

Helena Horová

Vývoj didaktiky odborné francouzštiny jako součásti oborové didaktiky cizích jazyků

Abstract

The subject of didactics of foreign languages is the theory and art of teaching and learning foreign languages. The foreign language is to be understood as a living organism. It is a set of knowledge and skills to be mastered in the teaching process, then adopted. This is different from other disciplines by its vastness, complexity and considerable openness. An integral part of this issue is the methodology of technical/professional language. The problem of teaching professional foreign language is currently one of the hot topics in which foreign language didactics is engaged. This issue brings with it a whole new set of questions – questions which modern language teaching methodology strives to answer. The aim of our paper is to familiarize the reader with the development of language for specific purposes, didactics as an integral part of the French language, and didactics of foreign languages. Attention is paid to the difference between general and specific language training. The study chronologically presents different concepts from the 2nd half of the 20th century to the present.

Keywords: didactics of foreign languages, didactics of French, language for specific purposes, French for specific purposes, development of educational directions

1. Úvod

Didaktika cizích jazyků zaujímá v rámci skupiny ostatních oborových didaktik specifické místo. Jejím předmětem není pouze otázka, jak zprostředkovat určitý druh poznání, jak je tomu u jiných didaktik, například u didaktiky geografie. Předmětem didaktiky cizích jazyků je teorie i umění učení a učení se cizím jazykům a konkrétně dané cizí řeči. Tu je pak nutno chápat jako živý organismus. Jde o soubor znalostí a dovedností, jenž má být v rámci vyučovacího procesu osvojen a který se od jiných disciplín liší svojí rozsáhlostí, komplexností a značnou otevřeností. Integrální součástí této problematiky je i didaktika odborného jazyka. Problematika výuky odborného cizího jazyka představuje v současné době jedno z aktuálních témat, kterými se didaktika cizích jazyků zabývá. Tato problematika s sebou přináší celou řadu nových otázek, na které hledá moderní lingvodidaktika odpověď. Mezi tyto stěžejní otázky patří především vymezení vztahu mezi odborným jazykovým vzděláváním a všeobecným jazykovým vzděláváním. Na to navazují otázky související s výběrem vhodné metody a vymezením obsahu výuky, se způsobem zapojení jednak složky odborné a jednak složky jazykové do vzdělávacího procesu, dále rovněž otázky spojené s vymezením odborné komunikace, s cíli odborného jazykového vzdělávání a s výběrem vhodného materiálu k didaktickým účelům. Do okruhu těchto otázek rovněž patří problematika odborných potřeb posluchačů a učitelů odborného jazyka z hlediska jejich speciálního zaměření.

Než se budeme zabývat hledáním odpovědí na výše uvedené otázky, je nezbytné, abychom vymezili dva pojmy, které jsou pro naši práci klíčové: jsou to všeobecné jazykové vzdělávání a odborné jazykové vzdělávání. Při definování obou pojmů vycházíme především z prací české a francouzské didaktiky cizích jazyků. Současná česká didaktika cizích jazyků chápe všeobecné jazykové vzdělávání jako osvojování si cizí řeči za účelem komunikativní činnosti. Za předmět odborného jazykového vzdělávání je pak označován odborný jazyk definovaný jako „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (vědeckého, technického či jiného)“ (Hendrich a kol. 1988, 119). Tyto jazykové prostředky jsou součástí národního jazyka, v jehož rámci představují jeden z funkčních stylů, tj. odborný styl (Hendrich a kol. 1988, 119). Francouzská didaktika cizích jazyků pracuje zpravidla se dvěma termíny: Tím prvním je *Langue à Orientation Générale* (LOG) – všeobecný jazyk – a druhým pak *Langue sur Objectifs Spécifiques* (LOS) – odborný jazyk; jazyk ke specifickým účelům výuky. Pokud jde o francouzštinu samotnou, ta v rámci výuky francouzštiny jako jazyka cizího *Français langue étrangère* (FLE) rozlišuje paralelně k výše uvedenému rozlišení rovněž dva termíny: *Français à Orientation Générale* (FOG) – všeobecná francouzština – a *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) – francouzština pro specifické účely. Všeobecná francouzština (FOG) se týká největšího počtu žáků základních a středních škol na světě, kteří se učí tomuto cizímu jazyku několik hodin týdně. Tato výuka se realizuje bez stanovení konečného cíle a je označována jako „všeobecná výuka“ (*enseignement généraliste*). Toto pojetí je velmi blízké všeobecnému jazykovému vzdělávání tak,

jak jej chápe česká didaktika cizích jazyků. Cílem je naučit studenta komunikovat, aniž by měl v dané chvíli přesné jazykové potřeby. Vyučování jazyka obohacuje studenta o nové poznatky, seznamuje ho s kulturou dané země a pomáhá mu lépe se orientovat i ve strukturách mateřského jazyka a jeho kultury. Tato všeobecná forma cizojazyčné výuky sleduje dva cíle: cíl komunikativní (za účelem komunikace s rodilým mluvčím, popř. jinými nerodilými nositeli cílového jazyka) a cíl formativní (obohacení o nové znalosti a dovednosti, schopnost lépe chápat struktury jazyků, včetně mateřského jazyka a orientovat se v mnohojazyčném a multikulturním světě). Druhá vyučovací situace, *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) – Francouzština ke specifickým účelům, je charakterizována vymezením požadavků na odborné cizojazyčné vzdělávání. Takto vytvářená metodika je určena především dospělým posluchačům, u kterých vznikla potřeba rychle zvládnout profesionální komunikaci v cizím jazyce, a to v tematicky vymezeném okruhu komunikativních situací. Časová rovina hraje v rámci výuky odborného jazyka velmi podstatnou roli. Doba určená k osvojení komunikativní kompetence v rámci této výuky je zpravidla velmi přesně definována, na rozdíl od výuky všeobecného cizího jazyka. Metodologii výuky odborného jazyka speciálně v rámci FLE byla v posledních padesáti letech věnována velká pozornost a sám termín „odborná francouzština“ prošel mnoha změnami.

V souvislosti se všeobecnou a odbornou jazykovou výukou je nezbytné položit si otázku, zda se u odborného cizího jazyka vyžaduje jiný přístup, než u jazyka všeobecného. Francouzská didaktika cizích jazyků obdobně jako didaktika česká zastává názor, že pojetí výuky odborného jazyka se výrazně neliší od obecné problematiky vyučování cizích jazyků. Autorky knihy *Pratiques du français scientifique* (Balmet a de Legge 1992) S. Eurin Balmetová a M. Henao de Leggeová se při tom opírají o obecnou definici vzdělávání. To chápou jako systém, jehož posláním je předat určitý druh poznání. Tento systém obsahuje vstupní a výstupní část, kterou se rozumí stav studenta před a po asimilaci předaných poznatků. Systém je v neustálém kontaktu s prostředím sociálním, kulturním, politickým a ekonomickým. Celý tento řád funguje díky materiálním (učebna, vybavení, technický a didaktický materiál, čas, finanční prostředky atd.) a lidským zdrojům. Do této kategorie patří jak studenti (jejich počet, motivace, schopnosti atd.), tak vyučující (jeho energie, motivace, vzdělání atd.). Systém ale doprovázejí určitá omezení ve formě studijního řádu, vnitřní organizace, počtu vymezených hodin, aj. Jak zdroje, tak omezení ovlivňují proces vzdělávání. Dalším důležitým faktorem je také zvolená pedagogická strategie, kterou lze v užším slova smyslu chápat jako didaktickou metodu. Celková struktura by měla podle autorek vycházet především z daných potřeb, ať už ze strany posluchačů nebo vzdělávací instituce a s tím souvisejících cílů výuky, kterých je potřeba dosáhnout. Kontrolou nad celým systémem je zpětná vazba a hodnocení (srov. Balmet a de Legge 1992, 18).

Problematika analýzy potřeb a následné definování cílů ve vyučování patří mezi nejdůležitější etapy metodologie odborného jazyka. Pouze podrobná analýza jazykových potřeb posluchačů může pomoci učiteli správně definovat cíle výuky a sestavit

pro odbornou cizojazyčnou výuku odpovídající učebníprogram. Z těchto základních požadavků koncipování obsahu výuky odborného jazyka je zřejmé, že celková příprava daného programu bude klást velké nároky na vyučujícího. Ten je zpravidla lingvistou a ve většině případů neodborníkem, i když si z dané oblasti osvojí velké množství znalostí. Je určitým prostředníkem mezi cizím jazykem a odbornou disciplínou. Jeho úloha není jednoduchá, neboť je neustále vystavován celé řadě nových situací, které se mnohdy mohou lišit od momentů (pedagogických nebo lingvistických), na které je v rámci svého povolání připravován. Stává se vyučujícím skupiny posluchačů, kteří se potřebují naučit cizí řeč za účelem vykonávání své profese – tedy odborný jazyk. Tito posluchači nutně musí být různí z hlediska jazykové úrovně, motivace, cílů a řady jiných hledisek. Také jejich potřeby pro zvládnutí cizího jazyka se mohou lišit: chtějí se naučit odbornému jazyku proto, aby mohli získat informace z odborných disciplín, nebo chtějí dále studovat či se zúčastnit zahraniční stáže? Možná se u nich objevila potřeba komunikace s frankofonními partnery za účelem vzájemné spolupráce nebo výzkumu apod. Potřeby posluchačů mohou být tedy různé a je pouze na vyučujícím, jak dokáže na základě jejich analýzy vytyčit cíle vyučování a vytvořit takový výukový program, který bude v souladu s požadavky moderní lingvodidaktiky kladenými na odbornou jazykovou výuku a na vyučování cizích jazyků vůbec.

Jak vzniká u posluchačů potřeba odborné komunikace v cizím jazyce? Čemu pod tímto pojmem rozumíme? Pedagogické a lingvodidaktické publikace označují obecně za odbornou komunikaci nejrůznější jazykové výměny, které se odehrávají mezi odborníky o daném oboru lidské činnosti. Tyto jazykové výměny vycházejí jednak z potřeb společnosti a jednak z individuálních potřeb jedince. Potřeba vést odbornou komunikaci v cizím jazyce provází bezpochyby lidstvo už odnepaměti. Lidé byli nuceni vést jednání v rámci mezinárodního obchodu, ve válce či během kolonizace/dekolonizace.

Je velmi zajímavé sledovat, jak na tyto potřeby reagovala ve svém vývoji didaktika cizích jazyků. Autoři celé řady významných děl – H. Besse (*Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Besse 1992), Ch. Puren (*La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Puren 1994) nebo J.-P. Cuq (*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq a Gruca 2002) kladou velký důraz na vzájemný vztah mezi společenskými a politickými požadavky a novými metodologickými postupy, které z těchto požadavků vycházejí.

