

Bronec, Jiří

Angličtí a američtí metodikové

In: Bronec, Jiří. *O lexiku cizích jazyků v minulosti : [lingvodidaktická studie]*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1988, pp. 52-58

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122427>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

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

VIII. ANGLIČTÍ A AMERIČTÍ METODIKOVÉ

Zájem o metodiku cizích jazyků se po první světové válce velmi silně projevil v Anglii a USA. Angličané se snažili maximálně uplatnit svůj jazyk v koloniích, Američanům se zase znalost západoevropských jazyků měla stát prostředkem k navazování těsnějších kontaktů se západoevropskou kulturou. Cílem bylo hlavně receptivní osvojení jazyka, tj. hlavně čtení a porozumění, i když např. H. E. Palmer se snaží tohoto cíle dosáhnout ústní metodou, produktivním osvojením hovorového anglického jazyka. Intuitivní osvojování cizího jazyka je znovu oživeno. Převažují tendence k mechanickému nacvičování větných modelů, zdůrazňuje se drill.

Jazyková výuka byla v tomto směru silně ovlivněna psychologickým směrem behaviorismem, redukcujícím veškeré chování (a řeč je také určitým druhem chování) jedince na fyziologické reflexy. Zkoumá se jen to, co lze pozorovat a to je pouze podnět a reakce. Vědomí je nepozorovatelné a tedy nemůže být předmětem zkoumání (názor amerických psychologů J. Watsona a E. L. Thorndikeho).

V pedagogice byly tyto názory uplatněny v tzv. **pracovní škole** jako výraz protestu proti verbalisticky zaměřené výuce. Hlavními zastánci pracovní školy byli v Německu G. Kerchensteiner a W. A. Lay, v USA J. Dewey a W. H. Kilpatrick. Proti jednostrannému formálnímu principu ve výuce a výchově byl postaven „krajní utilitarismus předmětný“ (85, s. 114; viz i monografii G. Pavloviče — 162 —). Hlavní jsou reflexy, instinkt, pocity sebeuspokojení nebo neuspokojení. Uznávají se jen kvantitativní hlediska, jen to, co se dá měřit.

Mechanické tendence v jazykové výuce byly posíleny také novým směrem v jazykovědě — strukturalismem: jeho antihistorismem, rozlišováním jazyka-řeči (langage), jazyka jako systému znaků (langue) a jazyka jako

promluvy (parole), popisem jazyka ve formě modelů, požadavkem nevy-
světlovat cizí jazyk prizmatem jiného jazyka nebo mimojazykovými faktory
(pražský, kodaňský a americký jazykovědný strukturalismus; viz také
informativní články Š. Ducára — 44; 45 —, G. Baláže — 11 —, V. Šimko-
vé 22 —, A. B. Bessmertného — 261 —, V. Hraběte — 78 —).

Výuce angličtiny v Japonsku věnoval svou činnost anglický metodik
H. E. P a l m e r. Je zastáncem tzv. **orální metody**, již se do značné míry
přiblížil k přímé metodě. Palmer zdůrazňuje při výuce cizích jazyků pa-
měť, dril, instinktivní osvojování jazyka, imitaci, i když neodmítá i uvědo-
mělý přístup k jazykovým jevům (např. při gramatických výkladech),
překlad, případně i historický výklad tam, kde by se posluchači pomohlo
lépe pochopit daný jev.

Bez drilu, bez mechanických cvičení se výuka cizích jazyků nemůže
obejít (viz A. B o h l e n e m doporučená drilová cvičení ve formě vět se
stále přidávanými dalšími cizojazyčnými ekvivalenty, tzv. „Lawinensätze“
— 23, s. 40 —), avšak na druhé straně se nemůže také omezit jen na tyto
způsoby práce. Je Palmerovou zásluhou, že v tomto směru podal ucelený a
dokonale promyšlený systém cvičení (substituční tabulky, lístkový systém)
s přísným rozlišováním receptivního a produktivního učiva a s odstupňo-
vanou gradací jeho obtížnosti.

