

Bronec, Jiří

## Pedagogický experiment a lingvodidaktika

In: Bronec, Jiří. *O lexiku cizích jazyků v minulosti : [lingvodidaktická studie]*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1988, pp. 71-91

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122429>

Access Date: 08. 12. 2024

Version: 20220831

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

## X. PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT A LINGVODIDAKTIKA

**Experimentální pedagogika**, jejíž vznik je spojen se jmény E. Meumann a W. A. Laye, vznikla na počátku tohoto století, ale některé výzkumy, vztahující se k výuce cizích jazyků, byly publikovány již v 80. a 90. letech minulého století. Nacházíme-li v literatuře o experimentu v pedagogice hodně kritických poznámek, není to z důvodu jeho odmítání, jako spíše kritické hodnocení způsobů a výsledků dosavadních pokusů a v neposlední řadě i hledání správného místa **pedagogického experimentu** mezi ostatními výzkumnými metodami.

Není sporu o tom, že má-li se metodika cizích jazyků stát vědeckou disciplínou, nevystačí s pouhou empirií. Experiment se musí stát jednou z jejích metod, i když nutno zdůraznit, že při jeho použití, při posuzování jeho výsledků a v jeho aplikaci na praxi se musí dbát specifičnosti tohoto experimentu na rozdíl od jeho užití v jiných disciplínách, zejména v psychologii. Na druhé straně právě jeho specifičnost předpokládá užití i dalších neexperimentálních metod (o tom viz např. monografii P. Vajcika „Pedagogické skúmanie a pedagogický denník“ — 233 —).

L. V. Šerba např. píše o tom, že američtí psychologové došli k zajímavým výsledkům v oblasti čtení v mateřském jazyce, ale výsledky nejspíše rozšířili i na čtení v cizím jazyku (319, s. 9).

I. A. Gruzinskaja věnuje těmto otázkám zvláštní stať (276). Podává v ní stručný přehled experimentů v oblasti výuky cizích jazyků a zamýšlí se i nad oprávněností jeho použití v pedagogice. Pedagogický experiment má podle ní smysl jen tehdy, je-li uplatněn v podmínkách masové výuky — na rozdíl od psychologického experimentu, který je individuální a provádí se v umělém laboratorním prostředí. Poněvadž při hromadném experimentu působí příliš mnoho neznámých faktorů, autorka žádá, aby

jeho výsledky byly vždy důkladně zpracovány statisticky a aby byly ještě prověřovány laboratorně.

K podobným názorům dospívá i F. K r e j č í (115, III, s. 139). V zájmu zjišťování psychologických zákonitostí vidí v pedagogickém experimentu možnost ověřování výsledků získaných jinou cestou a uznává pedagogický experiment potud, pokud jsou jeho závěry uplatňovány jen pro pedagogickou praxi, tj. pro hromadné vyučování.

P. A r o n s t e i n o svém stanovisku k pedagogickému experimentu píše: „Es ist deshalb kein Grund vorhanden, warum nicht die auf Experimenten beruhende eng umschriebene Beobachtung und die genaue Analyse der physischen Faktoren fruchtbar ergänzen und warum die Methodik die Ergebnisse exakter, in psychischen Laboratorien gefundene Versuche nicht beachten, nicht aus ihnen lernen soll“ (7, I, s. 71). Jinak má však autor k použití experimentu značně kritické stanovisko a uznává jej jen při přísném dodržování zřetele k věku a stupni vzdělání a duševního vývoje probandů. Dosavadním pokusům vytýká, že se často při nich nedbá na přirozenost prostředí a zkoumané látky (např. pokusy s bezsmyslými slabikami a slovy), na věk, vzdělání a duševní vývoj žáka, dále že ve vyučovacím procesu působí řada nezměřitelných faktorů, jako např. vliv učitele, jeho pedagogické umění, vliv spousty nekontrolovatelných asociací atd. Tžž pokus v další vyučovací hodině je podle autora vlastně již zcela novým pokusem. Výsledky dosavadních experimentů považuje jen za potvrzení empirie (7, I, s. 70—71).

K nepřirozenosti experimentálního materiálu se vyjadřuje i E. M e u m a n n v kritice pokusů L. Schlüterové: „... , denn die sinnlose Silbe stützt sich auf keinerlei sekundäre Assoziationen, während das Fremdwort fast ausnahmslos solche mitbringt, es repräsentiert also einen ganz anderen Fall von Assoziation als die sinnlosen Silben und solche Versuche sind daher Zwecklos . . .“ (142, III, s. 804).

S podobným názorem nelze zcela souhlasit. Experimenty s uvedeným materiálem sice neodpovídají přirozenému učebnímu procesu, ale z hlediska cizího jazyka (zejména nepřibuzného) je v počáteční etapě výuky cizojazyčný ekvivalent prakticky rovnocenný bezsmyslnému slovu nebo slabice. Závěry z takových pokusů mohou být v mnohém směru užitečné např. právě pro problematiku osvojování ekvivalentů cizího jazyka. Sekundární asociace vznikají i tehdy, je-li použito bezsmyslného experimentálního materiálu.

Je tu však ještě řada dalších otázek, které některé autory vedou ke kritickému stanovisku k experimentu v pedagogice — zajištění stejných podmínek pro experimentální a kontrolní skupinu probandů, problém výzkumu nejen výsledků výuky, ale i jejího procesu, otázky vztahu mezi komplexností jednotlivých jazykových dovedností a příliš úzkou koncepcí experimentálně zjišťovaných znalostí; s tím souvisí i požadavky obsáhnout výzkumem celý výchovný a vyučovací proces, poněvadž pouhý fenomeno-

logický popis, pouhý přirozený experiment nebo jen ankety a testy jsou nedostačující, diagnostiku nutno doplnit prognostikou, jinými slovy — je nezbytný komplexní výzkum (87, *Pedagogika*, s. 72—77; 291).