Autorka Gisele Kahnová ve svém článku v časopise *Le français dans le monde* (Kahn 1990) uvádí příklady některých učebnic z počátku dvacátého století, které se zaměřovaly na výuku odborného jazyka, v tomto případě na výuku odborné francouzštiny. Zmiňuje např. učebnici *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* z roku 1927. Jednalo se o učební materiály obsahující odbornou terminologii z oblasti vojenské tematiky. Učebnice byla určena domorodým vojákům ve francouzských koloniích. Autorka píše: „Zkušenost dokázala, že bylo nezbytné vybavit domorodé vojáky určitými jazykovými znalostmi, které přispěly ke zlepšení vzájemných vztahů nejen

v běžném vojenském prostředí, ale i ve vztahu mezi domorodci a našimi úředníky, obchodníky a průmyslníky, což vedlo k celkovému rozvoji kolonií“ (Kahn 1990, 97).¹

1) Francouzské publikace zabývající se problematikou výuky odborného jazyka často citují jednu z prvních učebnic odborné francouzštiny z roku 1927: *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Jednalo se o výuku odborné francouzštiny určené domorodým vojákům ve francouzských koloniích. Touto publikací se podrobně zabývala autorka Gisele Kahnová, která shrnuje její obsah: Autorským kolektivem publikace byl tým vojenských pracovníků shromážděných kolem generála Monthovena. Dvacetistránková předmluva k učebnímu materiálu velmi detailně vysvětluje metodologický postup, cíle výuky a její celkovou organizaci. První část učebnice je určena vojákům se základní hodností a cílem tohoto prvního dílu je osvojení základních pojmů a porozumění příkazům běžné vojenské komunikace. Druhá část učebnice je určena vojákům s vyššími hodnostmi a vojákům z profese. Cílem tohoto dílu je rozvíjení dalších řečových dovedností, jako je čtení a psaní. Druhý díl obsahuje také základy matematických výpočtů. Jazyková úroveň domorodých vojáků by po osvojení uvedené látky měla být na stupni přípravných tříd základních škol s tím, že by jim v případě zájmu bylo nabídnuto další vzdělávání. Organizace výuky byla v rukou velících důstojníků, kteří rozdělovali pokyny svým podřízeným. Výuku zajišťovali poručíci a podporučíci, kteří měli k dispozici evropské instruktory. Jednou týdně je shromáždili a na základě ukázky modelové hodiny, kterou jim sami předvedli, je seznamovali s metodami výuky. Obecně platilo, že výuka by měla být progresivní a probíhat denně, minimálně jednu hodinu. Výuka by nikdy neměla následovat po jídle nebo po namáhavých fyzických aktivitách. Doporučena byla jedna vyučovací hodina ráno a jedna hodina odpoledne. Co se týče organizace skupin posluchačů, počet posluchačů ve skupině nesměl přesáhnout dvacet, doporučeno bylo maximálně dvanáct mužů. Na konci každého měsíce bylo prováděno hodnotící testování posluchačů s tím, že posluchači, kteří nevyhověli požadavkům, byli přesunuti do nižší třídy, a naopak, velmi bystří posluchači byli přeřazeni do nové skupiny. Přestože byly tyto přesuny pro nadané posluchače potřebné, byly prováděny tak, aby příliš nenarušovaly daný řád organizace výuky. Samotná výuka pak byla rozdělena do tří částí a po každém vyučovacím bloku následovalo 15 minut přestávky. Vyučující na začátku každého bloku shrnul učivo z bloku minulého a pokračoval dále. Výuka probíhala na základě přímé metody. Vyučující užíval v hodinách jen jazyka, který byl vyučován. Mluvil proto v jednoduchých větách, které doprovázely prvky mimiky a gestikulace. V souvislosti s mimikou a gestikulací se však objevily problémy, neboť gesta Evropana mnohdy domorodci nic neříkala. Proto bylo v úvodních hodinách nezbytné, aby byl přítomen tlumočník a vysvětloval nejasnosti tohoto typu. Vyučující dal posluchačům v úvodu slovníček

2. Vývoj didaktiky odborné francouzštiny na pozadí vývoje metodických směrů vyučování cizím jazykům

Paralelně s vývojem jednotlivých metodických směrů didaktiky cizích jazyků se vyvíjely rovněž jednotlivé koncepce didaktiky odborného jazyka. My se v této kapitole zaměříme na didaktiku odborného francouzského jazyka. Jako zdroj nám v úvodu poslouží vybrané publikace z tohoto oboru.

základních pojmů, který neobsahoval izolované výrazy, ale spíše základní obraty určené pro porozumění situací běžného vojenského života. Slovníček obsahoval velké množství určených sloves. Učebnici (kurs) tvořilo 60 lekcí. Jednotlivá témata a gramatická látka byly řazeny s ohledem na hlavní zásady vyučování cizího jazyka (princip přiměřenosti a návaznosti). Tématem lekcí 1–17 bylo lidské tělo s přivlastňovacími zájmeny, určením směru, slovesy pohybu, oblečením, později s vojenskými hodnotami. Lekce 21–29 obsahovala např. témata spojená s jídlem a stolováním a základními pracovními činnostmi. Problematika času byla probírána v lekcích 33, stejně jako fáze dne a noci, dny v týdnu, měsíce, počítání a nákupy apod. Každá lekce obsahovala pouze 12 nových výrazů k osvojení, které se znovu objevovaly v dalších lekcích. Po zvládnutí první části učebnice si měl posluchač pamatovat zhruba 800 slov a výrazů z běžného vojenského života a přibližně 100 výrazů z přídavných 8 lekcí, které obsahovaly odborné texty z těchto oblastí: základní vojenská terminologie, bojová skupina, skupina vojáků se základní hodnotami, vojenská technika, munice, signalizace a přenos informací, pozorování, odsluha děla a první pomoc. Nové výrazy byly v textu zvýrazněny tučně pro větší přehlednost a graficky znázorněny ve tvaru po slabikách (...dans chaque bataillon, il y a un sergent - ob-ser-va-teur- et des soldats observateurs; ils sont placés dans un - ob-ser-va-toi-re- ...) (Kahn 1990, 101). Fonetická stránka jazyka byla v textu také řešena: možné problémy s výslovností francouzštiny u domorodých vojáků byly předmětem mnoha doporučení určeným vyučujícím instruktorům. Vyučující měli klást na správnou výslovnost vojáků velký důraz a pomoci jim např. tím, že přirovnají výslovnost požadovaného celku k nějakému známému zvuku nebo hlasu zvířat, např. únik páry pro francouzské *ch*, vrčení motoru pro *r*, tikání hodin pro *t*, apod. Didaktický materiál si vedle osvojení slovní zásoby běžného vojenského života kladl také za cíl rozvíjet základní techniky a strategie učení, jako jsou cvičení pozornosti a paměti. Učebnice měla reedici v roce 1952. Obsah učebnice zůstal nezměněn, došlo z pochopitelných důvodů pouze ke změně názvu na *Manuel à usage des corps de troupe pour l'enseignement du français*. Publikace byla vydána v nakladatelství Charles-Lavauzelle Editeurs, Paris, Limoges, Nancy. Analýza tohoto didaktického materiálu je nesporně velmi cenným zdrojem informací pro didaktiku cizích jazyků.

S historickým vývojem metodických směrů souvisí také značná terminologická nejednotnost v pojmenování didaktických koncepcí týkajících se výuky odborného francouzského jazyka. Částečné vysvětlení tohoto problému přináší srovnání vývoje jednotlivých didaktických směrů odborné francouzštiny tak, jak o nich pojednávají ve svých publikacích vybraní francouzští autoři.

2.1. Výuka odborné francouzštiny v průběhu 50. a 60. let 20. století

Poválečné období a 50. léta dvacátého století spojené s novým rozvojem mezinárodních styků daly v oblasti vyučování cizích jazyků vzniknout novým jazykovým potřebám. Jednalo se především o potřebu ústní komunikace v cizím jazyce, která byla pro mezinárodní výměny klíčová. Do popředí výuky se dostává zvuková stránka jazyka, v předcházejícím období tak opomíjená. Z vyučovaných cizích jazyků v té době začíná výrazně narůstat postavení anglického jazyka. Francie je nucena na tuto skutečnost reagovat a snaží se posílit pozici francouzštiny stanovením priorit své jazykové politiky. Ty si kládou za cíl ještě intenzivněji podporovat výuku francouzštiny jako jazyka cizího. Vytvoření nového přístupu, který by plně reagoval na vzniklou situaci a odpovídal potřebám cizojazyčné výuky, se jeví jako nezbytné východisko.

Z potřeby vytvoření nové metodologické koncepce pro výuku francouzštiny jako jazyka cizího se rodí na začátku 60. let 20. století metoda SGAV: Strukturně globální audiovizuální metoda (*Méthode structuro-globale audiovisuelle*). Metoda se opírala o dvě příručky obsahující základní slovník francouzských výrazů: *Le Français Fondamental, premier degré* (1500 výrazů) a *Le Français Fondamental, deuxième degré* (1600 výrazů). Na základě těchto příruček byly koncipovány první audioorální kurzy. Nejznámější metodou je *Voix et images de France*, úrovně 1 a 2, z roku 1960. V té době vznikají vzdělávací jazykové instituty a jazyková centra, která se zabývají tvorbou didaktických materiálů pro výuku francouzštiny jako jazyka cizího. Byly to především CREDIF (*Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion de Français*) a BELC (*Bureau d'Enseignement pour la Langue et la Civilisation*). Výuka podle metody SGAV se opírala o použití zvukových nahrávek v hodinách cizího jazyka. Za tímto účelem byly ve velké míře využívány jazykové laboratoře. Jádrem výuky bylo užití strukturních cvičení. Každá vyučovací jednotka postupu SGAV měla stejnou strukturu a obsahovala následující fáze: představení dialogu se záměrem celkového porozumění dané situaci, explikace jednotlivých replik dialogu za účelem vysvětlení nových jevů, opakování a memorizace, zvouvužití nových jevů a hraní rolí. Modernost, která se opírala o využití technických pomůcek při výuce přispěla k tomu, že metoda SGAV byla označována jako metoda vědecká. Didaktické prameny s odstupem času vytýkají této metodě její monotónnost a připouštějí, že „vědecký“ charakter této metody byl zaměňován s charakterem spíše technického či mechanického rázu. Dalším nedostatkem metody SGAV byla neadresnost publika, kterému měla být určena. Nezabývala se sociokulturní složkou výuky. Tyto problémy byly vyřešeny až v posledních vydáních učebnice *Voix et Images de France*. Této metodě však

nelze upřít zásluhu, že posloužila jako základ pro následující vývoj komunikativních metod, neboť kladla důraz na poslech a mluvení a opírala se o situace z běžného života.

