

Liškař, Čestmír

Vývoj cizojazyčného vyučování

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1969, vol. 18, iss. 14, pp. 23-45

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112539>

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.

ČESTMÍR LIŠKAŘ

VÝVOJ CIZOJAZYČNÉHO VYUČOVÁNÍ

Mnohé problémy jazykového vyučování, o nichž se vedou nyní časté diskuse, byly známy již dříve a byly také řešeny. Pohled do minulosti nám proto umožní pochopit různé směry ve vyučování cizím jazykům v přítomnosti a možný vývoj v budoucnosti.

Chronologickým přehledem různých metod se podrobněji zabývá řada prací.¹ Naším úkolem je poukázat na podstatné znaky nejdůležitějších tendencí ve vyučování cizím jazykům a na jejich důsledky ve vyučovací praxi. Pro analýzu si zvolíme dvě hlediska. Budeme srovnávat protikladné tendence z hlediska té doby, kdy došlo k jejich vytvoření a střetnutí. To nám ukáže na problémy minulosti. Zároveň provedeme analýzu z pozic poznatků dnešní vědy. To nám umožní vyčlenit z historické podstaty pozitivní prvky, které jsou pro jazykové vyučování relevantní i dnes, a oživit i ty prvky, které pro nedostatek technických (hlavně reprodukčních) prostředků a tehdejší stav jazykovědy, pedagogiky, psychologie a jiných věd nemohly být uplatněny v takové míře jako nyní. Analýza provedená ze současných pozic nám však též ukáže, co je ve vyučování cizím jazykům zastaralé, co pokroku neprospívá, ale brzdí jej, čeho je možno použít jen v omezené míře.

Charakteristika vývoje vyučování cizím jazykům je tak nezbytným předpokladem k pochopení moderních tendencí, které se snaží rozpornost minulosti překonat.

GRAMATICKO-PŘEKLADOVÁ METODA

V celém historickém vývoji vyučovacích metod je patrna protikladnost dvou směrů, jež je možno ve své podstatě označit jako *syntetickou* a *analytickou*. Syntetická metoda je v literatuře známá většinou pod názvem *gramaticko-překladová*, analytická metoda ve své krajní formě je obecně označována jako *přímá*.²

Gramaticko-překladová metoda převládala v jazykovém vyučování téměř do

¹ Z našich prací vyčerpává toto téma nejúplněji I. Rochowanská v *Metodice vyučování angličtině*, Praha 1962; v přehledu I. O. Hruška v *Metodologii jazyka francouzského*, Praha 1926, V. Příhoda v *Psychologii cizojazyčného vyučování*, Praha 1947. Z cizích prací viz např. W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, Longmans, London 1966, И. В. Рахманов, *Очерк по истории преподавания новых западноевропейских языков*, Москва 1947.

² Názvy metodických směrů jsou přejaty z různých věd. Např. název „metoda analytická“ a „metoda syntetická“ jsou pojmy pocházející z logiky. Pojem „metoda přímá“ pochází z psychologie, „metoda gramaticko-překladová“ z jazykovědy.

konce devatenáctého století. Kořeny gramaticko-překladové metody sahají již do středověku, kdy základním typem škol, na nichž byly pěstovány jazyky — latina, částečně i řečtina — byly školy latinské. Je však třeba mít na zřeteli, že prakticky až do vynalezení a rozšíření knihtisku se latině nevyučovalo v té formě gramaticko-překladové metody, jak ji známe z odborné literatury posledních dvou století. Latině se ve středověku učilo především jako základnímu prostředku k dosažení formálního vzdělání. Cílem vyučování nebyla jen mluvnice, ale i praktické ovládnutí latiny jako dorozumivacího prostředku. V hodinách vyučování latině se věnovala hlavní pozornost mluvnici.³ Pod tlakem nezbytnosti byli však žáci nuceni hovořit se svými učiteli (a často i mezi sebou) latinsky i mimo vyučovací dobu. Kromě organizovaného vyučování latině měl tedy proces nabývání řečových dovedností i neorganizovaný, intuitivně imitativní ráz.

