

# Didaktika cizích jazyků jako aplikovaná lingvistika?

Radomír Choděra, Praha



Z názvu úvahy, který má podobu nominativní rozvažovací věty, vyplývá, že jde o tři oblasti poznání: didaktiku cizích jazyků, aplikovanou vědu a lingvistiku. Z názvu ale nevyplývá, zda didaktika cizích jazyků je aplikovanou lingvistikou **vůbec, také nebo především**.

Na první pohled by se zdálo, že odpověď je jednoduchá. Je-li didaktika teorií vyučování, jak bývá definována, pak didaktika cizích jazyků je teorií vyučování cizím jazykům.

To však není dobré řešení. Termín vyučování má totiž dva odlišné významy: jednak označuje společnou činnost učitele (nebo učitelů) a žáků, jednak jen činnost učitele (nebo učitelů). Proto se termínu vyučování raději vyhýbám a didaktiku cizích jazyků definuji jako vědu o řízení učení cizím jazykům, resp. – *mutatis mutandis* – o řízeném učení cizím jazykům, nebo tak, že předmětem didaktiky cizích jazyků je řízení cizojazyčného učení (učení se) cizím jazykům (R. Choděra 2005).

Vstupem do řízení je, jak známo, rozhodování, tj. volba jedné z variant řešení optimálních prostředků k optimálnímu cíli. Rozhodování se sice opírá o deskripci a explanaci, ale směřuje k preskripci, po níž následuje řídicí jednání, praktizující preskripci. Řízení je uzavřeno zpětnou vazbou, po níž může následovat rozhodnutí nové. Jde v podstatě o optimalizaci, jak jsem naznačil, založenou na finálních vztazích. Početná literatura o řízení cizojazyčného učení také potvrzuje, že didaktika cizích jazyků se v podstatě zabývá tím, jak cizímu jazyku co nejlépe naučit, jak k cílům přiřadit adekvátní prostředky. V tomto „mětí“ (rusky *dolženstvovanie*, německy *das Sollen*) záleží její vlastní *raison d'être*.

Řízení cizojazyčného učení probíhá na třech úrovních: Nejnižší je řízení učitelem – je obligatorní. Střední je řízení školskými institucemi a jejich orgány a je také obligatorní, a to jednak jako školská politika, jednak jako tvorba a certifikace (neboli homologace) kurikulů a na jejich základě učebních pomůcek, především učebnic. Nejvyšší je řízení vědou, tj. didaktikou cizích jazyků, a je pouze fakultativní.

Didaktika cizích jazyků patří k tzv. didaktikám oborovým, podobně jako např. didaktika mateřského jazyka nebo fyziky. Didaktika cizích jazyků spolu s didaktikou mateřského jazyka, umělých jazyků (např. esperanta), mrtvých jazyků (např. latiny) tvoří lingvodidaktiku, didaktiku jazyků.

Ve vědách, jak je známo, rozeznáváme objekty ontické a sémantické. Toto rozlišování má přímý vztah k systému a struktuře didaktiky cizích jazyků.

Systém a strukturu didaktiky cizích jazyků, kterou po zpřesnění, jehož důvod bude nasnadě vzápětí, nazveme didaktikou cizích jazyků v širším smyslu, tvoří dvě součásti:

1. didaktika cizích jazyků v užším smyslu, jejímž předmětem je optimalizace řízení cizojazyčného učení – její objekty jsou ontické,
2. meta-didaktika cizích jazyků, zkoumající kategorie a pojmy, které používá didaktika cizích jazyků v užším smyslu – její objekty jsou sémantické.

