

Didaktika cizích jazyků: otázky identity

Michaela Píšová

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: Emancipace didaktiky cizích jazyků, resp. didaktiky určitého konkrétního cizího jazyka, je dlouhodobým a nelineárním procesem, u nás nastoupeným již v 50. letech minulého století. Jeho klíčovou součástí jsou otázky identity, tedy explicitní vymezení objektu, předmětu a metodologie didaktiky cizích jazyků na základě analýzy vývoje, současného stavu poznání a různých pojetí a trendů. Diskutovány jsou otázky identity didaktiky cizích jazyků jako plnoprávné vědecké disciplíny, a to na rovině obecné, tj. otázky společné všem oborovým didaktikám, tak na rovině specifické, tedy týkající se výlučně různých aspektů didaktiky cizích jazyků.

Klíčová slova: emancipace didaktiky cizích jazyků, inter- a intrakulturní vlivy, identita, objekt a předmět didaktiky cizích jazyků, didaktika cizích jazyků jako vědní disciplína, status

1 Úvodem

Ačkoli didaktika cizích jazyků s oblibou odkazuje na své kořeny již v díle J. Á. Komenského *Linguarum methodus novissima* (Nejnovější metoda jazyků, 1648), které může být pokládáno za první soustavnou teorii výuky cizích jazyků (Choděra, 2006, s. 11), nelze dodnes považovat proces její emancipace za dokončený. O tom svědčí i fakt, že ani v komunitě vysokoškolských didaktiků cizích jazyků u nás (a stejně tak v zahraničí) neexistuje konsensus v tom, jaký je žádoucí směr jejího vývoje. Stále přetrvává v poměrně značné míře vnímání didaktiky cizích jazyků jako metodiky, tj. praktických návodů a receptů na úspěšnou výuku, které vycházejí především ze zkušeností z výuky školního předmětu (srov. Dakowska, 2003, s. 15). Tento příspěvek ale vychází z přesvědčení, že je nutné – a strategicky nezbytné – směřovat k emancipaci didaktiky cizích jazyků jako plnoprávné vědní disciplíny.

Status plnoprávné vědní disciplíny má aspekty vnější či formální a aspekty vnitřní, tj. odborné. K formálním znakům nejen v současných podmínkách, ale např. již v Kuhnově pojetí oboru patří institucionální a informační báze, existence oborové komunity, národní a mezinárodní komunikace, kontakty a společné aktivity oborové komunity včetně vědecké výchovy doktorandů, historie atd. V současné době jsme v tomto smyslu v České republice svědky

trendu, o kterém Janík a Stuchlíková (2010) hovoří jako o oborových didaktikách na vzestupu: roste počet doktorských studijních programů v přírodních i společenských vědách, objevují se nová periodika (např. *Scientia in education*, elektronický odborný časopis určený zejména pro přírodovědné oborové didaktiky), vzrůstá počet habilitovaných akademických pracovníků v oborových didaktikách. Neplatí to ale obecně, stav oborových didaktik v různých oborech se výrazně liší; didaktiku cizích jazyků nicméně můžeme k oborům se vzestupnou tendencí zařadit i díky tomu, že v posledních několika letech vznikly hned dva doktorské studijní programy (na FF UK v Praze a PdF MU v Brně).

V dalším textu tyto formální aspekty ponecháváme stranou, ačkoli jsme si vědomi, že v současném politickém kontextu a neoliberalním přístupu k hodnocení vědy nelze formální hlediska přehlížet a je nutno aktivně usilovat o potvrzení emancipace disciplíny. Emancipace nicméně spočívá zejména ve vnitřním rozvoji didaktiky cizích jazyků, který bude posléze samozřejmě reflektován i formálně. Vnitřní stránkou utváření didaktiky cizích jazyků jako plnoprávné vědní disciplíny je, řečeno slovy J. Kotáska¹ (2004):

... explicitní vymezení předmětu a metodologie vědecké disciplíny založené na kritickém rozboru jejího současného domácího a zahraničního stavu alespoň v hlavních jazykově dostupných oblastech, rozboru, který respektuje její různá východiska, pojetí, proudy i jednotlivé vědecké osobnosti. (s. 1)

V didaktice cizích jazyků byla u nás důležitým milníkem v tomto směřování Malířova monografie *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*, vydaná již v roce 1971. Z poslední doby uveďme alespoň dílo Choděry, zejména jeho *Didaktiku cizích jazyků. Úvod do vědního oboru* (2006), které na Malířovu práci navazuje a svým explicitně metadidaktickým zaměřením chce být, jak autor uvádí, „svědomím“ této vědní disciplíny (2006, s. 10).

