

Liškař, Čestmír

## Obsah vyučování cizím jazykům

In: Liškař, Čestmír. *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Vyd. 1. V Brně: Universita J.E. Purkyně, 1974, pp. [45]-62

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121093>

Access Date: 20. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# *II / Obsah*

*vyučování*

*cizím jazykům*



## 1. Vztaž cíle k obsahu

Podobně jako cíl nejsou ani obsahy vzdělání žádnými objektivními a absolutně platícími kategoriemi. Tak jako cíl jsou i obsahy podmíněny historicky. Proto se musí tradované obsahy vzdělání přezkoušovat z hlediska přítomných a budoucích úkolů. Jestliže platí, že vzdělávacími obsahy rozumíme ty obsahy, které se vybírají z různých oblastí skutečnosti, abychom je potom transformovali ve vyučování a učení, je žádoucí, abychom k této skutečnosti přihlíželi a určovali to, co se má stát obsahem vzdělání. Přitom by se nemělo zapomínat, že obsahy vyňaté z oblastí skutečnosti mohou se stát teprve potom skutečnými obsahy vzdělání, jsou-li při zpusobeny vyučování a učení podle didaktických potřeb.

Obsah souvisí těsně s cílem, který je výrazem celkové koncepce vzdělání a výchovy. Stručně řečeno, obsah je konkretizací cíle. Z geneze cílů vyučování cizím jazykům můžeme usoudit, že jiný obsah zdůrazňoval středověk, kdy se učilo latině pro potřebu liturgie a studium Písma, které se čtlo tehdy v latinském znění Vulgáty. Jiný obsah vytyčovala renesance, požadující ve svém konečném stadiu co nejdokonalější formální znalost latiny. Spor o obsah vzdělání v cizích jazycích se přenáší od dob novohumanismu i na jazyky moderní, kdy se střetávají názory stoupců formálního vzdělání a vzdělání sledujícího cíle pragmatické. Kádner<sup>1</sup> uvádí, jak nesnadné je stanovit i takový obsah vzdělání v cizích jazycích, jako je výběr čítankové četby, protože o zásadách výběru není shody; „jedni zdůrazňují tu spíše stránku estetickou a literární, druzí zase výcvik formální a jazykový, jiní moment kulturní a zas jiní stránku vědeckou, někteří dokonce chtějí četbou rázu přírodovědného a historického doplňovat školní výklady z reálií“.

Jaký vliv může mít na obsah vyučování cizím jazykům výchovně vzdělávací cíl, můžeme demonstrovat na americkém školství. Ještě na přelomu tohoto století na středních školách v USA pod vlivem tradic formálního vzdělání bylo cílem vyučování jazykům lingvistické vzdělání a literární výchova<sup>2</sup>, při nichž se vyžadovala schopnost číst a překládat cizojazyčné texty, a to i takového rázu, jako např. Dantova díla v originále. Bent a Kronenberg ve své knize Principles of Secondary Education z r. 1955<sup>3</sup> uvádějí, že z nynějších žáků střední školy je jen velmi málo těch, kteří se zajímají o abstraktní studium jazyků. Jistě zde působí ztráta víry v „přenos učení“ (ať již právem, či neprávem), kterou doznávají i jiní západní autoři<sup>4</sup> a která vedla k opuštění částí obsahu vzdělání zařazených pro výcvik žáků v jasném myšlení apod. Bent a Kronenberg pak dovozují, že ti studující, kteří mají zájem o cizí literaturu, mohou si ji přečíst v překladu, což je výhodnější než „klopýtat“ v cizím jazyce. Pokud jde o mezinárodní vztahy, mohou se rozvíjet prostřednictvím světových dějin vyučovaných anglicky<sup>5</sup>. Podobný názor mají američtí autoři i na význam latiny. Latina, kterou potřebují lékaři nebo právníci, má docela jiný slovník, než jaký nacházíme u Caesara, Cicérona nebo Vergilia. Právníci dokonce tvrdí, že právním výrazům odvozeným z latiny se mohou naučit v několika hodinách soustředěného studia<sup>6</sup>. Není snad třeba většího důkazu pro přesunutí těžiště z cíle formativního na cíl čistě pragmatický, který se pak odráží i v rozdílném stanovení obsahu vyučování v cizích jazycích v americkém školství. Doporučuje se, aby cizí jazyk byl volitelným předmětem a obsah vzdělání ve vyučování cizím jazykům se soustředil na četbu zajímavých povídek a básní, sloužících převážně pro potěšení studujícího, jehož zájmy se má výběr látky řídit<sup>7</sup>.

Změnou cíle charakterizovanou posunutím zájmu z teoretického pohledu na jazyk a formálních znalostí mluvnice na komunikativní funkci jazyka, jak to vyžaduje rozvoj mezinárodních styků, mění se i názor na povahu obsahu vyučování cizím jazykům. Zatímco ještě v době nikoli tak dávné se obsahem vyučování cizímu jazyku chápal pouze jazykový materiál, který slouží k učení žáků<sup>8</sup>, v současné době se prosazuje, aby se obsahem vyučování cizím jazykům chápal soubor vědomostí, dovedností a návyků v cizím jazyce odpovídající tomu nebo onomu typu školy. V předcházející kapitole jsme analyzovali třídění předmětů podle tradičního dělení Barthova, které zachovává ve své podstatě i současná didaktika. Pokud se cizí jazyk zařazoval podle tohoto dělení k naukovým předmětům, protože jeho komunikativní funkce nebyla v plné míře pochopena, není divu, že se tím vytvořila živná půda pro tvrzení, že všechny základy vyučování cizímu jazyku je nutno vyvodit z analýzy pojmu jazyk v jeho různých aspektech<sup>9</sup>. Prakticky se tento názor projevil v tom, že vědomostní úsek dílčích cílů v cizím jazyce – chápaný jako výběr poznatků lingvistických – byl pokládán za úsek nejdůležitější. Vyučování cizím jazykům, zvláště pak jazykům živým, má však jiný vztah k jazyku než jazykověda. Cizí jazyk se svou funkcí liší od takových předmětů, jako je biologie, zeměpis, historie apod., v nichž jsou co do důležitosti na prvním místě vědomosti. Tyto předměty mohou provádět přímý výběr z příslušných vědních disciplín, protože cílem vyučování uvedených předmětů je vstřípení těchto poznatků. Avšak jak poznamenává Poldauf<sup>10</sup>, „jazykové předměty provádějí výběr z cizího jazyka, aby se u žáka vybudovaly základy pro to, aby tento jazyk jako celek, jako funkční systém zvládl, aby si ho přisvojil jako paralelu k své mateřtině. Metodika vyučování cizím jazykům n e v y b í r á z poznatků nashromážděných lingvistikou, protože jejím cílem n e n í vstřípení těchto poznatků. Výběr z cizího jazyka se provádí proto, aby se dostal jistý pokusně vybraný reprezentativní soubor sloužící k velkému experimentu, jímž je právě samo vyučování cizímu jazyku. Vyvolává se při něm záměrně celá řada jevů, které slouží k utvrzení něčeho v intelektuální složce člověka. Kdežto pokus v přírodních vědách utvrzuje poznatek, tento pokus utvrzuje intelektuální dovednost, již právě v mezích individua řeč je“. Z této formulace vyplývá zřetelně, že učivo v předmětu cizí jazyk není výhradně problém lingvistický, ale též pedagogický. Zatímco lingvista určuje, co je relevantní pro zvládnutí jazykového systému, resp. řeči, pedagogika si uspořádává jazyková fakta podle svých zásad a cílů. To je třeba zdůraznit s veškerou naléhavostí, zvláště u živých cizích jazyků. Při vyučování jazykům klasickým tento problém nebyl tak výrazný, jestliže se zájem soustřeďoval na gramatické učivo. Neboť zde šlo skutečně o vštěpování lingvistických poznatků, filosofického myšlení, formativní stránku vyučovacího procesu, kdy se na jazyk díval ze stejného zorného úhlu lingvista i pedagog. Ani u jazyků živých nechceme popírat význam lingvistických poznatků, vždyť „performance“ je podmíněna „kompetencí“. Avšak určení míry této „kompetence“ a jejího vztahu k „performanci“ patří do sféry pedagogické.

