

ČESTMÍR LIŠKAŘ

VÝVOJ JAZYKOVÉ VÝCHOVY

Definovat jazykovou výchovu je velmi těžký úkol. Jazykovou výchovou nerozumíme totiž jen proces osvojování mateřského jazyka a jazyků cizích, ale též formování osobnosti prostřednictvím řeči jak v průběhu jejího nabývání, tak v důsledku její vlastní funkce. Není třeba zdůrazňovat, že jazyková výchova byla vždy ve středu pozornosti všech výchovných systémů i předmětem úvah vynikajících pedagogů. Protože její pojetí souvisí s obecným cílem výchovy, a ten se mění jako kategorie historická s měnicími se společenskými podmínkami, různí se i názor na poslání jazykové výchovy v jednotlivých historických epochách.

Veliká péče osvojování řeči byla věnována v athénském výchovném systému. V antickém Řecku byla jazyková výchova zaměřena na osvojování a pěstění jazyka mateřského. Cizím jazykům se na školách neučilo. I v dobách, kdy Řekové byli poddáni Římu, byla latina v školském systému jen vzácnou výjimkou. Kromě světového rozšíření řečtiny v tehdejšímu kulturním světě jako příčina základní tu působil zřejmě i obecný řecký ideál výchovy. Jejím cílem byla „kalokagathia“. Vzdělání múzické v nejširším slova smyslu se mohlo rozvíjet v podmínkách velmi příznivých. Řecký jazyk, jenž byl podmínkou obecného rozvoje osobnosti, byl dostatečně vyvinut a estetizován, nemusel být obohacován jazykem jiným. Úkolem jazykové výchovy na gymnasiích bylo mluvit věcně a mluvit krásně. Mluvit věcně znamenalo ztotožňovat správně slovo s pojmem a větu se soudem, tedy rozvíjet složku výchovy rozumové. Mluvit krásně znamenalo působit na cit i na mravní postoje žáků, tedy rozvíjet složku výchovy estetické a mravní. U Platóna vystupuje v jazykové výchově aspekt intelektuální a etický. Aby Platónův vládce mohl vést stát, musí umět myslet. Aby mohl myslet, musí si osvojit pojmy, které se nám zdají z dnešního hlediska běžné, které se však v době Platónově začaly teprve vyhranovat. Veřejný život athénský bude mít tehdy zdravý základ, budou-li mít i všichni občané správné poznání pojmové (Platón je přenáší do světa idejí). V jazykové výchově je nutno brát přísný zřetel na stránku obsahovou i formální, neboť veškeré múzické vzdělání je prostředkem utváření povahy. Nejdůležitějším úkolem vychovatelů je tedy snaha o to, aby děti nepojaly ani jediné nesprávné představy o nejdůležitějších věcech, o smrti, podsvětí, bozích.¹ Platón uznává krásu, ale především krásu ctnosti. Miluje-li člověk

¹ Srov. Platón, Ústava, Praha 1921, str. 92 ad.

krásné, miluje vlastně dobro. Proto umění slovesné musí být podřízeno hlediskům výchovným a mravním.

Platónův žák Aristoteles rozlišuje již estetické krásno od mravního dobra, i když v jeho pojetí každé umění, a tedy i umění slovesné, působí ve prospěch etických hodnot. Z toho důvodu také Aristoteles klade velký důraz na estetičnost mluvy, která má být příjemná, sluchu lahodná.² Vedle toho musí řeč vynikat správností, protože souvisí bezprostředně s myšlením. Jazyková výchova u Aristotela je tedy důležitým úkolem výchovy estetické (v antice se pozorování estetická a jazyková nerozlišovala) a rozumové (slovo je znakem, má význam, obsahuje myšlenku — logos). Básník se tu v mnohém stýká s řečníkem, rozdílné jsou pouze způsoby vyjádření.

Politické podmínky republikánského Říma daly vznik novému cíli výchovy — výchově řečníka. Jazyková výchova měla pro utváření představy římského ideálu dokonalého řečníka nesmírný význam, když uvážíme, že řečnictví v Římě zastávalo prakticky úlohu masových komunikačních prostředků, parlamentu, soudu i kazatelny. Proto také Quintilianus přisuzuje v přípravě řečníka ústřední úlohu pěstování jazyka. Všechny ostatní disciplíny posuzuje podle toho, jak přispívají tomuto hlavnímu cíli výchovy. Pro rozvoj římské vzdělanosti a utváření osobnosti římského občana mělo velký význam pronikání řecké kultury, které se datuje zhruba od poloviny třetího století před naším letopočtem. Z toho, že se v antickém Římě pěstovala *doctrina duplex* a římský jinoch studoval souběžně latinský a řecký jazyk i literaturu, vyplývá, že Římané byli prvním národem v historii, který svou výchovu a vzdělání opíral nejen o vlastní jazyk, nýbrž i o jazyk cizí. *Doctrina duplex* měla blahodárny vliv na jazykovou výchovu v nejširším slova smyslu. Srovnáváním řečtiny s latinou, obohacováním méně vyvinutého jazyka jazykem vyvinutějším byli římstí grammatikové schopni latinu vytříbit a estetizovat. Latina se tak stala účinnějším nástrojem při formování ideálu římského občana, obsah výchovy a vzdělání stal se zprostředkovatelskou funkcí řecké kultury širším, tříbil se jazykový cit, rozvíjela se účinněji estetická stránka osobnosti.

Jak mnohostrannou funkci měla jazyková výchova v antickém světě, ukazuje i obsah a rozsah disciplíny *gramatika*, která tuto výchovu v pravém slova smyslu realizovala. Gramatika ve svém původním významu (*grammatikē*) se sice týká psaného slova (*grammata*) a výchova v každé vyspělé společnosti v počátečním stadiu do určité míry závisí na osvojení stavebních kamenů řeči. Avšak antika obvykle počáteční výchovu neztožňovala s *grammatikē* a připisovala funkci tohoto termínu literárnímu a lingvistickému studiu, které následovalo až po nabytí schopnosti číst a psát. Počáteční výchova byla známa jako *grammatistikē* a byla vedena pedagogem zvaným *grammatistēs*, v latině uváděným obvykle názvem lidí *magister*. Teprve po této počáteční výuce zaujal své místo *grammatikos*, učitel gramatické školy. Termín „gramatika“, který se spojuje s řeckým *grammatikē*, nelze tedy interpretovat tak, jak jej chápe současné školství. Adekvátnějším ekvivalentem by bylo sousloví „jazyk a literatura“. *Grammatikē* zahrnovala tedy gramatiku v moderním slova smyslu, studium jazyka, a současně četbu

² Srov. Aristoteles, Poetika, Praha 1948, str. 33.

a výklad standardních literárních děl, zvláště básníků. Jazykověda, studium forem a význam slov, pravidel správného vyjadřování má svůj původ u sofistů. Neoddělitelnou částí výchovy byla tehdy četba básníků, zvláště Homéra, a to vyžadovalo nevyhnutelně výklad. Tak Prótagorás³ tvrdil, že vzdělaný člověk má rozumět všemu, co řekli básníci, a musí být schopen to také vyložit. Dionýsios Thrax⁴ definoval gramatiku jako praktickou znalost způsobu, jímž se vyjadřují básníci a prozaikové. Rozdělil ji na šest částí: Četbu se správnou výslovností, výklad básnických figur, výklad málo se vyskytujících slov, výklad vlastní látky, etymologie, analogie a kritiku básně. Přes různé výklady se ustálil názor, že gramatika se zabývá jak jazykem, tak literaturou. Užijeme-li slov Quintilianových, je tato disciplína jak *recte loquendi scientia*, tak *poetarum enarratio*.

