

Bronec, Jiří

Kritikové a přívrženci reformního hnutí

In: Bronec, Jiří. *O lexiku cizích jazyků v minulosti : [lingvodidaktická studie]*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1988, pp. 30-43

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122425>

Access Date: 23. 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.

VI. KRITIKOVÉ A PŘÍVRŽENCI REFORMNÍHO HNUTÍ

Reformní hnutí jako reakce na předchozí koncepce cizojazyčné výuky pokročilo o značný kus dále, avšak zašlo příliš daleko ve svých propagačních metodách, poněvadž ty nebyly vždy a ve všech směrech podloženy spolehlivými vědeckými poznatky. A tak jsme svědky toho, že již uprostřed reformního hnutí se objevují jeho kritikové, jejichž názory sice ještě v lecčems nesou jeho stopy, ale vyúsťují již v požadavek srovnávání mateřského a cizího jazyka. K nim patří autor významného díla „Psychologie der Sprachpädagogik“ (překlad z němčiny z r. 1913 — 57 —) dánský pedagog Chr. B. Flagstad.

Flagstad jako Eggert přijímá Wundtovo zdůrazňování citů při osvojování jazyka: „Nur was das Gefühl (als Gegensatz zur Erkenntnis) betrifft, scheint der Gehörseindruck eine rein unmittelbare Bedeutung zu haben, die beim Gesichtssinne nichts Entsprechendes findet“ (57, s. 12). Akusticko-motorické představy jsou pro něho také hlavním zdrojem přejímání cizojazyčného materiálu, ale jde ještě dále v tom, že i představu hlásky a dokonce i představu významu slova redukuje na představu motorickou. Má-li se Němec naučit např. řeckému slovu „eurys“ (weitausgedehnt — daleko sahající, táhlý — 57, s. 287—288 —), představuje si při jeho zapamatování nějakou velikou dálku, již je možno očima přehlédnout, čímž dochází k jistému napětí zrakových svalů. A tato motorická představa se potom asociuje s komplexem hlásek tohoto řeckého slova. Představa slova jako komplexu hlásek a motorická představa významu slova se snadno a pevně asociují, poněvadž jde o asociaci homogenních elementů, zatímco představy akustické, zrakové atd. mají pro vznik asociací, a tedy i pro zapamatování slova, jen druhořadý význam, poněvadž vzhledem k motorickým představám jsou elementy heterogenními.

Z tohoto důvodu považuje Flagstad slova cizího jazyka, která skutečně

vyjadřují nějaký pohyb nebo zvuk (onomatopoická slova) za velmi snadná pro zapamatování. Např. latinské slovo

„volubilibus“ (otáčivý, točivý)

vyjadřuj zvukově pohyby hada (?), turecké slovo

„atesch“ (ohěň, palba)

připomíná kýchnutí, což je též jistý druh „výstřelu“, německé

„happen“ (chňapnout),

zejména jeho první část, je zase jistým napodobením zvuku, který vydává pes, hodíme-li mu potravu (57, s. 289—292).

Důležitý je závěr, který Flagstad ze své koncepce hlásky vyvozuje. Není vhodné spojovat cizojazyčný ekvivalent bezprostředně s objektem, daleko vhodnější je asociovat zvukový komplex cizího slova se zvukovým komplexem mateřského slova, poněvadž se tu asociují dva homogenní elementy. I kdybychom chtěli, nemůžeme slovo mateřského jazyka z vyučovacího procesu vyloučit. Tzv. přímá metoda vylučuje možnost využít výhod vytváření uvědomělých asociací mezi lexikálními elementy.

Autor nijak nepopírá význam názornosti při výuce cizích jazyků. Dává však přednost vnitřní názornosti představ (jako u Gouina) před vnější názorností a plně se staví i za jazykovou názornost. Doporučuje také seřazování slov podle tématického a morfematického principu, využívání synonym, homonym, paronym (57, s. 300—302), etymologie (57, s. 298) apod.

Důsledným vycházením z mateřského jazyka a osvojováním slov cizího jazyka na základě fonetického srovnávání mateřského a cizího ekvivalentu (přesto, že tento fonetický komplex slova chápe především jako motorickou představu) odmítl Flagstad jeden ze základních postulátů reformního hnutí. Analýza materiálů našich výzkumů přivedla nás rovněž k závěru, že zejména u slov podobně znějících je kvalita a kvantita jejich hláskových diferencí (vedle sémantického aspektu) jedním z hlavních faktorů pro určení stupně obtížnosti daného cizojazyčného ekvivalentu vzhledem k slovu mateřského jazyka (30, s. 157). (Viz i názor S. Jelínka: „... základní hypotézy o stupni obtížnosti různých jazykových jevů lze formulovat na základě konfrontačního zkoumání cizího a mateřského jazyka.“ — 91, s. 13. —)

Reformisty zdůrazňovaná priorita mluvené řeči a zvukového obrazu („Lautbild“) slova vyústila u radikálních zastánců reformního hnutí až v požadavek podávat žákům cizojazyčné texty jen ve fonetickém přepisu. Např. v učebnici H. S w e e t a „Elementarbuch des gesprochenen Eng-

lisch“ (223) jsou všechna anglická slova uvedena ve fonetické transkripci. Pouze texty jsou zapsány v historické anglické ortografii, což je jistý ústupek proti prvnímu vydání této učebnice, kde byly foneticky transkribovány i texty.