Obsah v oblasti vědomostí a řečových dovedností musíme ovšem formulovat lingvisticky, jinak bychom nemohli konkrétní soubor vědomostí a dovedností, jichž má žák dosáhnout, vůbec určit. Jestliže z komunikativní funkce jazyka vyplývá lingvisticky formulovaný cíl výuky cizího jazyka jako osvojení řečových dovedností, tj. poslechu, hovoru, psaní a čtení, zahrnuje obsah vyučování cizím jazykům –

vyjádřený opět lingvisticky – lexikální, gramatický a fonetický materiál, dovednosti v poslechu, hovoru, psaní a čtení, dále tematiku a texty, na jejichž základě se výuka uskutečňuje. Pedagogika by také nemohla cíl komunikativní ve vyučování cizím jazykům prosazovat a nemohla by ani vymezovat obsah konkretizující tento cíl, kdyby lingvistika svým vývojem tuto formulaci neumožnila. Je proto nutné, aby se pedagogika opírala o rozvoj lingvistické vědy, jinak by stanovení cíle a z něho vyplývajícího obsahu mohlo být jen prázdným heslem.

Vliv jazykové teorie na obsah vyučování cizímu jazyku můžeme exemplárně ukázat na výběru a uspořádání lexika. Za základ si vezmeme dva významné lingvistické směry. Starší jazyková teorie tzv. mladogramatické školy<sup>11</sup> chápe jazyk jako souhrn nebo soubor jazykových skutečností. Stoupenci této školy uznávají, že v těchto jazykových skutečnostech lze objevovat obecné zákonitosti, dokonce se pokoušeli podat důkaz, že je značná podobnost mezi zákony fyzikálními a hláskovými. Sweet<sup>12</sup> dělí tak jazykové jevy na mluvnici, která pojednává jen o tom, co lze podříditi obecným zákonům a co lze vyjádřit formou obecných pravidel, a na slovník, jenž je pouhým „souborem izolovaných skutečností obecnou zákonitostí nevládnutelných“. Mladogramatiky zajímalo především hláskosloví a tvarosloví, málo přihlíželi k problematice syntaktické. Zkoumaný jazyk se jim rozpadal v jednotlivá izolovaná fakta, jejichž vzájemným souvislostem v jazykovém systému se věnovala velmi malá pozornost, a tak nakonec i jevy mluvnické byly pojmány atomisticky jako oddělená fakta.

O nový výklad jazyka se pokusil koncem dvacátých let tohoto století směr, který sám sebe nazýval funkčně strukturálním. Strukturní jazykozpyt nastolil místo mladogramatické atomizující historie jazyka synchronní rozbor současného jazyka, pojetého systémově a funkčně. I když se strukturalisté nepřestali současně zajímat o studium historie jazyka, dívali se na rozdíl od mladogramatiků na vývoj jazyka jako na vývoj jazykového systému jako celku. Odmítali tak studium vývoje pouhých izolovaných jazykových prvků. Jazyk chápou jako systém, strukturu dorozumívacích prostředků lexikálních a gramatických, tvořících dialektickou jednotu, která se realizuje v konkrétních jazykových projevech. Přitom termínu „dorozumění“ je třeba rozumět tak, že se vztahuje nejen na čistě věcný obsah sdělení, nýbrž i na jeho případné citové zbarvení, vyjadřující postoj mluvčího k tomuto věcnému obsahu, tedy nejen stránku intelektuální, ale i emocionální<sup>13</sup>.

Tento různý teoretický přístup k jazyku se odráží ve zpracování učebnic, konkrétně lexikálního materiálu. Poukažme jen na jednu z nejnámějších učebnic metody Gaspey-Otto-Sauer<sup>14</sup>. Lekce těchto kdysi velmi rozšířených učebnic se neměnně dělí na 1) mluvnický výklad v gramatických celcích podle slovních druhů, 2) slovíčka s geneticko-komparačním výkladem<sup>15</sup>, 3) text v cizím jazyce v izolovaných větách, bez dějové nebo jiné souvislosti, 4) překlad z němčiny (mateřského jazyka) do cizího jazyka, rovněž v izolovaných větách, 5) krátký dialog sestávající z izolovaných otázek a odpovědí. V závěrečných lekcích se uvádí výběr z klasiků (neadaptovaný), případně některé běžně užívané konverzační obraty. Ze skladby lekce vyplývá pojetí mladogramatické (geneticko-komparační) školy. Učebnice se opírá o soubor mluvnických jevů utříděných podle kategorií latinské mluvnice, základem jsou slovní druhy. Slovní zásoba, která v tehdejšímu pojetí jazykové teorie se nedala nijak zobecnit a představovala souhrn izolovaných jevů, stojí jakoby mimo, je vybrána nahodile, nemá žádnou funkční hodnotu. Výběr materiálu je lingvistický, není však uspořádán pedagogem, který ve skutečnosti pro tehdejší po-

jetí jazyka nemohl ani hrát podstatnou roli a kterému nebyl pro čistě lingvistické pojetí vyučování cizím jazykům k tomu dán ani prostor, ani kompetence.

Pozdější učebnice z dvacátých a třicátých let, například známé učebnice Tous-saint-Langenscheidtovy<sup>16</sup>, učebnice Krupičkova<sup>17</sup>, sice vycházejí již ze souvislých textů, gramatické jevy jsou vyčleněny v základní gramatické celky, konverzační materiál se stává pevnější složkou učiva, avšak teoretický přístup lingvistický je v podstatě stejný. I nadále je slovní zásoba určována texty. V dalších učebnicích, například učebnicích Státního ústavu jazykového<sup>18</sup>, se již v otázce slovní zásoby začíná projevovat strukturální hledisko. Slovní zásoba tvoří vyváženou složku lekce, nevstupuje do hry nahodile, intuitivně. Totéž se týká mluvnice, textu a cvičení. Avšak i když můžeme zaznamenat u autorů novějších učebnic pokrok v nazírání na jazyk jako systém všech jazykových jevů, nerealizuje se po stránce metodické uspořádání lekce tak, jak by mělo. Lexikální látka se stále zařazuje do lekce jako výčet, jehož nejprostší formou jsou slovíčka k lekcí doplněná různými frázemi nebo celými větami, které je třeba pamětně si osvojit. Čaha<sup>19</sup> vidí zajištění předpokladů lexikálních i gramatických tam, kde je reakce aspoň obsahově dána. Kde však je reakce zcela spontánním aktem (např. tvoření vět na daná slova, slovní spojení a fráze), je plné zajištění lexikálních předpokladů nemožné, poněvadž je nemožné zajištění předpokladů věcně obsahových. Můžeme tedy pokládat za příliš plně realizace komunikativního cíle (vezmeme-li ovšem v úvahu, že jde primárně o komunikaci ústní) v oblasti lexika lingvistickopedagogickou teorii vyvinutou pracovníky v École Normale Supérieure v St. Cloud<sup>20</sup>, kteří převtělili tento cíl v konkrétní obsah ve formě kursů vypracovaných na strukturněglobálních principech. Saussurovské strukturní pojetí jazyka se zde může plně uplatnit, protože každá jazyková reakce je vždy těsně spjata s mimojazykovou skutečností, vyjádřenou obrazem i zvukem.

Na uvedeném příkladě jsme ukázali, že pedagog se při stanovení obsahu nemůže obejít bez znalosti lingvistické teorie. Existuje zde tedy partnerství mezi lingvistikou a pedagogikou, ovšem nikoliv partnerství vzájemně se podmiňující. Každá věda zde pracuje na svém systému zcela samostatně, jedna nemůže druhé v otázce jazykového vyučování nic předpisovat ani diktovat. Pedagog se ptá, lingvista odpovídá, ale nepředpisuje, a naopak. Na pedagogovi záleží, jak si odpověď lingvisty didakticky utřídí. Ptá-li se tedy například pedagog, jaké jsou obecné lingvistické zásady pro zpracování lexikálního nebo gramatického minima, nemůže očekávat, že se bude lingvista ptát po vyučovacích podmínkách, jichž je potřeba k dosažení určitého stupně ovládnání cizího jazyka při daném cíli. Lingvista se bude ptát jen na cíl. Nebude zjišťovat, za jakých pedagogických opatření lze cíle dosáhnout, neboť toto nepatří do jeho kompetence. Uvedme si tentokrát příklad z gramatického minima. Rozhodující vliv na výběr gramatického minima má cíl, a to po stránce kvantitativní i kvalitativní. Aby mohl lingvista odpovědět, žádá od pedagoga cíl přesně vymezený. Kolektiv katedry jazyků ČSAV<sup>21</sup> si představuje, aby cíl byl určen:

- a) vzhledem k ú č e l u (rázu) ovládnání cizího jazyka (cíl: mluvení a poslech; čtení; psaní; překládání do mateřského jazyka nebo do cizího jazyka jako zvláštní dovednost);
- b) vzhledem k rozsahu a o b s a h o v é m u z a m ě ř e n í ovládnání cizího jazyka (například dorozumění v běžných situacích denního života nebo o tematice kulturně politické apod.);

c) vzhledem k stupni ovládnání cizího jazyka (četba bez slovníku nebo se slovníkem, dokonalé a plynné nebo jen obstojné mluvení apod.).

