

Základní otázky cizojazyčného vzdělávání na ZDŠ v současné době

Doc. dr. ANNA STRÍŽOVÁ, CSc.,

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

1. ÚVOD

Rozvoj naší společnosti vyžaduje novou koncepci výchovy a vzdělávání. K ní směřoval i úkol ve státním plánu výzkumu Systém výchovy a vzdělávání v české všeobecně vzdělávací škole, vedený B. Kujalem. Členil se do dílčích úkolů, z nichž jeden se zabýval systémem výchovy a vzdělávání v cizích jazycích. Byly získány poznatky pro tvorbu nového projektu účinnějšího vzdělávání v cizích jazycích. Pokusíme se o nich pojednat, přičemž získané poznatky poslouží jako kritérium v souvislosti s analýzou stavu tohoto vzdělávání a výchovy v praxi a z hlediska jejich využití při tvorbě nového projektu.

2. VÝBĚR JAZYKŮ

Pro všeobecně vzdělávací školu byly vybrány jazyky ruský, anglický, francouzský a německý. Z hlediska společenského významu, tj. z hlediska potřeb společnosti, a zároveň z hlediska potřeb jednotlivce v jeho roli občanské pro »kulturní a společenskou realizaci« (K. Galla), pro jeho práci a využití, je nejdůležitější jazyk ruský. Byl proto vyčleněn z ostatních jazyků. Jeho znalost umožní žákům nejširší okruh vztahů a informací nikoliv jen z SSSR, ale i z ostatních zemí, kde je rovněž jazykem zvoleným pro mezinárodní dorozumění a pro získání informací z celého světa prostřednictvím ruštiny.

Výběr ostatních cizích jazyků je též diktován jejich významem pro naši společnost ve smyslu mezinárodních vztahů, významem pro kulturní výměnu a také tradicí. Tradice malých národů i naše ukazují, že ke vzdělanosti patřilo studium většího počtu jazyků, a to jednak z praktických důvodů, pro uskutečňování obchodu a pro kulturní výměnu, jednak pro hlubší chápání světa. Vždyť bez možnosti srovnávat není pravého poznání. V dokumentu z Helsink se spatřuje v cizích jazycích významný nástroj »k rozšiřování styků mezi národy, pro lepší poznání kultury každé země i upevňování mezinárodní spolupráce« (Dokumenty, 1975, s. 74). Volbu mezi angličtinou, francouzštinou a němčinou pak určuje kádrové obsazení školy, tj. učí se tomu jazyku, pro který má škola odborníka.

Místo cizího jazyka v ZDŠ, jež je vlastně vyjádřením významu, který se mu přiřazuje, je zřejmý z jeho zařazení a počtu hodin. Cizí jazyk (kromě ruštiny) je na ZDŠ zařazen jako volitelný předmět. To znamená, že nikoli všichni žáci se seznámí s dalším jazykem. Vzhledem k mezinárodní situaci, k rozvíjející se spolupráci by bylo zapotřebí dosáhnout toho, aby kromě ruštiny ještě jeden cizí jazyk byl povinný pro každého žáka naší základní všeobecně vzdělávací školy.

Jisté řešení se nabízí v koncepci blízkých vyučovacích předmětů. Koncepce prvního cizího jazyka, ruského, by měla být taková, aby žáci získali takový vhled do studia cizích jazyků vůbec, aby se jim mohli bez větších překážek učit třeba i sami. Důležité je, aby se dovedli učit a vybírali si k tomu správné prameny. O hledisku celoživotního vzdělání v tomto smyslu se hovoří v závěrech z výzkumu konaného v rámci státního plánu výzkumu na léta 1970—1975, VIII-4-3/1. Závěry týkající se cizojazyčného vzdělání byly stručně shrnuty v monografii »Vývoj, současný stav a perspektivy vyučování cizím jazykům v české všeobecně vzdělávací škole« (F. Malíř, A. Strážová a kol., 1975).

S tím ovšem souvisí široká potřeba pomůcek pro studium cizích jazyků v mimoškolním prostředí, učebnic tištěných a zvukových — obrazových pomůcek a nové koncepce studia jazyků v mimoškolních zařízeních (televize, rozhlas, jazykové školy apod.).

Pokud by nemohl být vyhrazen v rámci prvního cizího jazyka čas k získání vhledu do studia jazyků, mohlo by se tak dít i v hodinách mateřského jazyka a jazyka ruského, což by však vyžadovalo spojení odborníků cizojazyčného vzdělání s češtináři a ruštináři.

Počet hodin (2 hodiny týdně) uvedený v osnovách je velmi nízký. Pro cizí jazyk je únosný jen tehdy, jestliže tomuto počtu bude přizpůsoben cíl (co do kvantity), ale především změněna celá koncepce vyučování. Jestliže cíl má těžiště v komunikativní funkci jazyka, pak se jeví rozpor mezi přáním naučit komunikovat jazykem anebo dát k tomu základy a mezi nedostatkem vyučovacího času, což je neuspokojivou podmínkou tohoto vyučování. Tento nedostatek je však měřen dosavadním pohledem bez běžného užívání zvukových didaktických pomůcek, které vyučovací čas znásobují, a bez vstřípení dovednosti učit se cizím jazykům.