Z tohoto hlediska je zajímavá *Karпова* (282) metoda tzv. **syntetického experimentu**, v níž autor spojuje experiment s pozorováním, besedou apod., žádá řadu dílčích experimentů. Odmítá analytický, na dílčí jev úzce zaměřený experiment, poněvadž jeho výsledky, uplatněné potom na komplexní jev, by mohly být zcela nesprávné.

Posuzování dosavadních experimentů je obtížné mimo jiné také proto, že byly konány za velmi rozmanitých experimentálních podmínek. Tak např. vedle spousty jednotlivých experimentů na desítkách probandů ze setkáváme s případy, kdy probandů bylo jen 5—6, přitom probandy byli sami odborníci-psychologové zabývající se právě studovanými problémy, nebo dokonce jediným probandem byl sám experimentátor (v oblasti paměti známé *Ebbinghausovy* pokusy popsané v díle „Über das Gedächtnis“ — 46 —). Rovněž stáří probandů bylo při jednotlivých pokusech různé, totéž se týká pohlaví zkoumaných osob, používalo se bezsmyslného i smysluplného materiálu, užívalo se různých způsobů nácviku a prověřování, při nichž se ukázaly značné rozdíly zejména v aktivní reprodukci naučené látky a v jejím pouhém znovupoznávání (viz např. pokusy *J. Hrbka* — 79, s. 85 —).

*Ebbinghausovy* pokusy s bezsmyslnými slabikami, zaměřené na výzkum paměti a nikoli tedy pro účely cizojazyčné výuky, jsou pro nás zajímavé především tím, že dokazují silnou tendenci každého jedince motivovat to, čemu se má naučit. Stačilo, aby dvě následující slabiky v řadě měly něco společného (souhlásku, samohlásku nebo koncovou hlásku jedné a počáteční hlásku další slabiky, asonance, aliterace apod.), nebo aby připomínaly známé slovo či umožňovaly vměstnat několik po sobě následujících slabik v nějakou smysluplnou větu, a proband toho okamžitě využívá. Při osvojování ekvivalentů cizího jazyka je tato tendence daleko silnější, poněvadž ji ještě podporuje slovo v mateřském jazyce, případně již osvojené lexikon cizího jazyka. Tento nedostatek *Ebbinghausova* experimentálního materiálu se snažili jeho následovníci velmi promyšleným způsobem odstranit, ale ani potom nebylo možno zabránit vzniku pomocných asociací (248, s. 740—744).

Při experimentech se přihlíží také k tomu, kolik je v jednotlivých skupinách příslušníků obou pohlaví a k jakým pamětním typům patří. Většina autorů se kloní k názoru, že dívky mají lepší především verbální paměť. Pro toto obecné tvrzení však chybí diferenciace pamětních typů podle stáří a podle povahy výzkumného materiálu. *P. R. Radosavljevič* zjistil, že během různých pokusů zkoumané osoby mění pamětní prostředky, tj. že se občas mění jejich představový typ (179, s. 184). *Jaroslav* a *Jan Hrbkovi* rovněž zjistili, že týž proband může patřit k různým pamětním typům z hlediska první a druhé signální soustavy (80, s. 106—107).

Mladší žáci patří podle Radosavljevice více k akusticko-motorickému pamětnímu typu, starší žáci zase více k vizuálně-akustickému. Děvčata tvoří spíše vizuálně-akustické typy, chlapci typy akusticko-motorické (179, s. 187). F. K e m s i e s tvrdí, že u 15letých žáků je nejvíce akustických typů, méně je typů kombinovaných a vizuálních (104, s. 26—27) a domnívá se, že tento stav je mezi lidmi vůbec. M. L o b s i e n zjistil o něco lepší paměť u děvčat zejména pro čísla, zvuky a vizuální představy (o 5,91 ‰), o něco méně pro slova (o 5,5 ‰) (126, s. 56—57). E. B r u n s w i k, L. G o l d s c h e i d e r a E. P i l k o v á souhlasí s názorem, že dívky mají obecně lepší paměť, dívkám však přisuzují lepší paměť pro věci a názor, chlapcům pro jazyk a formu (31, s. 152—153). A. P o h l m a n n vyslovil názor, že pamětní typ žáka je do značné míry podmíněn určitými **způsoby práce ve škole** (173, s. 185). Autor tím připomíná důležitou a často opomíjenou otázku dialektiky vztahu učitel-žák v učebním procesu, kde nepůsobí jen pamětní typ žáka, ale i učitele. Při jazykové výuce je tato skutečnost zvláště významná. Upozorňuje na to i W. A. L a y v článku „Über den neusprachlichen Unterricht“ (124, s. 128).

Při podávání lexikální látky se užívá nejčastěji **metody asociovaných párů**, při prověrkách **metody podržených členů**, tj. probandi si mají zapamatovat cizojazyčný ekvivalent k danému slovu v mateřském jazyce. O použití jiných metod viz práce E. M e u m a n n a — 141, s. 132—134 —, A. P o h l m a n n a — 173, s. 4—22 —, F. K r e j č í h o — 115, III, s. 137—138 —, O. C h l u p a — 84, s. 69—76, R. S. W o o d w o r t h a a H. S c h l o s b e r g a — 248, s. 736—740 —).

Pro výuku cizích jazyků nelze podceňovat výzkumy, které se týkají **paměti pro písmena a hlásky**. Uspořádání grafémů a fonémů ve slově, jejich různá výraznost grafická a fonetická může mít pro zapamatování slova nemalý význam, zejména u slov nijak nemotivovaných. Lze sice souhlasit s autory recenze tří u nás vydaných sborníků o interferenci v ruské morfologii, syntaxi a lexiku (75, s. 285—288), že nás zajímají především ty chyby žáků, které vyplývají ze systému obou našich jazyků (českého a ruského), avšak škola jednak neseznamuje žáky s celým systémem, jednak v každém jazyce je mnoho nesystémových jevů, což platí především o lexiku. Proto také tam, kde nejde o chyby proti systému, snažíme se hledat zákonitosti nebo aspoň tendence při zkoumání příčin chyb, i když zde často nemůžeme uplatnit hlediska lingvistická, ale spíše psychologická nebo fyziologická.

