

Liškař, Čestmír

Metody vyučování cizím jazykům

In: Liškař, Čestmír. *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Vyd. 1. V Brně: Universita J.E. Purkyně, 1974, pp. [63]-91

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121094>

Access Date: 16. 02. 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.

III / Metody

*vyučování
cizím jazykům*

1. Korelační vztah cíle, obsahu a metody

Tak jako se podmiňuje navzájem cíl a obsah vyučování cizím jazykům, existuje dialektický vztah i mezi cílem, obsahem a metodou cizojazyčného vyučování. I když socialistická pedagogika při marxistickém přístupu k didaktickým proměnným zastává stanovisko, že cíl, konkretizovaný obsahově učivem, má postavení determinující¹, neznamená to, že v trojúhelníku cíl, obsah, metoda cizojazyčného vyučování jde o nějakou přísně vymezenou hierarchii těchto kategorií. Poněvadž tu jde o více-dimenzionální pole problémů, nepokládáme za správná krajní stanoviska, kdy se na jedné straně hovoří o výlučném a naprostém primátu cílových a obsahových struktur, ignorujících jakýkoliv metodický záměr, a na druhé straně se soustřeďuje pozornost ve vyučování cizím jazykům pouze na proces osvojování cizího jazyka, tedy výhradně na aspekt gnoseologický a psychologický.

Rozlišovat zvláště teorii obsahu a teorii metod, jak to činí v současné době například Weniger a jeho škola², znamená zaujmout záporné stanovisko k vyučování jako celku, a nakonec i k „obsahovosti“. Vyloučení organizace metod nebo volby prostředků tu může být aktem dezintegrace s vážnými následky. Metody a prostředky jsou totiž rovněž dimenzemi naší obsahové kalkulace. Je sice pravda, že řecké „methodos“ znamená vědomě nastoupenou cestu k řešení určitého problému nebo otázky (a musíme tedy tento cíl znát), avšak realizace cíle závisí též na metodě a existujících prostředcích³. Metodu nemůžeme kromě toho vydedukovat z cílových a obsahových struktur. Vyučování cizím jazykům je toho zřetelným příkladem. Metodická koncepce cizojazyčného vyučování ve svém historickém vývoji odpovídala vždy danému stavu jazykovědy, pedagogiky, psychologie, antropologie, fyziologie i jiných věd, i současnému technickému rozvoji umožňujícímu produkovat potřebné učební pomůcky. I když tedy každá metoda vyučování cizím jazykům vycházela z didaktických rozhodnutí co do cíle a obsahu, zahrnovala v sobě nakonec svou teoretickou úroveň i technickými možnostmi didaktická předrozhodnutí. Jestliže se tento dialektický vztah příčiny a účinku nerespektoval, docházelo k rozporu mezi metodou, cílem a obsahem. To je jedna stránka věci. Druhá stránka věci spočívá v nebezpečí, které může nastat tehdy, jestliže se činí rovnítka mezi vyučovacím předmětem, jímž je cizí jazyk, a předměty jinými, vysloveně naukovými (biologií, zeměpisem apod.). V takovém pojetí se pokládá za materií jazykového vyučování jedině jazyk, lingvistika se při stanovení obsahu a jeho metodickým zpracování nadřazuje neúměrně nad vědy ostatní, pedagogika jako věda integrující se nebere v úvahu. V minulosti a někdy i v současné době se takové pojetí odráží v domněnce, že didaktika cizojazyčného vyučování (označovaná v minulosti pro její zúžené pojetí na problém vyučovacích postupů jako metodika) je pouhou aplikací jazykovědy⁴. Chtě nechtě se tu pak uplatňuje Klafkiho problémový dualismus projevující se v nadřazenosti didaktiky jako teorie obsahu nad metodikou jako teorií metod, kdy se hovoří o „tvorivých nápadech“ metodika, na něhož jsme odkázáni při realizaci a vyzkoušení didaktických úvah⁵. Jako příklad tohoto dualismu uveďme diskusi o metodickém přístupu učebnic cizího jazyka k otázkám slovní zásoby, publikovanou v r. 1958 v časopise *Cizí jazyky ve škole*. Na pedagogicky kladenou otázku, co je nám platný materiál, když nemáme vhodnou metodu, jak ho použít, a co je nám platná metoda, když nemáme vhodný materiál, jakož i na tvrzení, že metodu nemusíme vždy odvodit jen z materiálu samého⁶, slyšíme odpověď Ščerbova pojetí: „Otázka, co je platný materiál bez metody a naopak, je

neréálná, řečnícká otázka. Materiál máme, jazyk, některé metody rovněž, jiné si podle potřeb materiálu, jakkoliv podle vedlejších hledisek upraveného, musíme teprve vyvinout. Neexistují metody před věcmi. Je tudíž nesprávné i tvrzení, že „metodu nemusíme vždy odvodit jen z materiálu samého“. I když si metodu vypůjčíme, nutně předchází zjištění vhodnosti oné metody rozborem materiálu.“ A dále: „Hlavním článkem při hodnocení a třídění jazykových učebnic je jazyk, stejně jako u učebnic botaniky a fyziky botanika a fyzika. Všechna ostatní hlediska (psychologické, hygienické, výchovné aj.) jsou vedlejší, i když důležitá. Není tedy správné, že „teoretické pojetí jazyka je jedno z možných třídidel učebnic a jistě důležité“, nýbrž je správné, že je to třídídlo hlavní a všechna ostatní jsou v různém stupni důležitosti sekundární.“⁷ Zastánci tohoto pojetí tak ve skutečnosti popírají vzájemné působení obsahu a metody, které nadto zužují na otázku především lingvistickou. Slovní zásoba je otázkou lingvistickou. Učebnice a materiál v ní uložený není však již jen kategorií lingvistickou, neboť musí být zpracován podle didaktických hledisek, jež jsou součástí určitého metodického systému. Teprve v rámci tohoto systému můžeme očekávat „tvořivé nápady metodika“, máme-li užít slov Klafkiho. Metoda v jejím širším pojetí je povahy supraindividuální, individualizuje se prostřednictvím metodického postupu teprve v procesu vyučování a učení.

*

Není-li důvodu hovořit o vylučnosti cíle a obsahu cizojazyčného vyučování, nemůžeme rovněž oddělovat metodu vyučování cizím jazykům od cíle a obsahu, nebo zdůrazňovat dokonce její nadřazenost. Metoda v užším slova smyslu (tj. vyučovací metoda) může být sice někdy dokonce i cílem výuky⁸, v cizojazyčném vyučování však tuto platnost můžeme vztahovat – kromě formativního působení různých metod na rozvoj žáků po stránce psychické i na rozvoj žáků jako bytostí společenských⁹ – jen na některé operace, jako je zacházení s jazykovými slovníky, příručkami, technikou nácviku výslovnosti, slovíček apod. Avšak nějaká univerzální metoda v širším slova smyslu, podle níž bychom mohli zvládnout jakékoliv obsahy konkretizující jakýkoliv cíl, neexistuje. Tím, že by se určitá metoda vyučování cizím jazykům stala univerzální, byla by dnes nepoužitelná. To proto, že moderní doba musí počítat nikoliv s jednotným, nýbrž s diferencovaným cílem a obsahem, na jehož strukturu je vázána metodická soustava. Absolutizováním jakékoliv metody můžeme deformovat i obsah. Tento jev je velmi dobře známý, nastane-li změna cíle a obsahu vyučování cizím jazykům. Učitelé, místo aby přizpůsobili těmto změnám i metodu cizojazyčného vyučování, nejsou na ni často připraveni a učí novému obsahu v duchu metody staré. Exemplárně můžeme takovou deformaci obsahu ukázat při učení dialogické řeči, která se stává obsahem moderních metod, konkretizujících komunikativní cíl. Místo aby se žáci učili tvořit replikové dvojice, které se maximálně přibližují podmínkám jazykové komunikace, dialog (často nevhodně sestavený) otištěný v učebnici se čte a překládá! Metodě cizojazyčného vyučování můžeme porozumět jen ve vztahu k cílům a obsahům, k nimž směřuje. Na druhé straně metoda, jejíž integrální částí jsou například účinné technické prostředky, může stanovit cíl jazykového vyučování odvážněji, neboť to, co bylo cílem ideálním, může se pomocí techniky stát cílem reálným. Moderní metodická koncepte vyučování cizím jazykům spolu s technikou může mít proto i vliv na stanovení širšího obsahu vzdělání¹⁰.

Shrnujeme proto znovu, že mezi cílem, obsahem a metodou cizojazyčného vyučo-

vání existuje dialektický vztah. Chceme-li proto ve vyučování cizím jazykům uplatňovat novou metodu, musíme nejdříve přezkoušet a znovu stanovit pojetí vyučovací cílů a stanovit i nově obsahové struktury.

Tolik ke stručné charakteristice korelačního vztahu trojúhelníku cíl-obsah-metoda: V další části se soustředíme přímo na jednotlivé metody vyučování cizím jazykům, tak jak se historicky vyvíjely s genezí cílových a obsahových struktur. Pro přehlednost se soustředíme na základní prvky¹¹.

2. Vývoj metod vyučování cizím jazykům od středověku do druhé světové války

2.1. Gramaticko-překladová metoda

Gramaticko-překladovou (syntetickou) metodu¹², která se ve školství uplatňovala téměř do konce 19. století, je možno označit za první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům¹³. Její kořeny sahají již do středověku, kdy základním typem škol, na nichž se pěstovaly jazyky – latina, částečně i řečtina, byly školy latinské. Latině se na těchto školách učilo jako základnímu prostředku k dosažení formálního vzdělání. Toto vzdělání sledovalo zpočátku dvojí cíl: 1. nabytí zručnosti ve scholastické rétorice, 2. prakticky ovládat latinu jako dorozumivací prostředek. Tomuto cíli odpovídal i příslušný obsah. Byla jím četba spisů církevních Otců a Písma na jedné straně a řečové dovednosti na straně druhé. S příchodem humanismu proniká do škol rozšíření knižtisku. Latina se stává jazykem mrtvým, až je jí nakonec v novohumanistickém pojetí v průběhu devatenáctého století přisouzeno být nositelkou formálního vzdělání. Klasické jazyky se tak stávají základem racionálně metodologického myšlení.

I když latina ztrácela svůj komunikativní charakter a do škol se začaly pod tlakem hospodářsky a kulturně se rozvíjejícího Západu prosazovat jazyky živé, bylo vyučování těmito jazyky stále podřízeno metodickému pojetí jazyka latinského. Podle něho mají všechny jazyky univerzální mluvnici vytvořenou na základě latiny, tak jak ji vypracovali nejstarší gramatikové, zejména Aelius Donatus. Donatova mluvnice, pocházející asi z poloviny 4. století našeho letopočtu, byla základem i pro mluvnice jazyků jiných. Donatus je rámcem, do něhož se včleňuje kterýkoliv moderní jazyk. To, co bylo řečeno o latině, bylo považováno za status vyjádření o jazyce. Žáci se dívali proto na živý jazyk „latinskýma očima“¹⁴.

Na vytváření uvedeného pojetí jazykového vyučování měla též vliv racionalistická filosofie 17. století, uplatňující zákony formální logiky. Podle těchto zákonů se věta ztotožňovala se soudem, slovo s pojmem. Filologové se v důsledku toho dívali na slova jednotlivých cizích jazyků jako na pojmy, které jsou všem jazykům společné. Z toho plynula zásada, že základem vyučování cizím jazykům má být doslovný překlad z jazyka mateřského do cizího a z cizího jazyka do mateřského. Základním metodickým postupem ve vyučování byla dedukce a syntéza. Podle gramatických pravidel se uměle tvořily věty. Slovík se učili žáci izolovaně mimo kontext, nebral se zřetel ke změnám významu. Důraz na rozvoj formálního myšlení se projevoval v tom, že forma se považovala za důležitější než vlastní smysl vět. Věty v gramatických cvičeních byly pro svou abstraktnost a odtrženost od života

proto málo upotřebitelné pro praxi. Učit se cizímu jazyku znamenalo především učit se mluvnici. Řečové dovednosti byly proto omezeny na dovednost číst a překládat.

Proti gramaticko-překladové metodě se sice čas od času objevuje určitý odpor, ale různé nové metody, které se snažily proniknout do škol, jsou jen kompromisem s metodou starou. Nejznámější takovou variantou gramaticko-překladové metody je interlineární metoda Jacototova, nazývaná též metodou lexikálně překladovou¹⁵. Jacotot vychází ze souvislého textu s podloženým překladem, na němž učil žáky číst jednotlivé věty a napodobovat správnou výslovnost. Potom se prováděla analýza věty, na jejímž základě se žáci seznamovali s pravopisnými a gramatickými pravidly a osvojovali si nová slova. Nakonec se učili větám nazpaměť, a tak získávali mluvní návyky.

Z jiných variant gramaticko-překladové metody je třeba se zmínit o genetickosrovnávací metodě, navazující na práce Magerovy¹⁶. Magerovou snahou bylo povznést úroveň vyučování francouzštině na středních školách na základě vědeckého bádání historickosrovnávací jazykovědy. Jazyk, jemuž se žáci učí, se měl srovnávat s jejich mateřštinou i s ostatními jazyky, které již ovládají. Mluvnice neměla učit jen řeči, ale i logickému myšlení. Za základ svého postupu bere Mager větu podle jejího rozvoje od věty holé k větě rozvitě, od věty rozvitě k větě složené. Magerova metoda byla nějaký čas oficiální metodou vyučování cizím jazykům v Rakousku na městských a hlavních školách. Její vliv byl patrný do konce 19. století. V padesátých letech oživil název „genetickosrovnávací metoda“ sovětsí metodikové.