Možná, že se bude zdát rozlišování vědní a meta-vědní explanace nadbytečné, ale není. Záměna těchto rovin výkladu je zdrojem mnoha nedorozumění, jak nás přesvědčují zkušenosti. Rozdíl mezi dvěma součástmi didaktiky cizích jazyků v širším smyslu je zřejmý. Jde o deskripci a preskripci. Zatímco meta-didaktika cizích jazyků se preskripci nezabývá, didaktika cizích jazyků v užším smyslu ano – vedle deskripce a explanace, které jsou jejím nutným východiskem. Proto je – z hlediska logiky jako vědy o správném postupu myšlení – pro didaktiku cizích jazyků v užším smyslu příslušná jak logika výroková, tak deontická. Pro meta-didaktiku cizích jazyků je příslušná pouze logika výroková.

Rozdíl mezi oběma součástmi didaktiky cizích jazyků v širším smyslu je i v tom, že deklarativní věty patřící výrokové logice jsou buď pravdivé nebo nepravdivé, zatímco věty normativní pouze platné. Přijmeme-li Humeův zákon zvaný též metaforicky Humeova gilovina, že inference, vyplývání normativních vět z deklarativních není možné, pak to je závažný signál pro praktické a především teoretické důsledky. Víme ze zkušenosti, že každý učitel má svou metodu za jedinou, a jiné neuznává. Podobně i mezi didaktiky panují o metodách spory, které se dokonce táhnou celými staletími. Jde o konkurenci metod přímých, přímo směřujících k rozvoji komunikace, a nepřímých obvykle zvaných gramaticko-překladové, které rozvoj komunikace stále odkládají. Obdobná situace je v medicíně – na diagnóze se lékaři shodnou spíše než na terapii.

V didaktice cizích jazyků v užším smyslu rozlišujeme didaktiku obecnou, didaktiku speciální a zvláštní (jakési průřezové hybridy), a všechny zase buď jako systematické nebo historické. Tak speciální systematickou didaktikou cizích jazyků je např. didaktika angličtiny na českých obchodních akademiích, speciální didaktikou historickou je pak didaktika angličtiny na českých obchodních akademiích od založení Československé

akademie obchodní v Resslově ulici v Praze v roce 1872 (mimořádně na ní učil i Edvard Beneš). Zvláštní didaktikou cizích jazyků je např. didaktika počátečního cizojazyčného řízeného učení nebo středoškolská didaktika cizích jazyků. Speciálních i zvláštních didaktik cizích jazyků může být bezpočet, obecná systematická nebo historická může být jen jedna.

V metodologii didaktiky cizích jazyků jde jednak o výzkumné metody, jednak o vědy pomocné. Příslušnost výzkumných metod jsem nepřímo naznačil ve výkladu o předmětu a systému didaktiky cizích jazyků, a proto se jimi podrobněji zabývat nebudu.

Zajímavější z hlediska našeho tématu bude výklad o pomocných vědách didaktiky cizích jazyků, protože už půjde o otázku, zda didaktika cizích jazyků je aplikovanou lingvistikou čili nic. Pomocné vědy didaktiky cizích jazyků tvoří tři sledy.

První představuje filozofie včetně epistemologie, logiky a obecné metodologie. Filozofii pokládám spolu s Anzenbacherem (1990) za obecný základ všech věd, tedy i didaktiky cizích jazyků.

Druhý sled pomocných věd didaktiky cizích jazyků tvoří tři vědní obory:

- obecný jazykozpyt,
- obecná psychologie a
- obecná didaktika.

Tyto vědy tvoří jádro pomocných věd didaktiky cizích jazyků. Tři pomocné disciplíny didaktiky cizích jazyků druhého sledu jsou zároveň reflexí tří hlavních faktorů řízeného učení cizímu jazyku: cizího jazyka, žáka a učitele. Jinými slovy: řízení cizojazyčného učení je interaktivní proces mezi učitelem a žákem za vedení učitele kvůli cizímu jazyku.