Knihtisk přinesl s sebou větší rozšíření řeckých a latinských klasiků do humanistických škol. Vyučování se dostává nového zaměření. Hlavním cílem učení se latině není již zběhlost ve scholastické rétorice, ale poznávání života a kultury antického světa. Přestože se jazyk římských klasiků odlišoval od mluvené latiny akademického světa středověku, byl pokládán za jediné správnou formu latiny. Na ní byly založeny latinské mluvnice, jí byly podřízeny vyučovací metody. Mluvnice latiny se stávala stále více komplikovanější, až se nakonec nestala přípravou k četbě klasiků, ale cílem sama o sobě. Systém výuky latinského jazyka založený výhradně na psané formě klasiků byl také vlastní příčinou, proč se latina stala „mrtvým jazykem“ a jednou z příčin, proč musela postupně přenechávat místo jazykům národním.

I když v důsledku své neživotnosti ztratil latinský jazyk pro hospodářsky a kulturně se rozvíjející Západ svůj praktický význam a na jeho místo nastoupily živé jazyky, zachovávala si latina stále vedoucí postavení mezi všeobecně vzdělávacími předměty. Tak si můžeme vysvětlit, že vyučování cizím jazykům bylo stále podřízeno metodice jazyka latinského, která byla budována na tehdejších jazykovědném pojetí. Podle něho mají všechny jazyky univerzální mluvnici, vytvořenou na základě latiny. To, co bylo řečeno o latině, bylo považováno za status vyjádření o jazyce. Výsledkem bylo, že se žáci dívali na cizí jazyk „latinskýma očima“.

Velký vliv na vytváření uvedeného pojetí jazykového vyučování měla racionalistická filozofie 17. století, uplatňující zákony formální logiky. Podle těchto zákonů se věta ztotožňovala se soudem, slovo s pojmem. V důsledku toho se filologové dívali na slova jednotlivých cizích jazyků jako na pojmy, které jsou svým významem společné všem jazykům. Z toho plynula zásada, že základem vyučování cizím jazykům má být doslovný překlad z jazyka mateřského do cizího a z cizího jazyka do mateřského.

Za výchozí princip ve vyučování jazykům se prohlašovala dedukce a syntéza. Ve vyučovací praxi se mechanismus této metody projevil v tom, že se z jednotlivých slov podle gramatických pravidel uměle tvořily věty. Žáci se učili slově izolovaně mimo kontext, aniž se bral zřetel k změnám jejich významu. Doslovný překlad byl zdůvodňován též pojetím asociací psychologie, která vycházela z předpokladu, že překlad je paralelní myšlení.

Další zásadou charakteristickou pro gramaticko-překladovou metodu byl důraz na rozvoj formálního myšlení. Forma byla považována za důležitější než vlastní smysl vět. Věty v gramatických cvičeních byly pro svou abstraktnost a odtrženost

³ Používalo se většinou učebnice *Ars grammatica* od Aelia Donata asi z poloviny 4. století našeho letopočtu.

od života málo upotřebitelné pro praxi. Učit se cizímu jazyku znamenalo především učit se mluvnici. Protože ve školní praxi převládalo učení se mluvnici nad vlastní řečovou praxí, byly řečové dovednosti omezeny především na dovednost číst a překládat.

