

IX. RUSKÁ A SOVĚSKÁ LINGVODIDAKTIKA

V 19. stol. se projevil velký zájem o výuku cizích jazyků také v carském Rusku. Zapůsobily zde jak spory metodiků v západní Evropě, tak i vlastní potřeby — jazykově vyzbrojit všechny, kteří se při své profesi museli stále stýkat s cizinci. A tak na mnohých školách a učilištích docházelo k čilému metodickému ruchu a byly zpracovány i dobré učebnice. Ale všechny tyto snahy byly celkem izolovány, poněvadž nebylo ani orgánu, ani časopisu, kde by se byly mohly různé zkušenosti předávat, publikovat, srovnávat (viz např. historickou část *Bermanovy* disertace o výuce lexika anglického jazyka ve vyšších třídách středních učilišť pro mořeplavbu — 260 —).

Cizí jazyky se v Rusku pěstovaly i dříve. V 17. stol. bylo v Moskvě zřízeno několik řecko-latinských škol. Profesoři Moskevské univerzity sestavili v r. 1771 metodickou příručku „Sposob obučenija“, v níž věnují pozornost i výuce cizích jazyků. Zdůrazňují systematičnost, uvědomělost, používání gramatických pravidel v praxi, správnou výslovnost, také výcvik ve stylu a rétorice a zájem o jazyk. Důležitou úlohu sehrál i Komenckého „Orbis pictus“, vydaný v ruštině v r. 1768 pod názvem „Vidimyj mir v kartinkach“ (263; 274).

O výuku jazyků se zajímají všichni významní ruští jazykovědci a pedagogové 19. stol. Převažují u nich tendence učit cizím jazykům uvědoměle, na základě mateřského jazyka, gramatiky a překladu (zejména z cizího jazyka) a srovnávání jazykového systému mateřského a cizího jazyka, a to v synchronním i diachronním plánu (ve vyšších třídách). Gramatika je podle některých z nich školením v logickém myšlení. Zvláštní pozornost je věnována mateřskému jazyku a cizí jazyky mají být mimo jiné i prostředkem k jeho lepšímu osvojení. Toto zdůrazňování znalostí v mateřském jazyce bylo zdůvodněno tím, že široké vrstvy obyvatelstva ne-

měly přístup ke vzdělání a pokud se na některých typech škol učilo cizím jazykům, učili jim cizinci, kteří špatně mluvili rusky. Proto se také doporučovalo studium cizího jazyka až po době, kdy se žák stane gramotným v mateřském jazyce (F. I. Buslajev, V. G. Belinskij, I. I. Sreznjevskij, L. I. Polivanov, V. Ja. Stojunin, V. P. Šeremetevskij, F. F. Fortunatov, I. A. Boduen de Kurtene, A. D. Alferov aj. — 321; 265 —). Také klasik ruské pedagogiky K. D. U š i n s k i j prosazoval ve výuce cizích jazyků podobné myšlenky. Za cíl výuky klade praktické osvojení jazyka (ve smyslu receptivním — čtení a rozumění textu), seznámení se s literaturou a rozumovou gymnastikou (gramatika) (310, II, s. 571—573). Komen-ského ideje nám připomíná jeho důraz na spojování názoru a slova a osvojování ekvivalentů cizího jazyka co největším počtem smyslů. Je pro intenzifikaci výuky jazyků, tj. má se jim učit kratší dobu při co největším počtu týdenních hodin. Snaha spojovat jazyk s myšlením ho vede k požadavku, aby se žáci učili cizímu jazyku až později, poněvadž děti a žáci mladšího školního věku dovedou vnímat jen formu jazyka a nespojují jej s jeho faktickým logickým významem (289; 285).

Realizování těchto myšlenek však bylo ve výuce cizích jazyků v Rusku velmi omezené, poněvadž silně převládal klasicismus a scholastika. Z cizích jazyků výsadní místo zaujímal řečtina a latina. Výuka těchto jazyků však trpěla přílišným gramatickým formalismem s převahou memorování. Teprve ve 2. pol. 19. stol. se začínaly více uplatňovat západoevropské jazyky, především francouzština a němčina. Výuka na univerzitách a gymnáziích, v soukromých pensioonch a také v rodinách (**metoda gu-vernante**) byla většinou svěřována nepřiliš vzdělaným cizincům. Cílem bylo ovládnout cizí jazyk prakticky např. pro diplomatickou službu, nebo umět se vyjadřovat v cizím jazyce při společenské konverzaci ve šlechtických salónech.

