

Inovační trendy a impulsy v didaktice cizích jazyků

RADOMÍR CHODĚRA

Anotace: V metodologicky pojatém článku jsou specifikovány možnosti vzniku nové disciplíny v rámci didaktiky cizích jazyků – meta-didaktiky cizích jazyků. Objekty této disciplíny nejsou ontické, nýbrž sémantické. Uvádí se příklad zásad a metod didaktiky cizích jazyků. V článku je dále zkoumána otázka vědní klasifikace a vztahu didaktiky cizích jazyků k jiným vědám. Mimo tradiční báze vědy – obecnou didaktiku, lingvistiku a psychologii je uváděna i ekonomika vzdělání, zejména pak z hlediska kategorie efektivnosti.

Klíčová slova: didaktika cizích jazyků, meta-didaktika cizích jazyků, aktivizující metody výuky cizích jazyků, efektivnost.

Inovační aktivita v didaktice cizích jazyků (DCJ) nezná hranic, přestože její počátky sahají až k *Linguarum methodus novissima* J. A. Komenského, ktero můžeme pokládat dokonce za první soustavnou oborovou didaktiku vůbec.

Pro současnou DCJ jsou charakteristické následující inovace, které zčásti zaznamenáváme i u jiných oborových didaktik:

1. expanze sugestopedických přístupů (Rožkovová 1988), jimiž je poznamenána v té či oné míře každá nová lingvodidaktická aktivita,

2. posílení osobnostních faktorů jako energetizujících zdrojů učení se cizímu jazyku (cizojazyčné vyučování-učení (CJVU) orientované především na žáka: *Learner-centred teaching*, individualizace strategií učení) (Vjaťutněv 1990, Jelínek 1991),

3. vznik nových modelů CJVU jako *The silent way*, *Community language practice*, *Total physical response*, *Natural approach*, *Language from within*, *Delayed oral practice* (Crystal 1987),

4. rozšíření imitačního modelování (stimulací), tzv. *business games* (Višňjakova 1987, Choděra 1991),

5. posílení prvků problémového vyučování a kreativity (Bausch 1989),

6. rozšíření skupinových forem práce (*Gruppenunterricht*),

7. rozšíření vymožeností a poznatků didaktické technologie, zejména videa a počítačů (Valentová aj. 1988).

Společným jmenovatelem těchto moderních přístupů je orientace na osobnost žáka, jeho tvořivost, na partnerské vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, na kompetici se současnou kooperací.

Tyto inovační podněty vedly autora tohoto příspěvku k projektu tzv. aktivizujících metod výuky cizích jazyků (1988, 1991).

Aktivizující metody výuky cizích jazyků (AMVCJ)¹ byly původně projektovány pro výuku ruštiny dospělých se zaměřením na tematický dialog (nepřipravený, spontánní ústní projev). Jejich možnosti, jak se v praxi ukázalo, jsou však širší, takže lze o nich hovořit jako o relativně universálním nástroji intenzifikace CJVU².

AMVCJ vznikly integrací tzv. business games (M. Borák je nazývá „aktivizující problémové didaktické metody“), problémového vyučování (W. Okoň), sugestopedie (G. Lozanov), rozvíjejícího vyučování (L. V. Zankov), teorie tvořivosti (J. Hlavsa), skupinových forem práce a didaktické technologie.

Základem AMVCJ je motivační model charakterizovaný třemi parametry (faktory)³:

konfliktnost (problémovost) – bezkonfliktnost (bezproblémovost) zadání,

přítomnost – nepřítomnost osobního vztahu žáka k zadání,

jazyková přiměřenost – nepřiměřenost zadání.

Uvedený model však neobrazí všechny faktory možného působení. Patří sem:

zadání jako podnět k soutěžení – zadání soutěživost nevyvolávající,

zadání s možností výběru z několika variant – bez této možnosti.

Pro některé specifické typy lingvodidaktických úloh či různé stupně vyspělosti žáků platí další preference:

konkrétnost – nekonkrétnost zadání,

aktuálnost – neaktuálnost zadání,

zadání jako výsledek dohody vyučujícího se žáky – zadání formulované učitelem kategoricky.

