

JIŘÍ BRONEC

## MNĚMICKÉ PROCESY PŘI OSVOJOVÁNÍ CIZOJAZYČNÉHO LEXIKA

Naše vlastní zkušenost a řada experimentálních výzkumů potvrzují, že při osvojování cizojazyčného lexika nepůsobí jen mechanická paměť, ale že je zde řada nejrůznějších faktorů, které ovlivňují zapamatování cizojazyčných ekvivalentů. Jiná je otázka, zda tyto faktory působí uvědoměle či ne. Kládeme si také otázku, nakolik metodická práce učitele při práci s cizojazyčným lexikem — tj. právě uvědomělé vnášení pomocných mnémických faktorů do vyučovacího procesu — může mít úspěch.

Nepochybně pro hlubší poznání uvedené problematiky se nelze spokojit jen kvantitativními údaji, např. počtem zapamatovaných lexikálních jednotek, počtem jejich čtení, rychlostí reakcí při provádění pokusů v asociovaných párech atd., ale neméně cenné poznatky mohou přinést i kvalitativní údaje, vyplývající z analýzy lexikálních chyb.

V první části našeho příspěvku se chceme dotknout názorů na tyto otázky v starší i současné literatuře, ve druhé části uvedeme stručně některé závěry z našeho vlastního experimentálního výzkumu.

### I.

Ve slovní zásobě jde velmi často — na rozdíl od gramatiky — o vlivy *nesystémové povahy*. Avšak v *případech, kdy se stejné nebo podobné chyby v určitém slově dopouští řada nebo většina probantů, máme co činit s jevem, který co do svého významu není o nic menší než chyby systémové povahy*. I tzv. *nesystémová chyba* nás informuje buď o nesprávném metodickém postupu při probírání lexika, nebo nás upozorňuje na zvláštní obtížnost dané lexikální látky. Obojí nám pomůže lépe zvládnout vyučovací proces a lépe stanovit didaktickou obtížnost cizojazyčného lexika, kterou nebudeme určovat jen obecně podle foneticko-sémantické podobnosti nebo odlišnosti v plánu česko-ruském či rusko-ruském, ale i podle nejrůznějších vztahů, které mohou vzniknout mezi lexikálními jednotkami v rámci určitého tématu, v rámci jedné vyučovací hodiny apod.

Z toho vyplývá řada důsledků pro metodickou práci. Není např. vhodné zařazovat daný ekvivalent do stále stejné věty, poněvadž zde již nejde jen o maximální omezení „volnosti“ lexikální jednotky vzhledem k jejímu po-

užití v dalších větách, ale i o možné negativní ovlivnění fonetické podoby slova lexikem je obklopujícím. Nacvičování lexika v drilových větách, zejména však stále se opakující látka v učicích strojích mají z tohoto hlediska značnou nevýhodu.

Chyb vyplývajících z analogií bychom mohli uvést celou řadu. Je např. známo, že se téměř zákonitě objevuje chyba \*ty dremiš (místo dremleš) podle analogie s „ljubiš“. Tato analogie nevznikla patrně přímo, ale prostřednictvím shodných koncovek v 1. os. č. j. pres.: dremlju—ljublju. Plán česko-ruský (dřímeš) je zde zcela potlačen.

Tvoření analogií a chyb z nich vyplývajících je předmětem úvah a výzkumů řady autorů. Nechybí ani snahy vysvětlit analogiemi fonetické změny v diachronním a synchronním (různé styly, dialekty) plánu u jednotlivých jazyků.

A. Thumba a K. Marbe (1; 2) uvádějí některé chyby v lexiku, vzniklé analogií nebo kontaminací:

+Gemäldnis	z	<i>Gemälde</i>	(2, s. 3)
		<i>Bildnis</i>	
+Tusch	z	<i>Stuhl</i>	(1, s. 49)
		<i>Tisch</i>	
+Stür	z	<i>Türe</i>	
		<i>Stuhl</i>	
+Scharz	z	<i>Schmerz</i>	(3, s. 253)
		<i>Schatz</i>	

Příčiny vidí ve frekvenci a běžnosti slov a tvarů a dále ve faktoru „síly paměti“ a hláskové podobnosti. Oba autoři upozorňují na to, že analogie v důsledku nejrůznějších asociací sice mohou nastat kdykoli, jsou tedy možné, ale nikoli nutné. Právem si kladou otázku, proč např. vzniká chybný tvar plurálu \*Täge (místo správného „Tage“) podle „Nacht—Nächte“, ale nikoli tvar \*fahrst a \*fragst podle „du fragst a sagst“ (2, s. 4, 6). G. Aschaffenburg u r g liší asociace vnitřní (koordináční, subordináční, predikační a příčinné vztahy mezi slovy—pojmy) a vnější (prostorové, časové, asociace identity a jazykové reminiscence) (4, s. 231). W. Peters vidí příčinu současného vzniku dvou nebo i několika asociací v našem vědomí v tom, že mají něco společného (5, s. 163). Zajímavá jsou jeho zjištění, že reakční slova probanta na bezsmyslné slabiky obsahovala v 50 % vždy jednu hlásku shodnou (na téměř místě) s hláskou podnětově slabiky, v 30 % se shodovaly dvě hlásky jdoucí za sebou (na téměř místě) a v 30 % dvě hlásky na téměř místě, které nešly za sebou. Reakční slova ve většině případů zachovávají také počet slabik podnětových slov. Jen částečně potvrzují tyto skutečnosti výzkumy A. Eberschweilera (6). F. Schmid t zjistil, že na reakční slova se asi v 50 % reaguje slovy stejného slovního druhu (7, s. 90).

Od uvedených případů, kdy se z různých příčin mimovolně objevují v našem vědomí současně různé asociace, lišíme ty jevy, kdy tyto asociace vystupují ve formě mnémického prostředku. Používá se pro něj termínu „mnemotechnická pomůcka“, v německy psané literatuře také „Hilfe“ — tento termín převzal u nás O. Chlup (mluví o „metodě pomůcek či hilfů“ — 8, s. 69), jindy „střední člen“ (4, s. 244), „pamětní posila“ (v přeložené práci T. Ribota — 9, s. 39), „pomocné asociace“ (10, s. 31), „můstky“ u Křejčího (11, III., s. 128—136), v nejnovější literatuře „mediátor“ a „mediační proces“ (12, s. 35), „interpólové pojivo“ (13, s. 414) nebo „zprostředkující mezičlen“ (v českém překladu „Učebnice experimentální psychologie“ R. Meiliho a H. Rohrchera — 14, s. 98).