Podle daného cíle se pak rozlišují různé stupně gramatického minima (dále jen GM): elementární GM (pro ZDŠ), základní GM (pro školy druhého cyklu), souborné GM (pro absolventy jazykových škol), odborně čtecí GM (pro aspiranty při studiu druhého cizího jazyka). Lingvista pak může stanovit lingvistické principy při výběru GM. Uvedený kolektiv zahrnuje mezi tyto principy<sup>22</sup> především účelnost, jíž se rozumí striktní zaměření na daný cíl osvojení cizího jazyka (při cíli jen aktivně mluvním postací pro GM užší výběr gramatických kategorií, při cíli receptivně čtecím musí GM zahrnovat všechny systémové jevy současného psaného stylu), a ekonomičnost, tj. efektivnost výběru a rentabilitu osvojení. Dalším předpokladem je sepětí a prolínání gramatiky a lexiká. Lingvisté se při odpovědi na cíl samozřejmě stavějí za uplatnění jazykových hledisek. K rozřídění materiálu gramatických jevů slouží určitá soustava hledisek spojených jistou hierarchií. Je třeba vycházet z jazyka jako systému (langue), což se týká „systémovosti“ základních gramatických významů (čím centrálněji je jev uložen v systému, tím pevněji je do něho začleněn, tím větší má nárok na zařazení do GM) i pravidelnosti (z tohoto hlediska patří do GM především formy a struktury pravidelné, z nepravidelných jevů jen ty, které jsou vysoce frekventované). Další hledisko se vztahuje na výběr a uspořádání gramatických prostředků v různých oblastech komunikace (v případech asymetrie formy a funkce nám bude při výběru do GM nápomocno hledisko stylistické neutrality, resp. specifičnosti). Další hledisko vychází z použití jazyka v komunikativním aktu (z „parole“, resp. z konkrétních textů), přičemž se uplatňuje hledisko frekvence (jak jsou jednotlivé gramatické jevy v jazykových projevech časté a jak jsou distribuovány v jednotlivých jazykových stylech). Konečně je nutno uplatnit i hledisko shody a neshody cizího jazyka s mateřským jazykem, na jehož základě je možné některé výklady o gramatických kategoriích vypustit, jiné je pak nutno přidat.

Tolik o odpovědi lingvisty. Zdroj hledisek při výběru GM – lingvistické teorie – je zde objektivní, ale výběr sám a jeho uspořádání může být a také většinou je subjektivní, protože mluvnické minimum ovlivňuje řada faktorů nelingvistického charakteru. Výběr GM je sice určován v úzkém vztahu k označovanému cíli, ale tento cíl implikuje objektivní i subjektivní podmínky vyučování. Tyto podmínky musí zvážit pedagog. Pedagogu tedy náleží, aby z lingvistické odpovědi určil ty elementy, které jsou v souladu s počtem let a vyučovacích hodin vymezených k dosažení výtčeného cíle, s počtem žáků ve třídě, s vybavením pomůckami, s věkem a nadáním žáků, jejich dosavadní jazykovou průpravou, a to jak z mateřského jazyka, tak z jazyků cizích, s možností domácí přípravy a nakonec i s kvalifikací učitele. Výběr GM musí být též ve shodě s obecnými zásadami podmiňujícími obsah vzdělání, jako je vědeckost, přístupnost, systematičnost, diferenciacce, spojení teorie s praxí apod.<sup>23</sup>

To, co jsme řekli o spolupráci lingvisty s pedagogem při stanovení GM, platí také pro výběr minima lexikálního i fonetického<sup>24</sup>.

Zatímco v obsahu vyučování cizím jazykům se relativně dostatečná pozornost věnovala lexikálnímu, gramatickému a fonetickému materiálu, a současná teorie cizojazyčného vyučování směřuje k stále konkrétnějšímu stanovení jazykového minima, vědecky fundovaný výběr řečových dovedností (poslechu, hovoru, psaní a čtení) je teprve v samém počátku svého vývoje. Hodnotíme proto kladně úsilí Akademie věd SSSR, jejíž návrh osnov vyučování živým jazykům na středních



školách znamená velký krok kupředu na cestě k vyjádření obsahu v oblasti řečových dovedností, jež jsou zřetelnou konkretizací cíle, který si nyní klade sovětská škola.

Je třeba ovšem podotknout, že takový přístup k vymezení řečových dovedností je stále ještě výjimkou. Například v našich osnovách má formulace řečových dovedností víceméně charakter obecných požadavků, které mají své místo většinou v metodických poznámkách<sup>26</sup>. Působí tu jistě též názor, že problém dovedností se pokládá dosud spíše za otázku psychologickou než pedagogickou. Proto se v metodické literatuře také setkáváme ponejvíce s psychologickou podstatou dovedností a návyků, které se analyzují hlavně z procesuální stránky, méně pak ze stránky obsahové<sup>27</sup>.

Potíže učinit si představu o konkrétní formě řečových dovedností souvisí konečně též s tím, že řečové dovednosti, jejich podstata i forma, jsou ovlivněny celkovou koncepcí cizojazyčného vyučování<sup>28</sup>. Jinak se dívají na formu dovedností a návyků zastánci gramaticko-překladové metody, kteří sledují maximálně automatizaci mluvnických pravidel, jinak představitelé strukturně globální metody, pro něž je každá výpověď zakotvena do určité mimojazykové skutečnosti.

Totéž se týká textu. Pomineme-li otázku formativního působení textu na žáka, je jeho forma dána opět metodickou koncepcí, která se navzájem vymezuje s cílem. Gramaticko-překladová metoda, jejímž cílem bylo naučit žáka číst originální literaturu, mohla žádat texty rozsáhlé, neadaptované, s velkým rozsahem mluvnických požadavků. Zprostředkovací metoda, jak uvádí Hruška<sup>29</sup>, předpokládá stručné texty v učebnicích, aby se probíraná látka mohla ve škole řádně zpracovat. Současné moderní metody cizojazyčného vyučování (například metoda audiolingvální, metoda strukturně globální), které jsou zaměřeny především na ústní komunikaci, dávají, alespoň v počáteční fázi, přednost dialogu před básněmi a prózou.

## *1. 2. Vliv komunikativního a formativního cíle na obsah vyučování cizím jazykům*

Jestliže otázka vlivu cíle vyučování cizím jazykům na jeho obsah v obecném slova smyslu není příčinou neshod, není jednotného názoru na to, zda na obsah vyučování cizím jazykům má vliv pouze komunikativní cíl, nebo také cíl formativní (nazývaný též cíl výchovně vzdělávací). Miroljubov, Rachmanov, Cetlinová<sup>30</sup> dovozují, že primárním cílem vyučování je cíl komunikativní. Tento cíl určuje cíl výchovně vzdělávací. Proto výchovně vzdělávací cíl, jenž se realizuje v procesu plnění cíle komunikativního, nemůže mít vliv na určování obsahu vyučování cizím jazykům. S tím, že se cíle formativního dosahuje při plnění cíle komunikativního, souhlasíme. Avšak příklad, který uvádíme, svědčí opět o možnosti různého výkladu cílů vyučování cizím jazykům, což se odráží v možnostech nestejně pojímaného vlivu těchto cílů na tvorbu obsahu. Opět se tu setkáváme s nejednotně definovanými a pojímanými složkami výchovy. Uvedení autoři odmítají koncepci sovětského metodika Kordorfa<sup>31</sup>, který navrhuje, aby se například do gramatického minima zařadily některé jevy čistě teoretického rázu, aby si tak žáci mohli učinit představu o systému studovaného jazyka. Jinými slovy, nesouhlasí s takovým obsahem vzdělání ve vyučování cizím jazykům, který by vyplýval z působení úzce pojatého formativního cíle, omezeného na teoretickou znalost mluvnice. Formativní cíl má však rozsah mnohem širší, zahrnuje všechny složky výchovy. My jsme však již jednou uvedli, že tyto složky, nebo lépe řečeno výsledek působení těchto složek, nechápeme jako bezpro-

střední cíl, nýbrž jako elementy, které tento cíl pomáhají vytvořit. Jinak řečeno, obsah vyučování cizím jazykům stanovíme ve shodě s cílem komunikativním, avšak struktura tohoto obsahu musí být ve shodě s cílem formativním, jinak by se mohl stát obsah právě jen souhrnem lingvistických elementů nebo snůškou materiálu sloužícího údajně ke komunikaci. Tím chceme vyjádřit, že by nebylo logické třídit obsah podle jednotlivých dílčích cílů v tom smyslu, že z cíle komunikativního by se měl vyvozovat obsah komunikativního charakteru a z cíle formativního obsah charakteru formativního. Jinak bychom nemohli přijít k obecnému pojmu učiva, jak k němu po dlouhém vývoji došel Chlup, jenž je charakterizuje jako „všechny prvky podstatné, nezbytné, formující mysl, ducha a tělo člověka, prvky tvořící důležité články v řetězu vědní soustavy, vyhovující cíli a účelnosti se zřetelem k potřebám společenským, individuálním odstupňované podle věku a schopností dětí“<sup>32</sup>. Ani ve vyučování cizím jazykům nemůžeme tedy omezit pojem základního učiva na oblast kognitivní, na vědomosti a dovednosti, ale musíme do něho pojmout všechny složky výchovy<sup>33</sup>.