Kriticky k reformnímu hnutí se staví i E. Sallwürk. Uvedeme jeho názory o těchto otázkách zejména proto, že je autor spojuje s psychologii osvojování cizojazyčného lexika.

Sallwürk v článku „Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen“ (194) bod po dobu kritizuje hlavní principy reformního hnutí, jak jsou obsaženy v již uvedené Viëtorově práci a v monografii F. Frankeho „Die praktische Spracherlernung, auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt“ (61).

Autor odmítá vylučování mateřského jazyka, nesouhlasí s Viëtorovým názorem, že překlad do cizího jazyka je umění, které nepatří do školy (234, s. 31), a považuje překlad za vhodné gramatické cvičení, uznává důležitost fonetiky, ale přisuzuje jí při výuce jen úlohu počáteční fáze výkladu a zcela odmítá seznamování žáků s fonetickým systémem cizího jazyka, gramatické znalosti má žák získávat induktivně z textů a teprve potom se mají tyto poznatky uvádět do systému.

V otázce užívání fonetické transkripce zastává názor, že je vhodná jako počáteční etapa podávání lexikální látky, avšak poté se má ihned přecházet k zápisu historickou ortografií. Nikoli tedy úvodní audio-orální kurs, který by trval několik měsíců a při němž by se užívalo textů s čistě fonetickou transkripcí, ale podávání látky ve fonetickém plánu jen jako první způsob výkladu (žák se se slovem seznámí nejprve ústně, potom ve fonetické transkripci a nakonec v ortografické podobě).

Důvody pro tyto postupy vidí autor v tom, že fonetická transkripce zakrývá ty morfematické elementy cizího ekvivalentu, které jsou v ortografické podobě daleko zřetelnější a dávají tak větší možnost srovnávat jak mateřský a cizojazyčný ekvivalent, tak i cizojazyčný ekvivalent se slovy jiných jazyků, které žák ovládá. Toto vše považuje Sallwürk nejen za dobrý mnémický prostředek, ale také za prostředek pro snadnější sémantizaci slov.

Např. anglické slovo
„comfortable“

ve fonetické transkripci [kamftábl] (autorův přepis, 194, s. 72) téměř zneumožňuje využití podobnosti tohoto slova s mateřským (německým) a latinským ekvivalentem:

comfortable | —něm. Comfort
 | —latin. fortis

[nait] (night a knight) jako Nacht a Ritter

nejen proto, že zde ve skutečnosti nejde o homonyma, ale o homofóny, ale hlavně z toho důvodu, že právě druhé slovo „knight“ si německý žák snadněji osvojí skrze podobné německé slovo „knecht“ ve významu „zbrojnoš“. Anglické slovo „knight“ uvádí také Franke jako důkaz toho, jak historický pravopis brání správné výslovnosti (61, s. 19). V tomto smyslu Sallwürk souhlasí s Frankeovým požadavkem „die Sprache an der Sprache lernen“, podporuje při výuce morfematické a etymologické výklady a snaží se tím dokázat, že tzv. přímá metoda neodsuzuje historický pohled na slovo, i když historické výklady mohou být ve výuce uplatněny jen velmi omezeně. (Týž názor najdeme u Frankeho — 61, s. 23—25 —, ačkoli tento autor jinak odmítá etymologické výklady, pokud nepomáhají paměti. Morfematický rozbor připouští jen pro rychlé vytvoření jazykového citu při tvorbě analogií. Nejlepší cestou k osvojení cizojazyčného lexika je podle něho mechanické učení.)

V otázkách názornosti šel Sallwürk dále než jeho současníci. Odmítá obraz jako vyučovací pomůcku, poněvadž zobrazení věci nutně vyvolává její označení v mateřském jazyce (zatímco reformisté touž metodou naopak chtěli vyloučit mateřský jazyk z výuky cizích jazyků) a poněvadž se domnívá, že představy o jazyku vycházejí z představ o věcech, představuje si jazykovou výuku jako popis skutečných věcí, které jsou kolem žáka, jako popis činností, které skutečně vykonává (žák staví dům, prodává, kupuje, učí se řemeslům; s tímž požadavkem se setkáváme u M. Waltera; s reáliemi se má žák seznamovat přímo v cizí zemi).

Přes tuto kritiku přímé metody zůstává Sallwürk na jejich pozicích, a to z hlediska cílů výuky cizích jazyků. Vše je nutno podle něho podřídit hovoru, a to jednoduchému volnému vyprávění na co nejaktuálnější konverzační témata. Učitelovo vyprávění má být hlavním zdrojem výuky. Literatura se má přenést do výuky mateřského jazyka. „Die Sprache ist da, um gesprochen zu werden“ (195, s. 64).