AMVCJ dále předpokládají:

střídání frontálních a skupinových forem práce,

používání tzv. posterů (plakátů), na nichž skupiny zapisují svá řešení před jejich kolektivním posouzením (při obsáhlejších zadáních),

hojně používání žákovských pomůcek (písemných zadání pro jednotlivé žáky nebo skupiny),

hojně používání demonstračních pomůcek (video ap.),

vytváření partnerského prostředí (žáci sedí „u kulatého stolu“, učitel spíše moderuje proces výuky, maximálně využívá pozitivní motivace).

AMVCJ mají za cíl především rozvíjet motivaci žáků. Lze říci, že to je podivuhodný prostředek intenzifikace každého výchovně vzdělávacího procesu: čím vyšší je motivovanost žáků, tím lepší jsou výsledky jejich učení; čím lepší jsou učební výsledky, tím vyšší je i jejich motivovanost.

Charakteristika inovací z pojmoslovně terminologického hlediska, tedy definice pojmů, patří sice DCJ, avšak zaujímá zde specifické postavení. Nejde totiž o optimalizaci, která je pro disciplíny typu pedagogika charakteristická, ale o něco jiného. Jde o definování jistého pojmového inventáře, tedy o meta-teorii.

Kantör (1980, str. 65) o obecné pedagogice říká, že její součástí jsou i meta-pedagogické problémy, které se však zatím nevyčlenily jako zvláštní vědní obor. Toto konstatování platilo i pro DCJ. Dnes se však domníváme, že již uzrál čas konstituovat novou disciplínu – meta-didaktiku cizích jazyků (MDCJ), jejíž vznik před více než 20 lety předvídal J. Malíř (1971).

Určitou přípravou k tomu byla pro nás studie Einführung in die Metatheorie des Fremdsprachenunterrichts (1974). Podnětem k dalšímu rozvíjení myšlenky lingvodidaktické meta-teorie nám posloužila Tondlova práce Scientific Procedures (1973), kde je rozlišováno ontologické a sémantické rozhodování (str. 5). Prvé směřuje k objektům, druhé k výpovědím o nich. Tyto výpovědi patří meta-teorii a jazyk, který je zde používán, je meta-jazykem. V monumentální publikaci The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (1987) se obdobně rozlišuje Substantive knowledge a Meta-knowledge (Úvod).

MDCJ chápeme jako sebepoznání DCJ samé. Uvedeme několik příkladů.

Předmětem DCJ je např. řešit otázky dózování lexikálního učiva. MDCJ se těmito otázkami nezabývá. Jejím úkolem je vymezit pojem lexikálního učiva v jazykovém předmětu, stanovit jeho vztah k jiným prvkům učiva (např. gramatického) atd.

Předmětem MDCJ může být zkoumání obsahu, významu pojmů-termínů „slovní zásoba aktivní – pasivní, aktivní – receptivní, povinná – nepovinná“. Výsledkem tohoto zkoumání může být přijetí opozice „aktivní – pasivní“ oproti méně vhodné „aktivní – receptivní“, často používané v domácí poválečné literatuře, pro její disparátnost, odmítnutí opozice „reproduktivní – receptivní“ jako protějšku s neúplným sémantickým rozpětím, přijetí opozic „aktivní – pasivní“, „produktivní – re-

ceptivní“, „povinná — nepovinná“, „slovní zásoba ad hoc — slovní zásoba trvalého osvojení“ atd. Není však předmětem MDCJ tyto opozice specifikovat v taxativním výčtu pro určitý typ CJVU. Tento úkol přísluší DCJ.

Podobně předmětem DCJ může být optimalizace nácviku receptivní a produktivní slovní zásoby pro určitý typ CJVU. MDCJ naproti tomu sleduje pouze pojmově terminologickou, kategoriální problematiku příslušné lingvodidaktické aktivity. DCJ odvozuje proporci receptivní a produktivní slovní zásoby z cílů, MDCJ se o tuto proporcii nezajímá.

DCJ např. optimalizuje nácvik určité složky jazyka vytyčením proporcí mezi překladovými a bezpřekladovými formami práce, tj. systémem cvičení vhodných pro danou složku v určitém CJVU. MDCJ zkoumá systémy cvičení v jazykovém předmětu vůbec a charakterizuje jejich prvky. Patří sem např. obecná typologie cvičení s dělením na jazyková a řečová, cvičení na poznávání jazykových jednotek a na jejich upevňování atd.

