

## V. REFORMNÍ HNUTÍ 2. POLOVINY 19. STOL. JAKO REAKCE NA PŘETEORETIZOVÁNÍ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

První dvě třetiny 19. stol., do nichž již spadá činnost některých z posledně jmenovaných autorů, je obdobím, v němž na jedné straně doznívají nejrůznější tendence v cizojazyčné výuce minulých dvou století a na druhé straně se připravuje hnutí, které si klade za úkol přistoupit k tomuto úkolu zcela nově. Nezbytnost nových metod při výuce cizích jazyků byla vyvolána především sociálními faktory. Vzdělání se dostává širokým vrstvám obyvatelstva, rozšiřují se mezinárodní obchodní a kulturní styky, čímž roste i potřeba praktické znalosti cizích jazyků. Silný vliv měla i psychologie, jejíž nové poznatky (např. asociační teorie) se začaly uplatňovat i v pedagogice.

Výuku cizích jazyků ovlivnila i jazykověda. Srovnávací metoda na jedné straně podpořila požadavek srovnávání mateřského a cizího jazyka, na druhé straně však zase vedla k přegramatizování a přeteoretizování výuky. Obojí bylo **reformním hnutím** odmítnuto. Rozvinula se především fonetika a studie o fyziologii řeči. To nemohlo nemít vliv na zdůrazňování zvukové stránky jazyka na úkor jeho psané formy.

Nové metody v osvojování cizích jazyků byly dále ovlivněny názory o tom, že v jazyce hraje daleko významnější úlohu cit než myšlení (Wundtova teorie vzniku a vývoje řeči a jazyků — 250 —). A konečně nemalý význam pro reformní hnutí měly i pedagogické názory J. Pestalozziho (1746—1827), A. Disterwega (1790—1866), F. Fröbela (1782 až 1852), K. D. Ušinského (1823—1870), H. Spencera (1820 až 1903) a J. Deweye (1859—1952), kteří jako jeden z hlavních prvků svých pedagogických systémů vyzvedli princip názornosti (95; 97, III; 86; 112).

Proti metodám, které byly založeny na mechanickém osvojování cizího jazyka, vystoupil německý metodik K. Mager (1810—1858). Svě ná-

zory uveřejnil v jednotlivých spisech svých „Humanitätsstudien“. Prvky reformního hnutí najdeme v jeho požadavcích převádět jazykové znalosti v dovednosti a vyloučit ze školy teorii, která je neupotřebitelná v praxi. Dovednosti však mohou podle něho vzniknout nejen opakováním, ale především učním se větám a textům nazpaměť. Zdůrazňoval systematickosti výuky ve všech oblastech jazykového vyučování a jí téměř zcela obětoval požadavek praktické konverzace.

Teorii přecenil zejména při výuce slovní zásoby, kde doporučuje převádět systematické etymologické a morfemické výklady s odkazy na jejich řecký nebo latinský původ. Nevyhýbá se dokonce ani odvozování slov z keltštiny a z familiárního latinského lexika. Přesto je nutno ocenit autorovu snahu zavést do osvojování cizojazyčného lexika racionální prvky a vytvořit u žáků jasnou představu o sémantické a morfemické struktuře slova. Snaží se vycházet nejprve od kořených slov a teprve od nich k derivátům a kompozitům. Od této názornosti (*Anschauen*) k myšlení o jazykovém materiálu (*Denken*) a k jeho osvojení (*Tun*) — to je podstata Magerovy tzv. „genetické metody“, která podle něho spojuje přednosti analytické a syntetické metody. Vědeckost ničí výuku, teorie vyloučila ve výuce cizích jazyků text. Na druhé straně zase tzv. pedagogický realismus (Mager jej nazývá „*der zünftige Realismus*“, tj. cechovní, úzce odbornický, profesionální — 129, s. 77—) je pouhým praktikismem bez jakékoli vzdělávací hodnoty. Skutečně humánní vzdělání znamená spojit teorii a praxi. Cizímu jazyku se nemáme učit jen kvůli jeho gramatickým formám a slovíčkům, ale i kvůli školení se v logice, metafyzice, psychologii, etice, estetice, právu atd.