Nemůžeme tedy tvrdit, že by se při přímé metodě nepracovalo s izolovaným slovem, že by se lexikon nemohlo probírat v určitém systému, založeném na sémantických nebo morfematických principech. Zatímco krajní směr reformního hnutí by takovou práci s lexikem sotva připustil, umírněnější jeho zastánci naopak tyto způsoby práce s lexikem doporučují, avšak hlavně kvůli sémantizaci cizojazyčných ekvivalentů s vyloučením mateřského jazyka, jak to vidíme např. u M. Waltera (242; 243). Žáci v jeho hodinách mají provádět podrobné morfematické a etymologické rozборы slov, cvičí se v určování synonym, homonym, antonym (242, s. 17), dostávají úkoly sestavovat slova podle nejrůznějších tématických

skupin (242, s. 21), afixů, koncovek (242, s. 23, s. 29), takže hodiny cizího jazyka se mění v jakousi hru se slovy, ve složité a dlouhotrvající cizojazyčné výklady o slovu. Efektivnější, srozumitelnější a časově kratší práce s lexikem na základě srovnávání mateřského a cizího ekvivalentu se zde nahrazuje jeho výkladem pouze v rámci cizího jazyka. Takovéto postupy se sice mohly stát dobrým nástrojem v dovedných rukou učitele, ale nemohly se stát obecnou metodou.

Za kuriozitu je možné považovat skutečnost, že ve Francii vlivem působení francouzského reformisty profesora Ch. Schweitza bylo v r. 1900 přímo zakázáno užívat ve školách mateřského jazyka při výuce cizích jazyků. Schweitzer spolu s É. Simmonotem si však uvědomili, že používání přímé metody ve školních podmínkách je něco jiného než přirozené osvojování mateřského jazyka dítětem. „... Bref, nous nous inspirerons des procédés de l'apprentissage naturel sans nous y asservir“ (211, s. 44). Při probírání gramatiky neodmítají používání mateřského jazyka, v lexiku naproti tomu důsledně se mu vyhýbají tím, že při sémantizaci užívají obrazů, nákresů, předmětů, nebo sémantizují definicí, opisem, popisem, synonymy, antonymy a také etymologií a vnitřní motivace slov vysvětlují v cizím jazyce. Např. německé slovo

„Vorsicht“

je vyloženo takto:

Wenn ich in Paris eine Strasse gehen will,
so muss ich vor mich sehen; sonst könnte ich
von den vielen Wagen und Automobilen überfahren
werden; ich muss also vorsichtig gehen.
Man muss auch vorsichtig sein mit
dem Feuer. (211, s. 102)

V tomto duchu jsou zpracovány i učebnice obou autorů (209; 210).

Z dalších významných francouzských metodiků se hlásí k přímé metodě M. Bréal. Klade sice hlavní důraz na osvojování cizího jazyka prostřednictvím typových vět, ale nemenší pozornost věnuje práci s lexikem, zejména však etymologickým výkladům a z nich vyplývajícímu řazení slov podle stejných kořenů. Autor v tomto směru vědomě navazuje na pedagogickou tradici Port-Royalského kláštera (C. Lancelot). Podle jeho názoru osvojování lexika v hnízdech sice může být pomocí pro paměť, ale může se stát i nevýhodným: „... nous avons peine à les retrouver pour en servir“ (25, s. 55). Další nebezpečí vidí v tom, že žák může být snadno sveden k chybné sémantizaci, poněvadž slova se stejnými kořeny mají často zcela odlišné významy:

geben (dát)	— vergeben (marně)
fahren (jet)	— Gefahr (nebezpečí)
stehen (stát)	— Anstand (slušnost; odklad)

(25, s. 57)

Pro začátečníky proto etymologické výklady zcela odmítá. Spolu s A. Bailly je autorem latinského etymologického slovníku (26).

Stejnou metodu obhajují M. L a u d e n b a c h, M. P a s s y a M. D e l o b e l. Jejich statě vyšly vítězně z konkursu o přímé metodě, který byl ve Francii vypsán v r. 1898, a uveřejněny v publikaci pod názvem „De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes“ (122). První z jmenovaných autorů přisuzuje přímé metodě z hlediska časové efektivity výuky zcela opačný rys než kritikové reformy. Definice, pravidla, gramatické formy jsou podle něho příliš abstraktní a k jejich naučení je zapotřebí relativně příliš dlouhé doby (122, s. 4). Jinde kritizuje překladovou metodu proto, že chybně vychází z předpokladu, že žák bude umět mluvit, osvojí-li si slovní zásobu a gramatiku (122, s. 8). Z autorů této publikace se staví k přímé metodě značně kriticky i Delobel. Říká otevřeně, že současná organizace výuky nedává možnost ji efektivně uplatnit.