V práci G. E. M ü l l e r a a A. P i l z e c k e r a „Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis“ (148), v níž autoři studovali paměť s použitím **bezsmyslných slabik** (každá slabika se skládala z krajních souhlásek a prostředního vokálu nebo diftongu) tak, že jedna slabika byla vždy podnětem pro zapamatování druhé slabiky-ekvivalentu, zjistili mimo jiné, že z různých vokálů si probandi silně auditivního typu zapamatovali nejčastěji diftong -eu- (šlo o němčinu jako mateřský jazyk), na devátém místě

zdvojený vokál -aa-, zatímco u probandů slabě auditivního typu bylo tomu právě naopak. Příčiny vidí autoři jednak v akustické výraznosti hlásek, jednak v jejich frekvenci v daném jazyce. Prvá je často důležitější než druhá. Diftong -eu- není v němčině nějak silně frekventovaný, ale je bezesporu foneticky nejvýraznější. Naproti tomu vokály -aa- byly zřejmě v nejrůznějších slabikách nejvýraznější vizuálně, a to nejen prostorově, ale byly i jediným případem zdvojeného vokálu. Totéž bylo např. zjištěno i u konsonantů, kde mnémicky nejpříznivější bylo -sch-, a to pro auditivní typ z důvodu největší výraznosti fonetické, pro vizuální typ z důvodu největší výraznosti grafické. Není též překvapující, že probandi vizuálního typu si nejhůře pamatovali konsonant -r-, který je graficky nejméně nápadný (148, s. 252—256).

Obtížnost osvojování nemotivovaného cizojazyčného ekvivalentu nebo jeho nemotivovaných morfémů bude nepochybně určována i těmito faktory. Bezprostředně by se to mohlo projevit ve výuce při čtení cizojazyčných textů s různým typem písma, při čtení textů psaných rukou nebo neobvykle graficky provedených nápisů na plakátech, titulních stránkách časopisů nebo v záhlaví článků.

Z téže práce uvedeme některé další poznatky z oblasti hlásek. Autoři se setkali s tím, že probandi zachovávali správné pořadí konsonantů, ale zaměňovali vokály. Jedny vokály zaměňovali častěji než druhé. Často se zaměňovaly podobné slabiky téže řady a předcházejících řad, nebo chyby vznikly pro podobnost slabiky s nějakým slovem v mateřském jazyce. Opět můžeme konstatovat, že uvedené příčiny chyb se zcela jasně projevíly i při našich experimentech. Chyby při reprodukování cizojazyčných ekvivalentů vyllynuly jak z vlivu mateřského slova na cizojazyčný ekvivalent, tak i z vlivu ostatních slov mateřského a cizího jazyka v dané řadě dvojic slov, ale i řad předcházejících. Toto zjištění je o to důležitější, že naše experimentální podmínky se shodovaly s dosavadním způsobem učení se ekvivalentům cizího jazyka (osvojování ruských ekvivalentů českými žáky) (30, kapit. XII).

V otázce konsonantů a vokálů nelze jednoznačně tvrdit, že by se vokály lépe pamatovaly, i když se k tomu názoru řada autorů kloní (z hlediska osvojování lexika cizího jazyka viz disertaci V. G ü n t h e r a — 68, s. 197 a d. —). G. E. M ü l l e r a F. S c h u m a n n (149) to dokazují tím, že probandi často nereprodukovali bezsmyslounou slabiku, ale znali její vokál. Poněvadž vokály se graficky nijak výrazně neliší od konsonantů, vyvozují z toho další závěr, že většina probandů si pamatuje hláskové komplexy akusticky a ne vizuálně.

Pokusy se skutečně existujícími slovy mají pro nás větší význam, poněvadž se více přibližují k problematice cizojazyčné výuky. Avšak i při nich autoři většinou řešili psychologické problémy paměti a nikoli otázky výuky cizích jazyků. A. B i n e t a V. H e n r i v díle „La mémoire des mots“ (21) zkoumali paměť na materiálu mateřského jazyka. Zjistili, že

probandi si lépe pamatovali slova, která pro ně měla nějaký význam (viz i práci A. N e t s c h a j e f f a — 155, s. 331), nebo která bylo možné dát do nějaké kontiguity. Probandi si např. lépe pamatovali názvy věcí, které jim byly velmi blízké (např. vlastní jméno „Jaquette“ na rozdíl od slova „argent“), nebo které hrály nějakou úlohu přímo při pokusu, např. „pupitre-pult“, na němž byla jednotlivá slova exponována. Do jisté míry by bylo možné přenést tyto poznatky i na osvojování cizojazyčných ekvivalentů, i když s velkou pravděpodobností zde daleko větší úlohu bude hrát jejich vztah ke slovům mateřského jazyka. (A. N e t s c h a j e f f — německá transliterace ruského příjmení Načajev — 155, s. 338 — uvádí chybu jako důsledek „analogie podle významu“) (— 21, s. 20, ad C —).

O. C h l u p v souvislosti s kontiguitou žádá: „Pravidlem budiž: slovní materiál buď umístěn vždy tak, aby slova a obsahy zařazené byly v souvislosti se slovy tvořícími s nimi týž obor představ, aby **příbuznost představová** podporovala mechanickou paměť jazykovou (84, s. 96). Proto např. slova „la pomme“, „la poire“ se nemají osvojovat z jiného textu než z toho, který skutečně mluví o ovoci. Kontiguita věcí má zde být mnémickým pomocným prostředkem k mechanickému osvojování cizích ekvivalentů na rozdíl od gramatiky, při jejímž osvojování se má využívat logické paměti. Tím se autor rozchází s názory většiny metodiků, kteří upřednostňují racionální přístup k osvojování cizojazyčného lexika.

Otevřena zůstává otázka, nakolik i při osvojování lexika má vliv **slovní druh a slova konkrétní a abstraktní**. Autoři prací, s nimiž jsme měli možnost se seznámit, se shodují v tom, že v mateřském jazyce se lépe pamatují substantiva než ostatní slovní druhy (84, s. 82; 36, s. 270; 69, s. 99; 114, s. 153; 132, s. 58) a také lépe slova s konkrétním obsahem než abstrakta (10, s. 374; 141, s. 117; 183, s. 139).