Proto vyžaduje historické výklady v gramatice (nikoli však probírání historické gramatiky) a sémantický a morfemický rozbor lexika (onomatika = lexikologie). Mager se tak snaží ve školských podmínkách integrovat vědu a vzdělání, teorii a praxi, formální a obsahovou součást výuky a tak vyřešit tuto věčně aktuální a obtížnou otázku cílů výuky. Svou genetickou metodou se stal jedním z předchůdců reformního hnutí 80. let 19. stol. (129; 13, I, s. 42—43; 284, s. 72—79; 188, s. 243—245).

Jistou obdobou Magerových podrobných výkladů lexika a gramatiky byly u nás „praktické“ mluvnicе španělštiny, italštiny a francouzštiny, sestavené na základě latiny K. Rocherem (pseudonym K. Skály) (185; 186; 187). Spousta poměrně obtížných fonetických a gramatických výkladů s příklady a cvičeními může posloužit jen skutečnému znalci latiny a studentovi s vyhraněným filologickým zájmem. Bohatství materiálu obsažené v těchto učebnicích by mohlo být i dnes dobrým základem pro zpracování učebnic románských jazyků pro ty, kteří již ovládají základy latiny.

Časově i obsahově patří k reformnímu hnutí dva významní metodické — M. D. Berlitz a F. Gouin.

Metoda M. D. Berlitze (1852—1921) se rozšířila nejprve v USA,

avšak brzy pronikla do celého světa. Berlitz vypracoval podle své metody základní učebnici, která byla vydávána v různých jazycích a všude se dočkala mnoha vydání.

Berlitz učí cizímu jazyku důsledně bez použití mateřského jazyka, bez překladu. Chce žáka obklopit cizojazyčným prostředím, jako by byl v cizí zemi. Hlavní je poslech a hojná cvičení. Gramatiku si žák osvojuje jen příležitostně a zase hlavně pomocí mnoha příkladů. Mluvíme mateřským jazykem, aniž známe gramatiku, a není tedy důvodu, abychom si nemohli osvojovat stejně i cizí jazyky. Hlavní je myslet v cizím jazyce a toho nedosáhneme nikdy překládáním, ale vniknutím v ducha jazyka. Sémantizace se provádí jen názorem, tj. přímou asociací věci, obrázků, pohybů, grimas s ekvivalentem v cizím jazyce, u abstraktních pojmů asociacemi z kontextu asi tak, jako v matematice vyvozujeme neznámou veličinu ze známých. Psaní začíná až od 6. lekce nebo později, poněvadž při něm je žák nucen příliš přemýšlet v mateřském jazyce. Domácí příprava na lekce se přímo zakazuje a připouští se až u té látky, která je již důkladně osvojena, poněvadž doma by se mohl žák učit a opakovat látku s chybami a mohl by i používat slovníku atd. (19, s. 3—6; 259, s. 8—10).

Každá učebnice se skládá ze tří dílů: v prvním dílu jsou na počátku každé lekce uvedeny cizojazyčné ekvivalenty (bez překladu), potom následuje jejich procvičování ve formě otázek a odpovědí a nakonec ve formě krátkých úkolů nebo dalších cvičení většinou konverzační povahy. Druhý díl obsahuje již jen dialogy nebo články na určitá témata, třetí díl krátké povídky, pohádky, úryvky z historie tohokterého národa, úryvky z děl spisovatelů apod.

Berlitz představuje radikálního stoupence tzv. přímé metody, která se stala hlavním obsahem reformního hnutí. A jako všechny krajní názory, tak i tyto získaly nadšené stoupence, tak i kritiky. Nepovažujeme za nutné vypočítávat klady a zápory této metody, poněvadž to již bylo učiněno nesčetněkrát a jsou obecně známé. Z hlediska lexika však můžeme říci, že kromě tématického principu nevnaší do něho Berlitzova metoda žádný racionální prvek. Podmínky školní výuky v prostředí mateřského jazyka a skutečnost, že si každý osvojuje cizí jazyk (kromě případů bilingvistu) jako jakousi nadstavbu nad mateřským jazykem, což je z psychologického hlediska zcela jiný proces než osvojování mateřského jazyka, nelze tuto metodu (vedle dalších důvodů) prakticky uplatnit v žádné škole. Na druhé straně klady této metody (praktický zřetel, orální postup, dosahování dovedností stálým opakováním atd.) zůstaly již od samého vzniku reformního hnutí natrvalo v teorii a praxi cizojazyčného vyučování a neztratily svůj význam ani pro současné metodické koncepce.