Reformní hnutí našlo svou podporu i v názorech na formální hodnotu jazyka, na jeho logičnost. Je jazyk a zejména jeho gramatický systém odrazem logických zákonitostí, nebo je gramatika „eine unverständige, phantastische Logik“ (20, s. 174)? Přikloníme-li se k druhému názoru, mají potom jazyky minimální vzdělávací hodnotu, poněvadž tuto mají jen ty předměty, které vedou k formálnímu vzdělání. Jazyk je činnost, funkce, jazyk je individuální výtvar jednotlivce, jazyků je tolik, kolik je vědomí. Jazyk existuje jen v duši národa a poněvadž každý jednotlivec nebo národ má své vlastní myšlení, nelze cizímu jazyku učit skrze jiný jazyk (20).

Nelze souhlasit s názorem, že jazyk je pouze alogický. Je pravda, že každý projev je individuálním výtvozem jednotlivce, avšak tato individualita se nesrovnatelně více týká obsahové než formální stránky tohoto projevu. A chceme-li dosáhnout myšlení v cizím jazyce, žádáme-li, aby si žák osvojil jazyk do té míry, aby se stal jeho „individuálním výtvozem“ (pokud si tyto cíle vůbec klademe a pokud jsou ve škole realizovatelné), podaří se nám to ve školních podmínkách jen tím, že žáka seznámíme s jazykem jako systémem, s jeho logickými (a ovšem i alogickými) stránkami. Jinou otázkou je, jak tento systém přizpůsobit škole, aby se mohlo od vědění co nejrychleji přejít k dovednosti, aby se prostředek (vědění) nestal cílem. Z tohoto hlediska C. T u m l i r z považuje za ne zcela paradoxní větu, že „Ein Philologe ist ein um so besserer Lehrer, je weniger er weiss“ (231, s. 4).

Omezené možnosti používat přímé metody ve školních podmínkách, ale i teoretické důvody vedly k tomu, že řada autorů se sice přiklání k re-

formnímu hnutí, ale připouští používání mateřského jazyka, ať již jen při probírání gramatiky, při potížích sémantické povahy při výkladu lexika, jako kontrolu porozumění textu (viz např. článek jinak důsledného reformisty G. W e n d t a — 245, s. 196—198 —, a recenzi na tento článek od E. S o k o l l a — 214 —) nebo při probírání slovní zásoby pro její snadnější zapamatování. Tento poslední požadavek je tím důležitější, čím jsou si dva jazyky příbuznější.

Uplatnění přímé metody, vylučující mateřský jazyk z výuky vůbec nebo převážně při sémantizaci slov a při konverzaci, muselo být zajištěno dostatečným počtem vhodných názorných pomůcek, především obrazů, poněvadž nebylo možné tematicky omezovat výuku jen na předměty obklopující žáka nebo na ustavičné kreslení obrázků.

Tohoto úkolu se ujal vídeňský metodik E. H ö l z e l (253). Vydal sérii tematických obrazů, obsahově velmi bohatých, které měly sloužit nejen sémantizaci, ale především vést žáka při popisu věcí, osob a dějů.

Teoreticky zpracoval názornou metodu Švýcar S. A l g e (120). Jako zastánce přímé metody klade důraz na zvukovou stránku jazyka, doporučuje fonetický přepis textů, mateřský jazyk zcela vylučuje. Obraz je prostředkem sémantizace a vodítkem pro konverzaci, avšak jí má sloužit i to, co na obraze není, ale k čemu zobrazené věci a děje dávají podnět. Postupuje se od podstatných jmen k jménům přídavným a k slovesům, potom ke krátkým větám, dialogům a k vyprávění o obraze. Poněvadž slovní zásoba při tomto způsobu práce by byla brzy vyčerpána, Alge doporučuje sémantizovat slova cizího jazyka nákresey věcí na tabuli, ukazováním předmětů a hlavně činností. Jakmile si žáci osvojí jistou slovní zásobu, má se hojně používat opisů, synonym apod., např.:

saluer	— dire bonjour
imiter	— faire comme un autre a fait
ensemble	— l'un avec l'autre (120, s. 17)

Gramatika se probírá lexikálně, se psaním se začíná až tehdy, osvojí-li si žák výslovnost.

Algemu tedy v podstatě nejde o názornost jako mnémický prostředek, ale o její sémantizační a řečovou funkci. To však neznamená, že nebral dostatečný zřetel na probírání lexika, na synonyma, na tvoření slov a jejich morfelematický rozbor (121, s. 23—24). Systematické práci s lexikem však v tomto směru brání převážně sémantizační charakter těchto postupů a vyloučení srovnávání s mateřským jazykem (viz např. jeho učebnici „Leçons de français“ — 3 —).

Podle Hölzelových obrazů bylo sestaveno mnoho učebnic, které textově zpracovávají obrazový materiál v nejrůznějších formách, např. učebnice E. W i l k e h o (246), H. W a l l e n s t e i n a (241), S. A l g e h o — S. H a m b u r g e r a — W. R i p p m a n n a (4) s hojnými gramatickými vý-

klady a s uváděním hnízdových slov, derivátů a kompozit. V jiných učebnicích (P. R o s s m a n n a — F. S c h m i d t a — 189 —, W. R i p p m a n n a — 184 —) jsou obrázky umístěny přímo mezi texty. Z našich metodiků o práci s Hölzelovým obrazem „Der Frühling“ píše E. O u ř e d n í č e k (158).