Do základů, jež by škola měla žákům dát, pokud se týká komunikativního cíle, patří především základy výslovnosti, dovednosti v užívání gramatických struktur a slovní zásoby při vnímání řeči a vyjadřování. Avšak to vyžaduje mnoho času a úsilí, vždyť nejde jen o poučení, ale o získání dovednosti jich užívat. Je to něco podobného jako vidět pohyb anebo nacvičit jej. První nastupuje většinou rychle, druhé vyžaduje mnoho práce. Patří sem i dovednost užívat různých pomůcek a dovednost úsporného učení.

Počáteční (sedmý ročník) pro vyučování dalšímu cizímu jazyku (nebo »živému« jazyku, aby se předešlo negativnímu chápání výrazu »cizí«), je stanoven správně, protože se počítá s jistým odstupem od počátečního vyučování ruskému jazyku. Je zapotřebí, aby se první jazyk trochu upevnil a aby se žák naučil základním mechanismům, technikám učení se cizímu jazyku.

Na základě analýzy cílů osnov cizích jazyků (našich od r. 1912 — Cíl cizích jazyků v současné české všeobecně vzdělávací škole z hlediska strukturně systémového přístupu — A. Střížová, F. Malíř 1972 rkp.) zahraničních současných a také na základě studia praxe i jejího odrazu v teorii dospěli jsme nejdříve k deseti složkám, které jsme později stáhli do šesti složek. Ty by měly být obsahem cíle cizojazyčného vzdělávání. Jde o tyto složky: 1. Složka komunikativní (původně jsme s ní pracovali v rozčlenění do pěti složek). 2. Složka lingvistická. 3. Složka zeměvědná. 4. Složka instruktivní, jejíž název je pracovní. (Důraz v ní je položen na rozvoj dovednosti racionálně se učit cizímu jazyku jako požadavek specifický pro cíle cizojazyčného vzdělávání a na dovednosti užívat cizího jazyka v praxi. Této dovednosti by měly věnovat pozornost všechny vyučovací předměty, což by jednak napomohlo rozvíjet tuto dovednost v cizím jazyce a jednak by to znamenalo velký přínos pro rozvoj žáků i perspektivně, až školu opustí.) 5. Složka výchovná s důrazem na výchovu světonázorovou. 6. Složka formativní v užším slova smyslu, jíž se rozumí rozvíjení obecnějších schopností a vlastností, myšlení, paměti, citů atd.

Všech šest složek by měl cíl cizojazyčného vzdělávání mít, jestliže chce napomáhat plnit celkový cíl svým podílem, což je jeho posláním jakožto předmětu všeobecně vzdělávací školy.

5. OSNOVY CIZOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTLE VÝŠE UVEDENÝCH KRITÉRIÍ

Budeme se zde zabývat dvojími osnovami, z let 1973 a 1975.

5.1. Osnovy z r. 1973

Tyto osnovy (Cizí jazyky 7.—9. r., Praha, SPN 1973) vycházejí z poslání, kterým je vytvoření předpokladů pro další jazykové vzdělávání. Z toho pak vyplývají požadavky jazykové komunikativní, reální, požadavky na výchovu morálních vlastností a rozumových schopností a požadavky výchovné (s důrazem na světový názor, především na socialistické vlastenectví a proletářský internacionalismus).

V těchto osnovách se požadují všechny komunikativní dovednosti: rozumět při poslechu, umět se ústně vyjadřovat, s porozuměním číst a písemně se vyjadřovat. Zdá se, že všechny komunikativní dovednosti se požadují přibližně ve stejném rozsahu. Dalším požadavkem je poučení o reáliích země, jejímuž jazyku se žáci učí (o kultuře a způsobu života). Dalším cílem je požadavek formulovaný jako příspěvek k rozvoji rozumových schopností a morálních vlastností i kulturních zájmů bez bližšího určení. Rovněž se požaduje rozvoj socialistického vlastenectví a proletářského internacionalismu bez bližšího rozvedení a konkretizování, podobně jako se neurčitě hovoří o příspěvku k jazykovému vzdělávání, které žáci již získali v mateřském jazyce a v jazyce ruském jako v prvním cizím jazyce.

Myšlenky jsou to správné, ale jde tu o obecné konstatování, o pouhou charakteristiku cizojazyčného vzdělávání, neukazuje se konkrétněji, co to znamená pro obsah vzdělávání.

5.2. Návrh osnov pro »Další živý jazyk« z r. 1975

V tomto návrhu jsou obsaženy složky komunikativní, zeměvědná, výchovná a formativní v užším slova smyslu. Posuzujeme-li návrh z hlediska složek, k nimž jsme dospěli na základě historické a srovnávací analýzy, prostrádáme složku lingvistickou a instruktivní.

5.2.1. Složka komunikativní

Návrh osnov z r. 1975 vychází z komunikativní funkce jazyka a spatřuje tedy v komunikativní složce své těžiště. Složka komunikativní je v zásadě zpracována v soulase s nejnovějšími poznatky a její rozpracování znamená tedy velký krok kupředu.

