

Liškař, Čestmír

K pedagogické problematice cíle vyučování cizím jazykům

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1971, vol. 20, iss. 16, pp. [77]-102

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112737>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ČESTMÍR LIŠKAŘ

K PEDAGOGICKÉ PROBLEMATICE CÍLE VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM

Cíl jako subjektivní kategorie

Při analýze cíle vyučování cizím jazykům vycházíme z obecné kategorie cíle, která je svou povahou subjektivní. Cíl vytyčují vždy lidé. To ovšem neznamená, že je možno vytyčovat cíle, aniž bychom brali v úvahu objektivní zákony rozvoje společenského života. Zdroj cíle je tedy objektivní. Na cíl působí rovněž dialektický vztah příčiny a účinku¹, jež jsou samy o sobě rovněž kategoriemi objektivními. Jestliže tedy například školské nebo jiné společenské instituce nedbají objektivních zákonitostí společenského světa a při stanovení výchovně vzdělávacích cílů neberou v úvahu působení souhrnu příčinných činitelů, může dojít k tomu, že k zajištění vytčeného cíle nejsou v příslušné relaci stanoveny potřebné prostředky, a dojde tak k rozporu mezi cílem a možnostmi jeho realizace. Příčiny nezdaru ve výchově a vzdělání se pak hledají v různých faktorech, ať již vnějších (v osobnosti učitele, ve výchovném prostředí), nebo vnitřních (v osobnosti žáka, v biologicko-psychologických zákonitostech vývoje žáka), místo aby se hledaly v nereálně vytčeném cíli.

Cíle výchovy jsou vždy cíli společenskými. Užijeme-li slov Váni, „cíl výchovy je odrazem společenského bytí a výrazem ideologie třídy, která jej formuluje nebo v jejímž zájmu je formulován“².

Společenské potřeby a požadavky nemůžeme měnit. Z tohoto hlediska je zdroj cíle objektivní. Avšak cíl výchovy jako kategorie společenská nemusí se vždy krýt s cílem výchovy jako kategorií pedagogickou³. Ten formulujeme jako naše rozhodnutí, je pouze představou o předpokládaném výsledku výchovné práce. Ve všech společenských strukturách není stejnou měrou zaručeno, že tato představa je vždy správná a jasná. V tomto smyslu je cíl výchovy svou povahou subjektivní.

¹ Srov. M. M. Rozental, G. M. Štraks, Kategorie materialistické dialektiky, SNPL 1958, kap. 3, str. 66.

² Josef Vána, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, Pedagogika 1962, č. 3, str. 294.

³ V tomto smyslu je třeba chápat např. názor Benta a Kronenberga, že všechny výchovné cíle jsou cíli společenskými, avšak všechny společenské cíle nejsou cíli

Míra přesnosti nebo nepřesnosti při stanovení cíle odpovídá ovšem znalostí objektivních zákonitostí rozvoje společenského života. V pedagogické rovině jde často o otázku vztahu mezi ideálem a reálnou skutečností. Tento vztah je jistě rozpornější ve společnosti třídní než ve společnosti žijící v podmínkách socialismu, kde jsou předpoklady k tomu, aby se změnil vztah mezi reálnou skutečností a ideálem. Proto se jak v sovětské⁴, tak v naší pedagogické literatuře⁵ setkáváme se stále větším úsilím cíl výchovy pokud možno co nejvíce konkretizovat, formulovat přesněji dílčí cíle, podмінěné cílem obecným.

Rovněž v západní pedagogické literatuře je dost důkazů o snaze překonat vágnost při stanovení výchovně vzdělávacích cílů, avšak při zcela odlišné sociální a politické struktuře společnosti naráží tato snaha na mnohem větší potíže při realizaci představy o tom, co znamenají tak obecné pojmy jako „potřeby společnosti“, „kulturní dědictví“, „příprava dobrého občana“⁶. Na školu působí příliš mnoho zájmových skupin, které se snaží těmto termínům vnutit svůj specifický výklad a učinit si tak z výuky nástroj své doktríny⁷.

Cíle výchovy a vzdělání jsou však chápány odlišně nejenom různými zájmovými skupinami z hlediska třídního složení dané společnosti, ale často jinak samými žáky a jejich rodiči a jinak vychovateli. Zatímco u výchovných orgánů převládá snaha o obecný rozvoj osobnosti žáků, o výchovu charakteru, žáci, kteří se nacházejí mnohdy pod tlakem „spotřební“ společnosti, mají na zřeteli každodenní život po absolvování školy, a kladou

výchovnými, protože školy všechny společenské cíle neakceptují. Uvedení autoři se opírají o tezi Wesleyho, který vymezuje tyto zásady při určování výchovných cílů: 1. výchovné cíle musí se setkávat se souhlasem společnosti nebo alespoň některých zřetelně vymezených skupin; 2. musí být natolik přístupné, aby byly dosažitelné prostřednictvím vyučování; 3. musí vytyčovat činnosti, které jsou v dosahu možností školní populace; 4. musí být takové, aby je škola skutečně akceptovala a jako svůj úkol převzala.

Srov. Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, McGraw-Hill, New York 1955, str. 34.

Viz rovněž Edgar Bruce Wesley, *Teaching the Social Studies*, rev. ed., D. C. Heath and Company, Boston 1958, str. 118–119.

⁴ Srov. Ф. Ф. Королев, В. Е. Гмурман, *Общие основы педагогики*, АПН СССР, Просвещение 1967, Moskva.

⁵ Podobně jako Korolev domnívá se Váňa, že je třeba překonat subjektivismus ve vymezení výchovných cílů a neurčitost obecných formulací nahradit objektivním, konkrétním a verifikovaným vymezením.

Srov. Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, str. 280.

⁶ Srov. Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, str. 35.

⁷ Achtenhagen nepokládá v NSR nikoho za dostatečně věcně oprávněného, aby cíle vzdělání mohl vůbec stanovit.

Viz Frank Achtenhagen, *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*, Verlag Julius Beltz, Weinheim–Berlin–Basel 1969, str. 14.

Srov. rovněž Otto Walter Haseloff, *Erlebnis, Leistung und Information in der heutigen Schule*. In: *Schule und Erziehung – Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft*, Berlin 1960, str. 137.

⁸ Viz např. Morton-Williams, Roma and Finch, Steward, *Young School Leavers*, in: *Report of a Survey among Young People, Parents and Teachers*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1968.

Zprávu uvádí Richard Sedlár v časopise *Pedagogika* 1969, č. 5, str. 695–696.

tedy důraz na praktickou její funkci⁸. Podle toho, jak pragmaticky pojímá výchovu a vzdělání společnost toho či onoho politického útvaru, podléhá i škola více nebo méně tlaku různého pojetí výchovně vzdělávacích cílů, lišících se mírou zdůrazňování cílů prakticky zaměřených na úkor nebo ve prospěch cílů formativních.

Cíl vyučování cizím jazykům je součástí celkového výchovně vzdělávacího cíle. Oba cíle jsou ve vztahu zvláštního a obecného. Proto i při stanovení cíle vyučování cizím jazykům působí vždy jako nejdůležitější faktor potřeby společnosti. Tuto kategorii společenskou jako objektivní zdroj cíle přetváří ovšem pedagogika podle svých principů, jež se řídí v prvé řadě rozvojem vědeckého poznání v cizojazyčném vyučování i danými ekonomickými i technickými možnostmi. Tím se stává cíl vyučování cizím jazykům jako pedagogická kategorie svou povahou subjektivní víc než cíl kteréhokoliv jiného předmětu.

Geneze cílů vyučování cizím jazykům

Poněvadž výchovně vzdělávací cíle, a tedy i cíle vyučování cizím jazykům jsou cíli společenskými, a společnost se mění, musí se měnit i cíle cizojazyčného vyučování, nebo se musí alespoň přesouvat podle měnících se potřeb společnosti i společenské funkce jednotlivce důraz na jednotlivé složky tohoto cíle. Má-li škola plnit svou funkci, musí mít dynamický, nikoliv statický charakter, tradiční hodnoty je třeba stále přezkoumávat co do jejich nosnosti i platnosti.

Historie vyučování cizím jazykům ukazuje, že málokde se odráží tak těsná spojitost mezi školským systémem a sociálními i politickými podmínkami společnosti, jako je tomu v předmětu cizí jazyk. To se týká jak jeho zařazení do učebního plánu školy, tak výběru jazyka samotného, neméně pak i funkce, kterou má jazyk v dané etapě rozvoje společnosti plnit. Nelze ovšem říci, že by místo cizích jazyků ve vzdělávacím systému bylo vždy a absolutně prostým zrcadlením jejich společenské funkce. Síla tradice je mnohdy příliš velká, její překonávání v myslí těch, kteří sestavují učební plány příliš obtížné, ekonomický tlak příliš silný, různé omezující faktory příliš závažné. Zařazení cizího jazyka do učebního plánu, jeho hodinový rozsah i cíl vyučování cizímu jazyku je pak někdy odrazem tradic i současných možností.⁹

Geneze cílů vyučování cizím jazykům rovněž osvětlí, proč je třeba cíle cizojazyčného vyučování s postupující diferenciací společnosti i lidského myšlení stále více rozlišovat a utříďovat, proč nemohou dnes stačit cíle univerzální, jak si je z teologicko-filosofického uspořádání světa představoval středověk.

*

⁹ Příkladem může být situace v rakouském školství v 19. století, kdy potřeba cizích živých jazyků byla evidentní, ale v Organizačním nástinu gymnasií a reálků v Rakousku byly jen nepovinným předmětem.

Srov. Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, Wien 1849, str. 6.

V antickém Řecku se cizím jazykům neučilo. I v dobách, kdy Řekové byli poddáni Římu, byla latina na jejich školách jen vzácnou výjimkou¹⁰. Soudíme, že tomu tak bylo z několika důvodů. Jedním z nich byla jistě skutečnost, že Řekové potřebu cizích jazyků nijak naléhavě nepociťovali. Řecká kultura se zvláště po výbojích Alexandra Velikého rozšířila po celém tehdy známém světě. Všude v Orientu bylo možno nalézt řecké školy, řecká divadla, řecké instituce. Řecká kultura se tak stává majetkem všeho světa a nabývá rázu kosmopolitického¹¹. Řečtina se stává světovým jazykem. Další příčina, proč nebylo v řeckých školách zavedeno vyučování cizím jazykům, vyplývá podle našeho soudu z obecného řeckého ideálu výchovy. Vzdělání múzické v nejširším slova smyslu mohlo se rozvíjet v podmínkách velmi šťastných a příznivých. Řecký jazyk, jenž byl podmínkou obecného rozvoje osobnosti, byl bohatě rozvinut a estetizován. Řekům nebylo po této stránce třeba obohacovat svůj jazyk jazykem jiným, svůj jazyk rozvíjeli na jeho vlastní strukturu. Jazykové vyučování jako složka výchovy bylo zaměřeno na výuku jazyka mateřského. Pokud bylo nutno učít se cizím jazykům, z naléhavých důvodů, což se týkalo například vyslanců, tlumočnicků apod., učilo se jim mimo školu v praktických kursech. Zatímco tedy studium mateřštiny sledovalo především cíl formativní, cíl učení se cizím jazykům byl pojmán pragmaticky. Přitom však antická řecká výchova měla vliv na utváření cílů vyučování cizím jazykům v dobách pozdějších. To se týká, jak uvidíme na dalších stránkách, především Platóna a Aristotela, kteří svým pojetím formálního vzdělání nadlouho ovlivnili představu o cíli vyučování cizímu jazyku v latinských gramatických školách i jejich modifikacích až do dvacátého století.