Vědecký status s sebou nese závazky, zejména závazek výzkumné práce přísně založené v teoretické reflexi. Ta je předpokladem vzniku a zároveň produktem kritické a sebekritické vědecké komunity. V didaktice cizích jazyků je etablování doktorských studijních programů dokladem existence takové komunity, současně přitom představuje příslib jejího dalšího rozvoje.

¹ Rukopis je otištěn v tomto čísle Pedagogické orientace.

2 Otázky identity didaktiky cizích jazyků

Naplňování těchto požadavků a závazků tedy znamená umět odpovídat na otázky, které lze nazvat *otázkami identity didaktiky cizích jazyků*. Můžeme je rozdělit na otázky:

- na rovině *obecné*, tj. de facto společné pro všechny oborové didaktiky, vztahující se tím pádem i k didaktice cizích jazyků;
- na rovině *specifické*, čili týkající se výlučně didaktiky cizích jazyků.

Na obou těchto rovinách je pro vývoj v dané oblasti zcela zásadní rozvoj poznání, myšlenkové školy a paradigmatické změny v řadě pomocných vědních disciplín počínaje filosofií a konče tzv. mateřským oborem, a to v závislosti na *blízkosti* té které z nich. V případě didaktiky cizích jazyků jsou výčty pomocných věd uváděné různými autory (např. již Palmer, 1937, s. 22; Hendrich et al., 1988, s. 21; Stern, 1994, s. 44 a řada dalších) velmi rozsáhlé, jsou neustále doplňovány či obměňovány v souladu se vznikem nových oborů a v souvislosti s měnícím se charakterem vědy. Dle Choděry (2006, s. 28–36) tvoří vertikální okolí didaktiky cizích jazyků tři sledy pomocných věd. Vedle filosofie v prvním sledu představují jádro těchto pomocných věd obecná lingvistika, obecná psychologie a obecná didaktika, jejich prostřednictvím se pak uplatňuje další sled pomocných oborů. Mezi ně patří – bez nároku na úplnost – oborová lingvistika (např. anglistika, germanistika), pragmalingvistika, textová lingvistika, socio-lingvistika, psycholingvistika, neurolingvistika, kvantitativní lingvistika, teorie komunikace, pedagogická a vývojová psychologie, neuropsychologie, obecná pedagogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika, andragogika, ale též sociologie, statistika atd.

Vývoj didaktického myšlení je ovšem do značné míry determinován také vývojem společensko-politickým. V tomto smyslu je možné identifikovat *interkulturní* i *intra kulturní* příčiny otázek identity oborových didaktik obecně i didaktiky cizích jazyků specificky. Podrobněji se jimi zabývají např. Skalková (1996), Kotásek (2004), Janík (2009a) či nejnověji Janík a Stuchlíková (2010). *Interkulturními* příčinami míníme rozdílné kulturně podmíněné přístupy k reflexi edukační reality, tradice či školy myšlení utvářené ve specifických kulturních kontextech. Jako příklad lze uvést podstatné rozdíly mezi evropským kontinentálním (především německým) systémem didaktického myšlení a anglosaskou (zejména v Anglii a USA) tradicí, které odrážejí rozdílný vývoj vzdělávacích systémů a pozice školy a učitelů v nich (Skalková, 1996, s. 19). V Německu

byly v 19. století vzdělávání a vzdělávací instituce centralizovány: vzdělávací programy určoval stát a škola, resp. učitelé byli zodpovědní za zprostředkování obsahu, realizovali tedy didaktickou transformaci obsahu vzdělávání. Tento fakt podporoval zaměření rozvoje didaktického myšlení akcentujícího obsah vzdělávání. Anglosaská tradice naopak staví na školách jako privátních či lokálních institucích, na decentralizovaném systému, kde obsah vzdělávání zůstával v rukou škol či lépe řečeno školních výborů. Nevznikala tak potřeba porozumění a interpretace vzdělávacích programů. Teoretická a výzkumná pozornost byla zaměřena spíše na kurikulum a na procesy vyučování/učení se žáků. Historicko-srovnávací analýzy nicméně naznačují, že různé didaktické myšlenkové školy se s větší či menší intenzitou v různých etapách vývoje navzájem prolínají a obohacují (Gundem & Hopmann, 2002). Zvláště silně se tyto procesy projevují v didaktice cizích jazyků, která je charakterizována vnitřní diferenciací dle jazykové orientace.