Řada pokusů za účelem výzkumu paměti je založena an metodě tzv. **bezprostřední slovní reakce**, která spočívá v tom, že proband má na vyslovené slovo (pokusy opět jen v mateřském jazyce) ihned (aby se zabránilo vzniku jakýchkoli vedlejších asociací) vyslovit to slovo, které ho právě napadne. Pro výuku cizích jazyků může i tato metoda přinést některé cenné poznatky, zejména v oblasti chyb. Při reprodukci cizojazyčného ekvivalentu lze předpokládat, že se v určitých případech současně vybavuje i slovo v mateřském jazyce a také další ekvivalenty cizího jazyka. Může to být zejména v těchto případech:

- a) slova se užívá stále v téže větě,
- b) slovo se osvojuje mechanicky v řadě jiných slov tématicky na sebe nijak vázaných,
- c) slovo se osvojuje vždy v řadě tématicky vázaných cizojazyčných ekvivalentů,
- d) mimo jakýkoli kontext se mohou současně vybavit a vzájemně ovlivnit slova podobně znějící.

Totéž platí i o gramatických tvarech, v nichž chyba vzniká často pod vlivem vytvoření analogie podle jiných tvarů, které bez naší vůle silně interferují. Tyto vlivy jsou tím silnější, čím jsou tykteré ekvivalenty podobnější, nebo čím jsou jedny tvary (nebo slova) frekventovanější než druhé. Totéž jsme zjistili např. při daleko mechaničtější dovednosti v cizím jazyce — při čtení cizojazyčného (ruského) textu (bez požadavku věnovat pozornost obsahu čteného — 29 —).

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 probandů, máme co činit s jevem, který co do svého významu není o nic menší než chyby proti systému. 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 např. česko-ruském či rusko-ruském, ale i podle nejrůznějších vztahů, které mohou vzniknout mezi lexikálními jednotkami v rámci určitého tématu, v rámci vyučovací hodiny apod.

Z toho, co zde bylo řečeno, vyplývá řada důsledků pro metodickou práci. Vyše jsme se zmínili o jistém nebezpečí podávat a procvičovat určité lexikální jednotky ve stále stejném kontextu. Není např. vhodné zařazovat daný ekvivalent do stále stejné věty, poněvadž zde již nejde jen o maximální omezení „volnosti“ lexikální jednotky vzhledem k jejímu použití 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.

Je možno dále uvést celou řadu **chyb vyplývajících z analogií**. Je např. známo, že se téměř zákonitě objevuje chyba '+ty dreliš' (místo dremleš') analogicky podle „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 plánu (různé styly, dialekty) u jednotlivých jazyků.

A. T h u m b a K. M a r b e (227; 228) uvádějí některé chyby v lexiku, vzniklé analogií nebo kontaminací:

+Gemäldnis

z

□ Gemälde  
Bildnis

(228, s. 3)



+Tusch	z	<table border="1"> <tr><td>Stuhl</td></tr> <tr><td>Tisch</td></tr> </table>	Stuhl	Tisch	(227, s. 49)
Stuhl					
Tisch					
+Stür	z	<table border="1"> <tr><td>Türe</td></tr> <tr><td>Stuhl</td></tr> </table>	Türe	Stuhl	
Türe					
Stuhl					
+Scharz	z	<table border="1"> <tr><td>Schmerz</td></tr> <tr><td>Schatz</td></tr> </table>	Schmerz	Schatz	(193, s. 253)
Schmerz					
Schatz					

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 +tragst podle „du fragst a sagst“.

(228, s. 4 a 6)

G. A s c h a f f e n b u r g liší asociace vnitřní (koordinace, subordinace, predikační a příčinné vztahy mezi slovy-pojmy) a vnější (prostorové, časové, asociace identity a jazykové reminiscence) (8, s. 231). W. P e t e r s vidí příčinu současného vzniku dvou nebo i několika asociací v našem vědomí v tom, že mají něco společného (167, s. 163). Zajímavá jsou jeho zjištění, že reagentní slova probandů na bezsmyslné slabiky obsahovala v 50 % vždy jednu hlásku shodnou (na témž místě) s hláskou podnětové slabiky, v 30 % se shodovaly dvě hlásky jdoucí za sebou (na témž místě) a v 30 % dvě hlásky na témž místě, které nešly za sebou. Reagentní slova ve většině případů zachovávají také počet slabik podnětových slov. Jen částečně potvrzují tyto skutečnosti výzkumu A. E b e r s c h w e i l e r a (47). F. S c h m i d t zjistil, že na reagentní slova se asi v 50 % reaguje slovy stejného slovního druhu (198, 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. C h l u p (mluví o „metodě pomůcek či hilfů“ — 84, s. 69 —), jindy „střední člen“ (8, s. 244), „pamětní posila“ (v přeložené práci T. R i b o t a — 183, s. 39 —), „pomocné asociace“ (180, s. 31), „můstky“ u K r e j č í h o (115, III, s. 128—136), v nejnovější literatuře „mediátor“ a „mediační proces“ (83, s. 35), „interpólové pojivo“ (159, s. 414) nebo „zprostředkující mezičlen“ (v českém překladu „Učebnice experimentální psychologie“ R. M e i l i h o a H. R o h r a c h e r a — 136, s. 98 —).

Ve výuce cizích jazyků přichází v úvahu využití mediátorů v případech, kdy cizojazyčný ekvivalent není motivován a proband 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  
sval — (myška) — myšca

nebo vědomě využívá odlišné vnitřní motivace 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 probandi, v pozdějším stadiu výuky však již daleko méně (totéž zjistila i L. Schlüterová — 197, s. 60), případně dávají přednost jiným pomůckám (což jsou ovšem zase svým způsobem mediátory), např. rytmizaci řady bezsmyslných slabik apod. (48, s. 204; 179, s. 121; 87). Autoři považují mediační proces za nezbytný a poměrně efektivní v počátku výuky, a to přesto, že tento mnémický prostředek nevede přímo k cíli. Přisuzují také značnou úlohu vokálům. Jeden proband si např. zapamatoval dvojici slabik

keur — lich podle „säuerlich“ (48, s. 226).

