

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav románských studií
Španělština

Diplomantka: Darina Janíčková

Specifické otázky výuky španělštiny v systému vzdělávání dospělých

Vedoucí práce: PhDr. Anna Mištinová

Diplomová práce

2006

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....
Darina Janíčková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Anně Mištinové, vedoucí diplomové práce, za její podnětné rady a za poskytnuté konzultace během tvorby této práce.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| PROHLÁŠENÍ..... | 2 |
| PODĚKOVÁNÍ..... | 3 |
| OBSAH..... | 4 |
| 1. ÚVOD..... | 6 |
| 2. ŠPANĚLŠTINA MEZI SVĚTOVÝMI JAZYKY | 10 |
| 2.1 Španělština v číslech | 10 |
| 2.1.1 Španělština v celosvětovém měřítku..... | 10 |
| 2.1.2 Španělština v České republice..... | 12 |
| 2.2 Výuka cizích jazyků v kontextu vzdělávání dospělých..... | 15 |
| 3. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH..... | 19 |
| 3.1 Vymezení základních pojmů | 19 |
| 3.2 Andragogika versus pedagogika | 21 |
| 3.3 Rozvoj společnosti a jeho vliv na vzdělávání dospělých..... | 23 |
| 3.4 Lisabonská strategie a systém vzdělávání..... | 25 |
| 3.5 Celoživotní učení | 27 |
| 3.5.1 Základní charakteristika | 27 |
| 3.5.2 Celoživotní učení v České republice | 28 |
| 3.6 Vzdělávání dospělých v českém kontextu | 29 |
| 3.7 Didaktika vzdělávání dospělých..... | 32 |
| 3.8 Motivace v kontextu vzdělávání dospělých..... | 33 |
| 3.8.1 Motivační východiska..... | 34 |
| 3.8.2 Základní rozdíly mezi vzdělávání dospělých a klasickým školstvím..... | 35 |
| 3.8.3 Vnější a vnitřní faktory a jejich vliv na motivaci | 36 |
| 4. SPECIFICKÉ OTÁZKY VÝUKY ŠPANĚLŠTINY V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH..... | 39 |
| 4.1 Zájem o španělštinu v České republice..... | 39 |
| 4.2 Ideální forma výuky španělštiny pro dospělé | 40 |
| 4.3 Didaktický proces | 42 |
| 4.3.1 Rozdílnost a úspěch ve výuce španělštiny..... | 43 |
| 4.3.2 Analýza pojetí didaktického procesu..... | 44 |
| 4.4 Didaktické principy | 48 |
| 4.5 Metodické principy | 53 |

| | |
|---|------------|
| 4.6 Koncepce výuky | 58 |
| 4.6.1 Druhy didaktických metod | 59 |
| 4.6.2 Vhodné metody opakování a upevňování jazykových prostředků..... | 61 |
| 4.6.3 Prostředky ve výuce..... | 64 |
| 4.6.4 Domácí úlohy a příprava na výuku..... | 65 |
| 4.6.5 Problematika chyby..... | 65 |
| 4.6.6 Hodnocení a zpětná vazba | 68 |
| 4.7 Cíl ve výuce..... | 69 |
| 4.8 Obsah ve výuce | 72 |
| 4.9 Lektor a jeho role..... | 73 |
| 4.9.1 Poslání lektora | 74 |
| 4.9.2 Rodilý mluvčí versus český lektor | 75 |
| 4.10 Účastník výuky | 78 |
| 4.10.1 Profil dospělého studenta španělštiny..... | 78 |
| 4.10.2 Problematika mezijazykového a vnitrojazykového transferu | 79 |
| 4.11 Motivace ve výuce španělštiny | 84 |
| 4.12 Návrh skladby učebnice..... | 87 |
| 5. ZÁVĚRY..... | 92 |
| 6. RESUMEN EN ESPAÑOL | 98 |
| 7. BIBLIOGRAFIE | 104 |

Znát rozdíly znamená znát věci.

Znát příčiny věcí, znamená znát podstatu věcí.

(Jan Amos Komenský, 1648)¹

1. ÚVOD

Specifické otázky se u výuky španělštiny pro dospělé objevují ve všech jejích součástech a ovlivňují je dva základní přístupy – didaktika cizích jazyků a didaktika vzdělávání dospělých. Prostřednictvím kombinace procesu výuky cizího jazyka a andragogické praxe nám vystupují do popředí rozličné a specifické rysy výuky španělštiny v systému vzdělávání dospělých.

V této souvislosti se pokusíme o analýzu všech složek výuky španělštiny a zaměříme se na specifické otázky, související s celkovým pojetím didaktického procesu v rámci vzdělávání dospělých.

Komplexní sociální, kulturní a ekonomický rozvoj společnosti si klade stále větší nároky na jednotlivce. Být průměrný nestačí, je třeba prosadit se v rostoucí konkurenci. Svět se stále mění a my se musíme měnit s ním. Flexibilita je v dnešním nekompromisním prostředí samozřejmostí. Obstojí jen ten, kdo je otevřen změnám, nebojí se jich a dokáže se jim rychle přizpůsobit. I nároky na jednotlivce se mění, a to především v návaznosti na požadavky z oblasti trhu práce.

Za zmíněných okolností nabývá na významu koncepce celoživotního učení a její významná složka, jíž je vzdělávání dospělých spolu se svými specifickými metodami, prostředky a cílovou skupinou - dospělou populací. Výuku cizích jazyků považujeme v této souvislosti za jeden z klíčových předmětů tohoto typu vzdělávání.

Vzdělávání dospělých, jinak též andragogika, si muselo po dobu svého vzniku a vývoje vydobýt své postavení vůči pedagogice a tradičnímu školství, ale i přesto, že v současné době vzkvétá a jeho význam se neustále zvyšuje, čeká jej ještě dlouhá a trnitá cesta, než si vybojuje takové postavení, jaké mu právem náleží. Z globálního hlediska jsou některé státy Evropské unie v tomto smyslu vzhledem k České republice možná o několik kroků dále, nicméně Česká republika a její společnost v nich má alespoň vzor, kde se inspirovat a učit.

¹ Komenský, J. A. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola, 2004, s. 32.

Tradiční systém prvotního vzdělávání disponuje omezeným zorným úhlem pohledu a soustředí se pouze na primární vzdělávání mladé části populace, které předchází vstupu na trh práce. Zeptáme-li se někoho, co se mu vybaví ve spojitosti se vzděláváním a učením, bývá u většiny dotázaných odpovědí klasický školský systém od základní po vysokou školu, a s ním spjatá pedagogika. Andragogika, vzdělávání dospělých, další vzdělávání i celoživotní učení jsou pojmy, které nám mohou snadno splynout a jež jsou rovněž z důvodu nedostatečné osvěty a informovanosti v České republice stále málo známy a tudíž z části opomíjeny.

V naší práci si klademe za cíl zmapovat specifické otázky výuky španělštiny v systému vzdělávání dospělých. Španělštinu vnímáme jako významný světový jazyk a její potenciál a zapojení do vzdělávání dospělých vidíme i do budoucna velmi perspektivně.

V návaznosti na úvodní citát významného českého myslitele a učitele, Jana Amose Komenského, se soustředíme v průběhu naší analýzy na dva vzájemně propojené cíle – rozdíly a podstatu věcí. Rádi bychom se v naší práci dopátrali klíčových rozdílů, které s sebou přináší výuka španělštiny v rámci vzdělávání dospělých v porovnání s tradičním školským systémem a pedagogikou.

Práci dělíme na tři hlavní kapitoly.

V první kapitole, nazvané *Španělština mezi světovými jazyky*, se budeme zabývat postavením a významem španělštiny jako světového jazyka. Situaci na tomto poli doložíme prostřednictvím statistického přehledu, úvahy nad ním a vlastního pozorování. Vezmeme v úvahu celosvětové hledisko i konkrétní stav v České republice. Na závěr této úvodní kapitoly pojednáme obecně o výuce cizích jazyků v kontextu vzdělávání dospělých, abychom mohli propojit situaci na poli jazykové výuky s andragogickou praxí.

V návaznosti na analýzu postavení španělštiny mezi světovými jazyky a zamyšlení nad problematikou výuky cizích jazyků v kontextu vzdělávání dospělých, se ve druhé kapitole, *Vzdělávání dospělých*, budeme soustřeďovat na popis tohoto vzdělávacího systému jako svébytného v rámci celoživotního učení. Pokusíme se jej vymezit na základě rozdílů vůči tradičnímu školskému systému a charakterizovat také klíčové faktory, které ovlivnily formování vzdělávání dospělých a působí aktivně na jeho průběh a další rozvoj. Na andragogickou praxi budeme pohlížet z hledisek diachronického i synchronického a budeme se zabývat situací v České republice v kontextu Evropské unie. Zaměříme se také na didaktiku vzdělávání dospělých a

obecně rovněž na roli motivace v didaktickém procesu. Také se pokusíme o popsání klíčových faktorů souvisejících s celkovým vývojem společnosti, které významně ovlivňují rozvoj vzdělávání dospělých a výuky cizích jazyků jako jednoho z předmětů tohoto druhu vzdělávání.

Ve třetí kapitole, *Specifické otázky výuky španělštiny v systému vzdělávání dospělých*, která je jádrem naší práce, se zaměříme na výuku španělštiny pro dospělé a její specifické rysy a rozdíly ve srovnání s tradičním školským systémem. Navážeme na první dvě kapitoly a budeme se snažit najít propojení mezi výukou španělštiny a principy vzdělávání dospělých.

Španělština nám do určité míry poslouží jako modelový příklad. Rádi bychom na ní popsali podstatu vzdělávání dospělých a charakterizovali výuku cizích jazyků pro dospělé a její globální význam a smysl pro celkový rozvoj jednotlivce i společnosti.

Pokusíme se stanovit specifické otázky výuky španělštiny a budeme se soustřeďovat na jejich analýzu ve všech oblastech didaktického procesu. Nejprve se zamyslíme nad zájmem o španělštinu v českém prostředí. Následně se zaměříme na formy výuky španělštiny a uvedeme její ideální podobu pro dospělé účastníky vzdělávání. Budeme pokračovat s detailní analýzou součástí didaktického procesu. V této souvislosti pojednáme o didaktických a metodických principem, koncepci výuky, jejích cílech, obsahu, lektorovi, účastníkovi výuky a jeho motivaci. V rámci našeho vlastního pojetí koncepce výuky španělštiny se zaměříme na metody ve výuce, její prostředky, problematiku chyby, domácích úloh a hodnocení. Zamyslíme se nad vnějšími a vnitřními faktory, které didaktický proces mohou ovlivňovat. Pojednáme o problematice jazykového transferu ve výuce španělštiny. Na závěr se pokusíme navrhnout naši vlastní skladbu učebnice španělštiny pro dospělé studenty.

V závěrech shrneme výsledky a hlavní specifické rysy v rámci výuky španělštiny v systému vzdělávání dospělých, k nimž v průběhu naší analýzy dospějeme.

Domníváme se, že některé světové jazyky, a mezi nimi právě španělština, jsou do jisté míry a z různých důvodů širokou veřejností opomíjeny. Ze všech stran je mezi moderními světovými jazyky favorizována angličtina. Považujeme ji za jazyk v dnešním světě velmi důležitý, nicméně také vysoce komercializovaný. Tato situace je způsobena ekonomickým rozvojem, který vyžadoval a nadále vyžaduje znalost angličtiny. Poptávka po ní je neutuchající a zasahuje veškeré sféry života –

ekonomiku, kulturu, společenské vztahy aj. S ohledem na současné moderní trendy vývoje lze soudit, že společenská výhradní preference angličtiny bude z dlouhodobého hlediska neudržitelná. Vše napovídá tomu, že její favorizace začne ustupovat a znalost angličtiny se stane nejen nutností, ale dokonce samozřejmostí. Do hry postupně vstupují i jiné světové jazyky, mezi nimi španělština, a jen čas a další vývoj ukáží, jak si bude stát španělština vůči angličtině na světovém poli za několik let.

Cílem naší práce je nejen analýza specifických otázek výuky španělštiny v rámci systému vzdělávání dospělých, ale také vyzdvižení podstaty jazykové výuky ve vzdělávání dospělých a její důležitosti pro rozvoj jednotlivce i společnosti.

2. ŠPANĚLŠTINA MEZI SVĚTOVÝMI JAZYKY

Položme si otázku, zda je v současné době skutečně postavení španělštiny vůči ostatním světovým jazykům, zejména favorizované angličtině, tak zanedbatelné či zda-li statistická data a zájem o ni směřují spíše v její prospěch.

2.1 Španělština v číslech

Postavení španělštiny na poli světových jazyků deklarujeme na statistice mluvčích v celosvětovém rozložení a také na procentuální nabídce jazykových kurzů španělštiny v konkrétní formě a definovaném územním rozvržení v rámci České republiky.

2.1.1 Španělština v celosvětovém měřítku

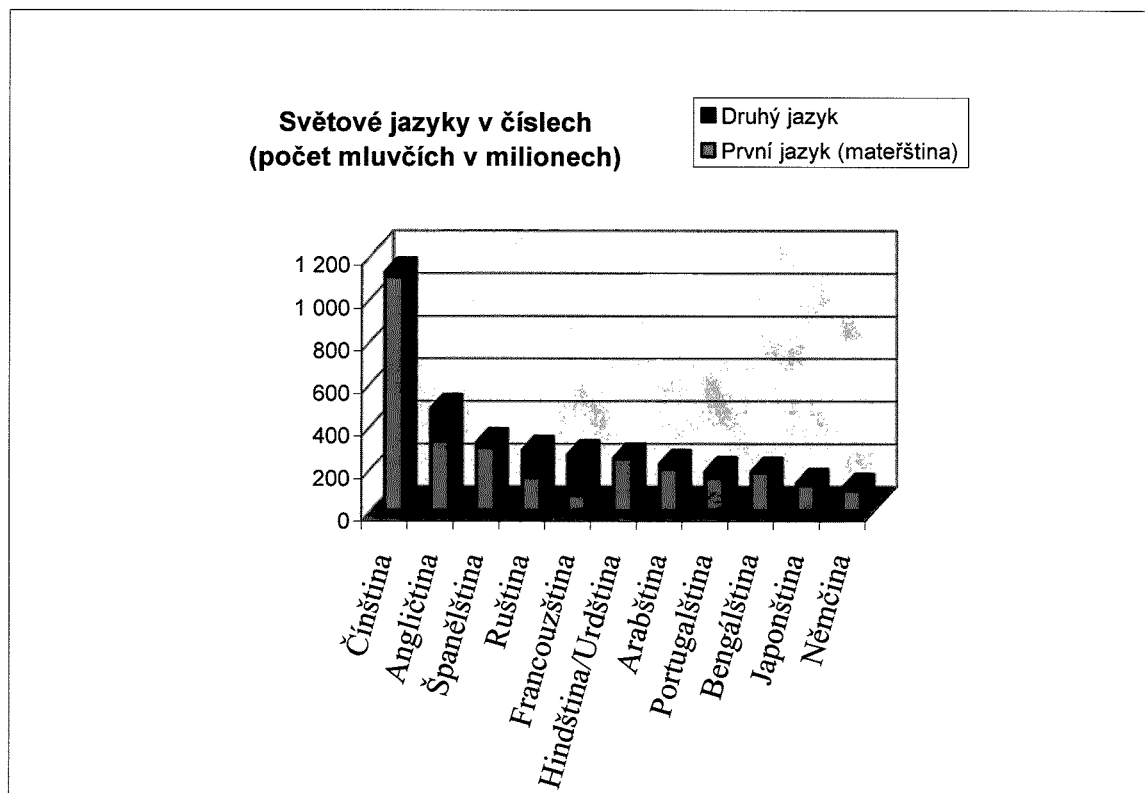
Není sporu o tom, že patří španělština mezi úzkou skupinu jazyků, kterými na světě hovoří nejvíce lidí. Španělsky se mluví nejen na Pyrenejském poloostrově, ale i v Latinské Americe, Spojených státech amerických a na území bývalých španělských kolonií v Africe a Asii (Rovníková Guinea a Filipíny). Co do počtu rodilých mluvčích, patří španělština jednoznačně po čínštině, angličtině a hindštině k jazykům, jimiž na světě hovoří nejvíce lidí. Jak si ovšem stojí španělština v celosvětovém měřítku, pokud vezmeme v úvahu počet lidí, kteří si ji, ať už z jakéhokoli důvodu, zvolili za jazyk, jež si chtějí osvojit? I v tomto smyslu je pozice španělštiny příznivá, nicméně statistiky se v tomto bodě poněkud rozcházejí, neboť zmapovat objektivně, kolik lidí se v různých částech světa věnuje španělštině jako cizímu jazyku, není snadný úkol. Přesnější čísla existují ohledně španělštiny v pozici rodného jazyka.

Angličtina si přisvojila status světového jazyka, jehož význam stále roste a zdá se, že její znalost je v dnešním globalizovaném světě čím dál tím větší nutností. Je možné konstatovat, že význam jazyka roste s politickou a ekonomickou mocí. Ale kdy se stává jazyk světovým? Kde je ona pomyslná hranice mezi světovostí a malým významem v rámci mezinárodních statistik? Domníváme se, že světovým se stává jazyk kombinací řady faktorů. Za dva nejzásadnější považujeme počet rodilých mluvčích a dále pak počet lidí, kteří tímto jazykem hovoří, i když to pro ně není jazyk mateřský. Podle tohoto kritéria za významný světový jazyk považujeme i španělštinu.

Doložme si nyní výše uvedená tvrzení na konkrétních číslech. V následujícím přehledu znázorňujeme pozice jazyků ve světovém měřítku.² Na prvním místě uvádíme čínštinu, druhé místo obsadila angličtina a již na třetím místě se nachází španělština. První jazyk zde pojmáme jako jazyk mateřský a pod pojmem druhý jazyk se skrývá počet mluvčích, kteří mají daný jazyk jako druhý rodný nebo si jej osvojili jako cizí jazyk. Číselné hodnoty se ve statistikách v mnoha případech rozcházejí, avšak pořadí světových jazyků se z dlouhodobého hlediska nijak výrazně nemění. Španělština si stabilně udržuje své postavení v první pětici v celosvětovém pořadí a počet mluvčích, kteří ji nemají jako svůj rodný jazyk se neustále zvyšuje.

| Jazyk | Počet mluvčích v milionech | | |
|--------------------|-----------------------------|----------------|--------|
| | První jazyk (mateřština) | Druhý jazyk | Celkem |
| Čínština | 1100 | 20 | 1120 |
| Angličtina | 330 | 150 | 480 |
| Španělština | 300 | 20 | 320 |
| Ruština | 160 | 125 | 280 |
| Francouzština | 75 | 190 | 265 |
| Hindština/Urdština | 250 | 0 | 250 |
| Arabština | 200 | 21 | 221 |
| Portugalština | 160 | 28 | 188 |
| Bengálština | 185 | 0 | 185 |
| Japonština | 125 | 8 | 133 |
| Němčina | 100 | 9 | 109 |

² Languages in world. [online]. [cit. 2004-09-15]. Dostupné z: <http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/worldlang.htm>.



Jiné statistiky řadí španělštinu na čtvrtou příčku v celosvětovém pořadí³, po čínštině, angličtině a ruštině či indických jazycích (hindština, urdština) a hovoří až o 350 milionech mluvčích; další uvádějí dokonce hodnotu 400 milionů⁴.

2.1.2 Španělština v České republice

S Evropskou unií se České republice, více než kdy předtím, otevřela Evropa spolu se svým kulturním a jazykovým bohatstvím. Otázka evropské integrace s sebou přináší nejen široký kontext kulturní, politický, ekonomický a národnostní, ale rovněž jazykový. Evropa je tvořena desítkami jazyků a dialektů, které si udržují svůj mnohdy křehký status v rámci národní politiky vůči stále rostoucímu vlivu celosvětové globalizace a dominantnímu postavení angličtiny. Stejně jako tomu bylo v minulosti u latiny, se v současnosti stává angličtina nedílnou součástí světové politiky, ekonomiky i kultury. Znalost angličtiny je v dnešním informačním světě stěžejní a statistiky i současné tendence vývoje napovídají tomu, že její vliv ještě více poroste.

³ The Spanish Language. [online]. [cit. 2004-10-15]. Dostupné z: <http://www.vistawide.com/spanish/spanish.htm>.

⁴ *Boletín AUŠ – APE 2003*. Praha: Asociace učitelů španělštiny, 2003, s. 3.

Soudíme ale, že dominantní postavení angličtiny působí nepřímo také na vývoj dalších evropských jazyků. Na jedné straně se zdá, jako by další světové jazyky ztrácely na globálním významu, ale na straně druhé se jejich vliv nepřímo významně posiluje. Znalost angličtiny se postupně stává určitou samozřejmostí a osvojení dalšího cizího jazyka je v moderní době chápáno jako velké pozitivum a něco navíc.

Již před lety lingvisté a pedagogové předpovídali nárůst významu znalosti cizích jazyků a s tím spjaté jejich výuky. Josef Hendrich s odkazem na dílo Jana Průchy a Elišky Walterové v *Didaktice cizích jazyků* z roku 1988 říká: „Také prognostické studie souhlasně potvrzují, že důkladné jazykové vzdělání zahrnující mateřštinu a přiměřený počet cizích jazyků bude nezbytností pro člověka blízké i vzdálenější budoucnosti a bude rovněž tvořit i podstatnou složku vzdělávání celoživotního.“⁵

Cizí jazyky spadají mezi priority již v rámci základního vzdělávání a své výsadní postavení obhájí v posledních letech i v oblasti vzdělávání dospělých. Národní statistiky, jež mapují vývoj i současný stav v oblasti výuky cizích jazyků od základní až po univerzitní vzdělání, nám napovídají, že si španělština udržuje a zároveň upevňuje své postavení. Na prvním místě stojí stabilně od 90. let 20. století angličtina, následuje němčina, francouzština a v těsném závěsu španělština. Angličtina již řadu let obhájí své výsadní postavení vzhledem k silnému ekonomickému vlivu, s nímž je úzce spjata. Němčina je vlivem sousedství s německy hovořícími krajinami v našich zeměpisných šířkách také relativně rozšířena a francouzština byla a stále je považována za jazyk diplomatů a mezinárodních organizací.⁶

Utvořit si obrázek o postavení španělštiny v rámci tradičního školského systému není příliš složité vzhledem k dostupnosti statistik, počínaje základními školami a univerzitami konče. Avšak zmapovat situaci v oblasti výuky cizích jazyků v rámci vzdělávání dospělých se zdá být nadlidský úkol. Existuje mnoho cest, jak se může jedinec zapojit do jazykové výuky dospělých. V nabídce jsou programy v rámci celoživotního učení na univerzitách, firemní i individuální jazykové kurzy, soukromé a státní jazykové školy aj. Ucelená data z této oblasti v podstatě neexistují, jedná se spíše o kusé a nejednotné údaje.

⁵ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 13.

⁶ Cf. *Boletín AUŠ – APE 2003*. Praha: Asociace učitelů španělštiny, 2003, s. 3., s. 38 – 39.

Jedna z dostupných statistik Asociace učitelů španělštiny uvádí, že se v roce 2002/2003 věnovalo španělštině na jazykových školách zhruba 2 948 studentů, z nichž 1 058 na státních a 1 890 na soukromých jazykových školách.⁷ Z uvedené statistiky není zcela zřejmé, jaký rozsah jazykových škol a jaké typy kurzů byly brány v potaz, nicméně na druhé straně se odvažujeme soudit, že se dané údaje mohou aplikovat na vytvoření určitého obrázku i o výuce v rámci vzdělávání dospělých. Domníváme se, že jazykové školy patří, a to nejen s ohledem na jejich dostupnost, k časté volbě právě u vzdělávajících se dospělých jedinců. Snad každá jazyková škola nabízí nepřeborné množství jazykových kurzů angličtiny, nicméně stále se zvyšující poptávka po španělštině vede k tomu, že narůstá množství škol, které lákají potenciální studenty právě na tento jazyk. Španělština se stává v Čechách populární vzhledem k jejímu kulturního kontextu a jisté exotičnosti nebo rozdílnosti španělsky hovořících zemí.

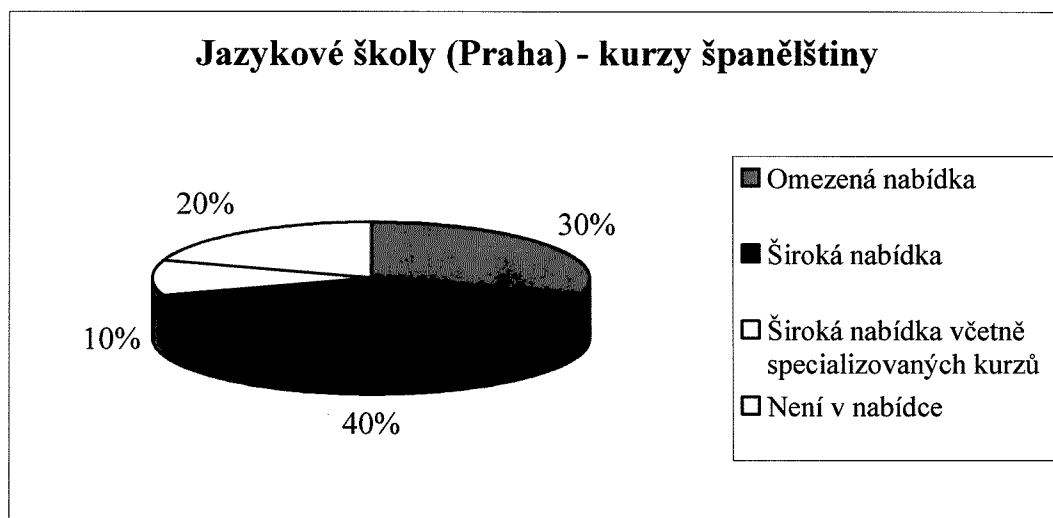
V nabídce se objevují kurzy od začátečnicků po pokročilé, konverzace s rodilým mluvčím, intenzivní i firemní kurzy, individuální výuka i specializované kurzy zaměřené na odbornou tematiku.

V následujícím přehledu naznačujeme rozložení nabídky kurzů španělštiny v předních jazykových školách. Do přehledu jsme zařadili čelní jazykové školy působící na území Prahy. Průzkum sledoval nabídku kurzů uveřejněnou na webových stránkách jednotlivých škol a rozlišuje mezi druhy nabídek, tj. zda-li školy španělštinu nabízejí, a pokud ano, pak jestli v omezené nebo naopak široké míře. Sledovali jsme také zařazení specializovaných kurzů, které by se zaměřovaly na odbornou tematiku (např. obchodní nebo právní španělštinu). Za širokou považujeme pro účely této práce tu nabídku, která čítá čtyři a více druhů jazykových kurzů španělštiny.

Pro průzkum stavu nabídky španělštiny ve vzorku českého soukromého vzdělávacího sektoru jsme použili dvacet jazykových škol. Z tohoto počtu 70% z nich nabízí španělštinu, 10% dokonce specializované kurzy a 20% španělštinu do nabídky nezahrnulo. Většina z jazykových škol, které do své nabídky začleňují španělštinu, nabízí také kombinované kurzy s českým vyučujícím a rodilým mluvčím. Objevují se brzké ranní kurzy určené pro dospělé pracující jedince, ale jednoznačně převažují kurzy večerní.

⁷Boletín AUŠ – APE 2003. Op. cit., s. 40.

Vypracovaný průzkum pouze potvrzuje fakt, že se jazykové školy řadí k významnému zdroji dalšího vzdělávání dospělých. Jejich dostupnost i široká nabídka kurzů podporuje jazykovou výuku v rámci celoživotního učení a především vzdělávání dospělých. Zaznamenali jsme také poměrně širokou nabídku firemních kurzů, včetně španělštiny, nicméně zdali tento trend poroste právě u španělštiny, záleží více na zaměstnavatelích než na samotných jazykových školách. I zde bývá nabídka přímo úměrná poptávce.



Zdroj: internet (www.seznam.cz a stránky vybraných jazykových škol)

2.2 Výuka cizích jazyků v kontextu vzdělávání dospělých

Podívejme se nyní na problematiku výuky cizích jazyků v širším kontextu a s ohledem na systém vzdělávání dospělých.

Téma výuky cizích jazyků stojí v popředí zájmu všech stran, které se přímo či nepřímo podílejí na procesu celoživotního učení. Kurzy cizích jazyků hrají významnou roli právě v oblasti vzdělávání dospělých. Mezi zúčastněné strany v rámci evropského kontextu řadíme Evropskou unii a její koncepci jazykové výuky, jednotlivé státy a jejich národní plány vzdělávání, vzdělávací instituce a organizace, soukromé i státní podniky a jejich poptávku po určitém stupni jazykových znalostí a v neposlední řadě samozřejmě vzdělávající se jednotlivce. Systém jazykového

vzdělávání je v současné době velmi komplexní a těší se velké podpoře všech výše zmíněných subjektů.

Pokud se podíváme do historie jazykového vzdělávání v České republice, pak je zřejmý vývoj poptávky od jednoho období k druhému. Historie českého národa zaznamenala vlnu poptávky po němčině, ruštině a angličtině. Od počátku 90. let stojí v popředí jazykového vzdělávání angličtina, o níž je stále velký zájem, a nabídky kurzů kopírují svým vývojem poptávku po ní. V posledních letech se ovšem objevila nová tendence, která je spjata s celkovým rozvojem společnosti, a to poptávka po zvládnutí dvou světových jazyků vedle mateřského. V kontextu českého vzdělávání se tím dostává do popředí zájmu, vedle již zmíněné angličtiny, zejména němčina, francouzština, španělština, italština a opět také ruština. Tyto tendence samozřejmě souvisí s dynamikou a vývojem na trhu práce a s jeho poptávkou, nicméně do určité míry mohou být zmíněné tendence ovlivněny rovněž sociálními aspekty rozvoje společnosti, módními trendy na poli trávení volného času apod.

Celkový vývoj v oblasti trhu práce v České republice ovlivňují podstatnou měrou zahraniční investoři a komunikace se zahraničím je nezbytná nejen z tohoto důvodu. Poptávka po zvládnutí angličtiny, která je již do jisté míry chápána jako hlavní celosvětový jazyk mezinárodní komunikace, stále trvá a roste, nicméně s rozvojem společnosti, moderních technologií a neustálým růstem poptávky po zvyšování kvalifikace se také zvyšuje potřeba a nutnost zvládnout další světový jazyk. Znalost jednoho cizího jazyka vedle mateřštiny je v současném světě považována za samozřejmost a zvládnutí dalšího jazyka na komunikativní úrovni se hodnotí jako velká přednost. Svou roli zde hraje samozřejmě také vysoce konkurenční prostředí na trhu práce. Naopak nezvládnutí ani jednoho cizího jazyka je v současnosti považováno za určitý a v některých odvětvích dosti značný nedostatek, který bývá do jisté míry společností dokonce odsuzován. Určitá míra tolerance existuje vůči starší generaci, která ještě nebyla k učení cizích jazyků vedena ani motivována. A právě naopak u mladých lidí je společnost a potažmo trh práce k tomuto nedostatku vysoce netolerantní.