Podobně ovlivňují rozvoj didaktického myšlení i *intrakulturní* příčiny. V České republice, resp. ještě v Československu, jsme byli svědky poměrně násilného přerušování emancipačních snah oborových didaktik, které vedlo k regresivnímu vývoji, v době poměrně nedávné, po roce 1989. Specifickým příkladem politických vlivů na vývoj *uvnitř* pole didaktiky cizích jazyků s dominancí podpory didaktice ruského jazyka a negací didaktik západních jazyků je období let 1948 až 1989. Jako protipól lze uvést emancipaci ideologicky a politicky neutrální didaktiky matematiky, jejíž rozvoj a ofenzívnost mohou být i jistou inspirací pro didaktiku cizích jazyků.

2.1 Obecné otázky identity oborových didaktik

Za obecné otázky oborových didaktik, které lze zároveň považovat za zásadní pro konstituování vědeckého statusu didaktiky cizích jazyků, považujeme:

- *pojetí předmětu a objektu oborové didaktiky*

Rozlišení předmětu a objektu vědy zavedl již v 70. letech Malíř (1971), nyní jej užívá Choděra (2006, s. 13) a další. Poukazují přitom na fakt, že je rozdíl mezi tzv. nazíracím úhlem a skutečností, která může být z různých úhlů nazírána. Objekt je tedy určitou doménou, fenoménem reálného světa, problémovou oblastí, předmětem vědy jsou určité znaky této domény. Jinými slovy, jeden a tentýž objekt může být nazírán různou optikou, může mu odpovídat více předmětů, může být uchopován různými vědními obory.

Janík a Stuchlíková (2010) uvádějí, že

... oborové didaktiky se konstituují v průniku mezi určitou oblastí lidského poznávání a jednání (vědecké, umělecké, technické a jiné obory) a jí odpovídající složkou vzdělávání, vymezenou zpravidla jako vyučovací předmět nebo jako širší celek – vzdělávací obor či oblast (s. 9).

Historicko-srovnávací analýzy naznačují, že oborové didaktiky se v různých kulturních rámcích zaměřovaly na odlišné znaky tohoto průniku, přičemž pod vlivem jiných vědních disciplín, které v jeho rámci vytvářejí silová pole, těžce hledaly a někdy dosud těžce hájí svoji identitu. V různých obdobích tuto silovou roli hrály a dosud představují zejména obecná didaktika, resp. pedagogika, a rovněž pro danou oborovou didaktiku tzv. mateřský vědní obor.

I v současné době stojí některé oborové didaktiky blíže k obecné didaktice, jiné blíže k oboru (podrobněji Janík & Stuchlíková, 2010, s. 8), nicméně v průběhu emancipačních procesů již dokázaly vymezit předmět výzkumu a zformulovat hlavní zkoumané otázky. Jak je typické zvláště pro vědy o člověku a společnosti, pohybujeme se v synchronně multiparadigmatické oblasti; rozvinulo se několik škol myšlení charakterizovaných svými předměty výzkumu a výzkumnými otázkami. Přehled těchto tzv. specializačních trendů v oborových didaktikách uvádí Janík (2009b, s. 658). Patří k nim (a) oborová didaktika jako ontogeneze oborového myšlení; (b) oborová didaktika jako studium edukačního procesu a jako teorie vyučování; (c) oborová didaktika jako epistemologická analýza oboru; (d) oborová didaktika jako studium vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí.

- *metody výzkumu v oborových didaktikách*

S předchozí diskusí velmi těsně souvisí i metodologické otázky: rozpracování vlastní metodologie je požadavkem pro vybudování vnitřní autonomie vědecké disciplíny. Oborové didaktiky přitom vycházejí jak z metod výzkumu v mateřských oborech, tak v pedagogice, a to v závislosti na jejich aktuálním pojetí a na výzkumné otázce. Choděra (2006, s. 36–38) zde rozlišuje mezi didaktikou cizích jazyků, pro niž jsou důležité metody empirické, a metadidaktikou cizích jazyků, která využívá metody teoretické, systémovou, klasifikační a vztahovou analýzu.