Příčinu, proč není obsah vyučování v tomto smyslu konkretizován a proč je omezen prakticky na rozumovou složku výchovy<sup>34</sup>, je třeba hledat v nekonkrétním a zcela heslovitěm stanovení cíle výchovného<sup>35</sup>. A proto také souhlasíme s kritickou úvahou Váňovou<sup>36</sup>, odsuzující odtrhávání vzdělání a výchovy jako přežitek intelektualistického nazírání, které odtrhuje poznávací činnost od praktických činností i od složek povahových. Dokud se nevypracují uspokojivě složky výchovy, nedojdeme ani ke konkretizaci obsahu vyučování cizím jazykům, kterou by se mohla řídit praxe. Dokud nedojdeme ke konkretizaci cílů, nedojdeme ke konkrétnímu vymezení učiva ve všech jeho složkách.

## 2. *Vztah obsahu k cíli*

Obsah vyučování cizím jazykům, který jsme dosud analyzovali pod zorným úhlem jeho závislosti na cíli, nám neříká mnoho o hierarchii jednotlivých jeho složek. Ponecháme-li zatím stranou otázku transferu jedné řečové dovednosti na dovednosti druhé, vyvstává před námi otázka jejich důležitosti z hlediska souboru cílů cizojazyčného vyučování. Tuto otázku může pomoci řešit lingvistice pedagogická teorie, pro kterou je obsah – podobně jako cíl – základní kategorií. Je obecně známo, že kvantitu vědomostí můžeme zvládnout jen kvalitou abstrakcí. Podstata učiva tkví tedy nikoliv v pouhé množství informací, nýbrž v jejich funkční hodnotě<sup>37</sup>. Na rozdíl od staršího encyklopedického pojetí vzdělání vystupuje dnes do popředí struktura poznatků, již se myslí osvojení základních principů, organizujících idejí, vzájemných vztahů věcí. Bruner<sup>38</sup> zdůvodňuje důležitost struktury tím, že učení nás má nejen k něčemu přivést, ale má nám umožnit postupovat snáze i v učení následujícím<sup>39</sup>. Podobně na vnitřní strukturu a zvrstvení vzdělávacích obsahů pohlíží Klafki. Pro něho se „velká oblast jednotlivostí musí prozkoumat z hlediska struktury, zákonitostí a souvislostí, které ji propojují“<sup>40</sup>.

Jádro vzdělávacího procesu tkví tedy v neustálém rozšiřování a prohlubování vědomostí v podobě osvojování základních a obecných pojmů. Strukturní pojetí obsahu vzdělání nám rovněž umožňuje, aby to, čemu jsme se naučili, nebylo totálně zapomínáno, a naopak, dovoluje nám obnovit detaily, kdykoliv je toho třeba. Ze strukturního pojetí obsahu vzdělání pak také vyplývá, že vyučovat speciálním po-

znatkům nebo dovednostem bez ujasnění jejich místa v širší základní struktuře dané oblasti vědění je neekonomické.

Strukturní pojetí obsahu vzdělání přináší s sebou řadu metodologických výhod. Jeho význam tkví především v tom, že obsah vzdělání není určován jen cílem, ale sám tyto cíle ovlivňuje. Pomáhá tak definovat, které dílčí cíle jsou nejpodstatnější a které jsou méně podstatné. V jazykovém vyučování umožňuje strukturní pojetí učiva vyčlenit z komplexu cílů takový dílčí cíl, který je předpokladem k dosažení dalších cílů. Tento stěžejní cíl se bude pochopitelně různit na různých stupních a typech škol, bude podmíněn psychologickými i jinými faktory i reálnými možnostmi školy.

Uvedené pojetí obsahu vzdělání by se pak v jazykovém vyučování mělo projevit jak v míře jednotlivých řečových dovedností (poslechu, hovoru, četby, psaní) a jazykových prostředků (gramatiky, lexika, fonetiky, ortografie), tak i ve výběru tematiky a textového materiálu. Počítá-li se s návazností výuky cizích jazyků, bude na nižším stupni hlavním cílem osvojení struktur orální cestou, induktivním způsobem, aby se tak vytvořila primární jazyková zkušenost, na jejímž základě je možno rozvíjet další formy osvojování jazyka. Hlavními řečovými dovednostmi, na které soustředíme nejprve svou pozornost, bude tedy poslech a hovor<sup>41</sup>. Zvládnout zvukovou stránku jazyka je potřebné již z toho důvodu, že u mladších žáků je schopnost imitovat zvuky zřetelně větší než ve věku vyšším. Nebudeme jistě zanedbávat ani čtení a psaní (zvláště v ruštině, která používá azbuky), avšak tyto řečové dovednosti v počátečním stadiu výuky cizím jazykům nebudou cílem hlavním<sup>42</sup>. Forma těchto řečových dovedností bude omezena na to, aby žáci přečetli a napsali ty výpovědi, které sami slyšeli a vyslovili. Musíme si být ovšem vědomi toho, že další budování na základech osvojených v počáteční etapě bude se dít čím dále tím více vizuální cestou. Jazykové prostředky jsou na tomto stupni jen prostředky, mluvnice ani gramatická terminologie nemohou být cílem. Nebudeme tedy učit gramatické systematizaci, poznatky mluvnické budeme rozvíjet cyklicky, nikoliv lineárně. Gramatický systém musí stát až na konci jako činitel upevňující primární jazykovou zkušenost žáků, která se přirozeně musí rozvíjet na principech komunikativnosti, ve výpovědích zakotvených situačně.

Na gymnasiu, které ve své dosavadní podobě slouží k přípravě na vysoké školy, i na školách odborných, s výjimkou některých speciálních škol, se naopak musíme snažit o realizaci cíle, který umožňuje rozvíjet znalost jazyka i po opuštění této školy. Tím je bezpochyby psaná podoba jazyka a jeho struktura. To ovšem neznamená, že by se neměla věnovat péče i poslechu a hovoru. Ve prospěch těchto řečových dovedností mluví jak společenská potřeba daná rozvojem mezinárodních styků, tak i důvody metodické. Ústní komunikace svou aktivní povahou je jedinečnou vnitřní motivací. Avšak poslech a hovor by se měl pěstovat v takové míře, aby nezatlačoval cíl, který je z hlediska celkové struktury nejpodstatnější. Rozvíjení cílů sekundárních bude pak záležet na okolnostech, které umožní nebo neumožní jejich realizaci, ve značné míře také na technických prostředcích a učitelských kádrech, které jsou schopny těchto prostředků aktivně využít. Na druhé straně není správné vidět příčinu neúspěchu v grafických dovednostech jenom proto, že na školách jsou například instalovány jazykové laboratoře. Jejich funkce spočívá v návniku poslechu a hovoru. Nejsou nějakou metodou, nýbrž prostředkem sloužícím k zajištění určitého obsahu a napomáhajícím realizovat jen určitý cíl. Ve shodě s učebním plánem realizují tedy laboratoře (sluchátkové soupravy) tu část učiva, která slouží k ústní komunikaci. Ostatní její funkce jsou sekundární. Není jejich vinou, že

někteří autoři učebnic zužují pojem řečových dovedností na hovor a grafický projev odsunují na místo méně důležité<sup>43</sup>.