Vyšší vzdělání v Římě bylo v mnoha ohledech kopií výchovného systému řeckého. Pokud jde o gramatiku a rétoriku, byly latinské školy vybudovány podle řeckého vzoru, což ovšem neznamená, že řecké školy byly latinskými nahrazovány. Oba jazyky i obě literatury se studovaly souběžně. Tuto souběžnost umožňovala skutečnost, že řečtina byla cizím jazykem pouze v relativním, nikoliv absolutním slova smyslu. Římští jinoši se neučili řečtině tak, jak se učí cizím jazykům dnes. Mnozí žáci byli bilingvisty již od dětských let, učili se řečtině přímým, každodenním stykem od svých řeckých vychovatelů — otroků a řeckých chův. Do gramatických škol vstupovali tedy se znalostmi obou jazyků a byli vedeni latinským i řeckým učitelem. Latinská „gramatika“ měla podobnou historii jako „gramatika“ řecká. Úkolem prvních učitelů latinských gramatických škol bylo vzbudit zájem o četbu římských básníků, ať mrtvých, nebo současných. Studium latinské gramatiky v užším slova smyslu přišlo později a souvisí s vypracováním prvých latinských gramatik na vědeckém základě.⁵ Quintilianus zavádí do jazykové výchovy lingvistické elementy v moderním slova smyslu. Avšak ani tak úloha jazykové výchovy na římských gramatických školách neodpovídá pojetí nynějšímu. Žáci, kteří vstupovali do gramatické školy, byli již schopni číst a psát buď latinsky, nebo řecky, nebo jak latinsky, tak řecky. Učili se mluvnici jen proto, aby se ujistili, že píší nebo mluví správně. Jazyková výchova v úzkém slova smyslu se tedy soustřeďovala na gramatickou správnost. V této souvislosti probíhaly četné diskuse mezi zastánci analogie, tj. pravidelného skloňování a časování, a obhájci anomálie, kteří připouštěli různé nepravidelnosti jako výsledek úzu, konvence. Gramatické, strážci latinského jazyka, měli přirozeně sklon k analogii. Quintilianus, který se pokládal předešlím za rétora a díval se tedy na jazyk jako na nástroj komunikace, byl vcelku příznivcem anomálie. Odsuzoval pedantické učitele, kteří trvali na domněle správných formách, jichž se však již neužívalo. Přitom i Quintilianus uznává, že úzus může podporovat ne-správné mluvení. Proto by se měla pokládat za standardní jazykový projev

³ Srov. M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, London 1971, str. 12.

⁴ Tamtéž, str. 13.

⁵ Viz např. rozsáhlé dílo Marca Terentia Varrona *De Lingua Latina*.

řečová praxe vzdělaných lidí.⁶ Tedy názor, který není nepodobný některým současným lingvistickým tendencím.⁷

⁶ Srov. M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, op. cit., str. 18.

Pokud jde o literaturu, začínalo se v řeckých školách Homérem. Na druhém místě bylo drama. Volili se autoři, kteří poskytovali co největší materiál ke komentáři (např. Aristofanés). Kromě epických básní a dramatu se četly též básně lyrické (Pindaros, Hésiodos, Theokritos, Kallimachos, Lykofrón, Sófrón, Corinna).⁸

Latinští gramatikové využívali k četbě zpočátku všeho, co bylo k dispozici. Teprve mistrovská díla doby Augustovy nahradila díla starší. Tak jako řečtí gramatikové začínali Homérem, ustálil se zvyk začínat v latinských gramatických školách Vergiliem. Četli se i jiní básníci. Prozaikové až na vzácné výjimky netvořili obsah gramatických škol, náleželi spíše jiným disciplínám — řečníci rétorice a filosofové filosofii. Základní formou literární výchovy byla správná a výrazná četba a memorování uměleckých děl. Za vzdělaného muže v antické době platil ten, kdo znal nazpaměť co nejvíce básnických výtvorů. Velký důraz se kladl na formální stránku přednesu, proto byla literární výchova tak těsně spjata s jazykovou výchovou v užším slova smyslu. Quintilianus učil své žáky správné modulaci, přiměřené rychlosti řeči, pauzám, cvičil žáky, kdy mají nabrat dechu. Učitel gramatiky nadto vysvětloval a komentoval čtený text, upozorňoval na nesprávné výrazy a obraty, poukazoval na různý význam slov apod. Toto těsné spojení lingvistické stránky s literární výchovou však současně ukazuje, že učitel literatury ve starověku byl vázán mnohem těsněji na text než na obecný charakter děl, která četl. Při výkladu poezie šlo tedy více o technickou stránku než o zhodnocení díla samého podle dnešních kritérií. M. L. Clarke⁹ v této souvislosti uvádí výrok Augustinův, podle něhož latinští gramatikové nepřipustili, že by Vergilius mohl napsat něco, co by se nedalo obdivovat. Tento formální přístup k jazykové výchově v latinských školách musíme ovšem pochopit z hlediska cílů tehdejšího školství. Pevný gramatický základ, schopnost formálního přednesu literárního díla, pochopení smyslu slov bylo podmínkou pro řečnictví, které bylo chápáno jako nadstavba. Ta by se zhroutila, kdyby zde nebylo právě onoho gramatického základu.

Jazyková výchova pokračovala na školách rétorických. Není naším úkolem zabývat se vývojem rétoriky. Stačí si ujasnit, že rétorika se stala součástí antické výchovy a vzdělání, až opustila původní úzkou profesionální základnu, jíž byla příprava k úspěšné advokacii. Cestu ukázal Isokratés, který chápal rétoriku v širším kontextu jako součást vyššího vzdělání. To mělo umožnit mládeži lépe se v budoucnu uplatnit v politické nebo literární dráze. Rétorika měla svůj velký výchovně vzdělávací význam potud, pokud se rétorové drželi Isokratovy tradice. Přestala mít svůj hluboký výchovný význam tehdy, jakmile se ukázalo, že učitelé rétoriky postrádali

⁷ Srov. např. názor Roberta Lada: „Teach the language as it is, not as it ought to be... the forms used by educated native speakers and not any imagined artificial standard are the guide to what is acceptable as educated native speech“.