Palmer svou orální metodu charakterizuje jako metodu bez čtení a psaní,
bez teorie a překladu, žák hlavně poslouchá učitele a odpovídá mu (sna-
ha učit se bez chyb), přičemž tento dialog mezi učitelem a žákem je me-
todicky přesně připravený z hlediska obtížnosti jazykových jevů na všech
úrovních jazyka (300, s. 16).

Při práci s lexikem jde Palmerovi spíše o jeho výběr, zapamatování a
užití, než o vlastní práci s izolovaným slovem. Nepromyšlí jeho obtížnost
ve srovnání s mateřským ekvivalentem a také je nesrovnává s již osvoje-
nými slovy cizího jazyka. Slovo, slovní spojení nebo frazeologismus je
nutno si rychle zapamatovat, aby se daly co nejdříve užít v dialogu a vět-
ném modelu. Jejich sémantickou a strukturální analýzu Palmer nevylu-
čuje, ale přistupuje k ní jen v krajním případě.

Palmerovu orální metodu je možné použít v podmínkách, v nichž autor
pracoval. Byly to speciální školy se značným počtem týdenních hodin
věnovaných cizímu jazyku a se žáky, kteří měli maximální zájem naučit
se angličtině. V masové škole je tato metoda těžko použitelná z týchž dů-
vodů jako přímá metoda. P. B. G u r v i č (277) správně upozorňuje na to,
že v jakékoli etapě školní výuky je nutná myšlenková činnost, tj. v tomto
případě uvědomělé osvojení modelů právě v zájmu jejich následujícího
zautomatizování. Automatizace v úzkém rámci daného modelu a dokonce
i v rámci určitého tématu, sestaveného z modelových vět, brání jeho užití
v jiném kontextu, v jiné situaci. Znovu se tedy setkáváme s názorem, že
vedle modelu je stejně důležitá práce s izolovaným slovem, poněvadž to se
tím stává méně závislým pro použití v jakémkoli jiném kontextu. Mnohé

z Palmerových názorů představují velký přínos do cizojazyčné výuky.

Ještě promyšleněji propracoval orální metodu F. F r e n c h. Výběr modelů provádí zvláště pro osvojení lexika a zvláště pro nácvik gramatiky. Modely vybírá důsledně podle **frekvenčního principu**. Postupná obtížnost nácviku jednotlivých modelů se řídí počtem jejich měnitelných a neměnitelných částí. French na rozdíl od Palmera žádá uvědomělé osvojování modelů (62; 236).

Další významný anglický metodik M. W e s t působil v Indii, tedy v daleko obtížnějších podmínkách než Palmer. Cílem cizojazyčné výuky má být především umění číst s porozuměním. West důkladně propracoval **čtecí metodu**. Tato metoda je přístupná všem, není závislá na počtu žáků ve třídě, je nejsnadnější, opírá se více o učebnici než o učitele, nejrychleji vede k vytvoření jazykového citu, poněvadž žák má před sebou stále správné anglické věty, a daleko méně při ní působí interference mateřského jazyka než při orální metodě. Zdůrazněním receptivního cítění jazykové výuky a zdůrazněním významu knihy, textu, zraku při výuce se West značně odlišil od Palmera. Společný je u nich důraz na paměť, odhad, intuici.

Při výběru slovní zásoby odmítá West frekvenční hledisko a zdůrazňuje **zřetel tématický** (311, s. 72—73) a **zřetel úspornosti**, tj. minimální slovní zásobou vyjádřit maximum myšlenek. Proto je také proti osvojování synonym. Izolovaným slovům dává přednost před slovními spojeními a idiomaty, poněvadž izolovaná slova mohou volně vstupovat do nejrůznějších vět. Překlad nevyklučuje, ale dává přednost názorné sémantizaci (i Gouinově vnitřní názornosti) a odhadu podle kontextu. Ani pro Westa není překlad prostředkem pro srovnávání dvou odlišných jazykových systémů. Formální a obecněvzdělávací cíl výuky cizích jazyků ustupuje i u Westa do pozadí. Zvláště cenný je jeho systém podávání a opakování lexikální látky.