Tyto skutečnosti budou mít zejména při osvojování lexika vždy značný význam. Lze říci, že zapamatování cizojazyčného lexika, stejně jako konekcí každého materiálu nutného k vstřípení do paměti, probíhá mechanicky i vědomě. Je tedy vhodné při didaktickém procesu přímo žáky vést k využití těch nebo oněch mnémických prostředků, ať již se tyto prostředky někdy samy nabízejí nebo jsou tak či onak „skryty“, nebo také bez ohledu na to, zda jich probant použije nebo ne? Posuďme názory na tuto otázku několika autorů.

F. Krejčí se domnívá, že je zbytečné uvádět všemožné pomocné asociace tam, kde zapamatování se docílí rychleji a snadněji jednoduchým mechanickým opakováním (115, III, s. 125).

E. Meumann dokonce uvádí jako jedno z kritérií pro určení pamětního typu tendenci užívat nebo neužívat pomocných asociací (141, s. 221). Mnemotechnice vytýká neekonomičnost, kterou vidí hlavně v její prostřeďečnosti a heterogenosti používaných mnémických prostředků vzhledem k materiálu, který si máme zapamatovat (141, s. 232).

G. E. Müller a A. Pilzecker zjistili, že mediátor se může stát jak mnémickou pomůckou (viz i práci L. Pfeila — 168 —), tak i zdrojem chyby. 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 (148, s. 214).

G. E. Müller ve III. dílu rozsáhlé studie „Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes“ (147, 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 perzipierte Mitglieder“ (249, 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 reagentním 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 proband buď chybně reprodukuje mediátor místo reagentního slova, nebo si uvědomuje, že si pamatuje mediátor, ale ne reagentní slovo. U vyhraněných pamětních typů může také dojít k tomu, že mediátor nabývá fonetické nebo nejazykové (např. proband 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. Všímá si mediátorů v jejich vztahu k osvojovanému cizojazyčnému ekvivalentu z hlediska fonetického (počet slabik a jejich hláskové komponenty) a sémantického (sémanticko-logické vztahy).

Mediátorem bývá nejčastěji jedno slovo, které se podobá „cizímu“ ekvivalentu, a to buď jedné jeho slabice

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 demonstrován se skutečným předmětem; zrcadlo v posledním uvedeném příkladě mělo zlatý rám; proband 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) — faaseir

Mediátorem může být konečně i věta. „Cizímu“ ekvivalentu se poměrně často podobá její podmět, zatímco 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)

Barometr — fopeun

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

(197, s. 95—100)

L. Schlüterová na základě svých pokusů tvrdí, že čím se mediátor foneticky více podobá cizojazyčnému ekvivalentu, tím se v něm probandi dopouštějí menšího počtu chyb.

Výsledky, k nimž autorka dospěla, jsou bezesporu zajímavé a cenné, ale na druhé straně se vzdaluje od skutečné problematiky osvojování cizojazyčného lexika, zejména od vlivů ekvivalentů mateřského jazyka. Zcela se také opomíjejí vnitrojazykové vlivy.

P. Ephrussi rozlišuje tyto případy užití mediátorů:

a) jen jedna ze dvou bezsmyslných slabik vyvolává 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:  
 nir — bän (Nirvana)  
 faak — neit (Fahrenheit)
- e) zvláštním příkladem použití mediátoru nejazykové povahy je případ, kdy proband si zapamatoval slabiky  
 döz — pub  
 tím, že si je pamatoval jako „bouřlivá slova“ („stürmische Worte“).  
 (52, s. 77—78)

Užití mediátorů nejazykové povahy uvádí také A. B u s e m a n n. Proband si např. zapamatoval dvojici slov

Kegel — Tinte (36, 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 motivaci mateřského a cizího ekvivalentu. Avšak i v tomto případě se musí tento vizuální mediátor transformovat v mediátor slovní, poněvadž vlastním mnémickým cílem je slovní reprodukce. Autor dokazuje, že mediátory jsou velmi ekonomické mnémické prostředky, zkracují dobu produkci, zrychlují dobu učení a mění percepční povahu mnémických procesů na apercepční (36, s. 270).

O nevyčerpatelnosti mnémických prostředků svědčí i Ch. P e n ě v e m (v bibliografii je uveden v německé transliteraci jako P e n t s c h e w) (165, s. 466) uvedený příklad, kdy proband si zapamatoval čtyři bezsmyslné slabiky tím, že použil znalostí tří jazyků, jejichž slova přeložil do mateřštiny a vytvořil z nich smysluplnou větu:

leet (angl.	— sik (něm.	— rew (franc.	— teus (latin.
let — nechat)	sie — ona)	rêver — snít)	deus — Bůh)

věta-mediátor: lassen sie so den Gott träumen

Nejnovější pokusy v této oblasti provedla v USA I. M. H u l i ě k o v á (83). Zjišťovala rozdíly v působení interference a v používání mediátorů u mladých a starých probandů. Došla k těmto závěrům: interference se

nezvyšuje stářím; mladší probandi častěji používají mediátorů, a to verbalizovaných; staří lidé častěji používají „příliš zvláštních“ mediátorů; jsou-li probandi instruováni o používání mediátorů za mnémickým účelem, zlepšuje se paměť i u starých lidí.

A. A. S m i r n o v rovněž experimentálně zjistil, že 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 osmileté děti buď vztahy mezi exponovaným materiálem nevstihnou, nebo je s pomocí experimentátora sice pochopí, ale mnémicky nevyužijí (307, s. 304—313). Sílu motivačních tendencí při paměti pro bezsmyslný materiál prokázal ve svých pokusech také W. S z e w c z u k (221).

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 slov mateřského jazyka). Motivace je často vyvolána jazykovými analogiemi a je přirozené, že při tom dochází i k četným chybám.