Gramaticko-překládová metoda nebyla přijímána bez kritiky. Proti samoúčelnému učení mluvnici vystoupil Di Marinis, jenž publikoval v roce 1532 stručnou mluvnici uvádějící, že „chce vychovat ze studentů latináře a nikoliv gramatiky“.⁴ Proti přílišnému kladení důrazu na formální mluvnici se postavil Melancthon i Luther. Bez vlivu na pojetí jazykového vyučování nemohla zůstat empirická filosofie Francise Bacona (1561–1626). Ukázala pedagogice velké možnosti, jež poskytuje induktivní metoda. Na ní založil své pojetí vyučování cizím jazykům německý pedagogický reformátor Wolfgang Ratke (1571 až 1635). Avšak největší podíl na vytvoření nových vyučovacích metod založených na moderních zásadách měl bezesporu J. A. Komenský. Ve svých dílech se Komenský dotkl širokého okruhu otázek, jež jsou dodnes předmětem bedlivého zkoumání: racionalizace učebního procesu, vztahu teorie a praxe, úlohy mateřského jazyka, obsahu učebního materiálu, lexikálního minima, úlohy mluvnice, použití obecných didaktických zásad při vyučování cizím jazykům. Didaktické zásady Komenského není třeba rozvádět. Jsou obecně známy. Své teoretické názory na vyučování cizím jazykům vložil Komenský především v dílech „*Methodus linguarum novissima*“, „*Janua linguarum reserata*“, „*Orbis sensualium pictus*“. Na rozdíl od Ratkeho nepodceňoval systematickou výuku gramatiky. Při vyvozování mluvnických pravidel doporučoval postupovat induktivní metodou. Mluvnická pravidla je třeba vysvětlovat v mateřském jazyce žáků. S empirickým směrem v současné filosofii souvisí důraz na názornost vyučování jazykům. Vyzvedává význam základní slovní zásoby a důležitost jejího výběru. Pokud jde o posloupnost řečových dovedností, doporučuje Komenský na prvním místě poslech, jenž má být při učení se cizí řeči primární. Na druhé místo klade psaní, a teprve potom čtení a mluvení.

Myšlenky Komenského upadly bohužel krátce po jeho smrti většinou v zapomnutí. Oživeny byly až po dvou stoletích. Tradice vyučování latinskému jazyku byly silnější než hlas velkého pedagoga. A tak převládala takřka do konce 19. století dále gramaticko-překládová metoda. Proti dosavadnímu pojetí vyučování cizím jazykům se objevuje sice občas určitý odpor, ale různé nové metody, které se snažily prosadit, mohou být s těžší nazvány jinak než kompromisem s metodou starou.

Nejznámější variantou gramaticko-překládové metody je interlineární metoda Jacototova, nazývaná též metodou lexikálně-překládovou.⁵ J. Jacotot vycházel z předpokladu, že každé dílo napsané v určitém cizím jazyce obsahuje lexikální a mluvnickou látku, která je obsažena i v jiných literárních dílech, pouze v jiných vztazích a spojeních. Jestliže se žák naučí jednomu dílu, osvojí si jeho lexikon, gramatické formy a konstrukce, může číst a pochopit jakékoliv jiné dílo. Jacotot tak vychází ze zásady, že „všechno je ve všem“ (*tout est dans tout*). Žáci čtli jednotlivé věty a napodobovali správnou výslovnost.

⁴ Viz W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, Longmans 1966, 142.

⁵ Viz J. Jacotot, *Langue maternelle*, Paris 1832. Jacototova metoda je v modernější podobě známá mnohým samoukům z různých kursů vydávaných německým nakladatelstvím Tous-saint-Langenscheidt. Interlineární metodou se nazývá proto, že pod každý řádek původního textu se uváděl souběžně překlad v mateřském jazyce, případně i výslovnost. V podstatě tuto metodu doporučoval již J. Locke.

Potom prováděli analýzu věty, na jejíž základě se seznamovali s pravopisnými a gramatickými pravidly, a osvojovali si nová slova. Nakonec se učili větám nazpaměť a tak získávali mluvní návyky.

Změnou proti dosavadnímu postupu gramaticko-překladové metody bylo to, že dedukci a syntézu vytlačila indukce a analýza. Pokrokem byla okolnost, že se vycházelo z živého literárního textu (např. u francouzštiny z Fénélonova *Telemacha*). Nedostatkem bylo nedbání didaktických zásad přístupnosti a postupnosti. V školních podmínkách se tato metoda ukázala jako namáhavá, neboť kladla neobyčejné nároky na mechanickou paměť žáka, nehledě na řadu překážek vyplývajících z rozboru původních textů.