K zastáncům přímé metody patří H. S w e e t, anglický lingvista a fonetik, který vypracoval systém fonetické **transkripce**, a A. S. H o r n b y, spoluautor obrázkového slovníku mluvené angličtiny (77). U obrázku je vždy uveden anglický výraz, jeho fonetický přepis, definice nebo popis a věty či idiomata, v nichž se výrazu užívá. Slova jsou uváděna podle jejich morfemtické struktury (267):

a-back
fre-quen-cy
in-sup-port-a-ble

u kompozit:

free-wheel
twelve-month

Taková pozornost izolovanému slovu je sotva vlastní krajnímu směru reformy. Očekávali bychom jako další důsledek této analýzy slova, že dojde k jeho srovnání s morfematickou a sémantickou strukturou ekvivalentu v mateřském jazyce. To by však byl již příliš velký přestupek proti přímé metodě a tak autor zůstal v tomto ohledu na poloviční cestě.

K zprostředkované metodě se hlásí další britský metodik I. Morris (144). Pro osvojení cizích jazyků jsou podle něho důležité znalosti i dovednosti. Druhé se vyvíjejí z prvních. Překladová metoda je výhodná pro osvojení slovní zásoby a gramatiky, přímá metoda pro získání jazykových dovedností a návyků.

U slovní zásoby autor zdůrazňuje hlavně způsob podávání lexikální látky. Své požadavky shrnuje do těchto bodů:

- a) slova uvádět jen v kontextu,
- b) soustředit na ně žákovu pozornost,
- c) rytmus je dobrým pomocníkem paměti,
- d) slovo se musí několikrát opakovat,
- e) vštěpovat si je do paměti co největším počtem smyslů,
- f) uvádět slova do asociací, do řad synonym, antonym a do tématických dvojic, např. matka-otec, zámek-klíč, muž-žena,
- g) uvádět i asociace s ekvivalentem v mateřském jazyce,
- h) slova uvádět na pozadí určité situace. (144, s. 37)

Autor tedy ne neprávem nazývá svou metodu **asociační**. Žádá, aby se slovo uvádělo do asociací nejen kontextových a situačních (práce s neizolovaným slovem), ale i do asociací mimokontextových (práce s izolovaným slovem). Zdá se, že tato cesta je pro obecněvzdělávací školu nejpříjemnější.

Pokus o sestavení jakéhosi **slovníku-minima**, který by stačil pro osvojení angličtiny pro běžnou konverzaci, byl vypracován anglickým psychologem C. K. Ogdenem, u nás horlivě propagovaným O. Vočadlem (237; 238; 239; 156). Podle Ogdena se pro sestavení takového slovníku hodí zejména angličtina, poněvadž se v ní dá — pro její silný stupeň analytičnosti — snadno manipulovat se slovy (viz názor na syntetické jazyky u Nábělka a Aronsteina). Ogden vybral 850 anglických slov, většinou podstatným a přídavných jmen, dále 16 názvů činností a 20 názvů směrů. Kromě toho spoléhal na to, že z těchto slov se dá snadno vytvořit spousta derivátů. Seznam slov na konci jeho učebnice „Basic English“ je uveden ve fonetické transkripci a s překladem. Překlady se často používá i v lekcích, což připomíná interlineární metodu. V jeho učebnicích je uveden i krátký přehled gramatiky.

Slova se osvojují hlavně ve větě. Pro jejich lepší zapamatování doporučuje autor pamatovat si dvojice slov v antonymických vztazích. Zcela se vylučuje osvojování cizojazyčných synonym, poněvadž spolehlivé vyjád-

ření myšlenky jedním výrazovým prostředkem je při metodě „Basic“ zcela dostačující. Naopak ten, kdo se učí touto metodou, musí dobře ovládat synonymitu v mateřském jazyce, aby byl schopen z určitého množství synonymických výrazů v mateřském jazyce vybrat ten, který by se dal vyjádřit některým z uvedených 850 slov. Např. pro žáka neznámé slovo

„stoupat“ se dá vyjádřit slovním spojením
„jít vzhůru“

(obě posledně uvedená slova jsou obsažena v seznamu slov „Basic“).