Naše učebnice z té doby ovlivnila především Ploetzova „metodická gramatika“ a Magerova „genetická metoda“. Vliv prvního směru můžeme pozorovat v učebnici J. R o t h a „Cvičebná kniha jazyka německého“ (190) s důsledným zachováváním postupu gramatika-příklady ve větách-překlad. Konverzace v této učebnici prakticky neexistuje. Je omezena na několik kratičkových článků ke čtení a vypravování (190, s. 149). Slovní zásoba k lekcím je uvedena až na konci učebnice. Zdůraznění gramatiky a překladu na úkor lexika a praktické konverzace se projevuje i ve známých učebnicích německého jazyka J. R o t h a — F. B í l é h o (191), ve francouzštině např. v učebnici J. F l e i s c h e r a (58).

Podle Magera byla u nás sestavena učebnice „Francouzská škola-hovorna“ od L. S c h m i d t a - B e a u c h e z e (202). Tato učebnice množstvím poznámek fonetických, pravopisných, gramatických a lexikálních připomíná učebnice Toussaint—Langenscheidtovy. V učebnici je zachován postup od fonetické transkripce k historickému pravopisu. Konverzace je zredukována na pamětní osvojování nesčetných frazeologismů. Teorie zde výrazně převažuje nad výcvikem v konverzaci. Na konci učebnice je uveden jakýsi slovník-minimum, uspořádaný podle tematického a slovnědruhového principu.

Vliv pamětního učení F. A h n a a H. G. O l l e n d o r f a se projevil ve známých učebnicích V y m a z a l o v ý c h. V nich autor slibuje naučit se cizímu jazyku „snadno a rychle“, „bez učitele“, „v 1000 větách nebo v 35 úlohách“ (240).

Gouinova metoda sérií se stala základním principem při sestavování učebnice němčiny „Methodika vyučování němčině“ F. Ř e z a n i n y (192). Ovlivnila do jisté míry i P o v e r - V o j t í š k o v y učebnice francouzského jazyka (175), avšak v nich již lze pozorovat přechod k zprostředkované metodě.

Přímá metoda se silně odráží v učebnici francouzského jazyka J. E. P i c h o n a (169). Učebnice obsahuje množství obrázků, čísla na nich odkazují na lexikon obsažené ve větách nebo uvedené izolovaně, gramatika se vyvozuje z vět, mateřský jazyk je vyloučen. Přímá metoda ovlivnila i učebnici francouzské konverzace T. B e d n á ř e (17). V ní autor zpracovává jednotlivá konverzační témata ve formě otázek a odpovědí. Ty tvoří v učebnici dva souběžné sloupce, ve třetím se uvádí český překlad některých slov, slovních spojení a frazeologismů.

Shrneme-li význam reformního hnutí, můžeme říci, že sice posunulo výuku cizích jazyků o značný kus dále, ale ve své radikální formě zůstalo spíše proklamací, než aby bylo prakticky uplatněno v širším měřítku při

vyučování. Konečně i teoretické práce ukázaly jeho neudržitelnost. Přesto některé aspekty přímé metody právem zůstaly již trvalými postuláty cizojazyčné výuky a současná renesance přímé metody, ovlivněná výsledky nejnovějšího bádání v jazykovědě, psycholingvistice, kybernetice, teorii učení atd. s použitím posledních vymožeností techniky, jen dokumentuje význam tohoto hnutí 80. let minulého století.


Antireformní hnutí otázku užití té nebo oné metody podle věku, její vhodnost pro žáky nebo dospělé, pro začátečníky nebo pokročilé sice položilo, ale na jejich zodpovězení se muselo vynaložit ještě nemalé úsilí.

Toto hnutí se postavilo za oprávněnost výuky latinského a řeckého jazyka a proti jejich omezování (137; 224). Avšak reforma i v nich projevila svůj vliv. Vyzvedává se požadavek výběru slov podle jejich frekvence, osvojování slov ve slovních spojeních a větách, vyloučení nebo radikální snížení překladů do latinského jazyka, omezení gramatického učiva jen na nejnutnější jevy, veškerá cvičení se mají důsledně vztahovat k probíraným článkům (224; 137; 146; 103; 41). V lexiku doporučuje D. D e t t w e i l e r a A. H e m m e provádět srovnávání latinských slov se slovy mateřského jazyka (němčiny), ale i jiných živých jazyků, pokud se jim žáci učí:

princeps	— Prinz	terra	— terre
murus	— Mauer	scribere	— écrire
clarus	— klar	mittere	— mettre
horam	— l'heure		
amas	— tu aimes		
leges	— les lois	(41, s. 86 a 257; 74)	

Z metodické literatury antireformního hnutí uvedeme několik pozoruhodnějších příkladů na způsoby práce s lexikem.