- *místo oborové didaktiky ve vědním poli*

V první etapě konstituování oborových didaktik na přelomu 50. a 60. let minulého století, když došlo k odklonu od metodik založených na zkušenosti

a nácviu praktických dovedností, se oborové didaktiky odvozovaly zejména od obecné didaktiky jako její konkretizace pro určitý předmět školního vzdělávání. V zásadě byl konceptuální rámec obecné didaktiky transformován do teorie vyučování jednotlivým předmětům, oborová didaktika byla považována za disciplínu aplikační. V obecnější rovině tato transformace představovala významný krok na cestě k aplikovaným pedagogickým vědám.

Později, v 70. letech, se objevuje vnímání oborových didaktik jako integračních disciplín: jednalo se o inter-/multidisciplinární přístup, úkolem oborové didaktiky bylo integrovat příspěvky různých vědních disciplín k problematice vzdělávání v prostředí školní třídy (především mateřského oboru, pedagogiky, psychologie a rovněž sociologie).

V současnosti jsou oborové didaktiky pojímány jako hraniční, tj. jako samostatné vědy na švu dvou či více oborů (podrobněji viz Vašutová, 1991; Kotásek, 2004; pro didaktiku cizích jazyků Choděra et al., 2001; Choděra, 2006; Dakowska, 2003 aj.).

- *pojetí oborových didaktik*

S místem oborových didaktik ve vědním poli úzce souvisí jejich pojetí. Na základě předchozí diskuse můžeme velmi stručně charakterizovat vývoj do poloviny 80. let jako přechod od metodiky k pojetí aplikačnímu a integračnímu. V polovině 80. let byly položeny základy tzv. komunikačního pojetí oborových didaktik v tom smyslu, jak jej později definovali Brockmeyerová-Fenclová, Čapek a Kotásek (2000, s. 30–35), tedy jako proces „komunikace poznání oboru“. Patří ke koncepcím, které nejvýznamnějším způsobem ovlivňují současné české didaktické myšlení (Průcha, 2000; Kotásek, 2004; pro didaktiku cizích jazyků Hendrich et al., 1988; Choděra & Ries, 1999; Choděra et al., 2001, Choděra, 2006). Za zvláště cenné příspěvky k rozvoji tohoto pojetí považujeme práce Slavíka (např. 1999, 2003a, 2003b) a téhož autora ve spolupráci s Janíkem (např. 2007, 2009b). Ke komunikačnímu pojetí oborových didaktik poznamenejme, že v souvislosti s ním hovořil Slavík (2003a, s. 139) o takovém „nastavení laťky, které klade odbornost oborových didaktik na úroveň antropologicky pojatých metavěd“. Vedle vlastního poznání oboru jsou zde do centra pozornosti postavena dvě ústřední témata: *žák* a *jazyk* (Štech, 2004). Téma žáka v sociálně konstruktivistické perspektivě je centrální např. v *Modelu didaktické rekonstrukce* (Jelemenská, Sander & Kattmann, 2003, s. 190–201), téma *jazyka* jako klíčové otázky didaktiky rozvíjejí především Slavík a Janík.

V nejstručnější podobě lze toto pojetí charakterizovat pomocí jejich schématu „významového kanálu v sémantickém prostoru rozepjatém mezi žákovskou a expertní zkušeností“ (2007, s. 272). Klíčové v něm jsou procesy transformace obsahu mezi subjektivní žákovskou představou a intersubjektivním oborovým významem. Toto pojetí didaktiky jako epistemologické analýzy oboru (2007, s. 63) přijímá jako svým způsobem syntetizující koncept Shulmanovu textit didaktickou znalost obsahu (1987).

Ve vztahu k didaktice cizích jazyků je ovšem třeba připomenout upozornění Čapka a později Kotáska, že toto paradigma není v plné míře relevantní pro umělecké / tvůrčí a praktické / dovednostní obory. Naše stanovisko vyplývá z níže uvedené diskuse o otázkách identity didaktiky cizích jazyků.

- *reflexe měnícího se charakteru vědy*

V neposlední řadě je třeba alespoň zmínit otázky, které přináší měnící se vědní situace.

