

VII. ZASTÁNCI TZV. ZPROSTŘEDKOVACÍ METODY

Od počátku 20. stol. se metodikové přidrží střední cesty mezi přímou a překladovou metodou. Je to období tzv. **zprostředkovací metody**. V něm však současně pozorujeme i usilovné hledání nových cest v metodice cizích jazyků.

Od počátku 20. stol. se metodikové přidrží střední cesty mezi přímou a překladovou metodou. Je to období tzv. **zprostředkovací metody**. V něm však současně pozorujeme i usilovné hledání nových cest v metodice cizích jazyků.

Od počátku 20. stol. se metodikové přidrží střední cesty mezi přímou a překladovou metodou. Je to období tzv. **zprostředkovací metody**. V něm však současně pozorujeme i usilovné hledání nových cest v metodice cizích jazyků.

Od počátku 20. stol. se metodikové přidrží střední cesty mezi přímou a překladovou metodou. Je to období tzv. **zprostředkovací metody**. V něm však současně pozorujeme i usilovné hledání nových cest v metodice cizích jazyků.

Zprostředkovací metoda bývá také označována jako analyticko-syntetická. Nepředstavuje tedy nějaký vyhraněný, krajní metodický směr, ale vybírá si analytický nebo syntetický postup podle té které jazykové složky, podle věku a pokročilosti žáků apod. Zvláštní pozornost se věnuje cílům jazykové výuky. Jako reformisté, kteří zůstávali většinou jen u proklamování nové metody a její důsledné uplatnění se prakticky uskutečnilo jen výjimečně, lze totéž říci i o zastáncích zprostředkovací metody.

Boj proti přímé metodě se vedl nejostřeji tam, kde vznikl: v Německu. Němečtí metodikové se snažili teoreticky i prakticky dokázat neudržitelnost přímé metody. Horlivě zjišťovali, jak dalece se tato metoda ujala v hlavních evropských státech a v USA (100; 101). Podle nich se přímá metoda buď vůbec neujala, nebo došlo k jejímu rychlému pádu. V Německu byly dokonce založeny dva časopisy, jejichž hlavním úkolem byl boj proti přímé metodě — „Zeitschrift für französishen und englischen Unterricht“ a „Monatsschrift für höhere Schulen“ (14, s. 135).

O. Thiergen charakterizuje zprostředkovací metodu takto:

- a) centrem veškeré výuky je souvislý článek,
- b) kde je to vhodné (zejména ve fonetice), postupovat imitační metodou,
- c) žák musí mít solidní znalosti z gramatiky, avšak z ní je nutno vybrat jen to nejdůležitější,
- d) lexikon se osvojuje tématicky podle témat probíraných článků,
- e) připouští se i překlad do cizího jazyka, avšak jen jako procvičování gramatiky a v rozsahu slovní zásoby článku,

f) každý článek má žák zvládnout ve formě rozhovoru mezi učitelem a žákem.

Vliv analytické a syntetické metody je z těchto bodů zřejmý. Tím však zdaleka nejsou vyčerpány ty otázky, které zastánci zprostředkovací metody řešili v rámci boje proti reformistům.

B a u m a n n ů v polemický spis „Sprachpsychologie und Sprachunterricht“ (16), přímo kritizující názory Sallwürekovy, Ganzmannovy a Eggertovy, se dotýká dalších otázek. Je cizí jazyk cílem nebo prostředkem výuky, vyučuje se jazyku jen proto, aby se jím mluvilo, nebo, „... Die Sprache ist auch da, um geschrieben und gelesen zu werden, und die fremde Sprache ist vor allem da, um gelesen zu werden. Wir lernen sie, um zu den Geistes-schätzen zu gelangen, die in der fremden Sprache niedergelegt sind“ (16, s. 43). Tedy nejen poznat cizí jazyk jakotakový, ale také všechno to cenné, co je jím napsáno. Obojí nám dává možnost poznat ducha toho kterého národa.