S problémem řečových dovedností souvisí i snaha vytvořit z žáků binoremní uživatele jazyka. Tato snaha vyplývá ze skutečnosti, že normy jazyka mluveného a psaného nejsou funkčně totožné<sup>44</sup>. V praxi se specifická mluvená a psaná norma jazyka projevuje jak celkovou stavbou vět, tak lexikálním složením. Mluvený projev se ve srovnání s projevem psaným vyznačuje celkově větší uvolněností, je provázen větším množstvím expresivních a emociálních aspektů, větším podílem strukturních slov<sup>45</sup>.

Lingvistické pojetí dvou norem jazykového projevu i z toho vyplývající úsilí vytvořit z žáků binormisty není však pro pedagogiku nijak snadný problém. Odpověď na otázku, zda je možné v cizojazyčném vyučování za běžných školních podmínek dosáhnout ovládnutí těchto odlišných norem, nám nestačí dát pouhý poukaz na okolnost, že mluvená a písemná řeč jsou různé druhy komunikativní činnosti, tedy aspekt jenom lingvistický. Diferencovaný přístup k osvojení dvou norem jazykového projevu, který se zdá tak přirozený z hlediska lingvistického, není již tak samozřejmý z hlediska pedagogického.

Ve vyučování cizím jazykům je teoreticky možné vycházet jak z jazyka mluveného, tak psaného, a konečně z jazykových prostředků charakteristických pro tzv. „neutrální“ styl. Všechny možnosti se v praxi také uplatňují. Ze strukturního pojetí obsahu vzdělání však současně vyplývá, že úkolem všeobecně vzdělávací školy nemůže být rozvoj vědomostí, dovedností a návyků, který by byl omezen stylistickým výběrem jazykových prostředků, aniž by byla předtím vybudována základní struktura v obecné rovině. Proto by nebylo rozumné vytvářet v počáteční etapě vyučování cizím jazykům dva druhy učebnic (ve smyslu binoremnosti, nikoliv řečových dovedností), tak jak to žádá například Šubin<sup>46</sup>. V období, kdy žáci nemají ještě vybudovanou základní strukturu v rovině morfologické a syntaktické, takto chápané dvojí pojetí obsahu cizojazyčného vyučování by způsobilo zcela jistě interferenci v tom smyslu, že by se norma charakteristická výlučně pro jazyk mluvený směřovala s normou charakteristickou pro jazyk psaný a naopak. Proto bude zpočátku nejhodnější volit takovou formu projevu, z níž by mohl těžit jak jazyk psaný, tak mluvený. Základem by tedy měly být neutrální jazykové prostředky společné pro psanou i mluvenou podobu jazyka, oživené občas prvky ryze hovorovými (idiomaty, frazeologismy). Čím více se upevňuje základní struktura vědomostí a řečových dovedností studujících, tím diferencovanější by měl být v obsahu vyučování cizím jazykům přístup v otázce psané a mluvené normy jazykového projevu. Na našich školách za stávajících podmínek je možné uvažovat o řešení takového přístupu k cizojazyčnému vyučování na gymnasiích v jazyce ruském, jehož výuka navazuje na základní strukturu získanou na školách prvního cyklu. V nejvyšším stadiu jazykového studia, například u studujících filologických oborů na vysokých školách, by binoremnost měla být již samozřejmostí. V kursech pro dospělé je pak rozhodující jak úroveň základní struktury, tak cíl, který účastníci kursu sledují. Nebudeme například stavět na struktuře jazyka psaného, je-li kurs určen pro personál v rekreačních zařízeních. Zde se od počátku soustředíme na normu jazyka mluveného a psanou podobu omezíme na styl základní korespondence a vyplňování cestovních formulářů.

Není třeba připomínat, že požadavek binoremnosti, zvláště pokud jde o osvojení normy jazyka mluveného, může být reálným požadavkem pouze tehdy, budeme-li mít pro něj dostatečný časový prostor, pečlivě vypracovaný materiál i případ-

né vybavení technickými reprodukčními prostředky<sup>47</sup>. V opačném případě by se mohlo stát, že bychom nedosáhli ve skutečnosti cíle žádného. Potom je lépe, jestliže jedna norma jazyka ustoupí té normě, která je z hlediska strukturního pojetí obsahu vzdělání cílem primárním, a sama zaujme postavení sekundární.

Strukturní pojetí obsahu vzdělání by mělo být vodítkem i pro zvrstvení jazykových prostředků. Uvedli jsme příklad takového zvrstvení v oblasti gramatického minima, jak je vypracovala katedra jazyků ČSAV. Z pedagogického hlediska bychom k tomu chtěli ještě dodat, že oblast zkoumání jazykovědy nemůžeme zaměňovat s obsahem vyučování cizím jazykům. Proto jazykovědná teorie nemůže být učivem pro žáky základních a středních škol<sup>48</sup>, kde plní zprostředkovací a pomocnou funkci. Je však učivem pro budoucí filology na vysokých školách. I zde jde o zvrstvení učiva, které se neliší svou podstatou, charakterem, nýbrž strukturou, kvantitou. Učivem by teorie byla tehdy, kdybychom ji zařadili do učebního plánu proto, abychom rozvíjeli především filologické myšlení žáků. Takový cíl si však dnešní škola klade jen do určité míry. Cílem jazykového vyučování je mezilidská komunikace, smyslem teorie na počátečním a středním stupni jazykového vyučování není proniknout hluboko do podstaty jevu, nýbrž dosáhnout „kompetence“ podmiňující „performanci“.

Ani pro uspořádání lexikálního materiálu ve školním vyučování nemůžeme vystačit výlučně s lingvistickým hlediskem. Pedagog se nemůže například řídit jen obecnou frekvencí slov, ale v první řadě stupněm výuky. Pro něho to znamená, že při sestavování minimálního slovníku bude zpočátku dávat přednost strukturním slovům, na jejichž bázi je možno očekávat maximální rozvoj řečových dovedností. Teprve v dalších etapách učení by se měla slovní zásoba rozšiřovat o slova nestrukturní<sup>49</sup>. Máme-li na mysli obecný základ cizího jazyka a mluvíme o restrikci, měli bychom ji tedy hledat ve třídě substantiv, nikoliv v jiných druzích slov.

Strukturní hledisko je třeba uplatňovat i při výběru lexika v textech určených pro školy odborné. I když je odborný jazyk jazykovým útvarem monofunkčním, je stylově funkčním útvarem spisovného jazyka, což se také odráží v lexikální struktuře odborných projevů.<sup>50</sup> Tuto strukturu tvoří: 1. Základní slova, tj. slova, která jsou součástí obecné slovní zásoby spisovného jazyka a jsou slohově i funkčně neutrální. Patří k nim například strukturní slova (předložky, spojky, zájmena, slovesa pomocná atd.), názvy dní, měsíců, základních jevů přírodních, činností a vlastností, adjektivní názvy základních vlastností (velký, malý), slovesa označující základní činnosti a stavy (ležet, sedět). 2. Slova obecně vědní slovní zásoby, označující základní pojmy společně všem vědním oborům. Patří k nim substantiva označující určité obecné pojmy, operace, jevy a myšlenkové kategorie (práce, pohyb, vlastnost), slova označující elementární stroje, přístroje a jejich části, názvy těles, geometrických útvarů, veličiny (šířka, plocha, válec, klín, kolo), slovesa označující základní činnosti obecné povahy (vyskytovat se, používat), ustálená slovní spojení a lexikálně syntaktické celky (z hlediska, za podmíněk, s ohledem na . . .). 3. Slova společná všem vědním oborům patřícím k určité třídě vědy a techniky (vědy přírodní, společenské). 4. Speciální slovní zásoba neboli speciální terminologie. Patří k ní speciální odborné termíny označující pojmy, které patří do soustavy dané specializace (vačka, rychlostní skříň)<sup>51</sup>.