Původ vyučování cizím jazykům prostřednictvím školského systému je tedy nutno hledat v antické výchově římské. Způsob života Římanů, kteří pro neustálé boje se sousedy i tvrdší životní podmínky neměli v prvních fázích rozvoje svého státu tolik možností k teoretickým úvahám i estetickým prožitkům jako Řekové, učinil z nich nutně národ realističtější, praktičtější. Obecné kulturní hodnoty měl starý Říman za věc nedůležitou, dokonce i nedůstojnou. Proto i římská výchova byla v této době zaměřena na přípravu pro praktický život. Kádner¹² uvádí, že se Scipio v jedné řeči proti Tiberiovi Gracchovi rozčiluje nad tím, že v taneční škole viděl římské hochy a dívky, a to nejen z nižších tříd, nýbrž i potomky šlechtické, ještě Nepos myslí, že se zpěv nehodí pro příštího politika, a Horatius se posmívá virtuozitě svých současníků ve hře na citeru.

Asi od poloviny třetího století před naším letopočtem, kdy se Řím postupně mění ze státu agrárního na stát světového obchodu, nastává pozvolné pronikání athénské duha a kultury. A i když se zpočátku setkává s nepřátelským postojem starořímsky naladěných patriciů, mění přísnost a praktičnost výchovy římské a nakonec splývá s římským duchem v novou syntézu. Řecká osvěta počíná vnikat především do vyšších kruhů. Patřilo k dobrému tónu a požadavkům módy mluvit plynně řecky, zvláště o otázkách uměleckých a literárních. Řecké vlivy se objevují přirozeně i ve ško-

¹⁰ Srov. Otakar Kádner, Dějiny pedagogiky, díl I., ČGU, Praha 1923, str. 90.

¹¹ Tamtéž, str. 112.

¹² Tamtéž, str. 128.

le. Řecký jazyk a řecká kultura zůstávají trvalou součástí římské školy. V gramatických školách se žáci učí řečtině, čtou a studují se klasikové, recitují básně, učí se gramatika. Překládá se Odyssea, aby se nahradil nedostatek domácích děl, pod vlivu řeckými se tvoří vlastní poezie římská. K řeckým výkladům gramatickým se objevují také první vědecké výklady latinské gramatiky. Kádner¹³ uvádí práce Lucia Aelia Praeconia příjmením Srovnávání řečtiny s latinou, obohacování méně vyvinutého jazyka jazykem vyvinutějším bylo tedy neobyčejně vhodné a plodné. V konkrétní rovině mělo pro utváření představy římského ideálu dokonalého řečníka nesmírný význam, když uvážíme, že řečnictví zvláště v císařském Římě muselo zastávat úkol moderního tisku, parlamentu, soudu i kazatelny.

Cíl vyučování řeckému jazyku — tehdy jazyku modernímu — sledoval v antickém římském školství stránku formativní, již se zprostředkovala v Římě řecká vzdělanost, sledoval se rozvoj intelektuálních i volních vlastností, tříbil se jazykový cit a rozvíjela se estetická stránka osobnosti římského občana. Cíl komunikativní při studiu řečtiny byl cílem druhotným. Stilo, jenž vykládá staré památky, Marca Terentia Varrona, který píše 25 knih o latinské řeči, Gaia Lucilia, jenž jednu knihu svých satir věnuje otázkám ortografickým. Je nepochybné, že všechny tyto studie vznikaly díky řeckému vlivu a že řečtina neustálým srovnáváním s latinou tento jazyk vytrýbila a zestetizovala. Je třeba vzít v úvahu, že pro velmi podobnou strukturu řečtiny a latiny mohli římsští gramatikové přizpůsobit popis latiny řečtině a přejmout řecké mluvnické kategorie, které dál rozvíjeli¹⁴. Lze předpokládat, že cíl vyučování řeckému jazyku nebyl strukturně diferencován. Antika myslela v otázkách výchovy i vzdělání z hlediska dospělého. Ideál vzdělání svobodného občana byl přiměřený i mladé generaci, cíl výchovy a vzdělání nebyl proto odstupňován podle věkových nebo sociálních skupin.

Vnější ráz římských škol s latinou, která se stala příčiněním Jeronýmovým řečí církevní, přešlo i školství křesťanské. Základem studia na školách klášterních a katedrálních byla gramatika, již se rozuměla latinská řeč a literatura. Žáci se učili latině tak, aby ji dokonale ovládli, protože znát latinu znamenalo znát jediný jazyk církve a vzdělanců.

Studium latiny jako základního prostředku k dosažení formálního vzdělání sledovalo ve středověku kromě cíle kulturně-vzdělávacího, jímž rozumíme schopnost číst spisy církevních Otců a dostupné klasické literatury, především cíl komunikativní. Ten měl zajistit žákům možnost ovládat latinu prakticky v takové míře, aby se mohli mezi sebou ve vzdělaném světě dorozumět a nabýt zběhlosti ve scholastické rétorice. Znalost řečtiny a řeckých autorů byla v západních klášterech výjimkou. Národní ani cizí živé jazyky se ve středověku nestaly součástí školního vzdělání. Živým jazykům, např. němčině se u nás od 13. století, kdy se šířila německá kolonizace, učilo bezprostředním stykem, ať již prostřednictvím vychovatelů, nebo výměnou dětí.

S příchodem renesance vstupuje do popředí snaha osvojit si co nejdokonaleji formální znalost latiny, která byla v té době již nejen univer-

¹³ Tamtéž, str. 135.

¹⁴ Srov. Čestmír Liškař, Vývoj metod vyučování cizím jazykům, Brno 1970, str. 14.

zální řeči církve, ale i mezinárodní řeči vědy, diplomacie, dokonce i soukromého života. Bent a Kronenberg¹⁵ uvádějí, že latina se stala natolik univerzální, že jí užívali i hostinští, a dokonce i žebráci žádali o almužnu prostřednictvím tohoto jazyka.

Knihtisk přináší do humanistických škol větší rozšíření řeckých a především latinských klasiků. Vyučování latině¹⁶ se dostává nového zaměření. Hlavním cílem učení se latině není již výklad Písma a spisů církevních Otců, zběhlost ve scholastické rétorice, ale poznávání života a kultury antického světa, odhalování jeho estetických a etických hodnot. Přestože se jazyk římských klasiků odlišoval od mluvené latiny akademického světa středověku, byl pokládán za jediné správnou formu latiny. Mluvnice latiny se stává stále komplikovanější, až nakonec není přípravou k četbě klasiků, ale cílem sama o sobě. Cení se ne duch antiky, ale krásná forma, formální uhlazenost, jazyková stránka latiny. Systém výuky latinského jazyka založený výhradně na psané formě klasiků byl také vlastní příčinou, proč se nakonec latina stala „mrtvým“ jazykem a jednou z příčin, proč musela postupně přenechat místo jazykům národním, i když ve své době byla latina ještě řeči živou a latinské školy v tomto smyslu vychovávaly vskutku pro život.

Koncem 16. století se humanismus ve své původní podobě vyžívá. A to nejen na latinských evropských školách, ale i na školách amerických. I v Americe nastává reakce proti takovému cíli učení latině, kdy se většina času vyplývá na formální a bezúčelné rutinně věnované studiu latinské mluvnice a úzce pojaté četbě¹⁷.

Hospodářský rozmach Evropy i Ameriky posiluje národní uvědomění. Nastává reakce proti monopolu klasického studia, které dosud jediné opravňovalo ke studiu na universitě, zdůrazňuje se formální i obsahově vzdělávací stránka jazyků národních i praktická hodnota jazyků živých. Objevují se názory o potřebě zařazovat do učebních plánů škol i jazyky živé. Tak Komenský je názoru, že „jazyky lidové musí jít před jazyky učenými“¹⁸. Současně ovšem doporučuje vzdělavcům pro četbu knih jazyk latinský, pro filosofy řecký a hebrejský. Rozlišuje již dvojí funkci jazykového vyučování. Cílem vyučování jazykům národním není znalost jazyka až do dokonalosti, nýbrž podle potřeby. Na druhé straně nepokládá Komenský za nutné učit se hebrejštině a řečtině až do stupně vyjadřovací pohotovosti, ale jen tak dalece, aby studující mohli „číst knihy a rozumět jim“¹⁹. Latina měla i v době Komenského mezinárodní komunikativní význam. V Nejnovější metodě jazyků uvádí Komenský slova jezuitského pedagoga Vivese, aby tak prokázal užitečnost latiny a ukázal na její smysl: „Přistupujeme k náhledu Vivesovu, že je třeba doporučit světu latinu více, než ostatní jazyky... Předně proto, že je už tlumočníci druhých národů, za

¹⁵ Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, str. 47.

¹⁶ Řečtina byla na humanistických školách, i když neprávem, popelkou. Srov. Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, str. 69.

¹⁷ I. L. Kandel, *History of Secondary Education*, Houghton Mifflin Company, Boston 1930, str. 128.

¹⁸ Jan Amos Komenský, *Didaktika velká*, Brno 1948, str. 170.

¹⁹ Tamtéž, str. 170.

druhé, že svou uspořádaností dává duchům správný směr, za třetí proto, že s sebou přináší připravené moudrosti všeho druhu, za čtvrté proto, že se stane spolehlivou prostřednicí učení kterýmkoliv jazykům, za páté proto, že kromě češtiny nemáme výmluvnějšího jazyka“²⁰.

Komenský tak naznačuje význam latiny pro metodu myšlení. Čím více pak latina ztrácela na významu jako jazyk, jenž může zprostředkovat mezinárodní dorozumění mezi vzdělanci, tím větší význam získávaly klasické jazyky jako základ racionálně-metodologického myšlení. V tomto smyslu nedokázali upřít klasickým jazykům jejich hodnotu ani takoví představitelé realistické opozice proti humanismu, jako byl Descartes. Co si pouze francouzští oratoriáni vydobyli, bylo, že v nejnižších třídách střední školy byla francouzština řečí vyučovací, teprve potom nastoupila latina²¹. Trvalého rázu neměly ani snahy filantropistů, kteří latinu na svých školách jen trpěli a snažili se nahradit její funkci jazyky moderními, v prvé řadě francouzštinou. Cíl vyučování jazykům moderním tu byl primárně komunikativní, tak jak to žádala společnost²².

