byla u nás

i jinde didaktika cizojazyčného vyučování chápána v užším slova smyslu – jako nauka o vyučovacích metodách a postupech. Odtud pochází i starší název „metodika“, který je terminologickým vyjádřením povahy této disciplíny.

Když bylo překonáno pojetí reformní pedagogiky, která nebrala dostatečný zřetel na obsahové problémy a soustřeďovala se na teorii vyučovacích forem a postupů, přichází po druhé světové válce na scénu nová teorie didaktiky učebních předmětů. Pod vlivem představitelů tzv. „teorie vzdělání“, jako je Erich Weniger a jeho žák Wolfgang Klafki, vyblašuje se primát obsahových otázek nad metodickými. Schéma teorie vzdělání – vzdělávací obsah – problémy metodické by bylo jistě plodné, kdyby nebylo uspořádáno hierarchicky. Takto pojem vzdělání ve smyslu cílové představy předurčuje obsah, na nějž je metodika (chápaná jako nauka o vyučovacích postupech) zcela odkázána¹.

Současně s teorií vzdělání ovlivňuje předmět a charakter didaktik učebních předmětů přístup kybernetický. Tento přístup svým tlakem na objektivizaci učebního procesu a rychle rostoucí technizací vlastně znovu omezuje didaktiky učebních předmětů na otázku metod, která se nadto ještě více zužuje na problém norem. Nelze newést, že v souvislosti s programovaným učením a možností využití přístrojových zařízení je i u nás v cizojazyčném vyučování tato tendence mnohde populární². Snaha o uplatnění kybernetického přístupu, o vyloučení všeho nahodilého, o řízenost učitelovy práce vylučuje z didaktiky otázku cíle – didaktika se neodvozuje z „tradiční pedagogické literatury“, nýbrž „bezprostředně z pojmu technickovědecké civilizace“³.

V naší studii zastáváme názor, že teorii vzdělání nelze z didaktiky cizojazyčného vyučování vyloučit, tak jak se o to snaží přístup kybernetický. Chceme ukázat, že není možno dojít k rozhodnutí o metodě, neptáme-li se po smyslu vzdělání v dané historické epoše, není-li nám známo poslání školy. Sám pojem vzdělání a s ním souvisící obsah nemůže být na druhé straně jediným kritériem pro stanovení metod, jak to prosazuje například německá duchovnědná pedagogika. Chtěli bychom tak upozornit na implikační souvislost cíle, obsahu a metodických rozhodnutí, která v oblasti cizojazyčného vyučování musíme řešit z hlediska určité ucelené koncepce. Tuto koncepci a její vymezení s cílem a obsahem nemůže vyřešit lingvistika, pedagogika nebo kterákoliv jiná věda sama o sobě, ale vědecká disciplína, jež je jejich syntézou. Touto disciplínou je lingvistická pedagogika.

Studie je rozvržena do tří kapitol. V první kapitole se vymezuje pedagogická kategorie cíle vyučování cizím jazykům, osvětluje se její geneze v závislosti na společenských potřebách i pedagogických představách. Vysvětlují se příčiny, proč jsou cíle cizojazyčného vyučování nestejně konkretizovány, ukazuje se, jak se jednotlivé složky výchovy promítají do formulací cílů dílčích.

Druhá kapitola pojednává o korelačním vztahu mezi cílem a obsahem cizojazyčného vyučování. Uvádí se, co se rozumí obsahem vyučování cizím jazykům. Poukazuje se na metodologickou výhodu, kterou nám poskytuje strukturální pojetí obsahu vzdělání pro zpětné vymezení cíle.

Třetí kapitola je věnována korelačnímu vztahu mezi cílem, obsahem a metodami cizojazyčného vyučování. Vyzovuje se závislost koncepce cizojazyčného vyučování na daném stavu jazykovědy, pedagogiky, psychologie, antropologie, fyziologie a jiných věd. Analyzuje se základní metodické systémy cizojazyčného vyučování v jejich historickém vývoji a vymezuje se jejich vzájemná podmíněnost s cílem a obsahem.

Podkladem k analýze problému je studium naší a zahraniční literatury, učebnic, učebních osnov i mnohaletá vlastní pedagogická praxe. Studie má analytický charakter a neklade si nárok na řešení onoho tak komplexně podmíněného problému lingvistické pedagogiky, jenž je obsažen v názvu této práce. Mnohé otázky, které by si pro svou obsábnost zaslouhovaly monografického zpracování, byly jen naznačeny, některé jejich aspekty vyjádřeny jen exemplárně. Studie se týká především středoškolské problematiky.

Děkuji svým spolupracovníkům z katedry pedagogiky, a zvláště jejimu vedoucímu prof. dr. Vladimíru Jívovi, CSc., za cenné podněty a vytvoření příznivých podmínek pro napsání této práce. Můj upřímný dík náleží též prof. dr. Vladimíru Barnetovi, CSc., podle jehož připomínek byly provedeny některé úpravy v textu před odevzdáním rukopisu do tisku.

Brno, v září 1972

Cestmír Liškař

¹ Srov. Wolfgang Klafki, Studie k teorii vzdělání a didaktice, SPN, Praha 1967, str. 86.

² Srov. např. Eugen Spálený, Maximální řízenost jako cesta k efektivitě cizojazyčného vyučování. Sborník Koncepce cizojazyčného vyučování a audio-orální a audio-vizuální komunikační zařízení, Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha 1967.

³ Felix von Cube, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965, str. 68. Frank definuje didaktiku jako teorii a techniku vypracování výukových algoritmů pro učební látku za daných podmínek. Výukový algoritmus má pak tento vzorec: $\Lambda = \Lambda (P, S, M, Z, L)$: „Etwas (Lehrstoff L) wird durch gewisse Mittel (Medium M) jemanden (gekennzeichnet durch dessen Psychostruktur P) während der Nebeneinwirkung eines soziokulturellen Rahmens (Soziostuktur S) zu einem bestimmen Zweck (Ziel Z) in feststehender Weise (nach einem Lehralgorithmus Λ) gelehrt.“

Viz Helmar Frank, Ansätze zum algorithmischen Lehralgorithmieren. In: Helmar Frank (Hrsg.), Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht, Stuttgart, München 1966, str. 70.