Pokud odhlédneme od požadavků z oblasti trhu práce, jež jsou na jednotlivce ve větší či menší míře kladeny a neustále narůstají, pak je možné na základě společenského vývoje a tendencí v oblasti využívání volného času hovořit také o „módních“ trendech v jazykovém vzdělávání.

Jazykové vzdělávání v současnosti spadá do popředí zájmu klasického školství i vzdělávání dospělých v souvislosti s životní dráhou každého jedince. Vzhledem k tomu, že celoživotní učení zahrnuje veškeré formy a druhy vzdělávání, zůstává faktem, že se jeho jednotlivé druhy a fáze od sebe odvíjejí, navazují na sebe a vzájemně se mohou ovlivňovat a doplňovat. Již od mládí jsme vedeni k učení a vzdělávání. Cílem je příprava na budoucí povolání a vstup na trh práce. Další vzdělávání navazuje na tradiční školské. Každý jedinec by se měl již od mládí naučit chápat nutnost celoživotního učení. Zároveň by se nabídka vzdělávání měla pružně přizpůsobovat potřebám na trhu práce, a tím napomáhat neustálému boji proti nezaměstnanosti.⁸

Jazykové vzdělání je také jednou z forem vzdělávání dospělých, které umožňuje zvyšování kvalifikace jednotlivce v konkurenční společnosti. Ovládnutí cizích jazyků se spolu s osvojením počítačových znalostí řadí k základním požadavkům, které jsou na společnost kladeny z oblasti trhu práce a jejichž důležitost neklesá, ale naopak roste i v systému vzdělávání dospělých. V mládí bychom se měli naučit učit se a v pozdějším věku bychom tuto schopnost měli dále rozvíjet. V této souvislosti je v publikaci *Lidské zdroje na trhu práce* zmíněn zajímavý pojem: „naučit se učit se celý život“⁹. Výuka cizích jazyků patří k nejsložitějším učebním procesům. Zabývá se jí již zmiňovaná didaktika cizích jazyků, která je zároveň úzce spjata s didaktikou vzdělávání dospělých, neboť, jak jsme již naznačili dříve v naší analýze, cizí jazyky bývají jedním z častých předmětů dalšího vzdělávání.¹⁰

Položme si nyní otázku, jak si stojí Česká republika, co do počtu lidí, kteří disponují znalostmi cizích jazyků. Zajímavý průzkum provedla Národní observatoř vzdělávání a zaměstnanosti v Praze roku 2003, kdy pod názvem *Rozvoj lidských zdrojů a kvalifikačních potřeb v podnicích* uvedla statistiku nedostatečných znalostí a dovedností pracovníků podle organizací. Z šetření vyplývá, že cizí jazyky stojí v popředí a jejich nedostatečná znalost je patrná u všech vzdělanostních skupin, tedy jak u vysokoškoláků, středoškoláků, tak u vyučených pracovníků.¹¹

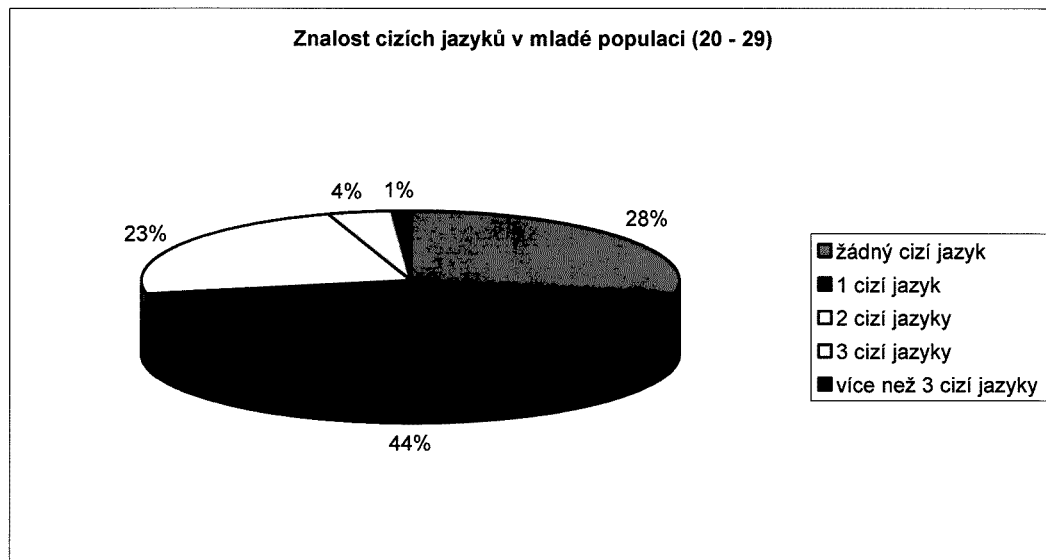
⁸ Cf. Kotýnková, M.; Němec, O. *Lidské zdroje na trhu práce*, Havlíčkův Brod: Professional Publishing, 2003, s. 27.

⁹ Kotýnková, M.; Němec, O. *Lidské zdroje na trhu práce*. Op. cit., s. 27.

¹⁰ Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 9.

¹¹ Cf. *Lidské zdroje v České republice 2003*, s. 34.

Z jiného šetření, tentokrát realizovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2003 u tzv. mladší dospělé populace (20 – 29 let), vyplývá, že celých 28% mladých lidí neznalo žádný cizí jazyk.¹²



Zdroj: MŠMT, NÚOV 2003, *Lidské zdroje v České republice 2003*, NVF, 2004.

Z uvedených statistických údajů vyplývá, že má jazykové vzdělávání v českém prostředí ještě určité rezervy, avšak i přesto se domníváme, že je v současné době spíše na vzestupu. Výuka cizích jazyků patří ke klíčovým předmětům vzdělávání dospělých a vzhledem k současným tendencím, které směřují k požadavkům na znalost dvou cizích jazyků vedle mateřského, se dostává do popředí zájmu i španělština.

¹² Cf. *Lidské zdroje v České republice 2003*, s. 57.

3. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V první kapitole jsme se lehce dotkli problematiky postavení španělštiny mezi světovými jazyky a obecně jazykové výuky. Zde se pokusíme o obecnou analýzu situace na poli vzdělávání dospělých, abychom na tato teoretická východiska mohli navázat v ústřední části naší práce o výuce španělštiny v rámci tohoto vzdělávacího systému.

Na úvod vymezíme stěžejní pojmy, popíšeme formy vzdělávání dospělých, roli Evropy i České republiky, pojednáme o celoživotním učení jako velké množině, která mimo jiné zahrnuje i vzdělávání dospělých, a v neposlední řadě se pokusíme o obecnou analýzu didaktiky vzdělávání dospělých a úlohy, jež hraje v tomto typu vzdělávání motivace.

3.1 Vymezení základních pojmů

Vzdělávání dospělých zaznamenalo v posledních letech velký rozmach a stalo se nedílnou součástí moderní doby. Historický vývoj i současnost s sebou přináší řadu pojmů, z nichž se jeden odvíjí od druhého, a hranice přechodu nebývá vždy zcela zřejmá. Názory na danou problematiku se u různých autorů liší a rozdíly se nezdá s dalším vývojem prohlubují.

Obecný vývoj a tendence v oblasti vzdělávání dospělých, které má svou historii, současnost a především budoucnost, charakterizujeme na základě osvětlení významu pojmů andragogika, vzdělávání dospělých, další vzdělávání, celoživotní učení aj.

Andragogika je obecně a většinou považována za součást pedagogiky a jako každá vědní disciplína se zakládá na svých teoretických východiscích a jejich aplikaci v praxi. Stejně jako tomu bývá u jiných vědních oborů, andragogická praxe ovlivňuje vývoj její teorie a naopak.

Andragogika (z řeckého *anér*, genitiv *andros* = muž, dospělý) vznikla „jako umělá kreace později než první organizované formy vzdělávání dospělých“.¹³ Původně tento pojem znamenal vedení dospělého muže ke vzdělání. Nyní v době rovnoprávnosti, kdy by měli mít všichni, bez rozdílu pohlaví, rasy či národnosti, ke vzdělání stejný přístup, bývá tento pojem chápán jako označení pro vzdělávání

dospělých v obecné rovině i s ohledem na své specifické rysy.¹⁴ Andragogika je tudíž moderní termín používaný vedle pojmů vzdělávání dospělých, pedagogika dospělých, edukace dospělých a další vzdělávání.

Názory na to, co přesně pojem andragogika zahrnuje, se u odborníků, kteří se danou problematikou zabývají, občas v některých aspektech liší.

Zdeněk Palán ji ve svém výkladovém slovníku *Lidské zdroje* definuje jako „vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací.“¹⁵

Milan Beneš charakterizuje andragogiku jako „vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.“¹⁶ Předmětem andragogiky je tudíž vzdělávání dospělých. Dalo by se říci, že vznik a rozvoj andragogiky souvisí s celkovou společenskou poptávkou po vzdělávání dospělých a zahrnuje také silný ekonomický kontext. Vzhledem k faktu, že vzdělávání dospělých nespadá do tradičního systému institucionalizovaného školství, bývá nezdědka označováno pojmem *další vzdělávání*. Jan Průcha k tomu uvádí: „Dospělý účastník vzdělávacího procesu již není žákem či studentem klasického formálního vzdělávacího systému, který se tradičně dělí na primární, sekundární a terciální vzdělání.“¹⁷

Na závěr, k charakteristice samotného pojmu, je možno uvést definici z dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy *Školství na křižovatce*, kterou uvádí J. Průcha ve svém *Přehledu pedagogiky*:

„Vzdělávání dospělých je komplexním systémem institucionálně organizovaných nebo individuálních vzdělávacích aktivit. Ty jsou buď druhou cestou pro získání vzdělání nebo nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují vzdělávání dospělých osob“¹⁸

Termíny andragogika, vzdělávání dospělých a další vzdělávání pojmáme pro účely této práce jako synonyma, tj. jako tři různé pojmy, které se vztahují k jedné látce, a to vzdělávacímu procesu dospělé populace, se všemi jeho zvláštnostmi.

¹³ Beneš, M. *Andragogika*. Op. cit., s. 14.

¹⁴ Cf Beneš, M. *Andragogika*, s. 14.

¹⁵ Palán, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, s. 11.

¹⁶ Beneš, M. *Andragogika*. Op. cit., s. 13.

¹⁷ Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000, s. 97.

¹⁸ Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Op. cit., s. 98.

3.2 Andragogika versus pedagogika

Položme si nyní otázku, jaký hlavní rozdíl je mezi andragogikou a pedagogikou, a naopak také, v kterých bodech se stýkají. Budeme tak moci lépe pochopit a následně vysvětlit nejen vznik a vývoj vzdělávání dospělých, ale především jeho smysl.

„Pedagogika je věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže.“¹⁹ Pedagogická věda zahrnuje mnoho disciplín. Řadíme k nim např. „obecnou pedagogiku, dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogiku, teorii výchovy, sociologii výchovy, ekonomii vzdělávání, speciální pedagogiku, pedagogiku volného času, didaktiku, vzdělávací politiku“ aj.²⁰

Andragogiku řadíme také mezi pedagogické disciplíny. „Z hlediska účelovosti je pedagogika normativní, explorativní a explanační teorie; z hlediska předmětu ji považujeme za teorii výchovy a teorii edukační reality; z hlediska postavení mezi vědami je filozofující a sociální“.²¹ Mezi významná témata pedagogiky spadá např. teorie odborného vzdělávání, profesní přípravy, kvalifikace, teorie kvality a efektivnosti vzdělávání, teorie školní učebnice, teorie distančního vzdělávání, teorie učení zprostředkovaného počítačem a elektronickými médii, teorie rizikových skupin mládeže a jejich vzdělávání aj.

„Andragogika je teorie vzdělávání dospělých, která se vyvíjí jako samostatný vědní obor vedle klasické (školské) pedagogiky.“²² Takto charakterizuje Průcha andragogiku ve svém slovníku, avšak v *Přehledu pedagogiky* si pokládá otázku: „Je vůbec andragogika disciplínou pedagogiky, nebo je to samostatná věda, tj. existuje pedagogika o dospělých vedle pedagogiky o dětech a mládeži?“²³ Názory na tuto otázku se liší.

Přikláníme se zde k pojetí andragogiky jakožto disciplíny pedagogiky, a tudíž ji považujeme za vědu z pedagogiky vycházející a s ní úzce spjatou. Oba zmíněné vědní obory mají mnoho společného. Idea celoživotního vzdělávání může být jedním

¹⁹ Průcha, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 160.

²⁰ Průcha, J., *Přehled pedagogiky*. Op. cit., s. 24.

²¹ Ibid., s. 14.

²² Průcha, J. *Pedagogický slovník*. Op. cit., s. 17.

²³ Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Op. cit., s. 98.

z názorných příkladů jejich souvztažnosti. Andragogika se tudíž jako jedna z disciplín pedagogické vědy specializuje na téma učení a vzdělávání dospělých.

Z historického hlediska se však andragogika a pedagogika vyvíjely spíše izolovaně a z rozdílných podnětů. Andragogická praxe je historicky mnohem mladší než pedagogická, a i přesto, že mezi oběma vědami existuje mnoho vzájemných souvislostí, je možno pozorovat, že jejich kontakt a vzájemné ovlivňování nejsou velké, nýbrž naopak existuje mezi nimi spíše určitý druh rivality a soupeření. Tuto skutečnost lze ilustrovat již na akademické půdě, kde vedle katedry pedagogiky vznikla katedra andragogiky a personálního řízení (např. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze). Kořeny pedagogiky sahají do dějin filozofie, zatímco andragogika se vyvinula ze sociálních aktivit, tedy spíše z praxe. Dané historické souvislosti ovlivňují také tendence současnosti. Klasické pojetí pedagogiky, jež se zaměřuje především na vzdělávací prostředí v rámci školských institucí a žáka či studenta pojímá jako účastníka edukační reality, který pouze a především studuje, je možné charakterizovat jako *explanační* a *normativní* zároveň. Andragogika vychází z požadavků praxe a její záměry jsou tudíž více *aplikační*.²⁴

Podle Beneše andragogika ovlivňuje vzdělávání dospělých několika dílčími způsoby: přímo, kdy jsou výsledky výzkumů využívány k různým inovacím, např. u vyučovacích metod; nepřímo, v rámci poradenství; a v neposlední řadě zprostředkovaně, tj. přípravou kvalifikovaných pracovníků pro tuto specifickou oblast vzdělávání.²⁵

Idea vzdělávání dospělých zaznamenala svůj rozmach již v 19. století, kdy se ujala pod pojmem *lidová osvěta*. Postupně se formovala teorie i praxe vzdělávání dospělých pod vlivem sociálního a ekonomického vývoje jednotlivých zemí a velkého rozmachu se andragogika dočkala po druhé světové válce, kdy se zejména v rámci ekonomického kontextu dostala do popředí zájmu mezinárodních institucí – UNESCO, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD), Rady Evropy, Světové Banky aj.²⁶

V rámci andragogiky nabývají na významu v posledních letech zejména dvě subdisciplíny, andragogická didaktika, tj. teorie o vyučování a učení dospělých, která

²⁴ Cf. Průcha, J. *Přehled pedagogiky*, s. 99.

²⁵ Beneš, M. *Andragogika*. Op. cit., s. 70.

²⁶ Cf. *Ibid.*, s. 25, 30.

se zabývá formami, metodami a postupy při vzdělávání dospělých; a gerontagogika či gerontopedagogika, tj. teorie o vzdělávání seniorů, jež je organizováno kupříkladu na tzv. univerzitách třetího věku. Poslední zmíněná teorie zkoumá rovněž problémy spojené se schopností starších lidí učit se.²⁷

3.3 Rozvoj společnosti a jeho vliv na vzdělávání dospělých

Podívejme se nyní na to, jaký vliv má celkový rozvoj společnosti na zvyšující se poptávku po vzdělávání dospělých a jeden z jeho předmětů – výuku cizích jazyků.

Jak jsme již nastínili v úvodu, rozvoj společnosti s sebou přináší zvyšující se nároky na společnost i jednotlivce. Úrovně dosaženého vzdělání se mohou různě prolínat a tvoří součást společenského vývoje. Lidé jsou obecně náročnější k sobě samým i k okolí, a tím se ještě rozšiřuje a stupňuje konkurenční soupeření. Je třeba obstát na trhu práce i v obecně chápaném sociálním kontextu každého jednotlivce.²⁸ Vzdělání je obecně stále více chápáno jako „důležitý faktor životního úspěchu“.²⁹ S vyšším vzděláním se nám otevírají nejen nové možnosti uplatnění v profesním životě, ale zvyšuje se také naše společenská prestiž. Tyto tendence můžeme pozorovat ve všech oblastech vzdělávání a nové rozměry získávají i v souvislosti se vzděláváním jazykovým, neboť nároky na vzdělanost v oblasti cizích jazyků neustále rostou.

V souvislosti s celosvětovým rozvojem hovoříme o „tzv. *postindustriální společnosti*, která vzniká v důsledku globalizace, rozvoje informační a komunikační techniky, změn v organizaci práce a životních hodnot“.³⁰ Proces globalizace s sebou přináší „nejen pohyb zboží a služeb, ale také investic, lidí a myšlenek přes hranice států a regionů.“³¹ S rozvojem společnosti souvisí také růst poptávky po vysoce kvalifikované pracovní síle. V této souvislosti se objevuje také další nový termín, a to „ekonomika založená na vědění a znalostech“³². Jejím prostřednictvím vystupuje do popředí potřeba vzdělávání obecně a rovněž roste důležitost vzdělávání dospělých.

²⁷ Cf. Průcha, J. *Přehled pedagogiky*, s. 100.

²⁸ Cf. Beneš, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, s. 32.

²⁹ *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: Program Phare. Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999, s. 25.

³⁰ *Celoživotní učení pro všechny*. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Lifelong Learning for All. Organization for Economic Cooperation and Development – OECD). Paris: 1996. Přel. Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: Učitel'ské noviny - Gnosis, 1997, s. 35.

³¹ *Celoživotní učení pro všechny*. Op. cit., s. 35.

³² *České vzdělání a Evropa*. Op. cit., s. 27.

Rozvoj ekonomiky s sebou v této souvislosti přináší nový pojem – „učící se společnost“³³. Cesta k učící se společnosti vede přes celoživotní vzdělávání až ke vzdělávání dospělých. „Učící se společnost vyžaduje široký základ znalostí, které slouží k tomu, aby lidé porozuměli stále komplikovanějšímu a propojenějšímu světu, ale je rovněž předpokladem ekonomického úspěchu v celosvětovém („globálním“) konkurenčním prostředí“³⁴.

Na celkový rozvoj i průběh vzdělávání dospělých působí mnoho faktorů sociálních, ekonomických a psychologických. Idea celoživotního učení zahrnuje veškeré druhy vzdělávání a tudíž i vzdělávání dospělých, u nějž je možná více než v jiných oblastech vzdělávání zdůrazněn a vyzdvižen význam celoživotního učení pro rozvoj jedince i společnosti. Statistiky mezinárodních institucí (např. OECD) dokládají rostoucí tendence v oblasti nabídky nejrůznějších forem vzdělávání dospělých i poptávky po nich.³⁵

Mezi základní pilíře celoživotního učení, a tím i jeho ústřední složky – vzdělávání dospělých, patří právě výuka cizích jazyků.³⁶ Jedním z bodů „strategie Evropské unie na cestě k učící se společnosti“ je rovněž snaha „dosáhnout, aby každý občan běžně ovládal tři jazyky Evropské unie“.³⁷ V souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie pro náš stát plyne mnoho závazků a v oblasti vzdělávání je to mimo jiné právě požadavek na „rozšíření výuky cizích jazyků“.³⁸

Domníváme se, že vzdělávání dospělých obecně a jeho konkrétní realizace prostřednictvím výuky cizích jazyků mají jako součást konceptu celoživotního učení před sebou v České republice ještě dlouhou a trnitou cestu k tomu, než se stanou všeobecně podporovaným a flexibilním systémem, který bude otevřen všem. Velkou roli bude v tomto případě i nadále hrát podpora ze strany státu i soukromých organizací. Na druhé straně je to právě výuka cizích jazyků, kterou považujeme v současnosti za jednu z nejflexibilnějších a dynamicky se rozvíjejících realizací vzdělávání dospělých.

³³ *Celoživotní učení pro všechny*. Op. cit., s. 45.

³⁴ *České vzdělání a Evropa*. Op. cit., s. 28.

³⁵ Cf. *Celoživotní učení pro všechny*, s. 63 – 67.

³⁶ Cf. *Ibid.*, s. 132.

³⁷ *České vzdělání a Evropa*. Op. cit., s. 11.

³⁸ *Ibid.*, s. 12.

3.4 Lisabonská strategie a systém vzdělávání

Vraťme se nyní k tomu, co jsme již dříve naznačili, tj. jakou roli hrají mezinárodní organizace vůči rozvoji, uplatnění a stabilizaci vzdělávání dospělých. V následující části se zaměříme na působení Evropské unie a její vliv na danou problematiku.

V roce 2000 přijala Evropská rada tzv. Lisabonskou strategii, nový strategický cíl schválený v té době patnácti členskými zeměmi. Tato strategie Evropské unie byla rozvržena na období od roku 2000 do 2010 a její stěžejní idea byla formulována takto: „Unie se má stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného hospodářského růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“.³⁹

Jedním ze základních konceptů Lisabonské strategie je společnost založená na znalostech a s tím související důraz na vzdělávání. „Probíhající globalizace se týká nejen toků zboží na světových trzích, toků kapitálu, ale především toků informací, usnadněných novými informačními a telekomunikačními (ICT) technologiemi a přístupem k rychle se šířícím znalostem.“⁴⁰ Informační společnost, koncipovaná na vzájemné komunikaci a rychlé a efektivní výměně nejrůznějších informací, klade čím dál větší důraz na inovace, výzkum, rozvoj moderních technologií, a tím i moderních ekonomik a politik uvnitř svébytných států i v rámci „společenstva“ Evropské unie.

Více než kdy předtím jsou také kladeny vysoké požadavky na klasické vzdělávání prostřednictvím školského systému a zejména na nejrůznější formy dalšího vzdělávání pro aktivní účastníky pracovního procesu. Aktivní politika zaměstnanosti si klade za cíl nejen snížit celkovou a především dlouhodobou nezaměstnanost, ale také zlepšovat konkurenceschopnost jednotlivců na trhu práce prostřednictvím různorodých možností neustálého zvyšování kvalifikace v rámci celoživotního vzdělávání.

Ekonomický pilíř Lisabonské strategie hovoří o tzv. informační společnosti pro všechny. Teoretický prostředek k jejímu dosažení formuluje akční plán e-Europe, který mimo jiné usiluje také o to, aby ona konkurenceschopnost byla dosažena

³⁹ *Lisabonská strategie. Informační databáze EU o vzdělávání Eurydice.* [online]. [cit. 22. května 2005] Dostupné z: <www.euridice.org>, s. 2.

⁴⁰ *Ibid.*, s. 4.

rovnoprávným přístupem všech občanů Evropské unie k moderním technologiím, a oni tím mohli zvýšit kvalitu svého života. Spadá sem mimo jiné přímý a interaktivní přístup ke znalostem, vzdělání a zvyšování kvalifikace.⁴¹ Program zahrnuje také koncepci e-learningu, tedy vzdělávání prostřednictvím elektronických médií a zejména internetu.

S ohledem na důraz, jenž je kladen na kontinuální rozvoj lidských zdrojů, se vyzdvihuje nutnost neustálého zvyšování úrovně vzdělávání, jeho dostupnosti a variability, jež by měla v maximální možné míře korespondovat s aktuální poptávkou trhu práce. V tomto smyslu považujeme za mnohem flexibilnější další vzdělávání, tj. vzdělávací proces, který následuje po ukončení jistého stupně klasického formálního školství. Zvýšení zaměstnanosti, a tím i pozvolného snižování dlouhodobé nezaměstnanosti, by se mělo docílit tím, že bude kvalifikace ekonomicky aktivních jedinců přímo reagovat na poptávku trhu práce, a bude rovněž v souladu s aktuální nabídkou možností a zdrojů vzdělávání.

Důležitou roli by měla hrát nejen národní politika jednotlivých států Evropské unie prostřednictvím systému programů a dotací na rozvoj lidských zdrojů, ale také privátní sektor, tj. podniky, které by měly zejména zvýšit své investice do lidských zdrojů a do jejich dalšího vzdělávání. V koncepci sociální politiky státu by měl existovat funkční model rekvalifikačního vzdělávání, jakožto druhu dalšího vzdělávání dospělých.

Školské instituce by mohly do budoucna, vedle tradičního systému primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání včetně doposud nejasně koncipovaného vyššího odborného vzdělávání, nabízet také možnost dalšího vzdělávání. Mezi školami, firmami a výzkumnými středisky by v ideálním případě mohl vzniknout systém partnerství a vzájemné úzké spolupráce. S tímto souvisí také mobilita studentů prostřednictvím mezinárodních studijních pobytů či mobilita pracovníků v rámci systému zahraničních stáží, jako možnosti dalšího vzdělávání.⁴²

⁴¹ Cf. *Lisabonská strategie*. Op. cit., s. 5.

⁴² *Ibid.*, s. 10 - 11.

3.5 Celoživotní učení

Jak jsme již nastínili v úvodu, vzdělávání dospělých spadá pod koncepci celoživotního učení, a proto považujeme za důležité vymezit tuto specifickou část vzdělávání v systému celoživotního učení a v kontrastu s jeho dalšími složkami.

Pro účely této práce chápeme pojmy celoživotní učení a celoživotní vzdělávání jako synonyma.

3.5.1 Základní charakteristika

Celoživotní učení zahrnuje veškeré typy učení, jež nás provázejí celým životem a jednou z jeho důležitých složek je právě vzdělávání dospělých. Pojetí a koncepce celoživotního učení představuje revoluci ve vzdělávacím systému. Tato koncepce staví do popředí jedince, který je nucen vykazovat samostatnou aktivitu a přístup. Veškeré formy učení jsou vzhledem k této koncepci chápány jako propojené a nedílné součásti celku. Původní formální vzdělávání v rámci školských zařízení probíhá paralelně s moderními trendy dalšího vzdělávání apod.

Na základě konceptu celoživotního učení, by měly být vytvořeny takové podmínky, aby měl každý člověk v jakékoli době a formě přístup ke vzdělání. Boří se tím bariéry mezi obdobím studijním a pracovním, obě periody života se mohou, a z hlediska dalšího vývoje, dokonce musejí prolínat. Stěžejní je právě možnost vzdělávání v různých etapách života. Vzdělávání je zde chápáno jako činnost jednotlivce, avšak v rámci společnosti jako celku. Koncepce celoživotního vzdělávání byla formována jako jeden z prostředků boje proti globálním problémům, např. chudobě, nezaměstnanosti, nigramotnosti apod. V koncepci je zahrnuta rovněž skrytá kritika tradičního formálního vzdělávání. Naléhavá potřeba reforem školských systémů stojí vedle variability možností a forem dalšího vzdělávání. Není to jen moderní trend, ale vyslovená nutnost. Jen vzdělaná společnost je schopna se efektivně uživit a generovat ekonomický růst.

První úvahy o koncepci celoživotního učení se začaly objevovat v 70. letech 20. století, kdy byla založena mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání. V roce 1973

OECD publikovala dokument s názvem *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* (Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení).⁴³

Zdeněk Palán ve své definici konceptu celoživotního učení zmiňuje rozdíl mezi formálním vzděláváním a pojetím celoživotního učení: „Celoživotní učení se liší od vzdělávání školského i formálně, rozmanitostí prostředků a metod, způsobem podněcování a motivace.“⁴⁴

3.5.2 Celoživotní učení v České republice

Ze závěrů Evropské komise, formulovaných v Lisabonské strategii, plyne několik cílů v oblasti vzdělávání a zvyšování kvalifikací, které mají napomáhat růstu konkurenceschopnosti, jak podniků, tak především jednotlivců na trhu práce. Mezi tyto cíle patří rovněž koncepce celoživotního učení.

Z ukazatelů, dle nichž se za rok 2002 zjišťovala procentuální část participace na celoživotním vzdělávání u zemí Evropské unie a kandidátských zemí, vyplývá, že si Česká republika nevedla nejlépe.⁴⁵ Současný vývoj ukazuje, že k podstatnějšímu zlepšení nedochází ani v současné době. Určité snahy ze stran nejrůznějších organizací i státu jsou sice patrné, ale koncepce je stále nejednotná a přístup k dané problematice velice nedůsledný, až laxní.

V publikaci *Lidské zdroje v České republice 2003*, vydané Národním vzdělávacím fondem, se celoživotní vzdělávání charakterizuje jako jedna z nejdůležitějších věcí pro osobní rozvoj jednotlivce i celé společnosti.

„Celoživotní učení je považováno za nejvýznamnější potřebu všech jedinců ve znalostně založené ekonomice, kteří musejí aktualizovat a doplňovat své znalosti, kvalifikace a dovednosti v průběhu života pro maximalizaci osobního rozvoje a udržení a zlepšení pozice na trhu práce.“⁴⁶

⁴³ Cf Palán, Z. *Výkladový slovník lidských zdrojů*, s. 28 - 29.

⁴⁴ *Ibid.*, s. 29.

⁴⁵ Cf *Lidské zdroje v České republice 2003*. Praha: Národní vzdělávací fond (NVF) – Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), 2004, s. 22.

⁴⁶ *Lidské zdroje v České republice 2003*. Op. cit., s. 22.

3.6 Vzdelávání dospělých v českém kontextu

Nyní se zaměříme podrobněji na jednu ze součástí celoživotního učení, a to vzdělávání dospělých a jeho postavení v užším kontextu České republiky v rámci Evropské unie.

V návaznosti na revoluci technickou přišla revoluce informační. Ta souvisí s celkovým rozvojem moderní společnosti, která klade důraz na národní ekonomiky v globálním světě a globalizace zároveň stírá hranice mezi státy. Informace se díky rozmachu nových technologií šíří neuvěřitelnou rychlostí. Tento vývoj s sebou nese pozitiva i stinné stránky. Hospodářství a ekonomiku podporují nové technologie, věda se dostává stále dále a lidstvo je nuceno čelit zvyšujícím se nárokům na vlastní vzdělanost. Další vzdělávání pomáhá jednotlivcům obstát a prosadit se na nelítostném trhu práce. Lidé jsou nuceni zvyšovat si neustále svou kvalifikaci a společenskou prestiž.