Kladně lze hodnotit autorovu myšlenku vyjadřovat nejrozmanitější situace jen na základě osvojené minimální slovní zásoby. Tyto způsoby práce považujeme za jedno z nejdůležitějších konverzačních cvičení. Jestliže Ogdenův systém nebyl všeobecně přijat (Ogden navrhl „Basic English“ jako mezinárodní jazyk; obdiv k Ogdenovu systému vyjádřila i N. K. Krupská, když v r. 1908 pracovala v emigraci ve Švýcarsku a horlivě studovala cizí jazyky — 116, s. 227 —), nebylo to jen z důvodů „primitivnosti“ takové angličtiny (tu by si leckdo rád osvojil, kdyby měl zaručeno, že se jí spolehlivě domluví v nejběžnějších životních situacích), ale hlavně proto, že při nevhodně volených postupech musí posluchač pracně vymýšlet složité způsoby vyjádření určité myšlenky, pro kterou by si jinak snadno našel jednoduchý výraz, ovšem nespadaající do seznamu 850 slov.

Podle F. K a i n z e snahy o redukci současných západoevropských jazyků v mnohém připomínají jakoby návrat k jazyku dětí a primitivních národů a určité patologické stavy řeči. Autor charakterizuje tuto redukci zejména silnou deflexí, hyperanalytičností a hypertrofií analogií. Tyto tendence, ať jakkoli vědecky podložené, autor odmítá, neboť se tím dostáváme při projevu v cizích jazycích do stadia jazyků primitivních národů, které však toto stadium již překonaly. Tato otázka je však natolik složitá, že je zatím obtížné dělat obecné závěry pro nebo proti. I sám Kainz připouští, že např. některé jevy ve vývoji angličtiny svědčí o tomto „zprimitivnění“ (99, II, s. 660—700).

Nové směry ve výuce cizích jazyků našly své uplatnění i ve Spojených státech, v zemi, kde se tak rychle rozšířil Berlitzův systém výuky. Značný vliv měl i nový směr v psychologii — behaviorismus a v lingvistice deskriptivismus. Oba tyto směry vznikly v USA. Američtí deskriptivní lingvisté píší nezřídka i práce metodické, poněvadž výsledky jejich vědeckých zkoumání jazyka se přímo nabízejí pro jejich uplatnění v metodice.

Přímá (mimo oblast soukromých škol) ani překladová metoda se v USA nijak výrazně nerozšířila (B. V. Beljajev uvádí, že v USA se přímá metoda ujala z 13 0/0, překladová z 8 0/0 a eklektická ze 79 0/0 — 258, s. 162 —). Berlitzovy školy našly pokračování v tzv. C l e v e l a n d s k é m p l á n u (134), podle něhož se měl cizí jazyk osvojovat v co nejpřirozenějším jazykovém prostředí. Tyto snahy se však omezily právě jen na Cleveland,

zřejmě především z toho důvodu, že byly pro masovou školu nerealizovatelné. Tehdejší americké směry ve výuce cizích jazyků měly však bezesporu blíže k přímé metodě.

Z předních lingvistů-metodiků zaujímají v USA významné místo pracovníci Michiganské univerzity R. Lado a Ch. C. Fries. Pro výuku cizích jazyků je podle Lada nejdůležitější znalost lingvistiky, psychologie učení a vývojové psychologie (zřetel k věkovým zvláštěnostem). Opomíjí pedagogiku a didaktiku. Cílem výuky jazyků jsou komplexní dovednosti mluvení, rozumění, čtení a psaní. Gramatiku redukuje na práci s modely. Od Palmera se liší hlavně tím, že při **nácviku modelů** uplatňuje **princip protikladů** (např. současný nácvik modelu pro jednotné a množné číslo, kladu a záporu atd.) a že při výběru modelů vychází ze srovnání struktur mateřského a cizího jazyka. Při sémantizaci slov zdůrazňuje bezpřekladové postupy. Je proti izolovaným slovům, ale také proti izolovaným větám. Mluvení je zkušenost, a proto je nutno mluvit ve stále větších celcích, hodně memorovat, recitovat, dramatizovat, imitovat. U slovní zásoby zdůrazňuje její výběr, dále typologii cizojazyčných ekvivalentů po formální i sémantické stránce, uplatňuje princip produktivnosti a receptivnosti, sémantické valence a vázanosti slov cizího jazyka s dalšími lexikálními jednotkami.