W. H ü b n e r a vede zdůraznění tohoto cíle jazykové výuky k požadavku maximálního omezení mateřského jazyka. Odmítá „vysvětlující“ gramatiku (na rozdíl od deskriptivní) a žádá hojně čtení technických textů. Není pro potlačování filologie vědou o národu, ale pro jakousi humanistickou filologii (82, s. 171—174).

P. A r o n s t e i n žádá, aby výuka cizích jazyků nebyla založena pouze na požadavcích formálního vzdělání bez praktických cílů, ale aby se spojily oba tyto cíle v dobře promyšlené syntéze. Každý jazyk je současně logický i alogický a nelze tvrdit, že by latinský jazyk nejvíce odpovídal formální logice, že by byl jakousi permanentní logikou. Tvrdí, že např. stavba francouzské věty je od 16. stol. daleko logičtější než věty latinské a dále ukazuje, že bohatší flexe neznamena ještě lepší vyjadřovací schopnosti toho kterého jazyka. Uvádí příklad z latiny a angličtiny

amor dei	┌	the love of God
	└	God's love
laudat	┌	he praises
	└	he is praising
	└	he does praise

(7, I, s. 28)

jako důkaz toho, že angličtina v těchto příkladech má více vyjadřovacích možností, ačkoliv má ve srovnání s latinou chudší flexi. Není správné, dávají-li se cíle formálního a literárního vzdělání jen mrtvým jazykům a současným živým jazykům jen praktický cíl (7, II, s. 35).

G. B u d d e rozlišuje ve výuce cizích jazyků tři směry: **formalismus** (výuka latiny jako školení v logickém myšlení), **realismus** (čtení autorů) a **utilitarismus** (jen praktické dovednosti, jak to žádali reformisté). Za zakladatele realistického směru ve výuce jazyků považuje Herbarta, jehož kon-

cepci klade do protikladu s gramatickým formalismem Hegelovým: „...und so ist die neusprachliche Reformbewegung im Grunde nichts anderes als ein Einzelgefecht des Herbart'schen Realismus gegen den Hegel'schen Formalismus“ (35, s. 107). Reformisté vlastně upadli také do formalismu, a to tím, že formalismus gramatický nahradili formalismem praktickým. Budde není proti používání mateřského jazyka a není také proti gramatice a formálnímu aspektu ve výuce jazyků. Žádá, aby na nižším a středním stupni středních škol převažovala výuka gramatiky, zatímco četba autorů, jejich výběr, rozsah atd. byl jí podřízen. Na vyšším stupni má být tomu naopak. Dosáhnout obou cílů současně je nerealizovatelné. Cizí jazyky si nelze plně osvojit ani teoreticky, ani prakticky, nehledě na to, že to ani žádný žák ve skutečnosti nikdy nebude potřebovat. Utilitaristický cíl byl přijat mnoha učiteli také proto, že je daleko snazší naučit žáky hovořit na několik konverzačních témat, než jim předat četbou autorů kulturní hodnoty tohokterého národa, jeho filosofii, historii, umění (32; 33; 35; 35).

F. B a u m a n n vidí v jazykovém utilitarismu reformistů, v jejich odporu proti historicko-filologickému vzdělání, v drilovém terorismu, v povrchnosti tam, kde by měla být vychovávána schopnost vidět gramaticko-logické vztahy, „velký a rychlý pád přímé metody“ (14, s. 121).

H. B r e y m a n n a H. M o e l l e r vyjadřují cíl zprostředkovací metody jako „... reflektierende und unmittelbare, mehr instinktive Aneignung...“ (28, s. 7), tj. osvojování cizího jazyka instinktem, induktivně, jazykovým citem nebo vcítěním se do něho („Einfühlung“) (157, s. 96).