Jak na půdě národní vzdělávací politiky, se státem v hlavní roli, tak v rámci mezinárodních institucí vznikají různé koncepty celoživotního učení s důrazem zejména na další vzdělávání dospělých.⁴⁷ Problematikou celoživotního učení, a potažmo dalšího vzdělávání, se zabývá řada státních i soukromých institucí.

Za jednu z neaktivnějších organizací v tomto směru považujeme v České republice Ústav pro informace ve vzdělávání (dále jen ÚIV). V rámci projektu *Informační systém dalšího vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání* vznikla na půdě ÚIV řada studií, mapujících dosavadní situaci celoživotního vzdělávání i její významné složky – vzdělávání dospělých.

Důraz na všeobecný a komplexní rozvoj v oblasti celoživotního vzdělávání je po České republice požadován rovněž ze strany Evropské unie. V této souvislosti se zdůrazňuje především nutnost vyšší participace na dalším vzdělávání tak, jak to formuluje jako jednu ze svých priorit i Lisabonská strategie. „Potřeba celoživotního vzdělávání vystupuje do popředí zejména ve spojitosti se změnami na trhu práce a zaváděním nových technologií.“⁴⁸

⁴⁷ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 30.

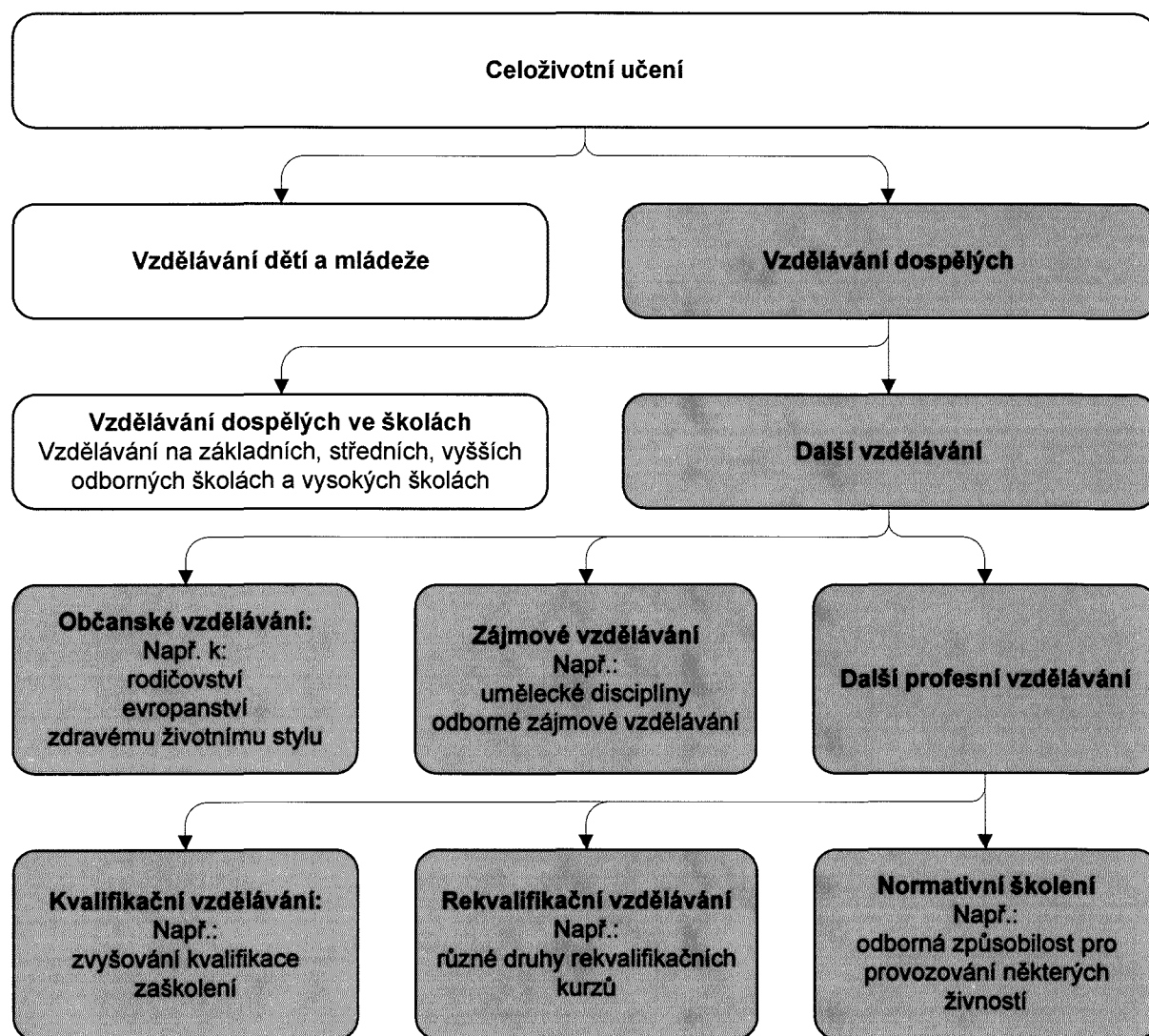
⁴⁸ Ústav pro informace ve vzdělávání. *Informační systém dalšího vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání*, [online]. [cit. 30. srpna 2005]. Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/8/38>>.

V současné době existuje poměrně vysoká poptávka po vzdělávání dospělých a jeho nabídka je také dosti široká. Avšak stále u nás chybí instituce, která by tento typ vzdělávání zastřešovala, a to především z hlediska informačního a koncepčního.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT ČR) zaznamenává, avšak pouze do určité míry, současný stav dalšího vzdělávání v koncepci celoživotního učení. Definiuje jeho postavení v dosavadní školské soustavě a alespoň z části se snaží realizovat cíle, které pro Českou republiku plynou ze vzdělávací strategie Evropské unie. Vzhledem k tomu, že prozatím neexistuje všeobecný garant dalšího vzdělávání, jehož koncepce se stále vytváří s ohledem na požadavky trhu práce a celkového rozvoje společnosti, stojí tento typ vzdělávání poněkud na okraji zájmu školství a jen pozvolna si vydobývá své postavení v letícím a ustáleném systému.

Podívejme se na celoživotního učení v koncepci MŠMT ČR. Vzdělávání je zde rozděleno na dvě hlavní větve – první určené pro děti a mládež, druhé pro dospělou populaci. Vzdělávání dospělých je dále děleno na výuku v rámci klasických školských institucí a tzv. další vzdělávání. Do dalšího vzdělávání pak spadá např. zájmové vzdělávání i nejrůznější druhy profesního vzdělávání. Formy dalšího vzdělávání mohou být různé, od prezenčního studia až po dálkové.

Graf celoživotního učení podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR⁴⁹



⁴⁹ Graf celoživotní učení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. [cit. 15. června 2005]. Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/Files/HTM/JSInformaceodalsimvzdelavani.htm> >. Graf byl pro potřeby práce upraven a zkrácen.

3.7 Didaktika vzdělávání dospělých

Doposud jsme hovořili o vzdělávání dospělých jako o specifickém a svébytném systému, který má svůj vývoj, příčiny a důsledky. Podívejme se nyní na vzdělávání dospělých z hlediska jeho praktické realizace, tj. výuky, která vychází z určitých didaktických zásad a postupů.

Didaktika se řadí k pedagogickým disciplínám a zabývá se teorií učení a vyučování. Předmětem didaktiky se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. Obecná didaktika se zabývá obecným řešením a subdisciplíny, jako např. školní didaktika nebo didaktika cizích jazyků, se soustřeďují na specifické užší zaměření.⁵⁰

Didaktika, ať již obecná nebo oborová, se specializuje jak na obsah a formu vyučování a učení, tak na interakci a vzájemný vliv mezi učitelem a žákem.

Didaktika vzdělávání dospělých, jak již vyplývá z názvu, se zabývá problematikou vzdělávání a učení specifické skupiny vzdělávajících se dospělých jedinců. Obecně bývá považována za součást andragogiky. Orientace na dospělého účastníka se vztahuje na schopnost učit se a také na vhodné a realizovatelné formy výuky. Důraz je kladen rovněž na zprostředkovatele učení a jeho didaktické a odborné dovednosti.⁵¹

Didaktika vzdělávání dospělých je úzce spjata s praxí a snaží se maximálně odrážet požadavky praktické reality a reagovat na ně. Jedná se o obor, který je nucen proměňovat se spolu s neustále se měnícími okolnostmi v praktické sféře života. Nové technologie a nejnovější výzkumy přinášejí často poznatky, na něž může hbitě reagovat pouze nabídka dalšího vzdělávání dospělých, které je v porovnání se vzděláváním školským v současné době stále ještě chápáno jako více spjaté s realitou pracovního života.

Jako konkrétní příklad nedostatečné flexibility a pomalé reakce na požadavky pracovního trhu můžeme uvést úroveň jazykového vzdělávání na českých technických středních i vysokých školách. Jazykovou přípravu zde my osobně považujeme za nedostatečně konkurenceschopnou, avšak školy snaží vyrovnat s dlouhodobým nedostatkem. Akademická půda žila v určitých případech poněkud

⁵⁰ Cf. Průcha, J. *Pedagogický slovník*, s. 44.

⁵¹ Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 6.

v odloučení od praktických realizací. Na druhé straně teorii a praxi se podařilo znamenitě propojit právě v andragogice a jejích součástech – didaktice vzdělávání dospělých, metodologii, prostředcích apod.⁵²

Vedle specifické koncepce vzdělávání dospělých je centrem pozornosti lektor, kterého chápeme jako prostředníka či průvodce ve vzdělávání. Jeho roli ve vzdělávání dospělých považujeme za ústřední, neboť velmi často záleží právě na lektorovi, zda-li účastník ve výuce setrvá a bude v ní úspěšný. Úloha lektora v systému vzdělávání dospělých a učitele v klasickém školském systému se liší jak přístupem ke studujícím, tak učebními postupy, příp. i hodnocením výuky.⁵³ Na poli vzdělávání dospělých je lektor v roli zprostředkovatele určitého, většinou úzce odborného vědění, které navazuje na předchozí všeobecné znalosti, rozvíjí je a polemizuje s nimi. Je to především lektor, kdo nové informace předává jedincům, kteří se stávají z vlastní vůle účastníky dalšího nepovinného vzdělávacího procesu. Nelze opomenout důležitost zřetelné a prokazatelné kvalifikace lektora a také jeho autoritu a schopnost uplatnit didaktické postupy, které jsou na dospělé populaci aplikovatelné a právě jí poplatné.

V ústřední části naší analýzy se v rámci třetí kapitoly zaměříme detailně na jednotlivé části didaktického procesu u výuky španělštiny ve vzdělávání dospělých.

3.8 Motivace v kontextu vzdělávání dospělých

Položme si nyní otázku, jakou roli hraje motivace ve výuce pro dospělé. Zamyslíme se zde nad problematikou motivace v širším kontextu a teoretická východiska nám poslouží k podrobnější analýze výuky španělštiny pro dospělé. Motivaci považujeme do jisté míry za spouštěcí element pro zahájení výuky i za faktor, jenž nám pomáhá vytrvat. Motivace hraje významnou roli v mnoha lidských činnostech, a proto se pokusíme o podrobnější analýzu příčin jejího vzniku i zániku v rámci vzdělávacího procesu dospělých, a tím o deklarování toho, jakou skutečnou roli má motivace právě v tomto specifickém typu vzdělávání.

⁵² Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 7.

⁵³ Cf. *Ibid.*, s. 8.

3.8.1 Motivační východiska

Zamyslíme-li se nad podstatou vzdělávání dospělých, pak dojdeme k závěru, že zde motivace musí nutně hrát významnou roli, a možná více než kde jinde, zejména její druh a jeho stálost. Nutnost dalšího vzdělávání je patrná, nicméně bez výraznější podpory státu a národní politiky bude i nadále hrát stěžejní roli individuální motivace jednotlivce a rovněž požadavky trhu práce. Dalo by se říci, že svobodná vůle umožňuje dnes každému jedinci dále se vzdělávat, nicméně vnější i vnitřní okolnosti mohou dalšímu osobnímu rozvoji lehce zabránit. I z tohoto důvodu je podstatná síla prvotní motivace a její udržení.

Milan Beneš rozlišuje několik motivací v rámci své typologie motivů účasti na dalším vzdělávání. Hovoří o sociálním kontaktu (potřebě sociální interakce a aktivní komunikace s okolím), sociálním podnětu (působení jedince v jiném než každodenním sociálním kontextu), profesních důvodech (rozvoj vědomostí za účelem posílení pozice v zaměstnání), vnějším očekávání (jednání na základě vnějšího vlivu okolí) a kognitivních zájmech (vlastní potřeba a chuť dále se vzdělávat). Síla motivů a jejich trvání také ovlivňuje typ cílové skupiny vzdělávání dospělých.⁵⁴

Co se věku týče, je možné konstatovat, že u mladších lidí převažují motivy spjaté s budováním kariéry, kdežto u starších účastníků dalšího vzdělávání již vystupuje do popředí zájem o osobní rozvoj a trávení volného času. Také s výší společenského a profesního statutu roste kognitivní zájem, tj. chuť dále rozvíjet své znalosti bez nutného a okamžitého praktického využití.

Je třeba říci, že v naší koncepci za dospělého považujeme takového účastníka dalšího vzdělávání, který již absolvoval určitý druh formálního školského vzdělání a patří k produktivně aktivní části populace.

M. Beneš v *Andragogice* uvádí několik příkladů cíle či účelu dalšího vzdělávání. Může se jednat o tzv. „druhou šanci“ pro lidi, kteří v určitém stádiu života z nějakého důvodu nemohli dokončit vzdělání dle svých potřeb nebo o toto vzdělání neměli zájem. Následuje pak dokončení úplného středoškolského či vysokoškolského vzdělání formou distančního (kombinovaného studia), příp. studium vyšší odborné školy. Dále se rovněž jedná o nejrůznější druhy odborného vzdělávání a zvyšování kvalifikace; zdravotní výchovu; individuální vývoj – rozvoj všeobecných znalostí, příp. zvyšování osobní prestiže nebo „vhodné“ a přínosné trávení volného

času.⁵⁵ Do oblasti odborného vzdělávání a zvyšování kvalifikace řadíme také výuku cizích jazyků, a tudíž i výuku španělštiny.

3.8.2 Základní rozdíly mezi vzdělávání dospělých a klasickým školstvím

Pro pochopení jednoho z ústředních rozdílů mezi studenty klasického školství, jejichž hlavní povinností je právě studium, a účastníky dalšího vzdělávání, dospělé populace, která je především aktivní součástí pracovního procesu, může sloužit právě analýza motivace a zamyšlení nad ní. Vycházíme především z faktu, že dospělí účastníci již určitý stupeň vzdělání úspěšně dokončili v rámci tradičního školství a nyní se učit mohou, ale nemusí. K dalšímu učení, ať už realizovanému nějakou organizací, jež nabízí nejrůznější kurzy, nebo samostudiu, mohou vést nejrůznější motivační faktory. Je možné hovořit o motivaci osobní, příp. o motivaci, která je více ovlivněna situací, v níž se jedinec aktuálně nachází a která jej může přímo či nepřímo nutit k rozvoji svých dosavadních schopností a znalostí. Komplex motivací a důvodů, které vedou jedince k potřebě rozšířit si dosavadní vzdělání, mohou být skutečně různorodé, nicméně jedno mají bezesporu společné, a to jest, že jsou založeny na svobodném rozhodnutí jedince a logickém zvážení všech pro a proti spjatých s výukou při zaměstnání.

Jeden z hlavních rozdílů nalezneme v chápání smyslu vzdělávání u žáků či studentů klasického školství a pracujících dospělých jedincích, kteří se zapojují do dalšího vzdělávání. Žák střední školy si nemůže jednoduše a bez jakýchkoli komplikací dovolit přejít na jiný obor, příp. studia úplně zanechat. Důvodů se nabízí celá řada – respekt před rodiči, kteří dítě živí; sociální nutnost dokončit jistý stupeň vzdělání do určitého věku; chápání studia jako povinnosti dítěte apod. Každé bytí svobodné rozhodnutí nepnoletého jedince podléhá zákonnému schvalování jeho rodiče. Jestliže budeme chápat dospělost od osmnáctého roku věku, pak od té chvíle má již dospělý člověk zákonné právo rozhodovat o svém dalším vzdělávání sám. Ovšem faktem je, že ne vždy teorie koresponduje s praxí, a tak je tomu i v tomto případě. Po střední škole již dospělý jedinec uvažuje, pro kterou cestu se rozhodne. Existují dva základní směry jeho další životní dráhy, a to zda-li se vydá cestou dalšího vzdělávání formou studia na vysoké škole, vyšší odborné škole, příp. jiného

⁵⁴ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 131 – 135.

⁵⁵ Cf. *Ibid.*, s. 33.

druhu odborného vzdělávání nebo se stane již aktivním účastníkem pracovního procesu. Pokud se jedinec rozhodne jít cestou vzdělávání, v celé řadě případů je toto rozhodnutí stále ovlivněno rodiči a nejedná se tudíž vždy o zcela svobodnou volbu jednotlivce.

A proto i z tohoto důvodu považujeme vzdělávání dospělých za relevantní pro období, kdy se člověk určitou formou dále vzdělává v průběhu aktivního pracovního procesu. U dospělého účastníka dalšího vzdělávání hraje roli svobodná vůle jednotlivce, který nese plnou zodpovědnost za svá rozhodnutí. Pokud se rozhodne věnovat se nějakému druhu vzdělávání, obětuje mu dobrovolně část svého volného času po práci, jež bývá chápána jako primární a stěžejní povinnost.

3.8.3 Vnější a vnitřní faktory a jejich vliv na motivaci

Učící se dospělý netrpí nedostatkem motivace k zahájení vzdělávacího procesu. Avšak v průběhu dalšího vzdělávání pro něj hraje důležitou roli vůle vytrvat a úspěšně vzdělávání dokončit. Daný proces mohou významně ovlivnit nejrůznější vnější i vnitřní faktory.

Mezi vnější faktory řadíme stres v zaměstnání, nedostatek času, upřednostňování pracovního procesu před vzdělávacím, nepochopení ze strany zaměstnavatele, příp. rodiny, celková ekonomická situace účastníka, aktuální nabídka druhů vzdělávání, dostupnost dané nabídky, vhodnost forem a postupů vzdělávání, osobnost lektora, síla podnětů k učení, lehkost nebo obtížnost učení, trvanlivost učení aj. Z vnitřních faktorů je možné uvést momentální psychické rozpoložení jedince, stupeň vrozené inteligence, schopnost učit se, vůli, schopnost sebezapření aj.

Podle koncepce J. Mužíka můžeme faktory rozdělit do následujících kategorií: faktory *fyzilogické* (např. paměť), *psychologické* (např. postoje, charakteristika osobnosti), *sociální* (např. profesní kariéra jedince).⁵⁶

Každý faktor a motivační prvek jednotlivců má z hlediska vzdělávání dospělých své nezastupitelné postavení a svým působením výrazně ovlivňuje současnost a především budoucnost nabídky a dostupnosti nejrůznějších forem dalšího vzdělávání. Podstatnou roli zde hraje nejen účastník vzdělávacího procesu a lektor, jako zprostředkovatel vědomostí, ale také organizátor, tedy samotná instituce,

⁵⁶ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 12.

kteřá další vzdělávání zaštiřuje. To vše má svůj nezastupitelný význam v rámci systému vzdělávání dospělých.

V případě, že se jedna nebo více složek, které mohou negativně ovlivnit účastníka a jeho prvotní motivaci, dostanou do určité nerovnováhy, pak je hranice mezi vytrváním a zmařením vzdělávacího procesu velmi křehká. Svobodná vůle a v určitém smyslu zjednodušená možnost volby může působit na účastníka vzdělávání dospělých, a potažmo na celý systém, dokonce negativně.

J. Telcová ve svém *Úvodu do pedagogické psychologie* charakterizuje úlohu motivace v rámci jakéhokoli procesu učení jako jeden ze „zákonů učení“. V jejím pojetí stojí vedle zákona motivace, zákon důsledku, transferu a opakování. Telcová motivaci rovněž dělí na vnější a vnitřní, kdy vnitřní pohnutky spjaté s vlastní vůlí považuje za silnější než vnější okolnosti. Zajímavé je vzájemné propojení zákonů v pojetí J. Telcové a jejich návaznost na prvotní zákon motivace. Na motivaci přímo navazuje zákon důsledku, jenž má přímou souvislost se zpětnou vazbou a účinkem výuky. Podstatnou roli v učení hraje transfer, neboli přenos vědomostí a vliv dřívě nabytých znalostí, příp. zkušeností, na nová fakta či skutečnosti. A poslední nedílnou součástí zákonů učení je i opakování, které přispívá k upevnění znalostí, a tím i k upevnění smyslu učení a podpoře prvotní motivace. Všechny čtyři zákony učení spolu úzce souvisejí, ovlivňují se a jeden bez druhého nemohou mít na vzdělávací proces tak silný účinek, jako když existují ve vzájemných souvislostech, uplatňují se v plné šíři, a tím posouvají proces učení stále dopředu pozitivním směrem.⁵⁷

M. Beneš v *Andragogice* charakterizuje několik základních faktorů, které mohou další vzdělávání významně ovlivnit. Jedná se o společenské klima a jeho vztah ke vzdělávání, osobnostní charakteristiku, životní situaci, okolí a vztahy, společenská témata a výzvy.

K osobnostním charakteristikách řadí M. Beneš např. zájmy, zkušenost s učením, životní optimismus. S osobnostními charakteristikami jednotlivce souvisí také právě vnitřní motivace, cíl neustále rozvíjet své schopnosti a tím si vědomě zvyšovat svou osobní prestiž, nejen před okolím, ale především před sebou samým. Vnitřní dobrý pocit z nově naučeného může být stejně silným motivem, jako snaha o lepší postavení v zaměstnání.⁵⁸ Mezi faktory, které spadají do kategorie životní situace, příp. okolí a vztahy, můžeme zařadit nedostatek času, rodinné zázemí a

⁵⁷ Cf. Telcová, J. *Úvod do pedagogické psychologie*, Brno: Edice Informace, 2002, s. 69-73.

omezené informace. Zvládnutí minimálně dvou cizích jazyků vedle svého mateřského je možno považovat za sociální výzvu a časté téma společenských polemik.

Podle slov Beneše není situace v České republice dalšímu vzdělávání nijak zvláště příznivě nakloněná, výrazně jeho rozvoj nepodporuje a tím ani nenapomáhá zvyšování všeobecného zájmu o toto vzdělávání.⁵⁹

Domníváme se, že dnes již není situace zdaleka tak tragická. Faktem zůstává, že stále neexistuje instituce, která by se tímto druhem vzdělávání přímo zabývala a byla zároveň informačním centrem a poradenským orgánem, příp. i autorem jednoznačné koncepce a národního pojetí vzdělávání dospělých. Na druhou stranu lze říci, že tento fakt by neměl být a ani v současné době není tím nejdůležitějším, co ovlivňuje další rozvoj vzdělávání dospělých. Tento druh vzdělávání stojí plně na bedrech jedinců a na jejich potřebách a zájmech, stejně jako na bedrech podniků a soukromých organizací. Situace na trhu práce je velmi dynamická, požadavky na jednotlivce, potažmo na celé podniky, rostou s rozmachem moderní doby a nových technologií, mezi nimiž zejména nutnost mezinárodní komunikace. Důraz je kladen na počítačové a jazykové znalosti.

Beneš vyzdvihuje nejen důležitou úlohu faktorů, které mohou proces vzdělávání dospělých narušit, zmařit, nebo dokonce i způsobit to, že nebude vůbec započat, ale klade důraz zejména na sílu a druh motivace a její schopnost přežít pod nejrůznějšími negativními vlivy.

„Z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a zaměření motivů účastníka, tedy pohnutek jeho jednání a prožívání.“⁶⁰

S tímto názorem souhlasíme a domníváme se, že síla a výdrž motivace hraje ve výuce španělštiny pro dospělé významnou roli, již detailně rozebereme v následující ústřední kapitole.

⁵⁸ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 131 – 135.

⁵⁹ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 132.

⁶⁰ *Ibid.*, s. 131.

4. SPECIFICKÉ OTÁZKY VÝUKY ŠPANĚLŠTINY V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V návaznosti na analýzu postavení španělštiny a její výuky mezi světovými jazyky a rovněž na obecnou analýzu vzdělávání dospělých využijeme klíčových konceptů, které se k dané problematice přímo či nepřímo váží a zaměříme se nyní podrobněji na výuku španělštiny a s ní související specifické otázky a rozdíly, jež nalzáme ve výuce určené pro dospělou část populace.

4.1 Zájem o španělštinu v České republice

Navážeme-li na úvodní analýzu výuky cizích jazyků v širším kontextu, můžeme se nyní soustředit na vybrané specifické rysy, které se pojí s výukou španělštiny pro dospělé. Podívejme se nejprve na to, jaká je pozice španělštiny v České republice z hlediska její oblíbenosti a co přesně je na tomto jazyce pro potenciální dospělé studenty lákavé.

Oblíbenost španělštiny jsme již v úvodu doložili statistikou mapující nabídku kurzů v jednotlivých jazykových školách. Lze soudit, že široká nabídka večerních kurzů odráží poptávku dospělé populace po španělštině, neboť se domníváme, že jazykové školy patří ve vzdělávacím systému k těm pružnějším a celkově flexibilnějším organizacím, schopným okamžitě reagovat na poptávku a blížící se nové tendence.

Zájem o španělštinu stále roste a její výukou se zabývá řada institucí. Výuka španělštiny probíhá na univerzitách, středních i základních školách, jazykových školách a také na půdě Cervantesova Institutu v Praze, jehož hlavním posláním je šíření španělského jazyka a španělské kultury v České republice. Popularita španělštiny narůstá také mezi dospělou populací. Večerní kurzy pro dospělé patří k těm nejoblíbenějším.

Pokusme se v této souvislosti charakterizovat kulturní i ekonomický kontext, v němž se tento jazyk nachází a který se pro dospělé potenciální studenty španělštiny jeví jako zajímavý a lákavý.

Důvodů, proč volit k dalšímu jazykovému vzdělávání právě španělštinu existuje mnoho. Španělský jazyk je úzce spjatý se španělskou a latinskoamerickou kulturou. Španělsko a Latinská Amerika jsou pro Čechy zajímavé z hlediska

historického, společenského a kulturního vývoje. Z obou jazykových oblastí číší značná exotičnost, rozdílné prostředí a zajímavost národních zvyklostí a kultury. Španělská a latinskoamerická kultura, především hudba a tanec, se těší v našich zeměpisných šířkách velké popularitě. Kurzy kubánské salsy, argentinského tanga a španělského flamenca přitahují pozornost Čechů ke španělskému jazyku a jeho kulturnímu kontextu. Španělština se pro Čecha pojí s veselou povahou, zajímavou kulturou a pozitivním přístupem k životu. V očích Čecha může být Španělsko zemí moře, slunce, mořských plodů, flamenca, odpolední siesty, večerní fiesty a zvukomalebného jazyka. Latinská Amerika může být vnímána jako kontinent, kde se prolíná mnoho kultur, barevnost, různorodost, exotika, latinskoamerická hudba a tanec. Nejen s těmito fakty souvisí zájem o španělštinu jako takovou – chceme porozumět populární hudbě, dozvědět se něco více o zajímavé kultuře, naučit se „módní“ jazyk.

Z čistě pragmatického hlediska lze říci, že trh práce v České republice španělštině a jejímu dalšímu rozvoji příliš nepřeje. I když se tento jazyk těší velkému zájmu české populace, jeho využití v praxi není příliš velké. Španělštinu mohou využít učitelé, překladatelé, tlumočníci a lidé, kteří určitým způsobem přicházejí do kontaktu se španělsky hovořícími zeměmi v rámci obchodu, kultury, mezinárodních styků, zpravodajství apod. Španělských společností působí v Čechách jen velmi málo, a i v nich nebývá komunikativním jazykem španělština, nýbrž čeština a angličtina. Vedoucí pracovníci bývají jen zřídka přímo Španělé, a pokud ano, pak bývá znalost španělštiny výhodou, angličtina nutností. Na některých pozicích v rámci mezinárodních společností bývá španělština vítána vedle povinné znalosti angličtiny.

4.2 Ideální forma výuky španělštiny pro dospělé

Zamysleme se nyní nad tím, jaká forma výuky španělštiny pro dospělé je ideální. Jak jsme již dříve naznačili, v našem pojetí považujeme za aktivní účastníky vzdělávání dospělých takové jedince, kteří již dokončili určitý stupeň formálního vzdělání a tvoří nedílnou součást trhu práce. Za jedno z důležitých kritérií u organizační formy výuky pro dospělé považujeme nároky na obsahovou rozmanitost. Dospělý jedinec požaduje od výuky španělštiny mimo jiné také určitou zajímavost organizační formy vzdělávacího procesu a tato by měla být alespoň částečně jiná ve srovnání s jeho zkušenostmi z formálního školského vzdělávání. Jakýkoli druh

dalšího vzdělávání generuje nové znalosti, rozšiřuje je a tvoří teoretický či praktický rámec k doposud nabytým zkušenostem a dovednostem.

V odborném vzdělávání se může jednat o různé druhy školení, výcviky a kurzy, od jazykových až po rekvalifikační.⁶¹ Důležitou roli v systému vzdělávání dospělých hrají nejrůznější společenské instituce – nelze opomenout jak roli státu, tak nejrůznějších organizací a privátní sféry.

Existuje mnoho způsobů, jak klasifikovat formy výuky pro dospělé podle nejrůznějších kritérií. J. Mužík hovoří o „přímé výuce, kombinované výuce, korespondenčním vzdělávání (distančním studiu), terénním vzdělávání a sebevzdělávání.“⁶²

V našem pojetí rozlišujeme výuku španělštiny pro dospělé na *interaktivní formu* a *samostudium*. Dané rozdělení jsme zvolili na základě kritéria přítomnosti či absence aktivního působení zprostředkovatele vědění, tj. lektora.

Interaktivní výuku španělštiny charakterizujeme jako formu vzdělávání, kde existuje vzájemný vztah mezi lektorem a studujícím dospělým, kdy lektor zprostředkovává nové jazykové vědění účastníkovi výuky. Tuto formu výuky španělštiny dále dělíme na organizovanou formu - skupinové jazykové kurzy a individuální výuku. Zmíněné formy bývají přímo či nepřímo ovlivněny impulsy z venku, vývojem společnosti a aktuální poptávkou na trhu práce.