I odborný jazyk je tedy zvrstven podle strukturních zásad, které musí pedagogika respektovat. Zkušenosti s výukou posluchačů vysokých škol nefilologického směru ukázaly, že největším úskalím při četbě odborného textu nejsou termíny společné všem odvětvím dané disciplíny a termíny zcela speciální, nýbrž základní slovní

zásoba a obecně vědní zásoba<sup>52</sup>. Z pedagogického hlediska nepokládáme tedy za správné začínat výuku odborného jazyka autentickými texty z dané oblasti, byť sebelépe tematicky utříděnými<sup>53</sup>. Takový text, převzatý z originálu zahraniční literatury, nemůže být správným východiskem pro další studium odborné literatury. Odborné výrazy jsou zde podávány v hotovém významu, žák nemá možnost uvědomit si jejich přestup z neobdobné sféry do sféry odborné, nemá možnost předběžného nácviku v odhadu specifikovaného a nespecifikovaného užití daného slova, není ještě zapracován do postupů, jimiž se tvoří odborné názvosloví. Moderní pojetí obsahu vzdělání neklade tedy požadavek, aby se studující seznámil s co největším počtem odborných termínů svého oboru. Ty má možnost najít ve slovníku. Vždy je třeba začít se spolehlivými základy spisovného jazyka v jeho základní nespecifikované podobě. Tuto strukturu rozšiřujeme o slova obecně vědní zásoby<sup>54</sup>. Upozorňujeme studující, že mnohá slova obecného slovního fondu nabývají v určité odborné sféře (kterou konkrétně vymežíme) nového významu (angl. body - tělo, těleso, trup, karosérie), uvedeme do problematiky slovotvorné struktury odborných pojmenování (odvozování příponami a předponami), sdružování dvou nebo více lexikálních jednotek v terminologické sousloví, zkracování apod. Po zvládnutí těchto základů rozšiřujeme teprve slovní zásobu o slova ryze speciální. Máme-li pak na mysli nikoliv jen bezprostřední, úzce zaměřený cíl, nesoustředíme se jen na substantiva (zvláště jsou-li na periférii odborné slovní zásoby), ale především na adjektiva a slovesa, která by měla být páteří odborného textu. To proto, že technické výpovědi mají výrazně verbální a adjektivní ráz (i když statisticky převládají substantiva); mnohé technologické postupy i jejich výsledky se sice řadí svou formou k slovnímu druhu substantiv, jsou to však substantiva verbální (hoblování, kování apod).

Na příkladu obecné i odborné slovní zásoby jsme se pokusili ukázat, jak si představujeme zvrstvení obsahu vyučování cizím jazykům v oblasti jazykových prostředků. Dotkli jsme se i jazyka odborného. To proto, že mnozí naši absolventi středních škol, zvláště gymnasií, odcházejí na technická studia, pro která by měli být na střední škole jazykově připraveni. Nikoliv z hlediska úzce pojatého cíle, ale tak, aby se dokázali samostatně ve svém vysokoškolském studiu vypořádat se strukturou odborného jazyka. V předpokladu tuto strukturu pochopit vidíme též polytechnický prvek v našem jazykovém vyučování. Nikoliv v nesourodě vybraných článcích s nestrukturně uspořádanou odbornou terminologií, která, není-li chápána ve struktuře životně důležité pro žáka, upadne zcela jistě brzy v zapomnění<sup>55</sup>.

Nakonec si všimněme, jak by se strukturální pojetí obsahu vzdělání mělo projevit ve výběru tematiky a textového materiálu. Na důležitost polyvalence a monovalence různých slohů upozorňuje Poštauf<sup>56</sup>. V rámci všeobecného vzdělání by bylo na místě pěstovat sloh krásné literatury, který je polyvalentní – pomáhá jak v pěstování slohu odborného, tak v pěstování slohu hovorového. Sloh hovorový a odborný je naproti tomu monovalentní, vzdálenost mezi nimi je mnohem větší, než je tomu mezi slohem krásné literatury a slohem odborným. Dubský<sup>57</sup> se například zmiňuje o prolínání hospodářského jazyka s jazykem krásné literatury v Balzacových románech (Gobseck apod.)<sup>58</sup>. Tentýž autor doporučuje jako průpravu k poznání hospodářského jazyka hospodářskou žurnalistiku, která užívá podobných výrazových prostředků<sup>59</sup>. Jestliže bychom tedy chtěli dospět k přímému písemnému styku (obchodním dopisům, reklamě apod.), v němž hospodářský jazyk dochází svého nejčistšího významu – monovalence – a měli přitom na mysli obecný jazyko-

vý rozvoj žáků, nikoliv dosažení automaticnosti určitých šablon, začne slohem polyvalentním – od obecného jazyka k obecné žurnalistice, od obecného novinářského jazyka k hospodářské žurnalistice a odtud k přímému styku hospodářskému. Pro styl polyvalentní se ovšem nerozhodneme tehdy, máme-li na mysli úzce specializovanou výuku odborníků, kteří nesledují jiný cíl než dekodovat svou odbornou literaturu. V takovém případě, zvláště jsme-li v časové tísní, zvolíme sloh monovalentní, od něhož však nemůžeme očekávat, že bude adekvátní výchozí strukturou pro osvojení struktur dalších.

S monovalencí a polyvalencí souvisí i otázka monologu a dialogu a jím podřízený výběr strukturních modelů<sup>60</sup>. Dialog představuje řetěz replik nebo sérii výpovědí vzájemně se podmiňujících. Uplatňuje se v něm především norma jazyka mluveného. Monolog představuje řeč jedné osoby vyjadřující své myšlenky, své názory. Rozdíl mezi normou jazyka mluveného a psaného se v něm neprojevuje tak výrazně jako v dialogu. Dialog však nesestává výhradně z replikových elementů. Obsahuje rovněž mluvní celky, které jsou vlastní i monologu, zvláště tehdy, jde-li o sdělení nějaké informace. Komunikativní hodnota těchto mluvních celků nemusí být dána jen tím, že je podmíněna situační zakotveností, ale i tím, že jejich automatizování je pro komunikaci základním předpokladem. Je proto neopodstatněné se domnívat, že dialogická řeč má být jediným cílem a jedinou formou učení se mluvené řeči<sup>61</sup>, nesledujeme-li cíl speciální, případně snahu vytvořit ze studujících binormisty. Vyložili jsme však na předchozích stránkách, kdy je binoremnost možná a užitečná.

Cílové a obsahové struktury jsou základními kategoriemi pedagogickými. Čím úplněji a důkladněji se podaří tyto struktury určit, vymezit, tím více prostoru získáme pro metodu. Tím není řečeno, že vztah mezi cílem, obsahem na jedné straně a metodou na straně druhé je jednostranný, tedy „shora dolů“. Mezi cílem, obsahem a metodou existuje určitý korelační vztah. V cizojazyčném vyučování musíme mít přítom na paměti, že názvem „metoda“ se rozumějí dva různé pojmy. V užším slova smyslu se metodou rozumí obvykle způsob práce učitele a jím určené způsoby práce žáků, jejichž používáním se dosahuje toho, že si žáci osvojují obsah vyučování<sup>62</sup>. V širším slova smyslu se užívá termínu „metoda“ k vyjádření koncepce cizojazyčného vyučování, metodického systému, který se zaměřuje na proces vyučování cizím jazykům v celé jeho komplexnosti. V každém metodickém systému se uplatňují aspekty řady věd, především lingvistiky, psychologie a pedagogiky. Tyto aspekty pak spoluurčují specifický přístup k výběru učiva a k jeho uspořádání, podání a osvojování. Metodickému systému, tj. metodě v širším slova smyslu, podřizujeme metody v užším, didaktickém smyslu, chceme-li didaktiku cizojazyčného vyučování chápat jako vědeckou teoretickou disciplínu, a nikoliv jako praktický soubor pravidel a norem.

Korelace mezi cílovými, obsahovými strukturami a metodami v čistě didaktickém smyslu a korelace mezi cílem, obsahem a metodou vyučování cizím jazykům v jejím širším slova smyslu není tatáž. Metoda v širším pojetí je na cíl a obsah vázána mnohem pevněji než metoda vyučovací. Neboť jeden a týž obsah si můžeme osvojit několika vyučovacími metodami, které volíme podle obecně známých faktorů, jako je například didaktická efektivita metody, její vztah k činitelům výchovy (učiteli i žáků) apod.<sup>63</sup>. Avšak různé vyučovací metody je nutno uplatňovat v rámci určitého metodického systému, vázaného na určitý cíl a obsah. Korelačnímu vztahu mezi cílem, obsahem a metodickými systémy věnujeme závěrečnou kapitolu. Poněvadž se ve světové i naší literatuře označují metodické systémy zkráceně jako

„metody“, i když nejde o metody v čistě pedagogickém smyslu, zachováme i my tento tradiční název. Metody v užším, didaktickém pojetí budeme pak i nadále nazývat metodami vyučovacími.