R. O r b i n s k i j (299) vidí v klasických jazycích nejlepší prostředek k rozumové gymnastice. Moderním cizím jazykům přikládá jen praktický význam. Latinskou a řeckou gramatiku si má žák osvojit až po zvládnutí gramatiky mateřského jazyka. Dává přednost několika promyšleně vybraným příkladům na gramatické pravidlo před jejich nesystematickým kupením. V tomto směru je mu příkladem Mager. Slovní zásobu si mají žáci osvojovat jen z četby autorů. Etymologické výklady mají sloužit pouze k systematizaci lexika po jeho zvládnutí.

Poněkud moderněji přistupuje k výuce klasických jazyků K. L j u g e b i l (294). Odmítá gramatický způsob výuky. Gramatiku nutno spojit s četbou autorů. Gramatika je pouze prostředkem k pochopení čteného textu a teprve ve vyšších třídách se stává kursem praktické logiky. Žák má dojít ke gramatice heuristickou cestou, čtením a překládáním vět. Učitel žákovi pomáhá otázkami při osvojování všech slov věty.

V. A. B o g o r o d i c k i j (264) zdůrazňuje ve výuce ruského jazyka jako cizího (pro tatarskou školu) **imitaci** jako hlavní metodu osvojování

výslovnosti a v gramatice srovnávání systémových jevů v rámci ruštiny (tvrdoost-měkkost, životnost-neživotnost).

A. Gemilian v učebnici francouzského jazyka, vydané v r. 1864 (269), shrnuje v jejím úvodu dosavadní cíle 15leté výuky francouzského jazyka v Rusku. V nižších třídách bylo cílem naučit se číst, překládat a hovořit, ve vyšších osvojit si gramatiku, překlad a literaturu. Cíle byly tedy převážně **receptivní**. Ani Gemilian si ve své učebnici neklade jiné cíle. Důsledně dodržuje srovnávací metodu. Hlavní tíhu výuky přenáší do třídy. Svůj kurs francouzského jazyka rozděluje do pěti knih, v nichž se postupně probírá: a) výslovnost, b) lexikon (francouzské slovo — ruský ekvivalent — použití ve větě), c) výcvik v překladu z mateřského jazyka do francouzštiny (francouzské slovo — ruský ekvivalent — ruský text určený k překladu), d) výcvik v překladu z francouzského jazyka do mateřského (zpracováno obdobně) a e) krátké francouzské texty ke čtení.

19. stol. bylo v Rusku dobou těžce prosazovaných snah za odstranění negramotnosti u jednotlivých národností. Bylo nutno ustavit spisovné jazyky, vytvořit abecedy, organizovat základní školy a sestavit první učebnice. Spolu s těmito úkoly vyvstala i otázka výuky ruského jazyka jako jazyka celostátního. V tomto směru výjimečné zásluhy si získali zejména dva pedagogové, oba pronásledovaní a šikanovaní carským režimem — Gruzín Ja. S. Gogebašvili a Čuvaš I. Ja. Jakovlev.

Gogebašvili vydává v r. 1887 slabikář a knihu pro čtení „Russkoje slovo“. Odmítá překladovou i přímou metodu jako příliš krajní. Důsledně zachovává princip **opory o mateřský jazyk** a jeho srovnávání se strukturou ruštiny. Hojně používání vnějšího předmětného názoru při výuce ruštiny považuje pro Gruzíny za nevhodnější, poněvadž oba jazyky se od sebe značně liší a žáci nemají o ruském jazyce žádné znalosti. Zachovává postup od lehčího k obtížnějšímu a **princip jedné obtížnosti**. Při probírání lexika postupuje proto od izolovaného slova (které označuje předmět žákovi nejbližší) k větě, k popisu, k popisu a povídce. Žádá zavedení tzv. **lexikálních hodin**, v nichž by si žáci osvojovali podle uvedeného postupu slovní zásobu ruského jazyka. Nesouhlasí s tím, aby se začínalo s popisem předmětů, jevů a činností ve slovních spojeních nebo větách, poněvadž na rozdíl od práce s izolovaným slovem si žák musí zapamatovat příliš mnoho faktorů najednou. Doporučuje pracovat zpočátku jen ústními formami a teprve později přistoupit k čtení a ještě později k psaní (je to nejtěžší dovednost).

Gogebašvili si velmi cenil našeho Komenského. Ušinského „Rodnoje slovo“ nedoporučuje jako učebnici pro Gruzíny, poněvadž je určena pro Rusy, obsahuje ruské reálie, jimž Gruzín často ani nerozumí, a není založena na respektování rozdílů mezi ruským a gruzínským jazykem (273; 290).

