

Liškař, Čestmír

## Cíl vyučování cizím jazykům

In: Liškař, Čestmír. *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Vyd. 1. V Brně: Universita J.E. Purkyně, 1974, pp. [13]-43

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121092>

Access Date: 17. 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.

# *I / Cíl*

*vyučování*

*cizím*

*jazykům*



## 1. Cíl jako subjektivní kategorie

Při analýze cíle vyučování cizím jazykům vycházíme z obecné kategorie cíle, která je svou povahou subjektivní. Cíl vytyčují vždy lidé. To ovšem neznamená, že je možno vytyčovat cíle, aniž bychom brali v úvahu objektivní zákony rozvoje společenského života. Zdrój cíle je tedy objektivní. Na cíl působí rovněž dialektický vztah příčiny a účinku<sup>1</sup>, jež jsou samy o sobě rovněž kategoriemi objektivními. Jestliže tedy například školské nebo jiné společenské instituce nedbají objektivních zákonitostí společenského světa a při stanovení výchovně vzdělávacích cílů neberou v úvahu působení souhrnu příčinných činitelů, může dojít k tomu, že k zajištění vytčeného cíle nejsou v příslušné relaci stanoveny potřebné prostředky, a nastane tak rozpor mezi cílem a možnostmi jeho realizace. Příčiny nezdaru ve výchově a vzdělání se pak hledají v různých faktorech, ať již vnějších (v osobnosti učitele, ve výchovném prostředí), nebo vnitřních (v osobnosti žáka, v biologicko-psychologických zákonitostech vývoje žáka), místo aby se hledaly v nereálně vytčeném cíli.

Cíle výchovy jsou vždy cíli společenskými. Podle Váni „cíl výchovy je odrazem společenského bytí a výrazem ideologie třídy, která jej formuluje nebo v jejímž zájmu je formulován“<sup>2</sup>.

Společenské potřeby a požadavky nemůžeme měnit. Z tohoto hlediska je zdroj cíle objektivní. Avšak cíl výchovy jako kategorie společenská se nemusí vždy krýt s cílem výchovy jako kategorií pedagogickou<sup>3</sup>. Ten formulujeme jako naše rozhodnutí, je pouze představou o předpokládaném výsledku výchovné práce. Ve všech společenských strukturách není stejnou měrou zaručeno, že tato představa je vždy správná a jasná. V tomto smyslu je cíl výchovy svou povahou subjektivní.

Míra přesnosti nebo nepřesnosti při stanovení cíle odpovídá ovšem znalostem objektivních zákonitostí rozvoje společenského života. V pedagogické rovině jde často o otázku vztahu mezi ideálem a reálnou skutečností. Tento vztah je jistě rozpornější ve společnosti třídní než ve společnosti žijící v podmínkách socialismu, kde jsou předpoklady k tomu, aby se změnil vztah mezi reálnou skutečností a ideálem. Proto se jak v sovětské<sup>4</sup>, tak v naší pedagogické literatuře<sup>5</sup> setkáváme se stále větším úsilím cíl výchovy pokud možno co nejvíce konkretizovat, formulovat přesněji dílčí cíle, podmíněné cílem obecným.

Rovněž v západní pedagogické literatuře je dost důkazů o snaze překonat vágnost při stanovení výchovně vzdělávacích cílů, avšak při zcela odlišné sociální a politické struktuře společnosti naráží tato snaha na mnohem větší potíže při realizaci představy o tom, co znamenají tak obecné pojmy jako „potřeby společnosti“, „kulturní dědictví“, „příprava dobrého občana“<sup>6</sup>. Na školu působí příliš mnoho zájmových skupin, které se snaží těmto termínům vnutit svůj specifický výklad a učinit si tak z výuky nástroj své doktríny<sup>7</sup>.

Cíle výchovy a vzdělání jsou však chápány odlišně nejenom různými zájmovými skupinami z hlediska třídního složení dané společnosti, ale často jinak samými žáky a jejich rodiči a jinak vychovateli. Zatímco u výchovných orgánů převládá snaha o obecný rozvoj osobnosti žáků, výchovu charakteru, žáci, kteří jsou mnohdy pod tlakem „spotřební“ společnosti, mají na zřeteli každodenní život po absolvování školy, a kladou tedy důraz na praktickou funkci výchovy a vzdělání<sup>8</sup>. Podle toho, jak pragmaticky pojímá výchovu a vzdělání společnost toho či onoho politického útvaru, podléhá i škola více nebo méně tlaku různého pojetí výchovně vzdělávacích cílů, lišících se mírou zdůrazňování cílů prakticky zaměřených na úkor nebo ve prospěch cílů formativních.

Cíl vyučování cizím jazykům je součástí celkového výchovně vzdělávacího cíle. Oba cíle jsou ve vztahu zvláštního a obecného. Proto i při stanovení cíle vyučování cizím jazykům působí vždy jako nejdůležitější faktor potřeby společnosti. Tuto kategorii společenskou jako objektivní zdroj cíle přetváří ovšem pedagogika podle svých principů, jež se řídí v prvé řadě rozvojem vědeckého poznání v cizojazyčném vyučování i danými ekonomickými i technickými možnostmi. Tím se stává cíl vyučování cizím jazykům jako pedagogická kategorie svou povahou subjektivní víc než cíl kteréhokoliv jiného předmětu.

## 2. *Geneze cílů vyučování cizím jazykům*

Poněvadž výchovně vzdělávací cíle, a tedy i cíle vyučování cizím jazykům, jsou cíli společenskými a společnost se mění, musí se měnit i cíle cizojazyčného vyučování nebo se musí alespoň přesouvat podle měnících se potřeb společnosti i společenské funkce jednotlivce důraz na jednotlivé složky tohoto cíle. Má-li škola plnit svou funkci, musí mít dynamický, nikoliv statický charakter, tradiční hodnoty je třeba přezkoumávat co do jejich nosnosti i platnosti.

Historie vyučování cizím jazykům ukazuje, že málokde se odráží tak těsná spojitost mezi školským systémem a sociálními i politickými podmínkami společnosti, jako je tomu v předmětu cizí jazyk. To se týká jak jeho zařazení do učebního plánu školy, tak výběru jazyka samého, neméně pak i funkce, kterou má jazyk v dané etapě rozvoje společnosti plnit. Nelze ovšem říci, že by místo cizích jazyků ve vzdělávacím systému bylo vždy a absolutně prostým zrcadlením jejich společenské funkce. Síla tradice je mnohdy příliš velká, její překonávání v myslí těch, kteří sestavují učební plány, příliš obtížné, ekonomický tlak příliš silný, společenskopolitický faktor příliš závažný. Zařazení cizího jazyka do učebního plánu, jeho hodinový rozsah i cíl vyučování cizímu jazyku je pak někdy odrazem tradic i současných možností<sup>9</sup>.

Geneze cílů vyučování cizím jazykům rovněž osvětlí, proč je třeba cíle cizojazyčného vyučování s postupující diferenciací společnosti i lidského myšlení stále více rozlišovat a utříďovat, proč nemohou dnes stačit cíle univerzální, jak si je z teologicko-filosofického uspořádání světa představoval ještě středověk.

### 2.1. *Jazyková výchova v antickém Řecku a Římě*

V antickém Řecku se na školách cizím jazykům neučilo. I v dobách, kdy Řekové byli poddáni Římu, byla latina na jejich školách jen vzácnou výjimkou<sup>10</sup>. Soudíme, že tomu tak bylo z několika důvodů. Jedním z nich byla jistě skutečnost, že Řekové potřebu cizích jazyků nijak naléhavě nepocítovali. Řecká kultura se zvláště po výbojích Alexandra Velikého rozšířila po celém tehdy známém světě. Všude v Orientu bylo možno nalézt řecké školy, řecká divadla, řecké instituce. Řecká kultura se tak stává majetkem všeho světa a nabývá rázu kosmopolitního<sup>11</sup>. Řečtina se stává světovým jazykem. Další příčina, proč nebylo v řeckých školách zavedeno vyučování cizím jazykům, vyplývá podle našeho soudu z obecného řeckého ideálu výchovy. Vzdělání múzické v nejšířším slova smyslu se mohlo rozvíjet v podmínkách velmi šťastných a příznivých. Řecký jazyk, jenž byl podmínkou obecného rozvoje osobnosti, byl bohatě rozvinut a estetizován. Řekům nebylo po

této stránce třeba obohacovat svůj jazyk jazykem jiným, svůj jazyk rozvíjeli na jeho vlastní struktuře. Jazykové vyučování jako složka výchovy bylo zaměřeno na výuku jazyka mateřského. Pokud bylo nutno učit se cizím jazykům z naléhavých důvodů, což se týkalo například vyslanců, tlumočníků apod., učilo se jim mimo školu v praktických kursech. Zatímco tedy studium mateřštiny sledovalo především cíl formativní, přispívající k utváření osobnosti, rozvoji vloh a všestranné výchově žáků, cíl učení se cizím jazykům byl pojmán pragmaticky. Přitom však antická řecká výchova měla vliv na utváření cílů vyučování cizím jazykům v dobách pozdějších. To se týká, jak uvidíme na dalších stránkách, především Platóna a Aristotela, kteří svým pojetím formálního vzdělání nadlouho ovlivnili představu o cíli vyučování cizímu jazyku v latinských gramatických školách i jejich modifikacích až do dvacátého století.

Původ vyučování cizím jazykům prostřednictvím školského systému je tedy nutno hledat v antické výchově římské. Způsob života Římanů, kteří pro neustálé boje se sousedy i tvrdší životní podmínky neměli v prvních fázích rozvoje svého státu tolik možností k teoretickým úvahám i estetickým prožitkům jako Řekové, učinil z nich nutně národ realističtější, praktičtější. Obecné kulturní hodnoty měl starý Říman za věc nedůležitou, dokonce i nedůstojnou. Proto i římská výchova byla v této době zaměřena na přípravu pro praktický život. Kádner<sup>12</sup> uvádí, že se Scipio v jedné řeči proti Tiberiovi Gracchovi rozčiluje nad tím, že v taneční škole viděl římské hochy a dívky, a to nejen příslušníky nižších tříd, nýbrž i potomky šlechtické; ještě Nepos myslí, že se zpěv nehodí pro příštího politika, a Horatius se posmívá virtuozitě svých současníků ve hře na citeru.

Asi od poloviny třetího století před naším letopočtem, kdy se Řím postupně mění ze státu agrárního na stát světového obchodu, nastává pozvolné pronikání athénské ducha a kultury. A i když se tento duch zpočátku setkává s nepřátelským postojem starořímsky nalaďených patriciů, mění přisnost a praktičnost výchovy římské a nakonec splyvá s římským duchem v novou syntézu. Řecká osvěta počíná vnikat především do vyšších kruhů. Patřilo k dobrému tónu a požadavkům módy mluvit plynně řecky, zvláště o otázkách uměleckých a literárních. Řecké vlivy se objevují přirozeně i ve škole. Řecký jazyk a řecká kultura zůstávají trvalou součástí římské školy. V gramatických školách se žáci učí řečtině, čtou a studují se klasikové, recitují básně, učí se gramatika. Překládá se Odyssea, aby se nahradil nedostatek domácích děl, pod vlivy řeckými se tvoří vlastní poezie římská. Vedle řeckých výkladů gramatických se objevují také první vědecké výklady latinské gramatiky. Kádner<sup>13</sup> uvádí práce Lucia Praeonia příjmením Stilo, jenž vykládá staré památky, Marca Terentia Varrona, který píše 25 knih o latinské řeči, Gaia Lucilia, jenž jednu knihu svých satir věnuje otázkám ortografickým.

Je nepochybné, že všechny tyto studie vznikaly díky řeckému vlivu a že řečtina neustálým srovnáváním s latinou tento jazyk vytříbila a estetizovala. Je třeba vzít v úvahu, že pro velmi podobnou strukturu řečtiny a latiny mohli římské gramatikové přizpůsobit popis latiny řečtině a přejmout řecké mluvnické kategorie, které dále rozvíjeli<sup>14</sup>. Srovnávání řečtiny s latinou, obohacování méně vyvinutého jazyka jazykem vyvinutějším bylo tedy neobyčejně vhodné a plodné. V konkrétní rovině mělo pro utváření představy římského ideálu dokonalého řečníka nesmírný význam, když uvážíme, že řečnictví zvláště v císařském Římě muselo zastávat úkol moderního tisku, parlamentu, soudu i kazatelny.

Z toho, že se v antickém Římě pěstovala „doctrina duplex“ a římský jinoch studoval souběžně latinský a řecký jazyk i literaturu, vyplývá, že Římané byli prv-

ním národem v historii, který svou výchovu a vzdělání opíral nejen o vlastní jazyk, ale i o jazyk cizí<sup>15</sup>. Přitom je ovšem třeba mít na mysli, že mluvit o řečtině jako o jazyku cizím lze jen v relativním, nikoliv absolutním slova smyslu. Římští jinoši, kteří navštěvovali gramatické a rétorické školy, byli příslušníky vybraných vrstev. Neučili se řečtině tak, jak se učí mládež cizím jazykům dnes. Mnozí z nich byli bilingvisty již od dětských let, učili se řečtině přímým, každodenním stykem od svých řeckých vychovatelů-otroků, řeckých chův<sup>16</sup>.

Z obsahu vzdělání gramatické školy i z prosté skutečnosti, že římský žák, který vstupoval do gramatické školy, dovedl řecky jak mluvit, tak číst a psát, můžeme soudit, že cíl komunikativní v pragmatickém slova smyslu nebyl cílem hlavním. Cíl vyučování řeckému jazyku – tehdy jazyku modernímu – sledoval v antickém římském školství především stránku formativní, již se zprostředkovala v Římě řecká vzdělanost, sledoval se rozvoj intelektuálních i volních vlastností, tříbil se jazykový cit a rozvíjela se estetická stránka osobnosti římského občana. Dnes lze stěží posoudit, do jaké míry byl cíl vyučování řeckému jazyku strukturně diferencován. Antika myslela v otázkách výchovy i vzdělání z hlediska dospělého. Ideál vzdělání svobodného občana byl přiměřený i mladé generaci, cíl výchovy a vzdělání nebyl proto odstupňován podle věkových nebo sociálních skupin.

## 2. 2. *Poslání latiny na školách klášterních a katedrálních*

Vnější ráz římských škol s latinou, která se stala přičiněním Jeronýmovým řečí církevní, přejalo i školství k ř e s t a n s k é. Základem studia na školách klášterních a katedrálních byla gramatika, již se rozuměl latinský jazyk a literatura. Žáci se učili latině tak, aby ji dokonale ovládli, protože znát latinu znamenalo znát jediný jazyk církve a vzdělanců.

Studium latiny jako základního prostředku k dosažení formálního vzdělání sledovalo ve středověku kromě cíle kulturně vzdělávacího, jímž rozumíme schopnost číst spisy církevních Otců a dostupné klasické literatury, především cíl komunikativní. Ten měl zajistit žákům možnost ovládat latinu prakticky v takové míře, aby se mohli mezi sebou ve vzdělaném světě dorozumět a nabýt zručnosti ve scholastické rétorice. Znalost řečtiny a řeckých autorů byla v západních kláštřích výjimkou.