W. M ü n c h si je vědom toho, že dosáhnout formálního i praktického cíle ve výuce jazyků je úkol velmi obtížný a ve školních podmínkách prakticky nedosažitelný. Doporučuje proto ze všech součástí jazyka vybírat vždy jen to nejdůležitější, tedy jakési minimum (150). To se má týkat i výběru látky literární a témat z oblasti kultury nositelů určitého jazyka. Cíle „Französisch wie die Franzosen“ (151, s. 13) nelze dosáhnout.

Zastánci zprostředkovací metody chtějí výuce cizích jazyků vrátit nejen formální vzdělání, ale i výchovu k humanismu. Snaží se tedy o obnovení těch cílů, které byly vlastní výuce latiny a řečtiny, a přidávají cíl praktického osvojení jazyka. E. O t t o v díle „Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts“ píše: „... das besondere Ziel jedes erziehlichen Sprachunterrichts ist das unmittelbare Verständnis des fremden Schrifttums und damit das tiefere Erfassen des eigenen Volkstums... So ist das Sprachkönnen nicht allein Selbstzweck, sondern der Weg zu einer vertieften Menschenbildung“ (157, s. 4).

Podobné názory najdeme i u H. P a u l a (161), W. R a t t k e h o (182), K. E h r k e h o (50), E. M a c k e l a (128), J. S c h m i d t a (199) aj. Posledně jmenovaný nazývá svou metodu „prospektive Methode“ (199, s. 20). Podle ní si žák nemá osvojovat jazyk pamětně („wie heisst das, wie habe

ich das gelernt“), ale myšlením („wie kann das heissen, wie muss das sein“).

Vidíme tedy, že stanovení určitého cíle jazykové výuky přímo ovlivňuje i výběr metody. Staví-li tzv. zprostředkovací metoda několik cílů, nemůže se při ní používat jen jedné metody. Z toho, co doposud bylo řečeno, mohli bychom se právem ptát, v čem je vlastně její podstata. Používáme-li pro osvojené fonetiky imitace, pro nácvik lexika sémantizace prostřednictvím mateřského jazyka nebo jen cizího jazyka, vysvětlujeme-li gramatický systém jazyka, nevylučujeme-li překlad apod., není to nic jiného než používání přímé nebo překladové metody při probírání jednotlivých složek jazyka. Tak je podle našeho názoru nutno chápat zprostředkovací metodu.

Tak při osvojování lexika užijeme při této koncepci výuky hned přímé, hned překladové metody podle toho, jaké povahy jsou právě probíraná cizojazyčná slova. Čím méně budeme používat mateřského jazyka, tím lépe, ale v okamžiku, kdy přímá metoda se ukáže časově neúnosná, nebo kdy hrozí nejasnost nebo přímo nepochopení významu slova, užijeme prostě překladu.

Také otázka osvojování slov cizího jazyka výlučně ve větě nebo převážně mimo ni je důležitá a zásadní jen tehdy, postavíme-li oba tyto způsoby práce s lexikem do protikladu, který však při výuce jazyka ve skutečnosti neexistuje. Ve školních podmínkách nelze nepracovat s izolovaným slovem z těchto důvodů, pro něž např. v oblasti gramatiky raději vysvětlíme gramatické pravidlo, než aby žáci k němu dospěli sami po pouhé době hledání a tápání. Byla by však chyba, kdyby další procvičování slov se dělo opět izolovaně, mimo větu a kontext. Nelze mást prostředky a cíle, znalosti a dovednosti, osvojování mateřského a cizího jazyka, osvojování cizího jazyka v cizojazyčném prostředí a ve školních lavicích.

K zprostředkovací metodě měli blízko i někteří čeští metodikové. Spolu s autory jiných národností hájili tuto metodu v časopise „Zeitschrift für die österreichische Gymnasien“ a „Österreichische Mittelschule“.

V. N a v r á t i l (154) má ve svých metodických požadavcích blíže k přímé metodě. Nepřímé způsoby práce odsunuje do pozdějších stadií výuky („... ale že je správným podatí nejprve metodou přímou zásobu jednotlivostí — slov a úsloví —, později induktivně probrati nejdůležitější základy mluvnické...“ — 154, s. 6) a velký důraz klade na to, aby jazykové učení bylo zároveň učením věcným.