Výuka odborného francouzského jazyka nezůstává v té době stranou předmětu zájmu. Toto období je spojeno s prvními odbornými pracemi a konferencemi zabývajícími se základními lingvodidaktickými a pedagogickými otázkami vyučování odborného jazyka. Téma se stává aktuálním a francouzská strana jej využívá pro další šíření francouzštiny jako cizího jazyka. Jazyková politika Francie se v tomto směru zaměřuje především na publikum zahraničních vědeckých pracovníků a studentů. Šíření odborného francouzského jazyka je realizováno pomocí velkého množství stáží a studijních pobytů udělovaných francouzským Ministerstvem zahraničí.

Pro toto období didaktiky francouzštiny zaznamenáváme velkou terminologickou nejednotnost v pojmenování jednotlivých koncepcí výuky odborného jazyka. Autoři didaktiky francouzského jazyka *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq a Gruca 2002) považují zpravidla za první etapu didaktiky odborného jazyka období 60. let dvacátého století, které pojmenovávají jako *français scientifique et technique* (vědecká a technická francouzština). Vedle označení *français scientifique et technique* užívá didaktika francouzštiny ještě označení *langue (français) de spécialité* (odborný jazyk, odborná francouzština).

Denis Lehmann (Lehmann 1993) používá termíny *langue de spécialité* (odborný jazyk) nebo *langue pour non spécialistes* (jazyk pro neoborníky, v české didaktice se užívá výraz *pro nefilology*) pro označení výuky odborného jazyka a pro období počátku 60. let dvacátého století uvádí rovněž termín *français scientifique et technique*. Termín *vědecká a technická francouzština* vystihuje podle Lehmana jak typ odborné komunikace, tak typ posluchačů, kterým je určena. Na tento termín navazuje podle Lehmana termín *langue de spécialité*.

Metoda SGAV vytvořila na základě slovníků *Le Français Fondamental 1 a 2* slovník výrazů užívaných ve vědeckých oborech obecně, které měly být základem pro výuku jakéhokoliv odborného jazyka. Záměrem tvůrců metody SGAV bylo vytvořit jeden společný slovník vědecké francouzštiny pro všechny odborné disciplíny, který by byl následně zapojen do odborné jazykové výuky. Tento záměr nemohl být lingvodidaktickou veřejností úplně přijat. Bylo oprávněně poukazováno na skutečnost, že v každém odborném jazyce existuje specifická slovní zásoba, která není přenosná do jiných oborů. Přesto bylo vědeckého slovníku použito k vytvoření dvou publikací: *VGOS (Vocabulaire général à orientation scientifique, 1966)* a *VIEA (Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques, 1966)*. Z dnešního hlediska můžeme tento počín hodnotit jako velmi přínosný, neboť není pochyb, že odborná komunikace kromě vlastní terminologie používá i další specifické prostředky, včetně slovníku vědeckého stylu. Dalším problémem, který se v souvislosti s výukou odborného jazyka v rámci metody SGAV často objevoval, bylo, že SGAV upřednostňovala ústní projev, kdežto specifickým rysem odborného projevu je jeho písemný charakter. Hlavní receptivní dovedností zde tedy nebyl poslech, ale čtení.

Koncepce *vědecké a technické francouzštiny* dala také podnět ke vzniku prvních učebnic, z nichž nejznámější je *Le français scientifique et technique* z roku 1971, která vyšla v nakladatelství Hatier.

Obecně lze říci, že léta 60. léta dvacátého století a *langues de spécialité* přinesly mnoho nového do této problematiky. Velmi podnětné pro didaktiku francouzštiny bylo zorganizování mezinárodní konference v Saint-Cloud v roce 1967, jejímž ústředním tématem se stala výuka odborné francouzštiny. V roce 1961 vzniká v Mexiku specializované pracoviště *Centre scientifique et technique français de Mexico*. Je to první zahraniční pracoviště, jehož úlohou bylo rozvíjet mezinárodní vědeckou spolupráci, ale i výuku odborného jazyka odbornému publiku.

2.2. Funkční přístup/funkční metoda (70. léta 20. století)

Nespokojenost se strukturně globální audiovizuální metodou (SGAV) byla v 70. letech dvacátého století podnětem k vytvoření nové koncepce – funkční metody (*méthode fonctionnelle*) určené pro oblast výuky odborné francouzštiny. Vedle termínu *funkční metoda* se užívalo také termínu funkční přístup (*approche fonctionnelle*). Termín funkční (*fonctionnel*) se vztahoval jak k typu publika, tak k typu výuky či jejímu obsahu.

Impulsem ke změně přístupu byla především kritika umělého didaktického materiálu, který užívala metoda SGAV, dále nerespektování autonomie učícího se v procesu výuky, stále stejná struktura vyučovacích jednotek a kritika preferování ústních řečových dovedností (poslech, mluvení) před písemnými (čtení, psaní). Koncepce funkční metody se snažila upozadit důraz, který byl v rámci SGAV kladen na výuku gramatiky pomocí strukturních cvičení a na převahu ústního projevu. Funkční přístup se naopak zaměřuje na odborný text/odborný diskurs. Jádrem funkční metody pak byly jednotlivé potřeby posluchače, které ovlivňovaly celkovou koncepci výukových programů.

Na začátku 80. let dvacátého století je metoda SGAV v rámci výuky FLE postupně nahrazována novým přístupem, kterým byl komunikativní přístup (*approche communicative*) označovaný také jako komunikativní metoda (*méthode communicative*). Výuka odborného jazyka prostřednictvím funkční metody plně respektovala zásady komunikativního přístupu.

Pro funkční přístup je vedle osvojení jazykové kompetence důležité rovněž osvojení komunikativní kompetence. Funkční metoda neupřednostňuje výuku jazyka jako takového, ale snaží se předat posluchači všechny nástroje, které mu pomohou ke komunikaci v cílovém jazyce, neboť: „[k]omunikovat, to není jen rozumět a vytvářet dané lingvistické celky; je to také schopnost znát a umět použít mimojazykové prvky, které ovlivňují výběr výpovědi v rámci dané situace“ (Balmet a de Legge 1992, 61). Mimojazykovými prvky rozumíme např. postoj mluvčího, jeho gesta či mimiku obličej. Také tím se funkční přístup odlišuje od metody SGAV, která kladla důraz na osvojení jazykové kompetence.

Jak bylo již řečeno, zastánci funkčního přístupu upřednostňovali individuální postoj ke každému posluchači účastnícímu se výuky. V té době se také začal klást důraz na znalost strategií učení jednotlivých posluchačů, což vedlo k posílení jisté autonomie učení při osvojování odborného jazyka.

Obsah koncepce *funkčního přístupu* byl ovlivňován dvěma činiteli: Ministerstvem zahraničních věcí Francie jako institucionálním činitelem na straně jedné a autory učebnic (didaktiky) na straně druhé. Pro zástupce první skupiny představovala tato koncepce novou orientaci v jazykové politice související s výukou francouzštiny jako jazyka cizího. Didaktikové s novou koncepcí spojovali především potřebu změny metodologického přístupu v rámci cizojazyčné výuky.

Pojmenování *funkční přístup/funkční francouzština* (*approche fonctionnelle/français fonctionnel*) předcházela termín instrumentální francouzština (*français instrumental*). Tato koncepce se týkala výuky odborné francouzštiny v Latinské Americe na začátku 70. let dvacátého století. Jejím cílem bylo osvojení technické a vědecké komunikace. Výuka se opírala pouze o četbu odborných textů. Tato metodologie se příliš neshodovala s trendem té doby – audiovizuálním pojetím, pro které byly kompetence čtení a psaní v cizím jazyce druhořadé. V reakci na tuto skutečnost se francouzští didaktikové snažili prosadit nový přístup a vhodnější pojmenování; tedy *français fonctionnel*. Funkční francouzština (*français fonctionnel*) a odborná francouzština (*langue de spécialité*) jsou termíny, kterých poprvé užilo francouzské Ministerstvo zahraničí na začátku 70. let ve své rozsáhlé koncepci odborných stipendií a stáží určených zahraničním studentům. S hospodářskou krizí v roce 1973 a se změnami mezinárodních vztahů přehodnocuje Francie svoji dosavadní politiku v oblasti šíření francouzštiny jako cizího jazyka, kterou již není schopna zajišťovat ve všech oblastech. Prioritou se stávají vědeckí pracovníci a svobodná povolání (právníci, lékaři apod.). Tím se vyčleňuje cílová skupina tohoto funkčního přístupu.

Vedle programu instrumentální francouzštiny určeného pro oblast Latinské Ameriky iniciovalo francouzské Ministerstvo zahraničí v roce 1976 ještě další programy, tzv. *programmes prioritaires/bourses prioritaires* (prioritní programy/prioritní stipendia). Tyto se obracely k vybraným nefrankofonním zemím s nabídkou odborného vzdělávání pro vedoucí pracovníky vědeckých a technických disciplín. Mezi země, kterým byl tento program určen, patřily např.: Írán, Irák, Egypt, Jižní Korea, Singapur, Indonésie, Brazílie, Mexiko, Vietnam aj. Jazyková odborná příprava zde hrála v tomto zásadní roli. Po osvojení základů francouzštiny následovala výuka odborného jazyka za účelem komunikace v rámci zvolené odborné disciplíny. Dalším projektem je v roce 1977 projekt zaměřený na vzdělávání zahraničních vedoucích pracovníků a inženýrů: *Développement de la formation par la France de cadres et ingénieurs étrangers* (Rapport François 1977).