5.2.1.1. Složky — prvky jazyka

Velká pozornost se věnuje zvukové stránce cizího jazyka, která tvoří trvalý základ pro celé další jazykové studium. Čelí tak svými požadavky na výslovnost nebezpečí, že se žáci naučí počátkům jazyka se špatnou výslovností. Je prokázáno, že nesprávné návyky ve výslovnosti téměř nelze odstranit, a vždy to znamená velké úsilí a námahu. Osnovy tak bojují proti tradici vyučování, kdy výslovnost se omezila na teoretická poučení, protože nebylo ani vzoru zvukově správné podoby jazyka. Vyučovací výsledky se tím velice snižovaly. Osnovy z roku 1975 využívají možností, které skýtá moderní zvuková technika, na jejímž základě byla vytvořena vhodná vyučovací technika, které by měly školy běžně využívat. Požadavek správné výslovnosti je v osnovách stanoven velmi zřetelně a je konkrétně rozpracován, což by mělo vést k tomu, aby byl zpracován dostatek pomůcek, zvukových nahrávek pro jednotlivé jevy i zvukových učebnic, které by učiteli pomohly splnit tento správně stanovený cíl.

Také ostatní požadavky na složky jazyka — slovní zásobu a gramatiku — jsou stanoveny správně, i když rámcově. V jednotlivých ročnících by mohly být do konkrétnosti dovedeny požadavky z gramatiky, zatím mají obecnou formu »osvojit si znalost gramatických struktur«. Jen v angličtině jsou konkrétně uvedeny větné modely. Důvodem, proč se tak nestalo i v jiných jazycích, byl asi nedostatek lingvistických podkladů, bez nichž nelze konkretizovat požadavky osnov v pomůčkách a vůbec ve vyučování. Rozpracováním požadavků ze slovní zásoby a mluvnice by mohlo být příští vydání osnov doplněno.

5.2.1.2. Komukativní dovednosti

Složka komunikativní je v osnovách z r. 1975 zpracována v soulase s nejnovějšími poznatky. Některá zlepšení, o kterých je zmínka výše, bude možno postupně zavádět. Jedním ze zevních znaků pokroku v chápání komunikativní složky je, že významné místo zaujímají podrobně rozpracované komunikativní dovednosti, kdežto složky jazyka, prvky soustavy (slovní zásoba a gramatika) se chápou jako prostředky, které jsou

ke komunikování přípravou. Dříve osnovy přinášely požadavky na složky jazyka, v jejichž zvládnutí se spatřoval cíl. K jejich využití v jazykové a řečové činnosti se však už nedostávalo času. Analýza osnov cizích jazyků v jiných zemích ukázala, že tomu tak někde je dosud, např. v Rakousku a Francii i jinde. (A. Střížová, 1975.)

Poslech

Mezi komunikativními dovednostmi stojí na prvním místě poslech, který se jako požadavek vyčlenil v osnovách z třicátých let. Vytvořily se předpoklady pro rozvoj a širší uplatnění druhé stránky ústní komunikace, stránky percepční, bezprostřední (osobní) nebo zprostředkované nějakým technickým zařízením. Při studiu klasických jazyků nemělo smyslu hovořit o poslechu, protože nedocházelo k ústní komunikaci. Požadavek na poslech se zformuloval až v souvislosti se společenským rozvojem, se vznikem široké potřeby znalosti cizích jazyků a mezilidské komunikace na straně jedné a s rozvojem technickým (rozvojem zvukotechniky) na straně druhé. Rozvoj zvukové techniky má význam nejen pro zvukovou komunikaci vzdálených lidí, ale i pro zvukovou prezentaci řeči.

Poslech se považuje za zvláštní dovednost přesto, že z psychologického hlediska jde o jednu stránku ústní řeči, o její vnímání, zatímco druhou je její produkování. Při nácviu poslechu nutno tříbit fonematický sluch, dovednost slyšet intonaci, to na jedné straně, a učit porozumět obsahu slyšeného projevu na straně druhé.

Dovednost poslouchat je podmínkou pro ústní vyjadřování a jeho uvědomělé cvičení urychluje nácviu ústní řeči. Z didaktického hlediska nestačí jen jeho začlenění do ústní řeči, protože pak se mu nevěnuje ta pozornost, které si zaslouží. Teprve od doby, kdy se poslechu vymezuje místo mezi čtyřmi komunikativními dovednostmi, věnuje se zvukové stránce jazyka, zvláště percepčnímu osvojení, opravdová pozornost.

Vymezení cílů v poslechu se týká jednak cílové dovednosti, jednak se bude týkat i dílčích dovedností, které jsou předpokladem pro porozumění: výslovnosti a přízvuku. Správné slyšení zvukové podoby jazyka, které se zdokonaluje postupně s vyslovováním, je předpokladem pro ústní vyjadřování ve správné, tj. srozumitelné zvukové podobě.

Vyjadřování

Vyjadřování se uskutečňuje ve formě ústní a písemné. (O písemném vyjadřování je zmínka v kapitole »Písemný projev«.) Ústní vyjadřování se chápe ve dvou rovinách: jako způsob nácviu řeči, čili prostředek jejího osvojování, a jako dovednost cílová, využívání nacvičených prostředků ústního vyjadřování a dílčích dovedností ke komunikování řeči. Vyučování kterémukoliv jazyku se vždy dělo ústně a písemně. Žáci při nácviu buď ústně, nebo písemně reprodukovali, obměňovali, doplňovali, odpovídali ústně nebo písemně nebo jinak reagovali. Ústní cvičení se považovala a považují za jistý stupeň dovednosti ústně se vyjadřovat. V plném slova smyslu jde o vyjadřování vlastních myšlenek, jak ústně

v dialogu a monologu, tak písemně, které je založeno na dovednostech dílčích, nižšího stupně.