### Poznámky

- <sup>1</sup> Otakar Kádner, Základy obecné pedagogiky, díl II, Česká grafická unie, Praha 1925, str. 697.
- <sup>2</sup> Srov. C. Thomas (ed.), Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America. Boston: Heath 1901, str. 20.
- <sup>3</sup> Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, Principles of Secondary Education, Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New York 1955, str. 369–370.
- <sup>4</sup> Srov. např. Joseph Lauwers, Obsah vzdělání, jeho organizace a posloupnost na vyšší střední škole, Rozhledy čs. pedagogické společnosti, 1969, č. 20, str. 9.
- <sup>5</sup> „If there are certain literary selections written in other languages which teachers believe should be read, they can be pursued through the medium of their English translations. It is quite true that literature loses much when translated, but it is better to read a novel or poem effectively in English than to stumble through it in another language . . .“ „If toleration of other people and a better understanding of international relationships are desired, they can be developed through the medium of world history taught in English.“  
Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, Principles of Secondary Education, op. cit., str. 370.
- <sup>6</sup> „Latin required for medicine and law is of an entirely different vocabulary from that found in Caesar, Cicero, or Vergil, and lawyers claim that the legal terms derived from Latin may be learned in a few hours of concentrated study.“  
Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, Principles of Secondary Education, op. cit., str. 371.
- <sup>7</sup> Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, Principles of Secondary Education, op. cit., str. 372.
- <sup>8</sup> Srov. například B. C. Цетлин, Методика преподавания французского языка в 5—7 классах, Москва 1950.
- <sup>9</sup> Srov. například Л. В. Щерба, Методика преподавания иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики, Москва 1950.
- <sup>10</sup> Ivan Poldauf, Pojetí cíle vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole 1959, 4, str. 152.
- <sup>11</sup> Viz Josef Vachek, Jan Firbas, Lingvistická charakteristika současné angličtiny, SPN Praha, 1962, str. 9–12.  
Srov. rovněž Jan Čaha, Učebnice angličtiny a jejich metodický přístup k otázkám slovní zásoby, Cizí jazyky ve škole, 1958, č. 6.
- <sup>12</sup> Henry Sweet, A New English Grammar Logical and Historical, Oxford 1900, § 18.
- <sup>13</sup> Podrobně o strukturalismu v jazykovědě viz Josef Vachek, Jan Firbas, Lingvistická charakteristika současné angličtiny, SPN, Praha 1962, str. 14–16.
- <sup>14</sup> Například Carl Marquard Sauer, Italienische Konversations-Grammatik, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1898.
- <sup>15</sup> Srov. například výklad slov uvedených v učebnici italštiny:  
l'ombrello – vom Lat. umbra (Schatten); eigentlich Schutz gegen Sonne und Regen  
il beretto – vom Niederl. birretum (Spätlat. birrus /birrus/), ein Kleidungsstück aus grobem Stoffe; Frz. barrette (béret)  
lo sbaglio – wahrsch. vom Griech. βαλλός (farbenwechselnd); vergl. Franz. éblouir; Ital. bagliore (Blendung, Täuschung)  
il bastone – vom Niederl. bastum (Stütze); bastone ist das Augmentativ von Span. und Ital. basto; das Frz. baton (baston) ist gleicher Herkunft  
apod.  
Viz Carl Marquard Sauer, Italienische Konversations-Grammatik, op. cit., str. 57.
- <sup>16</sup> Karl Blattner, Der kleine Toussaint-Langenscheidt, Berlin 1926.
- <sup>17</sup> František Krupička, Učebnice jazyka anglického I, II, Praha 1930.
- <sup>18</sup> Kolektiv učitelů anglického oddělení Státního ústavu jazykového, Učebnice angličtiny, SPN, Praha 1953 (I, II), 1954 (III, IV).
- <sup>19</sup> Jan Čaha, Učebnice angličtiny a jejich metodický přístup k otázkám slovní zásoby, Cizí jazyky ve škole, 1958, č. 6, str. 263.
- <sup>20</sup> Srov. např. H. Gauvenet, J. Boudot, T. Moget, P. Rivenc, Voix et Images de France, Didier, Paris 1961.



- <sup>21</sup> Katedra jazyků ČSAV, Obecné zásady pro zpracování gramatického minima, Cizí jazyky ve škole, 1963/64, 7.
- <sup>22</sup> Podrobně viz Obecné zásady pro zpracování gramatického minima (Katedra jazyků ČSAV), op. cit.
- <sup>23</sup> O obecných zásadách obsahu vzdělání viz například: Б. П. Есипов, Основы дидактики, изд. Просвещение, Москва, 1967, глава II.
- <sup>24</sup> Výběr fonetického minima se provádí z menšího počtu jevů, takže do něho musíme zařadit převážnou většinu výslovnostních jevů. Proto termín „minimum“ bývá někdy odmítán. Srov. Josef Veselý, K problematice tzv. mikrojazyka při vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole 1968/69, č. 4, str. 147.  
Srov. též Radko Purm, Příspěvek k vypracování souboru kritérií pro výběr lexikálního minima, Ruský jazyk 1971/72, 3.
- <sup>25</sup> V osnovách pro angličtinu se v 5. ročníku (1. roce výuky) uvádějí tyto požadavky: Schopnost vyjádřit se formou monologu v rozsahu 7–8 vět, dialogu v rozsahu 6 replik, porozumět vyprávění učitele v rozsahu jedné minuty (bez opakování), číst texty, jejichž tematika se kryje s tematikou ústního výcviku, psát v rozsahu naučených modelových vět. Jako materiál pro osvojení řečových dovedností se uvádí 33 modelových vět v oznamovacím způsobu (z toho 29 kladných, 4 záporné), 7 vět v tázácím způsobu, 10 vět v rozkazovacím způsobu, 23 klíše (that's right, thank you apod.), 2 souvětí, 6 vět s rozšířeným podmětem nebo předmětem. Podobně je konkretizován i materiál pro osvojení lexika, gramatiky, fonetiky a ortografie. Návrh byl vypracován pro angličtinu, francouzštinu a němčinu všech tříd střední školy.  
Podrobně viz: Проект программ по иностранным языкам, разработанный комиссией по содержанию школьного образования при Президиуме Академии наук СССР и Академии педагогических наук СССР, Иностранные языки в школе, 1967, 1, (40–58), 2 (50–73).
- <sup>26</sup> Srov. Učební osnovy pro gymnasia, SPN, Praha 1969.
- <sup>27</sup> Viz například A. A. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин, Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, изд. Просвещение, Москва 1967, стр. 38 po 49.
- <sup>28</sup> Proto také komise Akademie věd SSSR pokládá za podmínku přechodu na nové osnovy vydání nových učebnic i pomůcek v soulase s novou metodickou koncepcí, která by měla být vysvětlena učitelům prostřednictvím metodických příruček. Viz Проект программ по иностранным языкам, стр. 47.
- <sup>29</sup> Jaroslav O. Hruška, Methodologie jazyka francouzského a německého, Praha 1916, str. 17.
- <sup>30</sup> A. A. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин, Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, стр. 37.
- <sup>31</sup> Б. Ф. Корндорф, Методика преподавания английского языка в средней школе, Москва 1958.
- <sup>32</sup> Otokar Chlup, Z teorie výchovy a vyučování, Praha 1962, str. 114.
- <sup>33</sup> Podrobně k pojmu základního učiva viz například Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, kapitola „Teorie základního učiva“, op. cit.
- <sup>34</sup> Srov. například učební osnovy gymnasia pro další živý jazyk z r. 1969: „Obsah vyučování tvoří především rozvíjení řečových dovedností; k tomu je třeba, aby žáci získali potřebné znalosti slovní zásoby, mluvnice, výslovnosti a pravopisu a dovednost těchto znalostí prakticky užívat.“
- <sup>35</sup> Srov. tytéž osnovy, formulující výchovný cíl: „Cílem vyučování je . . . přispívat k rozvíjení rozumových schopností, morálních vlastností a kulturních zájmů žáků k jejich demokratické a humanistické výchově.“
- <sup>36</sup> Viz pozn. 33, str. 289.
- <sup>37</sup> Z tohoto hlediska rozlišuje Glogauer a další němečtí autoři (Willman, Seyfert, Klafki) „Bildungsinhalt“ od „Bildungsgehalt“. Termínem „Bildungsinhalt“ se rozumí vzdělávací obsah (konkrétní předmět, úkol vzdělávací práce), zatímco „Bildungsgehalt“ je výrazem pro vzdělávací hodnotu. Vzdělávacím obsahem se může stát jen to, co může zpřístupnit vzdělávací hodnotu.  
„Im didaktischen Denken müssen Bildungsinhalt und Bildungsgehalt unterschieden werden. Welche Bedeutung, welches Gewicht einem Bildungsinhalt zukommt, hängt von den Bildungsgehalten ab, die in ihm liegen.“  
Werner Glogauer, Das Strukturmodell der Didaktik, Ehrenwirth Verlag, München, 1967, str. 109.
- <sup>38</sup> J. S. Bruner, The Process of Education, Cambridge-Massachusetts 1963. Český překlad: Vzdělávací proces, Praha 1965.
- <sup>39</sup> Zvrstvení vzdělávacích obsahů, které odpovídá danému stupni vzdělání žáka a jež zaručuje, aby