Národní ani cizí živé jazyky se ve středověku nestaly součástí veřejného školního vzdělání. Církevní školství bylo nenárodní, domácí jazyky vůbec vylučovalo. Obsah vzdělání klášterních a katedrálních škol nepřipouštěl existenci jiných jazyků kromě latiny. Rovněž školy zřizované po křížáckých válkách městy, známé pod názvem „školy partikulární“ (scholae particulares), i při své částečné odlišnosti od škol církevních byly školami latinskými. Pouze v soukromých, tzv. „pokoutních“ školách (scholae clancularae nebo cubicularae, écoles buissonnières, Winkel-, Klipp-, Beischulen), existujících vedle útvarů vydržovaných církví nebo městem<sup>17</sup>, se učí poprvé moderním jazykům. To souvisí zřejmě s praktičtějším a životnějším směrem těchto škol<sup>18</sup>.

## 2. 3. *Cíl jazykové výchovy na humanistických školách*

S příchodem r e n e s a n c e vystupuje do popředí snaha osvojit si co nejdokonaleji formální znalost latiny. Hlavním úkolem jazykové výchovy bylo dosažení e l o-

quentia e, která by se blížila vzoru Ciceronovu a Quintilianovu. Latina byla v té době již nejen univerzální řečí církve, ale i mezinárodní řečí vědy, diplomacie, dokonce i soukromého života. Bent a Kronenberg<sup>49</sup> uvádějí, že latina se stala natolik univerzální, že jí užívali i hostinští, a dokonce i žebráci žádali o almužnu prostřednictvím tohoto jazyka.

Knihy přináší do humanistických škol větší rozšíření řeckých a především latinských klasiků. Vyučování latině<sup>20</sup> se dostává nového zaměření. Hlavním cílem učení se latině není již výklad Písma a spisů církevních Otců, zběhlost ve scholastické rétorice, nýbrž poznávání života a kultury antického světa, odhalování jeho estetických a etických hodnot. Přestože se jazyk římských klasiků odlišoval od mluvené latiny akademického světa středověku, byl pokládán za jediné správnou formu latiny. Mluvnice latiny se stává stále komplikovanější, až nakonec není přípravou k četbě klasiků, ale cílem sama o sobě. Cení se ne duch antiky, nýbrž krásná forma, formální uhlazenost, jazyková stránka latiny. Systém výuky latinského jazyka založený výhradně na psané formě klasiků byl také vlastní příčinou, proč se nakonec latina stala „mrtvým“ jazykem, a jednou z příčin, proč musela postupně přenechávat místo jazykům národním, i když v době rozkvětu humanismu byla latina ještě řečí živou a latinské školy v tomto smyslu vychovávaly vskutku pro život.

Koncem 16. století se humanismus ve své původní podobě vyžívá. Počátkem 17. století se jak v Evropě, tak v Americe začíná projevovat nespokojenost s obsahem vzdělání na latinských školách, v nichž se většina času vyplývá na formální a bezúčelnou rutinu věnovanou studiu latinské mluvnice a úzce pojaté četbě. Hospodářský rozmach Evropy i Ameriky posiluje národní uvědomění. Počátek novověku znamená omezení v pozici římské církve. Latina již není univerzálním jazykem církve, universit a státních styků. Vedle latiny se začínají uplatňovat již i jazyky národní a cizí živé jazyky. Než však dojde ke stavu, kdy se latina stává ve školství pouhým vyučovacím předmětem a přestává být vyučovací řečí, prokazuje novověké společnosti stále ještě velmi cenné služby. Zprostředkuje nové vědecké myšlenky, seznamuje s novými objevy v přírodních vědách, je jazykem současného myšlení.

Málokdo si uvědomuje tak zřetelně přelom mezi dožívající humanistickou epochou a nově se tvořící společností jako J. A. Komenský. Komenský chápe potřebu komunikace mezi vzdělanými vrstvami různých národů na jedné straně, i potřeby komunikace širokých vrstev neakademicky vzdělaných občanů na základě přístupnosti a široké demokratizace na straně druhé. Komenský i nadále doporučuje pro četbu knih a mezinárodní komunikaci v hospodářské i kulturní oblasti jazyk latinský. Avšak současně s těmito jazyky určenými pro akademicky vzdělané vrstvy se přimlouvá za pěstování jazyků národních. Pro domácí potřebu by se měla pěstovat mateřština, pro styk se sousedy živé jazyky. Na rozdíl od staršího humanistického pojetí jazykového vzdělání, sloužícího k osvojení formální dokonalosti jazykového projevu a znalosti literatury, prosazuje Komenský komunikativní funkci jazyka v souladu s pojetím pedagogického realismu. „Jazykům se učíme ne jako části vzdělání nebo moudrosti, nýbrž jako nástroji, jímž možno vzdělání čerpat a sdělovat jiným.“<sup>21</sup>

Tento pedagogický realismus Komenského souvisí očividně s potřebou praktičtější a demokratičtější výchovy měšťanstva, s potřebou nabýt co největšího vědeckého poznání. To ale znamenalo rozejít se též s aristokratickou, elitářskou, literárně zaměřenou humanistickou výchovou i s verbalistickým charakterem městských



škola. Všechno učení, mělo-li se stát přístupnějším, muselo být ekonomičtější, efektivnější, kratší. Komenský proto rozlišuje i různé cíle jazykového vyučování, do té doby uniformního. „Učit se jazykům máme ne všem úplně, až k dokonalosti, nýbrž jen podle potřeby. Neboť není třeba mluvit řecky a hebrejsky tak pohotově jako jazykem mateřským, poněvadž není lidí, s nimiž bychom mluvili; dostačí naučit se jim jenom tak dalece, abychom mohli číst knihy a rozumět jim.“<sup>22</sup> Každému jazyku vyměřuje proto Komenský určitý čas. „Nesmíme totiž dělat z vedlejší práce práci hlavní a čas potřebný pro věcné studium mařit slovíčky. Poněvadž se mateřský jazyk váže s věcmi, které se otvírají rozumu znenáhla, potřebuje nutně více let, as osm nebo deset, totiž celé dětství a část chlapectví. Potom se může přejít k jinému jazyku živému; každý z nich může býti dosti pohodlně probrán za rok; studium latiny může být ukončeno za dvě léta, řečtiny za rok a hebrejštiny za půl roku.“<sup>23</sup>

Studium latiny jako mezinárodního dorozumivacího prostředku, učení se mateřštině i jazykům sousedních národů bylo jistě v zájmu rodící se společnosti. Komenský však svou koncepcí jazykové výchovy daleko překročil třídní zájmy, neměl na mysli jen vyhraněné potřeby určité sociální vrstvy, ale obecně celé lidstvo, které by mělo na základě zvýšeného úsilí o jazykovou kulturu spolupracovat k dosažení světového míru a dorozumění. Nejpříjatelnějším prostředkem k zajištění míru a spolupráce mezi národy by pro Komenského byl jistě univerzální jazyk – panglottie – spojený s univerzálním systémem poznatků. To byl ovšem tehdy jenom sen. Doba, v které Komenský žil, nemohla z hlediska potřeb společnosti mít lepšího jazyka jako prostředku mezinárodního dorozumění, než byla latina. Pro latinu se rozhoduje i Komenský a na podporu své volby uvádí tvrzení jezuitského pedagoga Vivese: „Přístupujeme k náhledu Vivesovu, že je třeba doporučit světu latinu více než ostatní jazyky . . . Předně proto, že je už tlumočnicki druhých národů, za druhé, že svou uspořádaností dává duchům správný směr, za třetí proto, že s sebou přináší připravené moudrosti všeho druhu, za čtvrté proto, že se stane spolehlivou prostřednicí učení kterýmkoliv jazykům, za páté proto, že kromě češtiny nemáme výmluvnějšího jazyka.“<sup>24</sup>

Komenský tak naznačuje význam latiny pro metodu myšlení. Čím více pak latina ztrácela na významu jako jazyk, jenž může zprostředkovat mezinárodní dorozumění mezi vzdělanci, tím větší význam získávaly klasické jazyky jako základ racionálně metodologického myšlení. V tomto smyslu nedokázal upřít klasickým jazykům jejich hodnotu ani takový představitel realistické opozice proti humanismu, jako byl Descartes. Co si pouze francouzští oratoriani vydobyli, bylo, že v nejnižších třídách střední školy byla francouzština řeči vyučovací, teprve potom nastoupila latina<sup>25</sup>. Trvalého rázu neměly ani snahy filantropistů, kteří latinu na svých školách jen trpěli a snažili se nahradit její funkci jazyky moderními, v první řadě francouzštinou. Cíl vyučování jazykům moderním tu byl primárně komunikativní, tak jak to žádala společnost<sup>26</sup>.

#### 2. 4. *Novobumanistické pojetí jazykové výchovy*

*Novohumanismus*, který se jako nové oživení antiky rodí v Německu ve snaze vyrovnat se touto cestou převaze francouzské kultury, spatřuje v klasickém vzdělání, v jeho nadčasových momentech, vzdělání vůbec. Toto pojetí, které vehementně hájil Humboldt, Hegel a jeho žáci a které Klafki<sup>27</sup> z dnešního hlediska na-

zývá pedagogickým tradicionalismem, spatruje podstatu klasického lidství a jeho dokladů v epických básních Homérových, ve starých tragédiích, u Sókrata, Platóna, Cicerona. Toto původní novohumanistické pojetí bylo v průběhu 19. století potlačeno teorií formálního vzdělání jako funkcionálního formování duševních sil, jako metodologického školního myšlení. A od té doby na pozadí vzdělání jazykového vystává živě vůbec problém cíle ve školství, obzvláště ve školství středním. Ve středověkém školství tento problém nebyl tak živý. Klasická studia a latina, která byla jejich nosným pilířem, byla pro vyšší (nebo lépe řečeno učená) povolání tak potřebná, jako potřebujeme z téhož důvodu v současné době jazyk mateřský a jazyky moderní. Avšak postupně s rozvojem národních kultur, které se začaly antické kultuře vyrovnávat (i když často díky prvkům antické vzdělanosti), ztrácí latina svůj komunikativní, praktický charakter. Studium klasických jazyků nabývá jiného smyslu. Podle Chlupa<sup>28</sup> je toto studium nejenom prostředkem obohacení vědomostmi, nýbrž i prostředkem „formálního výcviku rozumových, morálních a estetických stránek lidské bytosti. Vzdělání gramatické, překlady, rozbory děl z antické literatury, to vše má podle formálního principu dát bezpečný základ k dalšímu duševnímu pokroku.“ Od dob novohumanismu se však také datují v různých obměnách se opakující důvody pro studium klasických jazyků a zároveň i námitky proti jejich studiu jako nositeli formálního vzdělání. Tento spor, k jehož důsledkům se ještě vrátíme, se přenesl i na podstatu i význam studia jazyků moderních. Nebylo snadné prosazovat jako primární cíl cizojazyčného vyučování jeho komunikativní funkci, když právě latina, kdysi výlučný jazyk ve školství, tuto funkci ztratila a zaujala funkci jinou. Nebyl též stanoven nový obsah a adekvátní metodická koncepce, které by odpovídaly významu moderních živých jazyků pro hospodářsky a kulturně se rozvíjející moderní svět. Ani jazykověda, pedagogika, psychologie, ani jiné vědy hrající úlohu při formování moderního jazykového vyučování nebyly na takové úrovni, která by odpovídala novému pojetí jazykového vyučování. A tak o cíli vyučování cizím jazykům rozhodovaly kromě tradice i možnosti jeho realizace.

## 2. 5. *Cizí jazyky v rakouském školství*

Cizí živé jazyky se prosazovaly do škol s velkými obtížemi. Němčinu, která po vydání Felbigerova Organizačního statutu z r. 1774 proniká v rakouském školství do škol hlavních a normálních, nelze z hlediska funkčního pokládat ve vlastním slova smyslu za cizí jazyk, i když jí používala nejen německá, ale i česká mládež<sup>29</sup>. V základním vzdělání zaujala němčina místo vyučovacího jazyka a plnila tak mezi jiným i svůj úkol germanizační. Osmnácté století, příznivé národním jazykům vůbec, vyzvedává zvláště význam francouzštiny<sup>30</sup>, která se stává řečí učených společností a předních evropských akademií a začíná se zavádět do škol. Nejprve se dostává na reálky, které se začínají právě zřizovat v Německu, a ozývají se hlasy o její přijetí jako řádného předmětu na gymnasia. Do škol rakouských se prosazuje jak francouzština, tak ostatní živé jazyky jen pozvolna. Daleko dříve byly zaváděny v šlechtických ústavách a vojenských akademiích<sup>31</sup>. A tak ještě v proslulém Nástinu<sup>32</sup> z r. 1849, jež Kádner<sup>33</sup> označuje za neobyčejně šťastný a pokrokový na svou dobu, protože tu byl proveden smír mezi vzděláním klasickým a reálným, je stále ještě (i když v redukovaném počtu) vyhrazen největší počet hodin v učebním plánu klasickým jazykům. Jazyky moderní – nepočítáme-li mezi ně mateřštinu jako řeč vyučovací – jsou zařazeny do učebního plánu jako nepovinné předměty, a to

ještě tehdy, jsou-li to jazyky používané v rakouském mocnářství. Ve vyšším školství nebyla zřejmě ještě pro zavádění živých jazyků připravena půda, jak je možno soudit z váhavého postoje tvůrců Nástinu k této otázce<sup>34</sup> i z okolnosti, že třetímu jazyku (říšskému nebo francouzštině) se smí jako relativně povinnému předmětu učit až v první třídě vyššího gymnasia.

Vyučování živým jazykům jako předmětům nepovinným se připisuje určitá komunikativní funkce, jinak je cíl omezen na skromnou znalost literatury<sup>35</sup>. Pro třetí cizí jazyk (relativně povinný v první třídě vyššího gymnasia) se vytyčuje cíl podobný<sup>36</sup>.

Na druhé straně latině, která přestala být jazykem vyučovacím a ztratila svůj význam jako orgán komunikace, vytyčuje se dráha v pojetí novohumanismu<sup>37</sup>. Její úkol je formativní. Totéž se týká řečtiny, které se dostává ve vyšším školství znovu uplatnění<sup>38</sup>. Klasické jazyky jsou tedy nadále hlavními pilíři výchovy a vzdělání, humanistické elementy se zdůrazňují i v matematice a v přírodních vědách. Moderním jazykům se tato úloha nepřipisuje, jsou jen jakýmsi „praktickým“ přídatkem vzdělání, nejsou nositelem úmyslu vytvořit z absolventa gymnasia vzdělaného mladého člověka „šlechetného charakteru“.

V Nástinu se v učebním plánu věnovaném latině objevuje již cíl strukturně diferencovaný, což je dáno dvojstupňovostí gymnasia. V nižším oddělení gymnasia se doporučuje studovat latinu pro její praktický užitek – pro potřebu některých povolání (lékařství, práva, teologie), ve vyšším oddělení pro význam filologický. Další cíl studia latiny je obecně kulturní. Latina se stává prostředkem pro četbu klasiků<sup>39</sup>.

Koncem 19. století začíná školu ohrožovat materiální přetížení, vytýká se jí odtrženost od života. Společnost konce 19. století pocituje naléhavou potřebu lidí ovládajících aktivně cizí jazyky. Tuto potřebu kryjí zpočátku soukromé jazykové školy, v nichž se uplatňuje vyučování přímou metodou. Za mezník můžeme považovat zahájení vyučování cizím jazykům na Berlitzových školách, nejprve v r. 1879 v Americe, v r. 1889 ve Francii, postupně v dalších zemích. Když pak Charles Schweitzer pronesl v r. 1893 při příležitosti rozdělení cen na Sorbonně řeč na podporu přímé metody, ovlivnil vládní kruhy natolik, že na základě ministerského výnosu byla tato metoda zavedena v r. 1901 oficiálně do škol. Tím se změnil ve Francii i na veřejných školách cíl vyučování cizím jazykům ve prospěch cíle komunikativního<sup>40</sup>, kdežto všeobecné vzdělávací úkoly zůstávaly nadále spojeny s klasickými jazyky.