Nácvik vyjadřování vyžaduje mnoho času, protože je nutné nacvičit výslovnost, stavbu vět, morfologii, slovní zásobu a algoritmus aplikace všech dílčích jazykových dovedností i poznatků k vyjádření myšlenek. Ještě donedávna to byl ve školním prostředí nesplnitelný požadavek, protože se žáky pracoval jen učitel, který za hodinu mohl dát příležitost k vyjadřování jen malému počtu žáků. Změněná situace vznikla se zavedením zařízení umožňujících všem žákům najednou individuálně audio-orálně pracovat. Každý jednotlivý žák a všichni dohromady mají příležitost k ústnímu vyjadřování. Jestliže při vyučování bez využití didaktického zařízení mohl příklad z cvičení vypracovat jeden žák, vypracuje jej s tímto zařízením ve stejné době 30 žáků. Mnoho času se ztrácí vyvoláváním žáků, jejich vyhledáváním. Přitom se rozptyluje pozornost učitele i žáků. Cvičení se sedmi příklady obvyklým způsobem trvá nejméně 5 minut, kdežto při využití technického zařízení jen minutu. Pozornost žáků i učitele zůstává soustředěna na práci, aniž je rušena očekáváním, které jméno bude vysloveno, anebo komu bude dán pokyn k vypracování příkladu.

Neporušovaná práce v jistém rytmu s technickým zařízením znamená nejen zaměstnání pro všechny žáky ve stejné kvalitě, ale i velkou časovou úsporu.

Čtení

Ve starších osnovách se při učení se cizímu jazyku vycházelo ze čtení. Dovedností číst se vždy rozumělo čtení s porozuměním, které nastávalo většinou po částečném nebo úplném překladu a po rozboru, nejen jazykovém, ale i literárním a filologickém. To však nevedlo ke kurzorickému čtení, k dovednosti, která je právě pro naši dobu významným požadavkem. Kromě dílčích dovedností, jako je technika čtení, znalost slovní zásoby, gramatiky, hlavně pak techniky stavby věty, nutno věnovat pozornost získání dovedností a záliby v užívání slovníku.

Písemný projev

Písemný projev má podobně jako ústní dvě roviny nebo dva stupně. První je forma nácviku zapisování slov a vět, opisování a psaním podle diktátu, druhou je samostatné písemné vyjadřování. Písemné vyjadřování není ani v mateřském jazyce adekvátní ústnímu. Písmo však zaujímá významné místo, neboť člověk, který se naučil číst a psát, mimoděk spojuje ve své představě zvukovou podobu jazyka s grafickým přepisem. Kromě toho činnosti čtení a psaní jsou natolik spojeny, že i sám nácvik významu slova se upevňuje současným jeho čtením, předříkáváním a psaním. Při pokusném vyučování v r. 1966, jehož předmětem bylo zjistit výsledky počátečního vyučování s obrázky a se zvukovou technikou záměrně bez čtení a psaní, byli jsme překvapeni, jak se žáci snažili nějak slova a věty, které opakovali, zaznamenat. Protože zápisy byly samozřejmě dělány tajně a velice špatně, byli jsme nuceni přejít ke grafickému

znázornění toho, co žáci zvukově i významově dobře znali, mnohem dříve, než jsme předpokládali.

Velice správně naše osnovy podobně jako osnovy sovětské požadují psaní především v souvislosti s nácvikem řeči. (Naše osnovy cizích jazyků z r. 1975 ještě připojují požadavek krátkého sdělení.) Ovšem i tak si psaní vyžádá mnoho času, protože napsání slova trvá vždy déle než jeho vyslovení.

Osnovy vymezují také tematické okruhy, které by měly tvořit podklad pro výběr celků, na jejichž základě se jednotlivé komunikativní dovednosti rozvíjejí. Objevují se však až v oddíle »prostředky k realizaci cílů a obsahu předmětu Další živý jazyk«. Chápou-li se »prostředky« jako metody a formy práce učitele, pak sem charakteristika témat nepatří a mohla by být přiřazena k učivu v komunikativní složce.

Témata jsou zaměřena na praktický, běžný život. Mělo by se uvažovat o tom, aby byla zpracována vtipně, zajímavě, myšlenkově bohatě. Zpracování témat by mělo pamatovat na zeměvědné požadavky a ukazovat povahu jiných národů a jejich snažení. Mohly by zde posloužit významné citáty a úryvky z děl, jadrný jazyk přísloví apod. při zachování zásady přístupnosti a jednoduchosti. Nutno též pamatovat na to, že o všech předmětech, které nás obklopují, nekonverzujeme, bylo by to nezajímavé a někdy dokonce trapné. Základní kontaktové věty a slova se však v obsahu vyučování musí objevit a neměly by chybět ani ve zpracování vybraných témat. Jejich výběr lze ovšem posuzovat až z konkrétního zpracování.