V době, kdy gramaticko-překladová metoda vznikla a uplatňovala se ve vyučování klasickým jazykům, nepocítoval se nějaký zvláštní rozpor mezi cílem, obsahem a metodou jazykového vyučování. Svým uspořádáním jazykového materiálu se gramaticko-překladová metoda snažila vyhovět univerzálnímu cíli jazykového vyučování, který si kladl středověk. Dějiny školství nás učí, že vývoj škol se děje postupnou diferenciací kategorií již ustanovených, a to podle sociálních, kulturních a politických podmínek. Nové potřeby sociální i kulturní rodí nové druhy škol, které vyrůstají zpravidla z dosavadního školského systému, tento původní systém rozšiřují a nakonec se z něho vyčleňují jako samostatné útvary. Cíl středověkého školství byl spojen s katolickým univerzalismem. Diferencovaných cílů nebylo. Gramaticko-překladová metoda nebrala v úvahu různý cíl jazykového vyučování, nebrala v úvahu ani věkově a jiné zvláštnosti žáků. To bylo dáno jak strukturou tehdejšího školství, které před Komenským nebylo odstupňováno v dnešním slova smyslu, tak i skutečností, že takové vědy, jako je pedagogika a psychologie, které se dnes výrazně podílejí na teorii vyučování cizím jazykům a jsou kompetentní v otázkách věkové a jiné diferenciaci, nebyly ještě konstituovány. Gramaticko-překladová metoda nevolila proto také cyklické rozvíjení vědomostí a dovedností. Místo toho byly gramatické vědomosti řazeny lineárně. Mluvnická látka, členěná podle slovních druhů, neodpovídala vždy stupni obtížnosti a jiným dnes obecně známým didaktickým hlediskům. Principem byl především lingvistický systém, nikoliv pedagogická systematick¹⁷.

Podobným nedostatkem trpěly i pozdější modifikace gramaticko-překladové metody. Ani Jacototova interlineární metoda nedbala zásad přístupnosti a postupnosti, a proto se jí pro velké požadavky na žáka a učitele nakonec užívalo pro výuku dospělých. Pro školní podmínky se nehodila. Rovněž genetickosrovnávací metoda obětovala zřetel didaktický logickému myšlení na základě rozvíjení vět, což

ovšem z dnešního hlediska, kdy se díváme na jazyk jako nástroj dorozumění, nemá tak mnoho společného s jazykovým vyučováním, jehož obsahem není jen jazykový systém, ale i řečové dovednosti. I dnes ovšem tvrdíme, že srovnávání dvou jazykových systémů ve vyučovacím procesu je užitečné, protože jím překonáváme interferenci. Toto srovnávání se však neděje vždy na stejném základě, na němž je uskutečňuje jazykověda. Z hlediska pedagogické kategorie obsahu vzdělání se i v pojetí genetickosrovnávací metody zaměnila oblast zkoumání jazykovědy za obsah vyučování cizím jazykům¹⁸.

Na jiném místě jsme již uvedli, že obsahem vyučování cizím jazykům rozumíme nejen jazykový systém, nýbrž i řečové dovednosti. V pojetí gramaticko-překladové metody zaujímaly ve školním vyučování téměř výlučně postavení gramatické vědomosti, přitom gramatika nebyla pojímána funkčně jako dnes. Nešlo o učení řeči, nýbrž o učení o jazyce. Řečové dovednosti byly jakoby vně vědomostí. Mluvnice se nepokládala za složku řečové činnosti, nýbrž ze oddělenou část, která tuto činnost podmiňuje¹⁹. V době scholastiky byly řečové dovednosti získávány neorganizovaně, většinou zvnějška, nebyly součástí dikatického systému. Tou měrou, jak se s rozšířením knižtisku dostává do škol jazyk římských klasiků, jehož forma vytlačuje mluvenou latinu akademického světa středověku, stává se plnění komunikativního cíle stále obtížnější. Gramaticko-překladová metoda, která se již nemohla opírat o možnosti rozvoje řečových dovedností zvnějška, nemohla svým logicko-lingvistickým zaměřením realizovat v obsahu vzdělání v jazyce latinském tu část řečových dovedností, která slouží k ústní komunikaci, tj. poslech a hovor. Společnost devatenáctého století však tento cíl již neproklamovala, nebylo k tomu důvodů. Komunikativní funkci latiny jako mezinárodního dorozumívacího prostředku převzaly jazyky živé. A tu již nastává rozpor mezi společenským cílem, obsahem i metodou vyučování cizím jazykům.

Gramaticko-překladová metoda, vybudovaná na výuce klasických jazyků a přenášena mechanicky do výuky jazyků moderních, nemohla zajistit cíl a obsah vzdělání, který se vyžadoval v moderním světě. Konci devatenáctého století již nevyhovoval formální a literárněhistorický úkol moderních jazyků, napodobený podle jazyků mrtvých. Gramaticko-překladová metoda neodpovídala ani novým lingvistickým teoriím. Jak jsme se již zmínili, v době uplatnění této metody vládlo přesvědčení, že všechny jazyky mají univerzální mluvnici vytvořenou na základě latiny. Systém latiny se přenášel i na živý jazyk a pomocí gramatických kategorií se interpretoval systém tohoto jazyka. Tento názor mohl vzniknout proto, že pro velmi podobnou strukturu latiny a řečtiny mohli římstí gramatické přízpůsobit popis latiny řečtině a přejmout řecké mluvnické kategorie. Řada živých jazyků však nemůže být úspěšně popsána v gramatických termínech latiny. Výstižná je poznámka Hallidayova, že tradiční popis angličtiny založený na transferu s latinou by byl užitečný pro staré Římany studující moderní angličtinu²⁰. Z toho vyplývá závěr, že jazyk nelze vysvětlovat jako odraz určitých logických vztahů odvozených původně Aristotelem z těch lingvistických modelů, kterých bylo použito k jeho vysvětlení. Tím, že tehdejší lingvistické pojetí gramaticko-překladové metody operovalo s univerzálními kategoriemi, vedlo studující, zvláště začátečníka, k deformovanému překladu – logickému důsledku toho, že si neuvědomoval odlišnou strukturu i funkci dvou jazyků. Avšak nejenom lingvistické pojetí gramaticko-překladové metody, ale ani univerzálnost jejího cíle nemohly již vyhovovat novým požadavkům. Původní latinské školy se rozštěpily v různé typy škol, vedle gymnasií se začaly objevovat reálky i odborné školy ekonomického směru. Výchovné a vzdě-

lávací poslání těchto škol bylo jiné než u gymnasií, která víceméně navazovala na tradice latinských škol. Cíl a obsah vzdělání v cizích jazycích byly již diferencovány. Nešlo jen o společenský tlak projevující se v požadavku, aby cíl a obsah vyučování odpovídal potřebám, s nimiž se setká absolvent střední školy ve smyslu komunikativní funkce jazyka. I samo „formování duševních sil“, dosud jednostranně interpretované klasickým pojetím vzdělání, nabylo jiného významu. Pro průmyslovou společnost již nestačil dosavadní profil vzdělaného člověka se schopností logicky a deduktivně usuzovat. Nový absolvent musel být též iniciativní, samostatný, rozhodný, houževnatý. A k utváření tohoto mnohostrannějšího profilu nemohla stačit dosavadní koncepce vzdělání, v jejímž rámci se vytvořila i gramaticko-překladová metoda, která nadto svým univerzálním pojetím nebyla s to vytvořit strukturně diferencovaný model cíle vyučování cizím jazykům, jak to žádala doba. A tak i když se ještě na veřejných učilištích staré pojetí vyučování cizím jazykům setrvačností udržovalo²¹, začalo se v jazykovém vyučování prosazovat reformní hnutí, jemuž dal nakonec plný průchod známý spis W. Viětora „Der Sprachunterricht muß umkehren.“²²

2. 2. *Přímá metoda*

Viětorem byl zahájen boj o novou metodickou koncepci cizojazyčného vyučování, jíž se dostalo obecného názvu *m e t o d a p ř í m á*²³. Na jejím utváření se podílela nejen jazykověda, která v době, kdy se kladly základy přímé metody, věnovala velkou pozornost fonetice a současnému živému jazyku, ale zvláště nově konstituovaná věda – psychologie. Z psychologických směrů měla na nové tendence největší vliv škola Wundtova, jejíž teze, že při osvojování řeči hrají hlavní úlohu počítky, a nikoliv myšlení, vedla zastánce přímé metody k tvrzení, že při výuce cizímu jazyku se má věnovat hlavní pozornost poslechu, ústnímu projevu, motorické činnosti. Z Wundtovy teze o primárnosti celkové představy ve vědomí vyvozuje Eggert²⁴ nutnost vycházet ze souvislé věty, nikoli z jednotlivých slov. Na utváření přímé metody měla vliv i idealistická filosofie Kantova a Hegelova. Půdu novým názorům připravil intuitivismus Bergsonův, jenž zdůrazňoval získávání vědomostí instinktem a intuicí. Setkáváme se též s tvrzením, že bez vlivu na novou koncepci cizojazyčného vyučování nezůstala ani teze amerického pragmatismu, že škola nemá podávat ucelené, systematicky utříděné vzdělání, ale má se soustředit v prvé řadě na získávání praktických dovedností a návyků důležitých pro život²⁵.

Výchozí zásady přímé metody v její původní formě můžeme shrnout do těchto bodů:

Cizímu jazyku je třeba učit se tak, jak se dítě učí jazyku mateřskému, tj. intuitivně. Mateřský jazyk se proto vylučuje z vyučovacího procesu, slova cizího jazyka se spojují s pojmem přímo, bezprostředně. To znamená, že není dovoleno užívat slovníku ani překladu do mateřského jazyka a obráceně.

Výslovnosti je nutno učit systematicky na fonetické bázi.

Mluvnici, pokud se jí vůbec vyučuje, učí induktivně.

Za východisko k rozvoji řeči se považuje celek, tj. věta, nikoliv slovo. Základem vyučování cizím jazykům je dialog. Smysl vět má žák poznat ze situace pomocí názorných pomůcek, kreseb nebo kontextu.

Učit se jazyku převážně pomocí sluchu. Poslech a hovor musí proto předcházet čtení a psaní.

Přímá metoda přinesla do vyučování cizím jazykům nesporně mnoho užitečného. Od počátku se snažila přiblížit ke skutečným potřebám společnosti, všímala si správné výslovnosti, učila hovorů o věcech z okolí žákov, uplatňovala názornost. Avšak základním nedostatkem přímé metody byla nesprávná zásada, že učení se cizímu jazyku je stejný proces jako učení se jazyku mateřskému. Ve své reakci proti zneužívání překladu vyloučili radikální reformisté překlad vůbec, ve svém protestu proti učení se mluvnickým pravidlům zdiskreditovali formální mluvnický jako vědeckou disciplínu. Přeceňoval se význam rodilých mluvčích, neodkrývaly se rozdíly mezi mateřštinou a cílovým jazykem, a tím se proces učení zpomaloval. Pedagogický učitel se pokládal za důležitější faktor než objektivně uznané zákonitosti vyučovacího procesu. A tak metoda vyučování cizím jazykům založená na přísných zásadách formální logiky byla nahrazena druhým extrémem – zjednodušeným výkladem zákonů psychologie.

Dobře míněná snaha vyzvednout cíl aktivního ovládnutí cizího jazyka na první místo potlačila v důsledku jednostranné koncepce cizojazyčného vyučování cíle jiné, pro rozvoj obecného vzdělání, zvláště vzdělání vyššího, neméně důležité. Zatímco gramaticko-překladová metoda se orientovala příliš na formální vzdělání a mluvnický výcvik podle vzoru jazyků neživých a nebrala v úvahu cíl komunikativní, reformní hnutí stavělo do popředí přesnou výslovnost i zběhlost v konverzaci a cíl formativní zúžilo na princip aktivnosti, pěstění paměti a sluchu. Komplex všech složek výchovy se nemohl uplatnit ani v průběhu plnění cíle komunikativního, a to pro přílišný mechanismus přímé metody. Tím se zanedbávala rozumová složka výchovy. Z praktických potřeb, na které se zužoval cíl vyučování cizím jazykům, i z obecného pojetí přímé metody vyplývala i obsahová stránka. Zdůrazňovaly se realie, znalost lidu a země na úkor literatury, v níž měla zvláště poezie to nejskromnější místo. Protože žáci nebyli schopni analyzovat složitější text, drobily se i lyrické básně na otázky a odpovědi, takže i o estetické složce výchovy se dá stěží hovořit. Totéž se týká i mravní složky výchovy, která neměla obsahový podklad.

Teze i praktické důsledky přímé metody ve své klasické formě jsou typickým příkladem nevyváženého vztahu mezi cílem, obsahem a metodou cizojazyčného vyučování. Požadavky společnosti si vyžádaly nový cíl a obsah vyučování cizím jazykům. Komunikativní cíl jazykového vyučování vyvolal potřebu nové metody. Tato metoda však nemohla překročit prostor, který jí byl apriorně dán současným stavem vědeckého bádání i technickými možnostmi své doby. Tyto možnosti by měly vymezit zpětně i cíl a obsah cizojazyčného vyučování. To se však nestalo. Tvůrci přímé metody nedokázali dojít k didaktickým předrozhodnutím. Nevzali v úvahu, že poměry ve škole jsou jiné než při soukromém vyučování. Přímá metoda kladla velký důraz na orální přístup při vyučování cizím jazykům, zdůrazňovala časté opakování, imitaci. Nevzala v úvahu, že takové pojetí vyžaduje značné nároky na učitele i žáky. Průměrný žák nemohl stačit požadavkům této metody. Vyučování přímou metodou vedlo k předčasnému fyzickému vyčerpání vyučujících. Kádner²⁶ poznamenává, že průměrný učitel „musel po několika málo hodinách denního vyučování filologického klesati vyčerpán a v pravém slova smyslu umluven“.