Novo humanismus, který se jako nové oživení antiky rodí v Německu ve snaze vyrovnat se touto cestou převaze francouzské kultury, spatřuje v klasickém vzdělání, v jeho nadčasových momentech, vzdělání vůbec. Toto pojetí, které vehementně hájil Wilhelm von Humboldt, Hegel a jeho žáci, a které Klafki²³ z dnešního hlediska nazývá pedagogickým tradicionalismem, spatřuje podstatu klasického lidství a jeho dokladů v epických básních Homérových, ve starých tragédiích, u Sokrata, Platóna, Cicerona. Toto původní novohumanistické pojetí bylo v průběhu 19. století potlačeno teorií formálního vzdělání jako funkcionálního formování duševních sil, jako metodologického školního myšlení. A od té doby na pozadí vzdělání jazykového vyvstává živě vůbec problém cíle ve školství, obzvláště ve školství středním. Ve středověkém školství tento problém nebyl tak živý. Klasické studie a latina, která byla jejich nosným pilířem, byly pro vyšší (nebo lépe řečeno učené) povolání tak potřebné, jako potřebujeme z téhož důvodu v současné době jazyk mateřský a jazyky moderní. Avšak postupně s rozvojem národních kultur, které se začaly antické kultuře vyrovnávat (i když často díky prvkům antické vzdělanosti), ztrácí latina svůj komunikativní, praktický charakter. Studium klasických jazyků nabývá jiného smyslu. Podle Chlupa²⁴ je toto studium nejenom prostředkem obohacení vědomostmi, nýbrž „formálního výcviku rozumových, morálních a estetických stránek lidské bytosti. Vzdělání gramatické, překlady, rozborů děl z antické literatury, to vše má podle formálního principu dát bezpečný základ k dalšímu duševnímu pokroku“. Od dob novohu-

²⁰ Jan Amos Komenský, *Nejnovější metoda jazyků, Vybrané spisy J. A. Komenského*, sv. III, SPN Praha, str. 119.

²¹ Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl II, str. 288.

²² O tom, jak si představovali filantropisté vyučování jazykům, viz VI. kapitolu knihy *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (1770) od Johanna Bernharda Basedowa. Uvádí Ida Rochowanská v *Metodice vyučování angličtině*, SPN, Praha, 1963, str. 235.

²³ Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, SPN, Praha 1967, str. 16–19.

²⁴ Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika, Nové školy, Brno 1935*, str. 61.

manismu se však také datují v různých obměnách se opakující důvody pro studium klasických jazyků a zároveň i námitky proti jejich studiu jako nositeli formálního vzdělání. Tento spor, k jehož důsledkům se ještě vrátíme, se přenesl i na podstatu i význam studia jazyků moderních. Nebylo snadné prosazovat jako primární cíl cizojazyčného vyučování jeho komunikativní funkci, když právě latina, kdysi výlučný jazyk ve školství, tuto funkci ztratila a zaujala funkci jinou. Nebyl též stanoven nový obsah a adekvátní metodická koncepce, která by odpovídala významu moderních živých jazyků pro hospodářský a kulturně se rozvíjející moderní svět. Ani jazykověda, pedagogika, psychologie a jiné vědy hrající úlohu při formování moderního jazykového vyučování nebyly na takové úrovni, která by odpovídala novému pojetí jazykového vyučování. A tak o cíli vyučování cizím jazykům rozhodovaly kromě tradice i možnosti jeho realizace.

Cizí živé jazyky se prosazovaly do škol s velkými obtížemi. Němčinu, která po vydání Felbigerova Organizačního statutu z r. 1774 proniká v rakouském školství do škol hlavních a normálních, nelze z hlediska funkčního pokládat ve vlastním slova smyslu za cizí jazyk, i když jí používala nejen německá, ale i česká mládež²⁵. V základním vzdělání zaujala němčina místo vyučovacího jazyka a plnila tak mezi jiným i svůj úkol germanizační. Osmnácté století, příznivé národním jazykům vůbec, vyzvedá zvláště význam francouzštiny²⁶, která se stává řečí učených společností a předních akademií evropských a začíná se zavádět do škol. Nejprve se dostává na reálky, které se začínají právě zřizovat v Německu a ozývají se hlasy o její přijetí jako řádného předmětu na gymnasia. Do škol rakouských se prosazuje jak francouzština, tak ostatní živé jazyky jen pozvolna. Daleko dříve byly zaváděny v šlechtických ústavech a vojenských akademiiích²⁷. A tak ještě v proslulém Nástinu²⁸ z r. 1849, jež Kádner²⁹ označuje za neobyčejně šťastný a pokrokový na svou dobu, protože tu byl proveden smír mezi vzděláním klasickým a reálným, je stále ještě (i když v redukováném počtu) vyhrazen největší počet hodin v učebním plánu klasickým jazykům. Jazyky moderní – nepočítáme-li mezi ně materštinu jako řeč vyučovací – jsou zařazeny do učebního plánu jako nepovinné předměty, a to ještě tehdy, jsou-li to jazyky používané v rakouském mocnářství. Zřejmě ve vyšším školství nebyla ještě pro zavádění živých jazyků připravena půda, jak je možno soudit z váhavého postoje tvůrců Nástinu k této otázce³⁰ i z okolnosti, že třetímu jazyku (říšskému nebo francouzštině) se smí jako relativně povinnému předmětu učit až v první třídě vyššího gymnasia.

²⁵ Srov. Einige Hilfsmittel, durch deren Gebrauch und Anwendung die Erlernung der deutschen Sprache sowohl in ursprünglich böhmischen Schulen, als auch beim Privatunterrichte, erleichtert und gefördert wird, Prag 1779.

²⁶ Srov. Jaroslav O. Hruška, Methodologie jazyka francouzského a německého, ČGU, Praha 1916, str. 1.

²⁷ Francouzština se stává jazykem dvorským a diplomatickým ovšem již dříve, prakticky v 16. století, tedy v době, kdy humanističtí vědci užívali ještě latiny jako prostředku mezinárodního dorozumění. Viz Otokar Kádner, Vývoj a dnešní soustava školství, díl I, Sfinx, Praha 1929, str. 47.

²⁸ Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, Wien 1849.

²⁹ Otokar Kádner, Vývoj a dnešní soustava školství, díl I, str. 233.

³⁰ Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, str. 6.

Vyučování živým jazykům jako předmětům nepovinným připisuje se určitá komunikativní funkce, jinak je cíl omezen na skromnou znalost literatury³¹. Pro třetí cizí jazyk (relativně povinný v první třídě vyššího gymnasia) se vytyčuje cíl podobný³². Na druhé straně latině, která přestala být jazykem vyučovacím a ztratila svůj význam jako orgán komunikace³³, vytyčuje se dráha v pojetí novohumanismu. Její cíl je formativní. Totéž se týká řečtiny, které se dostává ve vyšším školství znovu uplatnění³⁴. Klasické jazyky jsou tedy nadále hlavními pilíři výchovy a vzdělání, humanistické elementy se zdůrazňují i v matematice a v přírodních vědách. Moderním jazykům se tato úloha nepřipisuje, jsou jen jakýmsi „praktickým“ přídatkem vzdělání, nejsou nositelem úmyslu vytvořit z absolventa gymnasia vzdělaného mladého člověka „šlechetného charakteru“.

V Nástinu se v učebním plánu věnovaném latině objevuje již cíl strukturně diferencovaný, což je dáno dvojstupňovostí gymnasia. V nižším oddělení gymnasia se doporučuje studovat latinu pro její praktický užitek – pro potřebu některých povolání (lékařství, práva, teologie), ve vyšším oddělení pro význam filologický. Další cíl studia latiny je obecně kulturní. Latina se stává prostředkem pro četbu klasiků³⁵.

Koncem 19. století začíná školu ohrožovat materiální přetížení, vytýká se jí odtrženost od života. Společnost konce 19. století pociťuje potřebu lidí ovládajících aktivně cizí jazyky. Tuto potřebu kryjí zpočátku jazykové školy, v nichž se uplatňuje vyučování přímou metodou. Za mezník můžeme považovat zahájení vyučování cizím jazykům na Berlitzových školách, nejprve v r. 1878 v Americe, v r. 1889 ve Francii, postupně v dalších zemích. Když pak Charles Schweitzer pronesl v r. 1893 při příležitosti rozdělení cen na Sorbonně řeč na podporu přímé metody, ovlivnil vládní kruhy natolik, že na základě ministerského výnosu byla tato metoda zavedena v r. 1901 oficiálně do škol. Tím se změnil ve Francii i na veřejných školách cíl vyučování cizím jazykům ve prospěch cíle komunikativního³⁶, kdežto všeobecně vzdělávací úkoly zůstávaly nadále spojeny s klasickými jazyky.

Prosazování komunikativního cíle jako cíle primárního ve vyučování cizím jazykům nemělo ve všech zemích stejný charakter. Nepřikládala se též stejná důležitost jednotlivým složkám tohoto cíle. Různorodost cílů i složek těchto cílů se promítá nejvýrazněji v úředních nařízeních. Pruské osnovy z r. 1892 požadovaly na prvním místě porozumění stěžejním literárním dílům, a teprve na druhé místo kladly praktický výcvik v cizím jazyce hovorem i písmem. V roce 1901 uváděly osnovy požadavek ústního výcviku na prvním místě, před požadavkem písemných dovedností³⁷.

³¹ Tamtéž, str. 29.

³² Tamtéž, str. 29.

³³ Tamtéž, str. 116.

³⁴ Tamtéž, str. 6.

³⁵ Tamtéž, str. 102.

³⁶ Rochowanská uvádí výtah nařízení v překladu: „Na lyceu a na vyšším učilišti (collège) se nesmí vyučovat cizím jazykům jako jazykům mrtvým. Nesmí se z nich dělat nástroj literární kultury nebo intelektuální gymnastiky.“

Srov. Ida Rochowanská, *Metodika vyučování angličtině*, SPN, Praha 1963, str. 262.

³⁷ Srov. Ida Rochowanská, *Metodika vyučování angličtině*, str. 264.

V rakouských zemích u moderních jazyků, jmenovitě u němčiny a francouzštiny, zaváděných se vznikem reálek a reálných gymnasií do škol, zdůrazňovala se vedle praktické stránky i jejich stránka formativní. Praktický a vzdělávací úkol se navzájem nevylučují, ale podporují³⁸. Hruška³⁹ uvádí, že v osnovách z r. 1909 a 1910 se přiděluje francouzštině proti starému ideálu rétoricko-gramatickému již trojí úkol: praktický (osvojení určité míry obratnosti v mluvení), reální (poznání kulturních poměrů francouzských a literárních plodů posledních tří století) a formální (jazykově logické vyškolení, jež má přispívat k prohloubení poznání mateřštiny jako latina na gymnasiu). Podobný cíl se s malými změnami určuje němčině.

Ceskoslovenské školství, základní i střední, přejímá až na malé změny organizační strukturu školství rakouského. Návrh učebních osnov pro střední školy z r. 1933⁴⁰ třídí střední školy na čtyři typy: gymnasia, reálná gymnasia, reformní reálná gymnasia a reálky. U gymnasií se zdůrazňují klasické jazyky, přímý styk s kulturou řecko-římskou, souvislost novodobé kultury se světem antickým, u reálného a reformního reálného gymnasia souvislost kultury domácí s kulturou západoevropskou na základě hlubšího historického podkladu, jímž je souvislost moderní kultury se světem antickým, zprostředkovaná do té doby jazykem latinským. Reálné gymnasium zdůrazňuje přitom více moment historický, kdežto reformní reálné gymnasium více stav současný a přírodovědnou složku současné vzdělanosti. U reálek se zdůrazňuje jejich matematicko-přírodovědná složka.

Návrh učebních osnov se v podstatě vrací ke čtyřem typům střední školy zavedeným v r. 1908⁴¹, počet hodin přidělených klasickým jazykům se však dále snižuje. A podobně jako profil reálných gymnasií Marchetova systému charakterizuje Havlík⁴² tím způsobem, že „je opuštěno novohumanistické dogma o jedinečně vzdělávacím privilegiu klasických jazyků a uznána vzdělávací cena i praktický význam moderních jazyků a přírodních věd“, lze i z osnov z r. 1933 usoudit, že těžiště středoškolské výuky přechází na jazyk mateřský a rozkládá se stejnoměrněji na moderní jazyky a na přírodní vědy.