Prosazování komunikativního cíle jako cíle primárního ve vyučování cizím jazykům nemělo ve všech zemích stejný charakter. Nepřikládala se též stejná důležitost jednotlivým složkám tohoto cíle. Různorodost cílů i složek těchto cílů se promítá nejvýrazněji v úředních nařízeních. Pruské osnovy z r. 1892 požadovaly na prvním místě porozumění stěžejním literárním dílům, a teprve na druhé místo kladly praktický výcvik v cizím jazyce hovorem i písmem. V roce 1901 uváděly osnovy požadavek ústního výcviku na prvním místě, před požadavkem písemných dovedností<sup>41</sup>.

V rakouských zemích se u moderních jazyků, jmenovitě u němčiny a francouzštiny, zaváděných se vznikem reálek a reálných gymnasií do škol, zdůrazňovala vedle praktické stránky i jejich stránka formativní. Praktický a vzdělávací úkol se navzájem nevyklučují, ale podporují<sup>42</sup>. Hruška<sup>43</sup> uvádí, že v osnovách z r. 1909 a 1910 se přiděluje francouzštině proti starému ideálu rétoricko-gramatickému již trojí úkol: praktický (osvojení určité míry obratnosti v mluvení), reální (poznání kulturních poměrů francouzských a literárních plodů posledních tří století) a formální

(jazykově logické vyškolení, jež má přispívat k prohloubení poznání mateřštiny jako latina na gymnasiu). Podobný cíl se s malými změnami určuje němčině.

## 2. 6. *Cizí jazyky v československém školství*

Československé školství, základní i střední, přejímá až na malé změny organizační strukturu školství rakouského. Návrh učebních osnov pro střední školy z r. 1933<sup>44</sup> třídí střední školy na čtyři typy: gymnasia, reálná gymnasia, reformní reálná gymnasia a realky. U gymnasií se zdůrazňují klasické jazyky, přímý styk s kulturou řecko-římskou, souvislost novodobé kultury se světem antickým, u reálného a reformního reálného gymnasia souvislost kultury domácí s kulturou západoevropskou na základě hlubšího historického podkladu, jímž je souvislost moderní kultury se světem antickým, zprostředkovaná do té doby jazykem latinským. Reálné gymnasium zdůrazňuje přitom více moment historický, kdežto reformní reálné gymnasium více stav současný a přírodovědnou složku současné vzdělanosti. U reálky se zdůrazňuje jejich matematickopřírodovědná složka.

Návrh učebních osnov se v podstatě vrací ke čtyřem typům střední školy zavedeným v r. 1908<sup>45</sup>, počet hodin přidělených klasickým jazykům se však dále snižuje. A podobně jako profil reálných gymnasií Marchetova systému charakterizuje Havlík<sup>46</sup> tím způsobem, že je „opuštěno novohumanistické dogma o jedinečně vzdělávacím privilegii klasických jazyků a uznána vzdělávací cena i praktický význam moderních jazyků a přírodních věd“, lze i z osnov z r. 1933 usoudit, že těžiště středoškolské výuky přechází na jazyk mateřský a rozkládá se stejnoměrněji na moderní jazyky a na přírodní vědy. Obecným úkolem střední školy je „vychovávat pracovníky, kteří prací svého ducha mají sloužit společnosti a být oporou státu“. Jako základ výchovy budoucího vzdělance se uvádí národní osvěta, neboť „člověk se stává jedinec jejím prostřednictvím účastným kulturního společenství světového“. Pokud jde o osobnost žákovu, má výchova na střední škole pečovat o harmonický vývoj schopnosti rozumové, citové i volní a o správný průběh tělesného vývoje. Všechny výchovné složky se pak musí soustředit k výchově mravního charakteru žáka.

Z obecného cíle vyplývají i dílčí cíle týkající se jednotlivých předmětů. Zatímco u klasických jazyků se zdůrazňuje tradičně jejich teoretická a kulturní stránka, cíl vyučování moderním jazykům je „věcný a formálně a eticky vzdělávací“<sup>47</sup>. Funkce cizího jazyka bezpochyby odráží pokračující tendenci dívat se na jazyk jako na nástroj dorozumění. Přitom škola se nevzdává cíle formativního. A přece se dnes již obecně uznávané dichotomické členění cíle vyučování cizím jazykům nesetkávalo v té době vždy se souhlasem. Chlupovi<sup>48</sup> vadí na formulaci osnov, že „účelem vyučování cizím jazykům moderním je nejen praktická (pisemná i konverzační) znalost těchto jazyků a formální výcvik, nýbrž také počáteční vniknutí do vzdělanosti, hospodářských a sociálních poměrů příslušných národů“,<sup>49</sup> slovo t a k é. Domnívá se, že cílem vyučování moderním jazykům je vniknutí do vzdělanosti cizího národa, to že má být cílem jediným. Vlastní úkol cizojazyčného vyučování je kulturně vzdělávací. Jen tak bude organickou složkou syntetické středoškolské kultury vzdělanců. Praktická stránka by měla být oddělena od vlastního vzdělávacího cíle a více založena na osobní iniciativě studentských cizojazyčných kroužků, četbě novin a příležitostných konverzacích.<sup>50</sup>

Přijetí praktického úkolu ve vyučování cizím jazykům se však natrvalo nepoda-

řilo již zabránit. V přechodných učebních osnovách pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46<sup>51</sup> se doporučuje přihlídnout k úkolu a cíli vyučování cizím jazykům podle osnov z r. 1933. Jen výběr a společenská funkce cizích jazyků se přizpůsobuje nové politické situaci. V souladu s novým pojetím naší školy, orientující se na přátelství se SSSR a ostatními slovanskými státy, dostává se do našich škol jako hlavní jazyk ruština, která se zavádí již od škol 1. stupně. Školy vyšších stupňů na výuku ruštiny v 1. stupni navazují. Učební úkol, který si ukládají školy základní ve výuce ruského jazyka, je výcvik v jeho praktické znalosti. Úkol výchovně vzdělávací se přenechává jako dosud vyšším středním školám. Na gymnasiu a reálném gymnasiu se kromě klasických jazyků vyučuje angličtině, francouzštině nebo italštině, polštině a srbochorvatštině. Němčině se začalo učit až po uznání NDR v r. 1950.

Členění cílů na stránku praktickou a výchovně vzdělávací ve vyučování ruštině a dalším živým jazykům zachovává Učební plán a učební osnovy pro gymnasia z r. 1949.<sup>52</sup> Cíle vyučování cizím jazykům vyplývající z dichotomického členění na stránku praktickou a výchovně vzdělávací jsou přizpůsobeny současným požadavkům politickým, obecně kulturním i technickým. Tak v ruštině se pod aktivní znalostí rozumí již též schopnost rozumět slyšenému projevu v rozhlase, ve filmu a v divadle. U jazyků západních se kulturně poznávací stránka orientuje nejen na kulturní a hospodářský život příslušných národů, ale ve větší míře též na aktuální život politický, boj dělnické třídy proti imperialismu.<sup>53</sup>

V r. 1953 přijalo Národní shromáždění po osvobození již druhý zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů. Zrušila se gymnasia a vyšší všeobecné vzdělání měly poskytnout poslední tři ročníky jedenáctileté střední školy. Je známo, že tato školská reforma byla na jedné straně velkým krokem vpřed při realizaci demokratizace našeho školství, na druhé straně však přinesla s sebou řadu didaktických potíží.<sup>54</sup> Zkrácení školní docházky, které způsobilo disproporce mezi množstvím učiva a možnostmi žáků, se odrazilo nepříznivě i ve vyučování cizím jazykům. V učebních plánech byl zpočátku zachován ruštině poměrně značný příděl hodin,<sup>55</sup> který však byl brzy redukován. Počet hodin dalšího živého jazyka byl omezen na tak neúnosnou míru, že se kladla otázka, zda vyučování dalším živým jazykům má vůbec racionální smysl.<sup>56</sup> Nereálně koncipovaný cíl nemohl plnit základní funkci, pro kterou se jazyky po celé předcházející historické období zařazovaly do učebních plánů středních škol. Domnívat se, že při dvou hodinách týdně lze za tři roky rozvinout abstraktní myšlení v systematické jazykových jevů, je více než neuvážené.<sup>57</sup> Přegramatizovaným pojetím vyučování cizím jazykům vznikla tak velká disproporce mezi jazykovou teorií a řečovou praxí, že na možnosti realizace komunikativního cíle vyučování jazykům, i tak odsunutého na místo druhé, nebylo pomysleno. Poněvadž je dnes obecně známo, že v živých jazycích je formativní cíl podmíněn splněním cíle komunikativního, nemohly cizí jazyky plnit ani své kulturní a výchovné poslání.

Nebylo by ovšem správné přičítat, jak se někdy činí, neúspěchy ve vyučování cizím jazykům jednostranně vlivu Stalinových statí O marxismu v jazykovědě. Je nesporné, že pojetí vyučování cizím jazykům v této době bylo do určité míry ovlivněno metodikou vyučování ruskému jazyku, která se u nás bouřlivě rozvíjela, a je tedy pochopitelné, že uvedené statě se odrazily prvotně v pojetí vyučování ruskému jazyku. Je však nutno také vědět, že z hlediska vyučování ruštině bylo uplatnění zásad vědeckosti, uvědomělosti, systematickosti a socialistické výchovnosti při zpracování osnov i učebnic jen protikladem k pojetí dosavadnímu. Tehdy

se osnovy ruského jazyka zaměřovaly úzce prakticky a jako základní zásada se vyzvedával požadavek, aby vyučování ruskému jazyku bylo zajímavé, a hlavně snadné. Jestliže pod vlivem Stalinových statí O marxismu v jazykovědě se věnovala velká pozornost propracování gramatického systému, jestliže se prosazovala zásada opory o mateřský jazyk, byl to pokrok proti pojetí dřívějšímu. Byla ovšem chyba, jestliže se uvedené zásady chápaly nesprávně, jednostranně, nepedagogicky, jestliže se znalost mluvnické teorie ve vyučování cizím jazykům stala cílem hlavním a stál-li nácvik řečových dovedností, omezený i tak již nedostačujícím počtem hodin, v pozadí.

Vydáním školského zákona v r. 1960, podníceného usnesením ÚV KSČ z 23. dubna 1959 O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu, se jedenáctiletky a pokusné dvanáctiletky přeměnily postupně na základní devítiletou školu a samostatnou střední všeobecně vzdělávací školu o třech ročnících. V osnovách z r. 1961<sup>58</sup> se sice význam znalosti cizího jazyka uznává, avšak v počtu hodin věnovaných cizojazyčnému vyučování se tento význam nijak pronikavě neprojevuje. Proto nejenom období padesátých, ale i začátku šedesátých let se týkají kritická slova Chalupova, že „... výchova a vzdělání našich mladých generací na všeobecně vzdělávacích školách a ostatních druzích škol v oboru cizojazyčného vyučování nedosahuje stupně ani kvality důstojné vzdělaného člověka socialistické společnosti.“<sup>59</sup>

Polytechnický charakter školy a uplatnění zásady spojení školy se životem se však pozitivně odrazil v nové formulaci cílů cizojazyčného vyučování. Do popředí vystupuje opět komunikativní cíl<sup>60</sup>. V odborné literatuře se stále, i když ne zcela přesně, označuje jako cíl praktický. Patrně proto, aby se tímto názvem zdůraznil polytechnický charakter nové školy, její sepětí se životem<sup>61</sup>. Nelze však popřít, že termín „praktický“, k jehož analýze se ještě vrátíme, může být chápán zcela utilitaristicky<sup>62</sup>. Zdá se, že z osnov nevyplývá, jakým způsobem se vyučování cizím jazykům má na polytechnické výchově socialistického člověka podílet. Zdůrazňujeme výchovný prvek proto, že vzdělání a výchova tvoří dialektickou jednotu a polytechnizaci školy nelze omezit jen na výběr slovní zásoby z průmyslového prostředí, jestliže nebudou tato slova zasazena do kontextu majícího výchovný charakter, nepovedou-li k lásce k práci, k zvýšení zájmu o techniku. Ve shodě s úkoly polytechnické výchovy měl být podle našeho názoru při stanovení cíle zdůrazněn více požadavek pracovat samostatně s učebnicemi, slovníkem a hlavně s technikou učení se cizímu jazyku. Statí na toto téma bylo v naší odborné literatuře napsáno bohužel málo<sup>63</sup>.

Současně s cílem komunikativním (praktickým) se uvádí i stránka (úkol) poznávací a výchovná, popřípadě cíl výchovně vzdělávací. Rozumí se tím výchova žáků v duchu vědeckého světového názoru, k socialistickému vlastenectví, k proletářskému internacionalismu, rozvoj myšlení žáků, seznamování se s hospodářskými a kulturními poměry v příslušných zemích, tedy vše, co sleduje obecný cíl socialistické výchovy<sup>64</sup>.

Nástup vědeckotechnické revoluce se ve školství odrazil jak v kapitalistických státech<sup>65</sup>, tak ve státech socialistických ve snaze najít co nejvhodnější formu školské organizace a stanovit co nejúčinnější cíle výchovy a vzdělání. Opatřeními ministerstva školství z r. 1965 se studium na středních všeobecně vzdělávacích školách rozdělilo na dva studijní směry: humanitní větev s latinou a směr přírodovědný. Současně s touto úpravou se od školního roku 1965/66 zavádělo na vybraných školách v některých městech rozšířené jazykové vyučování. V učebních osnovách<sup>66</sup>

se dostalo cizím jazykům opět většího počtu hodin<sup>67</sup>, uznává se jejich důležité místo v obsahu vzdělání střední všeobecně vzdělávací školy. Primárním cílem vyučování jazyku ruskému i dalším cizím jazykům je cíl komunikativní, který spolu s kulturně vzdělávací a výchovnou stránkou plní úkol, který na naši generaci klade soudobá společnost<sup>68</sup>.

Stejně místo zaujímají jazyky i v plánu čtyřletých gymnasií. Latině, zvláště na větví s rozšířeným vyučováním klasických jazyků, se připisuje, i když v omezené míře, úloha, kterou plnila kdysi jako předmět rozvíjející lingvistické myšlení i poznání kulturního dědictví antiky<sup>69</sup>. Cíl vyučování ruskému jazyku je v podstatě stanoven jako u dalších živých jazyků. Poněvadž výuka ruštiny navazuje na poznatky získané na základní devítileté škole, klade se důraz na rozšiřování a prohlubování řečových dovedností i jazykových znalostí. Samozřejmě v oblasti výchovné odpovídá cíl jině mimojazykové skutečnosti<sup>70</sup>.