V souvislosti s výukou odborné francouzštiny pro období 70.–80. let dvacátého století opět zaznamenáváme určitou terminologickou nejednotnost. Autor Louis Porcher se v průběhu 70. let dvacátého století podrobně zabýval problémem nejednot-

né terminologie postihující oblast výuky odborného jazyka. Žádný z užívaných termínů (*français fonctionnel, français scientifique et technique, langue de spécialité, français instrumental*) však podle Porchera není pro označení didaktické koncepce dostačující, neboť „[...] *pouze takové pojmenování je správné, které v sobě zahrnuje přesnou a komplexní definici* [...]“ (Porcher 1978, 67). Porcher v souvislosti s funkčním přístupem volá po změně metodologického přístupu, a to jak v rámci roviny lingvistické, tak didaktické (pedagogické). Obě roviny by se měly podle něj co nejvíce sblížovat. Tvorba didaktického materiálu se do této doby opírala většinou pouze o skupinu lexikálních a syntaktických jevů, určených k osvojení. Takový přístup podle něj plně neodráží potřeby posluchačů na cizojazyčnou výuku, ani nevede k osvojení komunikativní kompetence jazyka. Funkční přístup upřednostňuje takový didaktický materiál, který vychází z potřeb posluchačů a vyučujících; základ, který je plastický a různě adaptovatelný. Tyto vlastnosti jej odlišují od klasického didaktického materiálu určeného k výuce všeobecného jazyka, který se zpravidla vyznačuje určitou nepoddajností a ustáleností. Porcher upozorňuje, že není možné vytvořit nový didaktický materiál vycházející z funkčního přístupu tím způsobem, že se upraví stávající pro všeobecnou výuku jazyka. Porcher cituje britského autora Petera Strevense, který vtipně vystihl problematiku výuky odborného jazyka: „*Nestačí nahradit větu: „Zde je pan Thibaut“ větou „Zde je Bunsenův kahan“, abychom výuku obecného jazyka změnili na výuku odborného jazyka. Co je potřeba změnit, je metodologie výuky a strategie učení*“ (Porcher 1978, 74). Porcher nevidí žádný rozpor mezi pojetím výuky funkční francouzštiny a obecné francouzštiny. Otázku hledání vztahu mezi funkční a obecnou francouzštinou nepovažuje za správnou, stejně tak jako otázku, zda je nutné začít s výukou obecného jazyka a později přejít na výuku jazyka odborného. Dále říká: „*Nejedná se o funkční francouzštinu, ale o funkční výuku francouzštiny*“ (Porcher 1978, 67). L. Porcher používal obrat „funkční výuka cizích jazyků“, protože zdůrazňoval fakt, že neexistuje na jedné straně obecný jazyk a na druhé odborný jazyk jako dvě zcela odlišné koncepce. Dle něj existují jen různé lingvodidaktické a diskursivní techniky (přístupy), které je možno v rámci osvojování jak obecného, tak odborného cizího jazyka využít.

Spojením přístupu komunikativního s přístupem funkčním vznikl termín *communicatif-notionnel-fonctionnel* (komunikativní-pojmový-funkční). Podle něj by měl být tento funkční přístup založen na potřebách posluchačů a materiálních pedagogických podmínkách. Upozorňuje také na to, že pouhé určení publika nestačí k vytvoření učebnic. Stejně tak odmítá vytvoření společného základu pro všechny vědy a následné rozpracování pro jednotlivé obory. Poukazuje na publikace typu *Le français pour l'architecte, le français pour spécialiste du bâtiment*, které považuje za neodpovídající funkčnímu přístupu, i když si uvědomuje obchodní důvody vydávání těchto učebnic.

Období let 1976–1980 a nový funkční přístup ve výuce cizích jazyků dal prostor k četným polemikám na poli lingvodidaktiky, jejichž předmětem se stal *didaktický diskurs*. Jedna skupina didaktiků viděla v této inovaci rehabilitaci gramaticko-překladové

metody, která se opírala o překlad cizojazyčného textu. Odborný text se v rámci funkčního přístupu dostává po letech opomíjení způsobeném orálním přístupem metody SGAV opět do popředí, čímž se navázalo na koncepci instrumentální francouzštiny užívané v Latinské Americe. Další skupina didaktiků zde vidí možnost pro změnu a zaměřují svoji pozornost na celkovou analýzu učebního procesu a na problematiku potřeb posluchačů.

Funkční přístup, vycházející především z potřeb posluchačů, upřednostňoval individuální postoj ve výuce odborného jazyka. Tato koncepce kladla vedle toho důraz také na rozvoj mezipředmětových vztahů, na vytvoření originálního didaktického materiálu a na výuku se dvěma vyučujícími (tzv. *cours en binôme*) – jeden vyučující francouzštiny a jeden odborník na danou disciplínu. Oba učitelé byli nositeli francouzštiny jako jazyka mateřského. Výuka se tedy odehrávala ve frankofonním prostředí nebo ji přinejmenším imitovala. Takto řešená organizace výuky se jeví jako nesporně přínosná. Problémovým se mohl stát fakt, že všechny uvedené požadavky výrazně zvyšovaly náklady na výuku. Závěrem je nezbytné k období funkčního přístupu doplnit, že se výuka odborného jazyka snažila respektovat zásady komunikativního přístupu, který se začíná ve výuce cizích jazyků prosazovat na začátku 80. let dvacátého století.

2.3. 80. léta 20. století

Po období *funkčního přístupu* přichází na pole francouzské lingvodidaktiky období poznamenané hledáním nové cesty, nového pojetí, které by nejlépe odpovídalo požadavkům odborného jazykového vzdělávání. Období 80. let dvacátého století lze považovat v didaktice odborné francouzštiny za nepříliš úspěšné: autoři učebnic si uvědomují propast mezi funkčním přístupem, vycházejícím především z práce s odborným textem, a novými trendy ve výuce cizích jazyků, které představovala audiovizuální metoda. Do popředí se velmi rychle dostává potřeba profesionální komunikace. První díla, která v té době vznikla, aby odpověděla na nové potřeby, lze označit za *předkomunikativní*. Výukové materiály určené k osvojení odborné komunikace však docela nesplňovaly požadavky na ně kladené, neboť se opíraly především o zjednodušenou odbornou slovní zásobou, a tak důležitý prvek cizojazyčné výuky – kulturní aspekt – byl zcela opomíjen. To mělo za následek, že francouzština určená odbornému publiku byla ochuzována o humanistické hodnoty, tak příznačné pro výuku tohoto jazyka. V praxi to znamenalo, že do cizojazyčné odborné výuky nebyly např. zapojovány prvky enkulturace (poznávání a vstupování do kultury studovaného jazyka). Reakce na problémy spojené s funkčním přístupem přinesly změnu metodologického přístupu: do popředí se dostávají aktivity spojené s autentickými texty, roste význam pragmatické lingvistiky a sociolingvistiky.

Také toto období je poznamenáno v oblasti výuky odborného jazyka terminologickou nejednotností. Autorky knihy *Pratiques du français scientifique* (Hachette 1992) uvádějí jako termín, který navazoval na funkční přístup, termín *le français scientifique et technique*, tedy vědecká a technická francouzština. S tímto pojmenováním se

však u ostatních autorů setkáváme spíše v souvislosti s počátky didaktiky odborného jazyka a 60. léty dvacátého století. Podle autorek Balmetové a Henao de Leggeové se pojem *vědecká a technická francouzština* nesnaží pojmenovat určitý druh odborného jazyka, neboť je zřejmé, že čistě vědecký jazyk neexistuje: existuje pouze jazyk, který obsahuje jak prvky odborné (termíny), tak prvky národního jazyka. Termín *vědecká a technická francouzština* pojmenovává především komunikaci v rámci odborného jazyka. Posluchači si osvojují odbornou komunikativní kompetenci za účelem získání nových informací a poznatků v odborné disciplíně a za účelem odborné komunikace. Autorky rozdělily odborné publikum do několika skupin. První skupinu tvořili dospělí posluchači, kteří v rámci své profese využívají odborné francouzštiny k získání nových poznatků (např. četbou odborných textů) nebo za účelem komunikace (např. výměna zkušeností se zahraničními kolegy, účast na mezinárodních konferencích, apod.). U této skupiny posluchačů představovala odborná francouzština pouze jednu z dalších možností k cizojazyčnému dorozmívání. Osvojení odborné francouzštiny nepodmiňovalo u této skupiny posluchačů jejich statut vědeckých pracovníků. Jiná situace nastala u druhé skupiny. Tu tvořili zahraniční studenti, jenž přicházeli na francouzské univerzity studovat odborné disciplíny a znalost francouzského jazyka jako takového spolu s prvky jazyka odborného byla pro tuto skupinu posluchačů nezbytná.

2.4. Výuka francouzštině ke specifickým účelům (90. léta 20. století až začátek 21. století)

90. léta 20. století, jež znovu specificky posílila pozici komunikativního přístupu v didaktice cizích jazyků, přináší nový vítr do plachet výuky odborné francouzštiny. Ve francouzských pramenech se pro její označení na konci 80. a na začátku 90. let ustálil termín *Français sur objectifs spécifiques* (FOS). Do češtiny se tento termín překládá zpravidla jako „výuka odborné francouzštiny“ či „odborná francouzština“. Tato pojmenování jsou však pro účely naší práce nevyhovující, neboť naším cílem je rozlišit a explicitně pojmenovat jednotlivé koncepce didaktiky odborné francouzštiny. Domníváme se, že označení FOS v tomto smyslu nejlépe odpovídá český ekvivalent „výuka/učení francouzštiny ke specifickým účelům“.

Jak jsme již uvedli v úvodní kapitole tohoto příspěvku, termín v podobě zkratky FOS existuje ve francouzské lingvodidaktice jako protipól termínu FOG (*Français à orientation générale*, tedy všeobecná francouzština). Termínu FOS je nejčastěji užíváno v souvislosti s typem posluchačů (*public FOS*). Posluchači se specifickými potřebami jazykového vzdělávání jsou francouzskými lingvodidaktickými prameny nazývány *publics spécifiques* (specifické publikum) nebo také *non spécialistes* (neodborníci). Denis Lehmann používá pro označení cílového publika cizojazyčné odborné výuky vedle termínu *publics spécifiques* rovněž termín *publics spécialisés* -specializované publikum (Lehmann 1993, 41) a pro výuku odborného jazyka pak termín *enseignement sur objectifs spécifiques*.

Vraťme se však konkrétně k termínu *Français sur objectifs spécifiques* (FOS). Tento termín je zřejmě kalkem z angličtiny: *English for special purposes* (ESP). Problematice výuky odborné angličtiny se věnovali autoři Hutchinson a Waters (1987). Podle nich lze ve vývoji ESP rozlišit následující etapy: Nejprve vycházela teorie i praxe z předpokladu, že primárně nutná je identifikace gramatického a lexikálního rejstříku příznačného pro každý funkční styl anglického jazyka (v daném případě pro odborný jazyk). Tento záměr nepřinesl, jak později usoudili mnozí odborníci, očekávané výsledky a měl spíše restriktivní charakter (viz Portine 1990). Proto se hledaly cesty jiné. Druhou etapu charakterizuje analýza odborného diskursu spolu s rétorickou analýzou. Jde o analýzu komunikativního aspektu diskursu. Následuje část, v níž se autoři zvláště zabývají analýzou konkrétní vyučovací situace a jazykových potřeb posluchačů. Další vývojové období, čtvrté, souvisí s vymezením strategií směřujících k osvojení všech čtyř řečových dovedností. Poslední etapa zaměřila pozornost na proces a strategie učení posluchače (*learning-centred approach*). Tato spolu s etapou předcházející klade důraz na problematiku vztahu lingvistických a kognitivních operací doprovázejících proces učení. Přístup ESP je obecně charakterizován jako takový přístup ve výuce cizích jazyků, který přizpůsobuje obsah a metodologii výuky především potřebám žáka (viz Hutchinson a Waters 1987). Jak vidno, vývojové fáze pozorované v oblasti učení odborného jazyka respektují vývoj profilujících témat postupně zaznamenávaných v didaktice cizích jazyků obecně.