5.2.2. Složka zeměvědná a výchovná

Osnovy cizích jazyků z r. 1975 dále vymezují požadavky vyplývající ze zeměvědné složky a těsně s nimi spojují požadavky výchovné. Předpokládají, že se na základě poznání cizích skutečností bude rozvíjet nejen myšlení žáků, ale i vlastenecký cit a cit proletářského internacionalismu. Složka zeměvědná však zůstává v obecné poloze, není konkretizována v osnovách pro jednotlivé ročníky.

5.2.3. Složka lingvistická

Složka lingvistická byla ve starších dobách v cíli cizojazyčného vzdělávání obsažena. Je všeobecně známo, že byla jádrem tohoto vzdělávání ve školách, že se žáci ke komunikativní složce ani nedostali právě pro nadměrné pěstování jazykové teorie a pro nácvik prvků jazyka. V novější době byla lingvistická složka spojována se složkou komunikativní a byla považována za její prostředek. Ovšem ve snaze změnit studium jazyků na nejzákladnější prostředek nejjednoduššího komunikování a rovněž vzhledem k malému počtu hodin se stále více ozývalo varování před jazykovou teorií.

Filologické vzdělání není cílem na ZDŠ, ale jisté teoretické základy jsou naprosto nutné, neboť poučení z teorie jazyka umožňuje zobecňovat jednotlivé získané mluvnické poznatky, vytvořit systém a v jeho mezích hlouběji jeho jevy mluvnické, lexikální, fonetické poznat, pamatovat si je a umět jich užívat.

Kdyby byly požadované lingvistické poznatky zpracovány v samostat-

nou složku, získal by absolvent ucelenou představu o podstatných zvlášt-
nostech studovaného jazyka. Také učitelé by byli jistým způsobem řízení
při organizování náplně hodiny a ve výběru cvičení i ostatních činností.
Žáci by si osvojili základní teoretické poznatky o cizím jazyku jako takov-
ém i ve srovnání s mateřským jazykem, poznali by např. strukturální
shody a rozdíly mezi jazykem mateřským a cizím, získali by pohled na
jeho vývoj. Jen za pomoci teorie získají žáci základ pro chápání jazyka.
Jevy, které si osvojili lexikálně pro daný případ, poznají v jazykovém sy-
stému. Pochopí je, zařadí je, a tím získají oporu pro zapamatování a vy-
bavování. Právě proto, že cizojazyčné vzdělávání na ZDŠ tvoří »první eta-
pu jazykového studia žáků«, »základ pro jeho další studium na školách
II. cyklu a v praxi«, jak se v osnovách připomíná, nemělo by zůstat jen
při memorování mluvnice, neboť to je sice nejméně náročný způsob učení
se mluvnici, ale i nejméně rozvíjející myšlení. Ve věku, kdy paměť dobře
slouží, tíhne žák v důsledku toho k učení se z paměti a nutno záměrně
rozvíjet i jiné způsoby zapamatování. Memorování je však vhodné, když
jeho cílem je zapamatovat si nějaké celky, které popřípadě motivují i ci-
tově, obsahují hluboké myšlenky, které žák přebírá jako celek a jako
s celkem s nimi pracuje. Žák by však měl získat základy v komunikování
jazykem a ucelenou teoretickou představu o jeho povaze.

Požadavek jazykové teorie se týká samozřejmě všech součástí komuni-
kativní složky. Je-li obava z toho, že učitel místo vyučování jazyku bude
o jazyce teoretizovat, je nutno zajistit správné zpracování učiva v pomůč-
kách tak, aby postupy cvičení zajišťovaly, že povedou k teorii jazyka, aby
se lingvistická složka nerealizovala dlouhými výklady. Také v pedago-
gické části poznámek pro učitele by se o tom mělo podat správné po-
učení. Lingvistická složka má velký význam pro další jazykové vzdělávání
a rovněž pro sebevzdělávání žáka.

5.2.4. Složka formativní

Složka formativní v užším slova smyslu, pokud se jí rozumí rozvoj pa-
měti, myšlení a citů, tedy stránka kognitivní a afektivní, byla v osnovách
starších dob i v nových osnovách připomínána, a to někdy konkrétněji,
někdy povšechněji. Žádoucí by bylo, aby byla rozvedena konkrétně.

5.2.5. Složka instruktivní

Dovednost učit se cizímu jazyku racionálně, úsporně a účinně tak, aby
tato dovednost byla přenosná i na další jazykové studium, nebyla dosud
propracována a dokonce ani požadována. Patří k ní např. dovednost vy-
hledat si literaturu a příslušné pomůcky, např. i zvukovou nahrávku, nebo
umět vyhledávat význam slov podle slovníků, kde jsou slova většinou
uvedena se svými základními spojeními, kterých lze výhodně využívat,
dále učit se větným konstrukcím a v nich blíže poznávat odstíny ve vý-
znamu slova apod.

Zpracování osnov sice nelze vytýkat, že některá složka chybí, když se
k novému přístupu k obsahu cizojazyčného vzdělávání teoreticky teprve
dostáváme, ale je třeba upozornit na to, že nové složky vznikly jako teo-
reticky zdůvodněný požadavek a že by se mělo uvažovat o jejich pedago-
gickém zpracování i o odpovídajícím doplnění obsahu osnov.