Čuvašský pedagog I. Ja. Jakovlev vypracoval čuvašskou abecedu. Stejně jako Gogebašvili zdůrazňuje nutnost vycházet při výuce cizích ja-

zyků a také ruského jazyka z mateřštiny. M. Sirotkin nazývá jeho **metodu názorně-překladovou**. Na rozdíl od Gogebašviliho přechází již v první fázi výuky, v níž se žáci učí slyšet a vyslovovat ruské hlásky a slova, hned k jednoduchým rozhovorům. Tyto hodiny nazývá „predmetnyje uroki“. Teprve po probrání asi 40 takových hodin doporučuje přejít ke čtení a psaní. V gramatice stejně jako Gogebašvili postupuje podle gradace obtížnosti: podstatná jména se mají probírat nejprve v přímých pádech, potom v nepřímých pádech bez předložky atd. Zdůraznění gramatiky a překladu svědčí o tom, že také Jakovlev vycházel při výuce cizích jazyků z **principu uvědomělosti** (314; 306).

Do Velké říjnové socialistické revoluce se situace v Rusku ve výuce cizích jazyků sice nijak nezměnila, avšak připravovaná její reforma, dílo významného jazykovědce L. V. Šerby, dává tušit, že se blíží doba, kdy v Rusku nastanou ve vzdělání v cizích jazycích radikální změny.

V nevelké práci I. Glivenka z r. 1900 (272) se dovidáme, jak se ruská veřejnost v té době zajímala o cizí jazyky a jak např. neobyčejně vzrostl počet samouků. Glivenko odmítá dosavadní gramaticko-překladovou metodu a nové cesty vidí v **přímé metodě** Viëtorově. Rozumění čtenému považuje za hlavní cíl výuky, vše ostatní je pouze prostředkem k jeho dosažení. Gramatiku odsunuje až do vyšších tříd. Podle jeho názoru nemá žádný smysl zařazovat cizí jazyky do výuky jako nepovinné předměty.

Také B. Fleischhutová (59) ve zprávě o cizojazyčné výchově na petrohradských školách píše, že přímá metoda nezůstala v Rusku nevyslyšena. Podle jejích slov však tato metoda měla v Rusku i mnoho protivníků, poněvadž pro učitele znamenala maximální vypětí sil a dobrou znalost cizího jazyka a rodiče zase projevovali nespokojenost s tím, že jejich děti musí chodit do školy a musí být při hodině cizího jazyka velmi pozorní, neboť hlavní tíha výuky je podle této metody v hodině.

Obdobně jako v Německu a v jiných západoevropských zemích doznává změn výuka klasických jazyků i na ruských gymnáziích. A. Vejsman shrnuje tyto změny taktó: méně systematické gramatiky a cvičení, zato intenzívnější četba autorů, a to nejen kvůli jazykové analýze, ale především pro její obsah (266, s. 83).

Ještě v době předrevoluční zasahují Rusko ideje **pracovní školy** (viz kap. VIII). Ty lze chápat různě: buď je možné zachovat klasickou formu školy, ale jednotlivé předměty změnit ve formu aktivní práce žáků s textem, s obrázkem, žáci sami ilustrují, modelují, vyrábějí ze dřeva, z papíru, sestavují alba, nástěnky apod., nebo místo systematické výuky skutečně pracují v dílně, na farmě, na stavbě a mají tím získat tytéž poznatky, jako ve verbalisticky zaměřené výuce ve školních lavicích. Z hlediska cizího jazyka je možné uplatnit principy pracovní školy také dvojím způsobem: buď cizí jazyky ponechat v učebním plánu a přizpůsobit jejich výuku požadavkům „aktivní názornosti“, nebo je zcela z výuky vyloučit,

poněvadž nejsou nutné pro získání pracovních návyků a dovedností. Ovšem i ponechání cizích jazyků ve výuce v rámci koncepce pracovní školy nebylo tak jednoznačné. Objevuje se znovu otázka obecně-vzdělávacího významu cizích jazyků. Dáme-li jazykům čistě praktický cíl — a k tomu pracovní škola neměla daleko —, jsou-li jazyky pouze prostředkem a nikoli předmětem získání určitého vzdělání, potom se zásadně odlišují od ostatních předmětů a jejich existence v systému školních předmětů je ohrožena.