Splnění cíle proklamovaného přímou metodou vyžadovalo zcela nový typ učitele, vybaveného dokonale fyzicky i odborně. Gramaticko-překladová metoda pro svou jednoduchost nekladla na učitele žádné zvláštní nároky. Obsah učebnice se přenášel mechanicky na žáka, takže dokonce stačilo, aby byl vyučující „una hora doctior“. Pro vyučování přímou metodou bylo nutno najít učitele s perfektní znalostí jazyka a kulturního prostředí dané jazykové oblasti, a to nebylo nijak snadné. Grama-

ticko-překladvá metoda se kromě toho opírala o psaný text a mohla tedy část výuky přenést na domácí přípravu žáků. Přímá metoda se opírala o hovor a s domácí přípravou prakticky nepočítala. V době, kdy se rozvíjela, neměla totiž ještě k dispozici žádnou „zvukovou“ učebnici v podobě magnetofonových orálních kursů, jak je známe dnes. Fonografy a gramofony zavedené na školách středních a vysokých v Německu, Švýcarsku, Itálii, Anglii, Rakousku byly ještě nedokonalé. Rovněž instituce kočovných cizích lektorů, o kterých se zmiňuje Kádner²⁷, nemohla být integrální součástí vyučování přímou metodou. Orální postup, který se nemohl opírat ještě o systém reprodukcí prostředků, vyžadoval malý počet žáků i vysoký počet hodin, což bylo pro veřejný školský systém neúnosné. Přímá metoda tak ve svých důsledcích nemohla za běžných školních podmínek splnit nakonec ani cíl komunikativní, pro který byla vlastně vytvořena. Rozpor mezi cílem ideálním a reálným nebyl tedy způsoben jen lingvistickou nebo psychologickou koncepcí, ale především nedostatky pedagogického rázu.

Protože přímá metoda nemohla plnit poslání střední školy, vyslovila se většina pedagogů proti jejímu zavádění na vyšším typu školského systému. Výjimku tvořila na kratší čas francouzská lycea²⁸. V našich zemích se užívalo učebnic založených na přímé metodě na školách měšťanských, což jen potvrdovalo dvoukolejnost tehdejšího školství, které školám nevyběrovým určovalo utilitární poslání. Z téhož důvodu se vyučování přímou metodou dlouho udržovalo a prakticky dosud udržuje na soukromých učilištích (například na známých Berlitzových školách), které mají ovšem zcela jiné poslání, jiné podmínky i jiné možnosti výběru učitelských kádrů, včetně rodilých lektorů, než mají školy státní.

Ortodoxní přímá metoda doznala od doby svého vzniku různých variací, vyjadřujících zhusta názory vynikajících autorit, jako byl Sweet, Jespersen, Palmer, West²⁹, avšak i tyto zmodernizované formy přímé metody vyjadřují víceméně jednostranně zaměřené, utilitaristicky pojatý cíl jazykového vyučování, který byl pro tradici evropského školství nepřijatelný. Proto se hledala metoda, která by odpovídala podmínkám při hromadném vyučování a vedle prakticky zaměřeného komunikativního cíle plnila i výchovně vzdělávací úkol živých jazyků. Tak vznikla metoda cizojazyčného vyučování, která měla být syntézou metody syntetické a analytické – metoda analyticko-syntetická, známá ve školských kruzích pod oficiálním názvem *metoda zprostředkovácí*.

2. 3. *Zprostředkovácí metoda*

Podobně jako u přímé metody jde i u metody zprostředkovácí o analytický postup a napodobování, které se však neděje pouze intuitivně, ale také na základě rozboru. Proto se tato metoda nazývá též metodou *rozboru a napodobu*. Nejde o metodu zcela novou³⁰. Zprostředkovácí metoda zachovává v zásadě psychologický postup metody přímé. Vychází ze souvislého celku odpovídajícího živému jazyku v takové podobě, jak se jím běžně mluví v každodenním styku vzdělaných mluvčích. Zdůrazňuje správnou výslovnost a výcvik v poslechu a hovoru, avšak ve srovnání s klasickou přímou metodou oceňuje moderní texty i literaturu uvádějící do kultury cizího národa. Užívá indukce i dedukce, v pozdějším stadiu výuky připouští překládání z mateřštiny. Cvičení v překladu se doporučují proto, že prohlubují a utvrzují slovní zásobu, mluvnická pravidla, ukazují na rozdíly obou jazyků. Avšak zatímco geneticko-srovnávací metoda v pojetí Magerově se zaklá-

dala na teoretickém srovnávání cizího jazyka s mateřským³⁴, a přímá metoda naopak srovnávání dvou jazyků nepřipouštěla, zprostředkovací metoda užívá srovnávání jen proto, aby podpořila mluvnický výklad a jeho zapamatování. Ve své Metodologii jazyka francouzského a německého vyjadřuje Hruška názor tvůrců zprostředkovací metody na úlohu mluvnice: „Úkolem pěstění mluvnice není logika, jakož nejsou mluvnické zákony logikou podmíněny, ani psychologie ani historie jazyka ani učení mateřštině, nýbrž aby podporovalo naučení řeči, a k oněm oborům může se za daných poměrů u nás míti zřetel jen potud, pokud hoví tomuto hlavnímu úkolu a jen příležitostně.“³² Od praktického vnímání mluvnické látky v počátečním vyučování se na dalších stupních vyučování vyžaduje rozumový přístup. Základním vyučovacím principem podle Hrušky je: ucho, jazyk, oko, rozum, ruka³³.

Zprostředkovací metoda byla podle instrukcí k učebním osnovám z r. 1898 přijata za oficiální metodu cizojazyčného vyučování na středních rakouských školách³⁴ a přejímá je i československé školství v předmnichovské republice³⁵. Její vliv se odráží i v přechodných učebních osnovách na rok 1945/46³⁶.

Proti předcházejícím metodám cizojazyčného vyučování se zprostředkovací metoda snažila znatelně uvést v náležitou korelaci kategorie cíle, obsahu a metody. Její tvůrci přihlíželi k možnostem, které má masová škola, a podle toho se snažili stanovit úměrně cíl a obsah vyučování cizím jazykům. To se týkalo jak řečových dovedností, tak jazykových prostředků i četby. Zprostředkovací metoda právem poukázala na nereálnost cíle přímé metody, která očekávala, že v několika málo hodinách školního vyučování lze dosáhnout naprosté přesnosti výslovnosti i dokonalého ovládnutí cizího jazyka. Nově vytvořená koncepce cizojazyčného vyučování tak zakotvila v odborných kruzích přesvědčení, že dokonalé aktivní ovládnutí cizího jazyka nemůže být cílem středoškolského studia. Škola k němu může dát jen potřebný základ, přitom se však nemůže vzdát ani cíle formativního, který má studijním umožnit vniknutí do hodnot cizí kultury a formovat je ve všech složkách výchovy. Proto osnovy z r. 1909 a 1910 požadují „jakýsi výcvik v ústním i písemném vyjadřování“ v jazyku francouzském i německém na nižším stupni, v otázce výslovnosti se stanoví za úkol „výslovnost, blížíci se co možná výslovnosti domorodé“³⁷, na vyšším stupni se požaduje „přiměřená obratnost v ústním i písemném užívání jazyka“³⁸. Na druhé straně si zprostředkovací metoda uvědomuje smysl a poslání střední školy, které nemohou být pojímány v duchu tradic evropského školství čistě utilitaristicky. Obsah vyučování cizím jazykům musí tedy realizovat výchovné poslání školy. To se týká jak jazykových prostředků, výběru textů, tak i procesu nabývání řečových dovedností. Přitom formativní stránka vyučování cizím jazykům je podle názoru představitelů zprostředkovací metody jinde, než ji viděli zastánci syntetické metody vyučování klasickým jazykům. Zatímco syntetická metoda ztotožňovala mluvnický výcvik s logickým myšlením v pojetí Aristotelově a pracovala s dedukcí, podle Hrušky „žák nemá se učiti pravidlům, nýbrž je obje-
vovati za pomoci učitelovy; za obtížné mechanické učení má se heuristickou meto-
dou povzbuzovati pozorovací schopnost, probouzeti soudnost a samostatnost myšlení
žákova, podporovati jeho paměť a získávat jeho vůle“³⁹. Rovněž text musí „nabá-
dati žáka k pozorování, myšlení, vzdělávati jej eticky i esteticky a pěstovati v něm
smysl pro formu“⁴⁰. Proces osvojování řečových dovedností zahrnuje v sobě rovněž
výchovné prvky. Při vnímání cizojazyčných slovních celků se pěstuje žákův sluch⁴¹,
při hovoru se učí žák samostatnému vyjadřování⁴².

Hruška si byl přitom dobře vědom, že podobně jako metoda přímá (jejíž představitelé si to však neuvědomovali), i metoda zprostředkovací vyžaduje vědecky

i prakticky vzdělaného odborníka a obratného, temperamentního učitele. Novou metodu cizojazyčného vyučování spojuje proto s nutností odborného i pedagogicko-didaktického školení učitele. „Zkušební rok bez tohoto studia jest jako cestování cizí zemí bez předchozí přípravy a může vésti nanejvýše k jakési šabloně, mezerovité rutině, neurčitému tápání bez hlubšího pojetí celku. Správné vyučování nemůže se zakládati na pouhém instinktu, nýbrž na jasném povědomí.“⁴³

Jestliže se tedy objevily proti zprostředkovací metodě námítky, měly svůj původ namnoze v neznalosti nového pojetí cizojazyčného vyučování. To se projevovalo jak v učebnicích, tak ve vyučovací praxi. Zprostředkovací metoda vyžadovala i s redukovánými cíli značný prostor časový. Avšak texty učebnic v době, kdy byla tato metoda uváděna v život, zůstávaly mnohdy obtížné, s velkou slovní zásobou. S výjimkou obchodních učilišť nebyl redukován počet žáků, tak jak to předpokládal Hruška. Vysoké školy neškolily náležitě budoucí učitele po stránce didaktické, natož aby je seznamovaly s oficiální koncepcí cizojazyčného vyučování, neboť své poslání viděly pouze ve filologickém vzdělání svých posluchačů. Pedagogická připravenost adeptů učitelského povolání neodpovídala cílům cizojazyčného vyučování, učitelé učili většinou postaru. Úřední místa si neuvědomila, že každá školská reforma, tím více reforma uskutečňovaná v tak specifické oblasti, jako je vyučování cizím jazykům, předpokládá „reformu“ těch, kdo mají novou koncepci v terénu realizovat. Nejsme proto tak zcela zajedno s přesvědčením Chlupovým, že nedostatky ve vyučování cizím jazykům prýští z neujasněných a roztržštěných cílů jazykového vyučování⁴⁴, když sám dovozuje, že „vysokoškolští vzdělanci, přicházející z university učit na střední školu, kloní se přirozeně k filologické metodě“, což odůvodňuje podstatou našeho středního školství⁴⁵, jehož tradice tkví v jeho kulturní racionalitě. Na druhé straně chápeme Chlupovo stanovisko v tom smyslu, že dosavadní rozvoj lingvistické pedagogiky i úroveň prostředků, které měl tehdy učitel k dispozici, neopravňoval k naději, že by škola mohla dosáhnout splnění komplexu vyučovacích cílů v plné šíři. Takto je skutečně možno souhlasit s tím, že i při nejlepší snaze tvůrců zprostředkovací metody vytvořit co nejlepší korelační vztah mezi cílem, obsahem a metodou cizojazyčného vyučování se soubor cílů mohl jevit a pro mnohé také jevil jako roztržštěný, neujasněný, nesplnitelný.

3. Současné směry ve vyučování cizím jazykům

3. 1. Metodický ruch po druhé světové válce

Po druhé světové válce přichází v otázkách metod cizojazyčného vyučování období hledání. Válečné potřeby způsobily nebyvalý rozmach vědeckého bádání, technického rozvoje, telekomunikačních prostředků, rychlé dopravy. Státy již nebyly od sebe tak vzdáleny, mezinárodní styk zintenzívněl, a to nejen mezi vládními představiteli a oficiálními delegacemi, ale též mezi prostými občany, techniky, kulturními pracovníky. Volá se po přestavbě školství, střední a vyšší školy se stávají v důsledku politických a sociálních změn přístupné stále většímu počtu obyvatelstva. Vyšší vzdělání se stává všennárodní potřebou. Příliv žáků na střední školy vyžaduje velké náklady ze státních rozpočtů. Školské orgány se proto snaží dosáhnout maximální efektivity ve vyučovacím procesu. Hledají se metodické postupy, které by co nejvíce podporovaly vnitřní motivaci žáků, vedly k samostatnosti a ini-

ciativě. Vyučování se stále více podobá dialogu mezi učitelem a žákem a ztrácí povahu přednášky z pódia.

Toto poválečné úsilí se odráží i v oblasti vyučování cizím jazykům. Ukazuje se, že s rozvojem mezinárodních styků, ekonomické, politické, technické i kulturní spolupráce a se studijními pobyty s tím spojenými, expertní činností, sympozii i jinými formami styku příslušníků různých národních společností nabývá na důležitosti potřeba ústní komunikace. Tím se dostává do cíle jazykového vyučování zvuková stránka jazyka, dříve dosti zanedbávaná. Projev psaný i projev mluvený mají již stejnou společenskou motivaci. Kulturní poslání znalosti cizích jazyků, jak je zdůrazňovala předválečná pedagogika, není již cílem jediným; také proto, že v systému výchovy a vzdělání není jazyková příprava výsadou humanitní inteligence, ale více než kdy předtím i inteligence technické.