Cíl vyučování cizím jazykům na našich školách navazuje tak na tradice předcházejících období a je v souladu se světovým trendem vyjádřeným výstižně doporučením Mezinárodní konference o výchově z r. 1965: „Cíle vyučování cizím jazykům jsou zároveň charakteru vzdělávacího, výchovného a praktického; vzdělávací cíle studia jazyků se nesmějí uskutečňovat na úkor zaměření k praktickému užívání jazyka; rovněž tak praktické cíle nesmějí bránit hlubšímu studiu jazyka v jeho lingvistických zvláštěnostech. Vyučování živým jazykům není cílem samo o sobě, má sloužit svými kulturními a lidskými aspekty k rozumové výchově a k utváření charakteru a přispívat k lepšímu mezinárodnímu porozumění a posilovat mírovou a přátelskou spolupráci mezi národy.“<sup>71</sup>

Obecné přijetí komunikativní i formativní funkce jazyka však neznamená, že cíle, které tuto funkci vyjadřují, jsou jak v celku, tak v jeho složkách dostatečně konkretizovány. O formulaci tohoto problému se pokusíme v další části této kapitoly.

### *3. Současná analýza cíle vyučování cizím jazykům*

#### *3.1. Místo cizího jazyka v soustavě učebních předmětů*

Příčin, proč jsou cíle cizojazyčného vyučování málo, popřípadě nestejně konkretizovány, je několik. Pokusme se o formulaci příčiny nejzákladnější. Je jí nejasněná otázka, jaké je místo cizího jazyka v soustavě učebních předmětů, jeho smysl, význam, jak je zařazen do plánu školy. A to jak z hlediska celkové koncepce vzdělání a výchovy, tak z hlediska čistě didaktického.

Z geneze cílů vyučování cizím jazykům vyplývá, že v dobách dřívějších nebyl tento problém tak ožehavý. Latina byla jazykem vševládoucím, přitom však nelze dost dobře hovořit o konstituování latiny jako učebního předmětu v učebním plánu školy v dnešním slova smyslu. Od dob alexandrijské kultury přes středověk až daleko do novověku se studium na vyšších školách soustřeďovalo kolem sedmera svobodných umění, a to trivía, které obsahovalo gramatiku, rétoriku, dialektiku, a kvadrivía, obsahujícího aritmetiku, geometrii, astronomii, múziku. Výuka latiny neměla tedy výrazně předmětový charakter, který by se soustřeďoval stejnou měrou jak na „kompetenci“, tak „performanci“, pokud bychom chtěli užít moderní terminologie Chomského<sup>72</sup>.

Výuka se soustřeďovala na gramatiku, tedy jazykový systém, nikoliv na řeč. Řeči se učili žáci spíše spontánně, vně předmětu. Ve smyslu langue-parole sloužila latinská řeč jako východisko vzdělání vůbec, neboť všechny předměty se učily jejím prostřednictvím. V tom ohledu odrážela latina praktické potřeby církve, byla realizátorkou obsahu vzdělání. Jako jazyk byla latina částí obsahu vzdělání, nositelem myšlenky vzdělání formálního. Latinská gramatika je metodologickou školou dedukce.

Rozvoj evropských kultur, které se snažily vyrovnat kultuře antické, rozvoj jazykovědy, která v malé míře pomohla vytříbit jazyky národní natolik, že se místo latiny stává základem výchovy a vzdělání jazyk mateřský, způsobil, že se latina stává učebním předmětem. A nastává také spor o její funkci, spor osvícenského realismu a novohumanismu, spor mezi pojetím Descartovým a Humboldtovým, spor o to, jaké předměty mají být nositeli formálního vzdělání, zda to mají být jazyky, především jazyky klasické, nebo to mají být předměty přírodovědné. Po překonání koncepce humanismu antického jako neproměnného ideálu lidskosti, s diferenciací školství na studia humanitní a reálná, se vznikem reálek a reálných gymnasií se stává otázka místa předmětu „cizí jazyk“ v učebním plánu vysoce aktuální. Do školství se vnášejí prvky socializace vzdělání, při zařazování předmětů do školního plánu se prosazuje i aspekt geneticko-psychologický, ekonomie času a síly (non multum sed multa), což všechno hrálo v latinských školách úlohu zcela nepodstatnou. Výběr jazyků i jejich místo v školském systému se neřídí jen společenskou tradicí předcházející generace, ale i pragmatickými hledisky generace přicházející. Tlak státu není přitom vždy aktem pedagogickým, ale též politickým.

Jak jsme již uvedli, konstituování cizího jazyka v soustavě školských předmětů rozhoduje v mnohém o formulaci jeho cíle. Cíl studia jazyka, jemuž dnes říkáme jazyk „první“ a jemuž je věnován větší prostor v učebním plánu, měl by být náročnější než cíl „dalšího“ cizího jazyka. Cíl jazyka nepovinného by se měl lišit od cíle jazyka povinného.

Pokusme se nyní určit nejdůležitější činitele rozhodující o významu toho či onoho jazyka a o jeho zařazení do učebního plánu. V doporučení UNESCO ministerstvům školství o vyučování živým jazykům závisí místo vyhrazené vyučování živým jazykům na situaci každé země. Výběr prvního cizího jazyka může být obecně dán potřebami rázu kulturního, zeměpisného, etnického, ekonomického apod. Vyučuje-li se druhému cizímu jazyku, bylo by žádoucí, aby žáci měli možnost výběru mezi několika jazyky podle svých zájmů a vlastních potřeb, pokud to prostředky dovolují<sup>73</sup>.

V této obecné formulaci může slovo „situace“ vyznívat dost neurčitě. Není zřejmé, zda vystihuje skutečnost, že cíl vyučování cizímu jazyku závisí též na obecném cíli výchovy a vzdělání dané země. Jiné jazyky se mohou zdůrazňovat tehdy, je-li cílem školy vzdělání formální, jiné jazyky se zdůrazňují tehdy, sleduje-li se cíl čistě pragmatický. Jako ilustraci můžeme uvést tvrzení Německého výboru pro výchovu a vzdělání, že na „vyšších školách školně organizační a praktické důvody mluví pro angličtinu, pedagogicko-metodické pro latinu nebo francouzštinu.“<sup>74</sup> Pro hlavní školu doporučuje uvedený výbor zcela v duchu třídního školství jako povinný jazyk angličtinu, a to pro její „velký praktický význam.“<sup>75</sup> Možnost volit jako relativně povinný jazyk též ruštinu (tj. jako druhý cizí jazyk), a to pro politický význam SSSR a budoucí vývoj Německé spolkové republiky, a faktická dominance angličtiny jsou však v každém případě výrazem požadavků, které vyplývají z politickohistorické situace Německa a s nimiž se tento stát musí vyrovnat<sup>76</sup>.



Zatímco je možno volbu prvního cizího jazyka bez větších diskusí motivovat politickou situací, a je tedy zcela přirozené, že v Německu a mnohých jiných západních státech je prvním cizím jazykem angličtina<sup>77</sup>, v USA španělština, u nás ruština, není názor o vhodné volbě dalšího živého jazyka již tak jednotný. Hospodářské, politické, kulturní a zeměpisné potřeby nejsou vždy momenty rozhodujícími. To se týká například němčiny v československém školství, která až do uznání NDR neměla v našem učebním plánu místo. Antipatie vůči němčině jako jazyku okupační mocnosti za války byly silnější než obecně uváděné argumenty zdůrazňující význam dotyčného jazyka. Oliva<sup>78</sup> uvádí paralelu v americkém školství, kde po první světové válce procento studujících němčinu na středních školách kleslo na 0,6. Rovněž v Německu po Versailleské smlouvě neubránili učitelé francouzštiny její bývalé místo poukazem na podobnost tohoto jazyka s latinou, a tím na její vzdělávací hodnotu<sup>79</sup>.

Přes uvedený rozpor závisí politické rozhodnutí pro zařazení nebo nezařazení cizího jazyka do učebního plánu o b j e k t i v n ě na komunikaci s jinými národy. Pojem „komunikace“ sám o sobě je ovšem neurčitý a je třeba ho blíže specifikovat, máme-li cíl vyučování cizímu jazyku blíže konkretizovat. Neboť komunikace se může týkat různých oblastí, např. vědy, hospodářství, politiky, může být písemná, ústní, závisí na intenzitě vzájemného styku. Bude-li vytyčování cílů cizojazyčného vyučování brát v úvahu vzájemnou závislost uvedených skutečností, zmizí konečně z našich učebních osnov taková paušální formulace jako „bezpečná“, případně „přiměřená“ znalost jazyka slovem i písmem. Neboť každý jazyk se v komunikativní rovině projevuje jinak. Podle našeho soudu není tedy na místě uniformní stanovení cíle pro všechny jazyky. Vždyť komunikace se bude projevovat jinou formou např. u němčiny a jinou formou u španělštiny pro zeměpisný faktor, nebereme-li v úvahu samozřejmě problém metodický, kdy rozhoduje o cíli též otázka vnitřní motivace.

Ne stejnou funkci bude mít jazyk první a jazyk druhý jak z hlediska politického rozhodnutí, které vedlo k jeho volbě, tak z hlediska pedagogicko-lingvistického. To plyne z obecně uznávaného doporučení, aby se studium druhého jazyka nezačínalo dříve, dokud si žáci neosvojí základní lingvistickou stavbu prvního jazyka. Je možno proto u prvního jazyka klást ve větší míře, než je tomu u jazyků dalších, jako jeden z cílů rozvíjení abstrakční schopnosti žáka v systematické jazykových jevů. Propedeutická úloha cizojazyčného vyučování, kterou u nás de facto po latině přebírá ruština, se však málo zdůrazňuje. Na druhé straně cíl vyučování latině neodráží změněnou funkci latiny ani odpovídající zařazení tohoto jazyka do učebního plánu. Při tak omezeném počtu hodin nemůžeme očekávat, že latina bude plnit svou dřívější funkci nositele formálně lingvistického vzdělání. Výklad, že úkolem uvedení do systému latinského jazyka a jeho srovnání s jinými jazyky, které studující znají, je rozvíjet jejich lingvistické myšlení<sup>80</sup>, by měl platit podle našeho názoru pro většinu s rozšířeným vyučováním klasických jazyků, kde jsou pro realizaci tohoto cíle větší předpoklady.

### 3. 2. *Pedagogická funkce cizího jazyka*

Pole společenské determinuje do značné míry i pole didaktické, třebaže se tato podmíněnost může zdát na první pohled skrytá. Zatímco společenský problém tkví v odpovědi na otázku, jakou funkci má cizí jazyk ve společnosti, didaktický prob-

lém se soustřeďuje na vyřešení otázky, jakou má cizí jazyk povahu. Ptáme se tedy, do jaké skupiny předmětů máme cizí jazyk zařadit.

Exkurs do historie učebních předmětů<sup>81</sup> nám ukáže, že se vývojem na každém stupni školy ustálilo určité množství předmětů, které se jen pozvolna mění nebo doplňuje. Dnešní stav je převážně odrazem starého dělení na vědomosti a dovednosti, které v zásadních rysech nastínil již před půlstoletím Barth<sup>82</sup>, jenž tak pokračuje v tradici Lindnerově. Starý filosofický dualismus člověka a přírody se rovněž odráží v dělení předmětů, které odvozovaly svůj základ z příslušných věd, na „lettres“ a „sciences“, čili na to, co u nás nazýváme předměty humanitními a přírodovědnými. Poněvadž ve školství převládalo dlouho vědění humanitní nad vědami přírodními, začínáme i v dnešní době v učebních plánech a školních výkazech napřed předměty humanitními, za nimi se uvádějí předměty přírodovědné a končí se předměty, jejichž podstatou jsou dovednosti.

Klafki<sup>83</sup> se sice ohražuje proti tomu, aby se předměty odvozovaly přímo z věd, protože takové koncepci chybí zdůvodnění pedagogické, podle dosud běžně rozšířených názorů se však tradiční dělení předmětů vyvozovaných z příslušných věd zachovává<sup>84</sup>. Dnes se toto dělení dokládá nadto působením složek výchovy<sup>85</sup>.

Podle tohoto názoru z povahy předmětů humanitního a přírodovědného zaměření vyplývá, že se v nich uplatňuje nejsilněji rozumová složka výchovy. V praxi z toho plyne několik závěrů. Základem je osvojení v ě d o m o s t í, projevujících se ve správných představách, pojmech a zákonitostech. Pokud se pak současná didaktika ztotožňuje s dosud běžným výkladem o povaze vědomostí, dovedností a návyků, že totiž vědomosti se m ě n í v dovednost, jakmile se jich začne užívat v praktické činnosti, a že dovednosti se mnohonásobným opakováním přeměňují v návyk<sup>86</sup>, přijímá se nutně i teze, že v této skupině předmětů jsou dovednosti a návyky p o d ř í z e n y vědomostem, systému příslušné vědy.

V druhé skupině předmětů se uplatňuje výraznější složka estetické, pracovní a tělesné výchovy. V těchto předmětech (kreslení, tělesné výchově, hudební výchově) se klade hlavní důraz na rozvoj dovedností a návyků. Vědomosti jsou zde reprezentovány spíše instruktáží k provádění těchto dovedností než jako nějaký uzavřený systém.

V historii vyučování cizím jazykům se setkáváme s tendencí zařadit výuku cizího jazyka jak k první, tak k druhé skupině předmětů, se všemi důsledky z toho vyplývajícími. Zařazení cizího jazyka k naukovým předmětům je důkazem toho, že nebyla pochopena komunikativní funkce jazyka. Nebo se tato funkce vědomě ani nesledovala, protože se cizímu jazyku přisuzoval význam jiný. Prakticky se tento názor projevuje v tom, že se zdůrazňuje učení jazyku jako systému, v němž řečová činnost není ničím jiným než ilustrací k pravidlům.

Na druhé straně se setkáváme i s druhým krajním názorem, že cizí jazyk je možno zařadit k druhé skupině předmětů, jejichž podstatou jsou dovednosti a návyky. V sovětské literatuře se například dovídáme, že právě toto pojetí vyučování cizím jazykům, které po určitou dobu zavládlo v SSSR po Říjnové revoluci, bylo příčinou hlasů, aby byly cizí jazyky vyloučeny z učebního plánu všeobecně vzdělávací školy, protože postrádaly výchovně vzdělávací hodnotu<sup>87</sup>.

Obtíže, které je nutno při vymezení místa cizího jazyka v soustavě vyučovacích předmětů překonat, nelze nijak zastírat. Za současného stavu úrovně didaktiky cizojazyčného vyučování nelze totiž s naprostou určitostí prohlásit, jaký poměr na tom či onom stupni nebo profilu škol je mezi jazykovou „kompetencí“ a „performancí“. Berme tedy na vědomí, že cizí jazyk za nynějšího stavu hierarchizace učeb-

ních předmětů, jejichž podstata není pedagogicky dodnes řádně zdůvodněna, nelze zařadit k jedné ani k druhé skupině předmětů. A to ani tehdy, vezmeme-li za základ dosud přijímané dělení předmětů podle složek výchovy, v nichž se druhotně promítá podíl vědomostí a dovedností. Dosud tradované výchovné složky se totiž nikdy nekryjí s učebním předmětem ve své úplnosti. Působí komplexně, i když jejich rozložení v každém jednotlivém předmětu není stejné. V tomto smyslu je pak třeba chápat názor Poldaufův<sup>88</sup>, že výuka cizího jazyka představuje předmět, který je svou povahou blíže předmětům estetické výchovy nebo dokonce tělesné výchově. Pohyblivost cizího jazyka v hierarchii učebních předmětů je větší než u vysloveně naukových předmětů, protože jeho funkce se mění podle „objednávky“ společnosti a různých jiných víceméně známých faktorů.