Tak např. W. A. L a y tvrdí, že výuka cizích jazyků se musí opírat o výuku věcí, pravidlo není nijak důležité a jazyky nemají žádný formálně vzdělávací význam (123, s. 351—352). J. Dewey ve „Škole a společnosti“ o mateřském jazyce píše: „... Jestliže se odstaví mluva ze svého přirozeného podkladu, není divu, že se stává spleteninou a že jest těžkým úkolem učit se jí. Uvažte jen tu absurdnost, chtít učit jazyku jakožto předmětu o sobě... jestliže se užívá jazyka pouze k opakování úkolů, nepřekvapuje, že jedna z hlavních obtíží školního díla musí být vyučování mateřskému jazyku... Dle tradiční metody dítě musí něco povídati, čemu se pouze naučilo. Všecek rozdíl je v tom, že jest mu něco povídati a mezi tím, že jest mu povídat něco“ (42, s. 48). Podle S. A. Levitina pracovní škola má vychovávat budoucí občany schopné se přímo zúčastnit společenské výroby. Autorovi tedy nejde jen o „školní“ projekt, ale o skutečnou výrobu žáků (287, s. 42) (viz i Karstädtovu zmínku o ruské pracovní škole — 102, s. 47). Také P. P. Blonskij staví proti školní manuální práci, proti „řemeslničení“ požadavek, aby se žáci naučili ovládat i stroje, tedy ne manualismus, ale „mašinizmus“, industrialismus (262, I, s. 11).

Po revoluci se někteří pedagogové postavili proti cizím jazykům jako „buržoaznímu přežitku“. Silně zapůsobila i stať německého učitele A. Gerlach a z Brém „Mnimaja obščebrazovatel'naja cennost' inostrannykh jazykov“ (270). Uvedeme několik autorových myšlenek: prostřednictvím cizích jazyků se nenaučíme ani lépe myslet, ani lépe chápat naše okolí; průměrný žák je schopen naučit se francouzsky tak nanejvýš na úrovni 12letého Francouze; cizí jazyk je jen nakupením slov a gramatických tvarů bez jakéhokoli užítku; kde je logika např. v rodech ruského a francouzského jazyka, kde jsou nějaké zákonitosti časování francouzského slovesa, k jehož zvládnutí uvádí jedna francouzská gramatika 77 vzorů?; pro myšlení je daleko cennější, když žák zvládne např. synonyma v mateřském jazyce než cizojazyčné ekvivalenty k mateřskému slovu; dobrý překlad dá mnohem více než čtení literárního díla v originále; myšlení o jazyce je dobré, ale nikoli o cizím jazyce; autor uzavírá: „... No izučeni je inostrannykh jazykov neso jedinimo s principom trudovoj školy, trebujušeej obosnovannogo jestestvennogo razvitija duševnykh sil reběnka (270, s. 111). Prepodavani je inostrannykh jazykov jest verbalizn, ne imejuščij nikakoj cennosti v smysle duhovnogo razvitija. Poetomu ono dolžno

byť ustraneno iz všech obščeobrazovatel'nych škol i možet ostavatsja tol'ko v special'nych“ (270, s. 113).

Souhrn těchto vlivů a názorů způsobil, že cizí jazyky v prvních letech po revoluci buď zcela z výuky vypadly, nebo zůstaly jen jako nepovinné předměty s čistě praktickým zaměřením (302, s. 165).

V **prvním porevolučním období**, které I. V. R a c h m a n o v (302, s. 166) určuje léty 1923—1932, byl ve vývoji metodiky cizích jazyků jejich obecněvzdělávací význam obhájen, avšak příliš jednostranně ve smyslu seznámení se jejich prostřednictvím s kulturou a životem tohokterého národa. Výuka cizích jazyků byla proto i nadále zaměřena **practicisticky** a její cíle byly převážně **receptivní**.

Značný vliv měla v SSSR práce I. E p s t e i n a „La pensée et la polyglossie“ (53), v níž autor na základě experimentů dokazuje, že studium cizích jazyků má nepříznivý vliv na myšlení v mateřském jazyce, brzdí chod myšlení a je překážkou tvorby pojmů („... la polyglossie est incontestablement un obstacle pour l'idéation“ — 53, s. 87). Polyglotismus je sice podle něho „sociálním vředem“ („une plaie sociale“ — 53, s. 210 —), ale lidé se musí učit jazykům, a proto Epstein doporučuje učit se jim převážně **impresivně** (tj. **receptivně**), případně postupovat od **impresie** k **expresi** a užívat **intuitivních, imitativních a přímých metod**, poněvadž při nich je **interferenční vliv** nejmenší. Čím dříve dovolíme žákům mluvit, o to dříve začne působit **interference**. Epstein shrnuje své názory v heslu „polyglossie impulsive et monoglossie expressive“ (53, s. 210), což znamená, že **aktivní ovládnání jazyka omezuje jen na mateřský jazyk**.