Koncepce ESP dala podnět ke vzniku podobně orientovaných přístupů v ostatních didaktikách cizích jazyků (např. v didaktice němčiny to byla koncepce označovaná jako *Fachsprache* a v didaktice francouzštiny pak koncepce *Français sur objectifs spécifiques*). Přestože se termín FOS dostává v průběhu 90. let dvacátého století do povědomí lingvodidaktické veřejnosti, stále se vedle něj používají ještě termíny *français de spécialité/langue de spécialité* (odborná francouzština/odborný jazyk) a také *discours de spécialité* (odborný diskurs). Názvy *français de spécialité/langue de spécialité* označovaly především jednotlivé odborné jazyky, kterých bylo užito k ústní a písemné komunikaci v rámci daného konkrétního oboru (např. právnícká francouzština, lékařská francouzština). Jako *langue de spécialité* se obecně označoval subsystém obecného jazyka s odbornou slovní zásobou a danou syntaktickou výstavbou, typickou pro konkrétní odborný jazyk. Vedle přístupu *langue de spécialité*, který na poli francouzské lingvodidaktiky existoval takřka nepřetržitě od 60. let dvacátého století, se v průběhu 90. let začíná uplatňovat v didaktice francouzštiny také koncepce *discours de spécialité*, tedy odborný diskurs. Tento přístup klade důraz na zapojení diskursivní složky do výuky odborného jazyka (viz Moirand 1993). Problematika odborného diskursu se stává v té době velmi aktuální a i v současnosti představuje jedno z profilových témat didaktiky francouzštiny jako jazyka cizího.

Období 90. let dvacátého století je v rámci didaktiky odborné francouzštiny však spojeno především se šířením koncepce *Français sur objectifs spécifiques* (FOS), označované také jako *communication sur objectifs spécifiques* (komunikace ke specifick-

kým účelům). Jedná se přístup, který se snaží plně přizpůsobit obsah a metodologii odborné jazykové výuky potřebám posluchačů. Zásady přístupu FOS byly zcela ve shodě s jazykovou politikou Francie. Ta se v průběhu 90. let dvacátého století zaměřuje na posílení výuky odborného jazyka prostřednictvím širokého spektra odborných stáží a studijních pobytů určených zahraničním studentům a vědeckým pracovníkům. Např. v letech 1994–1995 přijala Francie 135 000 zahraničních studentů (Cuq a Gruca 2002), což ji vyneslo na první místo před ostatní země, které tyto aktivity pořádají.

Z hlediska edičního se v tomto období objevuje velké množství publikací, které využívají tento nový metodologický přístup. Publikace zaměřené na osvojení odborné komunikace už nejsou určeny pouze posluchačům se střední nebo pokročilou úrovní jazykových znalostí, ale také úplným začátečníkům.

Analýza vývoje didaktiky odborného jazyka nás nutně přivádí k zamýšlení nad důvody terminologické nejednotnosti, která postihuje tuto specifickou oblast didaktiky cizích jazyků až dosud.

Zdá se, že původ a důvody vzniku termínů uváděných v souvislosti s jednotlivými koncepcemi je možné vysvětlit následovně: Uvedené koncepce výuky odborné francouzštiny byly pojmenovány po aktuálních (aktuálně dominantních) didaktických směrech (*français fonctionnel*), podle typu diskursu, který je pro daný přístup rozhodující (*français scientifique et technique, langue de spécialité*), podle typu posluchačů (*publics spécifiques*) a konečně podle cílů výuky (*enseignement sur objectifs spécifiques, français instrumental*).

Funkční přístup plně respektoval systematické a konkrétní podmínky vyučovacího procesu, neboť vycházel především z konkrétních jazykových potřeb posluchačů. Na základě analýzy těchto potřeb byly pak následně vymezeny jednotlivé cíle cizojazyčné výuky. Těmto cílům odpovídal zvolený didaktický materiál.

J.-C. Beacco upozorňuje v souvislosti s výběrem vhodného didaktického materiálu pro výuku odborné francouzštiny na skutečnost, že jeho výběr by neměl opomíjet určité „lokální zvyklosti“, které souvisejí s metodologií výuky cizího jazyka v rámci daného prostředí a které mohou být pro funkční přístup přínosné. S tím souvisí také jeho požadavek na respektování kulturního aspektu při výuce cizího jazyka, který byl v minulosti často opomíjen (Beacco 1990).

Z didaktiků, kteří přispěli k rozvoji metodologické koncepce výuky odborného jazyka, lze zmínit např. D. Lehmana, J.-C. Beacca, M. Henao de Leggeovou, S. Eurin-Balmetovou a O. Challeovou. Přístup označovaný jako *Français sur objectifs spécifiques* je uznáván v didaktice francouzštiny dodnes. Tento přístup, kladoucí důraz na potřeby a cíle, by se měl stát určitou hnací silou metodologického obrození výuky cizích jazyků. Jeho charakteristikou se budeme podrobně zabývat v následující kapitole.

2.5. Současné trendy ve výuce odborné francouzštiny

Přestože je v současné době většina odborných prací ve světě publikována v anglickém jazyce, který ovládl jako jazyk jednací rovněž většinu odborných konferencí s mezinárodní účastí, francouzské instituce stále zaznamenávají zájem zahraničních posluchačů o osvojení odborného francouzského jazyka za účelem odborné komunikace v různých vědních a profesních oborech. Tomuto zájmu vychází vstřícná francouzská vzdělávací politika a v návaznosti na to různá vědecká a vzdělávací pracoviště. Průběžně jsme v této oblasti svědky řady edičních počínů. Ty se vesměs teoreticky opírají o koncepci FOS, kterou zároveň prakticky naplňují a rozvíjejí.

Zaměřme se tedy konkrétně na koncepci výuky odborné francouzštiny, pro kterou se v průběhu 90. let dvacátého století ustálil název *Français sur objectifs spécifiques* (FOS). Jak sám název napovídá, koncepce FOS nezbytně vychází z analýzy cílů odborného jazykového vzdělávání, určených na základě jednotlivých potřeb posluchačů. Obecně lze říci, že jsou zde stanoveny následující etapy:

1. určení jazykových potřeb posluchačů,
2. formulování cílů cizojazyčné odborné výuky,
3. definování jejího obsahu a
4. tvorba materiálu k didaktickým účelům.

Přestože je v současnosti termín *le Français sur objectifs spécifiques* (FOS) již plně akceptován lingvodidaktickou frankofonní veřejností, stále se ještě můžeme v rámci vyučování francouzštiny jako jazyka cizího setkat s termínem *français de spécialité*, a to v souvislosti se zaměřením odborné cizojazyčné výuky (např. francouzština právnická, lékařská, apod.). Uvedený název tedy přesně vystihuje to, o jazyk jaké odborné disciplíny se jedná a kterým posluchačům je výuka určena. V souvislosti s termínem FOS je situace jiná, neboť označení *objectifs spécifiques* (specifické cíle) nevymezuje výuku tematicky. Toto obecné zaměření je pak tematicky naplňováno podle potřeb cílové skupiny posluchačů. Autoři Mangiante a Parpetteová (Mangiante a Parpette 2004) v této souvislosti upozorňují na to, že v rámci francouzských univerzit existují programy odborného francouzského jazyka určené zahraničním studentům různých specializací (práva, sociologie, antropologie, apod.). Tito studenti sice mají různé specializace, ale v rámci studia na francouzské univerzitě si potřebují osvojit celou řadu kompetencí, které jsou pro jejich studium nezbytné. Např. se jedná o zvládnutí technik všech čtyř řečových dovedností, techniky psaní poznámek, přípravy referátu, apod. Jejich dosavadní praxe s osvojováním francouzštiny je pro jejich aktuální potřeby nedostatečná, neboť byla realizována mimo frankofonní prostředí. Přestože se studenti nezaměřují jen na jednu konkrétní odbornou disciplínu, o výuku francouzštiny se specifickými cíli výuky se bezesporu jedná a tento termín co nejlépe vystihuje danou vyučovací situaci. V hodi-

nách se pracuje s takovým didaktickým materiálem, který je vhodný pro pokud možno všechny zastoupené specializace studentů.

Rozdíl mezi termíny *français de spécialité* a FOS shrnují autoři následovně: „První termín označuje globální přístup ve výuce odborného jazyka určeného širokému spektru posluchačů. [...] Druhý termín označuje výuku odborného jazyka určeného konkrétní skupině posluchačů, [...] výuka je koncipována na základě požadavků a potřeb tohoto publika“ (Mangiante a Parpette 2004, 17). Z uvedené citace tedy vyplývá, že koncepce *français de spécialité* (odborná francouzština) je určitým obecným přístupem, platným pro výuku odborné francouzštiny v rámci daného vědního oboru a určeným širokému spektru posluchačů. Oproti tomu koncepce FOS vychází z konkrétních jazykových potřeb jednotlivých posluchačů.

Toto rozlišení také nepřímo souvisí s problematikou výběru vhodného didaktických prostředků. V rámci koncepce *français de spécialité* se ve vyučování zpravidla užívá didaktického materiálu již předem zpracovaného pro danou specializaci. Francie má velmi hustou síť školících center, vzdělávacích a vědeckých pracovišť, která se zabývají vzděláváním učitelů francouzštiny jako jazyka cizího a také tvorbou výukových programů a učebnic určených k výuce všeobecné a odborné francouzštiny. Jako příklad lze jmenovat centra *Crédif*, *BELC*, *CIEP* a z vydavatelství pak *CLE International*, *Hatier/Didier*, *Hachette*, aj. Učebnice typu „obchodní francouzština“, „francouzština pro právníky“ či „francouzština cestovního ruchu“ jsou určeny posluchačům, kteří si potřebují osvojit odborný francouzský jazyk dané specializace. Tyto učebnice jsou určeny homogenním skupinám posluchačů a pro učitele francouzštiny jako jazyka cizího (v rámci frankofonního i nefrankofonního prostředí) představují velmi cenný didaktický materiál, který může být dle potřeby učitelem dále doplňován. Výuka opírající se o hotový didaktický materiál je běžná, zvláště tam, kde se realizuje v nefrankofonním prostředí. Možnosti učitele k sestavení vlastního cizojazyčného podkladu jsou v tomto případě omezenější, než je tomu u výuky v prostředí frankofonním.