K přednostem jazykové výuky v rámci skupinových kurzů patří vysoká míra různorodé komunikace a interakce mezi studenty, možnost skupinových jazykových cvičení a dialogů, aktivní zpětná vazba a učení se z vlastních chyb i z chybování dalších účastníků kurzu.

Individuální výuka má nespornou výhodu v podobě intenzivní interakce mezi studentem a lektorem, studium je intenzivní a jasně cílené pouze na jediného studenta. Studující se může o formě i celkovém pojetí výuky domlouvat s lektorem a disponuje daleko větším prostorem pro vlastní vyjádření, neboť lektor se věnuje pouze jemu. Na druhé straně může individuální forma výuky po určité době postrádat různorodost, kreativitu, mnohostrannou zpětnou vazbu či dokonce i sociální rámec, do něhož je výuka zasazena.

⁶¹ Cf. Průcha, J. *Přehled pedagogiky*, s. 97.

⁶² Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 84 – 85.

Samostudium naproti tomu chápeme jako vzdělávání prostřednictvím nejrozličnějších didaktických prostředků, např. učebnic, četby španělských knih, poslechu hudby, cestování, pobytu v cizině apod., avšak vše bez aktivní přítomnosti lektora. Tuto formu vzdělávání považujeme za spornou metodu studia cizích jazyků a domníváme se, že u dospělé populace je návratnost investice do takové formy studia daleko menší než u předešlých zmíněných forem výuky a hrozí zde také mnohem více ztráta motivace. Zpětná vazba je nulová a nulová je také možnost využití jazyka alespoň v ad hoc vytvořené praxi, jako to bývá v rámci skupinového či individuálního kurzu. Vedle klasické formy samostudia se ovšem v poslední době prosazuje sebevzdělávání kombinované s užitím elektrotechnických médií. Tuto novou moderní formu studia nazýváme *e-learning*. Domníváme se, že by *e-learning* neměl zcela nahradit výuku *interaktivní*, může být nicméně jejím zajímavým a obohacujícím doplňkem. *E-learning* umožňuje to, co postrádá klasické samostudium, a to je zpětná vazba. Pomocí testování můžeme mapovat své pokroky ve studiu bez větších obtíží.⁶³

Jak jsme již naznačili dříve, informační technologie vstupují do všech částí našeho života a stávají se i oblíbenou součástí jazykové výuky. Zastáváme ovšem názor, že se *e-learning* a metody výuky s ním spjaté mohou stát vhodným doplňkem, nikoli však náhradou klasické skupinové či individuální výuky. Komunikaci mezi lektorem a vzdělávajícími se dospělými považujeme ve výuce španělštiny za stěžejní, a tudíž se domníváme, že ji počítač není schopen dokonale nahradit. I z těchto důvodů považujeme ve vzdělávání dospělých u výuky španělštiny za nejvhodnější její *interaktivní* formu.

4.3 Didaktický proces

Zde se detailněji zaměříme na jednotlivé části výuky španělštiny pro dospělé, její didaktické a metodické principy a rovněž faktory, které mohou její vznik i průběh významně ovlivnit. Specifičnost vzdělávání dospělých nám napovídá, že nejen motivace, dílčí cíle výuky a účastníci dalšího vzdělávání, ale i celková koncepce a metody výuky budou poněkud jiné než u klasického školního vzdělávání. Při tvorbě celkového pojetí jazykového kurzu, případně rozvržení a koncepce jednotlivých

⁶³ Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 113.

vyučovacích hodin, je třeba brát v úvahu cíle výuky, typy účastníků s jejich prvotní motivací a organizovat výuku tak, aby se jejich motivace udržovala a nadále prohlubovala.⁶⁴ Rámcový obsah bývá u výuky dospělých obdobný jako u školského vzdělávání, nicméně právě rozvržení vyučovacích hodin, koncepce a metody výuky jsou založeny na rozdílech a specifických vlastnostech, které vyplývají z charakteristiky a celkového rázu výuky španělštiny pro dále se vzdělávající dospělé jedince.

4.3.1 Rozdílnost a úspěch ve výuce španělštiny

Položme si nyní otázku, jakou roli hraje specifický didaktický proces ve vzdělávání dospělých a zde konkrétně v jazykové výuce španělštiny a které faktory jej zásadně ovlivňují.

Za dva z neklíčovějších faktorů ve výuce španělštiny pro dospělé, jež působí značnou měrou na vznik i průběh didaktického procesu, považujeme *rozdílnost a úspěch*.

Jaroslav Mužík se domnívá, že „primárním motivem pro organizaci vzdělávání dospělých je intelektuální novost učební látky. Zájem o tuto látku lektor vzbuzuje prostřednictvím otázek, zkoumání problémů a snaží se vést účastníka k sekundární spokojenosti, což je kompetence v oboru, přehled o problematice a správné jednání.“⁶⁵ S tímto názorem se ztotožňujeme. Zajímavost pojetí vyučované látky, různorodost učiva a především aktivní interakce mezi lektorem a studenty, to jsou jen některé z faktorů, které výuku dospělých významně ovlivňují. Ona rozdílnost se skrývá v celkovém pojetí výuky španělštiny pro dospělé i v novosti předmětu.

Důležitou roli u dospělých účastníků vzdělávacího procesu hraje rovněž subjektivní pocit, že si danou látku dokážou bez větších problémů osvojit. Pocit z vlastního neúspěchu nezřídka vede až k celkové demotivaci a ztrátě zájmu o výuku. Pozitivní atmosféra a přátelský vztah mezi studujícími a lektorem se stává také nedílnou součástí výuky dospělých.⁶⁶ Lektor bývá chápán jako pomocník a zprostředkovatel nového vědění. Byť je úspěch pouze dílčí, i přesto hraje

⁶⁴ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 161.

⁶⁵ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 41.

⁶⁶ Cf. *Ibid.*, s. 41.

nezastupitelnou roli v rámci vzdělávání dospělých a má také klíčový vliv na udržení a rozvoj motivace účastníků.

Pokud student pocítí neúspěch v rámci své klasické školní přípravy na budoucí povolání, je to pro něj rovněž frustrující, nicméně snáze jej překoná. Špatnou známku ve škole nahradí jiná lepší. Někdy se může stát i v tomto případě, že se motivace u studenta v rámci klasického školského vzdělávání úplně vytratí, dojde k frustraci a student má tendence se vzdávat a utíkat ke svým zájmům, případně řešit přechod na jiný druh studia či oboru. Takový student přesto většinou chápe své vzdělávání jako určitou morální povinnost i vůči svým rodičům, kteří jej po dobu studia živí, a proto se snaží spíše se zlepšit nebo alespoň danou formu studia dokončit, ať už s jakýmkoli výsledky.

Na druhé straně dospělý student, jenž již nastoupil na svou profesní dráhu, není primárně povinen dále se vzdělávat. Někdy jeho další vzdělávání vychází z určitých požadavků či představ zaměstnavatele, nicméně většinou je to jeho osobní vůle a rozhodnutí věnovat se dalšímu vzdělávání, a to konkrétně v tomto případě učení se španělštině. I z tohoto důvodu považujeme pocit úspěchu za stěžejní faktor, který napomáhá i jazykovému vzdělávání a udržení prvotní motivace, jež byla impulsem pro zahájení didaktického procesu.

4.3.2 Analýza pojetí didaktického procesu

Zaměříme se nyní podrobněji na jednotlivé složky didaktického procesu ve výuce španělštiny.

Výuka cizího jazyka obsahuje řadu činitelů, jejich rozčlenění se však u různých autorů, někdy nepatrně, jindy výrazněji, liší. Někteří autoři zastávají základní rozdělení na *učitele*, *studenta* a *učivo*, jiní jsou stoupenci rozvržení na čtyři části, tj. *cíl*, *organizaci*, *materiální podmínky* a *učební metody a postupy*.⁶⁷ Jak jsme již naznačili výše, v pojetí didaktického procesu a faktorů, které jej ovlivňují, se ztotožňujeme s koncepcí Jaroslava Mužíka, jenž dělí didaktický proces na tyto části: *koncept*, *potřeby*, *učební cíle*, *metodiku*, *osobnost lektora* a *vlastní výuku*. *Koncept* vzdělávání chápeme jako celkový záměr kurzu. S ním souvisí i *učební cíle*, mezi nimiž rozlišujeme finální (cíl výuky jako bloku) a dílčí (cíle jednotlivých vyučovacích hodin). *Vzdělávacími potřebami* rozumíme nutnost získávat nové vědomosti a dále

⁶⁷ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 16 – 17.

se vzdělávat.⁶⁸ Tato potřeba souvisí nejen s bezprostředním okolím jedince, jeho zaměstnáním a postavením ve společnosti, ale i s celkovým vývojem světa a jednotlivých společenství. Nároky na vzdělanost neustále rostou a mění se. Zvyšuje se konkurence na trhu práce. Vzdělanému se otevírá více možností, jak se uplatnit a především, jak udržet krok s dobou a s rychlým společenským, technickým i kulturním vývojem. Každá ze zmíněných složek hraje ve výuce španělštiny svou nezastupitelnou roli a u vzdělávání dospělých význam některých složek ještě narůstá. Koncepce výuky musí nutně vycházet z individuálních cílů a potřeb jedinců a je třeba brát zřetel na jejich osobní motivace.

Vraťme se nyní detailněji ke vzniku *vzdělávací potřeby*, která vede k zahájení výuky španělštiny u dospělého jedince. J. Mužík charakterizuje vznik a vývoj *vzdělávací potřeby* následovně: „Potřeba dalšího vzdělávání roste tím více, čím dynamičtěji se mění okolí. Dále roste tím více, čím více klesá míra tolerance omylů a chyb a nakonec roste tím více, čím více pružnosti jako takové je v hospodářském a společenském životě třeba.“⁶⁹

I s ohledem na tento názor můžeme konstatovat, že se *vzdělávací potřeby* mění v závislosti na změnách v našem okolí. Rychlý vývoj ve společenské i ekonomické oblasti a vzrůstající nároky na flexibilitu, rozdílnost a rychlou reakci na neustále změny, spoluvytvářejí půdu pro vznik nových, nezaběhaných a inovativních vzdělávacích potřeb. Určitou roli v tomto případě hraje i prevence a pocit připravenosti vůči nenadálým změnám. I tyto faktory působí u dospělých jedinců ve prospěch volby španělštiny jako předmětu dalšího vzdělávání. Znalost španělštiny je v českém prostředí stále považována za málo rozšířenou a originální záležitost. Komeracionalizovaná angličtina na nás číhá ze všech stran, ale znalost španělštiny je kupříkladu v oblasti trhu práce chápána jako cosi výjimečného. Tím, že ji dnes dobře umí jen relativně málo lidí, je možné se připravit na budoucnost a stát kdesi v popředí. I takto je možné uvažovat v rámci *vzdělávacích cílů*. A i tento fakt jistě jedinečnosti, která se vymyká průměru, směřuje jednoznačně ve prospěch španělštiny při volbě cizího jazyka.

Poněkud jiné, byť velmi obdobné rozvržení částí didaktického procesu nalézáme v pojetí andragogického vzdělávání ostravských autorů, Josefa Malacha a

⁶⁸ Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 42.

⁶⁹ *Ibid.*, s. 42.

Bedřicha Zapletala. Dělení spočívá v distribuci na čtyři základní části: *cíl, účastníka, lektora a prostředky*.

Systém vzdělávání dospělých definují autoři následovně:

„Vzdělávání dospělých je zaměřeno na dosažení zamýšlených cílů. Cíle jsou určující kategorií, ovlivňující volbu vhodných vzdělávacích prostředků. Účastníci i lektoři mají určité osobní vlastnosti, které obecně nazýváme vnitřními podmínkami. Může nastat i situace, že určité vnitřní podmínky mohou ovlivňovat i původně zamýšlené cíle. Vzdělávání se uskutečňuje za konkrétních vnějších podmínek a v určitém konkurenčním prostředí. Mezi cíli, podmínkami a prostředky se realizují dialektické, vzájemně se podmiňující vztahy.“⁷⁰

V takovémto pojetí chápeme cíl výuky jako dovednosti a kompetence, kterých bychom chtěli v průběhu vzdělávacího procesu dosáhnout. Účastník a lektor na sebe vzájemně působí, mohou se ovlivňovat jak pozitivně, tak i negativně.

Podmínky vzdělávání dělíme na vnitřní a vnější. Za vnitřní podmínky považujeme např. faktory psychické, kognitivní, motivační aj. Vnějšími podmínkami mohou být konkurenční prostředí ve společnosti i mezi samotnými účastníky kurzu. Prostředky výuky chápeme jako rozličné cesty, kterými může být další vzdělání předáváno. V tomto případě se může jednat jak o klasickou formu výuky dospělých v rámci kurzu, tak o sebevzdělávání či učení se jazykům v pracovním prostředí nebo při cestování.⁷¹

Je užitečné si uvědomit, že další vzdělávání nemusí probíhat pouze tradičně, prostřednictvím organizované výuky v kurzu, ale i řadou jiných cest, jako je právě cestování nebo interakce v pracovním prostředí. I tyto netradiční cesty vzdělávání mohou pozitivně přispívat k výuce španělštiny a vzniku či prohloubení motivace. Mezi individuálními motivacemi a cíli je možné zaznamenat pohnutku k učení španělštiny v návaznosti na zálibě v cestování do španělsky hovořících zemí. Cestování nemusí být v určitých případech ani tak zálibou, jako nutností. Jestliže jedinec jezdí pracovně do španělsky mluvící země nebo má v práci kolegu či klienta hispánského původu, pak jde o jistou formu osobní prestiže, pokud se s ním dokážeme domluvit jeho rodným jazykem. Zejména v posledních letech se celková jazyková kompetence českého národa zlepšuje a rozšiřuje, a proto se i španělština začíná výrazně prosazovat.

⁷⁰ Malach, J.; Zapletal, B. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2005, s. 56.

S ohledem na různá pojetí vzdělávacího procesu a v návaznosti na vlastní praktické zkušenosti definujeme výuku španělštiny pro dospělé jako složitý a komplexní proces složený z následujících částí: *vzdělávajícího se jedince, lektora, učiva, cíle výuky, metod a prostředků*, jimiž se vzdělávacího procesu dosahuje.

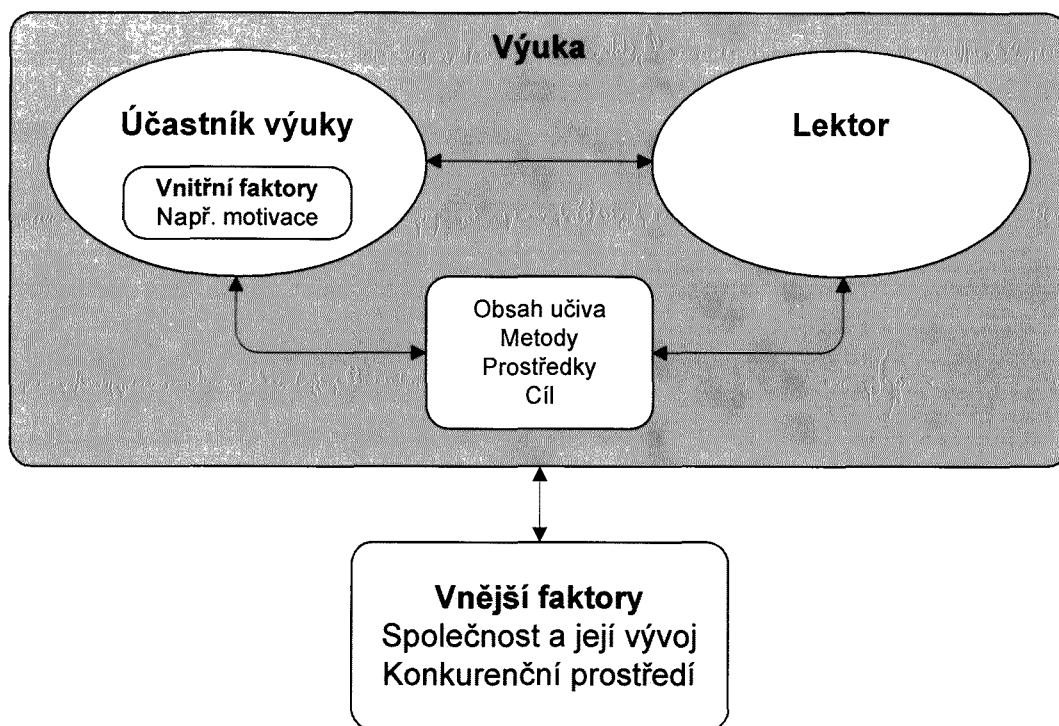
Faktory, které celý didaktický proces výrazně ovlivňují, dělíme na vnitřní a vnější. Za vnější faktory považujeme situaci na trhu práce i ve společnosti jako takové, zejména pak konkurenční prostředí. K vnějším faktorům řadíme rovněž konkurenční prostředí, které vzniká v rámci výuky mezi jednotlivými účastníky. Jako vnitřní faktory vidíme typologii jedince z hlediska psychologie, jeho motivaci a celkovou schopnost učit se. Jednotlivé části jazykové výuky dospělých i faktory, které na ni působí, se vzájemně ovlivňují.

Na obrázku níže naznačujeme schematicky didaktický proces, tak jak jej vnímáme s přihlédnutím ke stěžejním okolnostem, jež jsou úzce spjaty se vzděláváním dospělých. Motivaci a následně finální cíl výuky považujeme za klíčové faktory a prvotní impulsy působící na volbu metod výuky a její organizaci. Jakmile dojde k naplnění cíle, ať už finálního či dílčího, jeho poslání se zdá být jakoby u konce. I když samozřejmě dosažení jednoho určeného cíle implikuje vznik dalšího, nového. Pokud si osvojíme základy španělštiny, vyvstává nová vzdělávací potřeba a s ní spjatý cíl dosáhnout stupně mírné pokročilosti. Jestliže naši komunikativní úroveň španělštiny pokládáme za dostačující, chceme si rozšířit znalost o určitou část odborného jazyka apod.

V následujícím nákresu naznačujeme naše pojetí didaktického procesu. Vzhledem k tomu, že jsme vnější faktory, které ovlivňují výuku, již zmínili dříve, dále se zaměříme na analýzu jednotlivých částí didaktického procesu, tj. účastníka výuky včetně jeho osobnostních charakteristik a motivace, lektora, cíl výuky, její obsah, koncepci a problematrické otázky v rámci výuky španělštiny pro dospělé.

⁷¹ Cf. Malach, J.; Zapletal, B. *Vybrané problémy andragogiky*, s. 57.

Didaktický proces ve výuce španělštiny pro dospělé



4.4 Didaktické principy

S ohledem na specifické rysy vzdělávání dospělých je vhodné dodržovat během výuky španělštiny určité zásady.

Než přejdeme k detailní analýze částí didaktického procesu, podívejme se na didaktické principy, které mohou výuku jednoznačně zefektivnit. Tyto zásady vycházejí z požadavků na didaktický proces v rámci vzdělávání dospělých a všichni aktéři vzdělávání, tj. účastníci kurzu, lektor i autor celkové koncepce výuky, příp. učebního materiálu, by se jimi měli řídit. Za hlavní didaktické principy v pojetí vzdělávání dospělých považujeme (podle koncepce Mužíka) *názornost*, *aktivitu*, *přiměřenost*, *trvalost* a *soustavnost*.⁷² Pokud se nad jmenovanými principy zamyslíme, pak dojdeme k názoru, že jsou tyto zásady pro didaktický proces nejen klíčové, ale jsou i úzce provázány. V případě, že se dosáhne během výuky soustavného a vyváženého dodržování zmíněných principů, zvyšuje se nejen efektivita výuky, ale i kvalita celkového didaktického rámce.

Podívejme se nyní na uvedené zásady detailněji.

Názornost

J. Mužík definuje princip názornosti následovně:

„Názornost má ve výuce dospělých specifický význam, neboť pro učení dospělých je velmi důležité použití zobrazení, ilustrací, animace či osobního předvádění činností lektorem a účastníky. Názorné vyučování rozvíjí u dospělých důležitou schopnost spojovat dřívější poznatky a zkušenosti s novým poznáním v průběhu výuky.“⁷³

Názornost může mít ve výuce španělštiny dvojí podobu i účinek. Názorný výklad látky, např. konkrétního gramatického jevu, nám pomáhá fixovat si nejen systém užívání, ale i s ním spojenou novou slovní zásobu. Názornost by se v tomto případě měla projevit jako uvedení do souvislostí známé skutečnosti s novou látkou. Zároveň považujeme za důležité již od samého počátku dávat do souvztažnosti jednotlivé jazykové prostředky, např. slovní zásobu, zejména prostřednictvím etymologie slov a příbuznosti. Jako příklad uvádíme v této souvislosti např. slova *viajar* a *el viaje*.

Pokud jde na jedné straně o hledání souvislostí a na straně druhé využití opozic, mohou nám posloužit za příklad slovesa *ser – estar – hay*. V rámci výuky dospělých považujeme za klíčové naučit se již od počátku paralelně používat tato slovesa současně a ve vzájemném kontrastu. Nepovažujeme za vhodné zabývat se např. nejprve izolovaně jevem *hay* a až následně slovesy *ser* a *estar*. Princip názornosti se zde může snadno projevit na jasném a kontrastivním výkladu dané problematiky. Užití i vzájemné souvislosti lze relativně lehce demonstrovat na velice jednoduché prvotní slovní zásobě.

Příklad: *Aquí hay un hotel. El hotel está en la Plaza de Venceslao. El hotel es nuevo y bonito.*

Za druhou podobu názornosti ve výuce považujeme vizualizaci pomocí obrázků, nákresů i prostorového rozvržení předmětů v učebně. Dospělý jedinec

⁷² Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 77.

prostřednictvím vizualizace udržuje pozornost. Pokud vidí lektora psát, nutí jej to automaticky dělat si poznámky, neboť má pocit, že pokud se něco zaznamenává, jedná se o klíčovou informaci. V této fázi se často objevuje vliv pracovního prostředí, kdy jsme nuceni strukturovat informace a to nejdůležitější nebo nové si v bodech zaznamenat.

Prostorové vizualizace lze vhodně využít např. při výkladu zájmen *este*, *ese*, *aquel* a s nimi souvisejících příslovcí *aquí*, *ahí*, *allí*. Tuto problematiku doporučujeme vykládat také ve vzájemných souvislostech a nikoliv izolovaně tak, jak je mnohdy pojmána. Jejich aplikaci lze ilustrovat na rozvrženém nábytku a jiných předmětech v učebně. Dospělí účastníci kurzu si tímto způsobem snáze fixují nové jazykové prostředky a lépe si je zapamatují ve vzájemných souvislostech.

Aktivita (participace)

K principu aktivity uvádí J. Mužík následující:

„Lektor musí usilovat o aktivizaci účastníků při získávání nových poznatků a prostřednictvím této aktivizace o jejich participaci na výuce. Lektor dodržující tento didaktický princip by měl neustále aplikovat sdělované poznatky, spojovat teorii s praxí účastníků v různých oblastech jejich profesní činnosti.“⁷⁴

Princip aktivizace účastníků výuky napomáhá nejen udržovat pozornost, ale také propojovat dosud nabyté znalosti s novými a aplikovat je prostřednictvím řečových dovedností. Aktivizace žáků se během výuky španělštiny realizuje zapojením účastníků do komunikačního prostředí. Teoretický výklad by měl být pokud možno koncizní a výstižný. Následovat by jej mělo užití daného jazykového prostředku prakticky ve cvičeních. Výuka by měla mít od začátku komunikační rámec ve španělštině. Vysvětlení určitého gramatického jevu nebo slovní zásoby by se mělo ihned promítnout do praxe prostřednictvím aktivního použití v dialogu nebo cvičení. Konverzace by měla střídat výklad látky a procvičování jazykových prostředků a procházet postupně celou výukou. Účastníci kurzu by se neměli ostýchat mluvit a je třeba je k tomu od začátku vést, a to i u začátečníků. Zastáváme názor, že je lépe mluvit v cizím jazyce, byť s chybami, než se o to vůbec nepokusit. Chybami se člověk

⁷³ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit, s. 77.

⁷⁴ *Ibid.*, s. 78.

učí, a pokud lektor studenty opravuje s potřebnou dávkou taktu, ve vhodnou dobu a dostatečně explikativně, pak to není na škodu, ale slouží to vzdělávacímu účelu.

Aktivizace dospělých studentů docílujeme také prostřednictvím souvztažnosti s jejich povoláním. Míra fantazie je v průběhu výuky u dospělých účastníků menší než u dětí. Pokud je stavíme před úkol vyprávět, jak jeli o víkend na imaginární výlet, může se stát, že více času stráví vymyšlením konkrétního obsahu než přemýšlením nad správnou formulací ve španělštině. Jestliže se jich ale dotážeme na jejich silné stránky, a může to být právě určitá činnost spjatá s jejich zaměstnáním, pak uvidíme rozdíl. Pokud je jejich práce uspokojuje, hovoří o ní rádi a tento fakt působí velmi pozitivně na jejich aktivitu v průběhu výuky, celkovou atmosféru i správnost vyjadřování. Příklady z jejich vlastní praxe jim španělštinu přibližují praktickému užití, a to rovněž kladně působí na aktivizaci během výuky i na celkovou motivaci.

Přiměřenost

Přiměřenost J. Mužík charakterizuje takto:

„Princip přiměřenosti představuje požadavek, aby obsah výuky (rozsah učiva), jeho obtížnost a způsob prezentace odpovídaly odborné úrovni a schopnostem účastníků.“⁷⁵

Přiměřenost v rámci výuky španělštiny chápeme do určité míry také jako užívání jazykového minima. Jazykovou výuku a výklad jednotlivých jazykových prostředků nelze pojímat v celé jejich šíři. Komplexnost by účastníky kurzu zahltila a mohli by se v ní snadno ztratit. Minimalizace učiva nám pomáhá udržovat vyváženost výkladu.

S přiměřeností úzce souvisejí i dílčí cíle výuky, tj. ty, které jsou stanoveny pro jednotlivé vyučovací hodiny a formují následně finální cíl didaktického procesu. Učivo se nejlépe rozšiřuje pomocí *cyklického vrstvení*. Jazykové prostředky nelze vysvětlovat bez vzájemných souvislostí a v jedné linii. Jako ideální se jeví postup od jednoduchého ke složitějšímu. Ve výuce španělštiny tudíž učíme nejdříve přítomný čas a poté až minulý a budoucí. V této souvislosti považujeme za vhodné formulovat příklady v přiměřeném počtu a takového typu, který implikuje pouze užití přítomného

⁷⁵ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 78.

času. Pokud bychom studenty vedli k tomu, aby i minulost v začátcích vyjadřovali přítomným časem, pak si to mohou lehce zafixovat a v průběhu výuky se špatného návyku budou velice těžko zbavovat. Lépe je vyvarovat se takového užití a snažit se studenty vést raději k diskuzi o přítomnosti nebo budoucnosti, které již umějí vyjádřit, a nikoliv o minulosti, kde ještě neznají dostatek jazykových prostředků k jejímu vyjádření.

Jako další příklad volíme fonetický plán španělštiny. Nepovažujeme za nutné ve výuce dospělých věnovat výslovnosti několik hodin a soustředit se na jednotlivé odchylky, memorizovat abecedu apod. Za mnohem přínosnější považujeme osvětlení základních výslovnostních pravidel v praxi, např. během čtení článku. Je užitečné, když lektor přečte ukázkově část textu a účastníci výuky se jeho výslovnost snaží napodobovat. V průběhu čtení, a to hlavně v počátcích výuky, se ukazuje jako vhodný postup dospělé studenty často a názorně opravovat, aby si neosvojili špatné výslovnostní návyky. Mnohem více než u jiných studentů zde platí, že si dospělí účastníci výuky fixují snáze nesprávné návyky a poté se jich nesnadno zbavují.

Trvalost

K principu trvalosti J. Mužík říká:

„Princip trvalosti vyjadřuje požadavek, aby si účastníci osvojené vědomosti či dovednosti z výuky zapamatovali tak, aby si je mohli podle potřeby vybavit a prakticky uplatnit.“⁷⁶

Princip trvalosti souvisí s aktivizací studentů a aplikací nabytých znalostí v praxi. Za praktické užití považujeme nejen klasickou praxi, např. v zaměstnání či volném čase, ale i praxi *umělou*, vytvořenou ad hoc během výuky. Zásada trvalosti je spojena také se schopností dospělých účastníků didaktického procesu čerpat výhradně ze znalostí nabytých během výuky. Na domácí přípravu jim většinou nezbyvá čas ani nálada, a proto je žádoucí, aby lektor vytvořil výuku tak, aby si z ní dospělí studenti odnesli domů a do další hodiny co nejvíce.

⁷⁶ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 78.

Soustavnost

A konečně poslední z citovaných didaktických principů, a to *zásada soustavnosti*. *Princip soustavnosti* je v pojetí J. Mužíka definován takto:

„Princip soustavnosti uplatňuje lektor zejména tím, že připraví účastníky k aktivnímu vnímání učiva, sdělí jim výukové cíle a strukturu učiva a seznamuje je s učivem v určitém, logickém sledu.“⁷⁷

Tato zásada souvisí s názorností a průběžnou informovaností účastníků kurzu, v jaké fázi se nacházejí, co je čeká, na co se mají připravit apod. Výuka by měla sledovat určitý logický postup, jenž by byl jasný a zřetelný pro všechny účastníky. Jasně formulovaný úvod každé hodiny, strukturování informací s důrazem na novinky a vzájemné souvislosti napomáhají celkové pozitivní atmosféře výuky. Pokud účastníci vědí, kde se ve vzdělávacím procesu nacházejí, mohou si snáze kontrolovat svůj vlastní postup a s ním související dílčí úspěchy během výuky.

4.5 Metodické principy

S výukou cizích jazyků se váží určité metodické zásady, které bychom měli během výuky dodržovat. Souvisejí s celkovou koncepcí výuky a některé z nich dokonce v rámci vzdělávání dospělých nabývají na síle a důležitosti. Nejčastěji bývají zmiňovány tyto metodické principy: *komunikativnost, komplexnost, ústní báze, situativnost, zřetel k jazykovému transferu, cyklické uspořádání učiva, strukturní vzorce*.⁷⁸

Tyto zásady, které se váží na výuku cizích jazyků v obecné rovině, aplikujeme na výuku španělštiny pro dospělé. Z hlediska efektivity se u výuky španělštiny ve vzdělávání dospělých ukazuje jako vhodný postup propojit metodické principy s již zmíněnými didaktickými zásadami, jež se váží na výuku určenou pro dospělé účastníky didaktického procesu.