Přesun těžiště v cíli a obsahu vyučování cizím jazykům, volající též po jiných metodách, neprobíhá ve všech státech a oblastech světa stejně. Zatímco v USA nastává rychlý odklon od kulturně výchovného poslání jazyků zprostředkovaného četbou k ústní komunikaci – což lze vysvětlit zkušenostmi z války – v Evropě převládá stanovisko, které bychom mohli označit výstižným anglickým termínem „wait and see“. Ne ve všech zemích byla vždy stejná společenská motivace. V různých oblastech Evropy nebyla stejná možnost přímého styku s příslušníky jiných národů, nebo aspoň ne stejná jeho forma. Nebyly všude též stejné podmínky a prostředky k zajištění převážně komunikativního cíle. Nelze popřít, že mnohdy rozhodovala a dosud rozhoduje síla tradice, vzdělání učitelstva i úroveň řídicích školských orgánů. Tak podle výzkumů Hallsallových⁴⁶, uveřejněných v holandském časopise *Taalonderwijs*, se v Holandsku učí striktní gramaticko-překladovou metodou, v Belgii metodou přímou s důrazem na orální komunikaci, v Dánsku metodou, která by se dala označit jako kompromis mezi metodou gramaticko-překladovou a přímou. Hallsall se domnívá, že různost metod nezáleží ani tak na typu školy, jako na odborné průpravě učitelstva, státní inspekci a faktorech působících mimo výchovný systém. V Belgii jsou to faktory sociální a náboženské, které způsobují, že se používá jiných metod na školách státních a jiných metod na školách konfesijních. Pokud jde o přípravu učitelstva, užívají nejlepší učitelé metod běžných na nejlepších učilištích ve všech státech. To znamená, že „mezinárodní“ faktor ovlivňuje výtečné učitele více než učitele průměrné. Hallsall tuto skutečnost přičítá četbě moderních časopisů a publikací o vyučování cizím jazykům, jakož i účasti na mezinárodních kongresech. Různá pojetí cizojazyčného vyučování vymezují adekvátně i jeho obsah. V Holandsku, kde vládne dosud gramaticko-překladová metoda, se zdůrazňuje aspekt literární a historický, v Dánsku moderní literatura a studium sociálního pozadí a společenských institucí. Z tohoto vzorkového výzkumu uskutečněného ve třech zemích je tedy vidět, že společenská potřeba, daná podobnou sociální strukturou, zeměpisnou polohou, je stejná, zdroj cíle a z toho vyplývající metody by tedy měly být rovněž stejné, avšak pedagogická představa o cíli, obsahu i metodě je podmíněna mnoha jinými faktory, a proto se tyto kategorie různí.

3. 2. Orientace k novým metodám vyučování cizím jazykům ve Spojených státech a v západní Evropě

Při hledání nových cest, které by lépe, efektivněji a v kratším čase, než tomu bylo

dosud, pomohly uskutečnit stále silněji se prosazující komunikativní cíl ve vyučování cizím jazykům si v kapitalistických státech počínaly nejagilněji Spojené státy americké. Úsilí amerických vědeckých kádrů, podporované bohatými finančními prostředky, vyústilo v metodický systém, kterému se dostalo názvu metoda audiolingvální. V západní Evropě ukázala nový směr vyučování cizím jazykům metoda audiovizuální strukturně globální. Obě metody měly nesporný vliv na pojetí vyučování cizím jazykům i v jiných zemích⁴⁷.

3. 2. 1. *Audiolingvální metoda*

Změna cíle a obsahu ve vyučování cizím jazykům ve Spojených státech, která vyvolala též novou metodickou koncepci jazykové výuky, byla diktována původně potřebami války. Příslušníci armády byli rozmístěni po celé zeměkouli. Vystala naléhavá potřeba cizím jazykem hovořit a rozumět domorodým mluvčím. Jak uvádí Oliva⁴⁸, nebyli příslušníci amerických ozbrojených sil schopni domluvit se s místním obyvatelstvem ani na té nejjednodušší úrovni. S cizinci se setkávala i domácí fronta. Bylo zřejmé, že pro potřeby okamžitého dorozumění armády s příslušníky jiného jazykového společenství nemohla vystačit metoda vyučování cizím jazykům charakteristická pro výuku jazyků klasických, která vyhovovala před válkou izolacionalistické filosofii Spojených států. Tato filosofie, jejíž počátky najdeme již v projevech George Washingtona a která má svůj původ mezi jiným v přílivu přistěhovalců do Ameriky, vzniku dělnického hnutí, expanzi kontinentu směrem na západ, jakož i v tíhnutí k výchově k „life-adjustment“, neměla zájem na takovém profilu školství, v němž by podstatnou částí obsahu vyučování cizím jazykům byly řečové dovednosti, zvláště jejich ústní forma. V americké společnosti nebyl člověk ovládající plynně nějaký jazyk byli dokonce pokládáni za „světáky“ (sophisticated). Hlavním cílem vyučování cizím jazykům, který odpovídal americkému ideálu výchovy a vzdělání, byla proto četba⁵⁰. Tento cíl byl při omezeném počtu let a hodin vyhrazených vyučování cizím jazykům v USA cílem i po metodické stránce nejdosazitelnějším.

Jakmile se stala součástí cíle zvuková stránka jazyka jako jeho nejpodstatnější složka, bylo třeba zabývat se i novou metodou cizojazyčného vyučování, kterou bylo nutno vybudovat na zcela jiných základech. Tohoto úkolu se ujala skupina významných amerických lingvistů, kteří s podporou Rockefellerovy nadace vypracovali program pro intenzivní studium jazyků, nazvaný Army Specialized Training Program (ASTP). Základní principy nového pojetí nastínil Bloomfield ve spisu *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*⁵¹.

Nová metoda vyučování cizím jazykům vycházela v zásadě z principů klasické metody přímé, neboť realizovala i stejný cíl. Podobně jako u metody přímé má i v pojetí amerických lingvistů studující vycházet z jazyka mluveného, nikoliv psaného. Proto i poslech a hovor má předcházet čtení a psaní. Podobně jako tvůrci přímé metody tvrdili i američtí teoretikové, že řeč je soubor návyků (a set of habits), jimž se studující může naučit jen neustálým opakováním a cvičením. Stejně se chápe úloha mluvnice, již je třeba učít induktivně. Avšak na rozdíl od možnosti, které měla přímá metoda v době svého vzniku, zajistila americká armáda pro splnění komunikativního cíle maximálně příznivé podmínky. Pro armádu nebylo obtížné vyřešit problém fyzického času. Příslušníci armády, vybíraní na základě zvláštních testů osvědčujících jejich schopnost učít se cizímu jazyku trávili v kursu

devět měsíců, deset hodin denně, po šest dnů v týdnu. Byla zajištěna vzorová výslovnost i autentičnost promluvy. Armáda zaměstnávala totiž v hojném počtu rodilé mluvčí. Jejich vyučovací postup na rozdíl od postupu uskutečňovaného v době prvního rozkvětu přímé metody se neřídil jejich subjektivními názory, ale byl podřízen přísnému vedení amerických profesorů-filologů, jejichž pokyny mluvčí prováděli. Výuka pomocí těchto „informants“ neboli „drillmasters“ byla ve čtyřicátých letech typická pro vojenská učiliště na půdě Spojených států. Pro vojenské tábory v zámoří se začal mezitím zavádět jiný způsob vyučování. Hlasy domorodých mluvčích byly zaznamenány na magnetofonových páscích, později se zavedly kabiny pro samoučení.

Postupovalo se zhruba takto: Účastníci kursu se naučili imitací základním větám (basic sentences). Význam těchto vět se objasňoval (nikoliv však překládal) v mateřském jazyce. Když se kursisté naučili základním větám do úplné automatizace, přistoupili k základním gramatickým strukturám, vysvětlovaným v mateřském jazyce, s příklady v jazyce cizím. Potom naslouchali dalším konverzačním větám, které se kombinovaly se základními větami. Tak se učili studující poslechu. Nakonec se přicházelo k dialogům.

Cílů ASTP bylo dosaženo. Úspěch byl tak zřejmý, že se začalo hovořit o „nové metodě“ (New Key), „americké metodě“. Proto také po skončení války se i nadále na vojenských učilištích USA organizovala výuka cizím jazykům podle vzoru ASTP, i když s poněkud pozměněným programem. Více pozornosti se věnovalo čtení a psaní, systematické mluvnici.

Komunikativní cíl ve vyučování jazykům zůstal i po válce ve veřejném školství cílem primárním. Amerika postupně přebírala mnohá postavení ve světě, která byla tradičně doménou Velké Británie, pro mnohé občany Spojených států se naskytl výtečná příležitost uplatňovat své povolání mimo hranice své vlasti. Vzrostl i zájem o cizí kulturu a způsob života jiných národů. Výuka cizím jazykům se na amerických školách rozšířila na více ročníků, zaujala své místo i na škole počáteční⁵². Pragmatický tlak společnosti se neprojevuje jen v stanovení cíle, jehož primárním úkolem je naučit ústní komunikaci, ale i v samé metodě cizojazyčného vyučování. Nová metoda byla pro značně širší okruh zájemců o studium cizích jazyků zajímavější a přitažlivější. Když se však civilní školy pokusily opakovat úspěch dosažený v armádních kursech, přišly k závěru, že každá metoda vyučování cizím jazykům musí být podložena příznivými faktory, které její úspěch podmiňují. Ve veřejných školách však nebylo k dispozici tolik vyučovacích hodin, nebyla tak silná motivace jako ve válce. Relativně dobrých výsledků se dosáhlo na vysokých školách, které mohly soustředit vyučování cizím jazykům do intenzivních kursů. Jazykové laboratoře přenesly velkou část výuky do mimovyučovací doby, a tak snály z beder vyučujících úmorné opakování a procvičování, které bylo kdysi tak vyčerpávající pro učitele vyučující přímou metodou. Moderní spolehlivá technika tak umožnila renesanci mluvené řeči, která byla kdysi jen cílem ideálním. Ale i tak vyžadovala laboratoř vysoký počet hodin. Intenzivní jazykové kursy počítaly s 15 hodinami týdně v klasické učebně a 15 hodinami v laboratoři. Na školách, kde nebylo k dispozici tolik fyzického času, nebyla ani nová technika zvláště účinná.

Orální přístup k vyučování cizím jazykům zůstal převládající, možno říci oficiální metodou ve Spojených státech. V pozdějších letech se jí dostalo názvu *method a u d i o l i n g v a l n í*. Hlavní úsilí amerických odborníků v současné době je vedeno snahou o její stále větší lingvistické zvědeckění. Velkou úlohu hrají v tomto ohledu různá centra aplikované lingvistiky, snažící se najít přijatelné řešení pro potřeby praxe vyučování cizím jazykům. Z různých směrů aplikované lingvistiky,

kteře ovlivnily pojetí vyučování cizím jazykům i v jiných zemích, se zmiňujeme o tagmémické teorii Friesové a Ladové⁵³, s jejichž jmény je kromě řady odborných prací⁵⁴ spojena i praktická výuka tzv. „michiganské školy“⁵⁵. Stejně známá je i transformační teorie Chomského⁵⁶. Ohlas vyvolala též kontrastivní lingvistika, jejíž představitelé tvrdí, že je nejen možné konfrontovat dva různé jazyky, ale konfrontační analýzou předvídat přímo nesnáze (trouble spots), s kterými se studující setká, a podle toho sestavovat učební texty⁵⁷.

Celkově je možno hodnotit přínos aplikované lingvistiky pro rozvoj audiolingvální metody jako snahu ukázat lingvistický přístup k vyučovacímu procesu. Na rozdíl od klasické přímé metody autoři kursů založených na audiolingvální metodě si vybírají pečlivě materiál na základě konfrontace jazyka mateřského s cílovým, přičemž se přihlíží nejen k hlediskům jazykovým, nýbrž i k rozdílnosti v kultuře dotyčných národů. Jazykový materiál je pečlivě dávkován, od částečné jazykové zkušenosti se přechází k jazykové zkušenosti úplné. Tím se sleduje snaha zamezit zkreslenou interpretaci jazykového projevu, k níž často docházelo u přímé metody v její původní formě, kdy se vyvíjelo úsilí dosáhnout plynulosti v hovoru mluvením za každou cenu.

Audiolingvální metoda přinesla pro uskutečnění komunikativního cíle mnoho cenného. K jejím hlavním zásluhám patří, že pomohla odhalit neudržitelnost dosa-
vadních tendencí, které pokládaly zvukovou podobu jazyka jen za doplněk cizojazyčného vyučování. Na druhé straně se ukázalo, že jednostrannost gramaticko-překladové metody, opírající se o jazyk psaný, nelze překonávat druhým extrémem, při němž se vyučování cizímu jazyku opírá výhradně o jazyk mluvený, a to o jeho ústní formu. Pomineme zde výtky, které jsou adresovány audiolingvální metodě z hlediska psychologického i čistě lingvistického. Upozornili jsme na ně a analyzovali je v našich dřívějších pracích⁵⁹. Zde nám jde opět o korelaci cíle, obsahu a metody cizojazyčného vyučování. Tak jako byla mylná domněnka Melanchtonova, že „gramatika je spolehlivou metodou mluvení i psaní“, nemůže být ani schéma audiolingvální metody poslech-hovor-čtení-psaní pokládáno za univerzální vyučovací postup a stát se tak obecným základem vyučování cizím jazykům. K tomu nás vedou jak důvody lingvistické, tak pedagogické i psychologické. S lingvistickým zdůvodněním oprávněnosti vycházet při nácvičce čtení a psaní z hovoru a poslechu bychom mohli bez výhrad souhlasit jen tehdy, kdybychom se ztotožnili i s další tezí amerických deskriptivistů, že grafický plán jazyka je jen prostředkem grafického symbolizování plánu zvukového, a že tedy jazyk mluvený a psaný sestává z identických prvků. Tak tomu však není. Proto požadavek, že žák má číst jen to, co napřed slyšel, má jen podmíněně oprávnění. Šubin⁶⁰ poznamenává, že při důsledném uplatňování této zásady by znamenalo žádat od toho, kdo se chce naučit číst v originále Shakespeara, Tolstého nebo Balzaca, aby se nejdříve naučil mluvit jazykem všech těchto autorů a hrdinů jejich děl. Zrovna tak není možné přenášet do ústních projevů tvary a struktury projevů psaných, které jsou mluvené řeči cizí, tj. mluvit například tak, jak se vyjadřuje žurnalista.