Jestliže koncepce *français de spécialité* pracuje ve výuce s již předem hotovým materiálem pro jednotlivé specializace, u koncepce FOS je situace opačná. Přístup FOS si především klade za cíl reagovat na konkrétní požadavky jednotlivých posluchačů. Je tedy nezbytné, aby vyučující na základě analýzy potřeb posluchačů definoval cíle výuky a sestavil odpovídající didaktický materiál. Tento požadavek koncepce FOS klade na vyučujícího velké nároky. Domníváme se, že v rámci reálného učebního prostředí je pro vyučujícího takřka nemožné sestavit kompletní přípravy k didaktickým účelům. Pravděpodobnější variantou může být kombinace již hotového materiálu, který byl pro danou oblast zpracován v rámci koncepce *français de spécialité* (např. *le Français du tourisme*, Francouzština cestovního ruchu) a doplňujícího didaktického materiálu, který bude reagovat na specifické potřeby posluchačů. Tímto způsobem je možné řešit výuku odborné francouzštiny v rámci nefrankofonního prostředí (tedy také v ČR), kde má vyuču-

jící odborného jazyka, jak již bylo řečeno, omezenější možnosti výběru didaktického materiálu než vyučující v prostředí frankofonním.

Vyučující sehrává v rámci cizojazyčného odborného vyučování velmi důležitou roli. Jak jsme se již zmiňovali v předcházejících kapitolách pojednávajících o vývoji didaktických směrů, výuka odborného jazyka byla a je zpravidla zajišťována vyučujícím, který byl připravován (ať už v rámci frankofonního či nefrankofonního prostředí) k tradiční všeobecné výuce cizího jazyka. Pokud nastane situace, že se tento jedinec stane vyučujícím skupiny posluchačů s požadavkem na osvojení odborné kompetence v cizím jazyce, je nucen seznámit se do značné míry s danou odborností/disciplínou. Jakkoli se sám snaží osvojit si znalosti a dovednosti z dané disciplíny, většinou zůstane neodborníkem a jeho role ve vyučovacím procesu je rolí prostředníka mezi cizím jazykem a danou odbornou oblastí. Role vyučujícího se v tomto případě odlišuje od role učitele ve všeobecném jazykovém vzdělávání. V tomto případě ovládá vyučující cizí jazyk, ale je neodborníkem na danou problematiku. U posluchačů je to v různé míře naopak (vzhledem k různým úrovním znalostí v rámci středoškolského, vysokoškolského, doktorského studia a dále u dalšího vzdělávání expertů apod.). Tato situace může přinést do vztahu obou účastníků vyučovacího procesu mnoho užitečného. Vyučující obohacuje posluchače o znalosti cizojazyčné, posluchači jej obohacují o znalosti z odborné disciplíny. Vyučující jako neodborník na daný obor se nemusí cítit v této situaci nijak destabilizovaný. Je na něm, aby celou situaci co nejlépe využil jak ve prospěch posluchačů, tak ve svůj vlastní prospěch v rámci dalšího sebevzdělávání. Takováto forma výuky založená na spolupráci obou aktérů bude ovlivňovat i výukový obsah. Jeví se jako velmi vhodné, pokud vyučující hned v úvodní hodině prodiskutuje s posluchači okruh témat a způsob organizace výuky.

V odborném cizojazyčném vyučování může nastat ještě jiná situace, a to když se vyučujícím odborného publika stane jedinec, který sice nemá pedagogické a jazykové vzdělání, ale který je odborníkem na danou oblast a zároveň velmi dobře, ač neaprobovaně, ovládá cizí jazyk. Ten řeší opačný problém než aprobovaný učitel cizího jazyka, neboť mu chybí základy metodologie výuky cizířeči. Ideální stav samozřejmě nastane, pokud se vyučujícím stane jedinec s pedagogickým vzděláním a zároveň odborník na danou problematiku. Tento případ je (a zdá se, že zůstane) ve většině školských zařízení bohužel ojedinělý. Některé vzdělávací instituce řeší uvedený problém tím, že do výuky zapojují dva lektory: jeden je vyučujícím cizího jazyka a druhý je odborníkem na danou disciplínu. Toto řešení se pro výuku odborného cizího jazyka jeví také jako velmi přínosné, je však rovněž spíše vzácné.

Výuka odborného jazyka, v současnosti představovaná koncepcí *francouzštiny se specifickými cíli výuky* (FOS), přesně odpovídá požadavkům kladeným na cizojazyčnou výuku, neboť respektuje zásady cizojazyčného vyučování, jako jsou: určení potřeb posluchačů cizojazyčné výuky, stanovení jejich cílů a následné vytvoření odpovídajícího didaktického materiálu. Jak uvádějí četné současné lingvodidaktické publikace, přístup FOS, kladoucí důraz především na potřeby a cíle, by se měl stát urči-

tou hnací silou metodologického obrození výuky cizích jazyků. To znamená, že tohoto pojetí nemusí být využito pouze v rámci výuky odborného jazyka, ale může posloužit jako velmi přínosná koncepce pro vyučovánícizích jazyků vůbec.

3. Výuka odborného cizího jazyka pojednaná v české didaktice cizích jazyků v druhé polovině 20. století

Česká (československá) didaktika cizích jazyků vedle potřeby osvojení obecného cizího jazyka téměř vždy kladla důraz také na to, aby si posluchači v určité fázi začali v rámci výuky cizího jazyka osvojovat též složky zaměřené na odbornost. To bylo dáno především potřebou četby odborných textů v cizířeči a potřebou odborné komunikace v písemném a ústním styku s cizinci. Tyto cíle představovaly jedny ze základních pilířů cizojazyčného vyučování dospělých posluchačů. Důraz byl kladen především na odbornou jazykovou výuku na vysokých školách nefilologického typu. Ta zde ve většině případů navazovala na znalost základní slovní zásoby a mluvnice ze střední školy. Rozsah zapojování odborné složky do cizojazyčné výuky byl zpravidla dán potřebami posluchačů a cíli cizojazyčné výuky.

K těmto obecným závěrům docházíme především na základě analýzy vybraných pedagogických a lingvodidaktických pramenů pocházejících z období druhé poloviny 20. století. Mezi těmito prameny mají velmi podstatné místo učebnice jednotlivých odborných jazyků určených dospělým posluchačům, odborníkům v různých oborech. Učebnice typu *Němčina pro vědecké a odborné pracovníky* (Beneš, Stehlík a Baloun 1965) či *Mluvená francouzština pro vědecké a odborné pracovníky* (Pravdová, Pravda a Rejtharová 1977), stejně jako *Ruština pro vědecké a odborné pracovníky* (Rozkovcová, Hanusová a Starý 1985) a *Mluvená angličtina pro vědecké a odborné pracovníky* (Dušková a kol. 1981) výše uvedené zásady respektují. Cílem učebnice *Němčina pro vědecké a odborné pracovníky* bylo především vštípit žákům soubor účelně vybraných slov (zhruba 2500 slov), které se spolu s internacionalismy a slovy odvozenými v odborných textech nejčastěji vyskytují. Odborné texty, které tvoří hlavní kostru učebnice, představují různé typy odborného stylu. V učebnici mají své místo jak texty kulturně politické, tak texty z oborů technických, přírodních a společenských věd. Na začátek učebnice jsou řazeny kratší, upravené texty. Obtížnost textů se v průběhu studia dále stupňuje. Poslední část tvoří již plně autentické náročné texty. Texty jsou důkladně didakticky rozpracovány do nejrůznějších aktivit (cvičení) podle jednotlivých cílů. Protože je učebnice tohoto typu určena širokému publiku, je rovněž pojednaná tematika velmi široká.

Učebnice *Mluvená francouzština pro vědecké a odborné pracovníky* je rovněž určena zejména vědeckým pracovníkům a vysokoškolským studentům s částečnou znalostí francouzštiny jako jazyka cizího. Učební materiál se zaměřuje na osvojení jazykových prostředků nezbytných pro aktivní vyjadřování v odborné francouzštině. Důraz je prostřednictvím cvičebních aktivit různého typu kladen na automatizaci důležitých frazeologických a gramatických struktur a také na vlastní ústní projev posluchačů. Stranou

nezůstává ani problematika reálií. Témata jednotlivých lekcí jsou na rozdíl od učebnice němčiny zpracovány do úvodních dialogů, na které navazují doplňkové texty. Náměty z učebnice francouzštiny mají blíže k tématům běžné konverzace. Témata z uvedené učebnice němčiny svým zaměřením a náročností spíše odpovídají požadavkům odborného publika vědeckých pracovníků a vysokoškolských studentů. Tento rozdíl je ale dán rozdílným zaměřením obou učebnic: učebnice němčiny si klade za cíl zprostředkovat osvojení odborné slovní zásoby prostřednictvím četby odborných textů. Oproti tomu učebnice francouzštiny si klade za cíl posílit ústní projev, a to prostřednictvím mnoha dialogů.

Učebnice odborných cizích jazyků však nebyly jedinými publikačními počiny, které je možné v průběhu druhé poloviny 20. století zaznamenat. Články o odborném jazyku/odborném stylu v rámci cizojazyčné výuky nacházíme převážně v časopisu *Cizí jazyky* a dále v několika sbornících pojednávajících o této problematice. Ze studia těchto pramenů vyplývá, že česká didaktika cizích jazyků, a to především prostřednictvím učitelů cizích jazyků, průběžně reagovala na nejnovější poznatky zahraniční lingvodidaktiky pojednávající jak o výuce cizího jazyka obecného, tak odborného. Tyto nové trendy byly v rámci české lingvodidaktiky dále analyzovány a případně aplikovány na realitu českého vzdělávání.