Robert Lado, *Language Teaching*, New York 1964, str. 54.

⁸ Viz M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, op. cit., str. 19.

⁹ Tamtéž, str. 25.

kulturu a ideály Isokratovy. Tak tomu bylo například v helénistickém údobí, kdy se rétorové ve své většině přiblížili k „s sofistům“, tak kritizovaným od Isokrata. Rétorika se stále více opírala o pevná pravidla, forma nabývala převahy nad významem. Tento vývoj je do určité míry pochopitelný. Se ztrátou politické nezávislosti Athén nemohlo existovat řečnické umění v starém slova smyslu, řečnická cvičení nutně nabývala formy tzv. deklamací, příprav k slavnostním proslovům.

Do Říma přišla rétorika v druhém století před našim letopočtem. Římané se učili rétorice nejprve od řeckých učitelů. Latinská verze řeckého umění se objevila teprve v prvním století a až do císařského Říma existovala souběžně s rétorikou řeckou. Řečnickému umění se učilo jak teoreticky, tak prakticky. Mělo svá pevná pravidla¹⁰ s gradací. Hlavním úkolem nebylo rozvíjet fantazii a vlastní myšlení, jako spíše manipulovat mistrně s jazykem, rozvíjet schopnost vyjádřit tutéž věc různými způsoby, naučit se argumentovat. Na konci republikánského údobí stihl římskou rétoriku podobný osud jako rétoriku řeckou. Řečnictví se stalo cílem samo o sobě. Témata, která sloužila jako východisko k cvičení, byla stále méně životná, učitelé učili své žáky rétorickému umění na imaginárních událostech. Rétorika pak nakonec ztrácela svůj původní výchovný smysl. Rétorské školy produkovaly žáky s velkou výřečností. Adepti rétorického umění dokázali uchvacovat své posluchače elegantním stylem a podmanivým přednesem. Chtěli však především bavit a zaujmout, méně působit na morálku a občanské ctnosti. Jazyková výchova chápaná jako pouhá manipulace se slovy nemohla proto plnit své původní výchovné poslání. Ani gramatické, ani rétorické školy nemohly ve své konečné fázi zajistit ideál výchovy v oné obdivuhodné všestrannosti, jak tomu bylo v době rozkvětu antické kultury. Ať v té, či oné podobě, antická jazyková výchova měla rozhodující vliv na vytváření evropské vzdělanosti. Jádrem této vzdělanosti bylo po mnoho století pojetí jazykové výchovy, které vyrostlo z rétorického základu vytvořeného původně z potřeby soudních dvorů ve starém Řecku, rozšířeného o filosofickou základnu Aristotelovu a obohaceného teorií Ciceronovou a Quintilianovou. Pokud chápeme jazykovou výchovu v její lingvistické podstatě, ovlivnilo formální pojetí jazyka, metoda logické analýzy gramatických škol, nadlouho jazykovědné teorie nejen starší, jako byla například známá Port-Royalská škola, ale i jazykovědné směry zcela moderní.¹¹

Gramatika a rétorika tvořily podstatnou část vzdělání na středověkých klášterních a katedrálních školách. Těmto disciplínám se však neučilo v samostatných gramatických a rétorických školách, jak tomu bylo v antice. Středověké školy byly sjednoceny v jedné instituci, jazyková výchova byla s ostatními předměty součástí sedmera svobodných umění (septem artes liberales). Gramatika byla nutně disciplínou v pořadí první, protože byla nevyhnutelná pro jakékoliv další studium. Teprve potom následovala dialektika a rétorika a za nimi quadrivium. Asi od poloviny dvanáctého století začala být ve středu zájmu logika, která zastínila gramatiku a rétoriku a na určitou dobu odsunula na vedlejší kolej i quadrivium.

Pokud jde o gramatiku, užívalo se standardních učebnic od Donata

¹⁰ Tamtéž, str. 30–40.

¹¹ Srov. Richard E. Young, Alton L. Becker, *Toward a Modern Theory of Rhetoric: A Tagmemic Contribution*. In: *Language and Learning*, New York 1966, str. 195–215.

a Prisciana, koncem dvanáctého století a počátkem třináctého století se objevily nové latinské gramatiky, psané v hexametrech — *Doctrinale* od Alexandra z Villedieu a *Graecimus* od Eberharda z Béthune. *Doctrinale* se pak stala standardní učebnicí v Evropě po celé 14. a 15. století. Ačkoliv se jazyková výchova realizovala na církevních školách prostřednictvím disciplíny „gramatika“, nebyl její cíl a obsah totožný s jazykovou výchovou antickou. Pro Římany byla latina jazykem mateřským, pro žáky středověkých škol jazykem cizím. Osvojování latiny se nedělo jen v průběhu školního vyučování, ale i mimo školu, přímým stykem s těmi, kdo latinu již ovládali. Všichni učitelé neměli ovšem stejný lingvistický základ, a tak je zcela pochopitelné, že se středověká latina v leccems lišila od latiny klasické. To platilo hlavně pro ústní projev, při němž se nežádala taková gramatická přesnost jako v projevu písemném.

Pokud jde o texty, o něž se jazyková výchova opírala, převažovali i nadále klasičtí autoři. Ve čtvrtém, pátém a šestém století se objevila řada básní v klasických metrech na křesťanská témata. Některé z nich, jako například básně, jejichž autory byli Juvencus a Sedulius, měly být alternativou za tradiční texty gramatických škol; i když byly mnohde populární, nikdy však nevytlačily antické klasiky, jako byl Vergilius, Statius, Terentius, Persius, Horatius, Sallustius, Boethius a další. Je nasnadě, že z hlediska křesťanské filosofie byla vybírána taková díla, která neodporovala církevní morálce. Není bez zajímavosti, že i v tomto ohledu zvítězili v soutěži mezi pohanskými a křesťanskými autory moralisté pohanští.

Po údobí rozkvětu ve 12. století nastává odklon od literárního studia. Na francouzských universitách 13. a 14. století nebyly již předepsány klasické latinské texty. Gramatika na universitách neznamenal — jak tomu bylo v klasické epoše — studium jak jazyka, tak literatury, nýbrž studium jazykové v užším slova smyslu, odloučené od literatury. M. L. Clarke¹² uvádí typický příklad jazykové výchovy na škole v Chartres, kde se četba autorů zúžila na výklad gramatických tvarů, rétorických obrátů a sofismat. Rétorika v klasickém pojetí uvolňuje místo rétorice nové, která by vyhovovala současným potřebám. Nová rétorika — *ars dictaminis* — se spojuje s Buoncapagnem, který učil v Bologni v prvé polovině třináctého století. *Ars dictaminis* učila žáky pravidlům, jak skládat dopisy a oficiální dokumenty. Kromě toho se žáci cvičili v psaní latinských textů podle vzoru školy v Chartres, kde se jako vzor četli řečníci a básníci. Na sklonku středověku se poezie a próza učily společně, což prakticky znamená, že gramatika a rétorika téměř splývaly. Veškerá výuka svobodných umění, a tedy i výchova jazyková, sloužila pochopitelně jako příprava pro teologii.