U klasických jazyků se zdůrazňuje tradičně jejich teoretická a kulturní stránka, cíl vyučování moderním jazykům je „věcný a formálně a eticky vzdělávací“⁴³. Funkce cizího jazyka bezpochyby odráží pokračující tendenci dívat se na jazyk jako na nástroj dorozumění. Přitom škola se nevzdává cíle formativního. A přece se dnes již obecně uznávané dichotomické členění cíle vyučování cizím jazykům nesetkávalo v té době vždy se souhlasem. Chlupovi⁴⁴ vadí na formulaci osnov, že „účelem vyučování cizím jazykům moderním je nejen praktická (písemná i konverzační) znalost těchto

³⁸ Srov. Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, str. 15, 16.

³⁹ Tamtéž, str. 15.

⁴⁰ Návrh učebních osnov pro střední školy, Státní nakladatelství, Praha 1933.

⁴¹ Podrobně viz Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, str. 35–38.

⁴² V článku *Naše nové reálné gymnasium* (*Věstník českých profesorů*, r. XVI). Uvádí Otokar Chlup v *Středoškolské didaktice*, str. 35.

⁴³ Návrh učebních osnov pro střední školy, str. 263.

⁴⁴ Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, str. 224.

jazyků a formální výcvik, nýbrž také počáteční vniknutí do vzdělanosti, hospodářských a sociálních poměrů příslušných národů⁴⁵ slovo také. Domnívá se, že cílem vyučování moderním jazykům je vniknutí do vzdělanosti cizího národa, to že má být cílem jediným. Vlastní úkol cizojazyčného vyučování je kulturně-vzdělávací. Jen tak bude organickou složkou syntetické středoškolské kultury vzdělanců. Praktická stránka by měla být oddělena od vlastního vzdělávacího cíle a více založena na osobní iniciativě studentských cizojazyčných kroužků, četbě novin a příležitostných konverzací⁴⁶.

Přijetí praktického úkolu ve vyučování cizím jazykům se však natrvalo nepodařilo již zabránit. V přechodných učebních osnovách pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46⁴⁷ se doporučuje přihlídnout k úkolu a cíli vyučování cizím jazykům k osnovám z r. 1933. Jen výběr a společenská funkce cizích jazyků se přizpůsobuje nové politické situaci. V souladu s novým pojetím naší školy, orientující se na přátelství se SSSR a ostatními slovanskými státy, dostává se do našich škol jako hlavní jazyk ruština, která se zavádí již do škol 1. stupně. Školy vyšších stupňů na výuku ruštiny v 1. stupni navazují. Učební úkol, který si ukládají školy základní ve výuce ruského jazyka, je výcvik v jeho praktické znalosti. Úkol výchovně vzdělávací se přenechává jako dosud vyšším středním školám. Na gymnasiu a reálním gymnasiu se kromě klasických jazyků vyučuje angličtina, francouzština nebo italština, polština a srbocharvátština. Němčině se začalo učit až po uznání NDR v r. 1950.

Členění cílů na stránku praktickou a výchovně vzdělávací ve vyučování ruštině a dalším živým jazykům zachovává Učební plán a učební osnovy pro gymnasia z r. 1949⁴⁸. Cíle vyučování cizím jazykům vyplývající z dichotomického členění na stránku praktickou a výchovně vzdělávací jsou přizpůsobeny současným požadavkům politickým, obecně kulturním i technickým. Tak v ruštině se pod aktivní znalostí rozumí již též schopnost rozumět slyšenému projevu v rozhlasu, ve filmu a na divadle. U jazyků západních se kulturně poznávací stránka orientuje nejen na kulturní a hospodářský život příslušných národů, ale ve větší míře též na aktuální život politický, boj dělnické třídy proti imperialismu⁴⁹.

V r. 1953 přijalo Národní shromáždění po osvobození již druhý zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů. Zrušila se gymnasia a vyšší všeobecné vzdělání měly poskytnout poslední tři ročníky jedenáctileté střední školy. Je známo, že tato školská reforma nebyla příliš populární a přinesla s sebou řadu potíží⁵⁰. Zkrácení školní docházky, které způsobilo disproporce mezi množstvím učiva a možnostmi žáků, odrazilo se nepříznivě i ve vyučování cizím jazykům. V učebních plánech byl při zachování po-

⁴⁵ Návrh učebních osnov pro střední školy, str. 263.

⁴⁶ Otokar Chlup, Středoškolská didaktika, str. 236.

⁴⁷ Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46, Vým. MŠO z 30. XI. 1945, č. 10 584 pres.

⁴⁸ Učební plán a učební osnovy pro gymnasia. Výnos ministerstva školství, věd a umění ze dne 26. července 1949, č. 100 000-I, SN v Praze 1949.

⁴⁹ Tamtéž, str. 52–53, 56.

⁵⁰ Srov. Miroslav Cipro, Patnáct let československého školství, Pedagogika 1960, č. 3, str. 269.

měrně značného rozsahu vyučování ruštině⁵¹ redukován počet hodin dalšího živého jazyka na tak neúnosnou míru, že se kladla otázka, zda vyučování cizím jazykům má vůbec racionální smysl⁵². Nereálně koncipovaný cíl nemohl plnit základní funkci, pro kterou se jazyky po celé předcházející historické období zařazovaly do učebních plánů středních škol. Ti, kdo se snažili vypracovat koncepci vyučování cizím jazykům, jako by zapomněli na úsilí pedagogů předcházejících generací, kteří vystihli, že k živému jazyku nelze přistupovat stejně jako k jazykům klasickým, zvláště při tak skromném počtu hodin. Domnívat se, že při dvou hodinách týdně lze za tři roky rozvinout abstraktní myšlení v systematické jazykových jevů je více než neuvážené⁵³. Jednostranně, nepedagogicky chápanou interpretací Stalinových statí o jazykovědě vznikla tak velká disproporce mezi jazykovou teorií a řečovou praxí, že na možnosti realizace komunikativního cíle vyučování jazykům, i tak odsunutého na místo druhé, nebylo pomysleno. Poněvadž je dnes obecně známo, že v živých jazycích je formativní cíl podmíněn splněním cíle komunikativního, nemohly cizí jazyky plnit ani své kulturní poslání. Jakoby se znovu objevila novohumanistická koncepce funkcionálního vzdělání, které se však mělo rozvíjet za zcela jiných okolností, možností a prostředků, se zcela jiným pozadím.

Vydáním školského zákona v r. 1960, podněceného usnesením ÚV KSČ z 23. dubna 1959 O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu se jedenáctiletky a pokusné dvanáctiletky přeměnily postupně na základní devítiletou školu a samostatnou střední všeobecně vzdělávací školu o třech ročnících. V osnovách z roku 1961⁵⁴ se sice význam znalosti cizího jazyka uznává, avšak v počtu hodin věnovaných cizojazyčnému vyučování se tento význam nijak pronikavě neprojeví. Proto nejenom období padesátých, ale i začátku šedesátých let se týkají kritická slova Chlupova, jenž píše, že... „výchova a vzdělání našich mladých generací na všeobecně vzdělávacích školách a ostatních druzích škol v oboru cizojazyčného vyučování nedosahuje stupně ani kvality důstojné vzdělaného člověka socialistické společnosti“⁵⁵.

Polytechnický charakter školy a uplatnění zásady spojení školy se životem se však pozitivně odrazil v nové formulaci cílů. Do popředí vystupuje opět cíl komunikativní⁵⁶. V odborné literatuře označuje se stále, i když ne zcela přesně, jako cíl praktický. Patrně proto, aby se tímto názvem zdů-

⁵¹ Počínaje 4. ročníkem 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4.

⁵² Srov. Ivan Poldauf, Pojetí cíle vyučování cizím jazykům, *Cizí jazyky ve škole*, 1959, č. 4, str. 147.

⁵³ Srov. též Ivan Poldauf, Gramatický systém a úkol naučit základům jazyka, *Cizí jazyky ve škole*, 1958, č. 5, str. 203.

⁵⁴ Počet hodin u západního jazyka byl poněkud zvýšen (na 3, 3, 2, popř. 3, 2, 3 týdně), avšak vyučování ruštině bylo omezeno (na ZDŠ od 4. ročníku 2, 2, 2, 3, 3, 3, na SVVŠ po 2 hod. týdně).

⁵⁵ Otokar Chlup, Některé úvahy o cizojazyčném vyučování, *Učitelství noviny*, č. 45, 1963.

⁵⁶ „Rozvíjení řečových dovedností ve čtení, v poslechu, v ústním a písemném vyjadřování je základem vyučování cizím jazykům“... *Učební osnovy střední všeobecně vzdělávací školy*, SPN Praha, 1961.

raznil polytechnický charakter nové školy, její sepětí se životem⁵⁷. Nelze však popřít, že termín „praktický“, k jehož analýze se ještě vrátíme, může být chápán zcela utilitaristicky⁵⁸. Zdá se, že z osnov nevyplývá, jakým způsobem se vyučování cizím jazykům má na polytechnické výchově socialistického člověka podílet. Zdůrazňujeme výchovný prvek proto, že vzdělání a výchova tvoří dialektickou jednotu a polytechnizaci školy nelze omezit jen na výběr slovní zásoby z průmyslového prostředí, jestliže nebudou tato slova zasazena do kontextu majícího výchovný charakter, nepovedou-li k lásce k práci, k zvýšení zájmu o techniku. Ve shodě s úkoly polytechnické výchovy měl být podle našeho názoru při stanovení cíle zdůrazněn více požadavek pracovat samostatně s učebnicemi, slovníkem a hlavně s technikou učení se cizímu jazyku. Statí na toto téma bylo v naší odborné literatuře napsáno bohužel málo⁵⁹.

Současně s cílem komunikativním (praktickým) se uvádí i stránka poznávací a výchovná, popřípadě — i když ne zcela dialekticky chápáný — cíl výchovně vzdělávací. Rozumí se tím výchova žáků v duchu vědeckého světového názoru, k socialistickému vlastenectví, k proletářskému internacionálnímu, rozvoj myšlení žáků, seznamování se s hospodářskými a kulturními poměry v příslušných zemích, tedy vše, co sleduje obecný cíl socialistické výchovy⁶⁰.

Nástup vědecko-technické revoluce se ve školství odrazil jak v kapitalistických státech⁶¹, tak ve státech socialistických ve snaze najít co nejvhodnější formu školské organizace a stanovit co nejúčinnější cíl výchovy a vzdělání. Opatřením ministerstva školství z r. 1965 se studium na středních všeobecně vzdělávacích školách rozdělilo na dva studijní směry: humanitní větev s latinou a směr přírodovědný. Současně s touto úpravou se od školního roku 1965/66 zavádělo na vybraných školách v některých městech rozšířené jazykové vyučování. V učebních osnovách⁶² se

⁵⁷ Srov. např. Václav Cícha, Alena Hakenová, K vyučování ruštině a ostatním cizím jazykům, SPN, Praha 1965.

⁵⁸ Na toto nebezpečí upozorňuje Ivan Poldauf v článku Pojetí cíle vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole, 1959, č. 4, str. 161.

⁵⁹ Srov. např. Julie Kubíčková, Polytechnická výchova při vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole, 1959, č. 5.