Ve výuce cizích jazyků přichází v úvahu využití mediátoru v případech, kdy cizojazyčný ekvivalent není motivován a probant si pomáhá tím, že vkládá mezi ekvivalent mateřského a cizího jazyka slovo mateřského jazyka (řidčeji slovo téhož cizího jazyka nebo jiného cizího jazyka), např.

*půda* — (čert) — *čerdak*

*svač* — (myška) — *myšca*

nebo vědomě využívá odlišné vnitřní formy obou ekvivalentů:

*vlak* — (pojezditi si) — *pojezd*

*vysavač* — (prach saje) — *pylesos*

Mediátorem však může být prakticky všechno. E. Ebert a E. Meumann tvrdí, že u bezsmyslného materiálu používají mediátorů zpočátku všichni probanti, v pozdějším stadiu výuky však již daleko méně (totéž zjistila i L. Schlüterová — 15, s. 60), případně dávají přednost jiným pomůckám (což jsou ovšem svým způsobem zase mediátory), např. rytmičtí řady bezsmyslných slabik apod. (16, s. 204; 17, s. 121, 169). Autoři považují mediační proces za nezbytný a poměrně efektivní v počátku výuky, a to přesto, že tento mnémický prostředek nevede přímo k cíli. E. Ebert a E. Meumann přisuzují značnou úlohu vokálům. Jeden probant si např. zapamatoval dvojici slabik.

*keur* — *lich* podle *säuerlich* (16, s. 226).

Tyto skutečnosti budou hrát zejména při osvojování lexika bezesporu vždy svou úlohu. Vzniká otázka, zda metodické využití mediátorů přispívá za určitých podmínek k lepšímu aktivnímu zapamatování ruského lexika českými žáky. Někdy lze využít případů odlišné vnitřní formy mateřského a ruského ekvivalentu. V jiných případech můžeme pouze předpokládat vznik mediátorů a do jisté míry s nimi počítat, aniž bychom tyto mediátory explicitně vnášeli do výuky. Také u cizojazyčného lexika platí požadavek F. Krejčího, že je zbytečné uvádět všemožné pomocné asociace tam, kde zapamatování se docílí rychleji a snadněji jednoduchým mechanickým opakováním (11, III., s. 125).

E. Meumann dokonce uvádí jako jedno z kritérií pro určení pamětního typu tendenci užívat nebo neužívat pomocných asociací (18, s. 221). Mnemotechnice vytýká neekonomičnost, kterou vidí hlavně v její prostřečnosti

a heterogenosti používaných mnémických prostředků vzhledem k materiálu, který si máme zapamatovat (18, s. 232).

G. E. Müller a A. Pilzecker zjistili, že mediátor se může stát jak mnémickou pomůckou (viz i práci L. Pfeila — 19), tak i zdrojem chyb. Tak např. byla reprodukována slabika

*das místo dar*

*zur místo sur*

pod vlivem podobných německých slov (*das, zur*), které patrně při osvojování měly posloužit jako mediátor (20, s. 214).

G. E. Müller ve III. dílu rozsáhlé studie „*Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes*“ (21, III, s. 1—80) věnuje této problematice značnou pozornost. Podle tohoto autora mediátor nemusí být uvědomován ani při vštěpování materiálu určeného k zapamatování, nebo si jej uvědomujeme právě jen při tomto prvním stadiu zapamatování. W. W u n d t vyslovil domněnku, že mediátory jsou sice v našem vědomí, ale jen jako „*dunkel percipierte Mitglieder*“ (22, s. 326—328). Müller vidí další nevýhodu mediačního procesu v určité časové ztrátě, která je při tomto způsobu zapamatování nevyhnutelná. Podobnost mediátoru s podnětovým nebo reakčním slovem (a to je právě případ, který nastává při reprodukci cizojazyčného ekvivalentu) vede přirozeně k různým chybám pod vlivem mediátoru, nehledě na to, že nejsou řídké případy, že probant buď chybně reprodukuje mediátor místo reakčního slova, nebo si uvědomuje, že si pamatuje mediátor, ale ne reakční slovo. U vyhraněných pamětních typů může také dojít k tomu, že mediátor nabývá nefonetické nebo nejazykové (např. probant vidí mediátor—slovo nebo vidí to, co mediátor označuje) podoby. Autor nazývá tento jev heterosenzorickou transformací učební látky.

Do problematiky používání mediátorů z hlediska osvojování cizojazyčného lexika (na věci nic nemění, že jako „*cizího ekvivalentu*“ bylo vždy použito dvojslabičného vymyšleného slova) se snažila hlouběji proniknout L. S c h l ü t e r o v á. Všimá si mediátorů v jejich vztahu k osvojovanému cizojazyčnému ekvivalentu z hlediska fonetického (počet slabik a jejich hláskové komplexy) a sémantického (sémanticko-logické vztahy).

Mediátorem bývá nejčastěji jedno slovo, které se podobá „*cizímu ekvivalentu*“, a to buď jedné slabice (1. slovo je podnětové, 2. v závorce je použitý mediátor, 3. slovo je reakční)

*Büchermappe* — (Tasche) — *geutäsch*

nebo oběma jeho slabikám

*Fahne* — (Tizian) — *tizan*

Mediátory ve vztahu k pojmu označovanému „*cizím*“ slovem jej označovaly jako celek, nebo se k němu aspoň vztahovaly jako k celku

*Holz* — (sägen — řezat pilou) — *secheil*

nebo určovaly jen jeho určitou vlastnost

*Spiegel* — (or — francouzsky „*zlato*“) — *deikör*

(při těchto posledních dvou příkladech byl cizojazyčný ekvivalent demon-

strován se kutečným předmětem; zrcadlo v posledním uvedeném příkladě mělo zlatý rám; probant německé národnosti zřejmě znal francouzsky).