Výuka odborného jazyka se v druhé polovině 20. století u nás opírala, jak již bylo řečeno, hlavně o využití odborného cizojazyčného textu. Hlavním cílem četby odborného textu v rámci cizojazyčné výuky bylo osvojení dané odborné slovní zásoby a nezbytné mluvnice. Velmi často se však práce s odborným textem omezovala na více méně mnohdy neobratný doslovný překlad do mateřského jazyka. Takové využití cenného didaktického materiálu, jakým je odborný text, nebylo v souladu s požadavky kladenými na cizojazyčnou odbornou výuku. Byly proto hledány nové cesty a metodologické postupy, které by co nejefektivněji využily tento didaktický materiál s ohledem na potřeby posluchačů a daného oboru. Problematikou zapojování odborného textu do cizojazyčné výuky se zabývá i *Didaktika cizích jazyků* (Hendrich a kol. 1988). Odpovídající kapitola shrnuje podnětné rady, jak odborný cizojazyčný text co nejlépe ve výuce využít. V souvislosti s výběrem odborného textu klade velký důraz na *respektování zásady přiměřenosti a diferenciaci* (viz Hendrich a kol. 1988, 122).

Zajímavým pramenem z té doby jsou dva sborníky *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách* (1989) a *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách II.* (1992) redigované Josefem Hendrichem a vydané Pedagogickou fakultou UK v Praze. Nacházíme v nich řadu zajímavých studií, jako např. příspěvek Z. Zápotocké *K modernizaci obsahu, forem a metod vyučování cizím jazykům ve společném základě na vysokých školách* (Zápotocká 1989, 55–61). Autorka upozorňuje na úskalí jednostranného využití odborného cizojazyčného textu ve výuce, jakým je překlad do mateřštiny. Dále propaguje v rámci práce s textem tzv. *globální přístup*. Postupně se zaměřuje 1. na rozbor formální stránky textu, 2. na rozbor lingvisticko-syntaktický, 3. na

rozbor sémantický, 4. na rozbor stylistický a 5. na rozbor sociologický. Jak uvádí autorka, cílem tohoto globálního přístupu je „*naučit rychlé orientaci v textu a vyhledání základní potřebné informace*“ (Zápotocká 1989, 57). Autorka M. Fenclová se v příspěvku *Překlad odborného textu a rozvíjení jazykového nadání studentů nefilologických oborů na vysokých školách* (viz Fenclová 1992, 103–109) rovněž zabývá úlohou překladu v rámci cizojazyčné odborné výuky. Nepojednává však o překladu odborného textu jako o jednom z postupů cizojazyčné výuky, ale jako o cílové dovednosti. Potřeba překládat cizojazyčný odborný text do mateřštiny a naopak může podle autorky s velkou pravděpodobností vzniknout u každého vědeckého pracovníka či vysokoškolsky vzdělaného jedince, který tímto způsobem získá informace pro svoji potřebu či kolektiv. Podle autorky je proto užitečné, aby byli posluchači cizojazyčné odborné výuky vedeni také ke zvládnutí základních technik překladu. Pro tyto účely uvádí některé postupy, které by měla výuka směřující k osvojení základních technik a dovedností překladatele obsahovat. Na závěr příspěvku si Fenclová klade následující otázku: „*Jestliže si však dnes ve světě vydobyla uznání tzv. výuka „language for specific purposes“, proč neuvážit možnost výuky „translation for specific purposes“*“ (Fenclová 1992, 108)? Na okraj poznamenejme, že jak z dikce tohoto příspěvku vyplývá, česká lingvodidaktika na počátku devadesátých let 20. století termín „*language for specific purposes*“ používá. Není však uveden jeho ekvivalent v českém jazyce. Z dalších příspěvků, které se zabývají využitím odborného textu, je nezbytné zmínit příspěvek *Formy práce s odborným textem, stupně jejich individualizace a jejich teoretické zdroje* autorky M. Pohankové (1989, 147–156). Autorka klade důraz na potřebu vypěstovat u budoucích odborníků určitou *komunikativní pohotovost*, která doplní jejich jazykové znalosti. Práce s odborným textem by měla být podle ní realizována v souladu s komunikativním zaměřením výuky a s respektováním kognitivních potřeb studentů. M. Pohanková se problematikou odborného cizojazyčného textu věnovala i ve svém druhém příspěvku *Komunikativní funkce odborných textů a lingvistické zvláštnosti žánrů odborného stylu* (Pohanková 1992, 41–49). Zde pojednává o vybraných žánrech odborného stylu s ohledem na jejich komunikativní funkci. Posledním příspěvkem uvedeného sborníku z roku 1992, který je nezbytné v souvislosti s využitím odborného textu zmínit, je příspěvek Z. Zápotocké *K aplikaci globálního přístupu při čtení cizojazyčných odborných textů na vysokých školách nefilologického typu* (Zápotocká 1992, 71–82). Autorka shrnuje zásady práce s cizojazyčným textem. Klade důraz především na aktuálnost a autentičnost textového materiálu, na spolupráci učitele cizího jazyka s příslušnou odbornou katedrou, na nahrazení metody doslovného překladu metodou globální analýzy (několikanásobného čtení), na zakládání odborných slovníčků a v neposlední řadě na zavádění zvukové podoby textu do výuky. V závěru příspěvku demonstrovuje autorka *globální analýzu* na praktické ukázce opírající se o francouzský autentický text.

Pokud se pokusíme shrnout požadavky na práci s odborným cizojazyčným textem tak, jak o nich pojednávají vybraní čeští autoři, dospějeme obecně k následuji-

cím závěrům: v práci s cizojazyčným odborným textem je zpravidla zapotřebí uplatnit vedle hlediska lingvistického rovněž hledisko psycholingvistické a sociolingvistické; vždy je potřeba brát zřetel na stupeň ovládnutí cizího jazyka posluchačů, na jejich potřeby a zájmy; důležitá je žánrová rozmanitost a zajímavost těchto textů; vždy je potřeba směřovat práci s textem k vytyčeným cílům cizojazyčné odborné výuky. Výše uvedené požadavky jsou nejen v souladu s požadavky didaktiky odborného jazyka stanovených pro využití cizojazyčného odborného textu ve výuce, ale jsou také platné i pro didaktiku cizích jazyků obecně. Jsou rovněž v souladu s požadavky, které si v souvislosti s výukou odborné francouzštiny jako jazyka cizího vytyčuje také didaktika francouzštiny.

Pokud se pokusíme konfrontovat některé další klíčové poznatky z didaktiky francouzštiny jako odborného cizího jazyka s požadavky kladenými na odbornou cizojazyčnou přípravu dospělých posluchačů, o kterých pojednávají vybraní čeští autoři v uvedených sbornících, dospějeme k závěru, že česká a zahraniční lingvodidaktika se v zásadě opírá o podobné principy.

U didaktiky francouzštiny byl v rámci několika koncepcí kladen velký důraz na analýzu potřeb posluchačů. Stejný důraz klade např. také autor článku *Učební metody a metodické postupy ve výuce cizího jazyka* Z. Menhart (Menhart 1989, 17–33). Ten uvádí, že „[s]olidní osvojení cizího jazyka je náročný úkol vyžadující příznivé hmotné, organizační, didaktické a pedagogicko-psychologické podmínky i odborně řízenou výuku s účelným a reálným cílem odpovídajícím skutečným potřebám a zájmům dospělých posluchačů. Tyto odborné potřeby a zájmy je nutno objektivně vymezit a přizpůsobit jim obsah i rozsah učiva, jakož i metodické postupy“ (Menhart 1989, 17).

V souvislosti s efektivností výuky odborného jazyka je apelováno na celkovou koncepci výuky, vycházející především ze sledovaných cílů, tedy z analýzy potřeb posluchačů. V uvedeném článku je také zmíněna náročná role vyučujícího cizího jazyka v procesu výuky odborného jazyka. Podle něj by měl vyučující směřovat posluchače k osvojení takových kompetencí, které bude posluchač v rámci reálných komunikačních situací využívat. Autor zdůrazňuje vedle vytváření řečových automatismů také rozvoj vědeckých a intelektuálních dovedností (např. formulování hypotéz, interpretace údajů, analyzování, apod.), rovněž nezbytných pro profesionální komunikaci v cizím jazyce. Jako velmi vhodnou formu výuky navrhuje autor využívat tzv. simulace (např. podnik). Cílem je přiblížit učební komunikaci té reálné. Tento přístup je dle Menharta zvláště vhodný a velice motivační právě pro profesní publikum, neboť simulované situace odpovídají skutečným situacím reálného života. Uvedené požadavky autora – analýza potřeb posluchačů, důraz na cíle a celkovou koncepci výuky, osvojení příslušných kompetencí, přiblížení se reálné komunikaci a jiné – se plně shodují s požadavky koncepce FOS (viz kap. 2.4.). Závěrem je nezbytné ke sborníkům *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách* (1989) a *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách II*. (1992) poznamenat, že jsou velmi cenným zdrojem informací mapujícím problematiku výuky odborného jazyka v průběhu 80. a 90. let dvacátého století.

Zastavme se ještě u dalších českých pramenů postihujících oblast výuky odborného cizího jazyka. Příspěvky takto tematicky zaměřené byly a jsou i nadále publikovány především v časopisu *Cizí jazyky*. Vedle problematiky využití odborného textu při výuce jsou velmi často zmiňována témata zaměřená lingvisticky, např. problematika odborné slovní zásoby (např. Priesolová 1999/2000a) a osvojení gramatických jevů typických pro daný odborný jazyk (např. Priesolová 1999/2000b a Priesolová 2002/2003). Vedle těchto lingvodidaktických témat didaktiky francouzštiny jako jazyka cizího připomeňme ještě následující příspěvky zaměřené teoreticky: např. dva příspěvky autorky Ch. Parpetteové (Parpette 2002/2003) pojednávajících o problematice výuky obecného a odborného jazyka na vysokých školách. Neméně zajímavým příspěvkem je příspěvek autorky J. Kozmové pojednávající o využití jedné z technik, která je v současné době velmi oblíbená právě při výuce odborného jazyka: o simulaci (viz Kozmová 2000/2001).