L. V. Š č e r b a se zamýšlí nad Epsteinovými názory právě z hlediska **obecněvzdělávacího významu cizích jazyků**. Není zásadně proti užívání **přímé metody**, avšak cizí jazyky tím ztrácejí svůj obecněvzdělávací význam. Ščerba z **interferenčních vlivů** dvou jazyků vyvozuje zcela opačný závěr než Epstein. Právě proto, že každý jazyk má jinou strukturu, jiný systém pojmů, je možné se vyhnout jejich vzájemnému **negativnímu ovlivňování** jen uvědomělým osvojením jejich různých **diferencí** (319, s. 33). A v tom je právě obecněvzdělávací význam cizích jazyků a nikoli v tom, že si můžeme v originále přečíst cizí literaturu, nebo se seznamovat s kulturou a životem nositelů daného jazyka — to lze uskutečnit i v mateřském jazyce (319, s. 41). Oba autoři zcela odlišně chápou také otázku různých **vnitřních motivací slov** v jednotlivých jazycích. Zatímco Epstein v nich vidí hlavní nebezpečí **interference**, a tedy i důvod odmítání cizích jazyků vůbec, Ščerba považuje **srovnávání těchto vnitřních motivací** dvou jazyků za velký obecněvzdělávací přínos a ani v nejmenším nepochybuje o nezbytnosti zařazení cizích jazyků do výuky ve všeobecněvzdělávací škole (319, s. 50; 53, s. 115).

Z podobných pozic obhajuje obecněvzdělávací význam cizích jazyků i M. V. S e r g i j e v s k i j. **Formálněvzdělávací význam cizích jazyků** spočívá ve **srovnávání zvláštností jejich odlišných struktur**. Tímto srov-

náváním poznáváme dokonaleji i mateřský jazyk a jazyk vůbec. Výuka jazyků ve škole může však mít tento význam jen tehdy, je-li na tyto jevy zaměřena. Gerlach odmítal cizí jazyky právě proto, že při jejich osvojování viděl jen řadu mechanických procesů (305).

A. A. Ljubarskaja (293) v práci věnované rozboru Epsteinovy monografie sice odmítá jeho negativní postoj k cizím jazykům, ale jinak souhlasí s přímou metodou a převážně receptivním osvojováním cizích jazyků. I když neodmítá překlad v zájmu tvůrčího charakteru nově vznikající sovětské školy, jsou její názory do značné míry poplatné **receptivním a bezpřekladovým způsobům práce** při výuce cizích jazyků v prvním období sovětské lingvodidaktiky.

Také Je. I. Spendiarov (308), obdivovatel přímé metody a Berlitzových myšlenek, však doporučuje užívat této metody jen v počáteční etapě výuky. V další etapě je již pro kombinovanou metodu s používáním mateřského jazyka. U slabších žáků by se mělo používat mateřského jazyka stále (308, s. 34). V lexiku dává přednost intenzivní práci s určitým **lexikálním minimem** před jeho extenzifikací. Chce maximálně využívat kombinačních možností systematicky vybrané slovní zásoby a vypočítává, že 6 slov dává 8 kombinací tříslavních, ale již 20 slov dává 1025 kombinací desitislavních (308, s. 47). Nejefektivnější je podle autora seskupování slov podle tématického principu.

Receptivní osvojování cizích jazyků je vyučovacím cílem v názorech většiny sovětských metodiků tohoto období. Jistý vliv měl zde i nedostatek dobře vyškolených učitelských kádrů a malý zájem o tyto otázky ze strany školských úřadů a tisku (viz např. článek sovětského metodika M. Epštejna — 320 —). Receptivní osvojování jazyků klade jako cíl ještě v r. 1948 A. Monigetti (297). V možnostech masové školy je podle něho jen výcvik žáků v dovednosti číst s porozuměním text. Hovor chápe jen jako prostředek k dosažení tohoto cíle. Produktivní formy práce přenáší do nižších tříd.

Ještě ke konci 20. let se objevuje v článku A. G. Fridenberga (312) vliv **pracovní školy**. Autor odmítá pamětní učení a žádá jen samostatnou práci žáků, srovnávání jazykových jevů, seskupování slov, práci s mapou, obrazy, kalendářem atd. Prověřování a zkoušení z výuky vylučuje. Výuka má probíhat ve stálém srovnávání mateřského a cizího jazyka, ale i jevů uvnitř cizího jazyka. Uvádí příklad na srovnávání ruských slov přejatých z němčiny:

verkstak	— Werkstatt
jarmarka	— Jahrmarkt
fartuk	— Vortuch
galstuk	— Halstuch

Několik učebnic z let 1925—1934, s nimiž jsme se měli možnost sezná-

mit, má několik společných rysů (296; 278; 279; 283; 315; 280; 281). Jejich autoři se vědomě hlásí k Berlitzovi, Mertnerovi a Toussain-Langenscheidtovi. Cíl výuky je receptivní, tj. hlavně čtení a rozumění textu, zvláště technickému, klade se důraz na fonetiku a fonetickou transkripci, překladu se užívá jen z cizího jazyka do mateřského, mateřský jazyk slouží ke kontrolním cvičením, výkladu gramatiky a k různým odborným sdělením, v gramatice se dává přednost dedukci, poněvadž je časově ekonomičtější, slova se podávají ve větách, ale i izolovaně bez jejich analýzy. Klíče na konci učebnic svědčí o tom, že mnohé z nich sloužily k samostatnému studiu, ostatně i „samoučitel“ v názvech učebnic je toho důkazem.