Příklad na mediátor dvojslovný

*Fahrplan* — (*time* + *Uhr*) — *teimur*

doplňuje autorka případem, kdy jednoslovný mediátor vyvolal řadu dalších dvojslovných mediátorů

*Lilie* — (*Fasan: edles Tier: edle Blume: Lilie*) — *feaseir*

Mediátorem může být konečně i věta. Cizímu ekvivalentu se poměrně často podobá její podmět, zatím co objekt připomíná častěji slovo mateřského jazyka nebo slovo—mediátor zařazený do věty:

*Briefmarke* — *hufaur*

mediátor: *der Hofbauer hat keine Briefmarke mehr* (podmět je podobný „cizojazyčnému“ ekvivalentu)

*Zwiebel* — *rifein*

mediátor: *die Zwiebel hat Riefen* (žebra) (předmět je podobný „cizojazyčnému“ ekvivalentu)

*Barometer* — *ropeun*

mediátor: *das Barometer foppt ein* (tropí si smích) (predikát je podobný „cizojazyčnému“ ekvivalentu)

(15, s. 95—100)

L. Schlüterová ve svých pokusech zjistila, že čím se mediátor foneticky více podobá cizojazyčnému ekvivalentu, tím se v něm probanti dopouštějí menšího počtu chyb.

Výsledky, k nimž autorka dospěla, jsou bezesporu zajímavé a cenné. Zároveň se však také ukazuje, jak uměle vytvořený experimentální materiál sice dává pokusu objektivnější podmínky, ale na druhé straně se vzdaluje od skutečné problematiky osvojování cizojazyčného lexika, zejména od vlivů ekvivalentů mateřského jazyka z hlediska jejich vnitřní formy a od působení vlivů vyplývajících z tvorby derivátů a kompozit. Zcela se také opomíjejí vnitrojazykové vlivy.

P. Ephrus si rozlišuje tyto případy užití mediátorů:

a) jen jedna ze dvou bezsmyslých slabik vyvolá mediátorové slovo:

*hef* — *tach* (Tag)

b) obě slabiky se zapamatují skrze mediátor, aniž by mediátorová slova byla v nějakém sémantickém vztahu:

*teil* (Teil) — *hoc* (latinské „hoc“)

c) mediátory jsou v sémantickém vztahu:

*nasch* (naschen — mlsat) — *seiz* (süss — sladký)

d) mediátorem je slovo, které je odrazem fonetické podoby obou slabik:

*nis* — *bān* (Nirvana)

*faak* — *neit* (Fahrenheit)

e) zvláštním příkladem použití mediátoru nejazykové povahy je případ, kdy probant si zapamatoval slabiky

*dōz* — *pub*

tím, že si je pamatoval jako „bouřlivá slova“ („stürmische Wörter“). (23, s. 77—78)

Užití mediátorů neязыkové povahy uvádí také A. Busemann. Proband si např. zapamatoval dvojici slov

*Kegel — Tinte* (24, s. 233)

tím, že viděl nějaký kužel vedle kalamáře s inkoustem. Tento způsob osvojování slov cizího jazyka by mohl přicházet v úvahu při odlišné vnitřní formě mateřského a cizojazyčného ekvivalentu. Avšak i v tomto případě se musí tento vizuální mediátor transformovat ve slovní mediátor, poněvadž vlastním mnémickým cílem je slovní reprodukce. Autor dokazuje, že mediátory jsou velmi ekonomické mnémické prostředky, zkracují dobu reprodukcí, zrychlují dobu učení a mění percepční povahu mnémických procesů na apercepční (24, s. 270).

O nevyčerpatelnosti mnémických prostředků svědčí i Ch. Penčevem (v bibliografii uveden v němec. translit. jako Ch. Pentschew), (25, s. 466) uvedený příklad, kdy probant si zapamatoval čtyři bezsmyslné slabiky tím, že použil znalosti tří jazyků, jejichž slova přeložil do mateřštiny a vytvořil z nich smysluplnou větu:

<i>leet</i>	— <i>sik</i>	— <i>rew</i>	— <i>teus</i>
(angl.	(něm.	(franc.	(latin.
let	sie)	rèver-	deus-
lassen)		träumen)	Gott)

věta—mediátor: *lassen sie so den Gott träumen*

Nejnovější pokusy v této oblasti provedla v USA I. M. Huličková (26). Zjišťovala rozdíly v působení interference a v používání mediátorů u starých a mladých probantů. Došla k těmto závěrům: interference se nezvyšuje stářím; mladší probanti častěji používají mediátorů, a to verbalizovaných; starší lidé častěji používají „příliš zvláštních“ mediátorů; jsou-li probanti instruováni o používání mediátorů za mnémickým účelem, zlepšuje se paměť i u starých lidí.

A. A. Smirnov rovněž experimentálně zjistil, že čím jsou děti starší, tím více dávají materiál (slova mateřského jazyka) určený k zapamatování do nějakých vztahů. Čím jsou děti starší, tím si také spíše všimnou těchto vztahů, navede-li je na ně experimentátor otázkami. Různých vztahů jako mnémických pomůcek se často nevyužívá pro jejich přílišnou komplikovanost, a to i tehdy, jsou-li experimentátorem nabízeny. Čtyř-, šesti- a osmi-leté děti buď vztahy mezi exponovaným materiálem nevystihnou, nebo je s pomocí experimentátora sice pochopí, ale mnémicky nevyužijí (40, s. 304 až 313). Sílu motivačních tendencí při paměti pro bezsmyslný materiál prokázal ve svých pokusech také W. Szwczuk (27).

K problematice mediátorů patří také tzv. dětské a lidové etymologie. Také ty dokazují naši silnou tendenci k motivacím při osvojování cizích slov (u dětí také nových slov mateřského jazyka), která vnikají do mateřštiny.

Motivace je často vyvolána jazykovými analogiemi a je přirozené, že přitom dochází i k četným chybám.

A. A. Levkovskaja (41, s. 117) uvádí jako příklad vytváření lidové etymologie ruské slovo „pulover“, které méně vzdělaní lidé chybně vyslovují jako „poluver“ podle analogie s ruským prefixem *polu-* (podobně např. vznikl chybný tvar „poluklinika“ místo „poliklinika“) a naopak lidé znalí internacionální terminologie řecké a latinské, ale neznalí angličtiny, vyslovují „poliver“ podle „poliklinika“, „poligrafija“.