V. Štěpichin, K otázce přiblížení ruského jazyka výrobní praxi, Ruský jazyk, 1960, č. 4.

⁶⁰ O vztahu výchovné stránky vyučovacího cíle ke komunikativní funkci jazyka říká výstižně Malíř: „Učíme cizí řeči a přitom vychováváme — a nikoliv vychováváme a přitom učíme cizí řeč.“

Srov. František Malíř, K otázce pojetí vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole, 1960, č. 7.

Srov. též Alena Hakenová, K novému pojetí vyučování živým jazykům (němčině, angličtině, francouzštině) na střední všeobecně vzdělávací škole, Cizí jazyky ve škole, 1960, č. 8.

Od téže autorky: Výchova ke komunistickému přesvědčení v hodinách cizích jazyků, Cizí jazyky ve škole, 1962/63, č. 9.

Václav Cícha, K celkovému pojetí vyučování ruštině podle zásady spojení školy se životem a výrobní praxí, Ruský jazyk 1959, č. 5.

František Malíř, O správné pojetí vyučování ruskému jazyku, Ruský jazyk, 1959, č. 5.

⁶¹ Srov. např. Louis Cros, The Explosion in the Schools, SEVPEN, Paris 1963.

⁶² Učební osnovy středních všeobecně vzdělávacích škol, SPN, Praha 1966.

dostalo cizím jazykům opět většího počtu hodin⁶³. Jejich důležité místo v obsahu vzdělání střední všeobecně vzdělávací školy se uznává. Primárním cílem jazyka ruského i dalších cizích jazyků je cíl komunikativní, který spolu s kulturně vzdělávací a výchovnou stránkou plní úkol, který na naši generaci klade soudobá společnost.

Stejně místo zaujímají jazyky i v plánu čtyřletých gymnasií. Latině, zvláště na větví s rozšířeným vyučováním klasických jazyků se připisuje, i když v omezené míře, úloha, kterou plnila kdysi jako předmět rozvíjející lingvistické myšlení i poznání kulturního dědictví antiky. Cíl vyučování ruskému jazyku je v podstatě stanoven stejně jako u dalších živých jazyků. Poněvadž výuka ruštiny navazuje na poznatky získané na základní devítileté škole, klade se důraz na rozšiřování a prohlubování řečových dovedností i jazykových znalostí. aSmozřejmě v oblasti výchovné odpovídá cíl jiné mimojazykové skutečnosti⁶⁴.

Cíl vyučování cizím jazykům na našich školách navazuje tak na tradice předcházejících období a je v souladu se světovým trendem vyjádřeným výstižně doporučením Mezinárodní konference o výchově z r. 1965: „Cíle vyučování cizím jazykům jsou zároveň charakteru vzdělávacího, výchovného a praktického; vzdělávací cíle studia jazyků se nesmějí uskutečňovat na úkor zaměření k praktickému užívání jazyka; rovněž tak praktické cíle nesmějí bránit hlubšímu studiu jazyka v jeho lingvistických zvláštnostech. Vyučování živým jazykům není cílem samo o sobě, má sloužit svými kulturními a lidskými aspekty k rozumové výchově a k utváření charakteru a přispívat k lepšímu mezinárodnímu porozumění a posilovat mírovou a přátelskou spolupráci mezi národy⁶⁵.

Obecné přijetí komunikativní i formativní funkce jazyka však neznamená, že cíle které tuto funkci vyjadřují, jsou jak v celku, tak v jeho složkách dostatečně konkretizovány. O formulaci tohoto problému se pokusíme v další části této studie.

Současná analýza cíle vyučování cizím jazykům

Příčin, proč jsou cíle cizojazyčného vyučování málo, popřípadě nestejně konkretizovány, je několik. Pokusme se o formulaci příčiny nejzákladnější. Je jí neujasněná otázka, jaké je místo cizího jazyka v soustavě učebních předmětů, jeho smysl, význam, jak je zařazen do plánu školy. A to jak z hlediska celkové koncepce vzdělání a výchovy, tak z hlediska čistě didaktického.

Z geneze cílů vyučování cizím jazykům vyplývá, že v dobách dřívějších nebyl tento problém tak ožehavý. Latina byla jazykem vševládoucím, při-

⁶³ Ruskému jazyku na přírodovědné větví 2, 2, 2, na humanitní větví 3, 3, 2, dalšímu živému jazyku na přírodovědné větví 3, 3, 3, na humanitní větví 4, 4, 4, latině na humanitní větví po 2 hodinách v každém ročníku.

⁶⁴ Srov. úvodní poznámky k učebním osnovám pro ruský jazyk, SPN, Praha 1969.
⁶⁵ Doporučení č. 59 Mezinárodní konference o výchově v Ženevě ministerstvům školství o vyučování živým jazykům na středních školách. Mezinárodní ústředí pro výchovu, UNESCO, Paříž 1965.

tom však nelze dost dobře hovořit o konstituování latiny jako učebního předmětu v učebním plánu školy v dnešním slova smyslu. Od dob alexandrijské kultury přes středověk až daleko do novověku se studium na vyšších školách soustřeďovalo kolem sedmera svobodných umění, a to trivía, které obsahovalo gramatiku, rétoriku, dialektiku, a kvadrivia, obsahujícího aritmetiku, geometrii, astronomii, múziku. Výuka latiny neměla tedy výrazně předmětový charakter, který by se soustřeďoval jak na „kompetenci“, tak „performanci“, chtěli-li bychom užít moderní terminologie Chomského⁶⁶.

Předmětem výuky byla gramatika, tedy jazykový systém, nikoliv řeč. Řeči se učili žáci spíše spontánně, intuitivně, vně předmětu. Ve smyslu saussurovského langue – parole sloužila latinská řeč jako východisko vzdělání vůbec, neboť všechny předměty se učily jejím prostřednictvím. V tom ohledu odrážela latina praktické potřeby církve, byla realizátorkou obsahu vzdělání. Jako jazyk byla latina částí obsahu vzdělání, nositelem myšlenky vzdělání formálního. Latinská gramatika je metodologickou školou dedukce. Nebylo tu ještě sporu principu formálního a obsahového.

Rozvoj evropských kultur, které se snažily vyrovnat kultuře antické, rozvoj jazykovědy, která v nemalé míře pomohla vytríbit jazyky národní natolik, že se místo latiny stává základem výchovy a vzdělání jazyk mateřský, způsobil, že se latina stává učebním předmětem. A nastává také spor o její funkci, spor osvícenského realismu a novohumanismu, spor mezi pojetím Descartovým a Humboldtovým, spor o to, jaké předměty mají být nositeli formálního vzdělání, zda to mají být jazyky, především jazyky klasické, nebo to mají být předměty přírodovědné. Po překonání koncepce humanismu antického jako neproměnného ideálu lidskosti, s diferenciací školství na studia humanitní a reálná, se vznikem reálných gymnasií stává se otázka místa předmětu „cizí jazyk“ v učebním plánu vysoce aktuální. Do školství se vnašejí prvky socializace vzdělání, při zařazování předmětů do školního plánu se prosazuje i aspekt geneticko-psychologický, ekonomie času a síly (non multum sed multa), což všechno hrálo v latinských školách úlohu nepodstatnou. Výběr jazyků i jejich místo v školském systému se neřídí jen společenskou tradicí předcházející generace, ale i pragmatickými hledisky generace přicházející. Přitom ovšem, jak jsme mohli vidět při tvorbě Nástinu, kde se živé cizí jazyky tak těžko prosazují, není tlak státu vždy aktem pedagogickým, ale též politickým.

Jak jsme již uvedli, konstituování cizího jazyka v soustavě školských předmětů rozhoduje v mnohém o formulaci jeho cíle. Cíl jazyka, jemuž dnes říkáme jazyk „první“ a jemuž je věnován větší prostor v učebním plánu, by měl být náročnější než cíl „dalšího“ cizího jazyka. Cíl jazyka nepovinného by se měl lišit od cíle jazyka povinného.

Pokusme se nyní určit nejdůležitější činitele rozhodující o významu toho či onoho jazyka a o jeho zařazení do učebního plánu. V doporučení UNESCA ministerstvům školství o vyučování živým jazykům závisí místo

⁶⁶ Kompetencí rozumíme soubor vlastností, jež tvoří základ konkrétního výkonu v jazyce (language performance), tj. výkonu čtyř základních dovedností (mluvení, poslech, psaní, čtení). Srov. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, 3. ed., Cambridge, Mass. 1966, str. 3.

vyhrazené vyučování živým jazykům na situaci každé země. Výběr prvního cizího jazyka může být obecně dán potřebami rázu kulturního, zeměpisného, etnického, ekonomického apod. Vyučuje-li se druhému cizímu jazyku, bylo by žádoucí, aby žáci měli možnost výběru mezi několika jazyky podle svých zájmů a vlastních potřeb, pokud to prostředky dovolují⁶⁷. V této obecné formulaci může slovo „situace“ vyznít dost neurčitě. Není zřejmé, zda vystihuje skutečnost, že cíl vyučování cizímu jazyku závisí též na obecném cíli výchovy a vzdělání dané země. Jiné jazyky se mohou zdůrazňovat tehdy, je-li cílem školy vzdělání formální, jiné jazyky se zdůrazňují tehdy, sleduje-li se cíl čistě pragmatický. Jako ilustraci můžeme uvést tvrzení Německého výboru pro výchovu a vzdělání, že na „vyšších školách školně-organizační a praktické důvody mluví pro angličtinu, pedagogicko-metodické pro latinu nebo francouzštinu“⁶⁸. Pro hlavní školu doporučuje výše uvedený výbor zcela v duchu třídního školství jako povinný jazyk angličtinu, a to pro její „velký praktický význam“⁶⁹. Možnost volit jako relativně povinný jazyk též ruštinu (tj. jako druhý cizí jazyk), a to pro politický význam SSSR a budoucí vývoj Německé spolkové republiky, a faktická dominance angličtiny jsou však na každý pád výrazem požadavků, které vyplývají z politicko-historické situace Německa a s nimiž se tento stát musí vyrovnat⁷⁰.

Zatímco je možno volbu prvního cizího jazyka bez větších diskusí motivovat politickou situací, a je tedy zcela přirozené, že v Německu a mnohých jiných západních státech je prvním cizím jazykem angličtina⁷¹, v USA španělština, u nás ruština. není názor o vhodné volbě dalšího živého jazyka již tak jednotný. Hospodářské, politické, kulturní a zeměpisné potřeby nejsou vždy momenty rozhodujícími. To se týká například němčiny v československém školství, která až do uznání NDR neměla v našem učebním plánu místo. Antipatie vůči němčině jako jazyku okupační mocnosti za války byly silnější než obecně uváděné argumenty zdůrazňující význam dotyčného jazyka. Oliva⁷² uvádí paralelu v americkém školství, kde po první světové válce procento studujících němčinu na středních školách kleslo na 0,6. Rovněž v Německu po Versaillské smlouvě neubránili učitelé francouzštiny její bývalé místo poukazem na podobnost tohoto jazyka s latinou, a tím na její vzdělávací hodnotu⁷³.

Přes uvedený rozpor závisí politické rozhodnutí pro zařazení nebo ne-

⁶⁷ Viz pozn. 65.

⁶⁸ Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, str. 53.

⁶⁹ Tamtéž, str. 382.