P. A r o n s t e i n (7, I, s. 83—85) doporučuje uvádět k danému ekvivalentu jeho kompozita a srovnávat z tohoto hlediska jednotlivé jazyky, jejich odlišný způsob tvoření kompozit, jejich morfematickou a sémantickou (vnitřní motivace) strukturu atd.:

Geld		Strafgeld	— pine	— amende
		Wartegeld	— turnpike-toll	— péage
		Fahrgeld	— fare	— prix de voyage

Vnitřní motivace slovních jednotek by měla být podle tohoto autora předmětem výkladu i u nekompozit:

Schlange ze schlingen (ovinout, proplétat)

serpens

ze serpo (lézt, plazit se)

Zcela protikladný názor má O. G a n z m a n n. Odmítá výklad vnitřních motivací slov právě proto, že se u různých jazyků liší a mohou tedy žáka jenom zmást. Proto dává při sémantizaci přednost vnější názornosti nebo prostě jen uvádění mateřského ekvivalentu (63, s. 66).

O. S c h m i d t sice doporučuje etymologické výklady, ale jen potud, pokud mohou žákovi usnadnit práci s lexikem. Upozorňuje na to, aby se při výuce nezapomínalo také na objasňování původu vlastních slov:

Edinburgh — Burg
castra — Doncaster

Není také podle něho bezvýznamné opírat se při probírání lexika i o frekventované a na první pohled zřejmé hláskové paralely:

co-gnosco	— know	path	— Pfad
ager	— acre	pound	— Pfund
jugum	— uoke	apple	— Apfel

(203, s. 220—233 a s. 169—170)

Jinde však autor zachází příliš daleko, žádá-li, aby se např. „London“ vysvětlovalo keltsko-latinským sufixem -dunum (203, s. 170), nebo aby se při objasňování cizojazyčných ekvivalentů braly na pomoc latinské, anglické a francouzské dialekty. Dialekt nesporně může posloužit při objasnění té nebo oné fonetické změny nebo paralely, ale pouze dialekt v mateřském jazyce, a to ještě jen tehdy, žijí-li jeho fonetické a jiné odlišnosti od spisovného jazyka v povědomí toho, kdo se cizímu jazyku učí.

O. T h i e r g e n (225, s. 49—50) zdůrazňuje sémantizaci afixů:

re- znamená opakování, proto redire = wiedersagen
-able, -ible znamená schopnost, proto
manger = essen — mangeable = essbar
corrigerere = verbessern — corrigible = verbesserlich

Reformisté ve snaze vyloučit mateřský jazyk z cizojazyčné výuky byli nuceni používat názoru, zejména vnější předmětné názornosti. Také na tuto stránku přímé metody se zaměřila kritika antireformistů. Názornost jako didaktický princip je antireformisty přijímána, avšak jejich přístup k tomuto problému se diferencuje jednak mírou přípustnosti názoru v jazykové výuce, jednak druhem názornosti.

F. G l a u n i n g (65, s. 9—11) rozlišuje vnější jazykovou názornost (tištěné, psané, vyslovené slovo, gramatická tabule), vnější předmětnou názornost (obraz, předmět, obrazy žákům neznámých reálií, obrazy geogra-

fické a s kulturní tematikou), vnitřní předmětnou či dějovou názornost (např. Gouinovy představy dějů) a vnitřní jazykovou názornost (jasné představy o jazykových prostředcích, jimiž se má vyjádřit sdělení, představy a sémantické valenci slov). Plně se staví za maximální využívání všech druhů názornosti, avšak čím je žák starší, tím více se má výuka opírat o vnitřní názornost a především o vnitřní jazykovou názornost.

E. O t t o si uvědomuje, že předmět, obraz neodhaluje význam daného slova, ale vztahuje jej jen na určitý předmět, který může (ukážeme-li jakoukoli knihu, vyvoláme tím slovo „kniha“), ale také nemusí (ukážeme-li kapesní hodinky, může to vyvolat označení „kapesní hodinky“, ale i „hodinky“) vést k vytvoření správného významu (157, s. 87; viz i u P. Aronsteina — 7, I, s. 88). Přesto autor v používání vnějšího předmětného názoru jde nejdále, poněvadž jej vyžaduje i při probírání kategorie čísla, osoby, rodu, času a při stupňování adjektiv.

Pro nebezpečí nepřesnosti při sémantizaci cizojazyčných ekvivalentů přisuzují někteří autoři vnější předmětné názornosti jen velmi omezené uplatnění (7, I, s. 66). W. M ü n c h dospívá k témuž názoru, avšak z jiného důvodu. Slova sémantizovaná ukázáním obrazu a předmětu se sice při jejich opětovné demonstraci snáze vynořují, ale také rychleji se zapomínají (151, s. 66). W. M ü n c h zde nadhazuje problém, zda cizojazyčný ekvivalent není tímto způsobem výkladu lexika příliš vázán na vnější názor, zatímco při vlastní komunikaci většinou vnější názor chybi (viz i zmínku o tom u A. W i n k l e r a — 247, s. 377 —). Řešení této otázky — a to nejen ve výuce cizích jazyků — se úzce dotýká problému interiorizace pedagogického procesu vůbec. Tímto směrem se patrně braly úvahy jiných autorů, kteří zdůrazňují výlučně jazykovou názornost při výuce cizích jazyků (70, s. 6), nebo dávají přednost myšlení v jazyce před jakoukoli názorností (200, s. 56).