Vlivy západních reformistů nebyly sovětskými metodiky a autory učebnic nikdy přejaty mechanicky nebo v jejich krajní podobě. Snahy o uvědomělé osvojování cizích jazyků ve větší či menší míře jsou patrné v každé z těchto učebnic. K tomuto paralelismu imitace a uvědomělosti (popis hlásek, nákresy průřezu mluvních orgánů) ve výkladu anglické výslovnosti se např. zcela vědomě hlásí A. L. T r a c h t e r o v v učebnici „Vvedeníje v praktičeskij kurs anglijskogo jazyka“ (309).

Boj za obecněvzdělávací význam cizích jazyků v sovětské metodice je důkazem toho, že přímá metoda, principy pracovní školy, úzký prakticismus ve výuce nebyly ani v tomto období plně přijaty. Zatím se však udržuje tendence k převážně receptivnímu osvojování cizího jazyka, projevuje se malý zřetel k práci s izolovaným slovem — jako záporný rys —, zatímco důraz na fonetiku a snahy o aktivizaci vyučovacího procesu (srovnávání dvou jazyků i uvnitř jednoho jazyka, konverzace jako prostředek k získání receptivních dovedností, práce s audiovizuálními pomůckami) lze považovat za rys kladný.

Druhé období sovětské metodiky cizích jazyků určuje I. V. R a c h m a n o v léty 1932—1944 (302, s. 178). Je charakterizováno třemi významnými událostmi. V r. 1930 byl v Moskvě založen Pedagogický institut cizích jazyků, v srpnu r. 1932 ÚV VKP(b) vydal výnos o nových učebních osnovách a v r. 1934 vyšlo první číslo nového časopisu „Inostrannyj jazyk v škole“. V dokumentu ÚV VKP(b) se píše: „... Priznať neobchodimym, čtoby srednjaja škola objazateľno obespečila znaniye odnogo inostrannogo jazyka každomu okančivajuščemu školu“ (302, s. 178—179).

V tomto období se ještě více zdůrazňují produktivní způsoby práce (osnovy z r. 1935 žádají naučit žáky vyjadřovat se ústně i písemně na daná témata — 302, s. 182 —). Nově se začíná diferencovat učivo na receptivní a produktivní. Chybí však přesnější vytyčení dílčích cílů, přesnější a promyšlenější stanovení požadavků na žáky, málo pozornosti se věnuje dávování učiva podle jednotlivých ročníků, což se týká zejména kvantitativního a kvalitativního aspektu při výběru lexika. Největším kladem předválečného období sovětské cizojazyčné metodiky je vypracování několika dobře fundovaných metodik. Všimneme si jich především z hlediska zpra-

cování oddílů o lexiku. Tři z těchto prací spadají ještě do období na přelomu 20. a 30. let.

L. V. Ščerb a nevelkou monografií „Kak nado izučať inostrannyje jazyki“ (318) věnuje především otázkám diferenciacie cílů v jazykové výuce a jejímu celkovému zaměření podle věku a pokročilosti žáků (podobně u nás V. P ř í h o d a — 176, s. 63—70). V VI. kapitole, kterou autor nazval „Dodatkem, který je nutno přečíst“, dokazuje, že tzv. „strojevyje elementy“ jsou pro znalost jazyka důležitější než „leksičeskije elementy“. Z věty

idti fliegeľ chleb

je možné vytvořit více vět s různým významem (idti vo fligel' za chlebom, idti iz fligelja . . .), zatímco ve „větě“ sestavené jen z koncovek a předložek je gramatický význam zcela jednoznačný a každý si může tuto „větu“ doplnit nejrůznějšími lexikálními materiálem:

...-ij ...-ovič ...-jal s ...-oj v ...-je okolo ...-jeho ...-a

(dosažení kořenů nebo základů může být např. toto: Vasilij Petrovič guljal s ženou v gorode *okolo* dřevného teatru).

Nestavěli bychom tuto otázku tak jednoznačně v neprospěch lexikálních elementů (bylo by možné uvést řadu příkladů, kde gramatické elementy by nebyly tak jednoznačné a naopak věty s řazením slov v základních tvarech by byly sémanticky evidentní, např.: maľčik včera guljať v les), ale autor přesvědčivě ukazuje, že výuka cizích jazyků se musí ubírat cestou dosazování kořenů ke gramatickým elementům, nebo — s použitím současné terminologie — dosazování lexikálních jednotek do modelů, jejichž gramatickou valenci si plně uvědomujeme. Ščerba správně podotýká, že gramatických elementů je ve srovnání s lexikem daleko méně a můžeme si je tedy i snadněji a rychleji osvojit.