⁷⁰ Srov. též Herwig Blankertz, Fremdsprachlicher Unterricht, Politik und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 1964, str. 1101 ad.

⁷¹ Učení angličtině podle doporučení Německého výboru pro výchovu a vzdělání „öffnet auch ein Tor zur Welt und leitet eine Erweiterung des politischen und geistigen Horizonts ein“.

Srov. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, str. 382.

Srov. též Lehrpläne für das Gymnasium, Hamburg 1968.

⁷² Peter F. Oliva, The Teaching of Foreign Languages, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1969, str. 5.

⁷³ Srov. Frank Achtenhagen, Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, str. 53.

zařazení cizího jazyka do učebního plánu objektivně na komunikaci s jinými národy. Pojem „komunikace“ sám o sobě je ovšem neurčitý a je třeba ho blíže specifikovat, máme-li cíl vyučování cizímu jazyku konkretizovat. Neboť komunikace se může týkat různých oblastí, např. vědy, hospodářství, politiky, může být písemná, ústní, závisí na intenzitě vzájemného styku. Bude-li vytyčování cílů cizojazyčného vyučování brát v úvahu vzájemnou závislost uvedených skutečností, zmizí konečně z našich osnov taková paušální formulace jako „bezpečná“, případně „přiměřená“ znalost jazyka slovem i písmem. Neboť každý jazyk se v komunikativní rovině projevuje jinak, a proto také není na místě uniformní stanovení cíle pro všechny jazyky.

*

Pole společenské determinuje do značné míry i pole didaktické, i když se tato podmíněnost může zdát na první pohled skrytá. Zatímco společenský problém tkví v odpovědi na otázku, jakou funkci má cizí jazyk ve společnosti, didaktický problém se soustřeďuje na vyřešení otázky, jakou má cizí jazyk povahu. Ptáme se tedy, do jaké skupiny předmětů máme cizí jazyk zařadit.

Exkurze do historie učebních předmětů⁷⁴ nám ukáže, že se vývojem na každém stupni školy ustálilo určité množství předmětů, které se jen pozvolna mění nebo doplňuje. Dnešní stav je převážně odrazem starého dělení na vědomosti a dovednosti, které v zásadních rysech nastínil již před půlstoletím Barth⁷⁵, jenž tak pokračuje v tradici Lindnerově. Starý filosofický dualismus člověka a přírody se rovněž odráží v dělení předmětů, které odvozovaly svůj základ z příslušných věd na „lettres a sciences“, čili to, co u nás nazýváme předměty humanitními a přírodovědnými. Poněvadž ve školství převládalo dlouho vědění humanitní nad vědami přírodními, začínáme i v dnešní době v učebních plánech a školních výkazech napřed předměty humanitními, za nimi se uvádějí předměty přírodovědné a končí se předměty, jejichž podstatou jsou dovednosti.

Klafki⁷⁶ se sice ohrazuje proti tomu, aby se předměty odvozovaly přímo z věd, protože takové koncepci chybí zdůvodnění pedagogické, podle dosud běžně rozšířených názorů, vyjádřených např. v didaktice Danilova a Jesipova⁷⁷, se však tradiční dělení předmětů vyvozovaných z příslušných věd zachovává. Dnes se toto dělení dokládá nadto působením složek výchovy⁷⁸.

⁷⁴ Podrobně viz např. Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, díl II., ČGU, Praha 1925, str. 510–522.

Ze současných prací viz např. Wilhelm Flitner, *Grundlegende Geistesbildung*. In: *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, Stuttgart 1951, str. 78 ad.

Wilhelm Flitner, *Hochschulreife und Gymnasium*, Heidelberg 1959, str. 38 ad.

Wilhelm Flitner, *Die gymnasiale Oberstufe*, Heidelberg 1961, str. 42 ad.

⁷⁵ Srov. Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, díl II., str. 517.

⁷⁶ Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, str. 109.

⁷⁷ B. V. Jesipov, M. A. Danilov, *Didaktika*, SPN, Bratislava 1957, str. 54.

⁷⁸ Ogorodnikov, Šimbirjev uvádějí složku tělesnou, rozumovou, polytechnickou, mravní a estetickou. Srov. I. T. Ogorodnikov, P. N. Šimbirjev, *Pedagogika*, SPN, Praha 1952.

Podle tohoto názoru z povahy předmětů humanitního a přírodovědného zaměření vyplývá, že se v nich uplatňuje nejsilněji rozumová složka výchovy. V praxi z toho plyne několik závěrů. Základem je osvojení si vědomostí, projevujících se ve správných představách, pojmech a zákonitostech. Pokud se pak současná didaktika ztotožňuje s dosud běžným výkladem o povaze vědomostí, dovedností a návyků, že totiž vědomosti se mění v dovednost, jakmile se jich začne užívat v praktické činnosti, a že dovednosti se mnohonásobným opakováním přeměňují v návyk⁷⁹, přijímá se nutně i teze, že v této skupině předmětů jsou dovednosti a návyky podřízeny vědomostem, systému příslušné vědy.

V druhé skupině předmětů se uplatňuje výrazněji složka estetické, pracovní a tělesné výchovy. V těchto předmětech (kreslení, tělesná výchova, hudební výchova) se klade hlavní důraz na rozvoj dovedností a návyků. Vědomosti jsou zde reprezentovány spíše instruktáží k provádění těchto dovedností než jako nějaký uzavřený systém.

V historii vyučování cizím jazykům se setkáváme s tendencí zařadit výuku cizích jazyků jako k první, tak k druhé skupině předmětů, se všemi důsledky z toho vyplývajícími. Zařazení cizího jazyka k naukovým předmětům je důkazem toho, že nebyla pochopena komunikativní funkce jazyka. Nebo se tato funkce vědomě ani nesledovala, protože se cizímu jazyku přisuzoval význam jiný. Prakticky se tento názor projevuje v tom, že se zdůrazňuje učení se jazyku jako systému, v němž řečová činnost není ničím jiným než ilustrací k pravidlům.

Na druhé straně se setkáváme i s druhým krajním názorem, že cizí jazyk je možno zařadit k druhé skupině předmětů, jejichž podstatou jsou dovednosti a návyky. V sovětské literatuře se např. dovidáme, že právě toto pojetí vyučování cizím jazykům, které zavládlo v SSSR po Říjnové revoluci, bylo příčinou hlasů, aby byly cizí jazyky vyloučeny z učebního plánu všeobecně vzdělávací školy, protože postrádaly výchovně vzdělávací hodnotu⁸⁰.

Obtíže, které je nutno při vymezení místa cizího jazyka v soustavě vyučovacích předmětů překonat, nelze nijak zastírat. Za současného stavu úrovně didaktiky cizojazyčného vyučování nelze totiž s naprostou určitostí prohlásit, jaký poměr na tom či onom stupni nebo profilu škol je mezi jazykovou „kompetencí“ a „performancí“. Berme tedy na vědomí, že cizí jazyk za nynějšího stavu hierarchizace učebních předmětů, jejichž podstata není pedagogicky dodnes řádně zdůvodněna, nelze zařadit k jedné ani k druhé skupině předmětů. A to ani tehdy, vezmeme-li za základ dosud přijímané dělení předmětů podle složek výchovy, v nichž se druhotně promítá podíl vědomostí a dovedností. Dosud tradované výchovné složky se totiž takřka nikdy nekryjí s učebním předmětem ve své úplnosti. Pů-

⁷⁹ Není bez zajímavosti, že i podle Bartha mají dovednosti užší styk s naší vůlí než vědění a že historicky předchází dovednost před věděním, jež je něčím vyšším, co teprve lidská kultura vypracovala.

Viz Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, díl II., str. 517.

⁸⁰ Srov. A. A. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин, *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе*, Москва 1967, str. 7.

Viz též Anna Šourková, *Padesát let sovětské metodiky cizojazyčného vyučování*, *Cizí jazyky ve škole*, 1967/68, str. 97.

sobí komplexně, i když jejich rozložení v každém jednotlivém předmětu není stejné. Proto chápeme názor Poldaufův⁸¹, že výuka cizího jazyka představuje předmět, jenž je svou povahou blíže předmětům estetické výchovy nebo dokonce výchově tělesné. Pohyblivost cizího jazyka v hierarchii učebních předmětů je větší než u vysloveně naukových předmětů, protože jeho funkce variuje podle „objednávky“ společnosti a různých jiných víceméně známých faktorů.

Kdybychom se chtěli odvolat na Barthovo dělení, v němž gramatická znalost jazyka je vědomostí, ale řeč prakticky mluvená dovedností, museli bychom z teoretického hlediska označit náš předmět jednou jako jazyk, jednou jako řeč, podle míry zdůvodněné „kompetence“ a „performance“. V tom případě by jistě latina byla blíže k „jazyku“ jako předmětu tradičně humanitnímu a naopak živý jazyk by byl posunut k tzv. výchovám, kde převládají dovednosti, v našem případě dovednosti řečové (poslech, hovor, psaní, čtení). A opět ruština jako jazyk první, kde máme právo žádat větší teoretické znalosti, by byla jak jazykem, tak řečí, zatímco další živý jazyk by byl především řečí a měl by být pro svou primárně komunikativní funkci takto označován. Tedy ne anglický jazyk, ale anglická řeč⁸². Rozlišení mezi jazykem a řečí v učebním plánu by jistě pomohlo konkretizovat blíže celkový cíl i jeho dílčí složky. To je řešení ovšem čistě teoretické, v praxi by naráželo zřejmě na potíže. Rozlišení funkce jazyka a řeči by však mělo být autorům učebních plánů a osnov zcela zřejmé a tato rozličná funkce by se měla též zřetelně projevit i ve formulaci cílů vyučování cizím jazykům.

Jiným možným řešením napomáhajícím konstituování cizího jazyka v učebním plánu, z něhož by vyplynuly cílové struktury, je opustit dosavadní členění výchovy na složku rozumovou, mravní, estetickou, tělesnou a polytechnickou, nevycházet ze struktury lidské osobnosti, ale z hlediska forem společenského bytí a vědomí, tak jak to navrhuje Váňa⁸³. V tomto dělení se uplatňuje kromě jiných složek i složka jazyková, která je jinak dosud zcela vágně začleňována jednou do složky rozumové (převážně), jednou do ostatních složek výchovy. Tím se konkretizace cíle vyučování cizím jazykům velmi znesnadňuje. Dokud však nebude jazyková složka výchovy důkladně teoreticky rozpracována, budeme se muset spokojit s členěním dosavadním a podíl dosud tradovaných složek výchovy ve výuce cizím jazykům utříďovat podle dostupných možností.

*

Ne vždy ujasněná funkce jednotlivých složek výchovy ve vyučování cizím jazykům, jejich pohyblivost, promítá se i do formulací dílčích cílů jazykového vyučování.

Clenění cílů ve vyučování cizím jazykům na cíle vyplývající z praktické

⁸¹ Ivan Poldauf, Jak sestavit strukturálně diferencovaný souhrn cílů, *Cizí jazyky ve škole*, 1967/68, č. 10, str. 433.

⁸² K tomu viz též poznámku Františka Malíře v článku K otázce pojetí vyučování cizím jazykům, *Cizí jazyky ve škole* 1959/60, č. 7, str. 305.