Komenského idea „Světa v obrazech“ znovu ožívá v pokusu A. P i n l o c h e a (171; 188, s. 268) sestavit „vocabulaire idéologique“ (172). Autor chce lexikálně postihnout celý svět a lidskou činnost. Pokud to jde, připojuje ke slovům obrázky. Číselné údaje v textu se vždy shodují s příslušným předmětem na obrázku. Důsledně je zachován postup — podstatná jména, přídavná jména a slovesa, případně příslovce. Na konci knihy je připojen slovník. Pro praktickou výuku slovníky tohoto druhu mohou dobře posloužit jako orientace při výběru lexika pro různé typy škol.

A. Pinloche je autorem dalšího slovníku „Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache“ (170). První jeho část obsahuje etymologický slovník, v němž u každého slova jsou uvedeny jeho deriváty, kompozita a slovní spojení. Druhá část obsahuje tématicky uspořádaný obrázkový slovník. Řadu podobně sestavených slovníků vydal také G. L a n g e n s c h e i d t („Langenscheidts Sachwörterbücher“) pod názvem „Land und Leute in Italien, in Russland“ atd. (255).

Tématický a frekvenční princip (u nás např. K. K u m p r e c h t e m vydaná publikace „Nejužívanější slova v němčině“ — 117 —, zpracovaná na základě principů výběru slov podle K ä d i n g a a B a k o n y i h o — 9 —, a nakladatelstvím Práce vydané příručky pro četbu v angličtině, obsahující výlučně slova, vybraná podle frekvenčního principu L. F a u c e t t e m — 54; 55; 56 —, nebo M o r g a n ů v frekvenční slovník německého jazyka — 143 —) má při výběru cizojazyčných ekvivalentů zásadní význam. Seskupování slov cizího jazyka podle tématu může také hrát důležitou úlohu při vytváření vnitřní jazykové názornosti (zde tématické povahy) (viz u F. Gouina), nezbytné pro nácvik ústního projevu.

V tomto smyslu není bez zajímavosti požadavek J. G e i e r a (64), aby se v rámci uplatnění vnitřní názornosti při výuce mateřského jazyka (není důvodu uplatnit tuto zásadu v omezené míře i při výuce cizího jazyka) prováděl např. výcvik ve tvoření minulého času formou vyprávění o minulých událostech. Slovesné časy doporučuje cvičit v takových větách:

Was ich jetzt tue,
gestern getan habe,
morgen tun werde.

O. Z i m m e r m a n n však upozorňuje na to, že frekvenční princip může být při výuce cizích jazyků dětí uplatněn jen tehdy, je-li založen na výzkumu témat a slov dětské řeči. Totéž se týká i výběru gramatické látky pro jednotlivé věkové stupně. Tak např. dítě v německém jazyce neužívá zpočátku minulé časy (251).

Názorný příklad vnější jazykové názornosti najdeme v dokonale promyšleném způsobu názorného (různobarevné obdélníky, které se podle potřeby kladou nad sebe nebo vedle sebe) probírání syntaxe (v mateřském jazyce) O. S t e i n e l a (215). Vnější názor v konverzaci důsledně u nás uplatnil A. J u p p a v „Německo-českých rozhovorech s obrázky“ (94).

Vidíme tedy, že u jednotlivých autorů (souhrnně tuto otázku posuzuje A. B o h l e n — 24, s. 225—261 —) se uplatňují všechny druhy názornosti (65, s. 49) při výuce cizích jazyků:

- a) sémantizace pomocí obrázku, předmětu,
- b) obraz mluvidel jako ortoepická pomůcka,
- c) obraz nebo série obrazů pro výcvik v konverzaci (ale i nefunkční obrazy doprovázející text),
- d) zobrazení reálií (obrazy, skicy, umělecká díla, znázornění historických událostí, mapy, plány měst apod.) (podobně i při výuce klasických jazyků, jak to žádá A. F r a n k — 60 —),
- e) gramatické tabule.

Menší pozornost je věnována sémanticko-formální jazykové názornosti,

tj. sémantizaci afixů, kořenů slov, jejich vnitřní motivaci a morfematické analýze.

Kdy použít názoru z hlediska probírané látky, věku žáků a pokročilosti výuky, otázka míry názorných pomůcek, vztah mezi vnitřní a vnější názorností, spojení názoru se slovem, to jsou otázky, které bude nutno řešit zejména experimentální cestou. Není však pochyb o tom, že i při výuce cizích jazyků je názor pouze prostředkem výuky. Nezbytnost jednoty názornosti a uvědomělosti jako principu socialistické pedagogiky je potvrzeno empirií a experimenty i v cizojazyčné výuce.