Předmětem MDCJ může být klasifikace cvičení předcházejících pravopisným chybám. Sama kategorizace těchto chyb patří do kompetence lingvistiky z hlediska jejich jazykového statusu a do psycholingvistiky (psychologie řeči) z hlediska příčin. Vlastní DCJ pak volí konkrétní prostředky prevence pravopisných chyb, a to tak, aby byly respektovány poznatky lingvistiky, psycholingvistiky atd.

MDCJ je tedy určitým nástrojem sebereflexe DCJ, její objekty nejsou ontické, nýbrž sémantické. Je jakousi inventarizací aparátu, jež DCJ používá k tomu, aby příslušné procesy optimalizovala (modelovala jako optimální). MDCJ se optimalizací žádného procesu nezabývá.

MDCJ chápeme jako součást DCJ v širším smyslu. MDCJ je teorií DCJ v užším smyslu.

MDCJ se nejen vydělila z obecné DCJ, ale podstatně se od ní liší. Obecná DCJ se zabývá optimalizací CJVU vůbec, a to především prostřednictvím zásad a metod. MDCJ pak tyto zásady a metody z hlediska pojmoslovně terminologického zkoumá, charakterizuje, interpretuje.

Ukážeme si to na příkladu zásady specificky jazykové uvědomělosti.

Zásada specificky jazykové uvědomělosti platí pouze — jak soudíme — v jistém smyslu a s jistým omezením. V optimálně probíhajícím cizojazyčném učení mají své oprávnění procesy jak uvědomované, tak neuvědomované (důležitost posledně jmenovaných rozpoznala zejména sugstopedie). Požadovat uvědomělé vnímání i upevňování jazykových jednotek v celém spektru jejich formy a obsahu (označujícího a označovaného) o sobě či v kontextu nějaké smysluplné výpovědi (textu) je absurdní. Naopak, teorie i praxe řečové činnosti ukazuje, že cizojazyčné učení probíhá optimálně tehdy, uplatňují-li se souběžně pamětné procesy v podmínkách pozornosti záměrné i bezděčné. Na neuvědomovaných procesech je např. založena již sugstopedie, o níž lze říci, že většina současných inovací v systémech CJVU vychází z jejich podnětů (Kapitonova aj. 1987).

Uplatnění zásady specificky jazykové uvědomělosti v CJVU tkví v rozdílu tzv. vědomostí o jazyce a vědomostí z jazyka (Poldauf 1959, 1968 — 69). Jestliže vědomosti o jazyce (jeho systému, normách a úzu) jsou pro učící se závazně podmíněné a relativně, pak vědomosti z jazyka jsou pro ně obligatorně nepodmíněné a absolutně (důkazem na základě analogie je osvojení mateřského jazyka). Jinými slovy: quasi-teoretické proniknutí do jazykových jednotek (především slov a syntaktických resp. morfologických struktur) je pro žáka nezbytné pouze do jisté míry a v jistých případech. Naopak, chtít po něm diskursivní uchopení jazykového učiva v celém rozsahu jeho formálních a obsahových atributů — byť pouze v první fázi osvojování — by znamenalo totální ochromení procesu cizojazyčného učení. UVědoměle praktická metoda, která dodnes je někdy vydávána za stěžejní, je s pojetím specificky jazykové uvědomělosti v rozporu, a proto se jeví dnes jako překonaná.

Z těchto důvodů má v moderním CJVU své místo i imitace, intuice, tzv. imprinting a opakování na základě analogie.

Učitel tedy dbá, aby žák rozvíjel především své vědomosti z jazyka. Tento postulát je dán tím, že návyky, jejichž rozvoj pokládáme v CJVU za ohniskový, klíčový, se vážou přímo na

vědomosti z jazyka, nikoli o jazyce. Návyk je automatismus, sloužící „architektuře“ výpovědi, je to činnost neuvědomovaná, a tedy odvozená z přímého spojení označujícího a označovaného v situaci, v níž subjekt jedná nebo reaguje. Přechod od vědomosti o jazyce k návyku přímo je nemožný, protože se jedná o rozdílné roviny řečově motorického procesu.