Přímá metoda se v bývalém Rakousku-Uhersku nijak výrazně nerozšířila a nezasáhla ani území pozdějšího Československa. Proto také polemika se zastánci přímé metody nenabyla té ostrosti jako v Německu.

Proti Příhodově přednášce „Vyučování cizím jazykům intuitivní metodou“, dále proti tzv. psychotechnické metodě Mertnerově a intuitivní metodě Marchandově (viz dále) se v r. 1931 v časopise „Střední škola“ postavil V. S m o l á k (213). Ukazuje, jak často definice a opisy při lexikální sémantizaci jsou daleko obtížnější než sám cizojazyčný ekvivalent. Vystu-

puje proti sémantizaci názorem a dále pokládá za zbytečné, aby devítičlen-
ná rodina prováděla rozhovor na desítkách stránek proto, aby si žák
osvojil sloveso „avoir“ a „être“ (narážka na Marchanda). Avšak kriticky se
staví i k zprostředkovací metodě a tvrdí, že jí sice žáci získají v prvních
dvou rocích výuky dost znalostí, ale potom jejich vědomosti stagnují a žáci
znají ve vyšších třídách méně než v nižších. Doporučuje co nejvíce číst
cizojazyčné texty a užívat **intuitivní metody** až později, kdy již žáci mají
dostatečné znalosti z gramatiky a osvojili si dostatek slovní zásoby.

Příhodův požadavek užívání intuitivní metody vyplývá z jeho koncepcce
cíle cizojazyčného vyučování. Cílem je podle něho dovednost s porozumě-
ním číst. Je to cíl, kterého lze ve škole dosáhnout a je to nejlepší základ
pro aktivní osvojení cizího jazyka. V. P ř í h o d a proto co nejrozhodněji
odmítá zprostředkovací metodu (zejména učebnice Pover-Vojtiškovy), po-
dle které se má ve výuce cizích jazyků dosahovat několika cílů, což prak-
ticky znamená nedosáhnout žádného cíle. Gramatická metoda je sice správná
logicky, nikoli však psychologicky, a přímá metoda se neosvědčila
proto, že osvojení jazyka je založeno na získání návyků, kterých při hro-
madné výuce nelze dosáhnout (177, s. 45—64).

Smolákem kritizovaný L. M a r c h a n d vychází ze zásady, že cizí jazyk
si máme osvojovat stejně jako jazyk mateřský, tj. **intuitivně**. V autorově
učebnici skutečně nenajdeme slovo mateřského jazyka kromě systematic-
kých gramatických výkladů na konci učebnice. Sympatické je jeho uplat-
nění frekvenčního a obtížnostního principu (gradace jazykové obtížnosti)
při uvádění lexika. Proto uvádí nejprve nepravidelná slovesa „être“ a
„avoir“ (frekvence!), potom slovesa pravidelná a další slovesa nepravidel-
ná. Podobně jsou dříve uvedena nekompozita a slova se základním význa-
mem a teprve později kompozita a slova s odvozenými významy. Hojně
etymologické výklady francouzsko-německé (němčina je mateřským jazy-
kem) jsou uvedeny v gramatické části učebnice (133).

Přímou metodu obhazuje také dánský jazykozpytec O. J e s p e r s e n.
V díle „Invention Grammar“ požaduje, aby se žák sám dobral gramatic-
kých pravidel induktivním postupem při čtení textů (92; 188, s. 260).

Zásadně proti těmto způsobům práce nemohou být námitky, pokud se
nestanou jedinou cestou k získání gramatických znalostí. Intuice a indukce
mohou být ve výuce cizích jazyků uplatněny jen omezeně, a to vzhledem
k věku žáků, vzhledem k obtížnosti látky, časovým možnostem a v nepos-
lední řadě i pro nesystematičnost takto probírané látky. Totéž se týká
i lexika.