Z jiných variant gramaticko-překladové metody je nutno se zmínit o *geneticko-srovnávací* metodě, navazující na práce K. Magera.⁶

Mager se opíral o výsledky bádání historicko-srovnávací jazykovědy a snažil se založit srovnávací metodu vyučování cizím jazykům. Jazyk, jemuž se žáci učí, se měl srovnávat s jejich mateřštinou i s ostatními jazyky, které již ovládají. Gramatika neměla sloužit jen jako nástroj k ovládnutí jazyka, ale též jako prostředek, pomocí něhož je možno pěstovat návyky logického myšlení a tříbit si úsudek. Mager ovlivnil nadlouho vyučování cizím jazykům v Evropě. U nás byl jeho vliv patrný do konce 19. století. Název „geneticko-srovnávací metoda“ v padesátých letech oživil sovětští pedagogové.

Magerova metoda byla přijatelná pro sovětskou pedagogiku hlavně proto, že zdůrazňuje uvědomělou práci s jazykem, a požadavek uvědomělosti je jedním ze základních didaktických principů uplatňovaných v sovětské škole. Avšak právě zkušenosti sovětské školy ukázaly průkazně, kam vede přemíra teoretizování a potlačení praktického osvojování jazyka, kam však též vede nedostatečné zpracování didaktických zásad, kdy se uvědomělost pokládá za ekvivalent učení o jazyce.

PŘÍMÁ METODA

Magerův vliv působil již v době, kdy se ještě na veřejných učilištích staré pojetí vyučování cizím jazykům setrvačností udržovalo.⁷ Bylo však zřejmé, že gramaticko-překladová metoda se svou strnulostí a neuspokojivými výsledky v řečových dovednostech nemohla vyhovovat moderní společnosti konce 19. století. Vedení obchodních a diplomatických jednání vyžadovalo značné množství lidí ovládajících aktivně cizí jazyky. Vzniklo hnutí za reformu jazykového vyučování. Jeho výsledkem byl nový směr ve vyučování cizím jazykům, jemuž se dostalo obecného názvu *metoda přímá*.

Přímá metoda bývá považována za protiklad metody gramaticko-překladové. V odborné literatuře se o ní začíná hovořit v druhé polovině devatenáctého století, její počátky však sahají do dob dřívějších.⁸ Užívali ji domácí učitelé dětí ze zámož-

⁶ Svoje názory uveřejňoval K. Mager ve studiích zvaných *Die modernen Humanitätsstudien*, vydávaných v Curychu.

⁷ V českých školách se v 19. století používalo učebnic, založených na syntetické metodě, kterou vypracoval pro výuku francouzského jazyka německý metodik Karl Plötz. Jeho učebnice měly neměnný postup: 1. mluvnické pravidlo, 2. slovní zásoba, 3. příklady na dané pravidlo, tj. věty v cizím jazyce, jež se analyzují a překládají do mateřštiny, 4. překlad z mateřštiny do cizího jazyka.

⁸ Název „přímá metoda“ se ustálil až po roce 1901, kdy byla výnosem francouzského ministerstva školství zavedena úředně do škol. Do té doby byly její různé formy známy pod ně-

ných vrstev, a proto byla označována jako metoda maistrovská, guvernantská apod. Maistrovskou metodu při učení cizím jazykům doporučuje již Montaigne, Locke a jiní.⁹ Zkušenosti domácích učitelů používajících jiný způsob vyučování cizím jazykům, než jak ho uplatňovala gramaticko-překladvá metoda, nelze ovšem přisoudit charakter nějakého metodického směru. Tato zkušenost čekala teprve na vědecké ověření. Vědy, které tomuto hnutí mohly poskytnout podporu, se však začaly v metodice cizojazyčného vyučování prosazovat nebo i tvořit až v druhé polovině devatenáctého století. To se týká především psychologie.