krok za krokem dosahoval vyššího stupně vědomostí a dovedností, nelze zužovat na jednostranně organologicky založený pojem duševní geneze člověka. Výsledky bádání sociologie, etnografie, filosofické antropologie, pedagogické psychologie a nakonec i sama pedagogická zkušenost ukazují, že psychické vývojové tendence podléhají časovým proměnám. Roth zdůrazňuje: „Die spontanen Reife- und Entwicklungsgesetze, die die klassische Kinder- und Jugendpsychologie gesucht hat, gibt es in dieser Form nicht. Das Kind steht von Anfang an unter dem Einfluß des erzieherischen Wertsystems der erwachsenen Kulturträger. Das Kind „auf freier Wildbahn“, das gesucht wurde, entpuppt sich als ein von Anfang an unter Erziehungsmaßnahmen sich veränderndes, sich aufpassendes, lernendes und selbsttätiges Kind.“ Z toho vyplývá, že například tzv. „školní zralost“ nemusí být zralostí ve smyslu vývojovém, je závislá na prostředí i na školské formě a vyučovacích metodách.

Podrobně viz Werner Glogauer, *Das Strukturmodell der Didaktik*, op. cit., str. 165.

Viz též Heinrich Roth, *Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie*. In: *Psychologie und Pädagogik*, Heidelberg 1959, str. 117.

<sup>40</sup> Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, op. cit., str. 116.

<sup>41</sup> Poslechem a hovorem zde myslíme řízenou činnost, kterou lze při dnešním rozvoji sluchátkových zařízení a jazykových laboratoří dobře uskutečnit. Nemáme na mysli hofmistrovské, maitrovské vyučování.

<sup>42</sup> K tomu viz Stanislav Jelínek – Zora Frolíková, *K pojetí počátečního vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole*, 1965/66, č. 9.

<sup>43</sup> Srov. například učebnice angličtiny pro I. ročník SVVŠ. Písemný výcvik je omezen na několik řádků cvičení v lekcích 8, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27. Za celý rok zhruba na necelé dvě stránky tištěného textu.

<sup>44</sup> Z lingvistického hlediska se touto otázkou podrobně zabývá Vachek. Funkční zdůvodnění normy psané vidí v tom, že na daný podnět, zpravidla ne naléhavý, reaguje způsobem statickým, tj. uchovatelným a snadno přehlédnutelným, soustřeďujíc se především na ryzi sdělení mluvčího. Naproti tomu funkci mluveného jazyka je reagovat zpravidla na naléhavý stimul způsobem dynamickým, tj. spontánně a pohotově. Kromě věcného obsahu je vyjádřena i citová stránka mluvčího. Srov. Josef Vachek, *Two Chapters on Written English*. Sborník Brno Studies in English, vol. 1, Praha 1957, str. 12.

Viz rovněž Vladimír Barnet, *Audiorální metody vyučování jazykům a lingvistická teorie, Slovo a slovesnost*, Praha 1965, str. 186–191.

Miroslav Grepl, *K podstatě a povaze rozdílů mezi projevy mluvenými a psanými*, sb. *Otázky slovanské syntaxe*, Praha 1962.

<sup>45</sup> Podle Millera tvoří padesát slov 60 % našeho hovoru a 40 % našeho psaní.

Srov. G. A. Miller, *Language and Communication*. New York: Mac Graw-Hill, str. 89.

<sup>46</sup> Srovnaj Šubinův závěr vyslovený v r. 1966: „... наблюдения над языковой коммуникацией не оставляют сомнений в том, что обучение устной речи и чтению должно осуществляться в основном на разном языковом материале“ (О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам, *Иностранные языки в школе*, 1966, № 6). Tento požadavek není však v SSSR jednoznačně přijímán. Srov. například stanovisko N. I. Gezové: „Одни авторы, считая устную и письменную речь обособленными, замкнутыми системами, предлагают воздвигнуть своеобразный барьер между ними и обучать им на разных учебниках. Эта точка зрения весьма спорна“. Н. И. Гез, *Взаимоотношения между устной и письменной формами коммуникации, Иностранные языки в школе*, 1966, № 2, стр. 2–10.

<sup>47</sup> Srov. Vladimír Barnet a kol., *Základy audiorální metody řízených odpovědí ve vyučování jazykům, Učební pomůcky*, Praha 1969.

<sup>48</sup> Srov. též Radomír Choděra, *K pojmu jazykového učiva v cizojazyčném vyučování, Pedagogika* 1969, 5, str. 697–701.

<sup>49</sup> Fries uvádí, že z celkového počtu tisíce slov je v angličtině 39 % jmen podstatných, 25 % sloves, 17 % jmen přídavných, 12 % příslovcí a 7 % strukturních slov (tj. předložky, spojky, zájmena, pomocná slovesa atd.). Přítom jejich statistický výskyt není ve všech fázích učení stejný:

	100 slov	200 slov (včetně prvých 100 slov)	300 slov (včetně prvých 200 slov)	400 slov (včetně prvých 300 slov)
substantivum	30 %	34 %	32 %	39 %
verbum	19 %	20 %	25 %	25 %
adjektivum	7 %	17 %	25 %	16 %
strukt. slova	34 %	18 %	10 %	7 %

- Charles C. Fries, *The Structure of English*, London 1963, str. 105.
- <sup>50</sup> O tom viz Jaroslav Batušek, *Slovní zásoba ve vyučování cizím jazykům na středních odborných školách*, edice KPÚ, Brno 1970.
- <sup>51</sup> Základní prvky tohoto členění převzaty z článku Marie-Thérèse Gaultier, *Quand le professeur de français doit jouer à l'apprentis sorcier . . . Plaidoyer pour une pédagogie orientée et concertée des langues de spécialité. Le Français dans le Monde* 61, 1968, str. 20–26.  
Srov. též Batuškovu studii citovanou v pozn. 50.
- <sup>52</sup> Herclová upozorňuje, že posluchače mnohdy ani nenapadne, že by zdánlivě známé slovo (které nabývá v odborném textu často nových významů) měli hledat ve slovníku. Srov. Zdenka Herclová, *Obecná slovní zásoba a odborná terminologie, Cizí jazyky ve škole*, 1965/66, str. 454–455, ž. 10.
- <sup>53</sup> Srov. např. Alois Ševčík, *Čítanka strojnické ruštiny, Průmyslové vydavatelství, Praha 1952*.
- <sup>54</sup> Srov. A. Phal, *Langue scientifique et analyse linguistique. Sb. L'initiation des étudiants et chercheurs étrangers à la langue scientifique et technique*, Saint-Cloud 1965.
- <sup>55</sup> V této souvislosti si připomeňme výrok Chlupův, vyslovený již před čtvrt stoletím: „Překonání krizi školskou a zvláště středoškolskou znamená vzdání se nekonečných přehledů poznatkových a vrátiti se k základním ideím, které spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou organickou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů.“  
Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, op. cit., str. 96.
- <sup>56</sup> Ivan Poldauf, *Jak sestavit strukturně diferencovaný souhrn cílů*, op. cit., str. 445.
- <sup>57</sup> Josef Dubský, *Hospodářský jazyk v cizojazyčném vyučování*, *Cizí jazyky ve škole*, 1958, ž. 5, str. 216–222.
- <sup>58</sup> Srov. rovněž O. Ducháček, *K zobecnování odborných slov ve francouzštině*, SPFFBU 1956, str. 66 ad.
- <sup>59</sup> Podrobně viz Josef Dubský, pozn. 57, str. 217.
- <sup>60</sup> Podrobněji viz Čestmír Liškař, *Jazyková laboratoř*, UJEP, Brno 1970, skriptum, kapitola *Struktura úkonů v jazykové laboratoři*.
- <sup>61</sup> Srov. З. П. Шубин, *Какой должна быть школьная программа. Иностранные языки в школе*, 1963, № 2, стр. 21.  
No 2, str. 21.  
David Hicks, *Foundations of English for Foreign Students. Teachers Books 1, 2, 3*, London 1960.
- <sup>62</sup> Srov. А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин, *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе*, стр. 49.
- <sup>63</sup> Podrobně viz Lubomír Mojžíšek, *Vyučovací metody*, SPN, Praha 1970, str. 10–18.