Třetí sled pomocných věd didaktiky cizích jazyků tvoří vědní disciplíny, uplatňující se prostřednictvím věd sledu druhého a prvního. Jsou to tyto vědy – nejprve z okruhu lingvistiky:

- makrolingvistika, zkoumající mj. řečově myšlenkové procesy, čímž je z části blízká psychologické disciplíně – psycholingvistice, protože obě zkoumají vztahy mezi jazykem a myšlením, i když každá s jiným akcentem;
- pragmalingvistika, která je příslušná pro stanovení jazykových cílů řízeného cizojazyčného učení, stejně tak textová lingvistika a stylistika;
- sociolingvistika zkoumající vztah řízeného učení k sociálnímu prostředí, která je rovněž příslušná pro stanovení cílů, ale nejen jazykových;
- kvantitativní lingvistika zkoumající frekvenci jednotek učiva, která připravuje, s dovolením, „prefabrikáty“ pro jazykovou minima;
- translologie, která je příslušná pro uplatňování zásady opory o mateřský jazyk, o kterém ještě bude řeč;
- etnolingvistika a antropolingvistika, zabývající se vztahem etnika k jazyku a kultuře, což se týká cílů nejen jazykových, nýbrž i vzdělávacích.

Pomocné lingvistické disciplíny stejně jako ostatní pomocné disciplíny, o nichž se zmíním vzápětí, jsou přítomny

nejen vzhledem k didaktice cizích jazyků, nýbrž i k tvorbě kurikulů (osnov, učebních plánů, tzv. rámcových vzdělávacích programů) a učebních pomůcek cizích jazyků a k projektování řízeného učení učitelem.

Lingvistika druhého a třetího sledu má nejtěsnější vztah k učivu, méně k metodám, k nimž mají nejbližší disciplíny patřící do okruhu psychologie. Nyní bude následovat jejich taxativní výčet bez dalších komentářů:

- kognitivní psychologie;
- psycholingvistika a neurolingvistika (tyto vědy jsou někdy zařazovány spíše k lingvistice);
- pedagogická psychologie;
- neurofyziologie a neuropsychologie;
- vývojová psychologie aj.

K pomocným vědám třetího sledu z okruhu pedagogiky patří: filozofie výchovy; sociální pedagogika; edukometrie; pedagogická prognostika; speciální pedagogika (pedagogická defektologie); ekonomika vzdělání aj.

Dále k pomocným vědám třetího sledu patří (s nevyhraněným vztahem k té či oné pomocné disciplíně druhého sledu): sociologie se sociometrií a statistikou; axiologie s etikou; kulturologie; teorie literatury; teorie informace a komunikace; teorie organizace; teorie her; politologie; hygiena aj.

Didaktika cizích jazyků je aplikací všech vyjmenovaných vědních disciplín. Zvláštní postavení mezi nimi však zaujímá jedna – obecná didaktika z druhého sledu, která nazírá řízení cizojazyčného učení ze stejného úhlu jako didaktika cizích jazyků, ale s rozdílnou – podstatně menší – minuciózností. To, co pro didaktiku cizích jazyků je plasticky vystupující objekt, zaznamenává didaktika obecná pouze obrysově nebo vůbec ne. Touto vlastností se nevyznačuje žádná jiná pomocná věda. To je také důvod, proč **didaktiku cizích jazyků pokládám za disciplínu pedagogickou**, protože obecná didaktika patří k pedagogice nad veškerou pochybnost. Pro pedagogické disciplíny všeobecně je charakteristický finalitní nexus, ne však pro disciplíny lingvistické nebo psychologické.

Didaktika cizích jazyků je tedy aplikovanou lingvistikou **také**, jako je např. **také** aplikovanou hygienou, kterou jsem jmenoval jako poslední pomocnou vědu. Rozdíl tkví pouze v tom, že praxeologický status je v rozdílných řádech. Jako aplikovaná lingvistika vystupuje didaktika cizích jazyků při všech rozhodnutích o řízeném učení, ne však hygiena. Ta je relevantní jako norma jen ve zcela určitých, vlastně výjimečných případech, např. jde-li o práci v jazykové učebně se sluchátky, kde platí hygienický limit 20 minut.