Zásada jazykové uvědomělosti interpretované obvykle jako nezbytné spojení jazykového pravidla s řečovou činností (termíny V. A. Artomova 1966) je vlastně „zkratem“ mezi obecně didaktickým postulátem uvědomělosti a zcela specificky probíhajícím výchovně vzdělávacím procesem. Je vlastně záměnou různých typů učení, např. pojmového a verbálního. V pojmovém učení je zásada uvědomělosti ve smyslu vědomosti o něčem platná všeobecně, bez omezení, protože zde nejde o návyky. Chce-li např. žák ovládnout jistý fyzikální jev, musí mu beze zbytku porozumět, pochopit příčinné souvislosti, které se v něm realizují. Ve verbálním učení, v jehož sféře se nacházíme (toto učení je blízké psychomotorickému resp. senzomotorickému, např. psaní na stroji, hře na hudební nástroj, sportovnímu výkonu; také funkce a odnaučitelnost chyby je zde podobná), jde o úplně něco jiného. Zde usilujeme o to, aby učící se směřoval k takovému zvládnutí učiva, které umožní jeho využití v mezilidské komunikaci na úrovni dovedností založených na návycích.

Hranice mezi uvědomovanými a neuvědomovanými činnostmi je však velmi vágní a podle našeho současného poznání značně neurčitá. Bude vyžadovat velkého úsilí badatelů, aby byla vymezena s patřičnou přesností.

Vedle zásad se obecná DCJ zabývá metodami. Máme na mysli metodu jako lingvodidaktický směr, nikoli jako příznačný způsob práce učitele a žáka směřující k určitému cíli, tak jako tomu je v obecné didaktice.

Nejčastěji jsou uváděny jako dvě vyhraněné protikladné metody přímá a gramaticko-překladačová.

Toto dělení, které je tradiční a obecně přijímané, však není podle našeho soudu přesné. Už sám výklad pojmu přímá metoda akcentuje eliminování překladu, ačkoli reálné procesy řečové percepce a produkce toto pojetí vyvracejí. Jestliže přijmeme i pro metodu ve smyslu globální doktriny její výklad jako specifický způsob činnosti učitele a žáka, pak nepřekladačové osvojování cizího jazyka neexistuje. Žák totiž překládá vždy (jak si všiml již L.V. Ščerba), i když učitel používá jen cizího jazyka (např. při tzv. metodě guvernanky), resp. takřka vždy (jedná-li se o neekvivalentní lexikon). Řekli bychom, že má „aha-zázitek“ (Aha-Erlebnis – termín geštalisty W. Köhlera), jímž provází spojení výrazu cizího jazyka s jeho myšlenkovým korelátem (např. pojmem), resp. představou. Tento proces nelze obejít. Proto Beljajevovo doporučení „rozšířeného výkladu (tolkovanija) významu slov“ je iluzorní, protože by nejen neeliminovalo vnitřní překládání, povědomí mateřského jazyka, ale navíc bylo by časově neúnosné, nemluvě o tom, že by bylo použitelné pouze v omezeném okruhu slovní zásoby (nehodí se pro sémantizaci abstrakt, výrazů vyjadřujících pohyb aj.).

MDCJ se uplatňuje zvláště výrazně v otázkách vědní klasifikace, vztahu DCJ k jiným vědám.

O tom, jak významná je tato problematika, svědčí obsahová náplň většiny příruček DCJ, která je obvykle směsicí celé řady disciplín, nejen vlastní DCJ, která je obvykle směsicí celé řady disciplín, nejen vlastní DCJ. Příkladem může sloužit reprezentativní ruské kompendium z r. 1967 (Obščaja metodika obučeniija inostrannym jazykam v sredněj škole). V této publikaci jsou via facti zastoupeny tyto disciplíny: meta-didaktika cizích jazyků, meta-didaktika, lingvistika, psycholingvistika, obecná didaktika, dokumentace školské správy a vlastní DCJ (v užším slova smyslu).

Tyto disciplíny jsou v textu zařazovány často promiscue, bez výslovného upozornění na změnu vědní kompetence resp. oboru činnosti. Tato vágnost a neurčitost snižuje relevanci výkladu, platnost doporučení k účinnému řízení cizojazyčného učení.