V práci manželů Sternových „Die Kindersprache“ (28, s. 417—420) najdeme neméně zajímavé příklady z dětské etymologie:

čtyřleté dítě tvrdí, že „*ein Museum heisst wohl so, weil da die Tiere manchmal in einem See schwimmen*“;

poněvadž v cukrárně se dostanou dobré věci, změnila se „*Konditorei*“ na „*Guterei*“;

veverka snáší vajíčka, poněvadž se tomuto zvířeti „přece říká Eihörchen“ (místo správného „Eichhörchen“).

Další příklady jako důkaz motivačních snah i u malých dětí (hlavně lexikálně-gramatické analogie) uvádí sovětský spisovatel K. Čukovskij v knize „*Ot dvuch do pjati*“ (42): ты что за \*людь (podle лошади — лошадь), \*всехний (podle ихний), místo галоши \*гулѣши (od гулять), это \*льзя (нельзя — \*льзя podle не пишет — пишет), он совсем не художник — он очень хорошо нарисовал (podle художой = špatný), всадник — это человек, который работает в саду) atd.

V překladu této knihy od M. Lukešové (29) najdeme stejně výstižné příklady: ventilátor = +větrylátor, milicionář = +ulicionář, rychlík = +pomalík, +odsolit vajíčko; kachny jdou husím pochodem — a proč ne kachním?; já jsem mámina a už +nikohová; mami, já jsem taková pletichářka (poněvadž si plete provázek).

Otázky citového vztahu, zájmu apod. k cizojazyčnému lexiku jsou podle našeho názoru jen okrajovou záležitostí. Zájem o lexikum nějakého speciálního oboru se může sice projevit tím, že si je rychleji a lépe osvojíme než slova z jiné tématické oblasti, ale to je spíše výsledkem větší pozornosti a úsilí než vlastního citového vztahu k nim. Obtížnost cizojazyčného ekvivalentu se nemění našim kladným nebo záporným vztahem k němu. Jistý vliv na zapamatování však mohou mít slova, jejichž uspořádání hlásek na nás nějak výrazně působí, nebo jejichž zvukový komplex nám připomíná např. vulgarismus nebo slovo v mateřském jazyce, které označuje nějakou zvláštní věc apod. Hlavním kritériem pro stanovení obtížnosti cizojazyčného ekvivalentu jako didaktické jednotky jsou interlingvální a intralingvální foneticko-sémantické vztahy (o citu při asociacích viz ještě například články A. Mayera a J. Ortha (30) a A. Nečajeva (31).

Jistým nedostatkem starších experimentálních prací, které se přímo nebo nepřímo dotýkají otázek výuky cizích jazyků, je poměrně malý zřetel k chybám. Chybné výkony se sice berou v úvahu při statistických výpočtech, avšak

chyby se neuvádějí, neanalyzují se, jen zřídka autoři pátrají po jejich příčinách a zcela výjimečně se uvádí, co se za chybu považuje. Nevýhodou je také to, že řada prací se zabývá lexikálním materiálem mateřského jazyka. Uvedeme v tomto přehledu některé postřehy z těch prací, které mají vztah k chybám v lexiku.

E. M e u m a n n (32, III, s. 777—791) zkoumal u dětí jazykové nadání a mimo jiné zjišťoval i jejich paměť pro slova v mateřském jazyce. Byla mezi nimi i slova dětem úplně nebo částečně neznámá. I zde se projevila silná tendence k vytváření analogií a tendence motivační. Význam a zvuková podoba jsou jedny z hlavních zdrojů chyb. U mladších probantů je více chyb v důsledku zvukové podoby slov, u starších častější příčinou chyb je sémantická podobnost. Při osvojování cizojazyčného lexika se tato chyba projevuje tím, že žák reprodukuje odlišný cizojazyčný ekvivalent, který se správným je sémanticky podobný. Tato sémantická podobnost nemusí být jen synonymické povahy, ale může se týkat i nejbližší nadřazeného pojmu. Je známo, že v cizím jazyce spíše zaměňujeme např. názvy ptáků, ale nezaměňujeme název ptáka a název barvy, pokud ovšem cizojazyčné ekvivalenty si nejsou nějak výrazně hláskově podobné.

Z našich pokusů pro ilustraci uvedeme případ záměny ekvivalentu (probandi byli vysokoškolští studenti)

*jásat* —<sup>+</sup> *sijať*

(*zářit* — *sijať* si probanti osvojili v jedné z předcházejících řad ruských ekvivalentů) místo správného „*likovat*“. Chybu si lze vysvětlit sémantickou podobností obou ekvivalentů, i když zde nelze vyloučit ani jistou hláskovou podobnost.

E. M e u m a n n uvádí chybu, kdy si dítě zapamatovalo „Glöckchen“ jako „Etzen“ (32, III, s. 790). Toto slovo nemá žádný smysl, ale je příznačné, že má týž počet slabik, zřetelně zachovává hláskovou podobnost s podnětovým slovem a bylo vysloveno s týmž přízvukem jako „Glöckchen“. Autor se však nepřiklání k názoru, že vokály tvoří nositele akustického slovního obrazu.

B i n e t o v y a H e n r i o v y příklady však svědčí spíše o opaku (33, s. 16). Autoři uvádějí tyto chybné reprodukce:

<i>beauté</i> (krása)	místo	<i>bonté</i> (dobrota)	
<i>veur</i> (oblíba)	místo	<i>saveur</i> (chuť)	
<i>crosse</i> (pažba)	místo	<i>noce</i> (svatba)	
<i>bateau</i> (loď)	místo	<i>couteau</i> (nůž)	(33, s. 20)
<i>feuille</i> (list)	místo	<i>fleur</i> (květ)	

Další doklady, které autoři uvádějí jako příklady „analogie podle významu“

<i>voiture</i> (vůz)	místo	<i>carrosse</i> (kočár)	(33, s. 16)
<i>fourmi</i> (mravenec)	místo	<i>insecte</i> (hmyz)	
<i>chaise</i> (židle)	místo	<i>table</i> (stůl)	(33, s. 20)

jsou podle nich velmi řídké.