Z hlediska cíle jazykového vyučování můžeme proto princip ústního předstihu přijímat jen za dílčí východisko jazykového vyučování. To je tehdy, je-li identičnost prvků v obou jazykových plánech žádoucí, což není ve všech etapách a formách jazykové výuky. Schéma řečových dovedností audiolingvální metody není tedy adekvátní jakémukoli komunikativnímu cíli a nemůže tedy ani řešit otázku osvojení jakéhokoliv obsahu. Psychologické zdůvodnění priority auditivní stránky před vizuální, na něž se ve spojitosti s pokusy Pimsleura a Bon-

kowského⁶¹ odvolává Lado, je málo diferencující. Tvzení, že transfer z auditivního učení na vizuální je větší než při opačném postupu, je totiž nutnost specifikovat vzhledem k učivu, individuálním a věkovým zvláštnostem žáků⁶². Obecnou platnost argumentů uváděných ve prospěch audiolingválního schématu poslech-hovor-čtení-psaní neprokázal ani jeden z nejrozsáhlejších psycholingvistických experimentů, který byl proveden v letech 1960–62 na coloradské universitě Schererem a Wertheimerem⁶³. Experiment měl za úkol srovnat hodnotu jednotlivých řečových dovedností dvou skupin studentů, z nichž jedna se učila tradiční gramaticko-čtecí metodou a druhá metodou audiolingvální. Korelační analýzy po skončení pokusu ukázaly, že řečové dovednosti můžeme vyčlenit do dvou relativně samostatných skupin. Jedna skupina zahrnuje poslech a hovor, druhá čtení a psaní. V hovoru, který Wertheimer se Schererem pokládají za tzv. „čistou“ dovednost, udrželi si převahu studující postupující metodou audiolingvální, v psaní, které pokládají experimentátoři rovněž za „čistou“ dovednost, měli převahu studující začínající metodou tradiční. V poslechu a četbě nebylo po skončení dvouleté výuky významných rozdílů. Odmyslíme-li si nedostatek Schererova a Wertheimerova pokusu daný tím, že jeho výsledky jsou směrodatné jen pro tu věkovou a sociální skupinu, pro niž byl experiment určen, zjistíme, že předstih poslechu a hovoru před psaním a čtením, prohlášený za základní princip audiolingvální metody, je výhodný pouze tehdy, je-li hlavním cílem vyučování cizímu jazyku komunikace v ústní formě. Pořadí nácviku řečových dovedností podle uvedeného schématu není na druhé straně výhodné tam, kde je primárním cílem četba, psaný projev.

Co je cílem primárním a co cílem sekundárním, to je záležitostí pedagogickou. Pedagogika tu bere v úvahu poslání školy i její možnosti, přihlíží ke genetickému faktoru i strukturnímu pojetí obsahu vzdělání, jak jsme o tom hovořili již v předcházející kapitole.

Kromě uvedeného schématu audiolingvální metody jako příčiny základní je důvodem k výhradám, pokud jde o obecnou upotřebitelnost tohoto přístupu k cizojazyčnému vyučování i metodický postup osvojování gramatické struktury jazyka pomocí větných modelů. Modely pěstují sice základní jazykovou pohotovost a dovednost, je však s nimi možno úspěšně operovat jen do určitého stupně. Modely nepokrývají celý gramatický systém, zvláště ne u jazyků s bohatou morfologií. Z hlediska ekonomičnosti není možné vybudovat vždy do té míry složitý systém větných modelů, až by se jejich užívání stalo nakonec ve školních podmínkách problematickým. Na vyšším stupni jazykového vyučování bude mít stále své místo gramatická analýza, i když se na tuto formu osvojování mluvnického systému nebudeme dívat jako na cíl, nýbrž jako na prostředek odstraňující povrchnost v jazykovém vyjadřování. Požadavek přesnosti a intelektuálního rozvoje žáka je též součástí formativního cíle našeho školství. Behavioristický model osvojování jazyka, který je psychologickou základnou audiolingvální metody, je však mnohdy mechanický, ve své dosavadní podobě situačně nezakotvený, vylučující vlastní motivaci i logické myšlení žáka.

Tím nepopíráme obecně hodnotu této novodobé metody cizojazyčného vyučování. Máme pouze výhrady proti jejímu univerzalizmu. Ten pramení podle našeho přesvědčení především z nedůsledného uplatnění hledisek pedagogických. Metoda cizojazyčného vyučování nemůže spočívat výhradně na lingvistických faktech a psychologických zákonech. Měl by se činit rozdíl mezi cílem, principem a metodou a neprohlášovat za princip doporučení, které platí jen za určitých okolností, nikoliv obecně⁶⁴. Metoda, která nemůže uskutečňovat cíl a obsah strukturně diferencovaný

a je určena jen určitým potřebám určité sociální skupiny, nemůže být považována za všelék v cizojazyčném vyučování.

3. 2. 2. *Audiovizuální strukturně globální metoda*

Podobně jako audiolingvální metoda vděčí i metoda audiovizuální strukturně globální za svůj vznik společenským potřebám, které si vynutily změnu cíle a obsahu ve vyučování cizím jazykům. Zatímco ve Spojených státech bylo prosazení primárnosti audioorálního aspektu diktování původně potřebami armády, byla důvodem k novému pojetí vyučování cizím jazykům v západní Evropě pokračující politická i hospodářská integrace západoevropských států. Aktivní znalost cizích jazyků se stává přímo nutnou podmínkou společenského uplatnění jednotlivce.

Audiovizuální strukturně globální metodu musíme odlišit od vyučovacích postupů používajících různých audiovizuálních pomůcek. V našem případě nejde o metodu vyučovací, ale o metodu cizojazyčného vyučování v širším slova smyslu. Její teoretickou formulaci vyslovil v roce 1953 profesor filosofické fakulty a ředitel Fonetického ústavu v Záhřebu Guberina. S profesorem École Normale Supérieure v Saint-Cloud Rivencem a dalšími spolupracovnicí aplikoval pak pedagogické zásady zmíněné metody v kursu francouzštiny Voix et images de France⁶⁵, po němž následovaly kurzy další, vypracované ve Francii, Jugoslávii, Velké Británii a jinde.

Audiovizuální strukturně globální metoda vychází k uskutečnění komunikativního cíle cizojazyčného vyučování, podobně jako metoda audiolingvální, z metody přímé. I přímá metoda hájí zásadu, že mluvený projev je vnímán zrakem a sluchem. Avšak teoretikové nové koncepce se snaží vyhnout negativním stránkám přímé metody, projevujícím se v nestrukturálním využití auditivních a audiovizuálních prostředků a v jednotvárnosti a únavnosti stálého opakování ve třídě. Proto i pro splnění cílů audiovizuální strukturně globální metody bylo velkou pomocí zavedení jazykových laboratoří do vyučovacího procesu, které umožnilo provádět častá strukturně orální cvičení v mimovyučovací době.

Výrazu „strukturně globální“ je třeba chápat z hlediska celostní (tvarové) psychologie. Podle ní může lidský mozek vnímat řeč pouze ve strukturní formě prostřednictvím zraku a sluchu. Zrak vnímá realitu prostřednictvím určitých prvků, které jsou hned nato naším mozkiem organizovány v celek. Totéž platí o sluchu. Člověk přizpůsobil svůj sluch a vyvinul svůj mozek k co nejrychlejšímu pochopení celků. Celek se nachází v realitě, a proto musí sluch, jenž slovo vnímá, být schopen přenést tuto realitu vyjádřenou lingvisticky do mozku. Tato operace však není možná, jestliže se přenos neděje v jazykových strukturách.

V pedagogické rovině označujeme termínem „strukturně globální“ metodu cizojazyčného vyučování založenou na trvalé spojitosti situace-kontextu-obrázku-skupiny slov-významu (globalitě), fungující ve struktuře. Poněvadž z povahy metody vyplývá, že užívá audiovizuálních prostředků, nazývá se metodou audiovizuální strukturně globální.

Stručně bychom mohli charakterizovat hlavní zásady této metody takto:⁶⁶

Vyučování cizím jazykům má vycházet ze situací, v nichž se ocitá moderní člověk⁶⁷. Proto text, který situaci popisuje, musí mít svůj logický děj, jako by šlo o skutečnost. Maximum kontextové funkce získáme tehdy, je-li přítomna sama realita. Tou je ve vyučování cizím jazykům obraz.

Podle názorů teoretiků audiovizuální strukturně globální metody neexistuje

jazyk psaný. Existuje pouze jazyk, kterým můžeme mluvit, nebo psát. Literatura je uměleckou formou možností, které poskytuje jazyk mluvený. Nejrychlejší způsob, jak se naučit číst a psát, je prostřednictvím mluvené řeči. Proto vyučující nesmí v prvním stadiu výuky dovolit žákům psát před zvládnutím akustického celku. Teprve v pokročilejší etapě se mluvený jazyk upevňuje a obohacuje psaním a četbou.

Nejjednodušší způsob sémantizace je vazba obrazu se zvukem. Obraz je reprezentován diapoziitivy, zvuk textem na magnetofonovém pásku. V pozdějším stadiu se obraz stává méně důležitým, až konečně mizí v okamžiku, kdy slova a kontext dostávají k realizaci komunikace v cizím jazyce. Správná výslovnost z hlediska strukturálního pojetí neznamená pouze výslovnost izolovaných hlásek. Je třeba se učit intonaci, rytmu a celému fonologickému systému cizího jazyka.

Mluvnici se učíme ve strukturách, stálým opakováním strukturálních forem, na základě promluv vázaných na konkrétní situace. V každém případě je nutno se vyhnout analyzování, aby žák mohl sledovat konverzaci a aby nemyslel na pravidla.

Nehledě na různý psychologický a lingvistický přístup audiovizuální strukturálně globální metody a metody audiolingvální⁶⁸, je mezi těmito koncepcemi cizojazyčného vyučování mnoho shodných prvků. Obě metody vycházejí z klasické metody přímé, tedy i z primárnosti jazyka mluveného. Metodickým postupem obou metod je schéma poslech-hovor-čtení-psaní.

Jak metoda audiolingvální, tak metoda audiovizuální strukturálně globální vycházejí ze stejného cíle a obsahu a tyto kategorie zpětně vymezují. Cílem je osvojení řečových dovedností. Svým audioorálním postupem však obě metody mohou realizovat plně jen ústní formu komunikace – poslech a hovor. Obsahem je mluvená řeč. Americký deskriptivismus, na němž staví své lingvistické pojetí audiolingvální metoda, se soustřeďuje spíše na formu než na význam. Takovému názoru na jazyk vyhovuje v metodickém plánu systém větných vzorců, zaměřený na osvojení aktivního gramatického návyku. Metodický postup používající systému větných vzorců, tak jak ho vypracovali američtí lingvisté, je dobrou přípravou k osvojení monologické formy mluvené řeči. Jestliže se hovoří o dialogu, dochází zde víceméně k formální realizaci otázky a odpovědi, nikoliv k podstatě dialogické řeči v jejím lingvistickém a psychologickém smyslu. Saussurovské pojetí, které je lingvistickou základnou audiovizuální strukturálně globální metody, pokládá jazyk za společenský jev, důležitý je význam, nikoliv výlučně fyzická forma. Obsahem je dialog, kterým rozumíme řetěz replik nebo sérii výpovědí vzájemně se podmiňujících. Strukturálně globální pojetí vyučování cizím jazykům, vycházející z tvarové psychologie, musí na druhé straně platit za úsilí o řečový projev odpovídající situačně vázanému prostředí svou daň. Tím myslíme možnou frustraci, již jsou vystaveni zvláště dospívající a dospělí studující, jestliže jim byla odeprána včasná gramatická informace. Neboť snaha o maximální uplatnění kontextu v cizojazyčném vyučování jde někdy na úkor gradace, která je jedním ze základních didaktických principů⁶⁹.

Ani audiovizuální strukturálně globální metoda nemůže tedy realizovat jakýkoliv cíl vyučování cizím jazykům ani pokrýt pojem komunikativního cíle v rozsahu všech řečových dovedností, jak to žádají například naše osnovy. Efektivita vyučování spočívající na zmíněné metodě je nadto podmíněna dobrým přístrojovým vybavením a vyžaduje dobře instruované a obětavé učitele⁷⁰. Proto ani v západní Evropě není audiovizuální strukturálně globální metoda obecně rozšířena a je spíše omezena na prominentní střediska jazykové výuky (Besançon, Saint-Cloud, Záhřeb, Brusel, Stockholm aj.).

Pokud jde o masovou školu, působí tu kromě obtíží technického a ekonomického rázu i okolnost, že individuální strukturálně globální pojetí vyučování cizím jazykům uskutečňuje cíle přímé metody, k nimž se tradice evropského školství pro relativně úzký výchovný efekt staví se značnými výhradami. Určitou výjimku tu tvoří francouzské školství, kde se v poslední době prosazují na školách prvního cyklu (tj. na nižší střední škole) opět audioorální a audiovizuální postupy do vyučování cizím jazykům, zasazené do rámce přímé metody⁷¹.

3. 3. *Poválečný rozvoj metod vyučování cizím jazykům v SSSR*

V Sovětském svazu bylo ve čtyřicátých a padesátých letech vyučování cizím jazykům ovládáno gramaticko-překládovou metodou, které se dostalo oficiálního názvu metoda uvědoměle srovnávací. Kromě základního principu sovětské pedagogiky, tj. principu uvědomělosti, na níž tato metoda cizojazyčného vyučování spočívala, působily zde i faktory další. Přímý styk s příslušníky jiných národů nebyl ještě podstatně rozvinut, takže potřeba ústní komunikace se tehdy nijak výrazně nepocítovala. Na druhé straně prudký rozvoj sovětské vědy a techniky vyzvedával na prvé místo schopnost číst zahraniční odbornou literaturu. Vezmeme-li kromě toho v úvahu faktor, kterým je při volbě metody též příprava učitelských kádrů, je nasnadě, že při nepřilíh rozvitým styku s živým jazykovým prostředím studovaného jazyka byli sovětské učitelé připraveni zvládnout svůj úkol v nevýběrové škole lépe metodou gramaticko-překládovou než metodou vyžadující aktivní znalost jazyka⁷².