Otázka vztahu DCJ k jiným vědám má velký význam i z hlediska racionálního vynakládání badatelského úsilí a v neposlední řadě pro aplikaci metod zkoumání, které se v jiných vědách osvědčily a jsou i v DCJ použitelné.

O vztahu DCJ k lingvistice je vedena takřka bezbřehá diskuse počínají jejím podceňováním (zejména přívrženci přímých metod) a konče jejím přeceňováním (zejména přívrženci metod nepřímých zpravidla nazývaných gramaticko-překládové). Ti DCJ nezřídka pokládají za aplikovanou lingvistiku. Avšak MDCJ prokazuje podle našeho soudu nezvratně, že DCJ je disciplínou pedagogickou, a to především proto, že úhel pohledu DCJ a obecné didaktiky jako disciplíny pedagogické vzhledem k CJVU je týž, na rozdíl od lingvistiky, ale i psychologie. DCJ je aplikovanou lingvistikou pouze v jistém, omezeném smyslu, nikoli ve smyslu převažujících znaků. DCJ se od didaktiky obecné liší pouze rozlišovací úrovní, perspektivou pohledu. Od lingvistiky a psychologie se liší kvalitativně odlišným předmětem. Lingvistika a psychologie zkoumají své objekty, jaké jsou, DCJ a obecná didaktika nejen jaké jsou, nýbrž i jaké být mají.

Druhým významným opěrným sloupem DCJ, který stejně jako v případě lingvistiky vyvolává některé otázky, je psychologie.

Jedním z diskutovaných pojmů zde jsou zákonitosti⁴. Patří takřka k dobrému tónu, že se v literatuře, většinou východoevropské provenience, uvádějí zákonitosti CJVU, aniž se pochybuje o úskalích s tímto pojetím spojených. Meta-teoretický pohled na tyto procesy ukazuje, že finální vztahy, které pokládáme za nosnou páteř procesů CJVU, jsou určitým zprostředkovaným reflexem zákonitostí, že tyto zákonité souvislosti jsou vázány především na procesy učení vyvolané podněty vyučujícího (jde o tzv. kauzální zákonitosti, jež zkoumá psychologie), ale že mimo ně existují i zákonitosti nonkauzální, kam patří vztahy struktury a funkce, cílů a prostředků. Psycholingvistika jako psychologická disciplína, která se vyvinula z psychologie řeči, umožňuje DCJ tyto zákonitosti blíže charakterizovat: aby se žák mohl stát nositelem cizího jazyka, musí jej užívat (Blinov aj. 1964, 73); aby se žák naučil užívat cizího jazyka, musí napodobovat vzorový přednes jeho prvků a jejich spojení, pochopit (uvědomit si) jeho prvky (komponenty, jednotky, jevy)⁵, pochopit (uvědomit si) rozdíly mezi cizím jazykem a jazykem mateřským, umět využívat shod a překonávat rozdíly mezi jazykem cizím a mateřským aj. Finalitní aspekt, obsažený v nonkauzálních zákonitostech, vlastně přesahuje „areál“ učícího se, protože je dán zvenčí – podstatou vyučování, které vždy sleduje určitý cíl. Nonkauzální zákonitosti jsou tedy jistou transformací a amplifikací kauzálních, z nichž vycházejí. Můžeme tedy s jistým zjednodušením říci, že kauzální zákonitosti figurují v učení žáka (a také ve vyučování učitele), zatímco zákonitosti nonkauzální ve vyučování – učení jako celku.

S tím souvisí i otázka experimentu. I ten je v literatuře prezentován jako nepochybná metoda zkoumání DCJ. Přitom věc je daleko složitější.

Jestliže lingvodidaktik hlásá tezi, že jeho vědní disciplína formuluje cíle, pak z toho vyplývá, že výstupem experimentu není cíl, ale výsledek. Cíl je výsledek očekávaný, cíl existuje pouze ideálně. Je-li dosažen, přestává existovat jako cíl. Výsledek po svém dosažení existovat nepřestává, ale platí jako reálná a dále využitelná hodnota, kvalita.