V současné vědě se, jak upozorňuje např. Skalková (2004, s. 21), odstraňuje vědecký resortismus (osvícenský přísný disciplinární charakter vědy) a zavádějí se pojmy *tematická struktura vědy*, *tematické (problémové) komplexy*. Řečeno slovy autorky:

... na rozdíl od dosavadní formy vědění, které je charakterizováno jako disciplinární, akademické, homogenní, stává se současná forma vědění kontextuální, transdisciplinární, heterogenní co do výzkumných zdrojů, dialogická co do způsobu vzniku. (s. 67)

Tento fakt spolu s reflexí společenských požadavků na vzdělávání vede ke změnám vnitřní struktury kurikula, k jeho integrujícímu pojetí (srov. zavedení klíčových kompetencí jako cílů vzdělávání, průřezových témat do RVP atd.), a tím též ke změnám vnitřní struktury oborových didaktik. Výše byl uveden náčrt pomocných věd didaktiky cizích jazyků; zde dodejme, že dle Choděry musí didaktik cizích jazyků „ve svých soudech brát v úvahu patnáct až dvacet dalších disciplín, jinak jsou jeho závěry neplatné nebo platné pouze z části“ (2006, s. 46).

2.2 Otázky identity didaktiky cizích jazyků

Ačkoli v titulku statě i této podkapitoly používáme ve spojení s otázkami identity plurálu, zaměříme se především na jednu z nich, kterou považujeme

za centrální; ostatní jsou pouze nastíněny. Tato klíčová otázka zní: *Co je předmětem a co objektem didaktiky cizích jazyků?* Formulujeme-li ji širěji, ptáme se, v čem tkví kognitivní autonomie a procedurální kázeň didaktiky cizích jazyků jako vědní disciplíny?

Didaktika cizích jazyků byla dlouho vztahována k obecné lingvistice i oborovým lingvistikám jako ke svému mateřskému oboru. *Vztah lingvistika – didaktika cizích jazyků* byl ovšem výrazně asymetrický, dokonce by bylo možné označit jej za mocenský, nikoli partnerský. Vliv lingvistiky na reflexi procesů výuky cizího jazyka se stal dominantním s nástupem lingvistického strukturalismu a do značné míry přetrvává dodnes v pojetí didaktiky cizích jazyků jako *aplikované lingvistiky*. O významu tohoto pojetí svědčí mimo jiné řada významných odborných periodik, např. vysoce impaktovaný časopis *Applied Linguistics* vydávaný již ve 32. ročníku ve spolupráci *Britské asociace aplikované lingvistiky*, *Americké asociace aplikované lingvistiky* a *Mezinárodní asociace aplikované lingvistiky*, přičemž stále vznikají platformy nové, např. v roce 2004 britský *The Journal of Applied Linguistics*. O síle tohoto pojetí svědčí i fakt, že jeden ze dvou akreditovaných doktorských studijních programů v této oblasti v České republice, který je realizován na FF UK v Praze, se k němu otevřeně přihlašuje i přesto, že jeho oficiální název zní *Didaktika konkrétního jazyka*.

Ostatně i konstrukt cizojazyčné *komunikační kompetence*, který dnes figuruje v dokumentech evropské i české vzdělávací politiky i v kurikulárních dokumentech a artefaktech jako cíl cizojazyčné výuky, je de facto konstruktem lingvistickým. Je to konstrukt, který prošel dlouhým vývojem s některými významnými milníky. Jeho základy lze hledat na počátku 20. století právě u strukturalistů, kteří jazyk považovali za systém, jež nelze oddělit od jeho funkcí. Saussure formuloval svoji teorii o protikladu *langue* a *parole*, v níž *langue* představuje soubor pravidel, která komunikaci mezi mluvčími stejného jazyka umožňují, zatímco *parole* je promluvou, konkrétním sdělením (Černý, 1996, s. 135). Na toto pojetí částečně navázal v 60. letech minulého století Chomsky (1965), když v rámci transformačně generativní gramatiky uvedl do užívání pojmy *jazyková kompetence* ve smyslu internalizované znalosti jazykového systému (gramatiky) a *jazyková performance* jako reálné používání jazyka v konkrétní situaci. Za autora termínu *komunikační kompetence*

(angl. communicative competence) je považován Hymes² (1972); oproti pojetí Chomského tak vyjadřoval důraz na sociální orientaci ovládnutí jazyka, na sociokulturní význam promluvy v situačním kontextu. Na Hymese navázali Canale a Swainová (1980), Bachman (1990) a další, kteří model komunikační kompetence dále rozpracovali. Naše současné kurikulární dokumenty (*rámčové vzdělávací programy*) staví na modelu komunikační kompetence uvedeném ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky* (SERRJ, 2002). V tomto modelu zahrnuje komunikační kompetence tři skupiny dílčích kompetencí, všechny jednoznačně vymezené v rámci lingvistiky a jejích subdisciplín:

- *lingvistické kompetence* (lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence);
- *sociolingvistické kompetence* (lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk);
- *pragmatické kompetence* (diskursivní kompetence, funkční kompetence) (SERRJ, 2002, s. 110–131).