Výuka cizího jazyka skrze větné modely je bezesporu velkým krokem vpřed a je velkou zásluhou moderních jazykovědných metod, že tyto způsoby osvojování cizojazyčné látky byly již realizovány v jistém systému v mnoha učebnicích cizích jazyků. Zbývá ovšem řešit řadu otázek s tím spojených: do jaké míry si má žák uvědomit gramatickou strukturu modelu, principy výběru modelů, jejich počet a komunikativní frekvence, model a daná školní tematika, vztah modelů ke klasickým gramatickým paradigmátům, řešení těchto otázek z hlediska věku žáků, jejich stupně pokročilosti ve výuce jazyků a v neposlední řadě i z hlediska jednotlivých složek cizojazyčné výuky. A právě toto jsou otázky převážně didaktické povahy. Jejich řešení nám Lado zůstal dlužen, avšak metodika jako pedagogická disciplína žádá na ně odpovědi, poněvadž bez nich sebelepší teorie a její sebelepší praktické uplatnění vede jen k zdánlivým úspěchům, nelze-li jí použít v širokém měřítku a v pestrých formách každého školského systému (119; 6; 267).

Tytéž názory najdeme i u Ch. C. Fries e v jeho práci „The Teaching and Learning English as a Foreign Language“. Opakuje zde myšlenku, že **výběr modelů** pro osvojení jazyka nelze dělat „vůbec“, ale jen z hlediska poměru mezi mateřským a cizím jazykem. Cvičení v angličtině budou tedy vždy různá podle mateřského jazyka žáků. Práce s modely je podle něho nejdůležitější, poněvadž model spojuje lexikální význam a strukturu věty. Autor věnuje pozornost i suprasegmentálním a mimojazykovým (reálie) faktorům, neboť ty mohou být často jediným zdrojem pro poznání významu věty (236; 271).

Oba autoři stojí blíže k přímé metodě přesto, že výběr základní vyučovací látky — modelů — provádějí systematickým porovnávacím studiem.

H. L. Smith (212) z Harvardské univerzity se věnuje především výuce angličtiny jako mateřskému jazyku. Zdůrazňuje, že žáci mají již v mateřském jazyce uvědoměle zvládnout jeho fonetický, lexikální a gramatický systém a také čtení textu, pod nímž rozumí nejen čtení jako dovednost převádění grafického symbolu na fonetický, ale i správný slovní a větný přízvuk, styl, zbarvení a výšku hlasu. Tyto názory svědčí o tom, že obecněvzdělávací význam cizích jazyků není chápán jen jako poznání života a kultury cizího národa prostřednictvím jazyka, ale i jako poznávání jazyka jako takového.

V Chicagu vyšla v r. 1935 práce P. Hagboldta „Language Learning“ (71; 235). Autor v ní stojí mezi přímou a překladovou metodou. Osvojit si cizí jazyk znamená získat potřebné návyky. Zvláštní pozornost věnuje tvoření analogií a transferu z mateřského jazyka na cizí jazyk a z jednoho cizího jazyka na druhý cizí jazyk. Překladau doporučuje užívat v nižších třídách, ve vyšších dává přednost bezpřekladovým formám práce.

V oblasti slovní zásoby není proti práci s izolovaným slovem, pokud jeho užití není vázáno na kontext. Při sémantizaci a nácviku slovní zásoby užívá antonym, synonym, popisu, vnější předmětné názornosti a vlivem zdůrazňování analogií klade také důraz na odhad. Žáci si mají slova zapisovat podle témat, synonym, antonym, dále podle stejných základů a slovních druhů.

Podle Hagboldta se nejlépe učí cizímu jazyku ti, kteří mají dobrou sluchovou paměť. Skepticky se vyjadřuje k pokusům, které mají zjistit, který druh paměti je pro výuku jazyků nejvhodnější. Je to snad důležité pro soukromou výuku, ale pro školní vyučování nemají výsledky takových pokusů valný význam, poněvadž již v kolektivu 20—30 žáků jsou zastoupeny všechny druhy paměti. Podle autora je daleko důležitější vyvolat v žácích silné a jasné dojmy, spoléhat se na opakování nejrůznějších asociací a tím na vyvolání skutečného zájmu o cizí jazyk, bez něhož si Hagboldt výuku vůbec nedovede představit.