Kdybychom se chtěli odvolat na Barthovo dělení, v němž gramatická znalost jazyka je vědomostí, ale řeč prakticky mluvená dovedností, museli bychom z teoretického hlediska označit náš předmět jednou jako jazyk, jednou jako řeč, podle míry zdůvodněné „kompetence“ a „performance“. V tom případě by jistě latina byla blíže k „jazyku“ jako předmětu tradičně humanitnímu a naopak živý jazyk by byl posunut k tzv. výchovám, kde převládají dovednosti, v našem případě dovednosti řečové (poslech, hovor, psaní, čtení). A opět ruština jako jazyk první, kde máme právo žádat větší teoretické znalosti, by byla jak jazykem, tak řečí, zatímco další živý jazyk by byl především řečí a měl by být pro svou primárně komunikativní funkci takto označován. Tedy ne anglický jazyk, ale anglická řeč<sup>89</sup>. Rozlišení mezi jazykem a řečí v učebním plánu by jistě pomohlo konkretizovat blíže celkový cíl i jeho dílčí složky. To je řešení ovšem čistě teoretické, v praxi by naráželo jistě na potíže. Rozlišení funkce jazyka a řeči by však mělo být autorům učebních plánů a osnov zcela zřejmé a tato rozlišená funkce by se měla též zřetelně projevit i ve formulaci cílů vyučování cizím jazykům.

Jiným možným řešením napomáhajícím konstituování cizího jazyka v učebním plánu, z něhož by vyplynuly cílové struktury, je opustit dosavadní členění výchovy na složku tělesnou, rozumovou, polytechnickou, mravní a estetickou, nevycházet ze struktury lidské osobnosti, ale z hlediska forem společenského bytí a vědomí, jak to navrhuje Váňa<sup>90</sup>. V tomto dělení se uplatňuje kromě jiných složek i složka jazyková, která je jinak dosud zcela vágně začleňována jednou do složky rozumové (převážně), jednou do ostatních složek výchovy. Tím se konkretizace cíle vyučování cizím jazykům velmi znesnadňuje. Dokud však nebude jazyková složka výchovy důkladně teoreticky rozpracována, budeme se muset spokojit s členěním dosavadním a podíl dosud tradovaných složek výchovy ve výuce cizím jazykům třídit podle dostupných možností.

Ne vždy ujasněná funkce jednotlivých složek výchovy ve vyučování cizím jazykům, jejich pohyblivost, se promítá i do formulací dílčích cílů jazykového vyučování.

Členění cílů ve vyučování cizím jazykům na cíle vyplývající z praktické hodnoty jazyka jakožto dorozumívacího prostředku a na cíle důležité pro formování osobnosti hledá od doby svého vzniku stále svůj výraz. V osnovách jazyka francouzského z r. 1909, o nichž jsme se již zmínili na jiném místě<sup>91</sup>, se v naší literatuře setkáváme poprvé s trichotomickým členěním cílů vyučování cizím jazykům, z nichž vyplývá úkol praktický, reálný a formální. V podstatě se toto dělení zachovává i v metodických pracích posledního období. Malír<sup>92</sup>, jenž vychází z pojmu vzdělání a výchova, redukuje trichotomické dělení na dělení dichotomické. V cíli vyučování cizím jazykům rozeznává tak dvě stránky: stránku vzdělávací a stránku výchov-

nou. Vzdělání a výchova je zde chápána v dosud běžné interpretaci, podle níž ve vzdělání hraje nejdůležitější úlohu složka rozumová, jejímž základem je osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Výchovou, která se chápe v užším slova smyslu, se tu rozumí rozvoj osobnosti v duchu obecného cíle komunistické společnosti. V ní se uplatňují větší měrou ostatní složky výchovy. Stránka vzdělávací zahrnuje podle tohoto dělení dva základní úkoly:

1. úkol „řečový“, tj. naučit cizí řeči, konkrétně: naučit rozumět čteným textům a slyšeným projevům (dovednostem receptivním) a naučit vyjadřovat své myšlenky ústně a písemně (dovednostem produktivním).

2. úkol poznávací, tj. vést žáky k tomu, aby získávali čtením a poslechem učitelova vyprávění nové poznatky o příslušné zemi a národě i o jiných zemích, jakož i další poznatky z různých oborů lidské činnosti.

Úkol řečový se kryje u Malíře s pojmem úkolu (cíle) označovaného jako úkol (cíl) praktický.

Výchovná stránka vyučovacího cíle zahrnuje tyto základní úkoly:

1. přispět k ideové, politické, mravní a estetické výchově žáků,
2. přispět k rozvoji paměti, myšlení a kultury české (slovenské) řeči žáků.

Vedoucí, hlavní složkou je podle Malíře stránka vzdělávací, která souvisí úzce se stránkou výchovnou. Je totiž pro vyučování cizím jazykům specifická, protože dovednosti v cizí řeči se formují jen ve vyučovacích hodinách a na domácích úkolech, kdežto na výchovu mají vliv všechny učební předměty, jakož i mimotřídní a mimoškolní život žáků.

Dichotomické členění zachovává též Cícha<sup>93</sup>, který v cíli vyučování ruštině rozlišuje stránku *p r a k t i c k o u* neboli *ř e č o v o u* a stránku *t e o r e t i c k o u* neboli *v ý c h o v n ě v z d ě l á v a c í*. Pod pojmem „praktická stránka“ se rozumí získávání řečových dovedností v čtení, v poslechu, v ústním a písemném projevu s příslušným automatizováním jazykových prostředků ve slovní zásobě, ve výslovnosti a v pravopisu. Název „praktický“ se zdůvodňuje tím, že je odvozen od filosofické kategorie „praxe“.

Stránkou teoretickou (výchovně vzdělávací) se rozumí jednak ovládnutí základů jazykové teorie, poznatků z hospodářského, politického a kulturního života (literární historie, umění), jednak výchova rozumová, mravní, estetická, pracovní a ideová.

Uvedené cílové stránky představují dialektickou rozpornost. Vysvětlení této rozpornosti vidí Cícha v tom, že „k praktické stránce náleží v podstatě ta část učiva (komplexní řečové dovednosti), která má být v konečném stadiu natolik automatizována, aby se stala prostředkem dorozumění, a teoretické stránce náleží ona část učiva (základy jazykové, literárněhistorické teorie), která zůstává i v konečném stadiu na stupni plné uvědomělosti.“<sup>94</sup>

Sovětsí autoři dřívějších metodik cizích jazyků, například Rachmanov, Salistra, Andrejevská-Levensternová, Michailovová<sup>95</sup> se vracejí k členění trichotomickému. Cíl vyučování cizím jazykům dělí na stránku praktickou, výchovnou a vzdělávací. Studnička<sup>96</sup> se domnívá, že vyjádření tří složek cílů cizojazyčného vyučování, a to cíle praktického (jazykového), poznávacího (vzdělávacího) a výchovného, pomůže k zpřesnění celkového cíle. Trichotomické členění udávají Cícha a Hakenová v metodickém sborníku *K metodám vyučování cizím jazykům*<sup>97</sup>. Podstata tohoto členění, které se odráží i v našich nejnovějších osnovách, je však stejná jako u členění dichotomického, pro které se rozhodují i Míroľjubov, Rachmanov a Cetlinová<sup>98</sup>.

Uvedení autoři rozlišují ve vyučování cizím jazykům cíl komunikativní (praktický) a cíl výchovně vzdělávací, který se člení na úkol vzdělávací a výchovný.

Dosavadní přehled členění cíle vyučování cizím jazykům ukazuje, jak různě mohou být dílčí cíle chápány, a potvrzuje v plné míře kritická slova Váňova, že složky výchovy udávané různými autory nemají homogenní strukturu, což má za následek, že se s nimi zachází velmi vágně<sup>99</sup>.

Soustředíme se nejprve na dílčí cíl označený slovem „praktický“, který se nyní uvádí jako cíl primární. Je víc než zřejmé, že termín „praktický“ je pojem značně široký, jinak by přece nebylo nutné doplňovat jeho význam výrazem paralelním, jako je „řečový“ nebo „jazykový“. Termín „řečový“, jenž je ekvivalentem „praktického“, je sice výstižnější, avšak při nestejně lingvistické teoretické úrovni vzdělání učitelstva může vzbudit dojem, že se řeči myslí pouze ústní komunikace. Název „jazykový“ není příliš šťastný, protože postihuje pouze jazyk, nikoliv řeč.

Nepokládáme za výhodné označovat jeden z dílčích cílů cizojazyčného vyučování slovem „praktický“ ani z toho důvodu, že cíle ostatní, jimž se připisuje formativní působení na žáka, mohou být pokládány samočinně za méně praktické a jakoby od cíle praktického odtržené. A naopak komunikativní funkce jazyka jako by tu byla oddělena od vzdělání i od výchovy, což umožňuje výklad, že řečová činnost – zvláště je-li dovedena do automatizace – výchovně složky vlastně postrádá. Avšak právě v procesu nabývání řečových dovedností je účastna víc než jinde vůle, tedy komponent mravní výchovy. Ani rozumová složka výchovy jak při nabývání řečových dovedností, tak při jejich realizaci není nijak vyloučena. Z psychologie je známo, že pokud se návyk formuje, představuje sám uvědomělou činnost. Veškeré naše vyjadřování, a to platí zvláště o cizí řeči, není jen automatickou reakcí na podněty, ale má též tvůrčí charakter. Do jaké míry se v procesu nabývání řečových dovedností uplatňují jednotlivé složky výchovy, závisí kromě toho nejen na vytčeném cíli, ale též na metodické koncepci, která tento cíl uskutečňuje.

Dáváme proto k uvažování, zda by nebylo vhodné, aby se ustálilo členění celkového cíle vyučování cizím jazykům na cíl k o m u n i k a t i v n í (vyplývající z obecné funkce jazyka jako prostředku dorozumívání) a f o r m a t i v n í (vyplývající z výchovného poslání školy). Tak bychom mohli lépe vystihnout vzájemnou podmíněnost elementu komunikativního a formativního, a z-takto komplexně chápaného cíle teprve vyčleňovat ú k o l y směřující k osvojení cizího jazyka v praktické a podle stupně výuky i v teoretické rovině, k získávání poznatků o cizí zemi a jeho kultuře i k rozvoji rozumových, etických i jiných vlastností žáka. Není třeba dokazovat, že čím vyšší je celkový rozvoj člověka, tím snáze se u něho dosahuje komunikativních cílů, a naopak jakékoliv vědomosti spojené se schopností používat dovedností (tedy i řečových) tvoří základ pro rozvíjení myšlení.

V historii vyučování cizím jazykům je znám ne jeden příklad, kdy odtržení komunikativního cíle od působení formativního bylo příčinou nezdaru „metody“, která byla jinak přijatelně zdůvodněna lingvisticky i psychologicky. Poukažme jen namátkově na kritiku amerických drilových cvičení<sup>100</sup>. Příčina obtíží při přechodu od jejich manipulace ke komunikativní fázi není jen v jejich lingvistické a psychologické podstatě, nýbrž i v nedocnění pedagogické hodnoty obecného rozvoje osobnosti. Zatímco tradice evropské školy zdůrazňovala odedávna formativní působení vzdělání, americká škola až do nástupu esencialismu namnoze usilovala o to, aby připravila žáka k úzkým životním úkolům. Pragmatický přístup americké školy ke vzdělání se promítl i do jazykového vyučování. Teze, že řeč je soubor návyků (a set of habits), má jistě své oprávnění. Dovednosti, které tyto návyky podmiňují,

jsou však především šablony. Komunikace je nově kombinování vědomostí a dovedností. Proces tohoto nového kombinování neprobíhá automaticky. Tak jako jsme svědky formalismu ve vědomostech, můžeme se setkat i s formalismem v dovednostech a návycích; formalismus se projevuje v neschopnosti využít dovedností v nových situacích. Tato neschopnost není dána jen nevyváženým vztahem mezi „kompetencí“ a „performancí“, ale především neschopností tento vztah v důsledku ne příliš zdůrazněného formativního působení na žáka vytvořit.

Na druhé straně se při stanovení cílů přichází někdy k chybnému závěru, že pěstování návyků brzdí rozvoj myšlení, místo aby se zdůrazňovalo, že rozvoj myšlení umožňuje těchto návyků adekvátně použít, a tak umožnit, aby jazyk fungoval jako nástroj dorozumění. Tuto naši tezi potvrzuje zkušenost, že širší přenosu v oblasti dovedností není u všech žáků stejná, a to dokonce ani v mateřském jazyce. To dokazují pokusy Žujkovovy<sup>101</sup>; ten při zavádění modelových cvičení do vyučování ruštině zjistil, že v schopnosti přenosu z jednoho materiálu na jiný se projevily u žáků značné individuální rozdíly. Je tedy pohotovost k přenosu dovedností zároveň ukazatelem myšlenkové vyspělosti žáků, jejich schopnosti řešit problémy.

Jestliže jsme podtrhli nutnost neoddělovat cíle komunikativní od cílů formativních, musíme být připraveni odpovědět na otázku, jaký je poměr komunikativní funkce a formativního působení jazyka ve vyučovacím procesu, případně kde a za jakých okolností se formativní působení jazyka v průběhu jeho osvojování projevuje. Přitom nechceme komunikativní funkci cizího jazyka omezit na hledisko utilitaristické ani na formální lingvistické elementy. Mezinárodní styky, nový způsob výroby vyžaduje dělbů práce mezi celými oblastmi. Lidé se musí nějak dorozumět nejen v oblasti jazykové, ale musí dojít i k dorozumění v oblasti kulturní, myšlenkové – až k dorozumění v j e d n á n í. I komunikativní funkce jazyka má tedy vysloveně výchovný charakter, bude-li se ovšem náležitě pamatovat na to, že pod slovem „chléb“ si představuje něco jiného Čech a něco jiného Angličan nebo Francouz, za jednoduše a témuž slovu odpovídá jiná mimojazyková skutečnost, že se jinak představuje Čech a jinak Angličan, zkrátka že v češtině je „ta“ lavice a ve francouzštině „le“ banc.

Formativní cíl pak nebudeme chápat jen ve smyslu rozvoje myšlení, citů a vůle a zprostředkování kulturních a jiných informací o cizí zemi, ale i v metodě vedoucí k tomu, aby si žáci mohli osvojit takový systém myšlení, který by jim umožnil po ukončení školy rozeznávat shody a rozdíly mezi naší a cizí realitou i chápat nově a nově se objevující rozpor, které se v moderním světě vytvářejí. Neboť koncepci neměnného harmonického ideálu uspořádání světa podle antického předobrazu (který ostatně ani v epoše humanismu a novohumanismu vpravdě neexistoval) nelze již nikdy konstituovat.

Především však bychom neměli ztotožňovat rozvoj osobnosti s úzce pojímaným rozvojem formálního myšlení, jemuž bylo podřízeno vyučování latině a částečně i živým jazykům v minulých dobách. Není možné zabývat se zde do hloubky novohumanistickou teorií vzdělání<sup>102</sup> ani analyzovat Humboldtovu „Sprachphilosophie“, podle níž hlubším pronikáním do mateřského jazyka a osvojením cizí řeči se různost světa stane zřetelnější a pochopitelnější, a že tedy vzdělání jazykové a vzdělání lidstva jsou neodlučitelné<sup>103</sup>. Soustředme se na otázku pro stanovení cíle cizojazyčného vyučování nejdůležitější. Je to problém funkcionálního přenosu v obecném i čistě lingvistickém smyslu.