6. K ČINITELŮM ROZHODUJÍCÍM O SPLNĚNÍ CÍLE OSNOV CIZÍCH JAZYKŮ

6.1. Žák

Na splnění tohoto cíle budou mít ve velké míře podíl žáci, jestliže se budou snažit dobře pracovat, pochopí význam pomůcek, ale především smysl studia cizích jazyků. To jim může zprostředkovat nejen učitel, ale i jejich prostředí rodinné a společenské. Nemalý význam pro to bude mít propagace studia cizích jazyků, vytvoření podmínek pro jejich masové studium. Dosud bylo toto studium brzděno nedostatkem míst v jazykových školách a nemožností učit se soukromě. Učitelé anebo pomůcky, do nichž je zapracována práce učitele, musí žáky přesvědčit např. o významu výslovnosti a o nutnosti úsilí získat správnou výslovnost již v počátcích. Musí je dále přesvědčit, že každý žák má možnost naučit se správné výslovnosti. Musí být promyšleny prostředky, které v tom žákům napomohou. Osnovy z r. 1975 uvádějí v oddíle »Prostředky k realizaci cílů a obsahu předmětu Další živý jazyk«, že se má užívat nahrávek mluvy rodilých cizinců jako vzoru k napodobení. Předpokládají také u učitelů vzornou výslovnou, která je ovšem vzácností.

6.2. Učitel

Dalším rozhodujícím činitelem je učitel. K plnění náročných úkolů mají učitelé pomoci jednak osnovy, jednak jejich konkretizace v pomůckách. Učitelé v osnovách většinou nehledají základní poučení, jak ukázala naše šetření a jak je ostatně všeobecně známo. Jednou z příčin toho je, že struktura osnov i jejich jazyk jsou málo srozumitelné a přehledné. Učitelé v nich nespátřují pomoc ani spolehlivé vodítko a po prvním přečtení je odkládají, aniž se k nim vrací.

Učitel, který nepochopí cíle vyučování a výchovy z osnov, spoléhá na učebnici a není s to využít osnov tvořivě. Má-li dobře plnit svůj úkol, musí být přesvědčen o správnosti vymezení cílů a musí je dobře pochopit. To však dosavadní struktura cílů neumožňovala, a proto také bylo pro učitele velmi nesnadné, aby vedl žáky k vytčenému cíli.

Z toho je zřejmé, že osnovy se budou více uplatňovat, budou-li mít dobrou strukturu a adekvátní jazyk.

Osnovy, jejich obsah a struktura, jsou dalším činitelem ovlivňujícím výsledky vyučování cizím jazykům. Naše formalizovaná analýza, založená na důsledném rozepsání všech požadavků starších osnov a jejich logickým utřídění ukázala, proč se učitelé osnovami neřídí a ani se jimi nemohou řídit ve své práci. Příčiny jsou nestejná strukturace, nepřehledné a často nepochopitelné třídění a nepřiměřený jazyk osnov. Obsahově stejné požadavky se objevují na různých místech v nepatrně odlišné jazykové formulaci, čemuž je nutno se vyhnout, protože jinak je informace poskytovaná osnovami zamlžena. Poslání předmětu se směšuje s cílem, cílové složky nejsou ujasněné a jsou promíšeny poznámkami pro učitele.

Jestliže v současné době vědeckotechnický pokrok umožňuje vybavit vyučování dalšími pomůckami, které spolu s tištěnou učebnicí mohou neobyčejně zkvalitnit celý výchovně vzdělávací proces, jak se při vyučování cizím jazykům uskutečňuje, což bylo již prokázáno, pak z toho vy-

plývá, že musí být učiteli alespoň v přechodné době naznačeno, které učivo zprostředkuje žákům sám a jak řídit zprostředkování učiva, k jehož osvojení se mají žáci dopracovat sami.

Struktura osnov se může řídit buď logikou věci, vzájemnou návazností poznatků a činností, anebo hlediskem důležitosti, které chtějí autoři osnov vyjádřit. Například požadavky týkající se jazykově komunikativního cíle by mohly být řazeny buď podle psychologie osvojování řeči (to by byl na prvním místě poslech), anebo podle toho, jaký význam se jednotlivé formě komunikace připisuje, třeba mluvení nebo čtení (jde spíše o názory autorů).

Zdokonalení osnov předpokládá rozpracování některých otázek, například zeměvědné složky. Nejsou-li tyto otázky rozpracovány, požaduje se např., aby žáci získali základní poučení o zemi, jejímž jazykem se hovoří, a uvede se pouze: »o způsobu života, o kultuře atd.« (Cizí jazyky, 1973). Vyjmenování požadavků musí být úplné, nemá-li být rozpracování cílových požadavků přenášeno na autory pomůcek a učitele, což je skryto za oním »atd.«.

Jestliže osnovy budou přehledné a učitel v nich pozná dobré vodítko pro svou práci, změní se jeho vztah k nim. Zatím mu byla vodítkem tištěná učebnice, a to i v tom případě, když osnovy byly pokrokovější než učebnice, které mají po celá desetiletí stejný ráz přesto, že se změnilo tak mnohé, co umožňuje prezentovat učivo jinak.