S knižtiskem přicházejí do humanistických škol ve větší míře klasikové řeči a latinští. Jazyková výchova nabývá nového charakteru. Jejím úkolem již není výklad Písma a církevních Otců, zběhlost ve scholastické rétorice, nýbrž zprostředkování kultury antického světa, jeho estetických a etických hodnot. Jazyková výchova tu opět splývá s výchovou morální a estetickou jako kdysi v antice, ke které se epocha humanismu vrací. Nelze ovšem říci, že by funkce latinského jazyka, pěstovaného výhradně ve vyšším školství,

¹² Viz M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, op. cit., str. 145.

odpovídala potřebám nové společnosti. Klasická latina byla již jazykem mrtvým. Její znalost byla nutně omezena na úzký okruh vzdělanců, byla proto brzdou demokratizace vzdělání. Rovněž klasické pojetí rétoriky nebylo již vyhovující. Poněvadž rétorika ve své původní podobě znamená umění přesvědčovat, pěstovaly se především modely pro výcvik v přednesu tohoto typu. Málo pozornosti se věnovalo popisu, výkladu. Veliké objevy v přírodních vědách však přesunuly zájem k próze mající formu výkladu. Přesunul se rovněž zájem od argumentů vnitřních k argumentům vnějším, doloženým přímými důkazy.

Aristoteles zdůrazňoval význam stylu z praktických důvodů. V ideálním případě by měl racionálně zdůvodněný argument přesvědčit. Ale praxe ukazuje, že tomu tak často není. Proto se musí užít stylistického umění. Styl se však v rétorické praxi stal postupně cílem o sobě, což plyne opět z dualistické koncepce, že forma je nezávislá na předmětu i na pisateli. U renesančních klasiků došlo k tomu, že se jazyková výchova ve své konečné fázi zúžila na formální uhlazenost, eleganci, vynalézavost na úkor jasnosti a zřetelnosti. Dobrým stylem se dokonce rozuměla i úmyslná odchylka od řeči každodenního života.¹³ Tím se stalo, že rétorika nabyla pejorativního označení jako elegantní, ale prázdné slovíčkaření. Upadající moc aristokracie a rostoucí vliv lidových mas v důsledku sociálních změn a protestantského hnutí však vedly naopak ke snaze jazyk zjednodušit, zpřístupnit, učinit ho použitelnějším jako prostředku dorozumívání. Rozvíjející se vědě nemohl rovněž vyhovovat klasický způsob rétoriky, která ve své koncepci vede k autoritativnímu potvrzení stávajících názorů, zatímco moderní způsob zkoumání zdůrazňuje objevy nových faktů a vztahů.

Na počátku 17. století se jak v Evropě, tak v Americe začíná stále výrazněji projevovat nespokojenost s pojetím jazykové výchovy zúžené na formální osvojování latinské mluvnice a na úzce pojatou četbu. Tím není řečeno, že latina na počátku novověku ztrácí svůj význam, a že tedy jazyková výchova zaměřená na její osvojení by neměla své opodstatnění. Latina poskytuje i novověké společnosti cenné služby, jen její funkce je jiná. Zprostředkuje nové vědecké myšlenky, seznamuje s novými objevy v přírodních vědách, je jazykem současného myšlení. Souběžně s latinou se však začínají uplatňovat již i jazyky národní a cizí živé jazyky.

Snad málokdo si uvědomuje přelom mezi dožívající humanistickou epochou a nově se tvořící společností jako J. A. Komenský. Komenský chápe potřebu komunikace mezi vzdělanými vrstvami různých národů na jedné straně, i potřeby komunikace širokých vrstev neakademicky vzdělaných občanů na základě přístupnosti i široké demokratizace na straně druhé. Proto doporučuje pro četbu knih a mezinárodní komunikaci ve vědecké i kulturní oblasti jazyk latinský. Avšak současně s těmito jazyky se přimlouvá za pěstování národních jazyků. Pro domácí potřebu by se měla pěstovat mateřština, pro styk se sousedy živý jazyk.¹⁴ V souladu s pojetím pedagogického realismu prosazuje Komenský komunikativní funkci jazyka: „Jazykům se učíme ne jako části vzdělání nebo moudrosti, nýbrž jako ná-

¹³ Henry Peacham v *Garden of Eloquence* (1577) uvádí např. 184 umělých odchylek od normální syntaxe a významů slov. Viz Richard E. Young, Alton L. Becker, *Toward a Modern Theory of Rhetoric: A Tagmemic Contribution*, op. cit., str. 199.

¹⁴ Jan Amos Komenský, *Didaktika Velká*, Brno 1948, kap. XXIX, 6.

stroji, jímž možno vzdělání čerpat a sdělovat jiným“.¹⁵ Tím se Komenský zásadně rozchází s dosavadním pojetím humanistické jazykové výchovy, sloužící k osvojování formální dokonalosti jazykového projevu a znalosti klasické literatury. Pedagogický realismus Komenského souvisí s potřebou praktičtější a demokratičtější výchovy měšťanstva. To ale znamenalo rozejít se též s elitářskou, úzce literárně zaměřenou humanistickou výchovou i s verbalistickým charakterem městských škol. Všechno učení, mělo-li se stát přístupnějším, muselo být ekonomičtější, efektivnější, kratší. Komenský proto vyměřuje různým jazykům různý čas, a to podle funkce, kterou jazyk plní.

Svou koncepcí jazykové výchovy překročil Komenský třídní zájmy; neměl na mysli jen vyhraněné potřeby určité sociální vrstvy, nýbrž obecně celé lidstvo, které by mělo zvýšeným úsilím o jazykovou kulturu spolupracovat k dosažení světového míru a dorozumění. Nejpříjemnějším prostředkem k zajištění míru a spolupráce mezi národy by pro Komenského byl univerzální jazyk — panglottie — spojený s univerzálním systémem poznatků. K vytvoření takového jazyka nebyly však v době Komenského náležitě předpoklady. A tak i tehdy platila latina jako nejlepší prostředek mezinárodního dorozumění. Pro latinu se proto rozhoduje i Komenský a na podporu své volby se dovolává i názoru jezuitského pedagoga Vivese: „Poněvadž jazyk je pokladnicí vzdělání a nástrojem lidské společnosti, bylo by prospěšné, kdyby lidé měli jazyk jediný, jehož by užívali všichni národové společně. Kdyby nebylo možno tohoto dosáhnouti, kdyby aspoň měli ten, jehož užívá největší počet národů a kmenů, totiž ten, kterým se my křesťané zasvěcujeme do společných posvátných věcí, a toho aby se užívalo i při vzájemných stycích a k šíření znalostí věcí. Bylo by ovšem třeba, aby takový jazyk byl jak příjemný, tak i vhodný pro vědu a řečnické výkony. Příjemnost je ve zvuku slov, ať už jednoduchých a oddělených, či spojených. Vhodnost pro vědu je v náležitě schopnosti dávat věcem jména, vhodnost pro řečnictví v pestrosti a bohatosti slov a obrátů. To všechno by způsobilo, že by lidé mluvili tím jazykem rádi, mohli by jim výstižně vyjadřovat své myšlenky a jeho zásluhou by se velmi zdokonalili ve svém úsudku. A zdá se mi, že alespoň z těch jazyků, kterých lidé používají a které jsme poznali, je takovým právě jazyk latinský. Byl by totiž nejdokonalejší ze všech, protože jeho slova by vysvětlovala podstaty věcí.“¹⁶