Jak je z dosavadního výkladu zřejmé, u řízení učení cizím jazykům se nacházíme ve sféře rozsáhlé interdisciplinární syntézy *par excellence*, a to s jedním ohniskovým středem, který tvoří obecná didaktika.

Naproti tomu existuje chápání didaktiky cizích jazyků především jako aplikované lingvistiky, které je charakteristické zejména pro prameny anglo-americké proveniencí, a to už od 40. let. Jeden z nejvýznamnějších časopisů se přímo nazývá

Applied Linguistics a jiný prestižní časopis IRAL. vydávaný v Německu anglistou prof. Nickelem, se k tomuto pojetí otevřeně hlásí rovněž. Podobně moderní reprezentativní kompendium se nazývá Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics editorů Johnsona a Johnsonové (1998). Autor monumentální monografie The Cambridge Encyclopedia of Language (1987) prof. Crystal se dokonce domnívá, že těžiště aplikované lingvistiky leží právě v oblasti cizojazyčného vyučování-učení, tedy v řízeném učení se cizímu jazyku.

Ztotožňování aplikované lingvistiky s didaktikou cizích jazyků však podle mého soudu není korektní. Aplikovanou lingvistikou je lexikografie (vůči lexikologii), není-li jí samo slovníkářství, teorie kodifikace pravopisu (vůči fonologii a morfologii), není-li jí i kodifikace sama, teorie strojového překladu (vůči formální, algebraické lingvistice), není-li jí i překlad sám, teorie automatického vyhledávání informací (vůči teorii informace), není-li jí i vyhledávání informací samo, přičemž všechny tyto aplikace mateřskou oblast lingvistiky neopouštějí. Ne tak didaktika cizích jazyků. Ta leží uvnitř pedagogiky, i když při jejím okraji – na styku s lingvistikou.

Záměna aplikované, tedy praxeologicky orientované, lingvistiky s didaktikou cizích jazyků je nekorektní i z jiného důvodu. Aplikovaná lingvistika je vzhledem k řízení cizojazyčného učení disciplínou aspektovou, je pouze předběžným, neúplným, dílčím, nedokončeným, byť veledůležitým výkladem problémů, témat řízeného cizojazyčného učení, ponechávajíc stranou konfrontaci s okolím (např. jde-li o lexikon, pak zkoumá jen ten, nezávisle na jiných složkách řízeného učení, např. sekundárních dovednostech mluvení, poslechu, čtení a psaní nebo na metodách). Omezená platnost takových poznatků však vůbec není popřením jejich užitečnosti. Aplikovaná lingvistika je pro didaktiku cizích jazyků užitečná, ba **velmi** užitečná, je přímo nezbytná, protože směřuje k obsahům řízeného učení.

Postavení a situace didaktiky cizích jazyků je však daleko složitější, protože nejde o pouhé dílčí aspekty. Didaktik zabývající se optimalizací řízeného učení musí stále přihlížet k řadě pomocných věd, nejen k lingvistice, a zároveň stále, pokud se nezabývá rovinou meta-, přecházet od poznání „bytí“, tj. jaký proces řízeného učení je, ke stanovení „mětí“, tj. jaký být má, přitom s neustálou hrozbou Humeovy gilotiny, o které jsem se už zmínil. Leč přes tuto hrozbu „mětí“ do vědy patří, jak zdůrazňuje Ladislav Tondl (2002), což se týká i disciplín pedagogických. Pedagogika bez návodů, doporučení, desiderat, expektací přestává být pedagogikou.

Lingvistika má vztah k didaktice cizích jazyků především v obecné podobě – jako obecný jazykozpyt, jak jsme už viděli. Na prvním místě je třeba jmenovat binární opozici jazyka jako systému resp. kódu a řeči resp. textu. Tato dichotomie je pro didaktiku cizích jazyků zásadní. Bez jejího respektování není možné řešit snad ani jediný lingvodidaktický problém. Však také dějiny řízení cizojazyčného učení nejsou ničím jiným než svárem těchto dvou protikladných aspektů (jednou je v popředí systém langue – to jsou grama-

ticko-překladové, nepřímé metody, jindy je v popředí řeč, fungování systému, parole – to jsou metody přímé).