K tomu, aby se osnovy dobře uplatňovaly v rukách učitelů a autorů pomůcek, je velmi důležitý též jazyk osnov. Nejde o beletrii, nýbrž o dokument, o přesnost, přehlednost, stručnost. Máme-li čerpat poučení z minulosti, musíme chtít, aby požadavky byly formulovány jako cíle, kterých má žák dosáhnout plněním jednotlivých úkolů za vedení učitele.

6.5. P o m ů c k y

Osnovy jsou východiskem, základní směrnici, ale samy o sobě nemohou cíle konkretizovat tak, aby se přímo podle nich pracovalo. Mezi nimi a učitelem a žákem tvoří most k uskutečnění vytčených cílů pomůcky: tištěné, zvukové a obrazové učebnice, pomocné knihy a pomocné nahrávky, příležitostný obrazový materiál apod. V nich jsou požadavky osnov konkretizovány.

Je třeba věnovat jim náležitou pozornost, protože po stránce pomůcek je škola nejkonzervativnější. Zatímco technický pokrok dává široké možnosti ke zkvalitnění školní práce, k efektivnímu využití vyučovacího času, k prohloubení samostatné činnosti žáků, což by umožnilo využít působení učitele významnějším způsobem, využívá se tam, kde je učitel v podstatě nenahraditelný, ve vyučování cizím jazykům jenom tištěných učebnic. Při veškeré úctě k jejich autorům, kteří je obětavě zpracovali, nutno je charakterizovat jako obsahově i metodicky zastaralé. Nejsou například spojeny s žádnou další vyučovací pomůckou a ač například vůbec nemohou podat zvukový obraz řeči, snaží se o to popisy v době, kdy zvukový vzor technicky zprostředkovaný je všude dosažitelný. Zvukovou část prezentace a nácviku by měla převzít zvuková učebnice, a tak zrychlit vyučování a učinit je správným. Proč se mají žáci učit cizím jazykům v nesprávné zvukové podobě, když je tu možnost užívat zvukových učeb-

nic těsně souvisejících s tištěnými? Podobně je tomu i s ostatními pomůckami konkretizujícími cíl cizojazyčného vzdělávání.

Není nutné provádět na tomto místě analýzu dosavadních učebnic pro jednotlivé jazyky. Jejich koncepce je jednotná, rozdíly jsou ve více či méně zdařilém výběru článků po stránce obsahové i po stránce jazykového zpracování a také v počtu a v rozmanitosti cvičení, jež mají zaručit, že si žáci osvojí na jejich základě nové jevy. Autoři nemohli ani pomyslet na to, aby každý jev podali ve cvičeních tak, aby byl osvětlen ze všech nejdůležitějších stránek, což by vzbuzovalo naději, že se žáci skutečně naučí tomu, co je předpokládáno. To by lekce byly tak dlouhé, že by i sám pohled na ně budil beznaději. Zvláště proto, že cvičení, která jsou vlastně předurčena k ústnímu procvičování, se musí nejdříve číst. Je tomu tak proto, že se nevyužívá jiných možností zvukové a obrazové prezentace a správného kombinování tištěné učebnice s ostatními pomůckami, které jsou na dosah ruky.

7. PODMÍNKY PRO ZLEPŠENÍ OBSAHU OSNOV A PRO PLNĚNÍ JEJICH CÍLŮ

Před započítím práce na osnovách bylo by nutné zpracovat ve formě konkrétních požadavků složku zeměvědnou, instruktivní, lingvistickou a výchovnou a dopracovat komunikativní složku konkrétním učivem. Neurčitost požadavků v některých složkách vede totiž k jejich neplnění.

To je ovšem práce kladoucí vysoké nároky po stránce pedagogické i lingvistické, světónázorové, psychologické i zeměvědné. Z tohoto komplexu otázek by měla být vyhledávána témata diplomových a disertačních prací, jež by pak měly velký nejen teoretický, ale měly by i bezprostředně praktický význam.

Autoři osnov nemohou tyto předpoklady vytvořit, jejich úkolem je pedagogické zpracování osnov, sledování jejich struktury, logiky pořadí, vypracování stylizací požadavků osnov a poznámek pro učitele.

Požadavky osnov jsou konkretizovány v pomůckách, které by však neměly být vyráběny tak chaoticky jako dosud. Je nutno komplexně zpracovat jejich potřebu ve vzájemné souvislosti a návaznosti, přičemž každá pomůcka by měla být hodnocena z hlediska toho, jak odpovídá cíli osnov a jak napomáhá plnit jejich požadavky. Například pro jazykové vzdělávání by to měly být učebnice tištěné spolu se zvukovými, přičemž by mezi nimi byly úkoly rozděleny tak, aby obě formy mohly být co nejlépe využity. Vedle toho by měly být připraveny názorné pomůcky v souhlase s požadavky zeměvědnými a další, které by motivovaly žáka, jako tabule, hry, které by rozvíjely dovednost učit se, odhadovat, myslet atd.

Tedy i pomůcky by měly vycházet ze složek osnov a cílevědomě je plnit. Jejich autoři by měli umět své koncepce zdůvodnit. Vybavení vyučování jedinou pomůckou — tištěnou učebnicí — je v cizojazyčném vzdělávání naprosto nevyhovující.