Analogická situace může nastat při výzkumu paměti pro věty v cizím ja-



zyce. F. B. Agard a H. B. Dunkel uvádějí příklad z němčiny, kde probanti reprodukovali větu „er zeigt ihr die Speisekarte“ jako „die Dame sieht das Menu“, „der Ober gibt der Frau eine Speisekarte“ (34, s. 109). Věta je ovšem kvalitativně zcela jiný výzkumný materiál než jednotlivá izolovaná slova. A. Binet a V. Henri zjistili u dětí v mateřském jazyce značný počet synonymických výrazů, což se netýkalo jen nahrazování slov ve větách výrazy pro dítě běžnějšími, ale i zjednodušení věty po stránce syntaktické, vypouštění slov méně významných z hlediska obsahové náplně a logické stavby věty atd. (35, s. 49—53, 58). Z hlediska výuky cizích jazyků je tato situace obdobná u dospělých, kteří se učí cizímu jazyku již delší dobu. U dětí využívání lexikálně-gramatické synonymity v cizím jazyce nelze předpokládat, poněvadž mají k tomu nejen málo cizojazyčného materiálu, ale i málo jazykových zkušeností.

Četné chyby mohou vzniknout také proto, že se při reprodukci vynořují v naší mysli dvě nebo více představ. Příčinou je opět hlásková nebo sémantická podobnost slov. Ve výuce cizích jazyků může působit hlásková podobnost v plánu interlingválním i intralingválním, sémantická podobnost zase u cizojazyčných synonym nebo v případech, kdy se lexikum probírá v tématicky úzce vázaných celcích.

A. Thum b uvádí několik chyb vzniklých z kontaminace slov v mateřském jazyce:

*das Wasser verdumpft* z *verdampft* a *verdunstet* (1, s. 49)

\*Nönch z *Nenne* a *Mönch* (1, s. 49)

\*Schahn z *Schuss* a *Hahn*

Kontaminace jsou tím častější, čím jsou různá slova silněji mezi sebou asociována. Proto se chyb z kontaminace dopouštějí daleko více dospělí.

P. Ranschburg uvádí jako zdroj chyb nejen různé asociace představ, ale i tzv. perseverující představy a chyby, vzniklé z nepozornosti při vštípení nebo při reprodukci (10, s. 26, 30). P. R. Radosa v Jevič tvrdí, že chyby z perseverace jsou častější u dětí než u dospělých. Vůbec děti dělají více chyb než dospělí (17, s. 170—171). U žáků zjistil častou chybu v přehazování hlásek, tzv. metatezi:

<i>wad</i>	místo	<i>daw</i>
<i>tab</i>	místo	<i>but</i>
<i>seit</i>	místo	<i>teis</i>
<i>irn, rin</i>	místo	<i>nir</i>
<i>kaf, kak</i>	místo	<i>fak</i>

Obtížnost osvojování nemotivovaných cizích slov může být určována také jejich hláskovou strukturou. Podle A. J. Schulze (36, s. 120), může mít rozmístění hlásek ve slově v podstatě tři podoby, a to jejich úplná heterogenost

a b c d e f (lošďař),

homogenní prvky v řadě hlásek vedle sebe

a b c x x d (ssora),

a homogenní prvky v řadě od sebe oddělené

a b x c x d (lebeď).

A. A a l l soudí, že řady s homogenními prvky se hůře pamatují (oddělené homogenní prvky hůře než neoddělené), poněvadž při vnímání příliš na sebe — na úkor ostatních prvků — strhují pozornost, nebo že v těchto řadách si musíme navíc uvědomit a zapamatovat právě onu identičnost určitých členů řady. První jev nazývá autor „Gefühl der Hemmung“, druhý „Gefühl der Reduplikation“ (38, s. 103—104). Příčinu některých chyb vidí autor v nesprávném usuzování probanta při reprodukci řady hlásek. Probant se domnívá, že kdyby byly v řadě nějaké homogenní elementy, jistě by si na ně vzpomněl; není-li tomu tak, určitě tam žádné nejsou. Tak vzniká chyba nikoli z chybného vnímání, ale z chybného usuzování (37, s. 110).

P. R a n s c h b u r g zjistil při výzkumu paměti pro šestimístná čísla, že nejvíce chyb dělají probanti u čísel s identickými elementy (87,7 %), o něco méně u čísel s podobnými elementy (76,4 %) a nejméně chyb je u čísel s heterogenními elementy (38,5 %). Příčiny chyb vidí ve větší síle jistých elementů řady, v emocionálním aspektu, ve vlivu opakování a již existujících představ v našem vědomí a v existenci totožných nebo podobných elementů v řadě (38, s. 64—67).

A. J. S c h u l z naopak tvrdí, že se řady s homogenními prvky lépe pamatují, poněvadž dva identické elementy se vnímají jako jeden zdvojený element, takže probant vnímá jakoby o jeden element v řadě méně. Někteří probanti tvrdili, že homogenní elementy v řadě jim umožňovaly věnovat více pozornosti ostatním elementům. Někdy však prý měli pocit, že taková řada je lehčí, což snížilo jejich pozornost a vedlo tak k horším výsledkům (36, s. 282—285). První členy řady se reprodukovaly lépe než poslední (36, s. 239), homogenní elementy se často reprodukovaly, ačkoli v řadě nebyly, a naopak (36, s. 253).

Při těchto pokusech ovšem nešlo o skutečná slova, ale většinou o takové seskupení písmen, že probanti je jako slova nevnímali. Cizojazyčný ekvivalent je vnímán nejen jako syntéza hláskových nebo grafických elementů, ale i globálně jako slovo. Kromě toho při jeho osvojování působí velmi bohaté mezijazykové a vnitrojazykové fonetické a morfematické vztahy. Nutno si také uvědomit, že homogennost elementů v cizojazyčných ekvivalentech je často odlišná v plánu fonetickém a grafickém. Obě tyto úrovně jazyka působí při běžné výuce souběžně. Přesto se domníváme, že i výsledky podobných pokusů nejsou pro metodiku nevýznamné.

Existuje i řada jiných druhů chyb: přidávání a vypouštění hlásek, jejich záměny, různé případy asimilace, disimilace, reduplikace hlásek atd. Odkazujeme zde na práci manželů S t e r n o v ý c h (28, s. 334—420), kde je podán bohatý materiál o všech těchto druzích chyb. Jde sice opět o lexikální mate-

riál mateřského jazyka, ale při osvojování cizojazyčného lexika se probanti dopouštějí v podstatě chyb stejného druhu.