Zatím co ještě Chlup<sup>104</sup> se nedomnívá, že by současná bádání dávala bezpečně

výsledky, které by rozřešily otázku formálního významu klasického studia a studia moderních jazyků pro obecný rozvoj duševních sil, většina moderních autorů, např. Klafki<sup>105</sup> argumenty funkcionální teorie vzdělání popírá. Klafki své tvrzení dokládá prostou výchovnou zkušeností. Ukazuje, že žák, který má v matematice schopnost vztahově myslet, nemá ji v jazycích. Vyslovuje pak obecný závěr: čím je „fantazie“, „vztahové myšlení“, „pozorovací schopnost“ atd., to je zřejmě závislé na struktuře obsahů, které jsou myšleny, konstruovány jako fantazijní představy a pozorovány jako „předměty“. Tento závěr Klafkiho můžeme sice pokládat jen za předpoklad, avšak není pochyb, že praxe do určité míry tento názor potvrzuje. Na druhé straně se však shodujeme s přesvědčením Chlupovým<sup>106</sup>, že nelze zcela vyloučit některé funkce, například pozornost, schopnost vyjadřovací, paměť apod., které se více nebo méně uplatňují ve všech oborech výuky a formální princip tak staví do popředí otázek o cíli výchovy.

Je tedy zřejmé, že vyučování cizímu jazyku je schopno se podílet na rozvoji duševního růstu žáka, nikoliv však v takové míře, jak se dříve předpokládalo. Jazykové studium nemůže být univerzální metodologickou základnou školy myšlení. To proto, že myšlení má dnes jiný obsah a rozsah než v době, kdy se rozvíjelo na pozadí jazykového vzdělání. Kromě toho dnešní profil školství, zdůrazňující význam přírodních a reálných věd, nenaznačuje, že by se rozvoj myšlení měl dít výhradně prostřednictvím výuky cizích jazyků. Vzhledem k nepříliš velkému počtu hodin vyhrazených pro výuku cizího jazyka by ani takový přístup nebyl užitečný, protože by se mohlo stát, že by nakonec rozvoji myšlení a jiných stránek složek výchovy mohla být zcela podřízena sama komunikativní funkce jazyka. Nežijeme v dobách latinských škol, vztah myšlení a řeči nemůžeme chápat čistě aristotelovsky, a nemůžeme chápat v neměnném smyslu ani rozpornost cíle komunikativního a formativního. Paměť, tříbení logického úsudku, analýzu, syntézu, schopnost abstrakce, analonii apod. pokládáme za e l e m e n t y jazykového vyučování, bez nichž bychom sotva dosáhli vytčeného cíle. Avšak vzhledem k omezeným podmínkám, za nichž se dnes vyučování cizím jazykům uskutečňuje, nejsou jeho jediným smyslem. My se můžeme po tomto smyslu z hlediska formativního působení pouze ptát, jak p ř i s p í v á vytčený cíl k vytvoření těchto elementů. To má pak význam pro posouzení obsahu i celkové koncepce cizojazyčného vyučování. Neboť koncepce vyučování cizím jazykům, která je omezena například jen na mechanické zvládnutí základních konverzačních vět, může být náplní praktického kursu, nemůže však plnit cíl střední školy, jejíž poslání je jiné, obecně vzdělávací. V tomto ohledu souhlasíme s Chlupem<sup>107</sup>, ovšem s tou výhradou, že tím nevysuneme z cíle cizojazyčného vyučování komunikativní funkci jazyka do nějaké mimoškolní činnosti.

Přijmeme tedy zásadu, že formativní působení, které má nesporný vliv na ovládnutí cizí řeči, může být uskutečněno i jinými předměty, především působením m a t e ř s k é h o j a z y k a, jehož obecný rozvoj pomáhá i rozvoji nabývání vědomostí a dovedností v jazyku cizím. V tom smyslu přebírá mateřský jazyk funkci, kterou měly kdysi jazyky klasické. Bezprostřední formativní působení ve vyučování cizím jazykům by se mělo dít přímo v p r o c e s u uskutečňování komunikativního cíle, a to jak vědecky zdůvodněnou formou myšlenkových operací, tak jejich obsahovou náplní. Toto působení bude mít různou kvalitu na různých stupních školského systému, danou stupněm ovládnutí mluvené a psané řeči v mateřském jazyce, různou úrovní abstrakce atd. Tyto okolnosti pak mohou určit podíl imitativní práce, vnímání sluchem bez analýzy, zrakové opory v podobě čtení a psaní, analýzy, analogie apod. a odrazit se zcela konkrétně v cíli vyučování cizímu jazyku<sup>108</sup>.

Otázka formativního působení ve filologickém slova smyslu je záležitostí lingvistickou. V tomto ohledu odkazujeme čtenáře na příslušnou odbornou literaturu. Z hlediska cíle vyučování cizím jazykům jde hlavně o problém, do jaké míry je prospěšné předkládat žákům jazyk jako strukturovaný systém „o chápání dialektického vztahu celku a částí, obecného a zvláštního, které je v souladu s dialektickým procesem poznání“<sup>109</sup>.

Jiným problémem, kterým se zabývá lingvistika komparativní a jenž je též důležitý při formulaci vyučovacího cíle, je otázka formování žákovy intelektu pomocí srovnání jazykových jevů cizího jazyka s mateřštinou. I když se komparace pokládá za jednu ze základních vědeckých metod, musíme si uvědomit její reálné možnosti v školních podmínkách. Je nutno odlišovat školu střední od školy vysoké. Tam, kde nemáme pro jazykové vyučování dostatečný prostor, platí tu opět naše zásada: neučíme se cizí řeči proto, abychom se naučili komparaci, ale komparace je element, který nám učení cizí řeči usnadňuje. Přitom je důležité zvážit, jaký úkol tu můžeme ukládat ruštině a jaký úkol můžeme ukládat dalším živým jazykům. A to nejen proto, že ruština je u nás jazykem prvním, a měla by tedy přispívat k rozvoji jazykového vzdělání a k hlubšímu pochopení mateřského jazyka více než jazyky ostatní. Důležité je ujasnit si i různý lingvistický přístup k porovnání jevů ruského a mateřského jazyka jako dvou slovních jazyků a srovnávání vyjadřovacích prostředků jazyka mateřského s vyjadřovacími prostředky jazyků majících odlišnou strukturu. U jazyků geneticky nepříbuzných (např. u češtiny a angličtiny) leží z hlediska didaktického těžiště komparace v analytickém srovnávání funkčních a strukturních rozdílů a shod v gramatickém a lexikálním systému mateřského a cizího jazyka. U jazyků blíže příbuzných – v našem případě u češtiny a ruštiny – jsou rozdíly mezi oběma jazyky hlavně funkční, zatímco do počtu a významu mluvnických kategorií a z větší části i jejich materiálně výrazové stránky je tu značná shoda<sup>110</sup>. To ovšem znamená, že v didaktickometodickém plánu je při výuce ruštiny pro studujícího se slovným mateřským jazykem výhodné opírat se právě o tyto funkční rozdíly, nik o l i v o s h o d y<sup>111</sup>. Je tedy při stanovení cíle i v této oblasti nutno postupovat jemně a diferencovaně. Formulaci cíle vyučování cizím jazykům v osnovách z r. 1957 stanoví paušálně, že je třeba při vyučování důsledně používat srovnávací metody, nepokládáme za dostačující.

Otázka, do jaké míry o s v o j o v á n í cizího jazyka napomáhá hlubšímu pochopení a upevnění struktury jazyka mateřského, případně jak osvojení jednoho jazyka ulehčuje osvojení dalšího cizího jazyka, není záležitostí výhradně lingvistickou, nýbrž i pedagogicko-psychologickou. Tento problém zahrnujeme obvykle pod psychologický termín t r a n s f e r<sup>112</sup>. Na stanovení cíle má transfer vliv v tom smyslu, že rozhoduje nebo by měl rozhodovat o zařazení cizího jazyka jako učebního předmětu do učebních osnov, z nichž je patrna pak jeho funkce.

Transfer je možný a také existuje, jeho působení není však tak jednoznačné, jak se někdy tvrdívá. Pressey a Robinson<sup>113</sup> nesouhlasí s rozšířeným názorem, že studium cizího jazyka, zvláště latiny, pomáhá a u t o m a t i c k y při učení se jazyku mateřskému. Na základě výzkumu docházejí k názoru, že transfer závisí především na IQ. Z transferu mají velký užitek žáci nadaní, žákům nenadaným studium cizího jazyka dokonce při osvojování jazyka mateřského překáží. Přicházejí proto k přesvědčení, že studium jazyků, tak j a k s e j i m u č í d n e s, by se nemělo obhajovat pro nějakou obecnou výchovnou hodnotu, nýbrž hledat jejich oprávnění v jejich vlastní hodnotě vnitřní. K témuž závěru dospívají Cole a Tharp<sup>114</sup>. Werner<sup>115</sup> třídí žáky na tři skupiny. Žákům nadaným přináší studium cizího jazyka



velký užitek při osvojování jazyka mateřského, u žáků se střední inteligencí není vidět žádný pokrok a žákům s nízkou inteligencí studium cizího jazyka brání v osvojování jazyka mateřského. Oliva<sup>116</sup> rozšiřuje tuto analýzu i na problém přenosu z jednoho cizího jazyka na další cizí jazyk.

Výzkumy amerických badatelů nelze samozřejmě přenést mechanicky na naše poměry a evropské poměry vůbec. Cíle vyučování cizím jazykům v USA jsou již vzhledem k tomu, že cizí jazyk je na amerických středních školách volitelným předmětem, jiné než u nás, zvláště pak v dnešním pojetí audiolingvální metody, která vyhovuje pragmatickému tlaku společnosti a je víceméně omezena na ústní komunikaci. Přesto by některé obecné závěry mohly být poučné i pro nás, a to při zařazování cizích jazyků do učebních plánů a stanovení jejich cílů, které by měly být přesněji konkretizovány pod zorným úhlem jejich podobnosti i nepodobnosti s jazykem mateřským. Bylo by rovněž užitečné uvažovat o volitelnosti dalšího živého jazyka podle přání žáků na ZDŠ nebo alespoň diferencovat cíl podle dalších záměrů žáků po opuštění základní školy. Na střední škole by bylo účelné provést solidní výzkum, jak se projevuje transfer nebo interference například na humanitní větvi gymnasia, kde se studují najednou až čtyři jazyky (latina, ruština, dva jazyky západní).

Doposud jsme se soustřeďovali na analýzu cílů především z hlediska pedagoga. Teoreticky mohou mít na stanovení cíle vyučování cizím jazykům vliv též faktory psychologické. Je známo, že způsobilost pro učení se cizím jazykům je rozdílné. Carroll<sup>117</sup> se z hlediska psychologa domnívá, že by se měl stanovit pro vyučování žáků velmi nadaných mnohem vyšší cíl než pro žáky s menší způsobilostí. Podle Carrolla by vysoce nadaní žáci měli být vedeni k tomu, aby se na jazyky specializovali, aby z nich byli učitelé, tlumočníci, překladatelé apod. Pro studenty s nízkou způsobilostí lze stanovit cíl na minimální úrovni.

Tento požadavek však v praxi naráží na mnoho potíží. Za prvé není dosud určeno, co vůbec znamená způsobilost pro učení se cizím jazykům<sup>118</sup>. Nedá se ani čekat, že tato otázka bude nějak uspokojivě vyřešena, dokud se bude různit názor na důležitost „kompetence“ a „performance“. Jisté je, že u každého žáka není stejná gramatická vnímavost a schopnost fonetického kódování. Existují různé druhy paměti<sup>119</sup> a vnímání a psychologie může teoreticky zdůvodnit, aby cíl vyučování cizím jazykům byl těmto různým typům přizpůsoben. Avšak pedagog nemůže takový požadavek vždy realizovat, a dokonce ani doporučit. Realizovat ho nemůže proto, že ve školních podmínkách se učí žáci hromadně, nechodí na „soukromé hodiny“. Doporučit ho nemůže proto, že výchova musí zabezpečit všestranný rozvoj osobnosti, a musí tedy rozvíjet i všechny druhy paměti a vnímání. Kdybychom cíl vyučování podřídili jen tomu druhu vnímání, který v daném věkovém stupni neodpovídá očekávanému standardu, podporovali bychom tím další rozvíjení takového jednostranného zaměření, místo abychom je usměrňovali v žádoucím směru. To by bylo stanovisko pedocentrické, o jehož problematičnosti je víc než dostatek důkazů. Je ovšem žádoucí, aby motivace žáka i jeho relativní jazyková způsobilost byly ve shodě s cílem cizojazyčného vyučování. Pak je však také vhodné zdůraznit žákovi, aby volil takový typ školy, kde cíl vyučování cizímu jazyku je ve shodě s jeho psychologickým typem, s jeho rytmem osvojování různých aspektů řeči. To jistě neplatí u člověka dospělého. Ten se chce naučit cizí řeči rychle, protože cítí naléhavou potřebu této znalosti. V takovém případě se ho nesnažme formovat prostřednictvím cizojazyčného vyučování z hlediska obecného cíle výchovně vzdělávacího s takovou důsledností a z téhož hlediska, jak se o to snažíme u školní

mládeže. Smířme se s tím, že je takový, jaký je, a ne jaký by měl být. Cíle vyučování cizímu jazyku pak přizpůsobme v první řadě jemu, jeho typu, jeho bezprostředním potřebám, a nikoliv nám.

Poněvadž se v naší práci soustřeďujeme na aspekty pedagogické, zmíníme se jen zcela zběžně i o úloze lingvistiky při stanovení cíle vyučování cizím jazykům. Tu je třeba si uvědomit vztah lingvistických a pedagogických disciplín v didaktice cizojazyčného vyučování<sup>120</sup>. Vyplývá z něho, že lingvistika sama o sobě cíle vyučování stanovit nemůže, může však ke zpřesnění cílů velice přispět. Pedagog se tedy ptá na radu a lingvista pedagogovi odpovídá. Proto také cíl vyučování cizím jazykům v oblasti řečových dovedností stanovený pedagogikou musí být formulován lingvisticky, jinak by to byl cíl mlhavý, nekonkrétní.

Pedagogika musí rovněž umět rozlišit cíle ideální od cílů reálných.<sup>121</sup> Ty jsou v první řadě dány rozvrhem, délkou výuky, kvalifikací i osobní filosofií učitelů a v neposlední řadě i možností zajištění technických pomůcek, které splnění vytčených cílů v rámci dané koncepce cizojazyčného vyučování umožňují. Kdybychom totiž k těmto faktorům nepřihlíželi, mohlo by se stát, že by se cíle výuky, třeba i stanovené ve shodě s potřebami společnosti, podložené lingvisticky a zdůvodněné psychologicky, mohly octnout v rozporu s reálnými možnostmi daného školského systému. Přitom ovšem by nebylo rozumné cíle vyučování jazykům za každou cenu přizpůsobovat okolnostem. Naopak je nutno snažit se vnější faktory přizpůsobit cílům.

Cíl stanovený pro každý předmět, a tedy i pro cizí jazyk, je základní kategorií pedagogickou. Má vliv na stanovení obsahu i metod cizojazyčného vyučování, na druhé straně je pak obsahem i metodami ovlivňován. Analyzovat tento vztah bude naším úkolem v dalších kapitolách.

## Poznámky

<sup>1</sup> Srov. M. M. Rozental, G. M. Štraks, *Kategorie materialistické dialektiky*, SNPL 1958, kap. 3, str. 66.

<sup>2</sup> Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, 1962, č. 3, str. 294.