Pokud byla nositelem vzdělání církev, opírala se jazyková výchova o latinu také pro její státnost, relativně se neměnicí význam slov (protože jako jazyk mrtvý se nevyvíjela). To odpovídalo podstatě tehdejšího obsahu výchovy a vzdělání, které se stále ještě orientovalo na sedmero svobodných umění. Systém tohoto vzdělání, přenesený v podstatě z antického světa, se na jedné straně vyznačoval pozoruhodnou stabilitou ve výchově, protože ve všech disciplínách nešlo ani tak o osvojení sumy vědomostí ani o nabytí praktických dovedností, jako spíše o výchovnou hodnotu vzdělání, mentální trénink, zachování kulturních tradic, které po mnoho století spojovaly vzdělance různých zemí. Na druhé straně tento obsah vzdělání měl statickou, nikoliv dynamickou povahu. Komenský si je tohoto rozporu vědom

¹⁵ Tamtéž, kap. XII, 1.

¹⁶ Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek III, Nejnovější metoda jazyků, SPN 1964, kap. VI, 9.

a má za to, že latina je jen dočasným východiskem, protože z hlediska jeho pansofie nemůže tento jazyk postihnout právě svou staticností nově se rýsuující obsah vzdělání, který by kromě středověkého sedmera svobodných umění zahrnoval i poznatky přírodních věd a nové objevy z říše techniky. Proto sní o umělém jazyku, panglottii, který by byl výstižnější, přesnější, sémanticky jednoznačný a hlavně jednodušší než latina. Komenský jde v otázce jazykové výchovy dále než Vives i v tom, že kromě komunikativní funkce latiny, která má zprostředkovat mezinárodní dorozumění mezi vzdělanci, naznačuje význam tohoto jazyka jako základu racionálně metodologického myšlení pro jeho logickou uspořádanost a přesnost, i jako základu snadnějšího učení kterýmkoliv jiným jazykům.

Na základě hluboké teorie zdůrazňuje Komenský rovněž potřebu učit se jazyku mateřskému, jehož osvojení věnuje nejdelší dobu. Mateřský jazyk se váže s věcmi. Učíme se tedy nejen slovům, ale i osvojování pojmů. Tento proces trvá velmi dlouho, a proto je mu třeba věnovat celé dětství a část věku chlapeckého.¹⁷

Ještě dnes lze stěží docenit přínos Komenského k rozvoji jazykové výchovy. I dnes se stále proboují teorie o jednotě myšlení a řeči,¹⁸ o společenské funkci mluveného a psaného jazyka. Ještě dnes je plně použitelná teorie Komenského o historickém pojetí řeči, projevující se ve svých důsledcích v tom, že různé jazyky vyjadřují různou skutečnost, a že tedy lidé, kteří mluví různými jazyky, jež jsou na různém stupni vývoje a dokonalosti, vidí svět a vztahy ve světě nestejně, v odlišných kategoriích. Otázku dialektického vztahu myšlení a řeči nepromýšlí Komenský pouze z hlediska filologického a filosofického, nýbrž obecně lidského. Nejde mu jen o rozvoj jazyka jako fenoménu lingvistického, vyplývajícího z jeho jazykové teorie, ale i o možnost blahodárného důsledku tohoto rozvoje pro život těch národních společenství a skupin, které v důsledku méně příznivých podmínek, v nichž žijí, neměly možnost svůj jazyk rozvinout. Komenský si tu zřetelně uvědomuje funkčnost jazyků a současně nesmírný význam jazykové výchovy pro kulturní povznesení národů: „Není vinou jazyků, nýbrž lidí, ukazuje-li se některý jazyk temným, kusým, nedokonalým k vyjádření potřebných věcí.“¹⁹

Z toho, co jsme rekli, vyplývá, že Komenského pojetí jazykové výchovy je značně široké. Zahrnuje daleko více aspektů, než tomu bylo v školských systémech středověku i období humanismu. Co je však nejdůležitější, to je obecný úkol jazykové výchovy. Proces osvojování řeči jak mateřské, tak i cizí chápe Komenský jako akt sociální, vyvěrající ze společenských potřeb — chceme, aby nám bylo porozuměno, a chceme sami rozumět jiným.

Dílo Komenského nemělo dlouho pokračovatelů, a to ani v teorii, ani v praxi. Názory na jazykovou výchovu se různily a odrážely různou filosofickou a ideologickou základnu pedagogických směrů. To se promítalo především do představ, na jaké bázi se má jazyková výchova realizovat — zda na bázi jazyka latinského v duchu starých tradic, nebo prostřednictvím mateřské řeči a moderních cizích jazyků. Typickým příkladem nově se tvořících názorů na otázky výchovy v epoše rodící se buržoazie je pojetí

¹⁷ Jan Amos Komenský, *Didaktika Velká*, op. cit., kap. XII, 10.

¹⁹ Jan Amos Komenský, *Didaktika Velká*, op. cit., str. 226.

jazykové výchovy Johna Locka. Pro Locka není rozumová výchova složkou nejdůležitější. Jeho „gentleman“ nemá být učencem, nýbrž praktickým, úspěšným člověkem. Jazyková výchova tu není prostředkem racionálně metodologického myšlení. Latina, která tuto funkci dosud plnila, má tedy zcela odlišné místo v jeho výchovně vzdělávacím systému. Úlohu jazykové výchovy plní mateřský jazyk, kterým by se měl budoucí anglický gentleman naučit vyjadřovat „plynule, jasně a uhlazeně“, a měl by „s největší péčí tříbit a zdokonalovat svůj sloh“.²⁰ Jazyková výchova u Locka je prostředkem estetické výchovy, a to ještě ve smyslu víceméně utilitaristickém. Jeho gentleman se učí slohově vytříbenému vyjadřování, aby se mohl úspěšně pohybovat ve společnosti. Snahu o vytlačení latiny jako nosného pilíře jazykové výchovy měli i filantropisté.²¹ Avšak ani jejich úsilí nemělo trvalého účinku.