Komunikativnost

Principem komunikativnosti rozumíme zřetel na komunikativní funkci jazyka, tj. osvojení si jazyka jako nástroje komunikace, a tím naplnění komunikativního cíle.

⁷⁷ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 79.

⁷⁸ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 81 – 84.

Domníváme se, že na výuku španělštiny pro dospělé působí velmi efektivně spojení principu komunikativnosti s dodržáním *zásady ústní báze*. Tato zásada se opírá o určitou přednost, jež je kladena na ústní vyjadřování. Z hlediska psychologie je obecně člověku bližší postup od ústního k následnému písemnému vyjadřování. Tento postup je v nás zakódován již od narození, kdy se učíme nejprve mluvit a poté až psát. V dospělosti u jazykové výuky nabývá tento princip opět na důležitosti. Dospělí účastníci výuky španělštiny jednoznačně preferují ústní projev před písemným, protože si chtějí co nejdříve osvojit ústní vyjadřování a schopnost dorozumět se v běžných situacích. Písemný projev preferují spíše pasivně přijímat prostřednictvím *principu vizualizace*, kdy se lektor snaží, aby si účastníci výuky určitý jazykový prostředek vizuálně fixovali, a proto jej zaznamená na tabuli.

Komplexnost

Princip komplexnosti charakterizujeme jako pojetí výkladu učiva v souvislostech. Jednotlivé jazykové roviny by se měly vzájemně prolínat a jazykové prostředky vyučovat komplexně, tj. kupříkladu při výuce určitého gramatického jevu, vysvětlujeme jeho gramatickou strukturu, morfologii, správnou výslovnost a pravidla užití v kontextu. U nové slovní zásoby můžeme uvádět správnou výslovnost, význam slova, jeho etymologii a korektní použití v jazykovém kontextu, příp. můžeme zmínit i synonyma apod.

Situativnost

Princip situativnosti souvisí s běžnými řečovými situacemi. Témata volíme během výuky tak, aby odpovídala nejen běžným situacím v reálném životě, např. vlastní prezentace, bydlení, práce, cestování, nákup, jídlo, volný čas apod., ale i kontextu, v němž se pohybují dospělí účastníci. Volíme situace a témata tak, aby o nich dospělí studenti rádi hovořili. Někdy, a to zejména u individuální výuky, můžeme volit i určitá osobní témata z oblasti soukromí studujícího jedince. V tomto případě může lektor figurovat do jisté míry jako psycholog. Účastník výuky se někdy snadno rozhovoří o problému, který vznikl v práci, o svých názorech na určitou problematiku, osobním postoji k něčemu apod. Pokud se pohybuje na poli známé a blízké tematiky, hovoří se mu o ní ve španělštině daleko lépe.

Jazykový transfer

V průběhu didaktického procesu je třeba mít jazykový transfer vždy na paměti a vhodně jej využít. Problematiku jazykového transferu můžeme použít jako prevenci proti případným chybám nebo k vysvětlení určitého jazykového prostředku ve španělštině prostřednictvím jeho kontrastivního srovnání vůči českému jazykovému systému. Užít opozic a upozornění na problematická místa považujeme v této souvislosti za důležitou součást efektivního postupu při výuce španělštiny. Problematikou jazykového transferu se budeme ještě podrobněji zabývat v rámci podkapitoly 4. 10 Účastník výuky.

Cyklického uspořádání učiva

Zásada cyklického uspořádání učiva je také jeden z principů úzce spjatých s jazykovou výukou. Tento princip vychází z postupu od jednoduchého ke složitému a souvisí také s jazykovým minimem. Při výuce dochází nejdříve k minimalizaci jazykového systému, neboť není účelem výuky a ani v našich možnostech pojmout jazyk v celé jeho šíři. Základní schémata dílčích jazykových rovin postupně rozšiřujeme. Nejde tudíž o postup v jedné linii, ale o postupné rozšiřování a prohlubování učiva.

Strukturní vzorce

Jako poslední z metodických principů uvádíme *princip strukturních vzorců*. Hendrich hovoří o tzv. *modelové metodě, strukturních vzorcích a modelových větách*. *Modelové věty* vychází z jazykové analogie a slouží nám jako typový příklad určitého jazykového jevu. Pokud si zapamatujeme modelovou větu, slouží nám jako vzor a doprovod k pravidlům užití jazykového jevu.⁷⁹

Aktualizace

V koncepci didaktického procesu má své specifické postavení také problematika *aktualizace učiva*. U aktualizace učiva rozlišujeme dvě roviny. Aktualizace látky dosáhneme tím, že jazykovou výuku propojíme s reáliemi španělsky hovořících zemí a také tím, že ji uvedeme do souvislostí s aktuální situací jednotlivých účastníků výuky, tj. s jejich realitou. K aktualizaci učiva patří tudíž i zařazení reálií a lingvoreálií do jazykové výuky, neboť zajímavé informace a fakta

z historie, kultury, literatury nebo současného života Španělska a Latinské Ameriky osvěží a oživí její atmosféru a zároveň je lze využít k určitému cíli, např. k upevnění určitého jazykového jevu nebo specifického jazykového spojení či výrazu.⁸⁰

R. Choděra v *Didaktice cizích jazyků* jmenuje několik zásad, jež se váží k výuce cizích jazyků, a to zejména ke komunikativní metodě. Zásady se v koncepci Choděry jen nepatrně liší od pojetí Hendrichova.

Přestože se ztotožňujeme s pojetím metodických zásad tak, jak je popisuje Hendrich, vyzdvihujeme tři zásady, které formuluje Choděra. Máme zde na mysli *princip opory o mateřský jazyk, princip priority řečové praxe před jazykovou teorií a princip jednoty jazyka a mimojazykové reality*.⁸¹ Hendrich samozřejmě na tyto zásady ve svém pojetí didaktiky nezapomíná, nicméně se objevují v jiných souvislostech a v odlišných dimenzích.

Opora o mateřský jazyk

Podívejme se nyní na *princip opory o mateřský jazyk*. Vztah cizího a mateřského jazyka považujeme za jeden z nejproblematictějších bodů ve výuce španělštiny pro dospělé. Vliv mateřského jazyka nelze podceňovat. Vnáší do výuky španělštiny pozitiva i negativa. Jisté je, že mateřština je vždy, ať už skrytě nebo otevřeně, v didaktickém procesu přítomna a tento fakt je třeba zohlednit.

Na základě rozdílného vztahu k mateřskému jazyku jsou založeny také koncepce jednotlivých metodických směrů. Komunikativní metoda se snaží v některých extrémních koncepcích mateřštinu během výuky úplně potlačit a tzv. nepřímé metody naopak mateřský jazyk ve výuce využívají, někdy však přespříliš. Domníváme se, že je chybou mateřštinu během výuky zcela potlačovat, její explicitní forma by se nicméně měla objevovat v didaktickém procesu v přiměřené míře, a to zejména tehdy, pokud není zbytí a je třeba např. komplikovaný gramatický jev vysvětlit v mateřském jazyce studentů, tak aby si studenti neosvojili špatný návyk.

Domníváme se, že dospělý student španělštiny ocení využití mateřštiny především při výkladu gramatické látky nebo překladu nového slovíčka, neboť si španělštinu osvojuje na základě češtiny a neustále hledá možné souvislosti mezi

⁷⁹ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 81 – 84.

⁸⁰ Cf. *Ibid.*, s. 303.

oběma jazyky. Preferuje výuku založenou na vzájemných opozicích a společných vlastnostech. Pokud se v textu objeví nová slovní zásoba, dospělý student se většinou nesmíří s pouhým opisem nebo synonymem, ale chce znát přesný překlad nového lexika.

Za poněkud spornou metodu využívání mateřštiny studentů ve výuce naproti tomu považujeme překlad článku a překladová cvičení ze španělštiny do češtiny obecně. Domníváme se, že překladová cvičení postrádají, zejména v rámci výuky španělštiny pro dospělé, svůj smysl. Pozitivní efekt může přinést spíše volný překlad španělského textu do češtiny, na němž poznáme, že studenti pochopili smysl textu, nebo shrnutí klíčových fakt z textu ve španělštině. Někdy může být překlad ze španělštiny do češtiny přínosem, avšak v obecné rovině preferujeme využití jiných metod procvičování než právě překlad. Dospělí účastníci výuky španělštiny kladou důraz na schopnost komunikace v cizím jazyce a je pro ně důležitější porozumět hlavní myšlence článku než umět doslova přeložit celý text.

Zastáváme názor, že mateřský jazyk je při výuce přítomen vždy, pokud ne v explicitní formě, pak alespoň implicitně.⁸² Otevřenou aplikaci mateřštiny ve výuce španělštiny je možné zcela potlačit pouze ve stádiu pokročilé znalosti jazyka, kdy studenti mají již jazykový systém cizího jazyka ve větší míře automatizován, rozvíjejí jej a udržují prostřednictvím konverzace a výuky s rodilým mluvčím.

Priorita řečové praxe před jazykovou teorií

Princip priority řečové praxe před jazykovou teorií souvisí s pojetím zásady komunikativnosti u Hendricha. Choděra k této zásadě uvádí: „základem cizojazyčného vyučování – učení má být používání cizího jazyka, nikoli jeho popis a interpretace.“⁸³ Domníváme se, že popis jednotlivých jazykových rovin a jejich částí, tvoří součást výuky španělštiny, teorie by nicméně měla být úzce spjatá s praxí a měla by vystupovat v menšině. Popis určitého jazykového jevu se nejlépe ukazuje na konkrétním příkladu. Vzorový příklad a jeho obměny na základě analogie slouží k osvojení struktury a užití určitého jazykového jevu, což poté v kontextu slouží k upevnění řečových dovedností. Na druhé straně jsme toho názoru, že jazykovou teorii nelze podceňovat. Pokud určitý výklad látky pojmem příliš stručně a rychle,

⁸¹ Cf. R. Choděra a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001, s. 82.

⁸² Cf. Choděra, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*, s. 82 – 85.

může dojít u studentů k nesprávnému pochopení pravidel užití. Každý jazykový jev je proto třeba posuzovat individuálně a na základě reakcí ze strany účastníků výuky. Při výkladu látky je nutné u dospělých studentů ověřit, zda vše pochytili a nemají dotazy. Bez explicitní výzvy se sami málokdy ozvou. Brání jim v tom stud před ostatními, sebou samými i před lektorem. Dospělí studenti v sobě mají do jisté míry zakořeněný pocit, že musí na vše přijít sami, poradit si, a to bez větší pomoci ostatních.

Jednota jazyka a mimojazykové reality

Princip jednoty jazyka a mimojazykové reality souvisí se zapojením reálií a lingvoreálií do jazykové výuky. Tuto zásadu J. Hendrich pojímá jako aktualizaci učiva. S ohledem na zmíněnou zásadu je ovšem nutné respektovat fakt, že reálie a lingvoreálie jsou pouze jedním z osvěžujících prvků výuky a nelze je objemově přeceňovat. Někdy se může stát, že je lektor stržen zájmem ze strany dospělých účastníků výuky a reáliím věnuje příliš mnoho času. Faktem je, že dospělí studenti mají mnohdy o reáliích španělsky hovořících zemí větší povědomí než studenti klasického školského systému. Chápu struktury a významy věcí do hloubky, neboť již disponují určitým rozhledem a vlastními zkušenostmi, které do výuky vkládají. Nechtějí se proto smířit s pouhou existencí věcí, faktů a významů, ale pátrají po příčinách a chtějí znát důvody. To platí i u problematiky reálií a lingvoreálií. Lektor se musí držet cíle výuky, tj. kupříkladu osvojení španělštiny na komunikativní úrovni a neztrácet, byť z podnětu studentů, příliš mnoho času s výkladem reálií. Choděra k tomu dodává: „Ústředním cílem a ohniskem praktického jazykového předmětu je komunikativní kompetence, nikoli poznání zeměvědného prostředí, kulturního dědictví apod.“⁸⁴

4.6 Koncepce výuky

Jak již bylo řečeno, s motivací souvisí, kromě osobnosti učitele a jeho talentu předávat vědomosti poutavým a srozumitelným způsobem, také celková koncepce výuky a s ní spjaté metody a prostředky.

⁸³ Choděra, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Op. cit., s. 86.

⁸⁴ *Ibid.*, s. 90.

4.6.1 Druhy didaktických metod

Metodu je možno chápat podle J. Hendricha také v širším kontextu, tj. jako metodický směr, kde se kromě lingvistických aspektů uplatňují také vlivy dalších věd, např. psychologie, pedagogiky a sociologie. Kombinace působení těchto věd na výuku španělštiny ovlivňuje celkový přístup v výběru látky a pojetí jejího výkladu.⁸⁵

V *Pedagogickém slovníku* je vyučovací metoda popisována jako: „Postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“⁸⁶ Zastánci jednotlivých metodických směrů prosazují své vlastní metody, které považují za nejvhodnější. Hovoříme např. o metodách dialogických, skupinových, multimediálních apod.⁸⁷

Zdeněk Palán charakterizuje metodu v rámci vzdělávání dospělých jako: „základní didaktický (androdidaktický) pojem, způsob (postup) záměrného uspořádání činností a opatření pro zajištění realizace vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.“⁸⁸

My osobně se ztotožňujeme s dvojitým významem pojetí metody v cizojazyčném vyučování tak, jak jej definuje Radomír Choděra v *Didaktice cizích jazyků*. Metodu tu lze chápat z hlediska didaktiky cizích jazyků jako cílenou činnost lektora a účastníka kurzu, jejich vzájemnou interakci a rozvržení obsahu a pojetí výuky. Podle této koncepce ji také můžeme pojímat jako celkový specifický přístup k výuce v závislosti na typu účastníků a druhu výuky. Tento tzv. metodický směr chápeme jako specifickou koncepci výuky španělštiny a tudíž nedílnou součást vzdělávání dospělých, jež dává právě zde pojetí didaktického procesu ráz jiný než je tomu u školského vyučování.⁸⁹

V souvislosti s druhy metodických směrů se v českých příručkách nejčastěji objevuje zmínka o *přímé* a *gramaticko-překladové metodě*, které stojí do jisté míry ve vzájemné opozici. Někdy se místo termínu *přímá* užívá pojmu *komunikativní metoda*. J. Hendrich klasifikuje metodické směry na *gramaticko-překladovou metodu*, kde je, zjednodušeně řečeno, kladen důraz na gramatiku a překlad; *přímou metodu*, která je

⁸⁵ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 256.

⁸⁶ Průcha, J. *Pedagogický slovník*. Op. cit., s. 287.

⁸⁷ Cf. *Ibid.*, s. 287.

⁸⁸ Palán, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Op. cit., s. 118.

⁸⁹ Cf. Choděra, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*, s. 67.

založena na ústní bázi a intuitivním učením, přičemž nepřipouští překlad do mateřštiny; a v neposlední řadě definuje také *zprostředkovací metodu*, která se zdá být rozumným kompromisem mezi oběma předešlými metodami, vzhledem k faktu, že kombinuje např. psychologický postup přímé metody a zároveň připouští překlady z mateřského jazyka.⁹⁰

Hovoří se rovněž o nejrůznějších alternativních metodách – teorie her, využití informačních technologií aj.⁹¹ Koncepti výuky španělštiny můžeme chápat jako volbu určitého způsobu organizace vyučovací hodiny. Při výběru učiva a vyučovacích postupů zohledňujeme konkrétní cílovou skupinu, tj. dospělé jedince, a bereme v potaz námi zvolený metodický směr. Metodami výuky rozumíme různorodé postupy při výkladu jazykových prostředků, procvičování řečových dovedností a upevňování komunikativnost ve španělštině.

V našem pojetí lze tudíž koncepti výuky španělštiny definovat jako souhrn specifických metod a forem výuky, jež jsou přímo či nepřímo ovlivněny řadou vnějších a vnitřních faktorů, vzdělávacím cílem a v neposlední řadě samotnými aktéry didaktického procesu, tj. lektorem a účastníky kurzu. Záleží vždy na lektorovi, jaký konkrétní postup v jednotlivých částech výuky zvolí a je také na účastnících výuky, jakou dají lektorovi zpětnou vazbu k jeho postupu a vedení výuky tak, aby mohl na jejich potřeby co nejlépe reagovat. Ve výuce španělštiny u vzdělávání dospělých hraje koncepce významnou roli. Je jedním z bodů, kde se projevuje zásadní rozdíl při srovnání se školským vzděláváním. Zejména u celkové koncepce výuky španělštiny můžeme zaznamenat vyšší míru invence a reakcí na moderní trendy ve vzdělávání obecně a především s ohledem na dospělou populaci.

Existuje celá řada nejrůznějších vyučovacích metod a jejich kombinací. V současné době se rozšiřují rozličné alternativní metody vzdělávání spjaté i s moderními prostředky komunikace - informačními technologiemi.

Zaměříme se nyní na takové metody, které považujeme za nejvhodnější pro výuku španělštiny s ohledem na specifické rysy účastníků vzdělávání – dospělé jedince. Jedná se o kombinaci teoretických, teoreticko–praktických a čistě praktických metod. Domníváme se, že ve vzdělávání dospělých jsou vhodnými pro výuku španělštiny následující metody: *dialogická metoda, problémová metoda, cvičení, ověřování znalostí a dovedností, e-learning*.

⁹⁰ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 256 – 264.

Jak již vyplývá z jednotlivých názvů, *dialogická metoda* je založena na dialogu a otázkách, *problémová metoda* na řešení problémů např. prostřednictvím rolových her, *cvičení* jsou jednou z forem vhodného opakování a upevňování nové látky, *ověřování znalostí a dovedností* se uskutečňuje prostřednictvím otázek a odpovědí, případně testů a zkoušení, a *e-learning* je založen na využití informačních technologií.⁹² Kombinací výše jmenovaných metod dosáhneme náročného kritéria různorodosti a zajímavosti didaktického procesu výuky španělštiny.

V rámci koncepce výuky španělštiny je nutné, aby se souběžně zapojily všechny smysly a došlo tak ke kombinovanému vnímání psaného textu, mluveného slova a formulování vlastních výpovědí. Výuku je třeba uzpůsobit tak, aby se současně či postupně zapojily všechny jazykové roviny – ústní projev, písemné vyjádření, poslech, čtení textu. Rozvržení hodiny španělštiny by mělo být maximálně vyvážené a v každé vyučovací hodině by měla být v ideálním případě obsažena kombinace gramatického výkladu, nové slovní zásoby a konverzace.

Nutnost vyváženého obsahu a rozsahu výuky včetně uplatnění různorodosti hraje ve výuce dospělých významnou roli. Nelze zde uplatnit přístup, stále přetrvávající na některých školách, kdy se jedna hodina soustředí na jediný gramatický jev, který se nejprve vysvětlí a poté se do konce vyučovacího času opakuje a procvičuje jeho správné užití. Různorodost a praktické využití by mělo patřit ke klíčovým charakteristikám výuky španělštiny ve vzdělávání dospělých. Na jedné straně by mělo být patrné propojení teoretického výkladu a praktického užití, na straně druhé by každá hodina měla obsahovat různorodé jazykové jevy.

4.6.2 Vhodné metody opakování a upevňování jazykových prostředků

Jak jsme již uvedli, výuka španělštiny vychází z určité koncepce a je nutné ji v tomto případě organizovat tak, aby odpovídala specifickým požadavkům dospělých účastníků dalšího vzdělávání.

J. Hendrich v souvislosti s rozdělením jednotlivých vyučovacích hodin hovoří o třech fázích výuky. V první fázi by se měla navodit „cizojazyčná atmosféra“, druhá může mít „variabilní strukturu, která vyplývá z cílů dané hodiny“ a třetí fáze shrnuje probranou látku včetně zadání domácího úkolu.⁹³

⁹¹ Cf. Choděra, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*, s. 67 – 73.

⁹² Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 115 – 151.

⁹³ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 292.

Rozvržení celkového didaktického procesu pro dospělé ovšem pojmáme v jistém ohledu rozličně. Organizaci ve výuce španělštiny pro dospělé chápeme jako souhrn nejrůznějších metod, postupů a prostředků, které sestavujeme jednoznačně tak, aby rozvržení odráželo potřeby vzdělávajících se jedinců. Zmíněné rozvržení vidíme jako určitou koláž metod a prostředků, jež je adaptována na potřeby dospělých účastníků výuky. Výuku španělštiny v tomto případě nepojímáme v jednotlivých fázích, nýbrž jako jeden celek, kterým obrazně prostupuje pojící nit ve formě komunikativního rámce, na niž se připojují jednotlivé body obsažené ve výuce. Cizojazyčnou atmosférou rozumíme právě tuto pojící nit a body, které se k ní váží, jsou osvojované jazykové prostředky a jejich prostřednictvím řečové dovednosti.

S ohledem na správné rozvržení výuky nesmíme zapomínat na zásadu komunikativnosti, praktické stránky a různorodosti obsahu. Učící se dospělí jedinci již určitý stupeň vzdělávací přípravy absolvovali, věnují se svým profesím, a proto v tomto směru hraje mnohem důležitější roli důraz na praktickou stránku využití jazyka. V případě španělštiny dokonce ani není nezbytně nutné, aby byla praktická uplatnitelnost v běžném životě, neboť didaktickému procesu postačí praktické využití nabytých znalostí během výuky, i když faktem zůstává, že pokud existuje možnost nebo alespoň vidina budoucí využitelnosti španělštiny v reálné praxi, pak je celková motivace daleko trvalejší. Při výuce španělštiny u dospělých klademe důraz také na aktivizaci účastníků výuky. K aktivizaci studentů mohou sloužit nejrůznější metody, ale vždy je nutné klást důraz na praktickou stránku výuky jazyka, tj. aby po výkladu nového dílčího jazykového jevu, následovala jeho bezprostřední aplikace.

V této souvislosti hraje roli nejen psychický ale i fyziologický vývoj dospělého jedince. Kapacita paměti a její flexibilita je u dítěte mnohem širší než u dospělého, proto je dítě schopné naučit se slovíčka bez větších problémů memorováním, zatímco dospělému bývá tento způsob překážkou a těžko se s ním vyrovnává.

Dospělý student jazyka se učí slovní zásobu mnohem snáze z textu a v rámci určitého kontextu. Důležité je pro něj uvedení do souvislostí. Gramatické jevy a nová slovní zásoba se nejlépe opakují v rámci konverzace, kdy je student nucen užívat jednotlivých částí jazyka aktivně a ve vzájemných souvislostech. Naopak k pasivnímu osvojování látky můžeme přiřadit čtení psaného textu s porozuměním, kdy je jedinec schopen vnímat novou gramatiku i slovní zásobu v kontextu.

Jednou z částí výuky samé jsou formy opakování učiva a jeho upevňování. Domníváme se, že lze formy opakování a fixování učiva uskutečňovat dvěma,

vzájemně provázanými způsoby. V našem pojetí se jedná o opakování *implicitní* a *explicitní*. Za *implicitní* považujeme takovou formu opakování a upevňování jazykových prostředků, kdy dochází ke spontánnímu užití určitého jazykového prostředku nebo upevňování řečové dovednosti, a to neorganizovanou formou. Tímto máme na mysli např. konverzaci ve výuce nebo aplikaci určitého gramatické struktury ve chvíli, kdy se zároveň soustředíme na praktické užití nově vyložené látky. Z tohoto důvodu se domníváme, že vzhledem k charakteru cizojazyčné výuky obsahuje každá hodina španělštiny četné rysy hodiny opakovací. Na druhé straně takovou koncepcí výuky, kdy je celá jedna hodina věnována opakování určitého celku probrané látky, nepovažujeme pro dospělé účastníky výuky za vhodnou. *Explicitní* je v naší koncepci taková forma opakování, prostřednictvím které dochází k řízenému opakování a upevňování určitého jazykového prostředku nebo řečové dovednosti. K této formě opakování řadíme i cvičení.

Typologie cvičení je velmi komplexní, proto zde vyzdvihneme pouze typy cvičení, o nichž se domníváme, že jsou nejvhodnější k výuce španělštiny pro dospělé. Jedná se o cvičení zaměřená na jednotlivé jazykové prostředky, tj. např. fonetická nebo gramatická cvičení, a řečová cvičení, tj. např. čtení španělského textu s porozuměním nebo poslech mluveného cizojazyčného projevu. Oba zmíněné druhy cvičení nelze nikdy oddělit, neboť se prolínají a vzájemně doplňují. Mezi klasická jazyková cvičení patří doplňování slov nebo tzv. substituční nebo transformační cvičení na základě modelů. Za vhodné považujeme zařazení nejrůznějších cvičení, na nichž demonstrujeme protiklady mezi naší mateřštinou a španělským jazykem. Taková cvičení založená na vzájemných mezijazykových opozicích mají tzv. *kontrainterferenční*⁹⁴ charakter a v souvislosti s komplikovanými pasážemi ve výuce působí také jako prevence proti případným chybám. Za velmi pozitivní považujeme dialogická cvičení, kdy se lektor táže na nejrůznější věci a účastníci výuky aktivně odpovídají s využitím naučené jazykové látky. Hlasitou četbu španělského textu chápeme také jako velmi vhodné cvičení na upevňování správných výslovnostních návyků a zachování cizojazyčné atmosféry. Zapojení textů do výuky může být různorodé. Kromě zmíněné četby, se dá využít jako základ pro konverzaci nebo substituční cvičení, kdy určité jazykové prostředky nahrazujeme jinými, např. se může jednat o převod textu z přítomného času do minulého apod. Možností existuje

⁹⁴ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 323.

celá řada a i v tomto případě záleží především na lektorovi, jak do výuky zapojí svou vlastní kreativitu a nové aktivizující metody cvičení, které by odrážely představy dospělých studentů španělštiny.

4.6.3 Prostředky ve výuce

S koncepcí didaktického procesu souvisí také prostředky, které ve výuce používáme. Didaktické prostředky doplňují výklad látky, osvojování jazykových prostředků a upevňování řečových dovedností. Měly by mít v ideálním případě zároveň aktualizační i aktivizující charakter. Mezi didaktické pomůcky řadíme učebnice, slovníky, sbírky gramatiky, konverzační příručky, cizojazyčné noviny, časopisy a knihy, ale také cizojazyčné písně a hry.

Mezi vyučovací prostředky patří kromě zmíněných textových pomůcek, také tzv. předmětné pomůcky, tj. obrázky, schémata, filmy, zvukové nahrávky a výpočetní technika.⁹⁵

Každý ze jmenovaných prostředků má ve výuce španělštiny své nezastupitelné místo, avšak v souvislosti s aktualizací učiva a aktivizací účastníků výuky vyzdvihujeme zejména význam cizojazyčných textů.

V učebnicích bývají obsaženy texty s různorodou tematikou, přesto ale soudíme, že na celkový didaktický proces mají nesmírně pozitivní vliv texty doplňující mimo učebnici. Může se jednat o články ze španělských časopisů, různá odborná nebo populárně–vědecká témata z internetu, úryvky ze španělské nebo latinskoamerické literatury, zprávy z tisku i návody (např. recepty nebo návody k použití na kosmetice). Je na lektorovi během výuky zjistit, o co se jeho dospělí studenti zajímají a dle zjištění vhodným způsobem aktualizovat výuku. Pro dospělé účastníky výuky španělštiny mohou být stejně tak zajímavé články z tisku o španělské královské rodině jako text písně populárního španělského zpěváka nebo zprávy z celého světa, jež se objeví ve španělských novinách. Dospělí účastníci výuky se obvykle zajímají o dění kolem sebe, a proto je četba tisku ve španělštině a následná diskuze na navozená témata aktivizujícím didaktickým prostředkem a metodou zároveň.

⁹⁵ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 394 – 425.

4.6.4 Domácí úlohy a příprava na výuku

Ke specifickým otázkám výuky španělštiny pro dospělé patří také problematika domácí přípravy ze strany studujících dospělých jedinců. Do popředí zde opět vystupuje komerční aspekt - dospělý student si jazykový kurz zaplatí a očekává výsledky. V případě, že kurz finančně podporuje zaměstnavatel, tato skutečnost nabývá ještě výrazněji na důležitosti. Pro dospělého studenta cizího jazyka je důležitá nejen pravidelná zpětná vazba, ale také návratnost investice, ať už peněžní nebo časové. V očích dospělého pracujícího člověka vyžaduje zapojení do dalšího vzdělávání, v tomto případě jazykového, nemalé investice v podobě financí, času a zmobilizování vlastních sil, odhodlání a práce s motivací. S tímto souvisí i nemožnost naučit se cokoli prostým memorováním a rovněž v mnoha případech téměř nulová příprava z hodiny na hodinu.

Dospělý student již není zvyklý pravidelně se něčemu učit, psychicky jej vytěžuje zaměstnání a výuka není tudíž jeho hlavní a výhradní povinností, jako je tomu u dětí či studentů. Dítě chápe školu jako svou primární povinnost a je zvyklé se pravidelně učit a psát domácí úkoly. U dospělých jedinců je evidentní, že nelze uplatňovat podobný přístup. Lektor se může pokusit studenty k plnění domácích úloh motivovat, nicméně se domníváme, že v tomto případě není jeho vliv příliš velký.

S domácími úkoly úzce souvisí také problematika hodnocení, již se v naší analýze rovněž dotkneme. Za nesplnění domácího úkolu nehrozí dospělému účastníkovi výuky žádný trest, a proto zde nelze počítat s efektem, jehož dosahujeme u dětí prostřednictvím pokárání nebo špatné známky. Je proto důležité od začátku tvořit výuku i skladbu a pojetí jednotlivých hodin tak, aby měly pro dospělé studenty maximální přínos. Ve velké řadě případů je dokonce možné vycházet z faktu, že to, co se dospělý student nenaučí a nezafixuje si během výuky, to mu zůstane i nadále neznámé, neboť si to doma sám jen stěží osvojí. Existuje samozřejmě i možnost úplného nebo částečného samostudia, ale z hlediska efektivity jazykového vzdělávání se ukazuje, že cílená a organizovaná výuka je trvalejšího charakteru.

4.6.5 Problematika chyby

Chyby tvoří nedílnou součást didaktického procesu a chybami se učí nejen studující jedinec, ale i lektor. V souvislosti s chybami leží na lektorovi poměrně velké

břemeno, neboť by se prostřednictvím svého pojetí výuky měl snažit vzniku závažných chyb předcházet. Avšak i v případě, že účastníci výuky považují lektorův výklad za zcela srozumitelný a celkový přístup za bezproblémový, chyba se dříve či později objeví. Pouhé pochopení principu, jak určitý jazykový jev ve španělštině funguje, není dostatečné na to, aby si daný jev účastník výuky ihned osvojil. Proces výuky cizího jazyka a učení se mu je natolik složitý, že je třeba nejen znát pravidla a naučit se z paměti novou slovní zásobu, ale především si zautomatizovat užívání jazyka jako systému.