Pojetí didaktiky cizích jazyků jako aplikované lingvistiky však není sdíleno všemi lingvisty, např. přední osobnosti české anglistiky a představitelé *Pražské lingvistické školy* Poldauf (1959, s. 152) a Dušková (2010) odmítají přímý a závislý vztah lingvistika – didaktika cizích jazyků. Rovněž národně či kulturně etablovaná pojetí aplikované lingvistiky se v míře vyhraněnosti liší: ne všechno, co se hlásí k aplikované lingvistice, se staví „proti“ pedagogice, resp. didaktice, naopak např. produkce francouzského centra C. R. E. D. I. F. či tradice ruské didaktiky cizích jazyků jsou zřetelně pedagogickou tvorbou a jsou součástí žádoucího emancipačního procesu.

Podobně bývá didaktika cizích jazyků často vztahována – ne-li s ní přímo směřována – k mladší *teorii osvojování druhého/cizího jazyka* (*Second Language Acquisition Theory/Research*). Rozdíl mezi nimi je však zcela zásadní: didaktika cizích jazyků musí být vnímána jako specializovaná oblast věnovaná procesům učení se/osvojování cizího jazyka v edukačních kontextech, tj. zároveň i procesům vyučování cizího jazyka, řízení a ovlivňování procesů osvojování. Teorie osvojování cizího jazyka naproti tomu zahrnuje jak intencionální, tak

² Hymes poprvé použil termín komunikační kompetence ve vystoupení na konferenci na konci 60. let minulého století. Ačkoli v publikovaném textu jej použili Campbell a Wales již v roce 1970, byl to právě Hymes, kdo jej – byť o dva roky později – přesně vymezil a rozpracoval.

incidentální procesy osvojování jazyka v jakémkoli prostředí, nezabývá se ale procesy vyučování. Pro didaktiku cizích jazyků je tedy, stejně jako lingvistika, disciplínou pomocnou.

Kontrastní pozici představil již před čtyřiceti lety Malíř (1971). Za její souhrnné označení lze považovat jeho názor, že nejvhodnějším zastřešujícím termínem pro tuto disciplínu by byl termín *didaktika cizích řečí* (případně řečí v cizím jazyce; in Choděra, 2001, s. 11). Ve vymezení objektu a předmětu didaktiky cizích jazyků jsou mu východiskem komunikační činnosti v cizím jazyce, nikoli příslušná oborová lingvistická disciplína (např. anglistika, rusistika). Předmětem didaktiky cizích jazyků je pak *didaktická realita a její vztahy s okolím* (Malíř, 1971, s. 102). Pojem didaktické reality Malíř konstruuje jako systém čtyř operací a jejich čtyř didaktických produktů. Patří k nim *konstituce*, jejímž produktem je místo cizího jazyka jako předmětu v učebním plánu, dále pak *selekce*, jejímž produktem jsou osnovy, tj. vymezení učebních cílů a učiva. Třetí složkou je *realizace*, jež produkuje učebnice a další učební pomůcky jako jakýsi scénář výuky. Poslední operací, v níž se objevují noví aktéři, je samotné *vyučování/učení se cizímu jazyku*, přesněji interakce učitele a žáků.

Tato didaktická realita má své *horizontální* a *vertikální* okolí, které autor považuje za součásti předmětu didaktiky cizích jazyků. *Horizontální* okolí didaktické reality je tvořeno tzv. *předdidaktickou* realitou, kam spadají dva druhy faktorů: komunikační činnosti v cizím jazyce a vědecké i praktické poznatky o této činnosti. Patří sem i *podidaktická* realita, o níž autor říká: „teprve stupeň úspěšnosti aplikace osvojené znalosti cizího jazyka za hranicemi didaktické reality je rozhodujícím kritériem didaktické reality samé“ (Malíř, 1971, s. 102). *Vertikální* okolí didaktické reality tvoří didaktické reality ostatních školních předmětů, resp. pedagogické reality složek výchovy.