V druhé polovině padesátých let se jednostranně stanovený cíl i metoda vyučování cizím jazykům spjatá s tímto cílem začíná kritizovat⁷³. Prosazuje se výrazněji cíl komunikativní, který odpovídá rozšiřujícím se možnostem styku sovětských občanů s příslušníky cizích národů⁷⁴. Začíná se hledat metodická koncepce cizojazyčného vyučování, která by byla adekvátní novému cíli. Sovětská pedagogika si všímá některých metod západních, velký ohlas nachází modifikovaná verze přímé metody vypracovaná Palmerem, do škol pronikají technické pomůcky. Aničkov⁷⁵ prosazuje v souvislosti s nově stanoveným cílem a obsahovou přestavbou vyučování cizím jazykům v sovětských školách přímou metodu. Tato metoda by neměla být pouhou kopií klasické přímé metody, ale „novým způsobem přímá a ústní“ (по-новому прямой и устный). Aničkov ji nazývá „aktivní diferencovanou metodou“ a charakterizuje ji takto: „Этот метод должен быть между прочим прямым и устным, но не исключительно таким. Он должен включать в себя основное в содержании прямого метода, но не совершенно исключать переводный и, наряду с методами прямыми и переводными, включать в себя частные методики аспектов обучения на ранних и подвинутых этапах фонетики, грамматики и лексики“⁷⁶. Rovněž práce Starkova, Vedela a jiných považují za východisko vyučování cizím jazykům ústní řeč⁷⁷, pro počáteční etapu se doporučuje zavádět přípravné ústní kurzy podle vzoru Palmerova. Současně s apologety imitačně intuitivního způsobu osvojování jazyka vystupují na pedagogickém fóru i kritikové nového trendu. Miroljubov a Rachmanov⁷⁸ upozorňují na omezené působení přímé metody, která je snad opodstatněná na nižším stupni, avšak ve vyšších ročnících je třeba mít na zřeteli rozvoj myšlení žáků. V této etapě je imitačně intuitivní postup neopodstatněný, na jeho místo má přijít vyučování podle metody uvědoměle srovnávací. Zdá se, že v nynější fázi převládá názor, že ortodoxní gramaticko-překládová metoda je dnes již přežitá, avšak uvažuje se o využití jejich

prvků v kombinaci s metodickými postupy vlastními metodám jiným, které mohou splnit požadavek na komunikativní funkci jazyka. Beljajev⁷⁹ hodnotí kladně audio-orální přístup k vyučování cizím jazykům, charakteristický pro moderní metodické koncepce, staví se však kriticky proti behavioristické psychologii, na níž tento přístup ve Spojených státech amerických spočívá. Nesouhlasí s mechanickým drilem, který je základem audiolingvální metody, místo něho zdůrazňuje uvědomělý postup od teorie k praxi. Pro novou koncepci cizojazyčného vyučování razí název metoda „uvědoměle praktická“. Podle Beljajeva má být osvojování cizích jazyků uvědomělé v tom smyslu, že žák zvládá jazyk za pomoci zobecnění, které mu umožňuje automatizovat řečové jevy rychleji než pouhým mechanickým opakováním⁸⁰.

Bez výhrad není přijímán ani lingvistický přístup k těmto audiolingvální a audio-vizuální strukturně globální metody. Sovětští metodikové se staví kriticky zvláště k americkému deskriptivismu, který nezdůrazňuje odlišnost zvukové a grafické podoby jazyka⁸¹. Celkově je možno říci, že nynější metodické hnutí v Sovětském svazu se staví pozorně a příznivě k audioorálnímu přístupu k vyučování cizím jazykům, zároveň však rozpoznává meze a nedostatky jak audiolingvální, tak audio-vizuální strukturně globální metody. Pro sovětské školství je přijatelná taková metodická soustava vyučování cizím jazykům, která je v souladu s obecnými principy sovětské pedagogiky, vyžadujícími od každého školního předmětu zabezpečení všestranného rozvoje a výchovy dorůstajícího pokolení budovatelů komunistické společnosti. Metoda vyučování cizím jazykům musí tedy odpovídat takovému pojetí komunikativního cíle, který není omezen na mechanické zvládnutí základních dialogů a řečových modelů, ale je pojat širě, je základnou formativního působení na rozvoj žákovy osobnosti.

3. 4. Metody vyučování cizím jazykům v Československu

V Československu po roce 1945 navazuje vyučování cizím jazykům jednak na tradici předválečnou, jednak se opírá o prudký rozvoj metodického snažení rozvinutého v oblasti vyučování jazyku ruskému. V přechodných osnovách na rok 1945/46 se ještě zřetelně odráží Hruškovovo pojetí zprostředkovací metody, i když je známo, že se v praxi vždy nedodržovalo. Ještě v prvé poválečné školské reformě, kdy byly vydány též nové osnovy pro vyučování cizím jazykům, není vidět znatelný odklon od dosavadního trendu. I když se nehovoří výslovně o nějaké koncepci, spojují osnovy nadále hledisko komunikativní s požadavkem obecného vzdělání. V padesátých letech se vyučování cizím jazykům přiklání k metodě uvědoměle srovnávací. Je obecně známo, že tato metoda byla založena na přísných zásadách uvědomělosti a systematickosti. Osnovy a učebnice sestavené podle této metody se snažily plnit formativní cíle socialistické školy, nepřihlížely však dostatečně ke komunikativní funkci jazyka. Obsah učebnic, sestavený pod zorným úhlem převážně gramatického vyučování cizím jazykům, byl zaměřen především na rozvoj analytického čtení, překlad, osvojení gramatického systému. Koncem padesátých let a zvláště počátkem šedesátých let vyzvedává se opět cíl komunikativní, tak jak to vyžaduje rozvoj mezinárodních styků. Tento cíl a jemu odpovídající obsah však nenašly zřetelně formulovanou globální metodickou koncepci vyučování cizím jazykům. Naši učitelé a pracovníci v oblasti teorie cizojazyčného vyučování reagovali citlivě na světové metodické proudy, současně však dokázali postřehnout jejich omezenou působnost z hlediska cíle a obsahu naší školy⁸².

Moderní metody vyvinuté v jiných zemích se staly jistě trvalým přínosem pro cizojazyčné vyučování. Jsme však toho názoru, že při vytváření metodického systému, který by využil audioorálních a audiovizuálních prvků moderních metod a byl v náležitém korelačním vztahu s cílovými a obsahovými strukturami naší školy, bychom si značně usnadnili cestu, kdybychom se více než dosud opírali o moderní lingvistiku, psychologii i pedagogiku, která vyrostla z naší domácí půdy.

Solidní oporu didaktice vyučování cizím jazykům z hlediska lingvistického poskytl již v třicátých letech Pražská škola⁸³. I pro dnešní naši školu je poučné tvrzení Trnkovo⁸⁴, že úkolem vyučování cizím živým jazykům není jen dosažení aktivní znalosti hovorového jazyka, ale prohloubení formativní výchovy žáků. Velkou formativní hodnotu ve výchově mladých lidí má již samo poznání jiného jazykového systému, jiného způsobu jazykových stylizací, odlišného od mateřského jazyka, neboť prohlubuje logické schopnosti žáků a rozšiřuje jejich obzory vědění. Žáci si musí již v prvních hodinách uvědomovat, že jsou na půdě odchylných funkčních protikladů, do nichž zásah mateřského jazyka není dovolen. „Vysvětlení funkčních protikladů není metodickým zatížením, nýbrž zjednodušením, neboť si žák osvojí ihned to, k čemu by bez něho nesnadno dospíval dlouhodobým užíváním jazyka“⁸⁵.

V československé jazykovědě má didaktická aplikace konfrontační metody dobré teoretické zázemí. Přitom konfrontační studium jazyků vycházející z funkčního pohledu na jazyk, z jazykovědných principů Pražské školy, nelze ztotožňovat s tezemi gramaticko-překladové metody. Pražská škola postupuje při porovnávání mateřského jazyka s cizím jazykem důsledně od funkce k formě, což je podle našeho názoru pro didaktiku vyučování cizím jazykům výhodnější než postup opačný⁸⁶. Rozvoj konfrontačního studia cizích jazyků, zcela souměřitelný s metodami kontrastivní lingvistiky, na níž spočívá americká audiolingvální metoda, pokračuje u nás i po druhé světové válce. To se týká ve zvýšené míře naší rusistiky. Praktické využití konfrontační metody nejen geneticky nepřibuzných, ale i geneticky příbuzných jazyků⁸⁷ by mohlo ruštině jako prvnímu cizímu jazyku v československém školství dát onen postrádaný propedeutický význam lingvistického vzdělání, jehož nositelem byla dříve latina.

Naše lingvistická teorie nám umožňuje rovněž pohlížet diferencovaněji na audioorální přístup k vyučování cizím jazykům, než jak to činí například americký deskriptivismus, který je lingvistickouází audiolingvální metody. K ujasnění této otázky přispěly zejména práce Barnetovy⁸⁸. Barnet vychází z tezí Pražské školy a dovozuje, že při audioorálním přístupu k vyučování cizím jazykům nejde jen o zvukovou stránku jazyka, ale o problematiku mluvených projevů v nejširším slova smyslu. Metodika nemůže přistupovat k otázce vztahu jazyka mluveného a psaného jednostranně a pohlížet na grafický plán jazyka jako na pouhý prostředek symbolizování plánu zvukového. Plán grafický a zvukový jsou dva navzájem si korespondující systémy. Grafický systém má přitom dvojí funkci. Může být jednak prostředkem záznamu nebo signalizace zvukového plánu, jednak může mít distinktivní funkci nezávisle na plánu zvukovém⁸⁹, což je důležité pro řešení poměru pasivního a aktivního zvládnutí jazyka v souvislosti s kombinováním výukových postupů vycházejících z psané podoby jazyka s postupy audioorálními. „Podle různých cílů výuky je teoreticky stejně oprávněné zaměření na pasivní zvládnutí mluveného jazyka (porozumění mluvenému jazyku bez znalosti psané podoby) jako pasivní zvládnutí psaného jazyka (čtení textu bez znalosti zvukové stránky jazyka), právě tak jako aktivní zvládnutí mluveného jazyka bez schopnosti

pisemného projevu nebo aktivní zvládnutí psaného jazyka bez důkladné znalosti jeho zvukové stránky. Tyto různé možnosti je nutné si uvědomit nejen z hlediska dílčích cílů, které si může klást specializované vyučování jazykům, ale i z hlediska kombinování postupů, je-li cílem zvládnutí obou podob jazyka. Ukazuje se, že k dosažení obou těchto cílů je nutné mnohem diferencovaněji využívat různých vlastností obou podob jazyka a jejich vzájemného vztahu.“⁹⁰

Didaktika má při řešení možnosti aplikace audioorálního přístupu k vyučování cizím jazykům v naší lingvistice potřebný teoretický předstih. Poznatky strukturální a funkční lingvistiky podávají ucelený obraz toho, co je vlastním předmětem jazykové výuky. Z lingvistického hlediska mohou precizovat pojetí komunikativních cílů, nenapovídají ovšem, jak se má učit. Metoda vyučování cizím jazykům v jejím nejširším pojetí je záležitostí řady vědeckých disciplín; integrující úlohu tu hraje pedagogika. Ta musí rozhodnout, jaké možnosti aplikace vyplývají z moderních metod, v nichž se zvláště zřetelně uplatňuje audioorální přístup, pro uskutečnění cíle a obsahu vyjádřeného v našich současných osnovách. S tím souvisí i otázka využití didaktické techniky, především audiofonního zařízení na našich školách. Z hlediska pedagogických kategorií nejsou jazykové laboratoře a sluchátkové soupravy metodou, ale prostředkem, který má svůj smysl tehdy, pokud se adekvátně vztahuje k určitému obsahu a napomáhá realizovat určitý cíl. Prověřuje-li se tedy efektivnost vyučování pomocí technických prostředků, měla by se zkoumat jejich funkce v rámci širším, nejen z hlediska vyučovací metody. Funkci audiofonní techniky je tu třeba hodnotit jednak z hlediska její integrace v metodickém systému, jednak z hlediska formativních cílů socialistické školy⁹¹.

Stanovit cíl a obsah cizojazyčného vyučování je jistě základním pedagogickým úkolem. Současně s vymezením těchto kategorií je ale zapotřebí usilovat o vytvoření adekvátní metodické koncepce a instruovat učitelské kádry, které mají podle ní vyučovat. Zatím jsme svědky úsilí stanovit co nejadekvátnější cíl a obsah, který by odpovídal vzdělávacímu a výchovnému poslání naší školy. Z korelačního vztahu cíle, obsahu a metody vyučování cizím jazykům však vyplývá, že dokud nebudeme mít ukončenou představu o příslušné metodické koncepci, nemůžeme očekávat, že cíl a obsah bude přesně diferencován a konkrétně vymezen.

Naše škola nemůže ignorovat přínos moderních metod, které svým pevným rádem zaměřeným na takřka algoritmické rozvíjení řečových dovedností – hlavně v oblasti ústní komunikace – se staly trvalým přínosem pro jazykové vyučování. Audioorálního postupu i audiovizuálních prvků můžeme ovšem využít jen potud, pokud to odpovídá strukturálnímu pojetí obsahu vzdělání. A to opět souvisí s koncepcí základního i středního školství, s návazností prvního a druhého stupně, s podmínkami časovými, prostorovými, technickými i kádrovými. Bude-li dosaženo ve vyučování cizím jazykům organizační jednoty a budeme-li moci počítat nejen u ruštiny, ale i u jiných jazyků s delší dobou výuky, pak by využití možností audioorálního a audiovizuálního přístupu po úpravě vyhovující našim podmínkám a našemu pojetí cizojazyčného vyučování mohlo přinést mnoho užitečného. Řečové struktury, které by si žáci osvojili na základě indukce audioorální cestou, by byly dobrým podkladem pro pozdější gramatickou analýzu, kterou by chápali snadněji, protože by se mohli opírat již o konkrétní jazykový materiál. Dokud ovšem této návaznosti nebude, budeme muset počítat s důsledky plynoucími z uzavřeného obsahu vzdělání jednotlivých školních stupňů a audioorální a audiovizuální přístup k vyučování cizím jazykům posuzovat z hlediska cíle strukturálně diferencovaného, tak jak jsme o tom hovořili v předcházejících kapitolách.