Jestliže DCJ popisuje, interpretuje a předepisuje (doporučuje) určité cíle a prostředky, které jsou jistým reflexem kauzálních a nonkauzálních zákonitostí, pak je zřejmé, že experiment souvisí s DCJ právě přes zákonitosti kauzální, jejichž zkoumání je charakteristické pro psychologii. Můžeme pak mluvit o lingvodidaktickém experimentu, jehož cílem je optimalizace cílů a prostředků, ale pouze v tom smyslu, že jsou zprostředkovaně reflektovány vztahy účinků a příčin, které nezkoumá primárně věda typu pedagogika, ale psychologie. Nic není bez příčiny, ani proces CJVU. Chceme-li jej optimalizovat, musíme znát i kauzální zákonitosti, na nichž nonkauzální zákonitosti a finální vztahy (a nakonec i normy, např. osnov) spočívají. V tom tkví nezastupitelný význam psychologie a experimentálních metod

pro DCJ. Experiment je významnou metodou v cizojazyčné psycholingvistice (psychologii řeči)⁶ jako vědě svou podstatou psychologické primárně, zatímco v DCJ sekundárně, zprostředkovaně. Prismatem experimentu bude vždy žákovu učení, jemuž je dán rámec cílů a prostředků, obsahů a forem, struktur a funkcí, jež formuluje DCJ.

Třetím opěrným bodem DCJ je obecná didaktika, jak jsme už naznačili výše v souvislosti s problémem aplikované lingvistiky jako charakteristiky DCJ v některých pojetích.

Význam obecné didaktiky pro DCJ je bazální proto, že se zabývá rovněž řízením učení, avšak v obecné poloze. Jestliže vztah DCJ k psychologii nebo lingvistice není reversibilní, pak toto neplatí pro didaktiku obecnou. Lingvistika i psychologie se mohou rozvíjet nezávisle na DCJ, nikoli však obecná didaktika.

Analýza interdisciplinárních vztahů DCJ však ukazuje, že existují i další, pro DCJ důležité, vědní obory. Je to především teorie řízení a rozhodování, ovlivňování a organizace.

Jde nejen o to, že DCJ je specifickým případem teorie řízení a rozhodování (Choděra 1982), ale i o využití jejích metod, procedur a technik. Mimo aplikaci teorie grafů, síťové analýzy, metody kritické cesty, rozhodovacích stromů a matice rozhodovací analýzy jde v nejposlednější době i o metodu Logic-frame (Choděra 1988, 1993).

Jako inspirativní se v zásobníku pomocných věd DCJ ukazuje i ekonomika vzdělání (Barák a kol. 1979). Tato poměrně nová vědní disciplína nastolila mj. problém efektivnosti. Pro DCJ se nabízí modifikované pojetí efektivnosti jako vztah vynakládaného úsilí při řešení dané metodické (lingvodidaktické) úlohy, a to nejen z hlediska vynaloženého času, nýbrž i věcných (finančních, materiálních) nákladů. Otázka nákladů je dosti důležitá zejména pro DCJ vzhledem k frontálnímu nástupu didaktické technologie do moderně organizovaného CJVU⁷.

V kategorii efektivnosti se promítá koneckonců veškerá problematika DCJ v její totalitě. Efektivnost je ohniskový střed DCJ, v němž se lámou cíle i prostředky, obsah i formy, struktury i funkce DCJ jako kritérium její objektivní platnosti, vědní kompetence. Problematika efektivnosti je jedním z velkých bílých míst DCJ, a nejen jazyků.

Nakonec se zmíníme o aplikaci poznatků deontické logiky pro DCJ, která je nejen pro ni, nýbrž pro všechny disciplíny typu pedagogika vrcholně a absolutně relevantní. Tato filosofická disciplína ukazuje, že mezi větami o tom, co je, a větami o tom, co býti má, neexistuje vztah inference. V literatuře se o tomto jevu mluví jako o Humeově gilotině. Z této skutečnosti vyplývá i význam teorie řízení a rozhodování, kde jde o přechod od deskripce k preskripci, kdy se uskutečňuje subjektivní volba z variant pro autora lingvodidaktických pojednání, osnov, učebnic a koneckonců i učitele řídicího konkrétní výchovně vzdělávací procesu. Touto skutečností lze do značné míry vysvětlit i obrovské spektrum metod DCJ jako globálních přístupů k CJVU (V. Příhoda odhaduje jejich počet na stovky, 1948 – 49, 71).