F. Gouin (1831—1898) vynikl především originalitou své koncepce. Gouin považuje sluch za základní orgán při učení se cizímu jazyku. Ztožňuje myšlení a mluvení. Proto při výuce vychází důsledně z věty a za její „duši“ pokládá sloveso. Tématicky třídí učební látku podle své teorie

tří druhů jazyka: jazyk objektivní, v němž vyjadřujeme objekty vnějšího světa, jazyk subjektivní, jímž vyjadřujeme své city, a tzv. jazyk obrazný pro vyjadřování abstraktních pojmů. Subjektivní nebo také relativní jazyk ještě dále dělí na absolutně relativní, v němž se vyjadřujeme větami, které tvoří jakési v sobě uzavřené celky („to je pravda“, „to si myslím“, tedy fráze denního života), a jazyk encyklicky relativní, jehož věty odkazují na skutečnost mimo nás („je nutno, aby . . .“; „vím, že . . .“).

Výuka probíhá podle sérií, tj. podle vět sestavených v přesné chronologické a logické posloupnosti a vybraných na základě nejrůznějších úzce vymezených tematických celků. Věty jsou doprovázeny odpovídajícím jednáním nejprve učitele a potom i samými žáky. Jde o promyšlené spojení vnější a vnitřní názornosti, lépe řečeno o přechod vnější názornosti (skutečné předvádění úkonů) ve vnitřní názornost (opakování vět se děje nejen na základě představy jednotlivých úkonů, ale i jejich přísně logického sledu; jde tedy o spojení obrazné a logické paměti). Podobným způsobem se Gouin snaží probírat i gramatiku.

Všechny tyto myšlenky uložil autor do spisu „L'art d'enseigner et d'étudier les langues“ (66).

Gouin jako většina reformistů vylučuje užívání mateřského jazyka, i když před vlastním procvičováním každé série seznamuje žáky s jejím obsahem v jejich mateřském jazyce. Jeho série (např. otevírání dveří třídy — 66, s. 186—187) jsou sice dokonale propracovány, ale na první pohled vidíme, že jsou příliš podrobné, vyumělkované a z hlediska jazykové praxe nepotřebné. P. Aronstein (7, I, s. 50) vystihuje hlavní nedostatek Gouinovy teorie sérií tím, že naše skutečné jednání je sice možno popsat řadou logicky skloubených vět, ale „jazykové jednání“, tj. jazyková představa skutečného jednání (i v mateřském jazyce), jazykový názor (sprachliche Anschauung) probíhá chronologicko-psychologicky, tj. zkratkovitě s vypuštěním většiny vět, které Gouin vkládá do svých sérií. Také jeho trojí dělení jazyka je bezúčelné, poněvadž z hlediska výuky cizího jazyka je lhostejné, mluvíme-li o předmětech objektivní skutečnosti či o subjektivních zážitcích. Nadbytečnost vět v sériích by prakticky vedla k tomu, že by rozsah učebnic při zpracování všech autorem navrhovaných témat a podtémat dosahoval několika tisíc stránek.

Trvale hodnotnou zůstává autorova snaha vytvořit série vět tematicky odpovídajících skutečnému životu, spojování sérií se skutečným jednáním a jeho zdůrazňování vnější a vnitřní názornosti při výuce cizích jazyků. Je nutno ocenit i jeho grafickou úpravu sérií — psaní každé věty na zvláštní řádek a vedle věty zápis příslušného tvaru slovesa:

il porte l'eau à la cuisine

porte  
(66, s. 164)

V autorově spisu najdeme i výborné příklady nácvičku replik (např. po-

chvaly — 66, s. 220—221 —) a různá cvičení na věty a slovesa uvedená v sériích (66, s. 244).

Přesto, že Gouin na rozdíl od Berlitze graficky vyděluje z věty aspoň sloveso, není mezi těmito autory v podstatě žádný rozdíl co se týče nácviku lexika výlučně v rámci věty. Kromě tématického principu nevznášá ani Gouin do lexika žádný systém, žádný racionální prvek, poněvadž to by předpokládalo izolovat slovo nebo slovní spojení. A tak nutně se musely jako reakce na reformní hnutí brzy prosadit tendence, které by zřetel k lexiku při výuce cizího jazyka rovnoměrně rozdělily na práci s izolovaným slovem na straně jedné a jeho procvičování a používání v živé hovorové větě na straně druhé.