A. A. L e v k o v s k a j a (288, s. 117) uvádí jako příklad vytváření lidové etymologie ruské slovo „pulover“, které méně vzdělaní lidé chybně vyslovují jako „poluver“ podle ruského prefixu „polu-“ (podobně např. vznikl v ruštině 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 S t e r n o v ý c h „Die Kindersprache“ (216, 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 „Eichhörnchen“).

Otázky **citového vztahu, zájmu** apod. o cizojazyčné lexikon jsou podle našeho názoru jen okrajovou záležitostí. Zájem o lexikon nějakého speciálního oboru se sice může 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 naším kladným nebo záporným vztahem k němu. Jistý vliv na zapamatování však mohou mít slova, jejichž uspořádání hlá-

sek 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 však vždy především mezijazykové a vnitrojazykové foneticko-sémantické vztahy (o citu při asociacích viz ještě např. články A. Mayera a J. Ortha — 135 — a A. Nečajeva — 155 —).

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 pátarají 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 dalším výkladu některé postřehy z těch prací, které mají vztah k chybám v lexiku.

E. M e u m a n n (142, 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. **Významová a zvuková podobnost** je jedna z hlavních zdrojů chyb. U mladších probandů 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 příbuzný. Tato sémantická blízkost 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 třeba barvy, pokud ovšem cizojazyčné ekvivalenty si nejsou nějak výrazně hláskově podobné.

Týž autor uvádí chybu, kdy si dítě zapamatovalo „Glöckchen“ jako „Etzen“ (142, III, s. 790). Toto slovo nemá žádný smysl, ale je příznačné, že má týž počet slabik, zřetelně zachovává vokálovou 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 (21, s. 16). Autoři uvádějí tyto chybné reprodukce:

beauté (krása)	místo bonté (dobrota)
veur (oblíba)	místo saveur (chuť)
crosse (pažba)	místo noce (svatba)
bateau (loď)	místo couteau (nůž) (21, s. 20)
feuille (list)	místo fleur (květ)

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

voiture (vůz) místo carrosse (kočár) (21, s. 16)

fourmi (mravenec) místo insecte (hmyz)

chaue (židle) místo table (stůl) (21, s. 20)

jsou podle nich velmi řídké.

Podobná situace může nastat při výzkumu paměti pro věty v cizím jazyce. F. B. A g a r t a H. B. D u n k e l uvádějí příklad z němčiny, kde probandi reprodukovali větu „er zeigt ihr die Speisekarte“ jako „die Dame sieht das Menu“, „der Ober gibt der Frau eine Speisekarte“, „er gibt ihr die Speisekarte“ (2, s. 109). Věta je ovšem kvalitativně zcela jiný výzkumný materiál než jednotlivá izolovaná slova. A. B i n e t a V. H e n r i 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. (22, s. 49—53 a s. 58). Ve vztahu k výuce 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 mezijazykovém i vnitrojazykovém, sémantická blízkost zase u cizojazyčných synonym nebo v případech, kdy se lexikon probírá v tématicky úzce vázaných celcích.

A. T h u m b uvádí několik chyb vzniklých z **kontaminace** slov v mateřském jazyce:

das Wasser +verdumpft z verdampft a verdunstet (227, s. 5)

+Nönch z Nonne a Mönch (227, 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. R a n s c h b u r g uvádí jako zdroj chyb nejen různé asociace představ, ale i tzv. perseverující představy a chyby, vzniklé z nepozornosti při vstřípení nebo při reprodukci (180, s. 26 a s. 30). P. R. R a d o s a v l j e v i é tvrdí, že chyby z perseverace jsou častější u dětí než u dospělých. Vůbec děti dělají více chyb než dospělí (179, s. 170—171). U žáků zjistil častou chybu v přehazování hlásek, tzv. metatezi:



wad	místo daw
tab	místo but
seit	místo teis
irn, rin	místo nir
kaf, kak	místo fak

Obtížnost osvojování nemotivovaných cizích slov může být určována také jejich **hláskovou strukturou**. Podle A. J. Schulze (207, s. 120) může mít rozmístění hlásek ve slově v podstatě tři podoby, a to jejich

úplná heterogennost

a b c d e f (lošadř),

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“ (1, s. 103—104). Příčinu některých chyb spatřuje autor v nesprávném usuzování probandů při reprodukci řady hlásek. Proband 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 (1, s. 110).

P. R a n s c h b u r g zjistil při výzkumu paměti pro šestimístná čísla, že nejvíce chyb dělají probandi u čísel s indentickými elementy (87,7 ‰), o něco méně u čísel s podobnými elementy (76,4 ‰) a nejméně chyb je u čísel s elementy heterogenními (38,5 ‰). Příčiny 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 (181, 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 proband vnímá jakoby o jeden element v řadě méně.

Někteří probandi tvrdili, že homogenní elementy v řadě jim umožnily 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 (207, s. 282—285). První členy řady se reprodukovaly lépe než poslední (207, s. 239), homogenní elementy se často reprodukovaly, ačkoli v řadě nebyly, a naopak (207, s. 253).

Při těchto pokusech ovšem zase nešlo o skutečná slova, ale většinou o takové seskupení písmen, která probant ani jako slova nevnímal. 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 morfeematické 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.

Existují i jiné druhy chyb: přidávání a vypouštění hlásek, jejich změny, různé případy asimilace, disimilace, reduplikace hlásek atd. Odkazujeme zde na práci manželů *S t e r n o v ý c h* (216, s. 334—420), kde je podán bohatý materiál o všech těchto druzích chyb. Jde sice opět o lexikální materiál mateřského jazyka, ale při osvojování cizojazyčného lexika se probandi dopouštějí v podstatě chyb stejného druhu (viz i autorovu publikaci — 30, kap. XII).

*G. S c h o l t k o w s k á* patří k autorům, kteří při hodnocení svých experimentů přesně vymezují **povahu chyby**. Rozlišuje správné, chybné a nulové odpovědi. Polosprávné odpovědi jsou podle ní ty, v nichž proband přehodí dvě hlásky (materiálem byly bezsmyslné slabiky o třech hláskách), dále jsou-li první dvě nebo poslední dvě hlásky správné, vypustí-li se nanejvýš jedna souhláska apod. (206, s. 74).