Uzavíráme tuto kapitolu s přesvědčením, že pokládáme za správné, jestliže hledáme metodickou koncepci vyhovující našim cílovým a obsahovým strukturám. Pokládáme však za správné i to, jestliže k jakékoliv metodě a prostředkům s ní spojeným nehledáme dodatečně cíl a obsah.

Poznámky

- ¹ Tim se lišíme například od pojetí západoněmeckého pedagoga Paula Heimanna, který pokládá didaktické proměnné za rovnocenné, rovnomocné, Srov. Josef Kubálek, *Prostředky vědeckého řízení výuky*, Sborník K základním otázkám výchovy a vzdělávání dospělých, Praha 1971, str. 99.
- ² Srov. Werner Glogauer, *Das Strukturmodell der Didaktik*, op. cit., str. 76.
Viz též Erich Weniger, *Didaktik als Bildungslehre*, Weinheim 1960.
- ³ Choděra dokonce hovoří o určité prioritě prostředků, neboť ty jsou „realitou“, kterou je nutno respektovat; cíl se k nim vlastně přiřazuje. K tomu podotýkáme, že vhodnější by bylo upozornit, že cíl musí být adekvátní prostředku, na který bychom se však neměli dívat jako na provždy danou realitu.
Srov. Radomír Choděra, *K pojmu jazykového učiva v cizojazyčném vyučování*, *Pedagogika* 1969, č. 5, str. 698.
- ⁴ Srov. například výrok Ščerba: „Методика преподавания, хотя и является наукой, но отнюдь не теоретической“ ... „се следует считать практической, иначе, технической дисциплиной“ ... „Я трактую методику преподавания иностранных языков как прикладную отрасль общего языковедения и предлагаю вывести все построение обучения иностранному языку из анализа понятия ‚язык‘ в его разных аспектах“ ... „методика в какой-то мере изымается из дидактики и становится прикладной отраслью, техническим приложением общего языкознания“.
Л. В. Щерба, *Методика преподавания иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*, Москва 1947, стр. 7, 10—11, 12, 14.
- ⁵ Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, op. cit., str. 86.
- ⁶ Jiřina W. Dunovská, *Ještě o metodickém přístupu učebnic cizího jazyka k otázkám slovní zásoby*, *Cizí jazyky ve škole*, 1958, č. 7, str. 315.
- ⁷ Jan Čaha, *Ještě několik poznámek k metodickému přístupu učebnic cizího jazyka k otázkám slovní zásoby*, *Cizí jazyky ve škole*, 1958, č. 10, str. 464.
- ⁸ Srov. Lubomír Mojžíšek, *Vyučovací metody*, op. cit., str. 12.
- ⁹ Blíže viz Anna Sřížová, *Vliv audiofonní techniky na koncepci vzdělání v cizích jazycích*, *Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV*, Praha 1968, str. 49.
- ¹⁰ Tamtéž, kap. III.
- ¹¹ Podrobně viz Čestmír Liškař, *Vývoj cizojazyčného vyučování*, SPFFBU, 1969, str. 23—45.
Čestmír Liškař, *Vývoj metod vyučování cizím jazykům, skriptum*, UJEP, Brno 1970.
- ¹² Název „gramaticko-překladová metoda“ pochází z jazykovědy. Jiným jejím pojmenováním je „metoda syntetická“, což je pojem pocházející z logiky. Z logiky je převzat též název „metoda analytická“, kterou psychologie označuje jako „metodu přímou“.
- ¹³ Z bilingvního charakteru římské kultury plyne, že na gramatických a rétorických školách lze těžko mluvit o nějakém uceleném systému cizojazyčného vyučování. Vycházelo se z předpokladu, že žáci již oběma jazyky dovedou mluvit i psát. Hlavním metodickým postupem tu bylo mechanické učení gramatickému systému, správné a výrazné čtení autorů, recitace. V rétorických školách, navazujících na školy gramatické, se žáci učili teorii i praxi správného vyjadřování. Nejdůležitějším prostředkem tu byla tzv. „progymnasmata“, jakási schémata, jak vyvinout schopnost vyjádřit jednu věc různými způsoby. Cílem nebylo rozvíjet vlastní fantazii a tvořivé myšlení, nýbrž naučit se mistrně manipulovat s jazykem. Další etapou, následující po progymnasmatech, byla „deklamace“ s dvojestupňovým uspořádáním: „suasoria“ a „controversia“. Controversiae byly založeny na nějaké historické nebo současné události a žáci vycvičení v technice progymnasmat se učili argumentovat pro i proti. Pro nás může být praxe rétorických škol poučná jak z hlediska postupného zvrstvování obsahu jazykového vzdělání, tak z hlediska čistě metodického postupu, jak přecházet od manipulace s jazykem k jazykové komunikaci. Není bez zajímavosti, že se k praxi rétorických škol vrací i některé moderní lingvistické teorie, např. teorie tagmemická. Blíže o tom viz Richard E. Young, Alton L. Becker, *Toward a Modern Theory of Rhetoric: A Tagmemic Contribution*. In: Janet A. Emig (ed.), *Language and Learning*, Harcourt, Brace & World, Inc., New York 1966.

- O obsahu vzdělání v rétorických školách viz blíže M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, op. cit., str. 28–45.
- ¹⁴ První učebnice francouzštiny má název *Donait François* (1400). Rakouská *Methodní kniha* (1777) výslovně stanoví, že se má vedle pokynů pro němčinu v ní uváděných vyučování němčině na německých školách řídit metodou latinského vyučování. Má se začínat skloňováním, pak časováním, na jehož základě se dávaly překládat věty. Srov. Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, op. cit., str. 3.
- ¹⁵ Jean Joseph Jacotot, *Enseignement universel*, Paris 1823. Jacototova metoda se nazývá interlineární proto, že pod každý řádek původního textu se uváděl souběžně překlad v mateřském jazyce, případně i výslovnost. Velké obliby dosáhla zpracováním Toussaint-Langenscheidtovým.
- ¹⁶ Svě názory uveřejňoval Karel Mager ve studiích zvaných *Die modernen Humanitätsstudien*. V prvním čísle těchto studií publikoval článek „Die moderne Philologie und die deutsche Schule“ (Stuttgart 1840). V druhém čísle byl uveřejněn článek „Ueber das Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmässigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihnen aufzuhelfen“ (Zürich 1843). V třetím čísle byla publikována studie „Die genetische Methode des schulmässigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen“ (Zürich 1846).
- ¹⁷ Jako příklad uvádíme pasáž z pozdějšího vydání *Aelia Donata*, uspořádaného ve formě otázek a odpovědí, jak tomu bývá v katechismu:
„Partes orationis quot sunt? – Octo – Quae? – Nomen, Pronomen, Verbum, Adverbium, Participum, Coniunctio, Propositio, Interiectio . . .“
Aelii Donati viri clarissimi, de octo partibus orationis methodus, quaestiunculis puerilibus undique collectis illustrata, per Leonhardum Culmannum Grailsheymensem Praegae, Excusum in Officina Georgii Nigrini, anno 1604. Převzato z práce *Idy Rochowské, Metodika vyučování angličtině*, op. cit., str. 23.
- ¹⁸ K tomu viz *Cestmír Liškař, Transfer a interference ve vyučování cizím jazykům*, op. cit., str. 7, 8.
- ¹⁹ Srov. výrok Melancthonův: „Grammatica est certa loquendi et scribendi ratio . . . Docet enim grammatica non solum qua ratione ac lege verba inter se iuncta sententiam absolvant, aut quo discrimine casuum vel inclinationis singillatim alia ab aliis differant, verum etiam quibus quaeque literis scripta, id cuius significandi gratia adhibentur, exprimant atque exponant . . .“ *Grammatica Philippi Melancthonis de uno recognita et locu plectata*, vydána v Praze 1599. Převzato z práce *Idy Rochowské, Metodika vyučování angličtině*, op. cit., str. 22.
- ²⁰ M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1965, str. 120.
- ²¹ V českých školách se do r. 1898 používalo učebnic založených na gramaticko-překladové metodě, kterou vypracoval pro výuku francouzského jazyka Karl Plötz. Podrobně viz Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, str. 8, 9.
- ²² *Spis Wilhelma Viëtora Der Sprachunterricht muss umkehren* byl vydán v r. 1882 původně pod pseudonymem *Quousque tandem*. Podrobnou analýzu tohoto spisu, rozebírajícího dosavadní stav vyučování jazykům na německých školách, viz v práci *Idy Rochowské, Metodika vyučování angličtině*, op. cit., str. 257–60.
- ²³ Název „přímá metoda“ se ustálil až po roce 1901, kdy byla výnosem francouzského ministerstva školství zavedena úředně do škol. Do té doby byly její různé formy známy pod různými názvy, jako například „nová metoda“, „přirozená metoda“, „reformní metoda“, „radikální metoda“, „antigramatická metoda“, „intuitivní metoda“, „Berlitzova metoda“, „Gouinova metoda“ apod.
- ²⁴ „Der Satz ist die primäre, das Wort die sekundäre Vorstellung“, Bruno Eggert, *Der psychologische Zusammenhang in Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts*, Berlin 1904, str. 19.
- ²⁵ Blíže viz Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, *Методика преподавания французского языка в средней школе*, Москва 1958, стр. 27–28.
- ²⁶ Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, díl II, op. cit., str. 682.
- ²⁷ Tamtéž, str. 693.
- ²⁸ Viz pozn. 40 I. kap.
- ²⁹ Srov. Harold E. Palmer and Dorothee Palmer, *English through Actions*, London 1959, str. 3.
- ³⁰ Vlastní návrh zprostředkovací metody vypracoval Jaroslav O. Hruška. Viz jeho práci *Methodologie jazyka francouzského a německého*, op. cit.
- ³¹ Dnes ovšem víme, že při srovnávání dvou jazykových systémů v procesu vyučování a učení nemůže jít o přepracování struktury jazyka mateřského pouze v teoretické rovině, pouhou srovnávací analýzou, ale cestou návyků.
- Srov. *Cestmír Liškař, Transfer a interference ve vyučování cizím jazykům*, op. cit., str. 9.
- ³² Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, op. cit., str. 148.

- ³³ Tamtéž, str. 36.
- ³⁴ Instruktionen f. d. Unterricht a. d. Realschulen in Österreich im Anschluss an einen Normallehrplan. 5. umg. A., Schulbücher-Verlag, Wien, 1899.
- ³⁵ Srov. 2. odst. metodických poznámek k Návrhu učebních osnov pro střední školy, Státní nakladatelství, Praha 1933.
- ³⁶ Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46. Výt. MŠO z 30. XI. 1945.
- ³⁷ Jaroslav O. Hruška, Methodologie jazyka francouzského a německého, op. cit., str. 23.
- ³⁸ Tamtéž, str. 180.
- ³⁹ Tamtéž, str. 72.
- ⁴⁰ Tamtéž, str. 46.
- ⁴¹ Tamtéž, str. 45.
- ⁴² Tamtéž, str. 51.
- ⁴³ Tamtéž, str. 16.
- ⁴⁴ Otokar Chlup, Středoškolská didaktika, op. cit., str. 223.
- ⁴⁵ Tamtéž, str. 229.
- ⁴⁶ E. Hallsall, A Comparative Study of the Aims and Methods of Teaching English and French in Holland, Belgium and Denmark, Taalonderwijs, reeks IX, nr. 1, Antwerpen 1966.
- ⁴⁷ Srov. např. Н. И. Гез, Преподавание иностранных языков в ФРГ, Иностранные языки в школе, 1970, № 5.
- ⁴⁸ Peter F. Oliva, The Teaching of Foreign Languages, op. cit., str. 6.
- ⁴⁹ Podrobně viz Georg Trübner, Zur Problematik des modernen Fremdsprachenunterrichts, v časopise „Fremdsprachenunterricht“, 1966, 1.
- ⁵⁰ Výsledky různých studií a experimentů týkajících se cíle a obsahu vyučování cizím jazykům v USA v období mezi světovými válkami jsou shrnuty v knize Algernona Colemana, The Teaching of Modern Languages in the United States, The Macmillan Company, New York, 1929.
- ⁵¹ Leonard Bloomfield, Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Baltimore, 1942.
- ⁵² Srov. zprávy různých komisí a výborů, například James B. Conant, The Comprehensive High School: A Second Report to Interested Citizens, McGraw Hill Book Company, New York 1967, str. 50–54.
The President's Commission on National Goals, Goals for Americans. N. Y.: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1960, str. 88.
- ⁵³ Tagmémická teorie se zakládá na tezi, že věta se skládá z určitého počtu „tagmémů“, z nichž každý sestává z „prázdného místa“ (slot), které může být vyplňováno formálními i lexikálními jednotkami, aniž se základní model mění. Tagmémický model gramatiky se stal teoretickou bází pro cvičení, v nichž se uplatňují substitute a korelace.
Srov. W. M. Moulton, Applied Linguistics in the Classroom, sborník Teaching English as a Second Language, ed. H. B. Allen, New York, 1965, str. 81.
- ⁵⁴ Charles C. Fries, The Structure of English. An Introduction to the Construction of English Sentences, New York 1952.
Charles C. Fries, Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, Michigan 1945.
Robert Lado, Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests. New York 1961.
Robert Lado, Language Teaching, New York 1964.
- ⁵⁵ Robert Lado, Charles C. Fries, An Intensive Course in English: 1. English Sentence Patterns, 2. English Pattern Practices, 3. English Pronunciation, 4. Lessons in Vocabulary. Ann Arbor, Michigan 1960.
- ⁵⁶ Podstatou transformační teorie je teze, že v rámci každého jazyka lze vymezit určitý počet elementárních syntaktických struktur, tzv. „jádrových vět“ (kernel sentences), z nichž mohou být odvozeny všechny gramaticky správné věty různého typu, rozsahu i stupně složitosti, které se v daném jazyce vyskytují. Transformační gramatika je v praxi jazykového vyučování teoretickou bází pro taková řečová cvičení, která se zakládají na obměnách, rozvíjení a redukování vět.
Srov. Noam Chomsky, Syntactic Structures, The Hague 1957.
Srov. rovněž Ф. М. Березин, О возможности применения трансформационной грамматики в практике преподавания иностранных языков. Сб. „Как подготовить интересный урок иностранного языка“, АОН при ЦК КПСС, Москва 1963.
- ⁵⁷ Srov. Cestmír Liškař, О взаимоотношении лингвистических и педагогических дисциплин, SPFFBU, 1967. V studii je uvedena též příslušná literatura.