Nejtemperamentnější propagátorem reformního hnutí byl W. Viëtor. První vydání svého spisu „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (234) musel dokonce uveřejnit pod pseudonymem Quousque Tandem. Podrobuje v něm zdrcující kritice celou koncepci výuky cizích jazyků na německých školách a vidí v ní také hlavní příčinu přetěžování žáků (viz podtitul knihy: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage).

Celou výuku podřizuje cíli praktického osvojení cizího jazyka. Zdůrazňuje fonetiku, čtení a hovor, zcela podřizuje písemný výcvik výcviku v konverzaci, proti izolovanému slovu staví důsledně větu, gramatika se má osvojovat induktivně, má se probírat jen v rámci konverzačního článku a bez zbytečných pravidel, žák má co nejdříve myslet v cizím jazyce, čemuž má sloužit i poznávání života nositelů tohokterého cizího jazyka.

Viëtor ukazuje, že je nesmyslné a dokonce škodlivé učit žáky např. názvy všech anglických písmen, když v praxi se každé z nich vyslovuje různě (234, s. 7). Táže se, jaký smysl má „skloňování“ anglického členu nebo německého „Berlin“ podle latinských pádů:

Sg. N the	Pl. the	N Berlin
G of the	of the	G ab Berlin
D to the	to the	D zu Berlin
A the	the	A Berlin
		L in Berlin
		I mit Berlin (234, s. 13)

a co se tu vlastně skloňuje. Ale i tam, kde ohýbání je vyjádřeno odlišnými koncovkami, je často výslovnost stejná a ve fonetickém plánu se tedy vlastně nic nečasuje:

je donne  
tu donnes  
il donne (234, s. 16)

Tyto způsoby práce, bezduché memorování z vět vytržených slov, učení

se pravidlům atd. vedou k tomu, že výuka cizích jazyků nedává žákům nic ani formálně ani obsahově, a že se tedy od dob středověku nepokročilo v tomto směru ani o krok dále.

Vidíme, jak přecenění jedné stránky cizojazyčné výuky vede nutně k jednostrannostem. Naproti tomu četná Viëtorova zjednodušení při probírání gramatiky na fonologickém základě mají v metodice nesporně svůj význam, i když je tu nutno diferencovat mezi analytickými a syntetickými jazyky a mezi různými vztahy v poměru ortoepie k ortografii v jednotlivých jazycích. Dnešní návrhy na úvodní audio-orální výcvik v počáteční etapě výuky jazyků mají svůj původ v reformním hnutí a zejména u neslovanských jazyků by se jej dalo využít i pro získání prvních znalostí gramatických.

Viëtorův boj proti izolovanému slovu je pro reformisty typický. Avšak ve školních podmínkách vydělení slova z věty je nutné, má-li se i tato důležitá součást jazykové výuky zracionalizovat.

Viëtorovy názory můžeme považovat za krajní. Střízlivější pohled na podstatu reformního hnutí najdeme v krátké, ale velmi obsažné a promyšlené práci jednoho z teoretiků tohoto hnutí B. Eggerta „Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts“ (49).

Eggert je silně ovlivněn Wundtovým voluntaristickým apercepčním apocriphem, vysvětlujícím všechny duševní děje asociacemi představ a city. Dochází-li k uvědomění asociací, mluví Wundt o apercepci. Podkladem vůle jako ústředního duševního procesu jsou hnutí mysli. I apercepce je zvláštní formou vůle.

Nikoli tedy herbartovský pedagogický intelektualismus, který by i v jazykové výuce vedl k racionálním postupům, ale emocionální faktory jsou hlavní při osvojování mateřského i cizího jazyka. Pronášíme-li větu, neuvědomujeme si podle Eggerta její gramatické konstrukce, ale její pronesení je výsledkem spolupůsobení citových elementů na základě vytváření analogií, což je podstatou „**citů pro jazyk**“ (49, s. 13). Také při osvojování jednotlivého slova jsme tím úspěšnější, čím je citový tón představy o slově silnější, živější, a to i tehdy, je-li to na úkor uvědomění si významu slova, tj. spojení slova s představou o objektivní skutečnosti, kterou slovo odráží. Co se osvojuje při kladném citu, osvojuje se lépe. Žák si např. lépe osvojí cizojazyčný ekvivalent pro jablko, realizuje-li se současně jeho vztah k němu — líbí se mu jeho barva, tvar, má představu něčeho dobrého apod. (49, s. 34). Proto si Eggert tak cení Gouinových sérií, které jsou založeny buď na přímém vykonávání nějaké činnosti, popisované v cizím jazyce, nebo aspoň na naprosto jasné představě o této činnosti. Cit doprovází všechny elementy představy o slově (motoricko-artikulační, motoricko-optické a objektivní, tj. význam slova jako odraz objektivní skutečnosti — 49, s. 43 —), avšak nejdůležitější jsou představy motoricko-artikulační, poněvadž při nich hraje cit daleko nejvýznamnější

úlohu. Z toho potom vyplývá požadavek vycházet z mluveného jazyka a zdůrazňování fonetiky.