S příchodem novohumanismu vyvstává na pozadí jazykové výchovy opět problém cíle ve školství, zvláště ve školství středním. Pedagogický tradicionalismus spatřuje ústřední význam vzdělání v nadčasových momentech klasického světa ztvárněného v Homérovi, starých tragédiích, v Sokratovi, Platónovi, Ciceronovi. V průběhu devatenáctého století znovu ožívá teorie formálního vzdělání jako funkcionálního formování duševních sil, tak jak to kdysi formuloval Komenský, s tím ovšem, že latina ztrácí svůj komunikativní charakter. S rozvojem národních kultur začíná pozvolna pronikat do školství stále více jazyk mateřský i moderní cizí jazyky. Klasické jazyky jsou i nadále hlavními pilíři výchovy a vzdělání. Živým cizím jazykům se tato úloha nepřipisuje, na vyšším stupni školství jsou jen jakýmsi přídavkem vzdělání, jejich úkol není formativní. Naproti tomu mateřský jazyk začíná v mnohém ohledu přebírat propedeutickou úlohu jazyků klasických.

V padesátých letech minulého století pronikl v jazykové výchově do našich škol tzv. logickogramatický směr. Podle slov Otokara Chlupa, jenž se odvolává na filosofa Friedricha Ed. Benekeho,²² blízký vztah kategorií gramatických ke kategoriím logickým způsobil, že se „gramatické vyučování vedle svého praktického významu stalo složkou logického školení žákov“. I při výuce jazyka mateřského se tedy teoretické jazykové výchovy vracejí k starému aristotelovskému pojetí o vztahu myšlení a řeči. Význam mateřské řeči pro rozvoj myšlení pochopil již Pestalozzi, pro něhož je řeč prvním zdrojem rozvíjení poznání. Již podle Pestalozziho je třeba naučit dítě, aby „užívalo jazyka jako prostředku, který přivádí děti od nejasných představ k jasným pojmům“. Avšak teprve autorita Karla F. Beckera,²³ který je pokládán za představitele logickogramatického směru, dodala novému směru jazykového vyučování patřičné váhy. Tím, že se zdů-

²⁰ John Locke, *Několik myšlenek o vychování*, Praha 1906, str. 179–180.

²¹ O tom, jak si filantropisté představovali vyučování jazykům, viz VI. kapitolu knihy *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (1770) od Johanna Bernharda Basedowa. Uvádí Ida Rochowanská v *Metodice vyučování angličtině*, SPN, Praha 1962, str. 235.

²² Srov. např. *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*, Wien 1849, str. 6, 29.

²³ Srov. Otokar Chlup, *Stredoškolská didaktika*, Brno 1935, str. 171–172.

²⁴ Johann Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrude ihre Kinder lehrt*, Leipzig 1890, str. 34.

²⁵ Karl Ferd. Becker, *Schulgrammatik der deutschen Sprache*, Frankfurt a. M. 1935, 3. vyd.

razňoval význam jazykového vyučování pro rozvíjení logického myšlení žáka, plnila jazyková výchova především úkol rozumové složky výchovy. Na druhé straně se však nedoceňovala sociální funkce jazyka, který má sloužit v prvé řadě jako nástroj dorozumění mezi lidmi. Nesprávný byl rovněž názor, podle něhož se logické kategorie odvozují z řeči. Na nově zřizovaných českých středních školách se toto pojetí jazykové výchovy projevilo pak v tom, že přívrženci logickogramatického směru jazykového vyučování došli k formalismu, na nižších školách k prostému verbalismu.²⁶

Rovněž i význačný ruský pedagog Konstantin Dmitrijevič Ušinskij zdůrazňoval sepětí řeči s myšlením. Základem výchovy a vzdělání má být pěstování mateřského jazyka, který je východiskem pro rozvoj logického myšlení a duševních schopností u dětí.²⁷ I u Ušinského je tedy jazyková výchova především úkolem výchovy rozumové. Na rozdíl od jednostranně pojatého logickogramatického směru jazykového vyučování chápe Ušinskij jazykovou výchovu širě, rozvoj mateřské řeči spojuje s rozvojem vnímání a osvojování pojmů. Formální vzdělání spojuje se vzděláním materiálním. Za nejvhodnější materiál pro intelektuální rozvoj považuje přírodovědné náměty, které umožňují rozvoj logického myšlení se souběžným rozvojem řeči. „Kdo chce v žákovi rozvíjet jazykové schopnosti, musí v něm především rozvíjet schopnosti myšlení. Logika přírody je nejsrozumitelnější logikou pro děti.“²⁸

Ušinskij i další slovanští pedagogové, především Tolstoj, jakož i pedagogika anglosaská (Spencer), a také znovuoživení myšlenek Komenského o jazykové výchově, to všechno nemohlo zůstat bez vlivu na otázky jazykové výchovy u nás, jež byla orientována dosud převážně na pedagogiku německou. Cíl jazykového vyučování začíná zdůrazňovat i zřetelně G. A. Lindnerem²⁹ odráží pojetí jazykové výchovy, které se stále více přibližuje pojetí dnešnímu. Z cíle praktického (učit se užívat řeči mluvené i psané), formálního (cvičit myšlení) i materiálního (sdílet vědomosti) vyplývá jak komunikativní funkce jazyka, tak úkol jazykové výchovy pro intelektuální rozvoj žáka.

Pokud jde o jazykovou výchovu uskutečňovanou prostřednictvím cizích jazyků na konci 19. a na počátku 20. století, zůstávaly všeobecně vzdělávací úkoly i nadále spojeny s jazyky klasickými, kdežto u jazyků moderních se vedle stránky formativní začíná zdůrazňovat i jejich funkce komunikativní. Tak Jaroslav O. Hruška³⁰ při posuzování hodnoty francouzštiny, zaváděné se vznikem reálek a reálných gymnasií do škol, přiděluje tomuto jazyku proti starému ideálu rétorickogramatickému již trojí úkol: praktický (osvojení obratnosti v mluvení), reální (poznání kulturních poměrů francouzských a literárních plodů posledních tří století) a formální (jazykově logické vyškolení, jež má přispívat k prohloubení poznání materštiny jako latina na gymnasiu).

²⁶ Blíže viz Jaroslav Jelínek, *Vyučování českému jazyku v naší škole*. Sb. Dvě studie o jazykovém vyučování, VÚP, Praha 1964, str. 16.

²⁷ Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, *Vybrané pedagogické spisy*, Praha 1955, str. 178.

²⁸ Tamtéž, str. 143.

²⁹ *Sprachunterricht in der Volksschule* (Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungslehre), Wien-Leipzig 1884, str. 874–884.

³⁰ Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, Praha 1916, str. 15.