Při zkoumání jazykového materiálu považujeme toto přesné vymezení 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 stejných podmínek experimentu k značně odlišným výsledkům.

Uvedené problémy byly řešeny i ve spojitosti se stále aktuálním bojem za **přímou nebo překladovou metodu**. Někteří autoři, snažíce se svými experimenty dokázat přednosti nebo nevýhody jedné z nich, museli se pochopitelně dotknout i otázek osvojování cizojazyčného lexika.

*L. S c h l ü t e r o v á* napsala na toto téma nejrozsáhlejší práci pod názvem „Experimentelle Beiträge zur Prüfung der Anschauungs- und der Übersetzungsmethode bei der Einführung in einen fremdsprachlichen Wortschatz“ (197). Experimentálním materiálem byla vymyšlená „cizí“ slova o stejné délce. Probandi se jim učili ve sledu FM (tj. ekvivalent „ci-

zího“ jazyka — ekvivalent mateřského jazyka) a jiná skupina ve sledu OF (objekt a „cizojazyčný“ ekvivalent). Ukázalo se, že byly-li prověrky prováděny ve sledu FM nebo MF, byly výsledky lepší u skupiny, u níž se „cizí“ ekvivalent nacvičoval uvedením slova v mateřském jazyce. Pouze při prověrce OF měla lepší výsledky ta skupina probandů, u níž se „cizí“ ekvivalent nacvičoval ukázáním objektu. Autorka dochází k závěru, že lze těžko jednoznačně určit přednost jedné z obou metod (197, s. 105—108). Spíše se zjistilo, že stejný postup při osvojování a zkoušení vede k lepším výsledkům než naopak (197, s. 28). Cenné je také autorčino zjištění, že probandi, kteří si měli osvojit „cizí“ ekvivalent jen pomocí demonstrovaného předmětu, si lexikální materiál opakovali odříkáváním mateřského a „cizího“ ekvivalentu (197, s. 59).

G. S c h o l t k o w s k á zkoumala týž materiál, avšak ve formě vět, které podle jejího mínění lépe vyhovují přirozenému jazykovému prostředí než izolovaná slova. Jsme tedy, jak je vidět, stále svědky toho, jak experimentátor hledá cestu mezi přirozeností jazykového materiálu (a také školního prostředí) a jeho objektivností (zde jde o jeho homogennost) (viz např. Meumannovu kritiku pokusů Schlüterové — 142, III, s. 804). Probandy byli u Scholtkowské děti mladšího školního věku, které neznaly žádný cizí jazyk. Žáci si měli zapamatovat věty tohoto typu:

die Puppe sitzt vor dem Sofa

lez teir pam schuk

(206, s. 70)

(u přímé metody větou označovaná situace se předváděla nebo se ukazovala se současnou demonstrací napsaného příslušného „cizího“ ekvivalentu).

Autorka sice dokazuje výhodu přímé metody, avšak má k ní současně i značné výhrady. Jakmile je žák postaven do obtížnější situace, např. tím, že má větu reprodukovat v jiném slovosledu, jsou výsledky daleko lepší při nepřímé metodě (viz dříve zmíněná příliš silná kontextová vázanost slova při přímé metodě — 206, s. 82). Nepřímá metoda se ukázala být ještě výhodnější v těch případech, kdy žáci měli sestavit věty ze slov z různých vět (206, s. 85—86). Autorka uzavírá, že přímá metoda je vhodnější pro děti a pro počáteční etapu výuky cizích jazyků, zatímco v pokročilejším stadiu je výhodnější nepřímá metoda (206, s. 87). Kritiku autorčiny studie podal u nás J. Č e n ě k — 40 —.

Při výzkumu překladové metody došel M. S c h u y t e n k závěru, že nácvič lexikálních jednotek v cizím jazyce je lepší ve sledu mateřské slovo-cizí ekvivalent než naopak. Vychází z překvapujícího, ale pro odborníka známého faktu, že překlad z cizího jazyka (C) do mateřského (M) je obtížnější než opačný překlad (ovšem za předpokladu, že známe cizojazyčné lexikon v rozsahu daného překladu). Autor to vysvětluje tím, že při postupu CM se více soustřeďujeme na coizajazyčný ekvivalent než při MC

(208, s. 210). Tento faktor skutečně může hrát určitou úlohu při pokusech s izolovanými slovy, avšak nutno vždy brát v úvahu také rozdíly mezi způsobem nácviu a prověřování experimentálního materiálu, jak o tom píše L. Schlüterová. Větší obtíže synchronního překladu při tlumočení do mateřského jazyka spočívají podle našeho názoru v tom, že v mateřském jazyce se nám nabízí více variant překladu, a tedy i potíže (i časové) spojené s jejich výběrem. Tato situace v cizím jazyce většinou nenastává, poněvadž naše znalosti cizího jazyka jsou ve srovnání s mateřským jazykem daleko menší a tedy také nesrovnatelně chudší z hlediska synonymity gramatických a lexikálních prostředků nabízejících se k vyjádření dané myšlenky.

O přednostech přímé metody svědčí také pokusy Ch. P e n ě v a. Tvrdí, že vizuální učení je obecně méně ekonomické než akusticko-motorické (165, s. 478). Proti užívání přímé metody se vyslovili E. M e u m a n n (140), A. P o h l m a n n (173), A. T h u m b (226) a R. H. P e d e r s e n (163), a to hlavně ze dvou důvodů: a) pouhé zvukové obrazy jsou při jazykové výuce nedostačující (není tedy také správné používání jedné metody), b) akustické učení může vyhovovat jen akustickému typu žáka. Dodejme, že tyto názory se ve skutečnosti obracejí jen k radikálnímu směru reformního hnutí, případně proti jeho příliš dlouhému úvodnímu ústnímu kursu.

Za hlavní nedostatek těchto prací považujeme skutečnost, že závěry z výzkumů lexikálního materiálu, tj. pouze z jednoho z prostředků výuky cizích jazyků, se často neprávem rozšiřují na všechny složky jazykové výuky.