A. W i n k l e r je proti tomu, aby se při výuce používalo jen souvislých
textů. Ani první rozhovory dítěte v mateřském jazyce, ani běžná konver-
zace nemají většinou charakter souvislého projevu. O tzv. jazykovém citu
lze hovořit jen v mateřském jazyce (247). Podobné názory vyslovil
i A. S e t u n s k ý (196).

Z jiného hlediska kritizuje analytickou metodu F. N á b ě l e k. Snaží se

dokázat, že pro osvojování cizích jazyků analytickou metodou jsou vhodnější analytické jazyky. Proto např. při výuce češtiny jako cizího jazyka se dá této metody použít jen velmi omezeně. Tak např. francouzské slovoformě

„vaste“ odpovídají české tvary	rozsáhlý
	-á
	-é
	-ého (d'un vaste)
	-ému (à un vaste)
	-ou
(v)	-ém (dans un vaste)
(s)	-ým (par un vaste)

Pro plurál má francouzština jednu koncovku, čeština osm. Avšak i u francouzského jazyka např. v pravopise není vhodná analytická metoda, poněvadž táž výslovnost odpovídá různé grafické podobě slova:

chercher

-z
-é
-ée
-és
-ées
-ai (152, s. 377)

Této otázky se také dotkl P. A r o n s t e i n (7, I, s. 29). Tvrdí, že syntetické formy si žáci lépe osvojují než analytické, poněvadž jsou přístupnější žákovu myšlení. Připouští však, že studium syntetických jazyků je zase náročnější na paměť. Oba autoři tím naznačují otázku větší či menší **obtížnosti jednotlivých jazyků**.

Podrobnější výzkum tohoto problému zejména experimentální cestou by nám mohl přinést mnoho cenného i z hlediska vhodnosti určitých metod při výuce cizích jazyků. Jejich obtížnost by se ovšem musela zkoumat na všech úrovních jazyka a s přihlédnutím k jejich relativní obtížnosti (vždy mezi dvěma konkrétními jazyky) (viz též Příhodovo hodnocení obtížnosti jazyků — 176, s. 45—54 —).

K analyticko-syntetické metodě se také hlásí J. O. H r u š k a, autor naší první systematické metodiky cizích jazyků — „Metodologie jazyka francouzského a německého“ (81). Při práci s lexikem doporučuje důsledné a systematické srovnávání cizojazyčného lexika se slovy mateřského jazyka. Žádá „soudné osvojování slovní zásoby“ (81, s. 62). Uvědomuje si různou obtížnost lexikálních cizojazyčných jednotek a snaží se podle toho určovat slovní zásobu pro nižší, střední a vyšší stupeň školy. Varuje před

tím, aby se žáci příliš předčasně zabývali homonymy, synonymy a paronymy. Naproti tomu doporučuje hned od počátku výuky seskupovat slova podle témat, poněvadž „žákova paměť je zde podporována vnitřní souvislostí slovního materiálu nesoucího se k témuž předmětu a obsahem článku volně v paměť vstípeného. Stačí mu jej později jen připomenouti a veškerá slovní zásoba se mu vynoří v mysli“ (81, s. 57). Jako Mager je toho názoru, aby se žák seznamoval vždy napřed s neodvozeným slovem a pokud se v učebnici objeví derivát a žák se do té doby neměl možnost seznámit s jeho základem, je nutno tento základ uvést aspoň v závorce:

inbrünstig (Brunst) (81, s. 62)

Analyticko-syntetická metoda se u nás uplatňovala jako polooficiální metoda až do druhé světové války. Zkušenosti a tradice z výuky neslovan-ských jazyků u nás a nové metodické směry v zahraničí staly se po druhé světové válce základem pro hledání nových vlastních cest v cizojazyčné výuce. Zavedení ruštiny jako povinného cizího jazyka postavilo naše metodiky před problém výuky blízkce příbuzného jazyka (130; 178; 316; 317; 295).