Lindnerovo pojetí jazykového vyučování, jeho členění na cíl praktický a formální, umožnilo na druhé straně stavět proti sobě dvě stránky výchovně vzdělávacího procesu místo toho, aby se pochopil jejich dialektický vztah. Tak se dostal do našich škol spor o gramatiku, který vyvrcholil koncem devatenáctého století a pokračoval i ve století dvacátém.³¹ Pod vlivem utilitaristické koncepce Spencerovy i jiných pedagogických směrů (Laye aj.) se často podceňuje význam gramatiky pro intelektuální rozvoj dítěte, nechápe se její úloha pro výcvik v abstraktním myšlení. Boj proti formálnímu pojetí vzdělání otevřel často cestu mechanickému nácviku,³² který u nás nabyl zcela konkrétních forem zvláště působením Josefa Müllera a jeho učebnic, jež ovládaly naše školství, pokud jde o mateřský jazyk v počátečním a středním školství, po celé období první republiky.³³ Müller a mnozí jeho současníci ovšem nepochopili, že svou koncepcí jazykové výchovy ztělesňují prakticky dvoukolejnost školského systému třídní společnosti, uskutečňujícího princip praktického vzdělání pro budoucí dělníky a princip intelektuální výchovy pro příslušníky vládnoucí třídy.

Jedním z prvých, kdo pochopil třídní podstatu jazykové výchovy v předmnichovské republice, byl Otokar Chlup. V jazykové výchově, realizované jak prostřednictvím mateřského jazyka, tak jazyků cizích, spatřoval velké možnosti pro rozvoj rozumové kultury, a to na všech stupních školství. V mnohém byl podnícen funkčním jazykozpytem Pražské školy lingvistické, opírající se o živý jazykový materiál a zdůrazňující těsné sepětí mluvnice se slohovým výcvikem.³⁴ Chlup řeší již také dialekticky spor o praktický a formální cíl vyučování: „Vědomosti neformující ducha nemají ve správné výuce místa a jsou příznakem didakticky úpadkovým.“³⁵ Při osvojování cizích jazyků na středních školách však vidí vlastní úkol cizojazyčného vyučování jen v kulturně vzdělávací oblasti. Komunikativní funkci cizího jazyka odsunuje na místo vedlejší.³⁶

Je příznačné pro naši školu, že o jazykovou výchovu se zajímají v stále rostoucí míře nejen pedagogové, nýbrž i naši přední lingvisté. Je rovněž příznačné, že prakticky každý náš jazykovědec staví do popředí jazykové výchovy stránku formativní. Význam mluvnice pro rozvoj rozumových schopností žáků se přitom vidí v její funkční hodnotě. To platí pro oblast osvojování jak mateřského jazyka,³⁷ tak jazyků cizích. V tom ohledu je stále poučné tvrzení Bohumila Trnky,³⁸ že úkolem vyučování cizím jazykům není jen dosažení aktivní znalosti hovorového jazyka, ale prohloubení formativní výchovy žáků. Trnka, vycházející z tezí Pražské lingvistické školy, vidí velkou formativní hodnotu ve výchově mladých lidí již v samotném poznání jiného jazykového systému, jiného způsobu jazykových styli-

³¹ Srov. např. Jan Mrazík, *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných*, Roudnice 1885, str. 17, 18.

³² Srov. např. Antonín Janů, *Jazyk mateřský a škola obecná*, Praha 1897.

³³ Srov. Josef Müller, *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*, Praha 1919.

³⁴ Srov. Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, Brno 1935, str. 169–207.

³⁵ Tamtéž, str. 93.

³⁶ Tamtéž, str. 236.

³⁷ Srov. např. L. Kopeckij, *O typu učebnice mateřštiny na střední škole*, časopis *Střední škola* 13, 1932, str. 100 ad.

³⁸ Bohumil Trnka, *Význam funkčního jazykozpytu pro vyučování moderním jazykům*, *Slovo a slovesnost* 1937, str. 237 ad.

zací, odlišného od mateřského jazyka, neboť toto poznání prohlubuje logické schopnosti žáků a rozšiřuje jejich obzory vědění.

Nové perspektivy pro jazykovou výchovu přináší socialistická škola. Systém jednotného školství, odstranění dvoukolejnosti ve vzdělání mládeže umožnilo postupně překonat starší pojetí jazykové výchovy. Jestliže v třídní společnosti je jazyková kultura znakem profesionálním a individuálním, je na druhé straně přirozeným důsledkem beztřídní společnosti potřeba, aby škola naučila všechny členy společnosti vyjadřovat se výstižně, správně a kultivovaně. Přes všechny různé názory na cíle a úkoly jazykové výchovy je proces osvojování jak mateřského, tak cizího jazyka především aktem sociálním vyvěrajícím z našich praktických a duševních potřeb — chceme se dorozumět. Vědeckotechnická revoluce vyžaduje, abychom byli schopni přijímat a odevzdávat informace nejrůznějšího druhu, abychom dokázali zvládnout racionální informační systémy i komunikativní soustavy.

Široká účast všech občanů na životě politickém, hospodářském a kulturním klade nebývalé nároky na jejich jazykovou vyspělost — vysoká jazyková kultura je zákonitým znakem komunistické společnosti. Jazykovou kulturou zde ovšem nemyslíme exkluzivnost jazyka. Naopak, má-li jazyk plnit svou společenskou funkci, musí být od této exkluzivnosti oproštěn, musí být obecně srozumitelný a přístupný.³⁹ Úroveň jazykového vyjadřování přitom neměříme pouze požadavky jazykovými a slohovými, ale též estetickými i etickými. Jazykové vyjadřování je složkou společenského chování. Jazyková kultura patří do širokého okruhu kulturních jevů, je významnou součástí kultury vůbec.⁴⁰ Zatímco v předcházejících obdobích se jazyková výchova omezovala převážně na problematiku jazykové správnosti mluvnické a pravopisné, vyžadujeme dnes od jazykového vyjadřování, aby výraz byl též přiměřený funkci a aby byl slohově vytříbený.

Z úlohy jazyka ve společnosti vyplývá, že jazyková výchova — pojatá v naší práci z hlediska pedagogického — je důležitým prostředkem k uskutečnění harmonického rozvoje osobnosti. To také znamená, že jazykovou výchovu neztotožňujeme jednostranně s určitou složkou výchovy. I když plní především úkol výchovy rozumové, prolíná jazyková výchova i do složek ostatních. Jazyková výchova v mateřštině má též velký význam i pro osvojování jazyků cizích. Na druhé straně jazyková výchova uskutečňovaná prostřednictvím cizích jazyků pomáhá pochopit strukturu jazyka mateřského. Formativní působení jazykového vyučování se uplatňuje nejen v procesu osvojování jazyka mateřského, nýbrž — mutatis mutandis — i při osvojování jazyků cizích. Rozložení složek výchovy tu ovšem nebude totožné, a to pro ne zcela stejnou funkci jazyka mateřského a cizího ve výchovně vzdělávacích systémech.