⁸³ Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, *Pedagogika* 1962, č. 3.

hodnoty jazyka jakožto dorozumívacího prostředku a na cíle důležité pro formování osobnosti hledá od doby svého vzniku stále svůj výraz. V osno-
vách jazyka francouzského z r. 1909, o nichž jsme se již zmínili na jiném
místě⁸⁴, se v naší literatuře setkáváme poprvé s trichotomickým členěním
cílů vyučování cizím jazykům, z nichž vyplývá úkol praktický, reálný a for-
mální. V podstatě se toto dělení zachovává i v metodických pracích posled-
ního období. Malíř⁸⁵, jenž vychází z pojmu vzdělání a výchova, redukuje
trichotomické dělení na dělení dichotomické. V cíli vyučování cizím jazy-
kům rozeznává tak dvě stránky: stránku vzdělávací a stránku výchovnou.
Vzdělání a výchova jsou zde chápány v dosud běžné interpretaci, v níž ve
vzdělání hraje nejdůležitější úlohu složka rozumová, jejímž základem je
osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Výchovou, která se chápe
v užším slova smyslu, se tu rozumí rozvoj osobnosti v duchu obecného cíle
komunistické společnosti. V ní se uplatňují větší měrou ostatní složky vý-
chovy. Stránka vzdělávací zahrnuje podle tohoto dělení dva základní úkoly:

1. úkol „řečový“, tj. naučit cizí řeči, konkrétně: naučit rozumět čteným
textům a slyšeným projevům a naučit vyjadřovat své myšlenky ústně
a písemně,
2. úkol poznávací, tj. vést žáky k tomu, aby získávali čtením a poslechem
učitelova vyprávění nové poznatky o příslušné zemi a národu i o jiných
zemích, jakož i další poznatky z různých oborů lidské činnosti.

Úkol řečový se kryje u Malíře s pojmem úkolu (cíle) označovaného jako
úkol (cíl) praktický.

Dichotomické členění zachovává též Cícha⁸⁶, který v cíli vyučování ruš-
tině rozlišuje stránku praktickou neboli řečovou a stránku teoretickou ne-
boli výchovně vzdělávací. Pod pojmem „praktická“ stránka rozumí se zí-
skávání řečových dovedností v čtení, v poslechu, v ústním a písemném
projevu s příslušným automatizováním jazykových prostředků ve slovní
zásobě, v mluvnici, ve výslovnosti a v pravopisu. Název „praktický“ se
zdůvodňuje tím, že je odvozen od filosofické kategorie „praxe“.

Stránkou teoretickou (výchovně vzdělávací) rozumí se jednak ovládnutí
základů jazykové teorie, poznatků z hospodářského, politického a kultur-
ního života (literární historie, umění), jednak výchova rozumová, mravní,
estetická, pracovní a ideová.

Sovětská autoři metodik cizích jazyků, např. Rachmanov, Salistra, Andre-
jevská-Levensternová, Michajlovová⁸⁷ se vracejí k členění trichotomické-
mu. Cíl vyučování cizím jazykům dělí na stránku praktickou, výchovnou
a vzdělávací. Podobné členění udávají Cícha a Hakenová v metodickém
sborníku K metodám vyučování cizím jazykům⁸⁸.

Dosavadní přehled členění cíle vyučování cizím jazykům ukazuje, jak
různě mohou být dílčí cíle chápány, a potvrzuje v plné míře kritická slo-

⁸⁴ Viz pozn. 39.

⁸⁵ Viz pozn. 60.

⁸⁶ Václav Cícha, Základní problémy vyučování ruštině na našich školách. Sborník
Dvě studie o jazykovém vyučování, VÚP, Praha 1964.

⁸⁷ I. D. Salistra, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin 1962.

⁸⁸ Václav Cícha, Alena Hakenová, K vyučování ruštině a ostatním jazykům v du-
chu nového pojetí, sb. K Metodám vyučování cizím jazykům, SPN, Praha 1965, str. 7.

va Váňova, že složky výchovy udávané různými autory nemají homogenní strukturu, což má za následek, že se s nimi zachází velmi vágně⁸⁹.

Soustředme se nejprve na dílčí cíl, označovaný slovem „praktický“, který se nyní uvádí jako cíl primární. Je víc než zřejmé, že termín „praktický“ je pojem značně široký, jinak by přece nebylo nutné doplňovat jeho význam významem paralelním, jako je „řečový“ nebo „jazykový“. I v Nástinu⁹⁰ z r. 1848 se hovoří o „praktických potřebách“ při studiu latiny na nižším gymnasiu, a přitom se touto „praktickou“ stránkou nechápe její komunikativní funkce v dnešním pojetí. Termín „řečový“, jenž je ekvivalentem „praktického“, je sice výstižnější, avšak při nestejně lingvistické teoretické úrovni vzdělání učitelstva může vzbudit dojem, že se řečí myslí pouze ústní komunikace. Název „jazykový“ není příliš šťastný, protože postihuje pouze jazyk, nikoliv řeč.

Nepokládáme za výhodné označovat jeden z dílčích cílů cizojazyčného vyučování slovem „praktický“ i z toho důvodu, že cíle ostatní, jimž se přičítá formativní působení na žáka, mohou být pokládány samočinně za méně praktické a jakoby od cíle praktického odtržené. A naopak komunikativní funkce jazyka jako by tu byla oddělena od vzdělání i výchovy, což umožňuje výklad, že řečová činnost – zvláště je-li dovedena do automatizace – výchovné složky vlastně postrádá. Avšak právě v procesu nabývání řečových dovedností je účastna víc než jinde vůle, tedy složka mravní. Ani rozumová složka výchovy není jak při nabývání řečových dovedností, tak při jejich realizaci nijak vyloučena. Z psychologie je známo, že pokud se návyk formuje, představuje sám uvědomělou činnost. Veškeré naše vyjadřování, a to platí zvláště o cizí řeči, není kromě toho jen automatickou reakcí na podněty, ale má též tvůrčí charakter. Do jaké míry se v procesu nabývání řečových dovedností uplatňují jednotlivé složky výchovy, závisí nadto nejen na vytčeném cíli, ale též na koncepci, která tento cíl realizuje.

Dáváme proto k uvážení, zda by nebylo vhodné, aby se ustálilo členění celkového cíle vyučování cizím jazykům na cíl komunikativní (vyplývající z funkce jazyka) a formativní (vyplývající z výchovného poslání školy). Tak bychom mohli lépe vystihnout vzájemnou podmíněnost elementu komunikativního a formativního a z takto komplexně chápaného cíle teprve vyčleňovat úkoly směřující k osvojení cizího jazyka v praktické a podle stupně výuky i v teoretické rovině, k získávání poznatků o cizí zemi a její kultuře i k rozvoji rozumových, etických i jiných vlastností žáka. Není třeba dokazovat, že čím vyšší je celkový rozvoj člověka, tím snáze se u něho dosahuje komunikativních cílů, a naopak jakékoliv vědomosti, spojené se schopností používat dovedností (tedy i řečových) tvoří základ pro rozvíjení myšlení.

Jestliže jsme podtrhli nutnost neoddělovat cíle komunikativní od cílů formativních, musíme být připraveni zodpovědět otázku, jaký je poměr komunikativní funkce a formativního působení jazyka ve vyučovacím procesu, případně kde a za jakých okolností se formativní působení jazyka v průběhu jeho osvojování projevuje. Přitom nechceme komunikativní funkci

⁸⁹ Viz pozn. 83, str. 294, 295.

⁹⁰ Viz pozn. 28, str. 102.

cizího jazyka omezit na hledisko utilitaristické, ani na formální lingvistické elementy. Mezinárodní styky, nový způsob výroby vyžaduje dělbu práce mezi celými oblastmi. Lidé se musí nějak dorozumět nejen v oblasti jazykové, ale musí dojít i k dorozumění v oblasti kulturní, myšlenkové až k dorozumění v j e d n á n í. I komunikativní funkce jazyka má tedy vysloveně výchovný charakter, bude-li ovšem náležitě pamatováno na to, že pod slovem „chléb“ si představuje něco jiného Čech a něco jiného Angličan nebo Francouz, že jednomu a téměř slovu odpovídá jiná mimojazyková skutečnost.

Formativní cíl pak nebudeme chápat jen ve smyslu rozvoje myšlení, citů a vůle a zprostředkování kulturních a jiných informací o cizí zemi, ale i v metodě vedoucí k tomu, aby si žáci mohli osvojit takový systém myšlení, který by jim umožnil po ukončení školy rozeznávat shody a rozdíly mezi naší a cizí realitou, chápat nově a nově se objevující rozpory, které se v moderním světě vytvářejí. Neboť koncepci neměnného harmonického ideálu uspořádání světa podle antického předobrazu (který ostatně ani v epoše humanismu a novohumanismu vpravdě neexistoval) nelze již nikdy konstituovat.

Především však bychom neměli ztotožňovat rozvoj osobnosti s úzce pojímaným rozvojem formálního myšlení, jemuž bylo podřízeno vyučování latině a částečně i živým jazykům v minulých dobách. Není možné se zde zabývat do hloubky novohumanistickou teorií vzdělání⁹¹, ani analyzovat Humboldtovu „Sprachphilosophie“, podle níž hlubším pronikáním do mateřského jazyka a osvojováním cizí řeči se různost světa stane zřetelnější a pochopitelnější, a že tedy vzdělání jazykové a vzdělání lidstva jsou neodlučitelné⁹². Soustředme se na otázku pro stanovení cíle cizojazyčného vyučování nejdůležitější. Je to problém funkcionálního přenosu v obecném i čistě lingvistickém smyslu.

Zatímco ještě ani Chlup⁹³ se nedomnívá, že by současná bádání dávala bezpečné výsledky, které by rozřešily otázku formálního významu klasického studia a studia moderních jazyků pro obecný rozvoj duševních sil, většina moderních autorů, např. Klafki⁹⁴ argumenty funkcionální teorie vzdělání popírá. Klafki své tvrzení dokládá prostou výchovnou zkušeností. Ukazuje, že žák, který má v matematice schopnost vztahové myslet, ji nemá v jazycích. Vyslovuje pak obecný závěr: čím je „fantazie“, „vztahové

⁹¹ Podrobnou kritiku novohumanistické koncepce vzdělání podává Wolfgang Klafki v *Studii k teorii vzdělání a didaktice*, str. 36–39.

⁹² Srov. Clemens Menze, Wilhelm von Humboldts *Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen b. Düsseldorf 1965, str. 243.

Srov. rovněž Clemens Menze, *Über den Zusammenhang von Sprache und Bildung in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts*. In: *Pädagogische Rundschau* 1964, str. 768–785.

Wilhelm von Humboldt: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Band I: Stuttgart 1960, Band III: Darmstadt 1963, Band IV: Darmstadt 1964.

Srov. rovněž souvislost Humboldtovy teorie jazyka s moderním pojetím Chomského. Noam Chomsky pokládá svůj model generativní transformační gramatiky za „basically Humboldtian in its assumption“. Noam Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, 2. ed., London, The Hague, Paris 1966, str. 25.

⁹³ Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, str. 62.

⁹⁴ Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, str. 39.

myšlení“, „pozorovací schopnost“ atd., to je zřejmě závislé na struktuře obsahů, které jsou myšleny, konstruovány jako fantazijní představy a pozorovány jako „předměty“. Tento závěr Klafkiho můžeme sice pokládat jen za předpoklad, avšak není pochyb, že praxe do určité míry tento názor potvrzuje. Na druhé straně se však shodujeme s přesvědčením Chlupovým, že nelze zcela vyloučit některé funkce, např. pozornost, schopnost vyjadřovací, paměť apod., které se více nebo méně uplatňují ve všech oborech výuky a formální princip staví do popředí otázek o cíli výchovy.