<sup>3</sup> V tomto smyslu je třeba chápat například názor Bentův a Kronenbergův, že všechny výchovné cíle jsou cíli společenskými, avšak všechny společenské cíle nejsou cíli výchovnými, protože školy všechny společenské cíle neakceptují. Uvedení autoři se opírají o tezi Wesleye, který vymezuje tyto zásady při určování výchovných cílů: (1) výchovné cíle se musí setkávat se souhlasem společnosti nebo alespoň některých zřetelně vymezených skupin; (2) musí být natolik přístupné, aby byly dosažitelné prostřednictvím vyučování; (3) musí vytyčovat činnosti, které jsou v dosahu možností školní populace; (4) musí být takové, aby je škola skutečně akceptovala a jako svůj úkol převzala.

Srov. Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York 1955, str. 34.

Viz rovněž Edgar Bruce Wesley, *Teaching the Social Studies*, rev. ed., D. C. Heath and Company, Boston 1958, str. 118–119.

<sup>4</sup> Srov. Ф. Ф. Королев, Б. Е. Гмурман, *Общие основы педагогики*, АПН СССР, Просвещение 1967, Москва.

<sup>5</sup> Podobně jako Koroljov domnívá se Váňa, že je třeba překonat subjektivismus ve vymezení výchovných cílů a neurčitost obecných formulací nahradit objektivním, konkrétním a verifikovaným vymezením.

Srov. Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, 1962, č. 3, str. 280.

<sup>6</sup> Srov. Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, op. cit., str. 35.

- <sup>7</sup> Achtenhagen nepokládá v NSR nikoho za dostatečně věcně oprávněného, aby cíle vzdělání mohl vůbec stanovit. Pro typičnost tohoto stavu v západním školství uvádíme Achtenhagenův názor v širším kontextu: „Niemand in der Bundesrepublik ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt hinreichend sachlich legitimiert, die Ziele des Bildungswesens und die daraus abzuleitenden Qualifikationen für die Organisationseinheiten des Bildungswesens festzulegen. Zwar wirken Schulbehörden, Länderparlamente, Interessengruppen wie Parteien, Kirchen, Wirtschaftsverbände, Lehrerverbände, Fachverbände einzelner Wissenschaften etc., an der Aufstellung von Lehrplänen mit, jedoch fehlt allen Beteiligten entweder die Sachkenntnis für die zu treffenden Entscheidungen oder die Legitimation, die Lehrpläne auf dem Gesetzes- bzw. Verordnungswege zu verankern – oder gar beides. Die „Ziel- und Erwartungsunsicherheit“ in den Forderungen an die Institution Schule überträgt sich auf die Lehrerschaft, die trotz ernsthafter Bemühungen mit den ihr zugewiesenen Mitteln die oft widersprüchlichen, stets aber sehr weitreichenden Zielsetzungen und Erwartungen nicht erfüllen kann, denen sie sich gegenüber findet. Denn die Vagheit der Lehrplanformulierungen – eine Problematik, die noch ausführlich zu diskutieren ist – hindert den Lehrer in vielen Fällen an der exakten Vorbereitung der von ihm in die einzelnen Unterrichtseinheiten zu treffenden Entscheidungen.“
- Viz Frank Achtenhagen, *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*, Verlag Julius Beltz, Weinheim-Berlin-Basel 1969, str. 14.
- Srov. rovněž Otto Walter Haseloff, *Erlebnis, Leistung und Information in der heutigen Schule*. In: *Schule und Erziehung – Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft*, Berlin 1960, str. 137.
- <sup>8</sup> Viz např. Morton Williams, Roma and Finch, Steward, Young School Leavers. In: *Report of a Survey among Young People, Parents, and Teachers*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1968. Zprávu uvádí Richard Sedláč v časopise *Pedagogika*, 1969, č. 5, str. 695–696.
- <sup>9</sup> Příkladem může být situace v rakouském školství v 19. století, kdy potřeba cizích jazyků byla evidentní, ale v Organizačním nástinu gymnasií a reálék v Rakousku byly jen nepovinným předmětem.
- Srov. *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*, Wien 1849, str. 6.
- <sup>10</sup> Srov. Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, Česká grafická unie, Praha 1923, str. 90.
- <sup>11</sup> Tamtéž, str. 112.
- <sup>12</sup> Tamtéž, str. 128.
- <sup>13</sup> Tamtéž, str. 135.
- <sup>14</sup> Srov. Cestmír Liška, *Vývoj metod vyučování cizím jazykům*, skriptum, Brno 1970, str. 14.
- <sup>15</sup> O náplni studia gramatického a rétorského viz blíže M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, Routledge & Kegan Paul, London 1971, str. 11–45.
- <sup>16</sup> Quintilianus uvádí, že bylo obecným zvykem nechat mluvit dítě po nějakou dobu pouze řecky (podobně jako Montaigne mluvil jako hoch pouze latinsky – pozn. autora) a dokonce upozorňuje na nebezpečí, že si takto dítě může navyknout špatné výslovnosti vlastního jazyka – latiny. Srov. M. L. Clarke, *Higher education in the ancient world*, op. cit., str. 14.
- <sup>17</sup> Srov. Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, op. cit., str. 237.
- <sup>18</sup> V našich zemích byly některé z těchto soukromých škol určeny výslovně pro učení jazyku německému. Tzv. „šulmistři“ byli buď domácí Němci, nebo cizí přistěhovalci z říše. Kádner uvádí, že sám král Ferdinand I. se přimlouval u rady brněnské, aby dovolila Němci Hyršauerovi držeti školu, aby brněnská mládež se mohla naučit německy číst a psát.
- Srov. Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, str. 239.
- <sup>19</sup> Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, op. cit., str. 47.
- <sup>20</sup> Řečtina byla na humanistických školách, i když neprávem, popelkou. Srov. Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, str. 69.
- <sup>21</sup> Jan Ámos Komenský, *Didaktika Velká*, Komenium, Brno 1948, kap. XXII, 1.
- <sup>22</sup> Tamtéž, kap. XXII, 2.
- <sup>23</sup> Tamtéž, kap. XXII, 10.
- <sup>24</sup> *Vybrané spisy Jana Ámose Komenského*, svazek III, Nejnovější metoda jazyků, SPN, Praha 1964, str. 119.
- <sup>25</sup> Srov. Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, str. 288.
- <sup>26</sup> O tom, jak si představovali filantropisté vyučování jazykům, viz VI. kapitolu knihy *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (1770) od Johanna Bernharda Basedowa. Uvádí Ida Rochowanská v *Metodice vyučování angličtině*, SPN Praha, str. 235.
- <sup>27</sup> Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, SPN Praha 1967, str. 16–19.
- <sup>28</sup> Otakar Chlup, *Středoškolská didaktika*, Nové školy, Brno 1935, str. 61.

- <sup>29</sup> Srov. Einige Hilfsmittel, durch deren Gebrauch und Anwendung die Erlernung der deutschen Sprache sowohl in ursprünglich böhmischen Schulen, als auch beim Privatunterrichte, erleichtert und gefördert wird, Prag 1779.
- <sup>30</sup> Srov. Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, Praha 1916, str. 1.
- <sup>31</sup> Francouzština se stává jazykem dvorským a diplomatickým ovšem již dříve, prakticky v 16. století, tedy v době, kdy humanističtí vědci užívali ještě latiny jako prostředku mezinárodního dorozumění. Viz Otakar Kádner, *Vývoj a dnešní soustava školství*, Sfinx, Praha 1929, díl I, str. 47.
- <sup>32</sup> Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, Wien 1849.
- <sup>33</sup> Otakar Kádner, *Vývoj a dnešní soustava školství*, op. cit., str. 233.
- <sup>34</sup> „Das überall die Muttersprache der Schüler und ihre Literatur gründlich und ausführlich gelehrt werde, bedarf gegenwärtig keiner Rechtfertigung mehr; schwierig aber sind Bestimmungen darüber, ob die Schüler verpflichtet sein sollen, neben ihrer Muttersprache auch noch andere im Reiche gangbare Sprachen zu erlernen. Der Entwurf ordnet an: dass jedes Gymnasium verpflichtet sei, sämtliche in dem Kronlande, wo es sich befindet, lebende Sprachen und auch die deutsche, wenn sie nicht schon unter ihnen enthalten ist, zu lehren, dass aber die Benützung dieses Unterrichtes durch die Schüler, mit alleiniger Ausnahme des Unterrichtes über die Muttersprache, den Schülern oder eigentlich den Eltern derselben völlig freigestellt sei.“ Entwurf, op. cit. str. 6.
- <sup>35</sup> „Das Ziel dieses Unterrichtes wird da, wo allen Schülern die Sprache nicht ganz fremd ist, sich dem für die Muttersprache gesteckten nähern können, ausserdem wird es sich zu beschränken haben für das Untergymnasium auf die Fähigkeit des Sprechens und Verstehens, für das Obergymnasium auf grammatische Richtigkeit des schriftlichen und mündlichen Ausdruckes und einige Kenntnis der Literatur.“ Entwurf, op. cit., str. 29.
- <sup>36</sup> „Das Ziel wird in der Regel auf grammatisch richtiges Sprechen und Schreiben beschränkt werden müssen.“ Entwurf, op. cit., str. 29.
- <sup>37</sup> „Die Übung im Gebrauche der lateinischen Sprache zum Ausdrucke eigener Gedanken hat ihren Werth als allgemeines Bildungsmittel verloren, und kann deshalb nicht Forderung an das Gymnasium oder des Gymnasiums an seine Schüler sein.“ Entwurf, op. cit., str. 116.
- <sup>38</sup> „Als Hauptzweck der Erlernung der alten Sprachen ist, obwohl die durch grammatische Studien zu erwerbende formelle Bildung nicht ausser Berechnung bleibt, doch die Lesung der klassischen Schriftsteller angenommen, der unerschöpften Quelle wahrhaft humaner Bildung: das Gymnasium soll diese Lesung nicht bloss möglich machen, sondern in reichem Masse und guter Auswahl wirklich vornehmen. Der griechischen Sprache musste deshalb eine grössere Stundenzahl, als bisher üblich gewesen, zugewendet werden.“ Entwurf, op. cit., str. 6.
- <sup>39</sup> „Wenn für den ersten Gesichtspunkt eine wie irgend mechanische und äusserliche Aneignung der Sprache einigermaßen genügen würde, so verlangt der zweite dagegen Gründlichkeit in ihrem Studium; sie allein kann auch für die Lectüre Sicherheit des eingehenden Verständnisses und Leichtigkeit geben. Nach diesen vereinten Gesichtspunkten sind die Zielleistungen für das gesamte Gymnasium bestimmt, und zwar so, dass das Untergymnasium überwiegend dem äusserlich praktischen Bedürfnisse so wie der grammatischen Sprachbildung diene, das Obergymnasium dagegen die stilistische Seite der Sprachbildung hervorhebe, und die sittlich bildenden Elemente der Lectüre sich aneigne.“ Entwurf, op. cit., str. 102.
- <sup>40</sup> Rochowanská uvádí výťah nařízení v překladu: „Na lyceu a na vyšším učilišti (collège) se nesmí vyučovat cizím jazykům jako jazykům mrtvým. Nesmí se z nich dělat nástroj literární kultury nebo intelektuální gymnastiky.“ Srov. Ida Rochowanská, *Metodika vyučování angličtině*, SPN, Praha 1962, str. 262.
- <sup>41</sup> Srov. Ida Rochowanská, *Metodika vyučování angličtině*, op. cit., str. 264.
- <sup>42</sup> Srov. Jaroslav O. Hruška, *Methodologie jazyka francouzského a německého*, op. cit., str. 15, 16.
- <sup>43</sup> Tamtéž, str. 15.
- <sup>44</sup> Návrh učebních osnov pro střední školy, Státní nakladatelství v Praze 1933.
- <sup>45</sup> Podrobně viz Otakar Chlup, *Středoškolská didaktika*, op. cit., str. 35–38.
- <sup>46</sup> V článku Naše nové reálné gymnásium (*Věstník českých profesorů*, r. XVI). Uvádí Otakar Chlup v *Středoškolské didaktice*, str. 35.

- 47 „Cílem formálně a eticky vzdělávacím, který se nevtíravě a nenápadně uskutečňuje souběžně s věcným cílem, jest:
1. Povzbuzovati pozorovací schopnost v oboru jazykovém, zvláště sluch.
  2. Pěstiti paměť osvojováním si slovní zásoby látky cizojazyčné i memorováním článků a básní.
  3. Tříditi soudnost vyvozováním mluvnických pravidel z četby a užíváním jich v nových případech při procvičování a hovorách.
  4. Živiti obraznost žáků napodobováním článků a dohadováním se smyslu při četbě kursorické.
  5. Zdokonalovati schopnost vyjadřování i v jazyku vyučovacími srovnáváním obou jazyků a pronikáním do duševní dílny jazyka.“
- Návrh učebních osnov pro střední školy, op. cit., str. 263.
- 48 Otokar Chlup, Středoškolská didaktika, op. cit., str. 224.
- 49 Návrh učebních osnov pro střední školy, str. 263.
- 50 Otokar Chlup, Středoškolská didaktika, op. cit., str. 236.
- 51 Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46, Vým. MŠO z 30. XI. 1945, č. 10, 584 přes.
- 52 Učební plán a učební osnovy pro gymnasia. Výnos ministerstva školství, věd a umění ze dne 26. července 1949, č. 100 000 – I, SN v Praze 1949.
- 53 Všimněme si např. úkolu a cíle vyučování jazyku anglickému stanoveného osnovami: „... prostřednictvím jazyka seznamovat žáky s hospodářským, politickým a kulturním životem anglicky mluvících národů, s jejich třídními boji v minulosti a v přítomnosti a s přínosem britského a amerického lidu v boji proti imperialismu a za socialismus. Seznamovat četbou s autory, v jejichž díle se nejtypičtější odrážá společenský vývoj. Žáci mají získat praktickou znalost jazyka v takovém rozsahu, aby s použitím slovníku rozuměli průměrně těžkým textům, aby rozuměli souvislému mluvenému projevu, dohovořili se o věcech denního života, o hospodářských a politických skutečnostech a byli schopni anglicky informovat o Československu a jeho životě a cestě k socialismu“.
- Učební plán a osnovy pro gymnasia, op. cit., str. 52, 53, 56.
- 54 Srov. Miroslav Cipro, Patnáct let československého školství, Pedagogika 1960, č. 3, str. 269.
- 55 Počínaje 4. ročníkem 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4.
- 56 Srov. Ivan Poldauf, Pojetí cíle vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole, 1959, č. 4, str. 147.
- 57 Srov. Ivan Poldauf, Gramatický systém a úkol naučit základům jazyka, Cizí jazyky ve škole, 1958, č. 5, str. 203.
- 58 Počet hodin u západního jazyka byl poněkud zvýšen (na 3, 3, 2, popř. 3, 2, 3 hodiny týdně), avšak vyučování ruštině bylo omezeno (na ZDŠ od 4. ročníku 2, 2, 2, 3, 3, 3, na SVVŠ po 2 hodinách týdně).
- 59 Otokar Chlup, Některé úvahy o cizojazyčném vyučování, Učitelské noviny, č. 45, 1963.
- 60 K prosazení komunikativního cíle do učebních plánů přispěla nemálo sovětská diskuse o metodice cizojazyčného vyučování, zahájena na popud redakce časopisu **Иностранные языки в школе** v roce 1957. V diskusi, probíhající na stránkách uvedeného časopisu po více než jeden rok, se přišlo jednoznačně k závěru, že vyučování cizím jazykům v sovětských školách je třeba výrazně zaměřit na nácvik řečových dovedností, jejichž souhrn tvoří praktickou znalost jazyka. Srov. И. В. Карпов, Улучшить преподавание иностранных языков в средней школе, **Иностранные языки в школе**, 1965, № 5, стр. 3—12.
- 61 Srov. např. Václav Cícha, Alena Hakenová, K vyučování ruštině a ostatním jazykům v duchu nového pojetí. Sborník K metodám vyučování cizím jazykům, SPN Praha, 1965.
- 62 Na toto nebezpečí upozorňuje Ivan Poldauf v článku Pojetí cíle vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky ve škole, 1959, č. 4, str. 161.
- 63 Srov. např. Julie Kubíčková, Polytechnická výchova při vyučování cizím jazykům, Cizí jazyky ve škole, 1959, č. 5.  
V. Štěpichin, K otázce přiblížení ruského jazyka výrobní praxi, Ruský jazyk, 1960, č. 4.
- 64 Srov. Alena Hakenová, K novému pojetí vyučování cizím živým jazykům (němčině, angličtině, francouzštině) na střední všeobecné vzdělávací škole, Cizí jazyky ve škole, 1960, č. 8.  
Od téže autorky: Výchova ke komunistickému přesvědčení v hodinách cizích jazyků. Cizí jazyky ve škole 1962/63, č. 9.  
Václav Cícha, K celkovému pojetí vyučování ruštině podle zásady spojení školy se životem a výrobní praxí, Ruský jazyk 1959, č. 5.  
František Malíř, O správném pojetí vyučování ruskému jazyku. Ruský jazyk 1959, č. 5.
- 65 Srov. např. Louis Cros, The Explosion in the Schools, SEVPEN, Paris 1963.
- 66 Učební osnovy středních všeobecné vzdělávacích škol, SPN, Praha 1966.
- 67 Ruskému jazyku na přírodovědné větvi 2, 2, 2, na humanitní větvi 3, 3, 2, dalšímu živému

jazyku na přírodovědné větvi 3, 3, 3, na humanitní větvi 4, 4, 4, latině na humanitní větvi po 2 hodinách v každém ročníku.