ИСТОРИЯ ЯЗЫКОВОГО ВОСПИТАНИЯ

V nastojající статье автор указывает на связь языкового воспитания с общей целью воспитания. По мере того как эта цель — как категория историческая — подвергается

³⁹ Blíže viz Bohuslav Havránek, Jazyková kultura v socialistické společnosti. Sborník Jazykovědné štúdie VII, Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, Bratislava 1963.

⁴⁰ Blíže viz Karel Hausenblas, Teoretické otázky jazykové kultury. Sborník Jazykovědné štúdie VII, op. cit.

H3MCHCHJIM HOH BJIHHHCHM 06U.eCTBeHHbIX yCJOBMM, paCXOflTTCTJI H MHeHRH OTHOCHTCHbHO a3UKOBopo BocnMTaHMH B OTneJibHbix HCTopimecKHx snoxax.

Eqjibiuoe BHHMaHMe ycBoemno p nu yflejwjiocb B acpMHCKo BOCnjrraTejn>HOM CMCTCM. CoBepueHHoe BjaflieHiie rpeqecKHM JOMKOM 6MJIO ycjioBweM **Ošmero** paaBHTMH JIMHOCTH. TaK, ecjn y njiaTOHa Ha nepBOM iuiaHe <pnrypMpyioT B >3MKOBOM BOcniTaHnn MHTCJIICK-TyajibHHH M aTmiecKHM acneKTH, ApMCTOTejib BbiflejHeT M acneicr ceTeTjwecKHii. HauKOBoe BOCHTHTaiHC B PHMKHX UIKOJiaX, OCyH^eCTBJIHBUiceCJI B ppaMMaTMMeCKHX M pMTOpCKMX uIKOJiax, poTOBMjio y^amMxeH K npoceqecHH pirropa. ppaMMaTHca II puTopHKa cocTasjajm ocHOBBHyo nacTb BocnMTaHMH H cpeflHeBeKOBbix MOHaCTbipCKMX M Kacpe^ajTbHwx IHKOJT. B anoxy Bo3po5K^eHns, B CBoe KOHCHHOii cpaee, jmiKOBoe BocniTaHne orpaHHqujiocb KpacHopemieM H BMCOKonapHOCTbio 3a CT T HCHOCTH H HCTKOCTM. KpoMe Toro caMO coflep>KaHne PMTOPMKH He Monio, CCTCTBCHHO, yflOBjiteTBojTb TpeOoBaHHji pasBMBaiomeicji HayKM. Ha6opoT, 3a«aHeM MbiKOBOpo BOcniTaHMH B HOBMX ycjioBn«x Bce Cojibine craHo-Bmiocb nonapaHflMpoBaHMe n3WKa Kaic cpeICTBa ošMeHna. TaKoe noHjrae (pyHKuuH H3biKa — BbiflBMHyroe yace KOM HCKHM, He noTepjuo CBOero 3HaieHHH M cerhoHa. Bo-npexH BecM BOMOXCHM Bsrjin^am OTHOCHTCDIHO uejie M aafian *KSUKOBOTO* BOcnirraHHji, npOueCC OCBOMeHM K8K poHHOpO, TaK H JIHOCTPaHHbIX JI3MKOB flBJIHeTCa COLHajibHbIM aKTOM. BbiTeKaomiiM H3 HauiHx npaKTMHeCKux M ncHXmeCKwx noTpeHOCTeH — *xenami* **6m**> noHHTHWM M noHCTb flpyrMX. B yCJOBMHX HayHO-TeXHHHeCKOM pCBOJIOI^Hii ASMKOBO BOc-nMTaHMe HeoBxoflwvio noHwviaTb em.e iuwpe, a HMCHO, *KSK enoco6Hocn*> npiHMMaTb M ne-pe^aBaTb MHeponvianH caMoro pasjMHHorO po^a M OByaflieTb pauHOajibHbIM HHcepMa-uonoHHMM CHCTMaMH H KOMMyHHKaTBHBHbIM 3JI MCHTaMH. fl3bIKOBOe BOCHMTaHne np-3TOM JIBJWecja Ba)KHHM cpeICTBOM flJIH BCCTOpoOHHCpo paSBMTMH JIHHOCTM. B 3TOM M lipO-ñBnaeTCH ero 6ojibmoe cpopMaTMBOe 3HaweHne.

DIE ENTWICKLUNG DER SPRACHLICHEN ERZIEHUNG

In der vorliegenden Studie zeigt der Verfasser, wie die Auffassung der sprachlichen Erziehung mit dem allgemeinen Erziehungsziel zusammenhangt. Da dieses Ziel als historische Kategorie mit den sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen eine andere Gestalt annimmt, ändert sich auch die Ansicht über die Aufgabe der sprachlichen Erziehung in den einzelnen historischen Epochen.

Große Aufmerksamkeit wurde der Aneignung der Sprache im athenischen Erziehungssystem gewidmet. Die einwandfreie Beherrschung und Kenntnis der griechischen Sprache galt als Bedingung für die allgemeine Entfaltung der Persönlichkeit. Während bei Plato in der sprachlichen Erziehung der intellektuelle und ethische Standpunkt in den Vordergrund tritt, betont Aristoteles überdies den ästhetischen Aspekt. Die sprachliche Erziehung an römischen Schulen erfüllte die Aufgabe der Vorbereitung für den Rednerberuf. Sie realisierte sich an grammatischen und rhetorischen Schulen. Grammatik und Rhetorik bildeten den wesentlichen Teil der Bildung an mittelalterlichen Kloster- und Kathedralschulen. In der Zeit der Renaissance beschränkte sich die Rolle der sprachlichen Erziehung in ihrer Endphase auf das Bestreben nach formaler Feinheit, Eleganz und Einfallsreichtum auf Kosten der Klarheit und Deutlichkeit. Der sich entfaltenden Wissenschaft konnte diese klassische Art der Rhetorik nicht mehr gerecht sein. Die sprachliche Erziehung stellte sich im Laufe der Entwicklung immer mehr zur Aufgabe, die kommunikative Funktion der Sprache durchzusetzen, so wie es von Komenský betont wurde. Komenskýs Anschauungen über die Funktion der Sprache und auch über die Aufgabe der sprachlichen Erziehung gelten auch heute noch. Trotz verschiedener Ansichten über die Ziele und Aufgaben der sprachlichen Erziehung, ist der Prozeß der Aneignung der Muttersprache als auch der Fremdsprache vor allem ein sozialer Akt, der mit unseren praktischen und geistigen Bedürfnissen in Einklang steht — wir wollen, daß wir verstanden werden und wollen auch andere verstehen.

Unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution ist die sprachliche Erziehung noch breiter aufzufassen — als Fähigkeit Informationen verschiedener Art aufzunehmen und weiterzugeben, als Fähigkeit sowohl rationelle Informationssysteme als auch kommunikative Elemente zu bewältigen. Die sprachliche Erziehung ist dabei ein wichtiges Mittel bei der Verwirklichung einer harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit, ihre formative Seite darf also nicht außer Acht gelassen werden.