Je tedy zřejmé, že vyučování cizímu jazyku je schopno podílet se na rozvoji duševního růstu žáka, nikoliv však v takové míře, jak se dříve předpokládalo. Jazykové studium nemůže být univerzální metodologickou základem školy myšlení. To proto, že myšlení má dnes jiný obsah a rozsah než v době, kdy se rozvíjelo výhradně na pozadí jazykového vzdělání. Kromě toho dnešní profil školství, zdůrazňující význam přírodních a reálných věd, nenaznačuje, že by se rozvoj myšlení měl dít výhradně prostřednictvím výuky cizích jazyků. Vzhledem k ne příliš velkému počtu hodin vyhrazených pro výuku cizího jazyka by ani takový přístup nebyl užitečný, protože by se mohlo stát, že by nakonec rozvoji myšlení a jiných stránek složek výchovy mohla být podřízena sama komunikativní funkce jazyka. Nežijeme v dobách latinských škol, vztah myšlení a řeči nemůžeme chápat čistě aristotelovsky, a nemůžeme chápat v neměnném smyslu ani rozpornost cíle komunikativního a formativního. Paměť, tříbení logického úsudku, analýzu, syntézu, schopnost abstrakce, analogie apod. pokládáme za elementy jazykového vyučování, bez nichž bychom sotva dosáhli vytčeného cíle. Avšak vzhledem k omezeným podmínkám, za nichž se dnes vyučování cizím jazykům uskutečňuje, nejsou jeho hlavním ani dokonce jediným smyslem. My se můžeme po tomto smyslu z hlediska formativního působení pouze ptát, jak přispívá vytčený cíl k vytvoření těchto elementů. To má pak význam pro posouzení obsahu i koncepce cizojazyčného vyučování. Neboť koncepce vyučování cizím jazykům, která je omezena například jen na mechanické zvládnutí základních konverzačních vět, může být náplní praktického kursu, nemůže však plnit cíl střední školy, jejíž poslání je jiné, obecně vzdělávací. V tom ohledu souhlasíme s Chlupem, ovšem s tou výhradou, že tím nevysuneme z cíle cizojazyčného vyučování komunikativní funkci jazyka do nějaké mimoškolní činnosti.

Přijmeme tedy zásadu, že formativní působení, které má nesporný vliv na ovládnutí cizí řeči, může být uskutečněno i jinými předměty, především působením mateřského jazyka, jehož obecný rozvoj pomáhá i rozvoji nabývání vědomostí a dovedností v jazyku cizím. V tom smyslu přebírá mateřský jazyk funkci, kterou měly kdysi jazyky klasické. Bezprostřední formativní působení ve vyučování cizím jazykům by se mělo pak dít přímo v procesu uskutečňování komunikativního cíle, a to jak vědecky zdůvodněnou formou myšlenkových operací, tak jejich obsahovou náplní. Toto působení bude mít různou kvalitu na různých stupních školského systému, danou stupněm ovládnutí mluvené a psané řeči v mateřském jazyce, různou úrovní abstrakce atd. Tyto okolnosti pak mohou určit podíl imitativní práce, vnímání sluchem bez analýzy, zrakové opory v podobě čtení a psaní, analýzy, analogie a pod. a odrazit se zcela konkrétně v cíli vyučování cizímu jazyku.

Otázka formativního působení ve filologickém slova smyslu je záležitostí lingvistickou a v tomto ohledu odkazujeme čtenáře na příslušnou odbornou literaturu. Z hlediska cíle vyučování cizím jazykům jde hlavně o problém, do jaké míry je prospěšné předkládat žákům jazyk jako strukturovaný systém o chápání dialektického vztahu celku a částí, obecného a zvláštního, které je v souladu s dialektickým procesem poznání⁹⁵.

Jiným problémem, kterým se zabývá lingvistika komparativní a jenž je též důležitý při formulaci vyučovacího cíle, je otázka formování žákovy intelektu pomocí srovnávání jazykových jevů cizího jazyka s mateřštinou. I když se komparace pokládá za jednu ze základních vědeckých metod, musíme si uvědomit její reálné možnosti a neobětovat jí samu funkci řeči. Je nutno odlišovat školu střední od školy vysoké. Kde nemáme pro jazykové vyučování dostatečný prostor, platí tu opět naše zásada: neučíme se cizí řeči proto, abychom se naučili komparaci, ale komparace je element, který nám učení cizí řeči usnadňuje. Přitom je důležité zvážit, jaký úkol tu můžeme ukládat ruštině jako jazyku prvnímu a jaký úkol můžeme ukládat dalším živým jazykům. A naopak měla by se vzít v úvahu skutečnost, že lingvistická charakteristika daného jazyka vynikne při analytickém srovnávání vyjadřovacích prostředků tohoto jazyka s vyjadřovacími prostředky jazyka mateřského tím lépe, čím vzdálenější jsou srovnávané jazyky nejen původem, ale i stavbou⁹⁶. Je tedy při stanovení cíle i v této oblasti třeba postupovat jemně a diferencovaně.

*

Pedagogika musí rovněž umět rozlišit cíle ideální od cílů reálných⁹⁷. Ty jsou v první řadě dány rozvrhem, délkou výuky, kvalifikací i osobní filozofií učitelů a v neposlední řadě i možnostmi zajištění technických pomůcek, které splnění vytčených cílů v rámci dané koncepce cizojazyčného vyučování umožňují. Kdybychom k těmto faktorům totiž nepřihlíželi, mohlo by se stát, že by se cíle výuky, třeba stanovené ve shodě s potřebami společnosti, podložené lingvisticky a zdůvodněné psychologicky, mohly octnout v rozporu s reálnými možnostmi daného školského systému. Přitom ovšem

⁹⁵ Viz studii Hany Batuškové, *Některé aspekty vlivu cizojazyčné výuky na vytváření žákovy osobnosti*, KPÚ, Brno 1968, str. 5. Podle názoru Batuškové, jež sdílí i řada dalších filologů, mělo by být úkolem moderního filologa ukázat žákům nové obzory jazykovědy, aby mohli jednou myslet v pojmech, které vyžaduje práce v teorii informace nebo generativní gramatika Chomského. Zavádění transformační generativní gramatiky do školské praxe je však zatím ve stadiu výzkumu. Současně se setkáváme s upozorněním, že rozvoj transformační mluvnice přináší s sebou nebezpečí výhradního uplatňování dedukce v jazykovém vyučování, a pedagogika musí tedy zvážit, kdy je dedukce únosná. Srov. např. R. Barrutia, *Some Pedagogical Dangers in Recent Linguistic Trends*, *International Review of Applied Linguistics*, Heidelberg 1966, č. 3.

⁹⁶ Srov. Josef Vachek, Jan Firbas, *Lingvistická charakteristika současné angličtiny*, SPN, Praha 1962, str. 20.

⁹⁷ Podrobně se tímto problémem zabývá Ivan Poldauf v článku *Jak sestavit strukturně diferencovaný souhrn cílů. Cizí jazyky ve škole, 1967/68*, č. 10. Srov. rovněž Valentina Cetlinová, *Pedagogické základy cílů vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky ve škole, 1967/68*, č. 8.

by nebylo rozumné cíle vyučování jazykům za každou cenu přizpůsobovat okolnostem. Naopak je nutno snažit se vnější faktory přizpůsobit cílům.

Cíl stanovený pro každý předmět, a tedy i pro cizí jazyk, je základní kategorií pedagogickou. Uvědomíme-li si plně cíle výuky, můžeme odpovědněji přistupovat k výběru obsahu i k hodnocení koncepce cizojazyčného vyučování.

Резюме

K ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Общеобразовательно-воспитательные цели представляют собой социальный заказ общества. Если, однако, все общеобразовательно-воспитательные цели являются в то же время целями общественными, нельзя сказать, что все общественные цели совпадают полностью с целями общеобразовательно-воспитательными. Школа может принять цели общества только тогда, если их можно достичь посредством школьного обучения и если они не выйдут из рамок способностей учащихся.

Так как общеобразовательно-воспитательные цели являются целями общественными, а общество подвергается переменам, значит, что и цели должны меняться, проверяться, или по крайней мере необходимо перемещать их центр тяжести. Никакой учебный предмет не остался статичным. Также иностранный язык, вносящий свой специфический вклад в дело обучения и воспитания, не является исключением. История показывает, что ни в какой другой общеобразовательной дисциплине нет такой тесной связи между школьной программой и социальными и политическими условиями общества, как в отношении задач преподавания иностранных языков. Вот почему иногда цели обучения иностранным языкам имеют силу закона, так как потребности общества, высказанные в целях, часто являются основой законодательства.

При преподавании иностранных языков выдвигаются обыкновенно две цели: коммуникативная — преследующая практическое владение языком, и образовательно-воспитательная — обеспечивающая общее образование и воспитание учащихся. С точки зрения современных потребностей общества ведущей целью обучения иностранным языкам должно быть развитие речевых умений. В процессе выполнения коммуникативной цели реализуется цель образовательно-воспитательная, позволяющая учащимся приобретать новые для них сведения из культуры страны изучаемого языка.

Утверждают, что обучение иностранным языкам вносит вклад в развитие мышления молодого человека. Вопрос о том, как изучение иностранного языка влияет на развитие мышления, необходимо, однако, дополнить другим вопросом — лежит ли в основе преподавания иностранных языков задача развивать совершенствование сложившихся мыслительных операций. Можно предполагать, что обучение иностранным языкам способствует такому развитию, но нельзя не видеть, что умение мыслить развивается и при изучении других предметов.

По этой и другим причинам цели обучения иностранным языкам необходимо определить точно и функционально. Неконкретные обобщения имеют лишь небольшое значение.

SOME PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE AIMS OF LANGUAGE TEACHING

Educational aims are social aims which have been selected by the school. All educational aims are social. All social aims, however, are not educational, for the schools do not accept all social aims. The school as an institution can accept the needs of society as aims only when they are susceptible of being achieved through instruction and when they suggest activities that are within the capacities of the school population.

Since educational aims are social aims, as society changes the aims must change, be refined, or at least shifted in emphasis. No subject in the school's curriculum has remained static. The field of foreign languages, being an integral part of general education, is no exception. The history of foreign language instruction reveals more than any other object the close connection between the school program and the social and political conditions of the society. Frequently the aims of language teaching are reflected in school laws, for needs of society, expressed as aims, are often the basis of legislation.

In discussions on the value of the teaching of foreign languages a distinction is generally made between its practical, utilitarian importance and its cultural value. This distinction corresponds with the principle aims of education. Given our contemporary needs, the primary aim of language teaching should be integrated with the general cultural aim, understanding of the foreign customs and foreign peoples. Language has always a cultural content.

There is an opinion that the study of foreign languages trains the mind and teaches young people to think. Whether the study of foreign languages can develop the ability to think is one question to ask. That question needs to be followed with a second question — whether the study of foreign languages should seek to develop the ability to solve problems. It is highly probable that the study of foreign languages can aid in the development of the skill of problem solving, but there is no certainty that it will develop this skill any better than the study of any other subject matter.

For these and other reasons aims of language teaching should be definitely and functionally stated. Vague generalizations are of little value.