Velkou popularitu získala tzv. **mechanicko-suggestivní** nebo též **psycho-technická metoda R. Mertnera** (138). Je to v podstatě přímá metoda, dovedně realizovaná a propagovaná. Autor se opírá o nejnovější frekvenční slovníky (zejména o „Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache“ F. W. Kädinga) a o Forelův tzv. „Münzsystem der Sprache“ (138, s. 32). Jako je málo bankovek o vysoké hodnotě, tak i v každém jazyce je málo slov o vysoké frekvenční hodnotě. Autorovi stačí 320 takových slov, aby studující rozuměl 72 % textu. Systematicky a velmi promyšleně opakuje slova v jednotlivých lekcích svých učebnic a počet opakování diferencuje podle obtížnosti slov. Určuje ji jejich zvukovou podobností:

normal	— normal (shodné, netřeba opakovat)
dos	— Rücken (zcela odlišné, nutno často opakovat)
feu	— Feuer (částečně shodné, není třeba opakovat příliš často)

Ovládá-li žák např. sloveso
vivre,

není již třeba tolika opakování pro stejnokořenná slova
vivant, viveur, vie, víf.

Mertnerovy učebnice se vyznačují důsledným fonetickým přepisem slov a vět, jejich překladem (i doslovným jako u A. Heila) do mateřštiny, velmi stručnými gramatickými výklady v mateřském jazyce a dlouhými texty ke čtení. Ve 14. vydání (!) Mertnerovy „Češtiny pro Němce“ (139) je uvedena Hálkova „Muzikantská Liduška“ a dramata „V ohni“ a „Žárlivci“ L. Nováka. Fonetický přepis a doslovný překlad jedné z vět vypadá takto (139, s. 15):

Jmění ⁴ v ⁵ polštáři ⁵	⁴ jmienjih: (Habe) ein Vermögen
	⁵ fpolschtahrji: (in Polster) im Polsterkissen

Lexikální výklady, srovnávání, synonyma, hnízdová slova v učebnici chybí.

Vliv „pracovní školy“ německého pedagoga G. Kerscheneinera, W. A. Laye a amerického pedagoga J. Deweye se na přelomu 19. a 20. stol. projevil i ve výuce cizích jazyků. Škola se má stát „školou činnosti“, bez zbytečné teorie. Hlavní je to, co bude dítě v praxi skutečně potřebovat. Výuka se nemá omezovat pevnými osnovami, rozvrhem, přísně organizovanou vyučovací jednotkou a pevně stanoveným počtem předmětů. Má se vycházet od dítěte, od jeho přirozených potřeb a zálib. Místo systému předávaného žákovi učitelem se dává přednost vlastní činnosti žáka. Heuristicky získané úryvkovité znalosti a dovednosti jsou cennější než špatně osvojený systém. W. Popp (174) odmítá opakování a nahrazuje je častými reprodukcemi poznatého (174, s. 108). Odmítá oddělování probírané látky a jejího opakování (174, s. 114).

Není divu, že zastánci tohoto pedagogického směru se plně postavili na stranu reformistů. Na rozdíl od nich vyzvedávají především úlohu žáka: otázky žáka (v cizím jazyce) jsou důležitější než otázky učitele, volný rozhovor žáků je cennější než dialog mezi učitelem a žákem (51, s. 11—12). Slova se nemají do slovníčků zapisovat v obvyklé formě slovo v mateřském jazyce — cizojazyčný ekvivalent, ale jen podle jejich obsahové formální příbuznosti, a také ne proto, aby se jim žáci učili, ale aby se tím učili poznávat další slova (podobný názor vyslovil J. Schmidt — 201 —). Zápisy sloviček tradiční formou neusnadňují zapamatování slov, ani jejich osvojení, to se může realizovat jen hovorem a psaním (50, s. 29—31).

A. Krüper zdůrazňuje při výuce cizích jazyků induktivní postup, zpěv, deklamace, dramatizace v cizím jazyce, nutí žáky samostatně (tytéž myšlenky najdeme u O. Schmidta — 203, s. 251 — a u E. Otta — 157, s. 6 —) pracovat s dobrým slovníkem a věnovat velkou péči zápisu slov. Žáci si mají zapisovat několik významů cizojazyčného ekvivalentu, dále jeho užití ve frazeologismech, někdy i etymologické odkazy, hnízdomá slova atd.

V Tackově (224, s. 46—47) koncepci se pracovní výuka cizích jazyků projevuje jako tendence k odklonu od slova jako něčeho samoúčelného. Hlavní je to, co chci vyjádřit. Výrazové prostředky se musí stát jakýmsi vedlejším produktem.

Z hlediska práce se slovní zásobou bezesporu mnohé z těchto názorů by se mohly při výuce prakticky uplatnit, zvláště však požadavek samostatné práce žáků se slovníkem. Chybí tu však zřetel k systému a k srovnávání s mateřským jazykem. Jako u reformistů, tak i u zastánců pracovní školy se setkáváme se zaměřováním prostředků a cíle. Tackeův „odklon od slova“ je cílem, ale k němu se lze dostat jen skrze slovo.