<sup>68</sup> Cíl vyučování dalším živým jazykům definují osnovy takto:

- 1) Dát žákům v řečových dovednostech i ve znalostech jazykových prostředků takové praktické i teoretické základy daného jazyka, aby byli schopni těchto znalostí prakticky užívat a podle potřeby svého zaměstnání nebo studia na vysoké škole je dále rozšiřovat a prohlubovat;
- 2) dát žákům další poznatky o zemích, v nichž se daným jazykem mluví, popř. i o zemích, v nichž se daného jazyka užívá jako jazyka úředního, o způsobu života v nich, o jejich kultuře atd.;
- 3) přispívat k rozvíjení rozumových schopností, morálních vlastností a kulturních zájmů žáků, k jejich výchově k vědeckému světovému názoru a proletářskému internacionalismu.

<sup>69</sup> Cílem a úkolem vyučování latině podle osnov z r. 1969 je:

- 1) dát žákům takové znalosti základů latinské mluvnice a slovní zásoby, aby byli schopni orientovat se v latinském textu, porozumět mu a překládat jej za pomoci slovníku;
- 2) uvedením do systému latinského jazyka a jeho srovnáváním s jinými jazyky, které studující znají, rozvíjet jejich lingvistické myšlení;
- 3) výklady navazujícími na četbu latinských vět a textů přispívat k hlubšímu poznání antiky a k všestrannému rozvoji osobnosti žáků.

<sup>70</sup> Srov. úvodní poznámky k učebním osnovám pro ruský jazyk, SPN, Praha 1969.

<sup>71</sup> Doporučení č. 59 Mezinárodní konference o výchově v Ženevě ministerstvem školství o vyučování živým jazykům na středních školách. Mezinárodní ústředí pro výchovu, UNESCO Paříž 1965. Příloha k časopisu *Pedagogika* 1966, č. 3.

<sup>72</sup> Kompetencí rozumíme soubor vědomostí, jež tvoří základ konkrétního výkonu v jazyce (language performance).

Srov. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, 3rd ed., Cambridge, Mass. 1966, str. 3.

<sup>73</sup> Viz pozn. 71.

<sup>74</sup> Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, str. 53.

<sup>75</sup> Tamtéž, str. 382.

<sup>76</sup> Srov. též Herwig Blankertz, *Fremdsprachlicher Unterricht, Politik und Pädagogik*. In: *Pädagogische Rundschau* 1964, str. 1101.

<sup>77</sup> Učení angličtině podle doporučení Německého výboru pro výchovu a vzdělání „öffnet auch ein Tor zur Welt und leitet eine Erweiterung des politischen und geistigen Horizonts ein“. Srov. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, str. 382.

Srov. též Lehrpläne für das Gymnasium, Hamburg 1968.

<sup>78</sup> Peter F. Oliva, *The Teaching of Foreign Languages*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1969, str. 5.

<sup>79</sup> Sro. Frank Achtennagen, *Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts*, op. cit., str. 53.

<sup>80</sup> Učební osnovy pro gymnasia, SPN, Praha 1969, str. 7.

<sup>81</sup> Podrobně viz např. Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, díl II, Česká grafická unie, Praha 1925, str. 510–522.

Ze současných prací viz např. Wilhelm Flitner, *Grundlegende Geistesbildung*. In: *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, Stuttgart 1951, str. 78 ad.

Wilhelm Flitner, *Hochschulreife und Gymnasium*, Heidelberg 1959, str. 38 ad.

Wilhelm Flitner, *Die gymnasiale Oberstufe*, Heidelberg 1961, str. 42 ad.

<sup>82</sup> Srov. Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, op. cit., str. 517.

<sup>83</sup> Klafki to dokládá na příkladě vyučování němčině. Ke které vědě lze toto vyučování přiřadit? Nejméně ke dvěma: germanistice a obecné jazykovědě, k oběma ovšem jen v některých jejich dílčích disciplínách. Proč však jen v těchto vědách a v jakém poměru je podíl germanistických disciplín k disciplínám obecné jazykovědným?

Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, op. cit., str. 109.

<sup>84</sup> Srov. např. B. P. Jesipov, M. A. Danilov, *Didaktika*, SPN, Bratislava 1957, str. 54.

<sup>85</sup> Ogorodnikov, Šimbirjev uvádějí složku tělesnou, rozumovou, polytechnickou, mravní a estetickou. Srov. I. T. Ogorodnikov, P. N. Šimbirjev, *Pedagogika*, SPN, Praha 1952.

<sup>86</sup> Není bez zajímavosti, že i podle Bartha mají dovednosti užší styk s naší vůlí než vědění a že historicky předchází dovednost před vědění, jež je něčím vyšším, co teprve lidská kultura vypracovala.

Srov. Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, op. cit., str. 517.

<sup>87</sup> Srov. A. A. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин, *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе*, изд. Просвещение, Москва 1967, стр. 7.

- Srov. též Anna Šourková, Padesát let sovětské metodiky cizojazyčného vyučování, *Cizí jazyky ve škole*, 1967/68, 3, str. 97.
- <sup>88</sup> Ivan Poldauf, Jak sestavit strukturálně diferencovaný souhrn cílů, *Cizí jazyky ve škole*, 1967/68, 10, str. 433.
- <sup>89</sup> K tomu viz též poznámku Františka Malíře v článku K otázce pojetí vyučování cizím jazykům, *Cizí jazyky ve škole* 1959/60, 7, str. 305.
- <sup>90</sup> Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, op. cit.
- <sup>91</sup> Viz pozn. 42.
- <sup>92</sup> František Malíř, K otázce pojetí vyučování cizím jazykům, *Cizí jazyky ve škole* 1959/60, 7.
- <sup>93</sup> Václav Cícha, Základní problémy vyučování ruštině na našich školách. Sborník Dvě studie o jazykovém vyučování, VÚP, Praha 1964.
- <sup>94</sup> Tamtéž, str. 138.
- <sup>95</sup> I. D. Salistra, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Berlin 1962.  
И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва 1947.  
Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, *Методика преподавания французского языка в средней школе*, Москва 1958.
- <sup>96</sup> František Studnička, K vyučování cizím jazykům na školách II. cyklu ve školním roce 1966/67, *CJ* 1965/66, 10, str. 433.
- <sup>97</sup> Václav Cícha, Alena Hakenová, K vyučování ruštině a ostatním jazykům v duchu nového pojetí. Sb. K metodám vyučování cizím jazykům, SPN, Praha 1965, str. 7.
- <sup>98</sup> A. A. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин, *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе*, op. cit., str. 19.
- <sup>99</sup> Srov. Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, op. cit., str. 294, 295.
- <sup>100</sup> Podrobně viz Čestmír Liškař, *Moderní metody vyučování cizím jazykům a jazyková laboratoř*, kandidátská disertační práce, rukopis, Brno 1969, str. 141–150.
- <sup>101</sup> С. Ф. Жуйков, *Психология усвоения грамматики в начальных классах*, Москва 1964.
- <sup>102</sup> Podrobnou kritiku novohumanistické koncepcce vzdělání podává Wolfgang Klafki v *Studii k teorii vzdělání a didaktice*, op. cit., str. 36–39.
- <sup>103</sup> Srov. Clemens Menze, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen b. Düsseldorf 1965, str. 243.  
Srov. rovněž Clemens Menze, *Über den Zusammenhang von Sprache und Bildung in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts*. In: *Pädagogische Rundschau* 1964, str. 768–785. Wilhelm von Humboldt: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Band I: Stuttgart 1960, Band III: Darmstadt 1963, Band IV: Darmstadt 1964.  
Srov. rovněž souvislost Humboldtovy teorie jazyka s moderním pojetím Chomského. Noam Chomsky pokládá svůj model generativní transformační gramatiky za „basically Humboldtian in its assumption“.  
Noam Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, 2. ed., London, The Hague, Paris 1966, str. 25.
- <sup>104</sup> Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, op. cit., str. 62.
- <sup>105</sup> Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, op. cit., str. 39.
- <sup>106</sup> Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, op. cit., str. 62.
- <sup>107</sup> Viz pozn. 50.
- <sup>108</sup> Jako příklad uveďme práci s větnými vzorci. Série experimentů provedených na sovětských školách prokázala, že práce s analogií pro žáky prvního ročníku je nedostupná, pro druhý ročník je pak spojena s velkým úsilím. Na druhé straně u žáků, u nichž již lze počítat s určitou úrovní obecného rozvoje a jazykové zkušenosti, je výhodné analogii pěstovat a používat ji. Cím vyššího stadia pokročilosti však studující dosahuje, a zvláště je-li toto studium spojeno s rozvojem jeho mentálních schopností, tím méně můžeme analogii pokládat za univerzální postup. Srov. článek Из опыта повышения эффективности процесса обучения иностранному языку, АПН РСФСР, изд. Просвещение, Москва 1964, str. 93–95.  
Viz též Heinz Röhr, *Creating a Modern English Course for Secondary Schools – Considerations and Problems*, sborník International Conference on Modern Foreign Language Teaching, Berlin 1964.
- <sup>109</sup> Ze studie Hany Batuškové, *Některé aspekty vlivu cizojazyčné výuky na vytváření žákovy osobnosti*, edice KPÚ Brno 1968, str. 5. Podle názoru Batuškové, který sdílí i řada dalších filologů, mělo by být úkolem moderního filologa ukázat žákům nové obzory jazykovědy, aby mohli jednoduše myslet v pojmech, které vyžaduje práce v teorii informace nebo generativní gramatika

Chomského. Zavedení transformační generativní gramatiky do školské praxe je však zatím ve stadiu výzkumu. Současně se setkáváme s upozorněním, že rozvoj transformační mluvnice přináší s sebou nebezpečí výhradního uplatňování dedukce v jazykovém vyučování, a pedagogika musí tedy vzážit, kdy je dedukce únosná.

Srov. Ф. М. Березин, О возможности применения трансформационной грамматики в практике преподавания иностранных языков. Сб. „Как подготовить интересный урок иностранного языка“, АОН при ЦК КПССР, Москва 1963.

Srov. rovněž R. Barrutia, Some Pedagogical Dangers in Recent Linguistic Trends, IRAL 1966, č. 3.

<sup>110</sup> Blíže viz Vělna Barnetová a Vladimír Barnet, O konfrontačním studiu příbuzných jazyků, Slavica Pragensia IV, Acta Universitatis Carolinae, Praha 1962, str. 57.

<sup>111</sup> „Il y a le danger que dans les débuts de cette étude l'élève ne s'image que les points de ressemblance de sa propre langue qu'il apprend sont plus nombreux qu'ils ne le sont en réalité, il arrive que les fonctions des catégories de la langue slave étrangère se transportent dans le système de la langue maternelle; de là naît une langue „panslave“ tout a fait particulière, soit tchèque-russe soit serbo-polonaise etc. Il faut avant tout étudier les fonctions des catégories dans leur propre système linguistique.“

1er Congrès des philologues slaves à Prague: Section IIIème, Propositions 2b, point 5, 1925.

<sup>112</sup> Podrobně viz Cestmír Liškař, Transfer a interference ve vyučování cizím jazykům, edice KFU Brno, 1970.

<sup>113</sup> Sidney L. Pressey, Francis P. Robinson, Psychology and the New Education, rev. ed., Harper and Row, Publishers, New York 1944, str. 576–84.

<sup>114</sup> „The inference may reasonably be drawn that the study of modern languages as at present taught has little or no beneficial effect on the student's ability in his native tongue.“

Robert D. Cole and James B. Tharp, Modern Foreign Languages and their Teaching, Appleton-Century-Crofts, New York, 1937, str. 30–34.

<sup>115</sup> O. H. Werner, The Influence of the Study of Modern Foreign Languages on the Development of Desirable Abilities in English. In: Studies on Modern Language Teaching, Vol. 17, 97–145, The Macmillan Company, New York 1930.

<sup>116</sup> Peter F. Oliva, The Teaching of Foreign Languages, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1969, str. 29.

<sup>117</sup> John B. Carroll, Psychologické úvahy při určování cílů vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky ve škole, 1967/68, 9, str. 394.

<sup>118</sup> Podrobněji o jazykových schopnostech viz František Marek, O jazykových schopnostech, Cizí jazyky ve škole, 1967/68, 10.

<sup>119</sup> Typy paměti závisí na vzájemném vztahu obou signálních soustav a na tom, do jaké míry se procesů paměti účastní jednotlivé analyzátoři. Každý člověk si může zapamatovat rozmanitou látku, avšak s různým úspěchem a různým způsobem. Podle toho rozlišujeme názorně obrazový, slovně abstraktní a smíšený typ paměti. Podle toho, do jaké míry se zapamatování a vybavování účastní hlavní analyzátoři, rozlišujeme tyto typy paměti: zrakový, sluchový, pohybový a kombinovaný nebo smíšený (zrakově sluchový, zrakově pohybový a sluchově pohybový). Individuální rozdíly v paměti jsou závislé především na způsobu lidské činnosti, která vede k převážnému používání určitých analyzátorů. Podrobně viz A. A. Smirnov, A. N. Leontjev, S. R. Rubinstejn, B. M. Teplov, Psychologie, SPN, Praha 1961, str. 182 ad.

<sup>120</sup> Podrobně viz Cestmír Liškař, О взаимоотношении лингвистических и педагогических дисциплин, SPFFBU, 1967.

<sup>121</sup> Podrobně se tímto problémem zabývá Ivan Poldauf v článku Jak sestavit strukturálně diferencované souhrn cílů. Cizí jazyky ve škole, 1967/68, 10.