Obecný jazykozpyt má své bezprostřední vazby ke všem součástem didaktiky cizích jazyků, a to jak systematické a historické, tak obecné, speciální a zvláštní a meta-didaktice cizích jazyků zejména.

Problémem jazyka a řeči se však obecný jazykozpyt jako pomocná disciplína didaktiky cizích jazyků zdaleka nevyčerpává. Je zde ještě celá řada problémů a témat, např. jaké jsou typologické znaky a rozdíly jazyka výchozího a cílového nebo otázky odlišné povahy jazyka mluveného a psaného, jak je zaznamenala i Pražská škola.

Se speciální didaktikou cizích jazyků těsně souvisí teorie příslušného jazyka, který je vyučován (např. germanistika pojímaná v konfrontačním resp. kontrastivním plánu, tedy ve vztahu k bohemistice, jde-li o českou školu). Tuto konfrontaci dovedli do důsledků američtí deskriptivisté Bloomfield (1942), Fries a Lado, kteří porovnáváním dvou jazyků, výchozího a cílového, angličtiny a španělštiny, hledali cesty k předcházení obtíží řízeného učení.

Ingerence lingvistiky v řízení cizojazyčného učení je jednak manifestační, jednak latentní. Skrytou je tehdy, je-li lingvistika pouze respektována, ale *verbis expressis* nezmiňována. Otevřená, opírajíc se o skrytou, je, pokud jde o míru, různá v metodách přímých a nepřímých. V přímých metodách je otevřená ingerence lingvistiky blízka k nule, tedy v podstatě skrytá, pokud vůbec nějaká je, v nepřímých je naproti tomu zřejmá evidentně (např. když jsou formulována pravidla, která se od žáka vyžadují výslovně nebo dokonce doslovně).

Didaktika cizích jazyků jako všechny pedagogické disciplíny je založena na vztazích, kterým říkáme finální, tedy na vztazích cílů a prostředků. Konečně i celý pedagogický a didaktický systém J. A. Komenského je na tom založen.

Začneme cíli. Ty v řízeném cizojazyčném učení dělíme na jazykové resp. komunikativní, vzdělávací a výchovné, někdy i rozvíjející podle Vygotského (1923). Lingvistika má přímý vztah k cílům jazykovým. Týká se to především textové lingvistiky, sociolingvistiky, pragmalingvistiky a stylistiky, jak jsme se už zmínil u výčtu pomocných věd. Sekundární dovednosti, definované v jazykových cílech mluvení atd. jsou nejvyšším stadiem žákovy jazykové kompetence, sahající od vět (resp. výpovědí) k nadvětým útvarům, k diskurzům, enunciacím.

Lingvistika však zde není jedinou příslušnou pomocnou vědní disciplínou. Cíle, které zkoumá didaktika cizích jazyků, nejen však ty, se odvozují od cílů definovaných v tzv. profilu, v kvalifikační charakteristice absolventa. Ty patří didaktice příslušného školského stupně, např. didaktice středoškolské. Relevantní finalitní rozhodovací procesy však probíhají ještě na vyšší úrovni, na úrovni školské politiky, která je konečně určována vládními orgány. To jsou externí vztahy cílů.

Interní vztahy jsou dány učivem na jedné straně a metodami na straně druhé. To jsou prostředky k dosahování cílů. Cíle určují „proč“, zatímco prostředky, tj. učivo „co“ a me-



tody „jak“, „Proč“, „co“ a „jak“ – to je kvintesence bazálních otázek každého řízeného učení cizích jazyků.