V souvislosti s problematikou chyby je nutné rozlišovat mezi chybováním závažným a méně závažným. Za závažné považujeme ty chyby, které jsou systémového charakteru, tj. chyby, které se opakují vlivem nepochopení nebo nedostatečného osvojení si určitého jazykového jevu. Pokud se špatný návyk od počátku důsledně neopravuje, v průběhu výuky se nadále upevňuje a velmi nesnadno se jej dokážeme odnaučit. Nesprávný návyk se může objevit např. v rovině fonetické, kdy u s v intervokalické pozici např. *casa* dochází k výslovnosti [caza] a nikoliv [casa] tak, jak je to správné.

Na vznik chyb působí během didaktického procesu mnoho faktorů. Jedná se o chvilkovou nepozornost, nesprávné pochopení výkladu určitého jevu, příliš stručné nebo nedostatečné vysvětlení látky ze strany lektora, mezijazykový či vnitrojazykový transfer, obtížnost učiva aj.⁹⁶

Choděra dělí chyby podle jejich typu na: „chyby z neznalosti, nepozornosti, únavy nebo stresu, z chybné generalizace pravidla, z chybné analogie, na chyby způsobené vnitrojazykovou nebo mezijazykovou interferencí, proaktivním nebo retroaktivním negativním transferem apod.“⁹⁷

Hendrich uvádí v této souvislosti tři fáze práce s chybami: „identifikaci chyby, její interpretaci a korekci.“⁹⁸ Domníváme se, že je nutné i u problematiky chyb vycházet z faktu, že dospělí účastníci výuky chtějí znát souvislosti. Identifikaci chyby a její korekci bychom proto měli stavět do vzájemného protikladu a kontrastivně vysvětlit chybu nejen z hlediska typologie, tj. zařadit ji do jazykového systému, ale i s ohledem na příčiny jejího vzniku. Důležitou roli zde hraje také prevence chyb, především systémových. Špatného návyku, ať už se jedná o fonetickou stránku nebo

⁹⁶ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 366 – 370.

⁹⁷ Choděra, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Op. cit., s. 114.

⁹⁸ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 369.

gramatický systém, se nesnadno zbavujeme, a proto je důležité chyby důsledně opravovat, neboť zastáváme názor, že se zlozvyky v jazyce fixují u dospělých jedinců ještě snáze než u dětí.

V souvislosti se vzděláváním dospělých stojíme před delikátní otázkou, kdy a jak efektivně opravovat vzniklé chyby. Obecně lze říci, že má časté chybování negativní vliv na motivaci i celkový průběh výuky. Domníváme se, že je nutné charakter chyb posuzovat nejen na základě jejich závažnosti, ale také faktu, kdy se v rámci výuky objeví. Lépe se opravují chyby v průběhu doplňovacího cvičení než během řízené konverzace. Soudíme, že u dospělých účastníků didaktického procesu, není dobré uplatňovat postup, kdy jeden student opravuje jiného. Vhodnější se nám jeví přístup, kdy chyby opravuje sám lektor a to tehdy, kdy je to dle jeho názoru příhodné. Za ústřední považujeme dodržení principu komunikativnosti, avšak i přesto je nutné i během konverzace opravovat velmi zásadní systémové chyby. Ostatní chyby si poznamenejme a zmíníme je až po skončení promluvy, abychom studentovi nenarušili plynulý proud myšlenek. Bezprostředně lze opravovat pouze chyby ve cvičeních a nikoliv v rámci konverzace. Před upozorněním na konkrétní chybu považujeme za vhodné aktéra promluvy pochválit. Po identifikaci chyby je nutné vysvětlit její vznik, uvést správný tvar či spojení, a pokud je to možné, následně daný jev procvičit na jiném příkladu.

Dospělí účastníci výuky španělštiny preferují aktivní komunikaci, byť s chybami. Je pro ně důležité umět se rychle vyjádřit. Promluva s chybami pro ně má větší význam než strach z chyb. Pokud by ale naopak měli pocit, že chybují příliš a závažně, mohlo by dojít k tomu, že budou mít odpor ke komunikaci a jejich motivace se oslabí.

S chybami je nutno během výuky efektivně nakládat tak, aby se předcházelo jejich opakovanému vzniku. V souvislosti s korekcemi chyb hraje významnou roli takt lektora a vhodné pojetí a načasování opravy chyb. Specifické vlastnosti dospělých studentů španělštiny se projevují po korekci chyby, kdy účastníci didaktického procesu pátrají po příčinách jejího vzniku a dožadují se hloubkové analýzy problému. Rozhodně se nesmíří s pouhým konstatováním, že se určitý jazykový jev užívá určitým způsobem, a nikoliv jinak.

Ve vztahu k chybám lze také uplatnit strategii, kdy si jednotlivé typy chyb lektor zaznamenává v průběhu výuky a na jejím konci chyby shrne, osvětlí příčiny jejich vzniku a uvede správné tvary. Tento postup považujeme za příhodný jak

v souvislosti s menšími chybami, tak s těmi závažnější. Celkové shrnutí chyb je pro jednotlivé účastníky anonymní, neboť nejmenujeme konkrétní chybuující jedince, a závěrečný souhrn může sloužit k prevenci potenciálních chyb a upozornění na problematická místa.

V této souvislosti také vystupuje do popředí polemika, zda psát či nikoliv chyby např. na tabuli. Názory na tuto problematiku jsou nejednotné. Zastáváme názor, že písemné zaznamenání chyby nemá a priori negativní účinek. Domníváme se, že jsou i v tomto případě pro dospělé účastníky výuky španělštiny důležité souvislosti. Kontrastivní výklad látky považujeme v rámci vzdělávání dospělých za efektivní. Pokud chybu zdůrazníme v opozici ke správnému použití a jasně definujeme příčiny jejího vzniku, splníme potřebu dospělého jedince vidět výklad v souvislostech, byť i negativních. Zaznamenávání chyb na tabuli tento fakt nijak nevylučuje.

4.6.6 Hodnocení a zpětná vazba

S problematikou chyb úzce souvisí hodnocení a celková zpětná vazba. Domníváme se, že hodnocení a zpětná vazba by měly procházet celou výukou španělštiny pro dospělé a zároveň by měly být propojeny s určitým doporučením a poradenstvím ohledně dalšího postupu. Dospělí studenti potřebují znát nejen to, kde si ve výuce stojí, ale také jak si v ní stojí, tj. jak se jim daří, co jim jde dobře, a naopak na čem by měli zapracovat apod. Zpětná vazba má silný motivační charakter. Vzhledem k tomu, že ve vzdělávání dospělých většinou nehrají roli známky, vystupuje do popředí ústní hodnocení lektora, který dospělé účastníky didaktického procesu v průběhu výuky upozorňuje na jejich silné a slabé stránky tak, aby mohli na těch silných stavět a slabé zlepšovat.

Ovšem případná kritika by měla být vždy propojena s kladnou zpětnou vazbou. Z psychologického hlediska a v zájmu zachování a prohlubování motivace ideálně kombinujeme negativní hodnocení s pozitivním. Dospělému studentu by mělo vždy utkvět, v čem se mu daří a kde by se měl zlepšit. Při opakovaném negativním hodnocení a opravách opakujícího se zlovyku by dospělý studující jedinec neměl nikdy dostat pocit, že se mu vůbec nedaří, nebo dokonce, že není jazykově talentovaný. Při hodnocení stojíme u dospělých jedinců skutečně na tenkém ledě a je třeba vážit každého slova a formulovat negativní zpětnou vazbu maximálně diplomaticky.

Někdy bývá u výuky španělštiny také cílem vykonat závěrečnou zkoušku, která může mít formu certifikátu o absolvování kurzu nebo se může jednat např. o mezinárodně uznávanou zkoušku ze španělštiny. S vykonáním zmíněných zkoušek, které poskytují komplexní hodnocení, souvisí zpětná vazba od lektora, jenž nás během výuky hodnotí a monitoruje naše pokroky. Hodnocení by mělo prostupovat celou výukou a skládat se z dílčího hodnocení správného užití jazykových prostředků u cvičení až po komplexní hodnocení řečových dovedností a celkových komunikativních návyků ve španělštině. Každá oprava chyby nebo naopak pochvala za správné vyjádření tvoří součást zpětné vazby.

Hodnocení a zpětná vazba by měly být ve vzdělávání dospělých oboustranným aktem. I lektor španělštiny by měl být hodnocen účastníky výuky, aby věděl, jaké metody dospělým studentům vyhovují a zda-li je pojmá vhodným způsobem. Výuka španělštiny ve vzdělávání dospělých je založena především na interakci a vzájemném působení mezi lektorem a dospělými dále se vzdělávajícími jedinci.

4.7 Cíl ve výuce

Zamysleme se nyní nad problematikou cíle ve výuce španělštiny. Koncepce výuky nutně vychází z individuálních cílů a potřeb jedinců. Vedle motivace samozřejmě stojí konkrétní cíle výuky, vůči nimž je výuka orientována ihned od počátku. Správná koncepce výuky španělštiny, která směřuje ke konkrétním cílům, může umocnit prvotní motivaci jedince; špatná naopak způsobí oslabení a v nejhorším případě ztrátu motivace. U dospělých jedinců můžeme rozlišit vysoce osobní motivaci spjatou především s chutí dále se vzdělávat a motivaci spolu s cíli výuky souvisejí s pracovním prostředím a rozvojem profesních dovedností. Celkové pojetí kurzu a koncepci výuky je proto nutné postavit na základě konkrétních cílů výuky a zohlednit přitom úroveň dosažených dosavadních znalostí.

U dospělých účastníků výuky roste rovněž potřeba správného rozvržení výuky. Správná volba rozvržení obsahu a formy vyučování má nesmírný vliv nejen na udržení motivace, ale rovněž na zachování stanovených učebních cílů.

Ve školním vzdělávání bývá běžné, že se jedna vyučovací jednotka věnuje pouze výkladu určité gramatické látky, jiná procvičování, další poslechu, zkoušení apod. Není to ideální řešení, ale z hlediska tradičního časového rozvržení

vyučovacích hodin ve školách (45 min.) i konzervativních tradic výuky je daný postup zavedený, těžko se mění a pouze školou povinní studenti si na něj zvyknou lépe, než pokud by se uplatňoval u dospělých pracujících jedinců.

V případě vzdělávání dospělých je situace poněkud odlišná. Délka jazykového kurzu bývá obvykle 90 min., někdy 60 min. Co se týká časového zařazení, bývají standardní kurzy buď večer po práci nebo brzy ráno před začátkem pracovní doby. Není neobvyklé realizovat intenzivní jazykové kurzy také o víkendech. Již pouze z tohoto faktu vyplývá, že hodina musí být skutečně velmi různorodá, zajímavá a kreativní, tak aby si dospělý jedinec udržel pozornost a zájem. Mnohem více než u studentů v rámci tradičního školního systému platí právě u vzdělávajících se dospělých jedinců fakt, že to, co se nenaučí během výuky, se jen stěží naučí doma. Domácí úlohy a jejich plnění bývají jedním ze zásadních problémů u výuky dospělých.

V didaktickém procesu vzdělávání dospělých hraje významnou roli také sama osobnost lektora a jeho schopnost vysvětlit látku srozumitelně a záživně zároveň. Schopnost pobavit účastníky kurzu bývá mezi dospělými studenty hodnocena velmi pozitivně. Lektor by neměl být tzv. „suchar“; právě naopak, měl by umět ve výuce nejen pobavit, ale také se zasmát vtipu svých studentů či se pousmát nad případnou vlastní chybou. Učící se dospělý musí jednoznačně cítit k lektorovi respekt a určitý obdiv. Jen tak si lektor dokáže získat a udržet jeho pozornost. Síla osobnosti samotného lektora nám pomáhá naplňovat vytčené cíle.

Mužík k tomu uvádí, že „kvalita výuky je průsečíkem působení učebních cílů a obsahu výuky na straně jedné a forem, metod a osobnosti lektora na straně druhé.“⁹⁹ Při jakékoli výuce vycházíme z konečného cíle vyučování a cílem rozumíme objem látky v určité kvalitě a na určité úrovni, který má na konci vzdělávacího procesu účastník umět. Cíle je vždy nutné stanovit dopředu a rozlišit cíl celého bloku výuky od cílů dílčích úseků.

Jedním z faktorů, které ovlivňují určení cíle vyučování, jsou také výchozí znalosti, s nimiž účastníci do výuky vstupují. Rozlišujeme mezi úplnými začátečníky a pokročilými na různých úrovních. Každá jednotlivá vyučovací hodina by tudíž měla mít přesně určený cíl, jehož splnění povede k naplnění celkového závěrečného cíle kurzu. Lektor na základě stanovení cílů plánuje výuku a tento plán by měl dodržovat.

⁹⁹ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 42.

Účastník má přehled o struktuře výuky a o tom, čeho by měl na závěr dosáhnout. Udrhuje se tak opět jeho motivace a může průběžně sledovat své pokroky. Existuje samozřejmě úzký vztah mezi efektivitou kurzů a následným využitím naučeného v praxi.

Cíle výuky se dle Mužíka dělí na několik oblastí: osvojení učební látky, formování postojů a vytváření sociálních norem, chování a jednání.¹⁰⁰ Osvojení si učební látky je výsledkem několika faktorů. Jedná se především o neustálé udržování motivace a o vhodné pojetí výkladu látky. Významnou roli zde hraje samozřejmě jak koncepce výuky, tak již zmíněná osobnost lektora. S výukou úzce souvisí formování postojů k právě probírané látce. V každé výuce existují oblíbené pasáže a pak ty méně oblíbené. A platí to dvojnásob u výuky jazyků. Výklad gramatických pravidel patří k těm méně oblíbeným součástem vyučování a naopak čtení a překlad textů k populárnějším partiím vyučovacího procesu. Pokud dojde k rovnováze mezi všemi osvojovanými složkami jazyka, kdy si je student osvojí a akceptuje je, pak je vše připraveno k aplikaci v praktickém životě.

U výuky cizích jazyků, kterou považujeme za jednu z nejobtížnějších kapitol ve vzdělávání dospělých, často dochází k demotivaci, a to vlivem negativních postojů k výuce ze strany studujícího. Stává se, že účastníkovi kurzu něco nejde, nemůže si určitou věc osvojit, připadá si sám sobě jazykově netaentovaný, a proto se může jen stěžít s pojetím výuky ztotožnit a akceptovat ji. Dílčí cíl, tj. výsledek konkrétní vyučovací hodiny, nebo konečný cíl, tj. finální stupeň osvojení látky, se mohou pod tíhou mnoha rozličných okolností jevit jako příliš vzdálené. Důležitou roli zde hraje opět osobnost lektora, která musí i v takovém případě zasáhnout a přispět k obnovení motivace a chuti překonat překážky a cizí jazyk, v tomto případě španělštinu, si osvojit. Nezastupitelnou roli hraje poučení se z vlastních chyb, povzbuzení ze strany lektora a pochvala za snahu.

Motivace a vůle v učení pokračovat je úzce svázána právě s cíli výuky. Pokud by měl jedinec využívat komunikativní znalosti španělštiny v dohledné době v zaměstnání, pak je tento cíl o něco uchopitelnější, než pokud se jedná o cíl rozšíření vlastních vědomostí z čistě osobních ambicí, kdy na nás okolí nevyvíjí výraznější tlak.

¹⁰⁰ Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 47.

4.8 Obsah ve výuce

Zamysleme se nyní nad problematikou obsahu výuky. Obsah výuky charakterizujeme jako výběr jazykových prostředků, které slouží k osvojení řečových dovedností. Jazykové prostředky chápeme jako základní stavební materiál učiva¹⁰¹, jehož prostřednictvím dosahujeme osvojení řečových dovedností.

Josef Hendrich k této problematice uvádí: „Zatímco jazykové prostředky představují jakýsi „stavební“ materiál a systém pravidel pro jeho užívání v komunikaci, řečové dovednosti znamenají jednotlivé druhy vlastní řečové činnosti.“¹⁰² Mezi jazykové prostředky řadíme slovní zásobu, gramatická pravidla, zvukový plán jazyka a jeho grafickou podobu.

Zmíněné čtyři roviny jazykového systému je třeba ovládat ve vyvážené formě tak, abychom si bez problémů osvojili komplex řečových dovedností. „Řečové dovednosti se zpravidla dělí na receptivní (pasivní), tj. poslech s porozuměním a čtení s porozuměním a produktivní (aktivní), tj. ústní projev (mluvení) a písemný projev (psaní).“¹⁰³ Správná a především vyvážená volba obsahu a rozvržení jednotlivých jazykových prostředků v průběhu didaktického procesu hraje velmi podstatnou roli. Jejich návaznost a logické uspořádání také úzce souvisí s volbou vhodných témat, kontextové situace a do jisté míry i obohacujících mimojazykových skutečností.

Výuka španělštiny pro dospělé by se měla řídit třemi základními a vzájemně propojenými kritérii. Máme na mysli dodržení vyváženosti jazykových prostředků, řečových dovedností a témat výuky. Důraz klademe na komunikativní funkci jazyka. Dospělí účastníci výuky španělštiny chtějí co nejdříve zaznamenat určitý pokrok. Výrazně motivující pro ně bývá okamžik, když se v jazyce dostanou na komunikativní úroveň. Hlavním argumentem u dospělých účastníků didaktického procesu bývá vůle naučit se rychle a bez větších obtíží komunikovat v cizím jazyce. Ústní podobě španělštiny dávají jednoznačně přednost před písemným vyjadřováním.

V této souvislosti vycházíme při rozvržení obsahu z minimalizace jazyka. Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu a dodržujeme princip cyklického uspořádání učiva. S ohledem na osvojování řečových dovedností považujeme za

¹⁰¹ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 186.

¹⁰² *Ibid.*, s. 186.

¹⁰³ Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Op. cit., s. 186.

důležité dodržet především princip komunikativnosti a ústní báze.¹⁰⁴ Vzhledem k tomu, že se výuka dospělých jednoznačně orientuje na potřeby jedince, tj. účastníka vzdělávacího procesu, je nutné v maximální možné míře přizpůsobit rozvržení výuky tak, aby většině účastníků vyhovovala. Je třeba řídit se jejich představami, potřebami a určenými cíli, jichž bychom měli na konci výuky dosáhnout. Lektora považujeme se moderátora a organizátora výuky, nicméně celý vzdělávací proces ve své podstatě svými potřebami určují právě učící se jedinci.

I z tohoto důvodu vyplývá nutnost vyvážit obsah výuky tak, aby kombinace jazykových prostředků odpovídala přiměřenému rozsahu a jednoznačně plnila komunikativní funkci jazyka. Jednotlivé tematické celky ve výuce by měly kombinovat řečové dovednosti aplikovatelné v běžných životních situacích, a to nejlépe tak, aby se co možná nejvíce přiblížily realitě, v níž se pohybují dospělí účastníci výuky. Témata z oblasti pracovního prostředí bývají velmi přirozená a motivující zároveň. Každý dospělý účastník výuky se rád pochlubí tím, čím se zabývá, a o známé problematice se mu hovoří lépe než o hypotetických situacích, jež by si musel představovat.

Ve výuce španělštiny hraje také významnou roli zapojení kulturního a společenského kontextu, který se s tomu jazyku váže. K reáliím řadíme zeměpisné, historické, politické, kulturní a ekonomické skutečnosti související se španělsky hovořícími zeměmi. Reálie výuku oživí, zasadí španělštinu do určitého kontextového rámce a mohou jednoznačně přispět k obohacení didaktického procesu. S reáliemi také souvisí problematika lingvoreálií, která se stává neméně vděčným předmětem v jazykové výuce. Lingvoreálie souvisejí se specifickou slovní zásobou, frázemi a jejich významy. Patří sem také tzv. slova bezekvivalentní, tj. ta, která v češtině buď nemají přesný překlad, případně ani dostačující ekvivalent. Může se jednat o slovní zásobu úzce spjatou se španělskou realitou. Jako příklad uvádíme slova *tapas*, *fiesta*, *siesta* nebo frázi *estoy hecho polvo*.

4.9 Lektor a jeho role

Jedním z klíčových faktorů, jak jsme již dříve zmiňovali, který hraje významnou roli při výuce španělštiny u dospělých studentů, je osobnost lektora.

¹⁰⁴ Cf. *Ibid.*, s. 81 – 83.

Jako názorný příklad typického rozdílu mezi výukou dětí a dospělých uvádíme problematiku respektu ve výuce. U dospělých studentů se sjednává respekt mnohem obtížněji. Studenti musejí vnímat lektora jako přirozenou autoritu a chápat jej jako člověka, který tu není proto, aby je kritizoval za případné chyby, ale aby je povzbuzoval a pomáhal jim dosáhnout úspěchu. Lektor je u dospělých studentů především zprostředkovatelem vědění a moderátor hodiny, nikoliv autorita, která by vnucovala jakékoli své osobní postoje. U dětí mohou mít určitý vliv na didaktický proces také city, které chovají vůči svému učiteli. Dítě má učitele rádo, může se jej bát, příp. jej rádo nemá. Na druhé straně u dospělého studenta jakékoli city většinou odpadají a lektor si u něj musí vydobýt respekt mnohdy velice náročně. Dospělý student bývá hnán dopředu především vidinou vlastního úspěchu a prestiže, buď mezi kolegy v kurzu, případně i obecně v pracovním či soukromém životě. U dítěte může hrát naopak roli i fakt, že se chce učiteli zalíbit.

4.9.1 Poslání lektora

Zamysleme se nyní nad celkovým posláním lektora. Kromě jeho prvotní úlohy, kterou je organizovat výuku a zprostředkovávat informace, je také jeho dalším úkolem udržovat a rozvíjet motivaci studentů. Nikoliv nadarmo se říká, že výsledky studentů jsou odrazem kvality učitele. A platí to možná dvojnásob právě ve výuce dospělých.

Pokud se dospělý člověk rozhodne pro studium španělštiny, vede jej k tomu prvotní silná motivace a tato se musí v průběhu výuky dále rozvíjet a především neustále udržovat. Existuje mnoho překážek, které pracujícím dospělým lidem stěžují přístup k výuce, a proto je na lektorovi učinit výuku natolik atraktivní, aby studenti chodili na hodiny pravidelně a rádi. Dospělý jedinec je často velmi časově vytížen prací a rodinou. Musí proto zmobilizovat poslední síly, aby ještě po pracovní době vyvíjel intenzivní duševní aktivitu. Pokud by pro něj měla být výuka španělštiny příliš zatěžující, náročná, stresující nebo nudná, raději se jí vyhne.

Tímto se opět dostáváme k problematice komerčnosti ve výuce cizích jazyků u dospělých. Výuka španělštiny, zejména cílená právě na dospělou populaci, je v současné době považována za vysoce komerční záležitost. Poptávka po nejrůznějších typech kurzů je vysoká a nabídky jednotlivých jazykových škol, kde výuka probíhá, musejí být konkurenceschopné. Komerční aspekt zde tudíž hraje

ústřední roli a úzce souvisí také s motivací studentů. Komerčnosti rozhodně nepřeje ztráta motivace u studentů, a tím ztráta zájmu o jazykový kurz celkově.

S tím souvisí i pojetí hodiny a metodika výuky. Kurzy i jednotlivé hodiny španělštiny musejí plnit náročné požadavky dospělých studentů. Měly by být cílené a odrážet potřeby studujících. Hodnocení výsledků během celé výuky i průběžné opravování chyb ze strany lektora má v každé hodině španělštiny své nezastupitelné místo, avšak u dospělých studentů je nutno jej propojit s určitou dávkou diplomacie, taktu a správného načasování. Dospělý student by neměl být příliš kritizován a během výuky ve stresu. V opačném případě hrozí právě ztráta motivace, případně i ztráta celkového zájmu studenta o další výuku.

Cílem soukromých jazykových škol, které se na výuce španělštiny podílejí ve větší míře, je samozřejmě udržet si co možná nejvíce stálých studentů. Z tohoto důvodu bývají kurzy pro dospělé většinou nastaveny tak, aby odpovídaly náročnému kritériu, jež je známé pod anglickým termínem *user friendly*, tj. aby byly pro účastníky jak svou koncepcí, tak stanoveným obsahem a prostředky co nejpříjemnější a nejkomfortnější. Na koncepci výuky španělštiny pro dospělé nese hlavní podíl sám lektor, který se opírá o nejrůznější didaktické prostředky, jako jsou učebnice a jiné didaktické materiály.

4.9.2 Rodilý mluvčí versus český lektor

U španělštiny, stejně tak jako u jiných cizích jazyků, vyvstává v této souvislosti další problém, na který neexistuje jednotný a převažující názor. Je výuka španělštiny kvalitnější a efektivnější, pokud je vedena rodilým mluvčím nebo naopak českým lektorem?

Rodilý mluvčí i český lektor mohou být pro výuku španělštiny velkým přínosem. Každý má své silné stránky a jejich kombinace může přinést pozitivní efekt. Důležitá je samozřejmě kvalita lektorů, jak rodilého mluvčího, tak českého vyučujícího. Vyučující by měli mít za sebou ideálně kombinaci lingvistického a pedagogického vzdělání, aby byli schopni španělštinu nejen dobře aplikovat, ale především kvalitně a úspěšně předávat své vědomosti studentům. Éra nedostatečně pedagogicky připravených rodilých mluvčích (španělštiny i jiných cizích jazyků), která nabyla velkého rozmachu v 90. letech 20. století, je snad úspěšně překonána a ve výukových centrech jazyků roste důraz na kvalitu výuky i lektorů.

V souvislosti s typologií vyučujících rozlišujeme tři základní typy vyučujících – českého lektora, rodilého mluvčího a *poučeného* rodilého mluvčího.

Český učitel vede cílenou výuku, která je založena na zřetelném kontrastu mezi jazykovým systémem češtiny a španělštiny. Klíčovou roli zde hraje potírání bohemismů. Je schopen vycházet z jasného protikladu obou systémů, poukázat na jejich rozdíly a vysvětlit je. Za negativum u českého vyučujícího považujeme fakt, že svými znalostmi nepokrývá kompletní slovní zásobu a frazeologii, případně není schopen přirozeně rozlišovat jednotlivé jazykové úrovně (jazyk literární, spisovný, hovorový, vulgarismy apod.).

Rodilý mluvčí, chápán v klasickém slova smyslu, je ten, který do České republiky právě přijel nebo je v Čechách jen velmi krátkou dobu, nezná ani základy českého jazykového systému a tudíž není schopen vést výuku založenou na vzájemných opozicích češtiny a španělštiny. Takový lektor nezná potenciální chyby českých studentů a učit vlastní jazyk je pro něj do jisté míry nestandardní situace. Svůj rodný jazyk umí bez problému používat, ale některé zásadní systémové rozdíly mu nejsou zřejmé. Při vlastním studiu mateřštiny je zvyklý soustředit se na problematické otázky, a některé otázky běžné gramatiky a základní jazykové struktury nemusí umět dostatečně vysvětlit. Určité automatizmy jsou pro něj natolik běžné, že je mnohdy není schopen zcela srozumitelně a názorně vyložit, případně definovat jejich systémové užití. Na druhé straně stěžejní výhodou u rodilého mluvčího je široká znalost slovní zásoby a frazeologie i užívání jednotlivých jazykových úrovní, mezi nimiž umí přirozeně a bez problému rozlišovat. Někdy se stává, že neuznává kompletně akademickou normu (u španělštiny normu Španělské královské akademie – Real Academia Española) a vyučuje vlastní normu, svůj *regiolekt*, tj. úzus lokální španělštiny. Tento rozpor vzniká především tehdy, když je určité gramatické nebo slovní spojení užíváno v praxi jeho země jinak, než jak stanovuje právě akademická norma španělštiny. Nezřídka se pak stává, že se studenti naučí určitému pravidlu u českého lektora a od španělského rodilého mluvčího slyší rozdílné užití. Český učitel na rozdíl od rodilého mluvčí vychází při své výuce právě z akademické normy, dle níž nabyl svých vědomostí i on sám. Dalším rozdílem v podání výuky může být i problematika reálií a lingvoreálií. Zatímco reálie může bez větších problémů osvětlit český vyučující, lingvoreálie dokáže nejlépe podat a vysvětlit rodilý mluvčí. Společnou charakteristikou, která pojí rodilého mluvčího a českého lektora, může být možnost rozkolísání normy ve výuce.

Vedle klasického rodilého mluvčího rozlišujeme také tzv. *poučeného* rodilého mluvčího. Takto charakterizujeme lektora, který žije již nějaký čas v českém prostředí, případně dokonce částečně nebo dobře česky hovoří a především se orientuje v českém jazykovém systému. Takový rodilý mluvčí zná „českou španělštinu“ a je schopen rozlišit problémové partie španělštiny právě z úhlu pohledu českého studenta. Dokáže tudíž výuku cílit lépe a identifikovat rozdíly mezi českým a španělským jazykovým systémem. Takovéto pojetí výuky odráží lépe specifické potřeby českých studentů:

Češi mívají např. problém s rozdílným užitím sloves *ser* a *estar*. Vedle správného spojení *Estoy en el hotel* se objevuje rovněž nesprávné *Soy en el hotel*), neboť v českém jazykovém systému oběma španělským slovesům odpovídá jediné české *být*. *Poučený* rodilý mluvčí dokáže vnímat chyby v jejich použití z hlediska českého jazykového systému.

Klasický rodilý mluvčí ví, že studenti chybují, dokáže chybu opravit, ale nedokáže ji vidět jako systémový problém českého mluvčího. Český vyučující se rozdíl musel sám naučit, a tudíž danou problematiku vysvětluje jako něco druhotně osvojeného, tak jak se ji naučil on. Je schopen učinit srovnání s českým systémem, ale někdy u něj může i u banální záležitosti hrozit rozkolísání normy. Obdobným příkladem jako opozice *ser* a *estar* může být správné rozlišení a užití předložek *para* a *por*.

Rodilý mluvčí je schopen jazyk vyučovat pouze na základě své mateřštiny, u složitějších výkladů si může vypomoci jazykem, který účastníci i on sám alespoň částečně ovládají (např. angličtina). Český lektor disponuje oproti tomu významnou výhodou znalosti mateřského jazyka studentů. Dokáže tudíž mnohdy lépe a efektivněji vysvětlit jak tvorbu a užití gramatických jevů, tak slovní zásobu. Ve srovnání s hodinami vedenými českým lektorem má ovšem výuka s rodilým mluvčím tu výhodu, že jsou studenti od počátku nuceni poslouchat pouze cizí jazyk, orientovat se v něm a automatizovat si užití jednotlivých frází i slovíček. Pohybují se ve výhradně španělském prostředí a nejsou nuceni přepínat mezi jazykovými kódy. Tam, kde český lektor může přejít k překladu do mateřštiny, volí rodilý mluvčí synonyma, opis, případně využívá jiného cizího jazyka (např. angličtiny), který studenti znají.