- ⁵⁸ Podle Lada se každé učení cizímu jazyku děje prostřednictvím zkušenosti, až na analogická tvoření, která mohou kombinovat dřívější zkušenosti do nových sekvencí. Hovořit nebo poslouchat a soustředit se přitom na obsah za podmínek normální konverzace obvyklé u rodilých mluvčích představuje „úplnou jazykovou zkušenost“ (total language experience). V procesu učení se cizímu jazyku není úplná jazyková zkušenost snadno dosažitelná ani účelná. Jestliže studující musí přijmout podmínky úplné jazykové zkušenosti, uchyluje se často k reakcím a odpovědím, které jsou mu k dispozici – v jeho rodném jazyce. Zkreslená interpretace není však jako konečný produkt praxe oprávněná. Proto je někdy účelné vytvořit „částečnou jazykovou zkušenost“ (partial experience). Příkladem učení se za podmínek částečné jazykové zkušenosti je „mimicry“, kdy studující opakuje větu podle slyšeného vzoru a soustřeďuje se nejprve na formu. Jiným příkladem částečné jazykové zkušenosti je rozdělení promluvy na menší části, což umožňuje soustředit se na obtížná místa. Částečná jazyková zkušenost je mezičlánkem k vytvoření úplné jazykové zkušenosti.
Srov. Robert Lado, *Language Teaching*, op. cit., str. 40–41.
- ⁵⁹ Viz Čestmír Liškař, *Vývoj metod vyučování cizím jazykům*, op. cit., kap. 2.
- ⁶⁰ E. P. Šubin, *Samostatné studium cizích jazyků je řešitelný problém, Cizí jazyky ve škole, 1965/66*, č. 6, str. 244.
- ⁶¹ P. Pimsleur, R. J. Bonkowski, *Transfer of Verbal Material Across Sense Modalities*, *Journal of Educational Psychology*, vol. 52, No 2, 104–107, 1961.
- ⁶² Marek poukazuje na tvrzení Léonovo, že rozumění a produkce se nezíská popisem artikulační techniky apod., nýbrž technikou kontrastu L_1/L_2 , kontrastu uvnitř L_2 , nebo použitím alofonů L_1 , s následující fixací nových zvuků v přirozených větách.
Viz František Marek, *O současné kritice moderních metod, Cizí jazyky ve škole, 1969/70*, č. 5, str. 134–135.
- ⁶³ G. A. C. Scherer, M. Wertheimer, *A Psychological Experiment in Foreign Language Teaching*, London 1964.
- ⁶⁴ Srov. výčet principů v knize Roberta Lada, *Language Teaching*, op. cit., str. 50–56.
- ⁶⁵ H. Gauvenet, J. Boudot, P. Rivenc, T. Moget, *Voix et Images de France*, Didier, Paris 1961.
- ⁶⁶ Podrobně viz Petar Guberina, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, Zagreb 1962.
Petar Guberina, *La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique*, *Studia Romanica et Anglicae Zagrebiensia*, 11, 1961.
- ⁶⁷ Ze situací každodenního života vychází i slovník, který je výsledkem skutečných promluv nahraných na magnetofonových páscích. Viz G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'Élaboration du Français Élémentaire*, Paris 1956.
- ⁶⁸ Lingvistickým základem audiolingvální metody je americký směr strukturalismu, tzv. deskriptivismus, reprezentovaný například Bloomfieldem a jeho školou. Jazyk v pojetí bloomfieldovské školy je prezentován spíše jako systém forem než soubor významů. Psychologickou základnu audiolingvální metody tvoří z větší části behaviorismus. Základem vyučovací metody založené na této psychologické teorii jsou drilová cvičení.
Lingvistickou základnu audiovizuální strukturně globální koncepce je evropský směr strukturalismu, jehož představitelem je de Saussure a jeho škola. Popis jazyka v pojetí sassurovské školy přikládá větší důležitost významům, nikoliv výlučně fyzickým formám. Po psychologické stránce se audiovizuální strukturně globální koncepce opírá o tvarovou psychologii. Podle této teorie je učení celkovou organizovanou aktivitou na celkovou situaci. Jeho podstatným rysem je, že obsahuje určitý smysl. Proto strukturně globální koncepce cizojazyčného vyučování chápe komunikativní funkci jazyka od první věty. Audiolingvální koncepce tuto komunikativní funkci předpokládá až po zvládnutí jazykové formy.
K lingvistickému pojetí obou škol viz například:
Leonard Bloomfield, *Language*, Holt, New York, 1933.
Charles C. Fries, *The Bloomfield „School“*. In: *Trends in European and American linguistics: 1930–1960*, Spectrum, Utrecht, 1961, str. 196–224.
Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*. Payot, Paris: 1915, 1931, 1949, 1953.
K teorii učení viz například Josef Linhart, *Psychologie učení*, SPN, Praha 1967.
Podrobnější srovnání metody audiovizuální strukturně globální a metody audiolingvální viz ve studii Č. Liškaře *Vývoj metod vyučování cizím jazykům*, op. cit., 3. kap.
- ⁶⁹ Například v audiovizuálním kursu angličtiny *Passport to English* se objevuje neosobní „it“ až v lekcí třetí (it's cold outside), kondicionál již v lekcí šesté.
Viz G. Capelle, D. Girard, *Passport to English*, Paris 1964.
- ⁷⁰ Dodání kursu *Voix et Images de France* je vázáno na podmínku, že objednavatel vyšle do Francie učitele na pedagogicko-technickou instruktáž.

- ⁷¹ Srov. oběžník francouzského ministerstva školství č. IV 69–364 z 28. srpna 1969 Instructions complémentaires relatives à l'enseignement des langues vivantes, dále oběžník č. IV 69–365 z 28 srpna 1969 L'enseignement des langues vivantes. Les travaux dirigés en 6e I et II, 5e I et II (langue I).
- ⁷² Viz též článek Anny Sourkové, Padesát let sovětské metodiky cizojazyčného vyučování, Cizí jazyky ve škole 1967/68, č. 3, str. 98.
- ⁷³ Srov. stať vedoucího sektoru metodiky vyučování cizím jazykům Institutu vyučovacích metod Akademie pedagogických věd RSPFSR I. V. Катрова Улучшить преподавание иностранных языков в средней школе, Иностранные языки в школе, 1956, № 5, стр. 3–12.
- ⁷⁴ Jak se měnilo pojetí komunikativního cíle v historii sovětské školy, vyplývá nejlépe ze školních osnov. Z řečových dovedností se vyznačuje poměrně nejméně stabilitou čtení. V osnovách z r. 1949 se čtení pokládá za základní úkol učení se cizím jazykům vůbec, důležitost četby se podtrhává i v osnovách z let 1954–1959, 1960. Stabilitou čtení jako jednoho z hlavních klíčů cizojazyčného vyučování je podmíněna nejen praktickou důležitostí, ale i výchovnou a vzdělávací hodnotou této řečové dovednosti. Kromě obecně formativního vlivu na žákovu osobnost, uskutečňujícího se v průběhu osvojování schopnosti číst cizojazyčný text, přispívá četba při správném výběru textů ideologické, mravní a estetické výchově žáků.
- Větším výkyvům podléhá i v osnovách sovětské školy ústní komunikace. Zatímco ještě v osnovách z r. 1935 zaujímá hovor důležité místo, v osnovách z r. 1950 se úkol učení se mluvit zužuje na schopnost žáka rozumět souvislému výkladu učitele a vést besedu v rámci programového tématu, tedy to, co se v ruské terminologii označuje jako „подготовленная речь“. Nejskromnější úkoly v otázce ústní komunikace se vyzvedávají i v osnovách z let 1954–1959. Omezují se na schopnost žáků rozumět řeči vyučujícího v rámci vymezeného lexikálního materiálu a jednoduchých syntaktických struktur a tvofit otázky a odpovědi na daná témata. Osnovy z r. 1960, dotvořené v r. 1962 po uveřejnění usnesení Rady ministrů SSSR o „zlepšení vyučování cizím jazykům“, stanoví ústní řeč jako jeden ze základních úkolů sovětské školy.
- Srov. B. C. Цетлин, Педагогическое обоснование целей обучения иностранным языкам в средней школе, Иностранные языки в школе, 1970, № 5, стр. 41.
- ⁷⁵ И. Е. Аничков, Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе, Иностранные языки в школе, 1957, № 2, стр. 58–70.
- ⁷⁶ Tamtéž, str. 66.
- ⁷⁷ Г. Е. Ведель, К вопросу о научных основах метода обучения, Иностранные языки в школе, 1963, № 1, стр. 18–27.
- A. П. Старков, Урок иностранного языка при обучении устной речи, Иностранные языки в школе, 1962, № 6, стр. 15.
- ⁷⁸ А. А. Миролобов, И. В. Рахманов, О некоторых принципиальных вопросах методики обучения иностранным языкам в школе, Советская педагогика 1963, № 2.
- ⁷⁹ Б. В. Беляев, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Москва 1965, стр. 32–33.
- ⁸⁰ Б. В. Беляев, О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку, Психология в обучении иностранному языку, Москва 1967.
- ⁸¹ Srov. E. P. Šubin, Aktuelle Probleme der modernen Fremdsprachenmethodik, Deutsch als Fremdsprache 1967, 6, str. 115–428.
- ⁸² Otázkami moderních metod vyučování cizím jazykům se u nás zabývá řada center na vysokých školách a výzkumných ústavech. Významný přínos pro výzkum možnosti využití audioorálních a audiovizuálních prvků pro výuku cizích jazyků přinesl zejména kolektiv katedry jazyků na Palackého universitě v Olomouci. Srov. Metodická sdělení k vyučování cizím jazykům, Olomouc (vychází od r. 1963).
- ⁸³ Pražská škola lingvistická představuje jazykozpytný směr, který sám sebe nazýval funkčně strukturálním. Lingvisté sdruženi v Pražské škole zdůrazňují, že existuje jazyk jako systém ve vztahu k jednotlivým promluvám, které jsou realizací tohoto systému. Každou složku tohoto jazykového systému lze pochopit jen ve vztahu této složky k celku. Zatímco v dřívějších dobách vycházela jazykovědná analýza z hlediska čtenáře nebo nanejvýše posluchače, vířmá si nový směr také potřeb mluvího, resp. pisatele: jsou dány vyjadřovací potřeby a jde o to, jak je vyjádřit. Tím přichází k platnosti výrazně stanovisko funkční. Každý jazykový jev má svou funkci odpovídající sdělovacím a vyjadřovacím potřebám mluvího, případně společnosti. Jazykové prostředky mohou mít přitom jinou funkci při realizaci mluvené normy jazyka a při realizaci jeho psané normy. Pro výuku cizích jazyků jsou cenné zejména výsledky analyticko-porovnávací metody při konfrontaci dvou jazyků z pozic funkční a strukturální analýzy. I když nelze říci, že bychom měli učebnice cizích jazyků, které by byly psány důsledně ze stanoviska funkčního jazykozpytu, je

- nesporné, že se v koncepcích našich učebnic jeho zásady plodně uplatňovaly. Zásluhu o to mají především naši anglisté (Mathesius, Trnka, Vachek, Poldauf) a naši slavisté (Kopeckij, Havránek, Barnet a další).
- ⁸⁴ Bohumil Trnka, Význam funkčního jazykozpytu pro vyučování moderním jazykům, Slovo a slovesnost, 1937, str. 237 ad.
- ⁸⁵ Tamtéž, str. 240, 241.
- ⁸⁶ Srov. též Vilém Mathesius, Nebojte se angličtiny, Praha 1966.
Vilma Barnetová, Vladimír Barnet, O konfrontačním studiu příbuzných jazyků, Acta Universitatis Carolinae, Slavica Pragensia IV, Praha 1962, str. 53–60.
- ⁸⁷ A. V. Isačenko, Niektoré otázky konfrontačného vyučovania ruštiny v našich školách, Ruský jazyk 1955, 5, str. 193.
Vilma Barnetová, Vladimír Barnet, O konfrontačním studiu příbuzných jazyků, op. cit.
- ⁸⁸ Srov. Vladimír Barnet, Audioorální metody vyučování jazykům a lingvistická teorie, Slovo a slovesnost, 1965, 2, str. 186–191.
Vladimír Barnet a kol., Základy audioorální metody řízených odpovědí ve vyučování jazykům, Učební pomůcky, n. p., Praha 1969.
- ⁸⁹ O tom, že grafický systém může plnit dinstinktivní funkci nezávisle na plánu zvukovém, svědčí okolnost, že je možné naučit se porozumět psanému textu a nakonec i psát v jazyce, jehož zvuková podoba je nám neznáma. Podrobněji viz Vladimír Barnet, Audioorální metody vyučování jazykům a lingvistická teorie, op. cit., str. 187.
- ⁹⁰ Tamtéž, str. 187.
- ⁹¹ Blíže viz Anna Střížová, Vliv audiofonní techniky na koncepci vzdělání v cizích jazycích. Studie Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, 2, Praha 1968.
Srov. rovněž Čestmír Liškař, Funkce jazykové laboratoře v moderním jazykovém vyučování, Komenium, Praha 1972.