Z prostředků má k cílům nejbližší učivo jako vybraný soubor poznatků lingvistiky, jde-li o řízení cizojazyčného učení, určený k naučení.

Jazykovým učivem jsou pojmenování (slova a sousloví), funkční gramatické struktury, fonémy, intonační a ostatní prozodické modely, grafémy atd., vystupující jako *input* řízeného cizojazyčného učení. Jazykové učivo prochází transformací, metamorfózou, která končí v kompetenci učících se uplatnit je v cizojazyčných diskurzích. V této fázi řízeného učení už učivo nevystupuje ve své prapůvodní podobě, protože se rozplynulo – díky metodám – v cíli, tj. řízené učení dospělo k určitému očekávanému, chtěnému výsledku.

Učivem však není text, který je jedinečným, neopakovatelným užitím jazykových jednotek. Text jako okazionální, příležitostná součást řízeného učení nemůže být předem stanoven, přičemž stanovení učiva předem je základní podmínkou jeho didaktického statusu. Text pouze slouží ke zprostředkování, exemplifikaci učiva, i když může být výjimečně i učivem, např. báseň, které se mají žáci naučit nazpaměť.

Nejsou učivem ani vědomosti, primární dovednosti, které vycházejí z vědomostí o jazyce, návyky, vycházející z vědomostí z jazyka, protože to jsou kognitivní a operantní transformáty učiva.

Jedním z podstatných parametrů učiva je jeho rozsah. Ten je určován na základě procedury, která se nazývá výběr. Ten je v řízeném cizojazyčném učení spojován zejména s pojmem minimum. Součástí jazykového minima je minimum lexikální vedle gramatického a fonetického.

Jazykové minimum jako určitý repertoár jazykových jednotek představuje derivát či transformát minima komunikativního, které vychází z korpusu textových manifestací odpovídajících cílům příslušného jazykového kurzu, definovaným v kategoriích sekundárních dovedností.

V lexikálním minimu se obvykle provádí členění na slovní zásobu aktivní (produktivní) a pasivní (receptivní). Každé slovo aktivní slovní zásoby je zároveň slovem zásoby pasivní, ne však naopak. Rozdíly mezi nimi jsou i v nácviku, i když ne absolutně. Jestliže slova určená k produkci musejí být výrazně aktivizována, pak opak, absence aktivizace *a limine* pro slova určená k pouhé recepci neplatí. I slova, která mají být v budoucnu žákem pouze s porozuměním vnímána, musejí jistou aktivizaci, byť v menší intenzitě, podstoupit (např. s užším spektrem reprodukčních resp. produkčních cvičení nebo s nižším indexem opakování). K tomuto požadavku vede psychologický poznatek, že slova, která jsou pouze auditivně či vizuálně vnímána, ale bez průvodní, hlasem doprovázenou, aktivizace hlasívek (Romportl to nazývá motorickou resonancí – 1975), jsou zapomenuta dříve, než ta, která touto procedurou prošla.

Od slovní zásoby pasivní se liší slovní zásoba potenciální, tj. slovní zásoba nepředvídatelná. Ta nemůže být učivem,

pokud o tom nerozhodne sám učitel v aktuálním řízeném učení, tedy *ex post*, např. při práci se zahraničním tiskem.

Lexikální učivo jako objekt nácviku má aspekty nejen lingvistické, nýbrž i psychologické. Patrně to je už při prvotním setkání žáka s cizojazyčnou slovní zásobou, kdy nastává situace, které říkáme primární sémantizace. Ta může být v podstatě dvojitá – na bázi překladu nebo bez něho, a to s kontextem nebo opisem. Volba těchto alternativních technik závisí na metodické doktríně – v přímých metodách je preferován kontext nebo opis.

Mnohá úskalí osvojování slovní zásoby skýtá interference, a to mezijazyková a vnitrojazyková. Zrádná je často paronymie, zejména jde-li o jazyky blízké příbuzné. Je to ve shodě s poznatkem obecné psychologie, že podobné struktury se špatně pamatují nebo se přímo zaměňují. Interference lexikální (to platí ale i pro gramatiku) je bohužel konstantní faktor řízení cizojazyčného učení. Je hlavní příčinou chyb.