Oba přístupy a obě možnosti mají samozřejmě svá pro a proti. Z hlediska efektivity výuky a pozitivního přínosu pro obě strany, tj. jak vyučujícího tak studenta,

je ideální kombinací spojení výuky českého lektora a rodilého mluvčího zároveň. Můžeme konstatovat, že *poučený* rodilý mluvčí je schopen do určité míry zastat obě role, je schopen vést výuku cílenou, z pohledu českého jazykového systému a zároveň disponuje všemi kvalitami klasického rodilého mluvčího.

4.10 Účastník výuky

Jeden z hlavních rozdílů mezi klasickým vzděláváním ve škole a dalším vzděláváním představují životní role účastníků dalšího vzdělávacího procesu. Zatímco v našem pojetí „klasický“ žák či student mívá obvykle jako hlavní povinnost učení, účastník vzdělávacího procesu dospělých tvoří především součást pracovního procesu. A od tohoto faktu se odvíjí celá řada specifických rysů, které se objevují u výuky španělštiny pro dospělé.

V didaktickém procesu hraje důležitou roli také typologie osobnosti, a to jak u účastníků výuky, tak i u lektora. Soudíme ovšem, že se lektor jako profesionál ve svém oboru snaží maximálně potlačit jakékoli negativní či rušivé vlivy, jež by vyplývaly ze specifických rysů jeho osobnosti. Na druhé straně se domníváme, že psychologie osobnosti u účastníků výuky španělštiny může vzdělávací proces do jisté míry ovlivnit, někdy i zkomplikovat, a to především u skupinové výuky, kdy na sebe účastníci vzájemně působí. Psychologie osobnosti se vyznačuje komplexností a provázaností jednotlivých charakterových vlastností a faktorů, jež na ně působí. V souvislosti s výukou můžeme hovořit např. o „temperamentu obecně, dále pak o introverzi a extraverzi, emoční labilitě a emoční stabilitě, dominanci a submisi“ aj.¹⁰⁵ Lektor by měl v průběhu výuky odhadnout a respektovat rysy osobnosti u jednotlivých účastníků, neboť mu to pomůže výuku řídit efektivně.

4.10.1 Profil dospělého studenta španělštiny

Zamysleme se nyní nad otázkou, zda existuje typický dospělý student španělštiny. Nic se samozřejmě nedá zobecňovat, neboť vždy a všude existují výjimky. Pokusíme se o analýzu profilu dospělého studenta španělštiny na základě zkušeností a vlastní praxe. Může se jednat o pracujícího jedince, který si již osvojil na komunikativní úrovni jiný cizí jazyk (většinou angličtinu, někdy němčinu či ruštinu) a

¹⁰⁵ Vágnerová, M. *Úvod do psychologie*, Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 38, 163 – 169.

nyní by se rád naučil něco nového, zajímavého, co možná využije ve své profesi či ve volném čase. V rámci prvotní motivace pro volbu španělštiny hraje roli také jeden důležitý faktor – naučit se cizí jazyk, kterým hovoří zatím jen relativně málo lidí ve srovnání s již zmiňovanou angličtinou, kterou dnes slyšíme opravdu všude.

Jestliže se ve vzdělávacím procesu na jedné straně mění dospělý účastník výuky, pak se zákonitě proměňuje také role zprostředkovatele vědění. Určitou proměnu ve vztahu učitel versus učící se pozorujeme již ve formálním vzdělávání. Čím je stupeň vzdělání vyšší, tím se také zvyšuje dialog mezi vyučujícím a vyučovaným. Zatímco na základní a střední škole je učitel považován za nositele vědomostí a autoritu, s níž se jen těžko o čemkoli polemizuje, pak na vysoké škole je již považován za prostředníka, jenž nové znalosti předává dle svých znalostí a schopností dalším účastníkům vzdělávacího procesu a zároveň je připraven vyslechnout jejich názor, a tím přispívat k tomu, aby si studenti svobodně utvářeli vlastní názory na danou problematiku.

U dalšího vzdělávání se tato hranice mezi vyučujícím a vyučovaným ještě více stírá. Prvotní impuls k zahájení didaktického procesu přichází ze strany budoucího účastníka výuky, který chce být součástí dalšího vzdělávacího procesu po ukončení určitého stupně klasického vzdělávání v systému školských institucí. Dospělý jedinec tak přichází do výuky již ovlivněn dosud nabytými znalostmi a postoji, které mohou výuku mnohdy výrazně ovlivnit a s nimiž je třeba v rámci vzdělávání dospělých počítat.

4.10.2 Problematika mezijazykového a vnitrojazykového transferu

Jak jsme již nastínili dříve, didaktický proces ovlivňuje celá řada faktorů. Na jeho vznik i průběh mají vliv tzv. vnější faktory, mezi než řadíme celkový vývoj ve společnosti a s ním spjaté konkurenční prostředí. Vnitřní faktory úzce souvisejí s psychologii jedince a za jeden z nich považujeme osobnostní typologii účastníků výuky, motivační hlediska a v neposlední řadě také konkurenční prostředí v rámci didaktického procesu.

Za specifický vnitřní faktor, který souvisí s psychologickými hledisky v rámci didaktického procesu a je charakteristický pro jazykovou výuku, pokládáme

problematiku mezijazykového a vnitrojazykového transferu. Mezijazykovým transferem máme na mysli vzájemné ovlivňování mezi mateřským jazykem, příp. dalším cizím jazykem a španělštinou. Vnitrojazykovým transferem rozumíme vzájemný vliv mezi jednotlivými jazykovými prostředky při osvojování španělštiny.

Pokud se vliv mateřštiny nebo jiného jazyka promítne pozitivně do procesu učení španělštiny, hovoříme o tzv. *pozitivním mezijazykovém transferu*. V případě negativních vlivů se jedná o tzv. *negativní mezijazykový transfer*, neboli *interferenci*.

Mezijazykový transfer, pozitivní i negativní, se odráží ve všech plánech jazykového systému, ovlivňuje tudíž všechny typy jazykových prostředků, tj. slovní zásobu, gramatiku, zvukový plán jazyka a jeho grafickou podobu.¹⁰⁶

Pozitivní mezijazykový transfer z češtiny

Podívejme se nyní detailněji na pozitivní mezijazykový transfer z hlediska naší mateřštiny. U každého jedince se transfer z češtiny projevuje v jiné míře. Vzhledem k tomu, že interferencí z češtiny existuje nekonečně mnoho, uvádíme zde pouze několik příkladů z praxe.

Ve slovní zásobě se pozitivní mezijazykový transfer z češtiny do španělštiny projevuje schopností správného porozumění u nových slov, jež se podobají českým ekvivalentům. Jako příklad nám poslouží slova: *característica* (*charakteristika*), *representante* (*reprezentant*), *general* (*generál*), *atlético* (*atletický*), *gigante* (*gigantický*) aj.

Z hlediska gramatiky nám může být čeština do určité míry inspirací při tvorbě správných tvarů u podstatných a přídavných jmen, čísla jednotného, množného a rodu ženského, mužského. V češtině máme tvary: *hezký chlapec*, *hezká dívka*, *hezcí chlapi*, *hezké dívky* apod. Ve španělštině těmto výrazům odpovídají: *el chico guapo*, *la chica guapa*, *los chicos guapos*, *las chicas guapas*. Z hlediska morfologie existují v češtině i ve španělštině u zmíněných tvarů různé koncovky v závislosti na čísle a rodu. Z tohoto důvodu může tato podobnost obou systémů působit na výuku španělštiny pozitivně. Nicméně tento fakt neplatí pro všechny případy, neboť v češtině máme např. přídavná jména podle vzoru *jarní* a ve španělštině přídavná jména zakončená na neměnnou souhlásku, např. *joven*.

¹⁰⁶ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 43 – 46.

U slovesného systému volíme za příklad spojení *Voy a estudiar*, které je možno do češtiny přeložit tvarem *Půjdu se učit*. Jmenovaná podobnost obou systémů napomáhá daný jev vysvětlit, pochopit i správně použít.

Interference z češtiny

Domníváme se, že se výrazně negativního transferu, tj. interference z češtiny, objevuje v průběhu didaktického procesu více než příkladů pozitivního transferu. Tento fakt je dán mimo jiné poměrně velkou vývojovou vzdáleností obou jazyků. Příbuzné jazyky, které se vyvinuly ze stejného základu (např. španělština a portugalština), mají více společného, a tudíž na sebe mohou také pozitivněji působit.

Podívejme se na několik konkrétních příkladů zmíněné interference.

Z foneticko–grafického hlediska pozorujeme častou záměnu u kombinace fonémů *ge* za *che*. Objevuje se *chente* místo *gente*. Naopak ve výslovnosti můžeme zaznamenat nesprávnou výslovnost [*gente*] místo správného [*xente*]. Obdobný příklad může nastat u slova *el gesto*, kdy se v grafice objevuje *chesto*. V grafice také zaznamenáváme *ací* místo *aquí*. Vzhledem k tomu, že výraz *gesto* a španělské *el gesto* jsou graficky totožné, může zde dojít také k pozitivnímu mezijazykovému transferu, kdy je význam španělského slovíčka správně odhadnut.

Ve fonetické rovině se setkáváme s nesprávnou výslovností interdentály *c*, kdy se např. u španělského slova *el centro* objevuje nesprávná výslovnost [*centro*] místo správného [*θentro*]. Nekorektní výslovnost nalézáme také v případě slov typu *música*, kdy slyšíme [*muzika*] místo správného [*musika*], i vlivem existence českého slova *muzika*. Časté interference zaznamenáváme při výslovnosti hlásky *h* a *j*. Příkladem může být slovo *hijo*, které je nesprávně vyslovováno jako [*hixo*] nebo [*ijo*].

Z hlediska morfologie dochází k negativnímu transferu konkrétně u rodu podstatného jména, Jako příklad uvádíme slovo *mapa*, které je překládáno jako *la mapa* místo *el mapa*.

Interference se objevuje také u zvratných sloves. Vlivem češtiny dochází k užití *se lavo* místo správného *me lavo*. K chybám dochází také v případech, kdy českému zvratnému slovesu odpovídá španělské nezvratné a naopak (např. vzpomenout si – *recordar*).

Dalším příkladem negativního transferu v gramatickém plánu může být podmínková věta *Budu-li se učit, budu brzy mluvit španělsky*, která bývá nesprávně formulována jako *Si estudiaré* místo správného *Si estudio*. V češtině se ve vedlejší

větě příslovečné podmínkové objevuje budoucí čas, zatímco ve španělštině je ve zmíněné větné struktuře budoucí čas nepřipustný. Vlivem českého úzu ovšem dochází k interferenci.

V oblasti morfologie dochází ke křížení pádů. Sloveso *ayudar*, které se ve španělštině pojí se 4. pádem, se nesprávně užívá vlivem češtiny se 3. pádem (př.: *Ayudarla X Ayudarle*).

Z hlediska slovní zásoby dochází např. k záměně španělského slovíčka *la ropa* v českém významu *ropa*, místo správného užití slova *el petróleo*. K interferenci dochází také u slova *panika*, které se překládá jako *la pánico* místo správného *el pánico*. V oblasti slovní zásoby dochází k interferenci u slova *la novela*, které je mylně překládáno jako *novela* místo *román*.

K interferenci dochází na pomezí lexika a morfologie také u českého slova *lidé*, kdy se ve španělštině objevuje vedle termínu *gente* také *gentes*. V současnosti ovšem ještě v nedávné době nesprávné *gentes* přechází pomalu do normy a tudíž tato interference ztrácí na svém původním významu.

K interferencím dochází také, pokud jednomu výrazu v češtině odpovídá více možností ve španělštině. Sloveso *učit* má ve španělštině ekvivalenty *enseñar* (vyučovat), *estudiar* (studovat, učit se), *aprender* (na/učit se). K záměně v jejich správném užití dochází právě vlivem negativního transferu.

Pozitivní mezijazykový transfer z angličtiny

Jak jsme již uvedli, mezijazykový transfer se projevuje také mezi španělštinou a jiným cizím jazykem, který jsme si dříve osvojili nebo jej právě studujeme. Za příklad volíme angličtinu, neboť je to jazyk mezi českou populací hodně rozšířený a většinou se jej z různých důvodů učíme dříve než španělštinu.

Angličtina má v mnoha směrech vliv pozitivní. Pozitivní mezijazykový transfer vidíme zejména v gramatické rovině, méně pak v rovině fonetické či ortografické. Vliv slovní zásoby se pozitivně promítá do španělštiny spíše u cizích slov, zejména latinského původu. V této souvislosti hovoříme o tzv. mezinárodních slovech.¹⁰⁷

Stejně jako ve španělštině i v angličtině jsou členy u podstatných jmen. Při rozlišení určitého a neurčitého členu nám může praxe z angličtiny napomoci.

¹⁰⁷ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 45.

Pozitivní transfer zaznamenáváme rovněž u průběhového času, který se v obou jazycích vytváří obdobným způsobem, tj. prostřednictvím pomocného slovesa *být* a gerundia (např.: *I am studying a Estoy estudiando*).

Ve španělštině se někdy zdá být problematické správné užití českého 2. pádu prostřednictvím předložky *de*, kdy českému *hlavní město České republiky* odpovídá španělské *la capital de la República Checa*. V tomto případě může být užitečné srovnání s angličtinou uvedením příkladu *the capital of the Czech Republic*.

Interference z angličtiny

S ohledem na interference z angličtiny můžeme uvést příklad nesprávné výslovnosti *estudiante* bez počátečního *e* vlivem anglickém *student*. V tomto případě je ovšem také možné se domnívat, že k interferenci dochází vlivem českého pojmenování *student*, neboť vliv mateřštiny působí obecně při interferencích jako prvotní.

Poměrně výrazně působí na španělštinu anglické užívání osobních zájmen. Ačkoliv se v souvislosti s osobními zájmeny shoduje španělština s češtinou, převažují v tomto případě interference z angličtiny. V češtině říkáme *pracuji*, v angličtině *I work* a ve španělštině *trabajo*. Vlivem angličtiny se někdy ve španělštině setkáváme s nadužíváním osobních zájmen tam, kde to není nutné a kde je to naopak považováno za nadbytečné. Za normálních okolností říkáme *Trabajo en Praga* a nikoliv *Yo trabajo en Praga*. Zájmeno používáme jen, pokud klademe na něco důraz nebo chceme uvést dvě skutečnosti do opozice (např. *Yo trabajo en Praga, él en Bratislava*).

Domníváme se, že se vliv mezijazykového transferu projevuje u výuky španělštiny pro dospělé ve větší míře než u studentů tradičního školského systému. Důvodem může být např. fakt, že dospělí účastníci dalšího vzdělávání vstupují do výuky španělštiny s již vtisknutými a zakořeněnými znalostmi, a to jak jazykového plánu své mateřštiny, tak jiného cizího jazyka, který si osvojili dříve nebo se jeho studiu již určitou dobu věnují. U dětí a studentů v klasickém slova smyslu pozorujeme větší flexibilitu z hlediska přepínání mezi jednotlivými jazykovými kódy. Mezijazykový transfer, negativní i pozitivní, se projevuje u výuky španělštiny pro dospělé výrazněji, a proto je nutné ihned od počátku stavět na jeho pozitivní stránce a aktivně potlačovat jeho negativní projevy. Na mezijazykový transfer je nejen třeba brát zřetel,

ale také jej zmínit při teoretickém výkladu v pravou chvíli a vyzdvihnout jeho význam. Jak jsme již nastínili dříve, výklad látky založený na vzájemných protikladech se v rámci vzdělávání dospělých jeví jako velmi účinný.

Vnitrojazykový transfer

Rozeberme si nyní další z faktorů ovlivňující vznik chyb, a to *vnitrojazykový transfer*. Jednotlivé jazykové jevy, zejména pak gramatické, si fixujeme na základě analogie a vzorů. Pomocí analogie si ve španělštině osvojujeme např. tvorbu příslovcí nebo časování. U každé analogie a vzoru existují ovšem systémové nepravidelnosti, které je třeba brát v úvahu a při výkladu je zdůraznit. V případě, že je uplatňován určitý vzor nesprávně tam, kde platí jiné pravidlo nebo výjimka z pravidla, dochází k tzv. mylné analogii. Negativní vliv analogií nazýváme negativním vnitrojazykovým transferem.¹⁰⁸

Vedle analogie a souvisejících strukturních vzorcích stojí vzájemné opozice. Typickým příkladem chyb v důsledku mylných analogií je nesprávné časování u sloves podle vzorů tam, kde existují úplné nebo částečné výjimky z pravidla.

Prostřednictvím vnitrojazykového transferu můžeme chybám také předcházet, neboť zde platí obdobné pravidlo jako u využívání mezijazykového transferu ve výuce.

Včasné upozornění na možnost transferu a systémové odlišnosti mezi jednotlivými jazykovými systémy nebo jazykovými prostředky působí jako prevence vůči potenciálním chybám. Vysvětlení principu transferu rovněž ve výuce napomáhá objasnění odlišností jazykových systémů či odchylek v rámci pravidel a pochopení procesu, jak k chybám dochází.

4.11 Motivace ve výuce španělštiny

Zde se vrátíme obšírněji k otázce motivace ve vzdělávání dospělých již na konkrétním příkladu jednoho z předmětů tohoto vzdělávání, a to výuky španělštiny.

Jaroslav Mužík v *Didaktice profesního vzdělávání dospělých* uvádí možné motivace dospělých na příkladu učení se cizím jazykům: „Většina mých známých mluví cizími jazyky, jazykové znalosti umožňují lepší pracovní uplatnění, ovládat cizí

jazyk patří k všeobecnému vzdělání, cizí jazyk otevírá cesty k širšímu kulturnímu okruhu, k dalším informacím, základní lidskou potřebou je pohyb, nikoliv pouze tělesný, ale také duševní – učení se cizím jazykům přispívá k duševní aktivitě.“¹⁰⁹

V této souvislosti zdůrazňujeme tři běžné motivace, které se velmi často opakují. Jedná se o zvýšení vlastní konkurenceschopnosti na trhu práce, osobní, příp. určitou sociální prestiž a v neposlední řadě také dobrý pocit z kvalitně a vhodně tráveného volného času.¹¹⁰

Individuální motivace každého z nás dodává chuť a energii k učení a zároveň také nepřímo ovlivňuje naše okolí. Velkou roli zde samozřejmě hraje psychika. Člověk si snadno řekne, když to dokázal někdo jiný, proč by to neměl zvládnout i on. Vzájemnou interakcí se mění celkový systém vzdělávání dospělých, neboť jedinců, kteří se ho účastní, z různých důvodů, přibývá. Jakmile se člověk již pro určitý druh vzdělávání rozhodne, je třeba vytrvat. Stěžejní bývá stanovení realistických cílů a viditelný vlastní pokrok. Po primární motivaci, určitém specifickém důvodu či nadšení pro danou věc, by měla následovat sekundární motivace, která by tu primární upevnila a podpořila ji. Touto může být alespoň dílčí úspěch.¹¹¹

Mužík motivační systém charakterizuje na jednoduchém a názorném příkladu pyramidy, kdy na samém vrcholu stojí individuální užitek, a sestupně následuje sociální jistota, zvýšená výkonnost a odborné vědomosti či dovednosti. Pyramida slouží jako východisko k pojetí vzdělávání dospělých. To je považováno za postup pro získávání dalších informací, a tím formování a vylepšování dosud nabyté odbornosti. Jedním z hlavních cílů pak je využití nových dovedností v praxi, v zaměstnání, a tím rovněž posílení vlastní pozice na konkurenčním trhu práce.

Je ovšem nutno brát v potaz nejrůznější individuální cíle, které nemusejí nutně souviset s trhem práce a s ním spjatou konkurenceschopností jednotlivce. Tyto cíle souvisejí s individuální motivací, např. chutí člověka naučit se něčemu novému, aniž by to výrazně využil přímo v zaměstnání. Individuální cíle jsou tudíž formovány na základě individuálních motivací. Průběžně je ovlivňován sociální status jednotlivce i společnosti, a na samotném vrcholu pyramidy, to jest v jasném popředí, stojí prvotní

¹⁰⁸ Cf. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, s. 46 – 48.

¹⁰⁹ Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Op. cit., s. 9.

¹¹⁰ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 33.

¹¹¹ Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 9.

individuální motivace, původní impuls založený na svobodném rozhodnutí každého z nás.¹¹²

Individuální a zcela osobní motivaci, bez zřejmého vlivu okolí a ekonomického podtextu, je možné často pozorovat právě u výuky španělštiny pro dospělé. Jde o jednoznačně osobní pohnutku, která nás vede k tomu začít se učit španělsky.

Dospělý jedinec je v dnešní době velmi často zapojen do nejrůznější forem dalšího vzdělávání, ať už se jedná o jazykovou výuku nebo různé odborné kurzy. Zaměstnavatelé nejčastěji podporují u svým zaměstnanců výuku angličtiny a ostatní jazyky stojí na okraji jejich zájmu. Tehdy přichází na řadu vlastní volba, bez zřetelného vlivu okolních faktorů, která často padá ve prospěch španělštiny. Tato je v oblasti cizích jazyků mezi dospělou populací považována za jazyk libozvučný, zajímavý a ne příliš obtížný. Znalost angličtiny je v současnosti příliš rozšířená a poptávka po ní natolik samozřejmá, až přechází v nezbytnou nutnost. Němčina je obecně považována v českém prostředí za jazyk velmi složitý, zejména z hlediska gramatického plánu, a francouzština je známá svou komplikovaností zejména po fonetické stránce. Španělština se zdá být v této souvislosti vděčným objektem zájmu.

I s ohledem na tato fakta rozlišujeme tři druhy faktorů, které působí na vznik motivů k učení a které mohou vzniknout buď izolovaně nebo ve vzájemné kombinaci.

Španělština je v očích dospělých jedinců viděna jako zajímavý, zvukomalebný jazyk, spjatý s bohatou tradiční i moderní kulturou. V žebříčku cizích jazyků, které se v českém prostředí nejvíce učí, je španělština považovaná za jazyk relativně jednoduchý, ne příliš komplikovaný zejména na výslovnost. A jako třetí motivační faktor vidíme vznik a lákavost pocitu, že se naučíme něco navíc. Svou roli zde hraje kromě osobního užitku i pocit větší sociální jistoty. Španělština může sloužit jako další osvojená dovednost v naší profesní dráze. Pocit vědět něco navíc oproti ostatním v nás upevňuje sebevědomí. Stále se zatím jen relativně málo lidí může ve svém profesním životopise pochlubit komunikativní znalostí španělského jazyka. V rámci individuální motivace působí celá řada faktorů, nicméně tři výše zmíněné považujeme za klíčové, byť se mohou objevovat s většími či menšími obměnami.

Jmenované faktory vázané přímo na španělštinu souvisí s obecnými motivy, které nejčastěji zaznamenáváme u vzdělávání dospělých obecně. V rámci výuky španělštiny navazujeme nové společenské kontakty, získáváme obdiv a uznání okolí,

¹¹² Cf. Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, s. 10 - 11.

rozšiřujeme si obzory a doposud nabyté znalosti a zkušenosti, toužíme po něčem novém a máme radost z nové zkušenosti, další cizí jazyk nám přináší určitou profesní i společenskou prestiž aj.¹¹³

Beneš k dané problematice mimo jiné uvádí: „Obvyklé rozlišení motivů na hodnotné (vnitřní – zájem o věc, radost z poznání) a méně hodnotné (vnější – prestiž, odměna atd.) se právě ve vzdělávání dospělých neosvědčilo.“¹¹⁴

Typů motivací a faktorů, které na jejich vznik i vývoj působí, je skutečně nepřeborné množství. Záleží vždy na konkrétním účastníkovi a skutečnosti, jež jej obklopuje. Výše jsme se pokusili nastínit možný přehled stěžejních motivů včetně faktorů, které jejich vznik podporují. Domníváme se však, že by se motivy mohly snáze typizovat u angličtiny, kde v současnosti převládá silný vliv komerčnosti a ekonomický aspekt. U španělštiny v rámci vzdělávání dospělých naproti tomu nelze jednoznačně formulovat konkrétní, uchopitelné a logické důvody, proč si dospělí lidé volí právě tento jazyk.

4.12 Návrh skladby učebnice

Zamysleme se nyní nad tím, jaká by měla být skladba učebnice pro výuku španělštiny, aby splňovala náročná andragogická kriteria. Jestliže by měla být sama koncepce výuky pestrá, pak tento požadavek platí rovněž pro učebnici. Domníváme se, že učebnice patří stále ještě ke klíčovým didaktickým prostředkům ve výuce španělštiny a měla by být doplňována, jak již bylo zmíněno, nejrůznějšími aktualizacími materiály. Tím nechceme říci, že by učebnice neobsahovala aktualizacími témata, avšak rychlejší reakci na nové okolnosti zaznamenáme u aktuálních textů např. z novin či internetu.

Podívejme se na jedno z témat při koncipování učebnice, a to na volbu vhodných textů a jejich námětů. Žádná učebnice nemůže dokonale odrážet aktuální společenská témata, avšak může se k nim alespoň částečně přiblížit. Za ideální kombinaci považujeme univerzální náměty spjaté s každodenním životem, tj. bydlení, zaměstnání, volný čas, cestování, jídlo apod. Témata související s běžnými životními situacemi je vhodné kombinovat s náměty z oblasti reálií španělsky hovořících zemí.

¹¹³ Cf. Beneš, M. *Andragogika*, s. 133 – 134.

¹¹⁴ *Ibid.*, s. 134.

Zmíněné okruhy témat je možné propojit s univerzálními náměty jako jsou např. historie, politika, zdraví apod.

Další otázka, která nám v této souvislosti vyvstává, je typologie textů z hlediska formy. Soudíme, že by se v učebnici pro dospělé měly střídat texty dialogické s popisnými. Jsme také toho názoru, že by každá lekce měla obsahovat pouze jeden tematický okruh a k tomuto ústřednímu tématu se může vztahovat i více kratších textů v rámci každé kapitoly. Soudíme, že více textů s různými tématy v rámci jedné lekce dávají výuce zbytečně komplikovanější rozměr, což nepovažujeme ve vzdělávání dospělých za žádoucí.

Zamysleme se nyní nad tím, jakou formu by měly mít výkladové pasáže týkající se jednotlivých jazykových prostředků. S ohledem na specifické rysy vzdělávání dospělých se domníváme, že teoretický výklad látky v učebnici španělštiny by měl být koncipován v češtině. Zamezíme tak nesprávnému pochopení látky a rovněž se nemusíme již od počátku výuky zabývat odbornou slovní zásobou, která souvisí s jazykovou terminologií. Teoretické vysvětlení jazykových pravidel a systému užívání a tvoření jazykových prostředků by mělo být v rámci jedné lekce soustředěno na jednom místě. Jednotlivé koncepce učebnic se liší z mnoha různých hledisek. Jedním z nich může být postup při výkladu jazykových prostředků. Soudíme, že by některé slovesné tvary, např. *subjuntiv*, měly být zakomponovány do výkladu mnohem dříve než tomu bývá v současných učebnicích. Také minulý čas by se mohl v učebnici probírat již od počátku ve větších kontrastech, tj. výklad minulého času jednoduchého, složeného a imperfekta by mohl být obsažen ve více lekcích za sebou s tím, že by se tyto tři časy od počátku vysvětlovaly paralelně a ve vzájemných opozicích.

Různorodost cvičení tvoří další z důležitých rysů, který by měla vykazovat učebnice španělštiny pro dospělé. Záleží vždy na lektorovi, jaká cvičení pro výuku zvolí podle svých didaktických metod a také vhodnosti pro konkrétní účastníky výuky. Instrukce u jednotlivých cvičení mohou být uvedeny na rozdíl od teoretických výkladů ve španělštině, neboť nebývají tak složité jako výkladové pasáže. V souvislosti s typologií cvičení v učebnicích pro dospělé se domníváme, že nejsou příliš vhodná pro tuto cílovou skupinu překladová cvičení. Překladová cvičení v učebnicích z velké většiny kombinují jazykové prostředky obsažené v úvodním textu. Účelem výuky

ovšem není memorizovat předem dané struktury vět a spojení, nýbrž naučit se vytvářet svou vlastní promluvu ve španělštině spontánně, automaticky a přirozeně. Překlad je možné aplikovat v jiných souvislostech, např. u obtížných pasáží přímo v úvodním článku tak, aby si lektor ověřil u studentů správné porozumění textu. Avšak tento postup může využít spíše český lektor a méně pak rodilý mluvčí. V této souvislosti považujeme za ideální metodu převyprávění stěžejních myšlenek ze španělského textu vlastními slovy bez nutnosti doslovného překladu.

Otázkou k zamyšlení může být problematika nové slovní zásoby a vhodnosti či nevhodnosti umístění slovníků přímo v každé lekci učebnice. My osobně se domníváme, že by slovníček měl být součástí každé lekce tak, aby si dospělý student mohl rychle dohledat slovo, kterému v textu nerozumí. Pokud je slovník koncipován ve formě sloupců, pak si studující jedinec může novou slovní zásobu efektivně učit a opakovat, aniž by si přitom musel psát vlastní slovníček probraných slov. V učebnici španělštiny pro dospělé by slovník v rámci každé lekce měl obsahovat skutečně kompletní novou slovní zásobu. Pro aktualizaci učiva se ukazuje jako vhodné v souvislosti se slovní zásobou uvést v učebnici zmínku o některých rysech rozdílné terminologie ve státech Latinské Ameriky nebo španělských regionech. Tato informace učebnici oživí a rozšíří její jazykové dimenze. Na konci učebnice by měl být kompletní slovník s veškerou slovní zásobou, která byla v učebnici použita.

Podívejme se nyní na celkovou organizaci učebnice pro dospělé. Za vhodné pokládáme umístit v úvodu učebnice kapitolu o pravidlech výslovnosti, grafice a intonaci. Dále mohou následovat jednotlivé lekce, které by měly být spíše kratší a mělo by jich být více. Dělení na podkapitoly či podtémata nepovažujeme v rámci vzdělávání dospělých za vhodnou formu. Každá kapitola by měla v ideálním případě obsahovat jedno ústřední téma, jeden hlavní složitější gramatický problém a výklad několika dílčích a jednodušších jazykových prostředků. Po každé části teoretického vysvětlení následují konkrétní příklady tvorby a použití jazykových prostředků spolu s vhodnou formou cvičení. Dále může lekce obsahovat souhrn různých cvičení a metod opakování. Typy cvičení by se neměly opakovat, aby nedocházelo k pocitu monotónnosti.