Tím uzavíráme exkurs do problematiky inovačních trendů a impulsů současné DCJ. Poukázali jsme i na konstituování nové lingvodidaktické disciplíny – meta-didaktiky cizích jazyků, která může podle našeho názoru přispět k podstatnému zvětštění DCJ jako celku, a tedy i ke zvýšení účinnosti CJVU samého.

POZNÁMKY

¹ Původní termín byl „aktivizující problémové didaktické metody cizích jazyků“ podle M. Boráka (1970), ale pro jistou nadbytečnost jsme na doporučení J. Kotásky přijali termín kratší.

² Byly vyvíjeny v pražském ÚRVŠ v letech 1981 – 90.

- ¹ Vyšli jsme z modelu, který navrhl M. Borák (1980).
- ² Připomínáme problém zákonů a tendencí, které důsledně rozlišuje např. K. Popper (1992). Mluví-li se o zákonitostech, mají autoři spíše na mysli tendence než zákony, vyjdeme-li z Popperova pojetí.
- ³ Tím se nemyslí jejich diskursivní uchopení, tedy formou vědomostí o jazyce, ale vědomostí z jazyka.
- ⁴ Tuto oporu česká DCJ dlouhodobě postrádá, což je mj. příčinou stagnace domácí lingvistiky v některých oblastech zkoumání.
- ⁵ O tom podrobněji Choděra (1993). Dosavadní řešení popsaná v didaktické literatuře kategorií věcných (finančních, materiálních) nákladů u jednotlivých didaktických úloh neuvádějí.

LITERATURA

- Arťomov, V. A.: *Psychologija obučeníja inostrannym jazykam*. Moskva, 1 – MGPIJA im. Toreza 1966
- Bacík, F.: *Možnosti deskripce obsahu vzdělávání a zjišťování jejich pedagogické účinnosti*. Pedagogika, 1985, 3
- Barák, I. a kol.: *Vzdělání a ekonomika*. Praha, Svoboda 1979
- Bausch, K. u. a.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag 1989
- Beljajev, V. V.: *Očerki po psihologii obučeníja inostrannym jazykam*. Moskva, Prosveščenie 1965
- Blinov, V. M.: *Effektivnost' obučeníja*. Moskva, Pedagogika 1967
- Blinov, V. M., Krajevskij, V. V.: *O někotorych zakonomernostach metodiki kak nauki*. Sovetskaja pedagogika, 1964, 6
- Borák, M.: *HOBO-metoda*. Praha, ČKVD, ÚRVŠ ČSR 1980
- Borák, M.: *Moderné metody výchovy vedúcich*. Bratislava, Obzor 1970
- Business Games and Simulation Modelling, 16th IFAC/ISAGA Workshop*. Alma-Ata, June 1985
- Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press 1987
- Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988
- Hlavsa, J. a kol.: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha, SPN 1981
- Choděra, R.: *Aktivizující metody obučeníja v něfilologičeskem vuze kak sredstvo razvitiia něpodgotovlennoj reči* (tématičeskogo dialoga). Russkij jazyk za ruběžom, 1991, 1 (Moskva)
- Choděra, R.: *Cudzozjazyčné vyučovanie-učenie ako proces riadenia a rozhodovania*. Jednotná škola, 1982, 3
- Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků a možnosti jejího zexaktnění*. In: Sb. *Didaktická technologie II*. Č. Budějovice, JČU 1993
- Choděra, R.: *Einführung in die Metatheorie des Fremdsprachenunterrichts*. Praha, VŠE, Acta oeconomica pragensia 1974
- Choděra, R. a kol.: *Metodika výuky cizích jazyků na vysokých školách, 1. a 2. díl*. Praha, ÚRVŠ ČSR 1988
- Choděra, R.: *Moderní výuka cizích jazyků*. Praha, APR4 1993
- Jelínek, S.: *K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků*. Cizí jazyky, 1991 – 92, 5
- Kantor, I. M.: *Ponjatijno-terminologičeskaja sistěma pedagogiki*. Moskva, Pedagogika 1980
- Kapitonova, T. I., Ščukin, A. N.: *Sovremennye metody obučeníja russkogo jazyka inostrancev*. Moskva, Russkij jazyk 1987
- Komenský, J. A.: *Nejnovější metoda jazyků*. Praha, SPN 1964
- Kulič, V.: *Některá kriteria efektivty učení a vyučování a metody jejího zjišťování*. Pedagogika, 1980, 6
- Logic-frame, Team Technologies*. Praha 1991
- Lozanov, G.: *Osnovy suggestopedii*. Sofia, Nauka i iskusstvo 1973
- Macek, Z.: *Pedagogická efektivita výukových programů*. Pedagogika, 1990, 1
- Malř, F.: *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory*. Praha, ČSAV 1971
- Obščaja metodika obučeníja inostrannym jazykam v srednej škole*. Pod red. A. A. Miroljubova i dr. Moskva, Prosveščenie 1967
- Okoń, W.: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Panstwowe zaklady wydawnictw szkolnych 1970
- Poldauf, I.: *Jak sestavit strukturně diferencovaný soubor cílů*. Cizí jazyky ve škole, 1967 – 68, 10
- Poldauf, I.: *Pojetí cíle vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky ve škole, 1959, 4
- Popper, K.: *Logika socialnych nauk*. Voprosy filosofii, 1992, 10
- Průcha, J.: *Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření*. Pedagogika, 1990, 1