Neméně problémů přináší učivo gramatické. Jde o tzv. pedagogickou (didaktickou, školní) gramatiku, odlišnou od gramatiky vědecké. Poldauf (1959) proto v řízení cizojazyčného učení toleruje gramatiku v širším rámci pravdy. Tak např. je-li ruský genitiv *стамеу* z vědeckého hlediska bezkoncovkový, ve školní gramatice je možné jej hodnotit jako koncovkový podobně jako u typu *автомобилей*.

Pedagogická gramatika patří také do rámce tzv. jazykových minim – vedle lexikálního a fonetického. Podobně jako u těchto minim rozeznáváme gramatická minima produktivní a receptivní se zvláštními způsoby nácviku, podobně jako u minim lexikálních. Specifický problém představuje lexikalizace gramatického učiva, která se týká především počátečních fází řízeného učení, a je dočasná. Důvody jsou psychodidaktické: systémové pojetí gramatiky v této fázi je nereálné. Proto už na 1. hodině lze konverzovat: učitel se zeptá „Was ist das? – Co je to? – Das ist der Tisch, die Tafel – To je stůl, tabule.“. A žáci si sami kladou tyto otázky a na ně odpovídají. To všechno bez explicitní gramatiky.

Jestliže angažovanost psychodidaktiky v prezentaci a internalizaci učiva má své významné postavení, je ingerence psychologie a didaktiky ve druhé součásti prostředků – v metodách – daleko silnější. Zhruba můžeme říci, že učivo má blíže k lingvistice, metody k psychologii, jak jsme viděli už dříve.

Metody, obrazně řečeno „oživují“ učivo, jsou jeho dynamizující *stimulantes*, a to nejen jako projekt, nýbrž i sám proces. V cizojazyčném řízeném učení jsou dvojího druhu:

1. Především za metodu považujeme význačný způsob činnosti učitele a žáka, jímž žák za vedení učitele rozvíjí své schopnosti jazykové. Je to definice obecně didaktická. Jde o metody v užším smyslu (např. hnízdování slov s využitím jejich slovotvorné příbuznosti).
2. Metodou rozumíme globální, generální přístup k řízenému učení cizímu jazyku, základní metodickou doktrínu, metodický směr. Je to definice lingvodidaktická. Jsou dvě hlavní metody – přímá a nepřímá, obvykle zvaná gramaticko-překládová, nepřesně rozlišované vzhledem k ma-

teřskému jazyku. Liší se – kromě základního znaku stálého či oddalovaného směřování ke komunikaci, jak už jsem se zmínil – tím, že přímé metody preferují větu před slovem, který zase akcentují metody nepřímé, situativnost a funkčnost před systémem, řeč před jazykem, omezování překladu před jeho neustálým využíváním, syntagmatiku před paradigmatickou, text před ne-textem, mluvený jazyk před psaným, řečovou praxi před jazykovou teorií, subkognici před kognicí, indukci před dedukcí, pragmatické zaměření osobnosti před její celkovou kultivací.

Metody jsou jistou poskládanou mozaikou různých zásad. Tak komunikativní metoda, která představuje paradigma soudobého řízení cizojazyčného učení, je založena na těchto zásadách: respektování mateřského jazyka, orálního základu,

priority řečové praxe před jazykovou teorií, priority zvukové názornosti před zrakovou, jednoty jazyka a lingvoreálií.

Nejdůležitější zásadou je respektování mateřského jazyka, stálé vědomí, že je přítomen. Přeměna jazykové osobnosti i v jinou, novou, je základní cíl, ale i základní svízel řízení cizojazyčného učení. Praxe a zkušenosti s nedosažitelností koordinativního bilingvismu v běžných školských podmínkách jsou potvrzovány dnes a denně.