Malířův přínos mohl zcela zásadním způsobem posunout oborově didaktické myšlení obecně, pro didaktiku cizích jazyků pak mohl být ve své době zcela revolučním emancipačním impulsem. Jestliže jsme ale výše hovořili o intrakulturních příčinách vzniku otázek identity oborových didaktik, zde se uplatnily v plné míře. V normalizační době se jeho pojetí nemohlo prosadit, nebylo dovoleno ani citovat terminologii (Kotásek, 2004, s. 4).

I proto o 40 let později stále pocítujeme potřebu obhajovat tuto pozici, odmítat uplatňované nároky na dominanci jiné vědní disciplíny, závislost didaktiky cizích jazyků. Důrazné argumenty v tomto směru formuluje Dakowska (2003). Za dosažitelný a stabilní fenomén reálného světa, za empirickou realitu, jejíž

teoretická reflexe představuje vědní základnu didaktiky cizích jazyků, přitom považuje *verbální komunikaci* v daném jazyce. Dakowska vychází z kognitivního paradigmatu, verbální komunikaci jako přirozený sociální fenomén analyzuje v kontextu teorie zpracování informací.

K vymezení objektu didaktiky cizích jazyků uvádí:

Jediný koncept, který splňuje tuto podmínku, je pojem verbální komunikace chápáný jako lidská (individuální i skupinová) činnost v sociálním a kulturním prostředí. Verbální komunikace je takovým jevem, tj. časo-prostorovým fenoménem, v tom smyslu, že představuje epizodické formy porozumění a produkce sdělení. (Dakowska, 2006, s. 29)

Jazyk podle autorky je pouhým kódem pro obecnější koncept verbální komunikace, v němž je naopak akcentován jak jeho tvůrčí, tak dovednostní charakter. Teoretická reflexe komplexního a multidimensionálního fenoménu verbální komunikace je nevyhnutelně multidisciplinárního rázu.

Takto formulovaná odpověď na jednu z klíčových otázek identity didaktiky cizích jazyků, pokud ji přijmeme, vede k potřebě nově zvažovat odpovědi na celou řadu otázek nižšího řádu, otázek spojených např. s procesy didaktické transformace obsahu (jak na rovině ontodidaktické, tak psychodidaktické), strukturování obsahu, hierarchizace cílů, projektování a řízení výuky a dalších.

Specifičnost didaktiky cizích jazyků, která činí její pole do jisté míry nepřehledným a komplikuje hledání odpovědí na otázky identity, spočívá ve faktu, že sama je de facto multidisciplinární oblastí. Didaktiky různých cizích jazyků (a to jak tzv. živých či mrtvých, přirozených či umělých) do značné míry fungují jako samostatné entity, celá oblast je poznamenána atomizací a omezenou vzájemnou komunikací. Naplňování potřeby transdisciplinárního nadhledu a spolupráce je klíčové pro další rozvoj didaktiky cizích jazyků. Společné doktorské studijní programy mohou v tomto směru sehrát pozitivní roli.

3 Závěrem

Cílem statě nebylo podat vyčerpávající přehled všech otázek spojených s identitou didaktiky cizích jazyků, ale pokusit se akcentovat otázky nejpalcivější. V závěru chceme upozornit na implikace emancipačních snah didaktiky cizích jazyků alespoň ve dvou oblastech.

Jako první z nich musí být uvedena *vzdělávací praxe*. V textu obhajujeme pojetí didaktiky cizích jazyků jako aplikovaného vědního oboru, jehož předmětem je didaktická realita institucionalizované výuky cizího jazyka. Oborové

didaktiky, pojmáno obecněji, jsou s praxí neoddělitelně spjaty (stejně jako např. medicína; Kotásek, 2004). Akademická diskuse tohoto typu je ale praxí často vnímána jako vzdálená každodenním výzvám procesů vyučování/učení se cizím jazykům. Takové názory jsou často slyšet ke *vztahu výzkum/teorie – edukační praxe*, který je – zejména z pozice praktiků – pak označován jako vztah nedůvěry, odtrženosti apod. Jedním z důvodů může být odlišnost diskursů: *diskurs teorie* a *diskurs praxe* používají odlišné kódy a odehrávají se v odlišných sociálních prostředích. Situaci dále komplikuje diskurs třetí, formulovaný *jazykem vzdělávací politiky* (např. v kurikulárních dokumentech). Jednou z výzev pro didaktiku cizích jazyků je schopnost „překlada“ teoretických závěrů a výzkumných zjištění do jazyka praxe, resp. tvorba sdíleného jazyka. Naše diskuse o otázkách identity didaktiky cizích jazyků zprostředkovaná jazykem teorie pro akademické publikum nabízí praxi řadu podnětů k takovému rozpracování.