- Přihoda, V.: *Psychologie cizojazyčného vyučování*. Praha, FF UK 1949
- Rožková, I. M.: *O sugestopedické metodice intenzivního vyučování ruskému jazyku*. In: *Metodika výuky cizích jazyků na vysokých školách*. Praha, ÚRVŠ ČSR 1988
- Strevens, P.: *Ještě o místě lingvistiky v prepodavanii jazyka*. In: *Metodika prepodavanija inostrannykh jazykov za rubežom*. Moskva, Progress 1967
- Ščerba, L. V.: *Prepodavanije inostrannykh jazykov v srednej škole*. Moskva — Leningrad, APN RSFSR 1947
- The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 1987
- Tondl, L.: *Scientific Procedures*. D. Reidel Publishing Company Dordrecht 1973
- Valentová, E. a. j.: *Využití počítačů ve výuce na vysoké škole*. In: *Metodika výuky cizích jazyků na vysokých školách*. Praha, ÚRVŠ ČSR 1988
- Višnjakova, L. G.: *Ispolzovanie dělových igr v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva, MGU 1987
- Vjačutněv, M. N.: *Sovremennye problemy metodiki*. Russkij jazyk za rubežom, 1990, 6
- Zankov, L. V.: *K voprosu o metodach naučno-pedagogičeskikh issledovanij*. Sovetskaja pedagogika, 1956, 12

RADOMÍR CHODĚRA

INNOVATION TRENDS AND IMPULSES IN THE FOREIGN LANGUAGES DIDACTICS

The following innovations are characteristic for the contemporary foreign languages didactics: the expansion of suggestopedic approaches, the intensifying of personality factors in acquiring a foreign language, the origin of new models of the learning-teaching a foreign language, such as The Silent Way and others, the extending of the imitation modeling, the reinforcing of the problems teaching and creativity elements, the expanding of the group forms work, of achievements and items of knowledge of the didactical technology. Those innovation stimulations led the author to the project of the so called activation methods of the foreign languages teaching.

The author expresses his opinion that the time has come to constitute a new discipline — the meta-didactics of the foreign lan-

guages. He understands it as the self-getting-to know of the foreign languages didactics itself. The meta-didactics of foreign languages is a compound of the foreign languages didactics in a broader sense, it is the theory of that didactics in a narrower sense. the principle of the language consciousness specifics is characterized here, further on linguistics, psychology and the general didactics as the supporting sciences of the foreign languages of the foreign languages. A non-traditional interpretation of the effectivity category is presented, in which, according to the author, the entire problems of the foreign language didactics in their totality are being projected. In the conclusion of the essay the application of the deontic logics on the sciences of the type of the education as such is mentioned.

Došlo do redakce: 6. 1. 1993

Autor: Doc. dr. RADOMÍR CHODĚRA, CSc., Plickova 564, 140 00 Praha 4 — Háje