G. Scholtkowská patří k autorům, kteří při hodnocení svých experimentů přesně vymezují povahu chyby. Rozlišuje správné, chybné a žádné odpovědi. Polosprávné odpovědi jsou podle ní ty, v nichž probant přehodí dvě hlásky (materiálem byly bezsmyslné slabiky o třech hláskách), dále jsou-li první dvě nebo poslední dvě hlásky správné, vypustí-li se nanejvíš jedna souhláska apod. (39, s. 74).

Při zkoumání jazykového materiálu považujeme toto přesné stanovení chyby za nezbytné, poněvadž norma správnosti či nesprávnosti projevu v cizím jazyce může být chápána velmi různě. Nutno také jasně stanovit chybnost výkonu z hlediska fonetického nebo grafického plánu. Různá koncepce chyby může totiž vést za jinak stejným experimentálních podmínek k značně odlišným výsledkům.

## II.

1. Při našem vlastním experimentálním průzkumu těchto otázek si probanti různého věku (viz dále) měli zapamatovat ruské lexikální jednotky uváděním mediánů experimentátorem. Šlo o uvědomění si odlišných vnitřních forem ekvivalentu mateřského a cizího jazyka a využití vnitřní formy tohoto jako mnémické opory:

*bouře* — *гроза* („гроза“ se pamatuje skrze české „hrozný“ = „гроз-ный“).

Odlišnost vnitřních forem patří do oblasti etymologie a používání mediánů při zapamatování lexika cizího jazyka má s etymologií hodně společného. Přesto dáváme přednost termínu „medián“, poněvadž u osob, které jich používají — a to i při metodické práci učitele — nejde o etymologii ve vědeckém slova smyslu, tj. o objasňování vývoje všech velmi složitých sémantických, fonetických a morfológických změn dané lexikální jednotky.

2. Z metodického hlediska rozlišujeme několik druhů etymologie:

- a) zjevná — medián je v nezměněné formě obsažen v cizojazyčném ekvivalentu
  - nádoba* — *сосуд* („sud“ = бочка)
- b) skrytá — vnitřní formu cizojazyčného ekvivalentu lze odhalit až po více nebo méně složité sémanticko-formální analýze
  - péče* — *опека* (péci = печь)
- c) rusko-česká
  - chytat ryby* — *удить* (udice = удочка)
- d) rusko-ruská
  - ubrus* — *скатерть* (доска + тереть)

- e) objektivní — je objektivně dána v lexikální jednotce (všechny příklady a—d)
- f) subjektivní — není obsažena v cizojazyčném ekvivalentu, ale probant ji subjektivně z něho vyvozuje podle náhodné fonetické podobnosti apod.

*rameno* — плечо (podle názvu bulharského jídla „lečo“)

*půda* — чердак (podle „čert“ = черт)

Ze shora uvedeného vyplývá, že používání mediánů při zapamatování le-  
xika bude nejhojnější u příbuzných jazyků, u nepříbuzných se bude používat  
více jen v intralingválním plánu.

3. Při výzkumu jsme si vytvořili tuto koncepci chyby: Za chybu jsme  
považovali neznalost ruského ekvivalentu, jeho záměnu (ve správné nebo  
chybné podobě) a jeho chybný zápis. První typ chyby jsme nazvali „ch y b o u  
v ý p a d k o v o u“, druhé dva typy chyb „ch y b a m i l e x i k á l n í m i“. Vyloučili jsme tedy chyby grafické, pravopisné a chyby ve špatném zápisu  
přízvuku, pokud tyto chyby neměly vliv na chybnou výslovnost, která by  
zcela měnila zvukovou strukturu slova. U dvou probantů (8. třída ZDŠ) se  
vyskytlo i několik tzv. „nesmyslných“ nebo „hloupých“ chyb, tj. zápis ekvi-  
valentu ve formě zcela náhodného komplexu hlásek.

Nácvik ruských ekvivalentů se prováděl kolektivně ústně i písemně (na  
tabuli a na kartách probantů), prověrka jen písemně (kromě pětiletých dětí,  
u kterých se nácvik prováděl sborově ústně a prověrka ústně a individuálně).

Nutno ještě zdůraznit, že zápisy na tabuli i zápisy slov na kartách byly  
prováděny důsledně s přízvuky. Při prověrkách však žáci nemuseli zapiso-  
vat přízvuky. Při předběžném průzkumu jsme totiž zjistili, že příkaz nepsat  
přízvuky vadil zejména žákům v 5. a 8. třídách, kteří byli zvyklí všude psát  
přízvuky a jejich eliminace příliš zaměstnávala jejich pozornost. Zjistili jsme  
také, že zápis přízvuku vzhledem k výslovnosti celého slova a také jeho  
přízvučné slabiky je u našich žáků do značné míry formální. V mnoha přípa-  
dech správné výslovnosti ruského ekvivalentu a správnému postavení pří-  
zvuku v něm odpovídal chybný zápis přízvuku.

Pokud zápis ruského ekvivalentu byl správný, pokládali jsme odpověď za  
správnou. Pokud zápis byl chybný (i chybný zápis přízvuku), museli jsme  
vždy rozhodnout, zda písemný zápis dával dostatečný podklad pro stanovení  
chybné odpovědi z hlediska zvukové podoby slova. Pokud tomu tak nebylo,  
kontrolovali jsme dodatečně znalost ruského ekvivalentu tím, že jsme jej  
znovu ústně prověřovali, nebo jsme žákovi dali jeho vlastní zápis přečíst.

4. Zapamatování ekvivalentů ruského jazyka pomocí mediánů, které ex-  
perimentátor uváděl v experimentálních skupinách probantů (ve věku 5, 11,  
14 let a u dospělých) — na rozdíl od kontrolních skupin, v nichž si probanti  
tytéž lexikální jednotky měli zapamatovat bez jakéhokoli výkladu — buď  
vedlo k horším výsledkům (u probantů ve věku 5 až 11 let), nebo nemělo na  
lepší zapamatování žádný vliv.