V řadě časopiseckých článků propagovali u nás zprostředkovací metodu zvláště F. B a r t o š (12) a J. S t e r z i n g e r (217).

Z učebnic, v nichž se uplatňují zásady zprostředkovací metody, uvedeme K a d l e c o v u „Cvičebnici jazyka německého pro první třídu českých škol středních“ (96) s česky vysvětlovanou gramatikou, krátkými dialogy, s důsledným dodržováním souběžnosti čtení a psaní a s koncentrací učiva kolem článku. Lexikon k článkům je uvedeno až na konci učebnice. V H e i l o v ě učebnici „Schnell-Kurs Französisch für Deutschsprechende“ (72), napsané v duchu tzv. **mnemopsychické metody**, se zdůrazňuje plánovitost a systematickosti v opakování učiva a zvláště výcvik ve výslovnosti. Rozum a prožitek, cit — to jsou dva faktory, které vedou nejrychleji a nejefektivněji k osvojení cizího jazyka. Hlavní je umět číst a psát, hovor se již dostaví sám od sebe (!) (72, s. XI). Důsledně je dodržován zápis francouzského slova v jeho fonetické podobě a německý překlad. Učebnice je určena pro samouky. Proto autor tak zdůrazňuje fonetickou transkripci a překlad (doslovný i ekvivalentní) do mateřského jazyka. Bezděčně se nám přitom vybaví interlineární metoda, která v autorově úpravě působí poněkud těžkopádně. Doslovné překlady mají bezesporu svou metodickou hodnotu z hlediska pochopení struktury věty, z hlediska pochopení rozdílu mezi mateřským a cizím jazykem, i když nemohou samouka přivést k hovor v cizím jazyce, který by se měl podle autora dostavit „sám od sebe“.

Překlady vět uvádí autor takto:

¹nous ¹ne ¹pouvons ¹pas vivre — (¹wir ¹nicht ¹können ¹nicht =) ¹wir ¹können ¹nicht leben

(důvod užití číslic zde není jasný)

beaucoup de lait — viel (von) Milch
voici — hier_sind (72, XXXVI, XXXVII a s. 149).

K zprostředkovací metodě patří i známá „Cvičebnice ruského jazyka pro obchodní akademie a školy střední“ V. N a j b r t a (153).

Text a výslovnost jsou centrem výuky v učebnici H. B r e y m a n n a a H. M o e l l e r a (27). Autoři dělí učebnici na elementární učebnici a elementární gramatiku a jako třetí díl uvádějí elementární gramatiku určenou jen pro vyučujícího. Pro osvojení lexika spoléhají hlavně na paměť. Žádají „reflektierende und unmittelbare, wohl instinktive Aneignung“ (28, s. 44). Flexi podřizují syntaxi. Všude užívají fonetické transkripce.

V duchu zásad zprostředkovací metody byly napsány stovky učebnic a můžeme říci, že při výuce cizích jazyků ve školních podmínkách se tato metoda udržela i dodnes, i když jednotliví autoři se pochopitelně liší svými koncepcemi při sestavování učebnic a také sami vyučující mohou zprostředkovací metodu realizovat buď více ve směru k přímému nebo zprostředkovanému podávání učební látky. Opakujeme myšlenku, že jedním z rozhodujících faktorů v cizojazyčné výuce je cíl výuky, i když jakkoli diferencovaný podle druhu školy, věku žáků atd. Ten bude vždy do značné míry určovat i výběr metody. Ve školní výuce rozum a intuice či jazykový cit, myšlení a mechanická paměť, dril, imitace (viz úvahy na toto téma v současné metodické literatuře, např. v článcích H. H e l l m i c h a — 73 —, W. A p e l t a — 5 —, J. J u h á c z e — 93 —) budou však vždy mít své nezastupitelné místo.