Na konci učebnice může být vedle souhrnného slovníku použité slovní zásoby také umístěn stručný přehled probrané mluvnice.

Důležitou roli hraje také grafická úprava učebnic. Gramatické pasáže by měly být zřetelně graficky odděleny od cvičení apod. Sama učebnice pro dospělé by

mohla být také koncipována jako učebnice a pracovní sešit zároveň. Pokud by v každé lekci byl v určitém místě, buď na okraji stránky nebo na jejím konci, obsažen prostor pro poznámky, jistě by to mělo kladný efekt. Dospělí studenti by si mohli stručné poznámky vést přímo v učebnici a tím by měli důležité informaci na jednom místě.

Učebnice španělštiny je ve výuce pro dospělé ústřední didaktickou pomůckou, a proto by měla být systematicky rozvržena, výrazně a kontrastivně graficky upravena a měla by obsahovat různorodá témata, cvičení a být také doplněna vhodným obrázkovým materiálem. Z hlediska grafické úpravy je možné volit kombinaci nákresů, schémat, obrázků a fotek.

Otázkou také je, zdali mají být k učebnici automaticky vytvořeny multimediální prostředky (kazeta nebo CD) a také např. samostatný pracovní sešit s doplňujícími cvičeními. V této souvislosti je třeba brát v úvahu, opět jako u koncepce hodiny, ekonomický aspekt, byť zde má poněkud jiný rozměr. Jazyková výuka obecně není levnou záležitostí a učebnice s ní spjatá rovněž ne.

Jednou z otázek koncepce učebnic je také klíč ke cvičením. Soudíme, že klíč je praktická součást učebnice a měl by jí tudíž doplňovat. Klíč může sloužit během výuky lektorovi, pokud si chce ověřit správnost svého řešení, a doma dospělému studentovi, v případě, že by si chtěl také určitý jazykový jev v rámci cvičení ověřit. Někdy se ovšem může stát, že klíč neobsahuje veškerá možná řešení, a proto zde záleží opět na lektorovi, jak se dané problematiky zhostí.

Výuka španělštiny ve vzdělávání dospělých se řídí potřebami účastníků didaktického procesu a lektor ji organizuje a moderuje. Učebnice vstupují do lektorova působení jako jeden z prostředků. Záleží na lektorovi, co z učebnice ve výuce použije. Není nutné, aby se držel ve všech bodech její koncepce. Domníváme se, že na českém trhu zatím není ideální učebnice španělštiny pro dospělé, a je proto nezbytné kombinovat ve výuce více různých učebnic. Kromě učebnice do výuky španělštiny zařazujeme také jiné tištěné materiály, např. sbírku mluvnice, slovník, konverzační příručku a rozličné texty. Učebnice nám slouží jako určitá osnova, neboť obsahuje postup od jednoduchého ke složitějšímu a je v ideálním případě založena na cyklickém uspořádání učiva.

Ideální učebnice španělštiny pro dospělé by se mohla inspirovat stávajícími učebnicemi a zároveň odrážet specifické potřeby dospělých jedinců. V této souvislosti klademe důraz na rozvržení a celkovou organizaci učebnice, výběr témat

článků, různorodých cvičení a uvedení výkladu jazykových prostředků v českém jazyce.

5. ZÁVĚRY

V naší analýze jsme se pokusili zachytit specifické rysy výuky španělštiny v systému vzdělávání dospělých. Zaměřili jsme se na základní rozdíly, které s sebou přináší andragogická praxe ve srovnání s tradičním školstvím a pedagogickými přístupy. Pokusili jsme se také doložit silný potenciál španělštiny jako jednoho z významných předmětů vzdělávání dospělých.

V souvislosti s postavením a významem španělštiny jako světového jazyka jsme prostřednictvím mezinárodní statistiky a vlastního průzkumu došli k závěru, že španělština disponuje celosvětově velkým potenciálem a v České republice dosáhla velké obliby mezi hlavními cizími jazyky. Dle tohoto faktu se řídí nabídka její výuky a poptávka po ní. Došli jsme také k závěru, že celkový vývoj společnosti významně ovlivňuje a urychluje rozvoj vzdělávání dospělých a výuky cizích jazyků jako jednoho z předmětů tohoto typu vzdělávání.

S ohledem na formy výuky španělštiny jsme dospěli k závěru, že vhodnou formou pro dospělé je interaktivní výuka španělštiny, tj. výuka, kde dochází ke vzájemnému působení mezi lektorem a účastníky didaktického procesu.

Zvolili jsme rovněž vlastní pojetí koncepce výuky španělštiny a soustředili se na analýzu jeho jednotlivých složek včetně faktorů, jež na ně působí. Didaktický proces se v našem pojetí skládá z účastníků výuky, lektora, koncepce, obsahu, prostředků, cílů, vnějších a vnitřních faktorů.

V této souvislosti jsme došli k následujícím závěrům:

Při výuce španělštiny pro dospělé je třeba vycházet ze specifických vlastností, které s sebou přinášejí sami účastníci dalšího vzdělávání, tj. dospělí jedinci. Je nutné také zohlednit vnitřní a vnější faktory, které celý didaktický proces výrazně ovlivňují.

Může se jednat o již zmíněné konkurenční prostředí vně a uvnitř výuky a znalosti a zkušenosti, s nimiž účastníci výuky i lektor sám do didaktického procesu přicházejí. Účastníci dalšího vzdělávání jsou ve svém profesním životě obklopeni neustálými změnami, jsou nuceni se přizpůsobovat rychlému vývoji a rostoucím požadavkům na jednotlivce. Konkurenční prostředí působí kladným způsobem na rozvoj a stále se rozšiřující možnosti vzdělávání dospělých. Výuka španělštiny musí být proto efektivní a dynamická. Měla by také jednoznačně odrážet požadavky a individuální potřeby jejích účastníků. Každý dospělý student vnáší do dalšího vzdělávání také své osobnostní vlastnosti. Je třeba, aby se výuka přizpůsobovala

specifickým požadavkům jednotlivých účastníků a nikoliv naopak. Princip, kdy se přizpůsobuje žák učiteli a výuce, může být realizována pouze v klasickém školském systému.

Faktory, které dle našeho názoru působí na výuku španělštiny pro dospělé výrazně pozitivně, jsou rozdílnost v celkovém přístupu a vyučovacích postupech oproti školskému vzdělávání a pocit úspěchu ve výuce.

Vzhledem k tomu, že na výuku španělštiny pro dospělé působí nejrůznější negativní vnitřní i vnější vlivy, je nutno celkové pojetí výuky založit na potlačení těchto vlivů. Jednou z cest může být právě vytvoření pocitu rozdílnosti ve výuce oproti školskému vzdělávání.

Didaktický proces pro vzdělávající se dospělé jedince by se svým pojetím i celkovým přístupem lektora k účastníkům výuky měl výrazně lišit od tradičního školského vzdělávání. Této odlišnosti a rozdílnosti lze dosáhnout vhodnou volbou didaktických metod a prostředků, které budou odrážet potřeby dospělých účastníků výuky španělštiny a budou se rovněž podílet na potlačení negativních faktorů, které průběh výuky mohou ovlivňovat.

Za efektivní v této souvislosti považujeme nejen výklad založený na opozicích, ale i vhodné využití jazykového transferu a aktualizujících metod a prostředků výuky. Důležitou roli tu hraje také důraz na komunikační rámec didaktického procesu.

Prožívání úspěchu v didaktickém procesu výuky španělštiny posiluje rovněž prvotní motivaci, která dospělého účastníka výuky vede k jejímu zahájení.

Při koncipování výuky španělštiny a uplatnění určité vyučovací metody je třeba vycházet ze specifických vlastností procesu vzdělávání dospělých. Vycházíme z faktu, že dospělost sama v didaktickém procesu vylučuje jakoukoli podřízenost či nadřízenost, tj. lektor je pro účastníky ve výuce vždy partnerem. Polemika nad problematikými jazykovými jevy má proto ve výuce španělštiny pro dospělé své důležité místo. Zároveň je třeba brát v úvahu, že je didaktický proces sice explicitně řízen lektorem, implicitně jej však řídí individuální potřeby jednotlivých dále se vzdělávajících jedinců.

Koncepci výuky je třeba pojímat aktualizacím a zároveň aktivizačním způsobem. Výuka španělštiny pro dospělé by měla odrážet aktuální potřeby všech účastníků didaktického procesu a motivovat je k další práci prostřednictvím aktivizujících a aktualizujících metod a prostředků. Vhodné propojení pozitivní interakce mezi lektorem a účastníky výuky, jejich vzájemná zpětná vazba v obou

směrech, kombinace rozličných metod výuky a různorodých prostředků s aktivním přihlédnutím k jazykovému transferu se jeví jako ideální forma výuky španělštiny v rámci systému vzdělávání dospělých.

Za velmi efektivní považujeme v rámci výuky španělštiny pro dospělé časté střídání různorodých aktivit tak, aby se během didaktického procesu zapojily nejlépe všechny smysly současně. Je třeba kombinovat ústní formu vyjadřování s písemnou a poslech se čtením textu. V průběhu výuky bychom neměli zapomínat na vyvážený rozsah a obsah látky a zároveň brát v úvahu zapojení různorodých jazykových prostředků a postupné upevňování řečových dovedností.

U dospělých účastníků výuky španělštiny se jeví jako přínosné dodržování didaktických a metodických principů stejně jako určitá preference ústního projevu před písemným.

V souvislosti s problematikou chyb je nutné průběžně a taktně upozorňovat dospělé studenty na systémové chyby závažnějšího charakteru. V ostatních případech dáváme přednost zachování komunikativního rázu výuky, a tudíž nepovažujeme za vhodné opravovat každou chybu ihned v průběhu konverzace.

Výuku je rovněž nutno pojímat vždy s ohledem na mezijazykový a vnitrojazykový transfer. V rámci didaktického procesu zohledňujeme jazykový transfer z mateřštiny účastníků výuky a případně též z jiného cizího jazyka, který si dospělí studenti dříve osvojili nebo se jej právě učí.

Mezijazykový transfer na jedné straně výuku španělštiny komplikuje a na straně druhé má i v určitém směru na osvojování španělštiny pozitivní vliv. Za efektivní považujeme jeho využití k prevenci vzniku potenciálních chyb.

Vnitrojazykový transfer má na osvojování španělštiny podobně jako transfer mezijazykový rovněž dvojí vliv. Pozitivní se realizuje prostřednictvím analogií a modelových vzorů a naopak negativní vlivem mylné analogie.

S ohledem na jazykové transfery jsme došli k závěru, že se daný jev ve výuce španělštiny ve vzdělávání dospělých projevuje výraznějším způsobem než v jiných druhích jazykového vzdělávání, jež se zaměřuje na jiné cílové skupiny. Dospělí účastníci didaktického procesu mají většinou silně ukotvenu nejen češtinu, ale i jiný cizí jazyk, ve většině případů angličtinu.

Koncepce výuky španělštiny pro dospělé vychází z konkrétního finálního cíle výuky a rovněž cílů dílčích. Individuální cíle výuky se liší rozsahem znalostí a jejich zaměřením, které mají být v rámci didaktického procesu osvojeny, nicméně společný

mají požadavek na komunikativnost. Nesnažíme se cíle výuky generalizovat, avšak domníváme se, že u dospělých účastníků výuky španělštiny převažuje cíl osvojit si tento jazyk v první fázi na základní komunikativní úrovni. Jednotlivým dílčím cílům výuky je nutno přizpůsobit organizaci a pojetí vyučovacích jednotek.

V souvislosti s obsahem výuky španělštiny pro dospělé vystupuje do popředí nutnost vyváženosti jazykových prostředků a jejich aplikace prostřednictvím řečových dovedností. Volba tematických okruhů by měla odrážet praktickou využitelnost v běžném životě a zároveň kombinovat aktualizační celospolečenská témata.

Výuka je řízena potřebami dospělých studentů a lektor se mění v andragogické koncepci na moderátora výuky, stává se pro dospělé účastníky ve výuce partnerem a zprostředkovatelem nového vědění. Důležitou roli v této souvislosti hraje jeho autorita, avšak jakákoli dominance nemá ve vzdělávání dospělých živnou půdu. Za ideálního lektora španělštiny ve vzdělávání dospělých považujeme takového lektora, jehož nazýváme v našem pojetí *poučeným*. Ten je schopen vést výuku španělštiny výrazně komunikativně a přitom zohledňovat český jazykový systém a preventivně zasahovat vůči potenciálním chybám, jichž se dopouštějí čeští účastníci výuky. Za vhodné považujeme také takové pojetí, kdy je výuka vedena kombinovaně - českým vyučujícím a rodilým mluvčím.

Lektor by se měl pokusit dospělým účastníkům výuky přiblížit v maximální možné míře tak, aby mohl být zároveň andragogem i psychologem. Vždy by měl zohlednit prostředí, jež výuku dospělých studentů ovlivňuje pozitivním i negativním směrem, a také vnitřní faktory, které si do výuky španělštiny s sebou dospělí studenti přinášejí.

Profil dospělého účastníka výuky španělštiny vnímáme jako jedince, který si již dříve osvojil jiný cizí jazyk a nyní si chce rozšířit okruh svých znalostí. Takového jedince považujeme z psychologického hlediska za osobnost se silnou vnitřní motivací a vůlí. On sám dává prvotní impuls, ve formě svého zájmu o výuku španělštiny, a tvoří jeden z článků, které ovlivňují další rozvoj výuky tohoto jazyka v rámci systému vzdělávání dospělých.

V průběhu naší analýzy jsme se snažili nastínit koncepci výuky španělštiny pro dospělé studenty a v závěru jsme se pokusili o návrh skladby učebnice pro zvolenou cílovou skupinu.

Došli jsme k závěru, že by různorodost měla být jedním z hlavních rysů nejen u koncepce výuky, ale i učebnice, kterou považujeme za ústřední didaktický

prostředek ve výuce španělštiny pro dospělé. Domníváme se, že by učebnice španělštiny pro dospělé měla být rozdělena na více kratších jednotek, měla by obsahovat různorodá aktualizační témata a cvičení a výkladové pasáže věnované jednotlivým jazykovým prostředkům by měly být koncipovány v rodném jazyce účastníků výuky, tj. v tomto případě v češtině.

Učebnice může být doprovázena audiovizuálním materiálem, jehož využití ve výuce považujeme také za velmi příhodné. Učebnici chápeme ve výuce španělštiny pro dospělé za, obrazně řečeno, určitou nit, které propojuje jednotlivé části didaktického procesu, avšak měla by být souběžně doplňována různorodým aktualizačním materiálem a prostředky, např. články z tisku.

V průběhu didaktického procesu bychom měli andragogický přístup aplikovat na volbu metod a prostředků výuky obecně s tím, že je nutno zaměřit se na vhodné formy metod opakování, pojmání chyb, hodnocení a zpětné vazby. Volba vyučovacích prostředků a metod v rámci didaktického procesu pro dospělé účastníky by měla flexibilně odrážet jejich potřeby a představy.

Prostřednictvím naší analýzy jsme dospěli k závěru, že španělština patří k předmětům vzdělávání dospělých, které má samo o sobě, stejně jako tento cizí jazyk, velký potenciál a budoucnost. Výuka španělštiny v rámci systému vzdělávání dospělých se vyznačuje celou řadou specifických rysů, jež je třeba zohlednit a vystavět na nich didaktický proces pro danou cílovou skupinu.

Vzdělávání dospělých mohou ovlivnit i určitá negativa, která jsou spjata s účastníky kurzu a okolnostmi jejich života. Dospělí studenti se mohou snáze unavit, neboť mají vedle učení celou řadu dalších povinností. Profesní život je psychicky vytěžuje, a proto je důležité, aby nechápali další vzdělávání jako přílišnou zátěž a něco a priori nepříjemného. Z tohoto faktu musí také vycházet celková koncepce výuky a přístup lektora. Udržet motivaci k výuce, ale také pozornost, vnímání a myšlení účastníků výuky španělštiny, to jsou klíčové úkoly lektora v rámci dalšího vzdělávání dospělých.

S tímto kriteriem souvisí také důraz na praktické užití nabyté teorie. Po teoretickém výkladu musí následovat aplikace v praxi, která by měla převažovat objem teorie. V rámci výuky španělštiny tento princip uplatňujeme prostřednictvím nejrůznějších metod, např. dialogu a průběžné konverzace. Během výuky španělštiny pro dospělé se ukazuje jako přínosné dodržovat zmiňované didaktické i

metodické principy, zásadu průběžné zpětné vazby a včasné opravování systémových chyb.

Vzdělávání dospělých a výuka španělštiny v jeho rámci mají před sebou ještě dlouhou a složitou cestu, avšak i přesto se domníváme, že současné tendence naznačují budoucí rozvoj a velký potenciál výuky tohoto jazyka v systému vzdělávání dospělých.

Soudíme, že současný rozvoj informační a komunikační společnosti, založený v oblasti vzdělávání na principu celoživotního učení, výrazně přeje kombinaci, kdy se výuka cizích jazyků, v tomto případě španělštiny, propojuje s andragogickými přístupy. Vzhledem k jisté samozřejmosti u výuky angličtiny se dostávají do popředí zájmu i další cizí jazyky, tj. také španělština. Zároveň se andragogická praxe jeví jako flexibilnější systém, v němž je možno více propojit svět vzdělávání se světem práce. Jazykovou výuku ve vzdělávání dospělých považujeme za svébytnou a moderní formu tohoto typu vzdělávání.

Nejen z výše zmíněných důvodů považujeme zamyšlení nad specifickými otázkami výuky španělštiny v rámci systému vzdělávání dospělých za krok do budoucna směřující k rozvoji společnosti prostřednictvím rozvoje jednotlivců.

6. RESUMEN EN ESPAÑOL

LAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL MARCO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Hemos elegido este tema porque consideramos el sistema de la educación para adultos como uno de los temas de la actualidad y además opinamos que la enseñanza de las lenguas extranjeras, como una de sus realizaciones prácticas, forma una parte muy importante de este sistema. Tomamos en cuenta el español por ser una de las lenguas extranjeras con mayor potencial y futuro en el mundo en general y en particular en la República Checa.

El mundo que nos rodea cambia y nosotros tenemos que ir cambiando con él. El rápido y complejo desarrollo de la sociedad provoca un incremento de la competencia entre los individuos y ello conlleva también un aumento de las exigencias con respecto a los mismos. El mercado laboral requiere la sociedad del conocimiento y debido a ello resalta la importancia de la educación. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco de la educación para los adultos constituye el medio por el que podemos de una forma efectiva luchar contra los cambios relacionados con el desarrollo de la sociedad.

Dividimos nuestro análisis en introducción, tres capítulos y conclusión.

En la parte inicial, la introducción, planteamos las razones que nos motivaron a dedicarnos a este tema en particular y también mencionamos el objetivo principal de nuestro análisis.

El objetivo de nuestra tesis es el análisis del proceso de la enseñanza del español para adultos y de los factores externos e internos que pueden influir en el mismo. A través del análisis tratamos de encontrar en la enseñanza del español para adultos las características que más lo diferencian con respecto a la educación escolar. A la vez destacamos los rasgos y cuestiones específicas que vienen estrechamente unidas con la enseñanza en el sistema de la educación para los adultos.

En el primer capítulo tratamos de demostrar la creciente importancia y popularidad de la enseñanza del español por medio de las estadísticas

internacionales y nuestra propia investigación. También caracterizamos de un modo más bien general la enseñanza de las lenguas extranjeras tomando en cuenta el ámbito checo y la educación de adultos.

En el segundo capítulo tratamos de caracterizar y describir la educación para los adultos como un sistema más o menos independiente pero relacionado con la educación escolar y pedagogía. Caracterizamos la educación para los adultos tomando en cuenta las mayores diferencias con respecto a los métodos pedagógicos y el sistema escolar y la describimos como parte del concepto del estudio continuo a lo largo de la vida entera. Tomamos en cuenta los factores relacionados con el desarrollo de la sociedad que influyen el progreso de la educación de los adultos y la enseñanza del español en general. Planteamos la situación de este tipo de educación en la República Checa tomando en cuenta el contexto de la Unión Europea. Tratamos de caracterizar los métodos y rasgos específicos unidos con la educación de los adultos y su didáctica. Por fin describimos también los participantes de la educación, los adultos, y el papel que tiene su motivación en este tipo de educación.

El tercer capítulo es el principal y lo dedicamos al análisis de las cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza del español para adultos. Relacionamos a este capítulo principal con los dos capítulos anteriores y nos aprovechamos de las posturas teóricas que hemos planteado. Opinamos que la importancia del español como lengua extranjera e internacional está creciendo y su enseñanza en el marco de la educación para los adultos tiene un gran futuro por delante.

En el capítulo principal planteamos el tema de la popularidad del español en el contexto checo y las razones de un creciente interés por esta lengua y el aumento de la demanda de la enseñanza del español en general. A través del análisis de las diferentes formas de la enseñanza del español tratamos de pensar una forma ideal para los adultos.

A continuación explicamos nuestro propio concepto del proceso didáctico: Lo dividimos en los siguientes componentes: la concepción, el objetivo, el contenido, el lector y los participantes del aprendizaje. Primero tratamos de analizar el proceso didáctico como tal y después nos concentramos en las diferentes partes que lo constituyen.

Con respecto al proceso didáctico mencionamos sus diferentes concepciones y proponemos nuestra propia concepción de la enseñanza del español. Hay dos

rasgos que destacamos en el proceso didáctico del español para los adultos y estos son la diferencia con respecto a la educación escolar y el éxito en el aprendizaje. Con estos rasgos nos referimos al hecho de que la enseñanza del español en el marco de la educación para los adultos debería diferir en varios aspectos de la enseñanza escolar. Por otra parte opinamos que el éxito en el proceso didáctico juega un papel bastante importante y motivador para los adultos.

A lo largo de la enseñanza del español para adultos consideramos importante el mantenimiento de ciertos principios didácticos.

Tomando en cuenta la concepción de la enseñanza del español para los adultos, planteamos el análisis de los métodos y tendencias con respecto a los procedimientos adecuados en este tipo de enseñanza. Mencionamos varios principios metodológicos que nos parecen eficaces. Hablamos también sobre la problemática de los errores en la enseñanza, la evaluación y los deberes.

Los siguientes subcapítulos dedicamos a la tipología de los objetivos de la enseñanza y su relación con la motivación de los participantes y al contenido en el proceso didáctico, su división y organización.

En el subcapítulo dedicado al lector nos concentramos en el papel que juega el lector en la enseñanza del español para los adultos y planteamos la cuestión de que tipo de lector podría ser mejor para los adultos, si el lector checo o el hispanohablante. En relación con este tema planteamos el concepto de 'lector', que es a la vez hispanohablante y conoce el ambiente lingüístico checo.

Luego seguimos con la descripción de los participantes del aprendizaje del español para adultos y tratamos de destacar los rasgos específicos de estos mismos en este tipo de educación. Continuamos con el análisis de las características del típico adulto estudiante del español y analizamos las influencias psicológicas de la enseñanza del español – la transferencia extralingüística e intralingüística, tanto positiva como negativa.

Con respecto al participante del aprendizaje del español para los adultos analizamos en el siguiente subcapítulo la motivación, su formación, y los factores que la influyen.

Al final del análisis de los diferentes componentes del proceso didáctico, planteamos nuestra propia concepción de lo que debería ser el manual de textos del español para adultos.

Finalizamos la tesis con la exposición de los resultados de nuestro estudio.

En nuestra tesis intentamos expresar la esencia de la enseñanza del español en el sistema de educación para adultos. Nos concentramos en las diferencias principales que vienen relacionadas con la práctica de la educación de los adultos, al comparar ésta con el sistema de la educación escolar y los principios pedagógicos. También tratamos de señalar el gran potencial del español como una de las materias significantes de la educación para los adultos.

Según nuestra opinión durante la enseñanza del español para los adultos hay que tomar en cuenta las características específicas con las que los participantes, o sea los adultos, ya entran al proceso educativo. Por otro lado siempre hay que pensar en los diversos factores externos e internos que influyen en el proceso didáctico. Durante el mismo tienen un efecto positivo el concepto de la diversidad y el sentimiento del éxito en la enseñanza del español. Opinamos que el proceso didáctico debería diferenciarse del concepto de la enseñanza en el marco del sistema escolar. Para diferenciarse de la educación escolar creemos conveniente la elección de los métodos didácticos y recursos que reflexionen las necesidades de los participantes del proceso educativo.

Respecto a la concepción de la enseñanza damos importancia al método basado en la combinación y continua alternancia de los recursos lingüísticos y los aspectos de la expresión oral y escrita en español. También nos parece conveniente el aprovechamiento de las oposiciones y transferencias. Consideramos el mantenimiento del marco comunicativo también como algo muy esencial en el asunto tratado. Un papel significativo en el proceso didáctico lo tienen la participación activa de los estudiantes adultos y también creación de su interés por la materia enseñada. Con respecto a esto incorporamos a la enseñanza del español métodos y materiales de tipo actualizante y motivadores de actividad en el proceso didáctico. Éstos pueden ser los artículos de periódicos actuales o una variedad de ejercicios.

Tomando en cuenta la problemática de los errores durante el aprendizaje del español, el lector debería, según nuestra opinión, corregir solamente los errores sistemáticos y graves, que aparecen en la conversación. Lo esencial es mantener siempre el marco comunicativo de la enseñanza.

El proceso didáctico de la enseñanza del español para los adultos debe estar en estrecha relación con las necesidades de los participantes del aprendizaje y el lector debe tener más bien el papel del mediador de los nuevos conocimientos.

Caracterizamos a los participantes del aprendizaje del español como individuos con nociones previas de otras lenguas extranjeras y los cuales disponen de voluntad y gran motivación para extender sus conocimientos.

Consideramos el manual de textos como el soporte técnico que funciona como conector entre las clases y la concepción del lector y del proceso didáctico en general. Según nuestra opinión el manual debería ser dividido en un mayor número de capítulos cortos, de los cuales cada uno debería tener solamente un tema principal, las explicaciones de recursos lingüísticos en checo y una variedad de tipos de ejercicios.

Según nuestra opinión, la enseñanza del español en el sistema de la educación para adultos tiene no solamente en la República Checa por delante un camino largo y complicado. A pesar de ello, vemos en la enseñanza del español para adultos un gran futuro. Las tendencias actuales relacionadas con el desarrollo de la sociedad y la importancia de la educación señalan que la combinación de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en este caso del español, con los principios y métodos de la educación para los adultos, tiene un gran potencial.

En relación con las posturas mencionadas, consideramos el análisis de las cuestiones específicas de la enseñanza del español en el sistema de la educación para los adultos como un aporte al desarrollo de la sociedad mediante el desarrollo de los individuos.

7. BIBLIOGRAFIE

Teoretické práce

Beneš, M. *Andragogika – teoretické základy*, Praha: Eurolex Bohemia, 2003.

Beneš, M. a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002.

Beneš, M. *Úvod do andragogiky* - učební text pro posluchače Filozofické fakulty UK/
Milan Beneš. - 1.vyd. - Praha: Karolinum, 1997.

Boletín AUŠ – APE 2003. Praha: Asociace učitelů španělštiny, 2003.

Celoživotní učení pro všechny. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Lifelong Learning for All. Organization for Economic Cooperation and Development – OECD). Paris: 1996. Přel. Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: Učitelské noviny - Gnosis, 1997.

Čakrt, M. *Typologie osobností*. Praha: Management Press, 2004.

Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1994.

České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha: Program Phare. Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.

Čížková, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001.

Další vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání. Sekundární analýza materiálů zabývajících se celoživotním vzděláváním. Ústav pro informace ve vzdělávání. Edice Pracovní texty. 2002.

Dornyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press, 2001.

El mundo estudia español. Ministerio de educación y ciencia. Impresos y Revistas, 2005.

Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

Jelínek, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976.

Kern, H.; Mehl, Ch.; Nolz, H.; Peter, M.; Wintersperger, R. *Přehled psychologie*. Překlad: Machatová, M. Praha: Portál, 2000.

Kolková, Š. *Mluvit se naučíte mluvením aneb Jak se učit cizím jazykům a vytrvat!* Šárka Kolková. Brno: Trojan, 1999.

Kollmanová, L. *Jak porozumět cizí řeči.* Voznice: Leda, 2003.

Kotýnková, M.; Němec, O. *Lidské zdroje na trhu práce.* Havlíčkův Brod: Professional Publishing, 2003.

Larsen-Freeman y Long, D. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Madrid: Gredos, 1998.

Lidské zdroje v České republice / Pavla Burdová a kol. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999.

Lidské zdroje v České republice 2003. Národní vzdělávací fond. Ministerstvo práce a sociálních věcí. Praha: NVF, 2004.

Llobera M.; Cots J. M. y otros. *Competencia comunicativa,* Madrid: Edelsa, 1997.

Malach, J.; Zapletal, B. *Vybrané problémy andragogiky.* Ostrava: Ostravská Univerzita, 2005.

Mužík, J. *Androdidaktika.* Praha: ASPI, 2004.

Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých.* Plzeň: Fraus, 2005.

Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia, 1997.

Palán, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník.* Praha: Academia, 2002.

Průcha, J.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003.

Průcha, J. *Přehled pedagogiky.* Praha: Portál, 2000.

Richterich, R. *Identifying the needs of adults learning a foreign language* / By René Richterich, Jean-Louis Chancerel. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Council for Cultural Cooperation. Překlad: kol. autorů. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

Telcová, J. *Úvod do pedagogické psychologie.* Edice: Informace, Brno 2002.

The Prague School of Linguistics and Language Teaching, edited by V. Fried, London: Oxford University Press, 1972.

Tudor, I. *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge: University Press, 2001.

Vágnerová, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Univerzita Karlova. Nakladatelství Karolinum, 2003.

Učebnice španělštiny

Prokopová, L. *Španělština pro samouky*. Praha: Leda, 1999.

Prokopová, L. *Španělština*. Praha: Leda, 2000.

Castro, F.; Marín, F.; Morales, R.; Rosa, S. *Ven 1*. Madrid: Edelsa, 1999.

Králová, J.; Krbcová, M.; Dekanová, A.; Chacón Gil, P. *¡Fiesta! 1. Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2000.

Elektronické dokumenty

Languages in world. [online]. [cit. 2004-09-15]. Dostupné z: <<http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/worldlang.htm>>.

The Spanish Language. [online]. [cit. 2004-10-15]. Dostupné z: <<http://www.vistawide.com/spanish/spanish.htm>>.

Lisabonská strategie. Informační databáze EU o vzdělávání Eurydice. [online]. [cit. 22. května 2005]. Dostupné z: <www.euridice.org>.

Ústav pro informace ve vzdělávání. *Informační systém dalšího vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání*, [online]. [cit. 30. srpna 2005]. Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/8/38>>.