- Dokumenty konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě.* Helsinky 1975. Praha, Svoboda 1975.
- Galla, K.: *Tricet let socialistické výchovy a školy u nás.* In: *Dny vědy 1975.* Praha, Čs. ped. společnost ČSAV 1976.
- Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v české všeobecně vzdělávací škole.* Praha, PÚ JAK ČSAV 1975.
- Malíř, F. — Střížová, A. — Walterová, E. — Kopřivová, A.: *Vývoj, současný stav a perspektivy vyučování cizím jazykům v české všeobecně vzdělávací škole.* Praha, PÚ JAK ČSAV 1975, rukopis.
- Učební osnovy:* Cizí jazyky 7.—9. r., Praha, SPN 1973.
- Další živý jazyk (angl., franc., něm.) na 2. stupni ZDŠ 7. a 8. r. (A. Hakenová, A. Benešová, V. Vlčková). Praha, VÚP 1975, rozmnoženo.
- Střížová, A. — Malíř, F.: *Cíl cizích jazyků v současné české všeobecně vzdělávací škole (z hlediska strukturně systémového přístupu).* PÚ JAK ČSAV 1972, rukopis.
- Střížová, A.: *Systém vzdělání v cizích jazycích ve vybraných socialistických a kapitalistických státech.* PÚ JAK ČSAV 1975, rukopis.

А Н Н А С Т Р И Ж О В А,

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОДШ В НАШЕ ВРЕМЯ

Состояние обучения иностранным языкам, концепцию учебных программ и процесс обучения и обучения в настоящее время необходимо сладить с результатами педагогических исследований за последние годы и конкретизировать таким путем указания XV. съезда КПЧ об использовании результатов научных исследований на практике.

Содержание воспитания и образования на иностранном языке, как составного элемента общего воспитания и образования, можно разбить на шесть компонентов: элемент коммуникативный, лингвистический, краеведческий, инструктивный (рабочий термин), мировоззренческий и обще-формативный (развитие наиболее общих способностей и свойств, мышления, чувства и пр.).

Анализ последнего проекта учебной программы показал, что в нем не представлены все элементы содержания, что вполне понятно, поскольку их разграничение зависит от выяснения вопросов целей воспитания и образования в общей плоскости. Хотя коммуникативный элемент разработан шире всего, поскольку он находится в центре интереса мировой литературы, все же необходимо бу-

лет пересмотреть его узко практическую нацеленность в отношении акцентирования формативной стороны процесса воспитания и образования и отвести надлежащее место лингвистическим познаниям. Это связано с инструктивным компонентом, назначение которого заключается в том, чтобы учащиеся умели учиться и выбирать для себя исправные источники. Невзирая на то, что для другого иностранного языка (т. е. кроме русского) в программе выделено ограниченное место, всё же можно было бы создать предпосылки для того, чтобы учащиеся могли успешно учиться другим иностранным языкам самостоятельно хотя бы в школах высших типов.

Учебные программы являются исходной и основной инструкцией (директивой), и потому надо требовать, чтобы их структура отличалась ясностью, и чтобы их язык этому способствовал. Пособия (в первую очередь печатные и звуковые учебники) должны стать центром повышенного внимания, поскольку по причине консерватизма в них отсутствуют научные познания, включенные в учебные программы.

В заключение своей статьи авторы указы-

вают на условия, могущие способствовать улучшению положения: необходимость предварительной разработки целевого элемента еще до начала разработки учебных программ и координации выпуска пособий с та-

ким расчетом, чтобы стала очевидной и используемой их взаимосвязь, например, печатного и аудиовизуального учебного пособия с иллюстрационным материалом.

ANNA STRÍŽOVÁ

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PRESENT-DAY FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE ELEMENTARY NINE-YEAR SCHOOL

The present-day state of foreign language teaching, the conception of the syllabi and teaching aids as well as the process of learning and teaching must be brought into harmony with the latest results of pedagogical researches and thus follow the call of the 15th Congress of the Communist Party of Czechoslovakia for translating scientific research into practical use.

The content of foreign language teaching as part of a general education can be divided into six basic components: communication, linguistics, life and institutions, »instruction« (our term), world outlook and general education (formation of more general abilities and qualities, the power of thinking, feeling etc.).

An analysis of the latest draft syllabus has shown that the syllabus does not contain all these components, which is understandable because their delimitation depends on questions of educational aims being clarified on the general plane. Although the communication component, being what world literature is most interested in, has been paid greatest attention to, the narrowly practical bias must be revised and a proper place should be reserved for linguistic knowledge if we

want to underline the formative aspect of the whole educational process. This is connected with what we call the »instructional« component, the aim of which is to train the pupils in the skill of learning and finding the right sources for it. Even if the place of a further foreign language (i. e. in addition to Russian) is limited, pre-requisites could be created for pupils successfully to learn further languages on their own or in higher types of school.

The syllabus is the original and basic guideline, it is therefore necessary to demand that its structure should be clear and its wording such as to help make it clear. Attention must be focused on aids (primarily on printed and sound textbooks) because, as a result of conservatism, they usually fail to apply the latest scientific knowledge even though it is embodied in the syllabus.

In conclusion, conditions for improving the situation are dealt with: the necessity of elaborating the aims and its components before starting to work on the syllabi and of co-ordinating the production of teaching aids in such a way as to make their interdependence obvious and usable, e. g. printed textbooks accompanied by tapes together with visual materials.