Na základě analýzy chyb, kterých se probanti dopustili během experimentu, můžeme konstatovat, že příčiny výše uvedeného spočívají především v následujícím:

a) vyvození vnitřní formy ruského ekvivalentu je příliš složité a mívá se tedy účinkem:

*ubrus* — (доска + тереть = deska + třít) — *скатерть*;

b) etymologie ruského ekvivalentu je natolik zjevná, že ji snadno vystihnou i probanti v kontrolních skupinách, kde nebyl prováděn žádný etymologický výklad:

*jíst* — (kousat) — *кушать*;

c) použití mediánů může nesporně v mnoha případech vést k lepšímu zapamatování ruské lexikální jednotky, ale pod jejich vlivem se v nich probanti dopouštějí jiných chyb než probanti v kontrolních skupinách:

\**чертак* místo *чердак* (viz příklad c 2f);

d) dospěli sice akceptují etymologický výklad, ale při zapamatování cizojazyčného ekvivalentu jdou svými vlastními osvědčenými cestami.

5. Kládeme si tedy otázku, nakolik je vhodné používat při metodické práci učitele s cizojazyčným lexikem mediánů v tom smyslu, jak jsme o tom hovořili výše. Podle našeho názoru lze na tuto otázku odpovědět takto:

a) Používání mediánů při probírání cizojazyčného lexika by mělo být součástí naší metodické práce, a to především z toho prostého důvodu, že tohoto mnémického prostředku užívají v určité míře všichni, kdo se cizímu jazyku učí, zejména však tehdy, jde-li o příbuzný jazyk.

Kromě toho se těmito způsoby práce vnáší do výuky faktor zajímavosti, žáci si uvědomují příbuznost jazyků, vnikají do systému lexika, uvědomují si důležitý vztah předmět a jeho pojmenování atd.

b) Tyto způsoby práce nelze provádět systematicky, ale jen příležitostně, a to tam, kde k tomu lexikální materiál přímo vybízí (tj. např. nikoli v těch případech, kdy etymologický výklad je foneticky a morfologicky příliš složitý a sémanticky někdy až alogický).

c) Užití individuálních subjektivních mediánů lze doporučit právě pro jejich subjektivnost jen zcela výjimečně, a to jen v těch případech, kdy jejich použití se již při naší metodické praxi osvědčilo.

d) Užití mediánů za mnémickým účelem možno doporučit, ale je nutno si uvědomit, že pod jejich vlivem se probanti dopouštějí rovněž chyb.

## LITERATURA

1. Thumb, A.: *Psychologische Studien über die sprachlichen Analogiebildungen*. IF. 22. Band, 1907/8, s. 1—55.
2. Thumb, A.—Marbe, K.: *Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung*. Leipzig. Verlag von W. Engelmann, 1901.

3. Saling Gertrud: *Assoziative Massenversuche*. ZPPS, 49. Band, 1908, s. 238—253.
4. Aschaffenburg, G.: *Experimentelle Studien über Assoziationen*. Leipzig, Psychologische Arbeiten von E. Kraepelin, I. Band, 1896, s. 209—299. — 1. díl.
5. Peters, W.: *Über Ähnlichkeitsassoziation*. ZPPS, 56. Band, 1910, s. 161—206.
6. Eberschweiler, A.: *Untersuchungen über die sprachliche Komponente der Assoziation*. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medizin, 65. Band, 1908, s. 240—271.
7. Schmidt, F.: *Experimentelle Untersuchungen zur Assoziationslehre*. ZPPS, 28. Band, 1902, s. 65—95.
8. Chlup, O.: *Paměť. Studie z pedagogické psychologie*, 1918, vlastním nákladem.
9. Ribot, T.: *Nemoci paměti*. Praha, 1901. Přel. z franc.
10. Ranschburg, P.: *Das kranke Gedächtnis*. Leipzig, Verlag von J. A. Barth, 1911.
11. Krejčí, F.: *Psychologie, III — Elementární jevy duševní, část druhá: představování (paměť a obrazivost)*. Praha, Dědictví Komenského, 1907.
12. Huličková, I. M.: *Věkové rozdíly v učení a paměti*. ČP, 12, 1968, č. 1, s. 27—41.
13. Pardel, P.: *Pedagogická psychologie*. Bratislava, SIPN, 1963.
14. Meili, R.—Rohracher, H. a kol.: *Učebnice experimentální psychologie*. Praha, SPN, 1969. Přel. z něm.
15. Schlüter, Luise: *Experimentelle Beiträge zur Prüfung der Anschauungs- und der Übersetzungsmethode bei der Einführung in einem fremdsprachlichen Wortschatz*. ZP, 68. Band, 1914, s. 1—114.
16. Ebert, E.—Meumann, E.: *Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses*. Archiv für die gesamte Psychologie, 4. Band, 1905, s. 1—232.
17. Radosawljewitsch, P. R.: *Das Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen nach experimentellen Untersuchungen. Das Fortschreiten des Vergessens mit der Zeit*. PM, 1. Band, 1907, Leipzig.
18. Meumann, E.: *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses (experimentelle Untersuchungen über das Merken und Behalten)*. Leipzig, 1920. 5. Auflage.
19. Pfeil, L.: *Gedachtniskunst und Vokabellernen*. Breslau, Verlag von J. Max & Comp., 1882.
20. Müller, G. E.—Pilzecker, A.: *Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis*. ZPPS — Ergänzungsband 1, Leipzig, 1900.
21. Müller, G. E.: *Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes*. Leipzig, I. Teil — 1911. II. Teil — 1917. III. Teil — 1913.
22. Wundt, W.: *Sind die Mittelglieder einer mittelbaren Assoziation bewusst oder unbewusst?* PS, 10, 1894, s. 326—328.
23. Ephrussi, P.: *Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis*. ZPPS, 37. Band, 1904, s. 56—103, 161—234.
24. Busemann, A.: *Lernen und Behalten*. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 5, 1911, s. 211—271.
25. Pentschew, Ch.: *Untersuchungen zur Ökonomie und Technik des Lernens*. AGP, I. Band, IV, Heft, s. 417—526.
26. Huličková, I. M.: *Věkové rozdíly v učení a paměti*. ČP, 12, 1968, č. 1, s. 27—41.
27. Szweczuk, W.: *Psychologia zapamietywania. Badania eksperymentalne*. Warszawa, PWN, 1966.
28. Stern, Clara-Stern, William: *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig, 1928. 4. Aufl.
29. Čukovskij, K.: *Od dvou do pěti*. Praha, Stát. nakl. dětské knihy, 1959. Přel. M. Lukešová.
30. Mayer, A.—Orth, J.: *Zur qualitativen Untersuchung der Assoziation*. ZPPS, 26. Band, 1901, s. 1—13.
31. Netschajeff, A.: *Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern*. ZPPS, 24. Band, 1900, s. 321—351.