Další publikační počiny pojednávající o problematice odborného jazyka jsou průběžně zaznamenávány v návaznosti na konference (zpravidla s mezinárodní účastí) pořádané různými jazykovými pracovišti (katedrami). Jako příklad lze uvést četné konference o odborném stylu organizované Vysokou školou ekonomickou v Praze a Fakultou filozofickou ZČU v Plzni. O uvedené problematice bylo pojednáno také v rámci dalších konferencí, kde nebyl sice odborný jazyk ústředním tématem, ale jedním z dílčích témat didaktiky cizích jazyků (např. konference pořádané Mezinárodní federací učitelů živých jazyků, Kruhem moderních filologů, Pedagogickou fakultou UK v Praze, Filozofickou fakultou UK v Praze, ČZU v Praze, UP v Olomouci, MU v Brně atd.). Příspěvky z těchto konferencí přinášejí cenné informace a poznatky o odborném jazyku/odborném stylu jako specifické oblasti didaktiky cizích jazyků. Jednou z oblastí, která je velmi často zpracována, je problematika využití odborného textu při výuce. Vedle tohoto tématu pojednávají tyto příspěvky ještě o dalších, neméně důležitých tématech. Ta přímo či nepřímo na práci s odborným textem navazují. Jako příklad uvádíme náměty, které se v současnosti velmi často objevují na programu jednání konferencí se zaměřením na odborný jazyk:

- problematika odborné terminologie
- lexikální a syntaktická synonymie v odborném stylu
- syntaktické zvláštnosti odborného jazyka
- problematika odborného překladu a tlumočení
- tvorba výukových programů zaměřených na osvojení odborného jazyka
- využití nových technologií ve výuce cizím jazykům
- interkulturní aspekt ve výuce odbornému jazyku

4. Závěr

Odborná tematika je v současné době nedílnou součástí výuky cizího jazyka. Cílem našeho textu bylo sledovat, jak se didaktika odborného jazyka (v našem případě

francouzštiny) vyvíjela na pozadí vývoje jednotlivých metodických směrů didaktiky cizích jazyků. Dílčími cíli našeho textu pak bylo vysvětlení terminologické nejednotnosti v pojmenování didaktických koncepcí týkajících se výuky odborného francouzského jazyka a uvedení do problematiky výuky odborného jazyka pojednané v rámci české (československé) didaktiky cizích jazyků.

Použité zdroje

BALMET EURIN, Simone a HENAO DE LEGGE, Martine (1992): *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.

BEACCO, Jean-Claude a LEHMANN, Denis (1990): *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Edicef.

BENEŠ, Eduard, STEHLÍK, Václav a BALOUN, Jaroslav (1965): *Němčina pro vědecké a odborné pracovníky*. Praha: Československá akademie věd.

BESSE, Henri (1992): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.

Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Comité de l'Éducation. Strasbourg 1996.

CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

DUŠKOVÁ, Ludmila a kol. (1981): *Mluvená angličtina pro vědecké a odborné pracovníky*. Praha.

FENCLOVÁ, Marie (1992): Překlad odborného textu a rozvíjení jazykového nadání studentů nefilologických oborů na vysokých školách. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách II*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

HENDRICH, Josef a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.

HUTCHINSON, Thomas a WATERS, Alan (1987): *English for Specific Purposes*. London: CUP Coll.

CHALLE, Odile (2002): *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.

KAHN, Gisele (1990): *Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes de 1927*. Publics spécifiques et communication spécialisée. FDM recherches et applications. Août-septembre.

KOZMOVÁ, Jana (2000/2001): Simulace při výuce odborné francouzštiny. *Cizí jazyky*, roč. 44.

Le Français Fondamental Premier degré. Ministère de l'Éducation nationale Paris 1959.

Le Français Fondamental Second degré. Ministère de l'Éducation nationale Paris 1974.

LEHMANN, Denis a kol. (1980): *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*. CREDIF Paris: Didier.

LEHMANN, Denis (1993): *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette Livre 1.

MANGIANTE, Jean-Marc a PARPETTE, Chantal (2004): *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette Livre.

MENHART, Zdeněk (1989): Učební metody a metodické postupy ve výuce cizímu jazyku. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

POHANKOVÁ, Marie (1989): Formy práce s odborným textem, stupně jejich individualizace a jejich teoretické zdroje. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

POHANKOVÁ, Marie (1992): Komunikativní funkce odborných textů a lingvistické zvláštnosti žánrů odborného stylu. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách II*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

PORCHER, Louis (1978): *M. Thibaut et le bec Bunsen*. La pédagogie du français langue étrangère. Hachette.

PORTINE, Henri (1990): *Les langues de spécialité comme enjeux de représentations*. Publics spécifiques et communication spécialisée. Edicef.

PRAVDOVÁ, Marie, PRAVDA, Martin a REJTHAROVÁ, Věra (1977): *Mluvená francouzština pro vědecké a odborné pracovníky*. Praha: Academia.

PRIESOLOVÁ, Janka (1999/2000a): Charakteristické rysy slovní zásoby ekonomické francouzštiny. *Cizí jazyky*, roč. 43, č. 2.

PRIESOLOVÁ, Janka (1999/2000b): Syntax odborné francouzštiny – verbonominální vazby. *Cizí jazyky*, roč. 43, č. 5.

Rapport François – *Développement de la formation par la France des cadres et ingénieurs étrangers*. Ministère de l'Industrie et de la Recherche 1977.

ROZKOVCOVÁ, Ludmila, HANUSOVÁ, Zdeňka a STARÝ, Stanislav (1985): *Ruština pro vědecké a odborné pracovníky*. Praha: Academia.

VIGNER, Gérard (1980): *Didactique fonctionnelle du français*. Paris: Hachette.

ZÁPOTOCKÁ, Zdena (1989): K modernizaci obsahu, forem a metod vyučování cizím jazykům ve společném základě na vysokých školách. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

ZÁPOTOCKÁ, Zdena (1992): K aplikaci globálního přístupu při čtení cizojazyčných odborných textů na vysokých školách nefilologického typu. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách II*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Résumé

La didactique des langues étrangères s'occupe en général de la théorie et de l'art d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La langue étrangère est conçue comme un organisme vivant. Au cours de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, il est nécessaire de faire acquérir à un apprenant un ensemble de connaissances et de compétences complexes. La didactique du Français langue étrangère (FLE) est une partie intégrante de la didactique des langues étrangères. Elle s'oriente vers un enseignement/apprentissage généraliste ou spécialisé. Les problèmes liés à l'enseignement professionnel/spécialisé en langue étrangère font actuellement partie des sujets importants qui sont traités en didactique des langues étrangères. Cette problématique représente une nouvelle série de questions auxquelles la didactique des langues étrangères est à la recherche des réponses. Ces questions cherchent à définir des relations entre l'enseignement généraliste et l'enseignement professionnel/spécialisé, le contenu, les méthodes et les objectifs de ces méthodologies.

L'objectif de notre communication est de faire le point sur l'évolution des concepts didactiques du français langue de spécialité avec lesquels on opère dans le domaine de la didactique du FLE depuis la deuxième moitié du XXème siècle jusqu'à présent et qui concernent surtout l'enseignement du français à un public universitaire, c'est à dire à un public d'adultes avec des besoins langagiers spécifiques. Ce type de public se diffère des étudiants spécialistes en français par le fait que leur apprentissage langagier doit être centré sur leur objet d'études, sur leur spécialisation. Cela signifie que ces publics apprennent du français et non pas le français et qu'ils l'apprennent pour en faire usage déterminé dans des situations de communications déterminées. Pour pouvoir traiter cet aperçu historique, nous avons

consulté les ouvrages didactiques francophones et les auteurs traitant ces thèmes comme Lehmann, Balmet/M.Henao de Legge, Challe, Mangiante/Parpette, Mourhlon-Dallies et Cuq. Dans leurs ouvrages on trouve plusieurs tableaux récapitulatifs des démarches didactiques visant des publics d'adultes ou de professionnels. Rappelons-nous ces approches : Le français scientifique et technique de 1960 qui mettait l'accent sur l'acquisition du vocabulaire spécialisé et sur le public spécialisé. De 1963 à 1973 on a connu Le français langue de spécialité qui a été influencé par la méthodologie SGAV et représentait une progression du Français fondamental. Suivait Le français instrumental qui s'est développé en Amérique latine en 1970 et dont l'accent était mis sur la communication scientifique et technique. L'enseignement s'est réalisé par la lecture des textes spécialisés. Une autre démarche arrivait en 1975 et c'était Le français fonctionnel. Sa nouvelle méthodologie dite fonctionnelle mettait l'accent sur les objectifs à atteindre. C'était la présentation des démarches qui datent jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. On va enchaîner avec les démarches actuelles auxquelles on va consacrer plus d'attention: La première démarche qui concerne le public universitaire c'est le FOG (Français à Orientation Générale), touche l'enseignement à l'orientation large, l'objectif principal de ce type de cours est d'apprendre le français dit généraliste sans avoir, au moment d'apprentissage, des besoins langagiers précis. Après, c'est le Français de spécialité. Les méthodes du Français de spécialité mettent l'accent sur le domaine de spécialité, d'activité étudiée. Pour le public universitaire on peut s'appuyer sur des méthodes de type Français des affaires, Français scientifique et technique, Français de la médecine, Français juridique, Français pour la traduction et interprétation, et d'autres. Objectif principal de ces méthodes est l'acquisition du vocabulaire spécialisé et une atteinte adéquate d'un degré de communication professionnelle orale et écrite. Ces méthodes sont bien applicables à un cours du français universitaire, toutes les quatre compétences langagières à acquérir y sont bien présentées ce qui facilite la tâche du professeur. A l'opposé à cette approche globale aux objectifs variés, une approche de FOS (Français sur Objectifs Spécifiques/ Français sur Objectif Spécifique) s'était établie pour répondre aux besoins langagiers précis des apprenants non spécialistes en français mais spécialistes des disciplines universitaires. Parmi les didacticiens qui ont travaillé sur cette approche il faut mentionner D. Lehmann et de nouveau J.-M. Mangiante et C. Parpette. Leurs ouvrages proposent des modèles méthodologiques à suivre pour monter un cours de FOS. En le résumant on peut mentionner les étapes suivantes : l'analyse des besoins des apprenants, détermination des objectifs dits spécifiques et élaboration du matériel pédagogique/didactique approprié. A l'inverse du Français de spécialité qui représente une approche globale d'une discipline ouverte à un public large, le FOS travaille au cas par cas en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. Pour pouvoir faire le point sur les trois dernières approches qui viennent d'être présentées il faut dire que toutes les trois ont lieu en cours du français universitaire destinés au public non spécialiste en français. La mise en place de telle ou telle approche didactique doit strictement répondre aux objectifs du cours et aux demandes et besoins des apprenants.

La dernière partie de notre communication vise la didactique de la langue de spécialité traitée dans les ouvrages didactiques et manuels tchèques ou tchécoslovaques à partir de la deuxième moitié du XXe siècle jusqu'à présent. Cette partie fait le point sur la méthodologie de l'enseignement/apprentissage en langue étrangère de spécialité (en anglais, russe, allemand, français), centrée sur les sujets suivants: l'exploitation du texte de spécialité en cours de langue, la terminologie, la synonymie lexicale et syntaxique dans la langue de spécialité, la traduction, l'exploitation de nouvelles technologies et finalement l'aspect interculturel. Ces thèmes étaient (et sont toujours) mentionnés au cours des colloques orientés vers la didactique des langues étrangères et langues de spécialité.