V úvodu jsem položil otázku, zda didaktika cizích jazyků je aplikovanou lingvistikou. Odpověď zní: **didaktika cizích jazyků aplikovanou lingvistikou je, ale z hlediska vědní klasifikace je disciplínou pedagogickou, přičemž aspekty lingvistické respektuje ve všech svých rozhodováních.**

### Literatura

- ANZENBACHER, A.: *Úvod do filozofie*. Praha, SPN 1990.  
 BLOOMFIELD, L.: *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*. Baltimore 1942.  
 CRYSTAL, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press 1987.  
 CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha, Academia 2005.  
 JOHNSON K., JOHNSON, H. (ed.): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishers Ltd. 1998.  
 POLDAUF, I.: *Pojetí cíle vyučování cizím jazykům*. Cizí jazyky ve škole, 1959, 4.  
 ROMPORTL, M.: *Základy fonetiky*. Praha 1975.  
 TONDL, L.: *Věda jako předmět zkoumání, posuzování a rozhodování*. Teorie vědy, 2002, 1  
 VYGOTSKIJ, L. S.: *Педагогическая психология*. Москва, 1923.

### SUMMARY

Is didactics of foreign languages applied linguistics? Yes, it is, but from the point of view of scientific classification, foreign language didactics belongs to the pedagogical disciplines.

## Jubilant doc. PhDr. Radomír Choděra, CSc.

V letošním roce oslavil své významné životní výročí – 80. narozeniny – didaktik a rusista Radomír Choděra. Jubilant se narodil 20. února 1925 v Ústí nad Labem. Vystudoval reálné gymnázium a Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy obor filozofie – ruština. Pracoval na katedře ruského jazyka VŠE, z toho 8 let jako vedoucí katedry, ve Středisku moderních metod výuky VŠE, v oddělení didaktické techniky Výzkumného ústavu pedagogického a do odchodu do důchodu v roce 1991 v oddělení vysokoškolské didaktiky Ústavu rozvoje vysokých škol.

Jeho odbornou práci lze rozdělit na tři tematické oblasti: 1. Praktická výuka cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření, pro něž napsal celou řadu skript a učebnic ruského jazyka. Založil Sdružení jazykových kateder na VŠ nefilologického zaměření. Sekci výuky ekonomické ruštiny na VŠ v rámci MAPRJAL. organizoval semináře pro učitele cizích jazyků na VŠ nefilologického zaměření. Kromě toho byl po řadu let hlavním autorem učebnic ruštiny pro SOŠ, tří konverzačních příruček ruského jazyka (SPN a Lidové nakladatelství). 2. Druhou zájmovou oblastí je lexikografie, počínaje Velkým rusko-českým slovníkem za redakce prof. Kopeckého, kde v přípravných fázích zpracoval asi 1000 hesel, přes Rusko-český ekonomický slovník (1977), jehož byl spoluautorem a redaktorem a konče Retrográdním slovníkem ekonomické ruštiny (1977). 3. Třetí zájmovou oblast představují metodologické otázky didaktiky cizích jazyků od Metatheorií des Fremdsprachenunterrichts (1974) přes Metadidaktik der Fremdsprachen (1997) a konče Didaktikou cizích jazyků, která v nejbližší době vyjde v nakladatelství Academia. V předmluvě k této publikaci doyen české lingvodidaktiky prof. František Malíř píše: „Zakladatelem metadidaktiky cizích jazyků u nás, a nejen u nás, je Radomír Choděra celou řadou studií, zejména pak touto závažnou, fundamentální a novátorskou monografií. Choděrovu monografii považuji za zásadní přínos k rozvoji didaktiky cizích jazyků jako vědy.“ Uznání se doc. Choděrovi dostalo i jako jedinému českému didaktikovi cizích jazyků zařazením do Slovníku pedagogů (M. Cipro 2000).

Jarmila Mothejzíkova