32. Meumann, E.: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig. I. Band, 1916, II. Auflage. II. Band, 1913, II. Auflage. III. Band, 1914, II. Auflage.
33. Binet, A.—Henri, V.: *La mémoire des mots*. L'année psychologique, 2, 1895, s. 1—23.
34. Agard, F. B.—Dunkel, H. B.: *An Investigation of Second Language Teaching*. Boston, New York, Chicago, Atlanta, Dallas, Columbus, San Francisco, Toronto, London, 1948.
35. Binet, A.—Henri, V.: *La mémoire des phrases (mémoire des idées)*. L'année psychologique, 2, 1895, s. 24—59.
36. Schulz, A. J.: *Untersuchungen über die Wirkung gleicher Reize auf die Auffassung bei momentaner Exposition*. ZPPS, 52. Band, 1909, s. 110—147.
37. Aall, A.: *Zur Frage der Hemmung bei der Auffassung gleicher Reize*. ZPPS, 47, 1908, s. 1—114.
38. Ranschburg, P.: *Über Hemmung gleichzeitiger Reizwirkungen*. ZPPS, 30. Band, 1902, s. 39—86.
39. Scholtkowska, Gita: *Experimentelle Beiträge zur Frage der direkten und indirekten Methode im neusprachlichen Unterricht*. ZAP, 25, 1926, s. 65—88.
40. Smirnov, A. A.: *Развитие памяти*. Москва. Психол. наука в СССР, т. л., АПН РСФСР, 1959, с. 257—314.
41. Levkoskaja, K. A.: *Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала*. Москва, Высшая школа, 1962.
42. Čukovskij, K.: *От двух до пяти*. Ленинград, Издательство писателей, 1933.

## VYSVĚTLIVKY

IF	— Indogermanische Forschungen
ZPPS	— Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane
ČP	— Československá psychologie
ZP	— Zeitschrift für Psychologie
PM	— Pädagogische Monographien
PS	— Philosophische Studien
AGP	— Archiv für die gesamte Psychologie
ZAP	— Zeitschrift für angewandte Psychologie

## MNĚMICKÉ PROCESY PŘI OSVOJOVÁNÍ INOJAZYČNÉ LEXIKY

V první části výše uvedeného článku věnuje pozornost řešení otázky o mnemotechnických procesech v pozdější a současné literatuře postольku, postольku oni mají blízké vztahy k učení lexiky cizích jazyků.

Tak např. tam uvádějí chyby, vyplývající z analogie nebo kontaminace. Chyby tohoto druhu vznikají v důsledku nejrozličnějších asociací, při kterých velmi důležitou roli hrají paradigmatická model, fonetická shoda a t. p. Ustanovit v těchto případech jakoukoliv zákonitost je velmi obtížné, protože v řadě podobných příkladů se vyskytují chyby, a v jiných případech ne.

Někteří autoři soustředili pozornost na ty případy, kdy zkoumané sta-

рались запомнить словесный материал при помощи так наз. вспомогательных ассоциаций (Л. Шлютер и др.). В статье приводятся разные виды этих ассоциаций (слова, предложения, предметы, чисто субъективные представления и т. д.). Эти вопросы исследовались также у детей (А. А. Смирнов) и у взрослых людей (И. М. Гуличкова). В тесной связи с этим находится образование так наз. народных этимологий и вытекающие из них ошибки (А. А. Левковская, супруги Штерн, К. Чуковский, Бине). Использование вспомогательных ассоциаций является доказательством сильной тенденции к мотивации запоминаемого материала у большинства людей всех возрастов. Мотивации подвергаются как слова, которые к ней дают непосредственный импульс, так и бессмысленный словесный материал (слова, слог).

В упомянутых работах мало внимания уделяется ошибкам, их классификации и объяснению их причин, что помогло бы делать заключения методического характера.

Во второй части статьи автор приводит результаты собственного эксперимента. Испытуемые различного возраста (от пятилетних детей по взрослых) должны были запомнить слова русского языка следующим образом: в контрольных группах испытуемым не предлагалось никакого изложения лексического материала, между тем как в экспериментальных группах экспериментатор применил вспомогательные ассоциации вроде возможного надежного средства для лучшего запоминания русского эквивалента, напр. запоминание чешского *nádoba* — *сосуд* при помощи чешского „*sud*“ (= бочка). Это, в сущности, объяснение этимологии русского эквивалента, или же объяснение отличающихся внутренних форм эквивалентов обоих языков.

Автор различает несколько видов этимологий: открытая, скрытая, русско-чешская, русско-русская, объективная, субъективная. Возможность этимологических изложений при обучении лексике родственных языков гораздо шире.

В статье приводится точная концепция ошибки, так как при всех экспериментальных исследованиях хорошо известно, что ее различные концепции влекут за собой также различные результаты.

На основании эксперимента было установлено, что испытуемые в экспериментальных группах не достигали лучших результатов. Причины этого автор видит в том, что, во-первых, этимологическое изложение слишком сложно, и испытуемые его просто не акцептируют; во-вторых, этимология русского эквивалента настолько открыта, что его этимологию легко узнают также испытуемые в контрольных группах, где никакого этимологического изложения не проводилось; в-третьих, этимологическое объяснение русского эквивалента имеет, с одной стороны, непосредственное влияние на его запоминание, но, с другой стороны, испытуемые допускают приблизительно то же самое количество ошибок, но других, вызванных именно этимологическим анализом.

Применение вспомогательных ассоциаций в виде простого (т. е. не строго научного) этимологического изложения в методических целях целесообразно, если это проводится только спорадически и только тогда, когда сам русский эквивалент дает нам для этого подходящий импульс (более или менее открытая внутренняя форма русского эквивалента в случае несовпадения внутренних форм лексической единицы обоих языков). Не следует забывать, что такое его применение вносит в обучение фактор занимательности, ученики лучше познают родство обоих языков даже у тех лексических единиц, где это не сразу бросается в глаза (медведь, понедельник, гроза), они быстрее вникают в лексическую систему чешского и русского языков, лучше осознают отношение предмет — наименование и т. д.

Autor: odb. asistent PhDr. Jiří Bronec, CSc., vedoucí katedry jazyků UJEP, Arna Nováka 1, Brno.