Z uvedeného také vyplývá, že status a pojetí oborové didaktiky představují jednu z determinant efektivity *vzdělávání učitelů*, a to jak přípravného, tak dalšího. Vzestup oborových didaktik je přibližně od 90. let minulého století dáván do souvislosti se dvěma důležitými impulsy, s impulsem kurikulárním a s impulsem profesionalizačním (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 14–16). Přesto jsme se my, didaktici cizího jazyka a obecněji oboroví didaktici vůbec, dosud nedokázali shodnout na místě oborové didaktiky v kurikulu *přípravného – a i dalšího – vzdělávání učitelů*, na jejím vztahu k pedagogické praxi, jejích cílech, obsahu a struktuře. V určité zkratce či nadsázce lze v této souvislosti hovořit i o potřebě rozpracovat „didaktiku oborové didaktiky“. Závěr statě není vhodným místem pro podrobnější rozklad; naším cílem je spíše iniciovat hlubší diskusi ke koncepčním otázkám, k rekonceptualizaci pojetí didaktiky cizích jazyků jako vědní disciplíny, která legitimizuje procesy *profesionalizace učitelů* ve smyslu nejlepších tradic moderní kontinentální, resp. německé didaktiky (podrobněji např. Westbury, 2002, s. 58).

Literatura

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny. *Pedagogika*, 46(1), 23–37.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242–260). Harodsworth: Penguin Books Ltd.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M. I. T. Press.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Dakowska, E. (2003). *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dušková, L. (2010). *Osobní rozhovor*. Praha.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Eds.). (2002). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hendrich, J. et al. (Ed.). (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Hymes, D. (1982). *Toward linguistic competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Choděra, R. et al. (2001). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Janík, T. (2009a). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009b). Oborové a předmětové didaktiky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003) Model didaktickej rekonštrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Kotásek, J. (2004). *Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik*. Brno: PdF MU. Příspěvek je otištěn v tomto čísle Pedagogické orientace. Viz s. 226.
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- Palmer, H. E. (1937). *The scientific study and teaching of languages*. London: Harrap & Co. Ltd.
- Poldauf, I. (1959). Pojetí cíle vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky ve škole*, 4, 149–172.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Shulman, L. B. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skalková, J. (1996). Obnovený zájem o rozvíjení didaktického myšlení. *Aula*, 4(3), 18–24.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Slavík, J. (1999). Umění, věda a poznávání ve škole: Verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků. *Pedagogika*, 49(3), 220–235.
- Slavík, J. (2003). Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*, 53(2), 137–140.

- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354.
- Štech, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54(1), 58–63.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Vašutová, J. (1991). *Problémy didaktik v učitelském vzdělávání: Výsledky interdisciplinárního semináře*. Dostupné z <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/e6-vasutova-ch.pdf>
- Westbury, I. (2002). Didaktik and curriculum studies. In B. B. Gundem, & S. Hopmann (Eds.). (2002). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 47–78). New York: Peter Lang.

Autorka

Doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno e-mail: michaela.pisova@email.cz

Foreign language didactics: Identity questions

Abstract: The efforts to emancipate foreign language didactics have been an ongoing and non-linear process launched in our country in the 50s of the previous century. Its key aspects may be presented as foreign language didactics identity questions. These include explicit delineation of the object and methodology of foreign language didactics on the basis of developmental analysis, current state of knowledge and trends/approaches to the discipline. The issues related to the full-fledged scientific status of foreign language didactics are discussed both on a domain-general level (questions relevant for the whole field of subject didactics) and on a domain-specific level (foreign language didactics specific questions).

Key words: emancipation of foreign language didactics, inter- and intracultural influences, identity, foreign language didactics object, foreign language didactics as a scientific discipline, status