Více k překladové metodě se kloní autor práce „Osnovy metodiky prepodavanija inostrannyh jazykov v svete nauki o jazyke“ (304) Je. M. R y t. Odmítá fylogenezi a ontogenezi jako základ pro určování metod výuky cizích jazyků a tvrdí, že základem zde může být jen **psychoogie jazyka**. Slova jsou znaky obsahu lidské psychiky (ve smyslu odrazu skutečnosti skrze lidské myšlení, skrze abstrakci ztvárněnou v pojmech) a nikoli znakem skutečných věcí. Podle autora vedl opačný názor zastávce přímé metody k tvrzení, že lze sémantizovat pouhým ukázáním předmětů. Z tétohož důvodu se kriticky staví i k tzv. obrázkovým slovníkům. Zcela v nich chybí např. polysémie slova a jeho objasňování z hlediska vedlejších významů (styl, exprese atd.).

Ryt doporučuje zabývat se morfeomatickou analýzou slov, jejich seskupováním do hnízd a objasňováním vnitřní motivace slov všude, kde to vede k ekonomii sil žáka při osvojování lexika. Je nutno podle něho využívat i analogií, ale upozorňuje i na jejich nebezpečí:

+ prekrasnota je vytvořeno chybně podle modelu
„krasnyj-prekrasnyj“ (304, s. 341).

Etymologický výklad je zvláště důležitý u idiomatických výrazů, poněvadž bez něho je většinou vůbec nepochopíme. Stejně jako Šcerba určuje výběr metody podle cílů výuky cizích jazyků.

S metodickými směry západoevropskými seznamuje metodiky jedna z nejlepších sovětských metodik cizích jazyků — „Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov“ K. A. G a n š i n o v é (268). Požadavek racionalizace výuky jazyků prostupuje celou její prací. Výuku nutno vést tak, aby také tento předmět pomáhal rozvoji žákovy myšlení. Žák má stále srovnávat, nacházet vztahy, systematizovat, zobecňovat. V tom je podstata **obecně-vzdělávacího významu cizích jazyků**.

Autorka se přiklání více k **receptivním cílům** cizojazyčné výuky. Zvláště ní důraz v počáteční etapě výuky klade na fonetická cvičení. Přejít ke čtení a psaní se realizuje až po 15—25 fonetických hodinách. Správně vystihuje inkongruenci mezi ortoepií a ortografií a jednotlivé fonémy a grafémy podává žákům ve formě tabulek:

hláska	jí odpovídající zápis	příklady
f	f	finden
	v	Vater
	ph	Photo
	nebo	
písmeno	jemu odpovídající hlásky	příklady
t	t	table
	s	traduction
	Ø	et

(268, zadanije 9—12, s. 18—19)

V lexiku uvádí všechny běžné způsoby sémantizace cizojazyčných ekvivalentů. Ovládne-li žák morfematickou strukturu slov, je možné, aby se pokusil sám tvořit další slova podle analogie. Tento způsob práce však má své hranice a skrývá nejedno nebezpečí, poněvadž afixy i kořeny nebo základy slov nemají v různých slovech tytéž významy. Je proto zpočátku nutno užívat těch příkladů, kdy tomu tak není:

Macht — mächtig — Mächtigkeit — machtlos . . .

(268, zadanije 9—12, s. 50)

Doporučuje sestavovat do skupin podle nejrůznějších příznaků nejen izolovaná slova, ale i frazeologismy. Ganšinová patří k těm metodikům, kteří jako jedni z prvních doporučovali v cizích jazycích **testové metody** jako dobrého prostředku pro rychlou kolektivní prověrku znalostí.

Užití testů doporučuje v metodice francouzského jazyka také A. A.

L j u b a r s k a j a (292). Cílem výuky cizích jazyků je podle ní opět hlavně čtení a porozumění textům. Aktivnost své metody vidí v tom, že zatímco dříve se k tomuto cíli docházelo analýzou textu a jeho překladem do mateřského jazyka, nyní se k těmž cíli dospívá ústními konverzačními cvičeními.

Pro 4.—5. třídu doporučuje užívat **neuvědoměle aktivní metody**, pro 6. až 8. tř. **metody uvědoměle pasivní** a pro 9.—10. tř. **metody uvědoměle aktivní** (292, s. 23). **Úvodní fonetický kurs** spojuje s důslednou fonetickou transkripcí textů v azbuce. Slovní zásobu nutno podle ní diferencovat na aktivní a pasivní. Vnější předmětná názornost má význam jen v nižších třídách.