Pro a proti ve vztahu k přímé metodě souvisí úzce i s otázkou **vnější předmětné názornosti** při výuce cizích jazyků. Sémantizace cizojazyčného lexika by bez ní u přímé metody jinak nebyla možná (užití jazykových prostředků ve formě definic, popisů, opisů, synonym, antonym atd. je možné až v pokročilejším stadiu výuky). K této otázce se vyjádřil E. M e u m a n n takto: „Es mag nebenbei bemerkt werden, dass diese Methode zu Unrecht Anschauungsmethode heisst, es kann keine Rede davon sein, dass hierbei der Sprachunterricht irgendwie veranschaulicht würde. Diese Methode hat vielmehr nur dann Berechtigung, wenn sie den Schüler übt zu dem Objekt — das direkt oder im Bilde gezeigt wird — die fremdsprachliche Bezeichnung zu finden, jede Akt der „Veranschaulichung“ ist hierbei ein grosser didaktischer Missgriff, denn die Sprache selbst wird ja gar nicht veranschaulicht, und wenn man die Aufmerksamkeit des Kindes dabei mit den Objekten beschäftigt, so lenkt man sie von der sprachlichen Leistung ab und wird diese notwendig störend beeinflussen“ (142, III, s. 800).

Přímou metodu podepřely i názory na otázku, jaké máme vlastně **představy o slově** — jazykové, tj. vizuální, akustické, motorické, nebo mimojazykové (vidíme, slyšíme atd. to, co slovo označuje)? R. D o d g e (43) a A. B i n e t (21) tvrdí, že o slově máme akustické představy, S. S t r i c k e r

(218) zdůrazňuje motorické představy. I když bychom se nejspíše přiklonili k tomu, že tyto představy jsou akusticko-motorické, těžko si lze představit, že by mohly hrát významnější úlohu při komunikačním procesu. Jeho rychlost nedává většinou žádné možnosti pro vynořování jakýchkoli představ. Spíše zde patrně jde o vysoce automatizované slovnélogické vztahy. O. G a n z m a n n proto opatrně píše, že pro rychlý průběh věcných představ při komunikaci přichází do vědomí jen jejich „části“ (63, s. 35). V žádném případě však nelze z uvedených skutečností činit závěr o obecně platné metodě. Převažuje-li u nás o osvojeném slovu např. akustická představa, naprosto z toho nevyplývá, že by se cesta k jeho osvojení musela brát jen akustickými cvičeními. Dopustili bychom se podobné chyby jako reformisté, když tvrdili, že cizímu jazyku se má učit „přirozeně“, jako se dítě učí mateřštině.

Nad otázkami **překladu** z cizího jazyka do jazyka mateřského (z latiny do němčiny) se zamýšlí G. W a r t e n s l e b e n o v á. Překladatel si musí uvědomovat nejen význam izolovaného slova, slovního spojení a věty jako celku, ale i syntaktický význam slova. Podle autorky existuje bezprostřední a zprostředkovaný překlad. První znamená přímé převádění lexikálních jednotek cizího jazyka do mateřštiny, při druhém se mezi sledováním cizojazyčného textu a jeho překlad vsunují různé představy, city, pocity známosti nebo významu apod. Čím je užší asociace mezi cizím a mateřským slovem, tím více odpadají nežádoucí podružné představy a sílí vědomí významu a známosti (244, s. 115).

Americký metodik A. C o l e m a n podává ve dvou publikacích („The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States“ a „Experiments and Studies in Modern Language Teaching“ — 39 —; — 38 —) přehled některých experimentů v oblasti výuky cizích jazyků v USA. Uznává, že jejich výsledky dokazují jisté přednosti přímé metody, ale její zavedení do škol naráží podle jeho názoru na velké potíže, poněvadž této metody nelze použít ve třídách s větším počtem žáků a nejsou pro ni dostatečně vyškoleni učitelé (39, s. 239). Pro obecněvzdělávací školu doporučuje proto postupy, které připomínají zprostředkovací metodu. Poslech, četba (i pro sebe) a hovor jsou hlavní cesty vedoucí k osvojení cizího jazyka (39, s. 271). Chce dosáhnout toho, aby žák vystihl smysl věty bez její lexikálně-gramatické analýzy, tj. tak jako v mateřském jazyce. Tomu má sloužit i pečlivý výběr lexikálního materiálu.

Bez významu nejsou ani výzkumy v oblasti **techniky čtení**. Ve vztahu k cizím jazykům a latině zkoumal tuto oblast Američan G. T. B u s w e l l (37). Pro čtení v ruském jazyce je tento problém zvláště aktuální, poněvadž jde současně o čtení odlišného písma se silně interferujícími elementy. Ve slově jsou písmena determináční a indifferentní. K první patří velká začáteční písmena, písmena přesahující řádek nahoru (spíše tato) a dolů a snad i písmena širší (W, M) nebo rozšiřující se horizontálně vlevo a vpravo (d, b), tedy písmena především opticky dominantní.

To vše může mít vliv i na paměť pro cizojazyčný ekvivalent, zejména u žáků optického typu paměti, ale i na slovní paměť vůbec, poněvadž je možné, že slova s determinačními grafickými elementy usnadňují vštípení a také snadnější převádění optického vjemu na akustickou nebo akusticko-vizuální představu, v níž se slova v paměti uchovávají a vybavují (o tom viz názor E. Meumanna — 142, III, s. 488—493 —).

M. B e r zjistil, že rychlost čtení závisí na počtu slov jedno- nebo dvou-slabičných. Čím je těchto slov v textu více, tím je čtení pomalejší. Čím více je slov, která jsou nositeli určitých významových hodnot ve větě („Sinnwerte“), tím více se proces čtení zpomaluje (18, s. 297). Řešení těchto otázek experimentální cestou by bylo nepochybně důležité pro nalezení efektivnějších způsobů práce s cizojazyčným textem, zejména vzhledem k jeho výběru a sestavování. Výsledky těchto výzkumů by mohly pomoci i při typologizaci cizojazyčného lexika.