Další Eggertův požadavek spočívá v tom, aby se při výuce cizích jazyků důsledně vycházelo z věty (49, s. 10). Zdůvodňuje to ontogeneticky (dítě myslí ve větách) i fylogeneticky (primitivní národy nechápou pojem izolovaného slova). Tyto názory nesou zřejmě stopy i Spencerovy koncepce vzdělání a výchovy, podle níž každý jedinec má v krátkosti projít touž cestu, kterou lidstvo prošlo ve svém historickém vývoji. Na podporu svého požadavku uvádí Eggert i názor Paulův (160, s. 50), v němž autor význam věty ve vztahu k slovům zdůrazňuje tím, že pro pochopení věty není vždy nutné plně si uvědomit význam a znění jednotlivých slov, stejně jako pro pochopení významu slova není třeba, abychom si uvědomili znění všech jeho hlásek. Eggert dochází až k tvrzení, že izolované slovo vlastně nic neznamená, poněvadž jeho sémantika a jeho jednotlivé gramatické tvary se v různých větách různě realizují (49, s. 14).

V otázce názornosti ve výuce cizích jazyků zaujímá značně kritické stanovisko a dává přednost jazykové názornosti před vnější, předmětovou názorností. Ukázáním předmětu se vždy dříve reprodukuje slovo v mateřském jazyce než v jazyce cizím, poněvadž asociace předmět a slovo označující jej v mateřském jazyce je mnohem pevnější než předmět a jeho cizojazyčný název. Obraz při výuce cizích jazyků nemá mít funkci evokace nominativní povahy, ale spíše provokovat mluvčího k vyjadřování vztahů mezi předměty a ději, tj. provokovat vytváření vět.

Za zřejmý ústupek principům reformního hnutí lze považovat jeho sympatie ke „skupinování“ slov, a to především na základě morfematickém, ale i syntaktickém (např. vytváření skupin slov podle jejich shodných vazeb — 49, s. 31—32 —). Autor je si tohoto ústupku vědom a přisuzuje proto těmto způsobům práce s lexikem jen druhořadou úlohu. Žádá i při této práci induktivní postup žáků a analytický přístup k cizojazyčnému slovu má být jen jakousi pomocnou metodou, poněvadž základním postulátem je vycházet z věty.

Eggert žádá od žáka, aby si co nejdříve zvykl myslet v cizím jazyce, tj. osvojit si jisté zvyklosti myšlení odlišné od mateřského jazyka. Rozumí pod nimi tzv. vnitřní motivace lexikálních jednotek. Jazyky jsou po všech stránkách inkongruentní a proto odmítá i překlad. Připouští jej jen v případech nesrozumitelnosti cizojazyčného textu, kdy definice, popis apod. v cizím jazyce by vedly k nepřesnostem nebo k nedorozumění, nebo jako gramatické cvičení na sestavování vět.

Jako u všech reformistů setkáváme se i u Eggerta se zásadním nedostatkem jeho koncepce: i on pohlíží na osvojování cizího jazyka jako na osvojování mateřského jazyka. City, zvuková stránka jazyka, věta jako východisko veškeré výuky, názornost atd. hrají při osvojování jazyka cizího jinou úlohu než u mateřského jazyka. Jako jeden z důkazů, že postup přímou metodou je pro žáky většinou nevyhovující, uvedeme příklad

**z praxe. Je známo, že probírají-li se např. jednotlivé pády induktivně bez předběžné demonstrace paradigmatu, žáci si různými cestami tvoří paradigmata sami, aby si ulehčili práci, aby měli jasno tam, kde přímá metoda neprávem vylučuje vzory jako jakýsi nepřirozený útvar, jakoby neodpovídající žákově jazykové zkušenosti a praxi.**