I. A. G r u z i n s k a j a (275) v metodice anglického jazyka věnuje značnou pozornost výběru lexika. Frekvenční princip výběru je podle ní pro metodické účely nedostačující a přijímá proto Westovo dělení slov na formální (gramatická) a obsahová. **Formální slova** jsou daleko důležitější. **Tématický princip** je pro výběr slovní zásoby také nezbytný, avšak i zde je nutná diference, např. (opět podle Westa) dělení na slova expresivní (obecně důležitá slova) a speciální (slova důležitá pro žáky určitého věku, určitého zaměstnání atd.). Také lexikální vázanost slova by měla určovat výběr cizojazyčného lexika pro výuku.

Autorka správně ukazuje, že v metodice nelze chápat pod slovem jen ortografickou jednotku, ale i jednotku významovou. Za jedno slovo považuje např. anglický výraz

as well as (275, s. 97).

Odmítá krajní směry v metodice a přiklání se k zprostředkovací metodě: „... Dopusjaka perevod v vide korrekтива, kontrolja i v kačestve samogo besspornogo sredstva semantizacii, my vmeste s tem sčitaem samym pravilnym putem raskrytija značenij — besperevodnyj, nagljadnyj puť“ (275, s. 114).

O sestavení metodiky ruského jazyka pro **národnostní školy** v době před revolucí jsme se zmínili v souvislosti s pedagogickou činností Ja. S. Gogebašviliho a I. V. Jakovleva. Porevoluční období trvá do r. 1938, kdy byl vydán výnos „O povinné výuce ruského jazyka ve školách národnostních republik a oblastí“. V tomto období se definitivně ustavily spisovné jazyky a abecedy všech národností. Všude je do škol zaváděn ruský jazyk. Tím se získalo velké množství zkušeností, které se potom v období po r. 1938 systematizují. Vychází se z mateřského jazyka žáků a výuka je vedena důsledným srovnáváním mateřského a ruského jazyka. Naproti tomu se udržují snahy začínat výuku úvodním ústním kursem a bezpřekladovými způsoby podávání učební látky.

Při osvojování lexika je kladen důraz na všechny způsoby přímé sémantizace, aniž by se vylučoval překlad do mateřského jazyka. Překladové

způsoby sémantizace, analýza slov atd. se přesunují do vyšších tříd. Posloupnost podávání slovních jednotek se diferencuje podle jejich obtížnosti z hlediska délky slova, z hlediska fonetické a slovnědruhové obtížnosti a postupuje se od slov kořených k derivátům a kompozitům. Při nácviku slov ve větách se užívá jak sestavování vět na základě gramatických pravidel, tak i osvojování vět jako celku, globálně.

Cílem výuky ruského jazyka je dovednost umět správně vyjadřovat své myšlenky ústně i písemně v ruském jazyce. K dosažení tohoto cíle byl vypracován stabilní systém učebních pomůcek. Hlavní úkol však sovětské metodiky teprve čekal: vypracovat metodiky ruského jazyka pro jednotlivé národnostní školy. Ukázalo se, že obecná metodika ruského jazyka pro tyto školy může přinést jen velmi malý užitek (313; 314).

Poválečná, **třetí etapa** sovětské metodiky cizích jazyků je charakterizována snahou o řešení všech závažných obecných metodických problémů a také otázek týkajících se jednotlivých aspektů výuky. Výsledkem tohoto široce založeného metodického ruchu bylo nejen praktické uplatnění některých zahraničních směrů v podmínkách sovětské školy, ale také vytvoření vlastních nových koncepcí.

Metodikou výuky cizích jazyků se začíná zabývat řada nejrůznějších institucí, od Akademie pedagogických věd až po jednotlivé katedry, vydává se několik metodických časopisů a zřizují se jazykové laboratoře. Odborné diskuse se soustřeďují na nejrůznější otázky: diferenciacie učiva — zejména lexika — na receptivní a produktivní, otázky principu výběru slovních jednotek a vypracování minimálních slovníků, spory o „nově“ přímou, aktivně praktickou či uvědoměle praktickou metodu (I. Je. A n i č k o v, E. P. Š u b i n — pjatigorské hnutí, G. Je. V e d e l — A. P. S t a r k o v — A. S. Š k l j a j e v a — voroněžské hnutí, Ju. A. M a r k o v), nové koncepce vyučovací hodiny (K. M o s k a i e n k o — lipecké hnutí) atd. (o tom viz zejména sborník „K metodám a formám práce při vyučování ruštině II“ — 254 —).