Z psychologických směrů měl na nové tendence největší vliv W. Wundt, jehož teze, že při osvojení řeči hrají hlavní úlohu počítky a nikoliv myšlení, vedla zastánce přímé metody k tvrzení, že při výuce cizímu jazyku se má věnovat hlavní pozornost poslechu, ústnímu projevu, motorické činnosti. Z Wundtovy teze o primárnosti celkové představy ve vědomí vyvozuje O. Eggert¹⁰ nutnost vycházet ze souvislé věty, nikoliv z jednotlivých slov.

Z filosofických směrů působila na utváření přímé metody idealistická filosofie 19. století. Půdu novým názorům na vyučování cizím jazykům připravil zvláště intuitivismus H. Bergsona, jenž zdůrazňoval získávání vědomostí instinktem a intuicí. Svůj podíl na formování zásad přímé metody měl i pragmatismus W. Jamese a J. Deweyho. Pedagogové, jejichž myšlení se rozvíjelo pod vlivem pragmatismu, usuzovali, že škola nemá podávat ucelené, systematicky utříděné vzdělání, ale má se soustředit v první řadě na získávání praktických dovedností a návyků důležitých pro život.¹¹

Otázkami metodiky vyučování cizím jazykům se zabývali též jazykovědci, kteří věnovali v době, kdy byly kladeny základy přímé metody, velkou pozornost fonetice a současnému živému jazyku.

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

Cizímu jazyku je nutno se učit tak, jak se učí dítě mateřskému jazyku, tj. intuitivně. To znamená vyloučit mateřský jazyk z vyučovacího procesu, spojovat slova cizího jazyka s pojmem přímo, bezprostředně. Proto není dovoleno užívat slovníku ani překladu do mateřského jazyka a obráceně.

Mluvnici, vyučuje-li se jí vůbec, učít induktivně.

Výslovnosti je třeba učít systematicky na fonetické bázi.

Za východisko k rozvoji řeči je považován celek, tj. věta, nikoliv slovo. Základem je dialog. Smysl vět má být poznat ze situace pomocí názorných pomůcek, kreseb nebo kontextu.

Učit se jazyku převážně pomocí sluchu. Proto musí poslech a hovor předcházet čtení a psaní.

Po počátečním nadšení přímou metodou přišlo rozčarování, protože ve své reakci proti zneužívání překladu vyloučili příliš horliví reformisté překlad vůbec,

kolika názvy, jako např. „nová metoda“, „přirozená metoda“, „konverzační metoda“, „intuitivní metoda“, „Berlitzova metoda“, „Gouinova metoda“, „antigramatická metoda“ apod.

⁹ M. de Montaigne, *Eseje*, Odeon, Praha 1950.

J. Locke, *Několik myšlenek o výchování*, Dědictví Komenského, Praha 1906.

¹⁰ O. Eggert, *Der psychologische Zusammenhang in Dialektik des neusprachlichen Reformunterrichts*, Berlin 1904, str. 19.

¹¹ O vlivu H. Bergsona, pragmatistů W. Jamese, J. Deweyho a psychologie W. Wundta na metodické hnutí viz Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, *Методика преподавания французского языка в средней школе*, Москва 1958, strana 27–28.

proti zneužívání mateřského jazyka postavili požadavek jeho úplného zákazu, ve svém protestu proti učení se mluvnickým pravidlům zdiskreditovali formální mluvnici jako vědeckou disciplínu.

Vyučovací proces, který zrodilo reformní hnutí, neměl zpočátku organizovaný charakter. Místo učebnice zaujal učitel, jemuž scházelo mnohdy náležité pedagogické vzdělání. Ve třídě si počínal podle své libosti. Často byla dávana přednost rodilému mluvčímu, jenž měl představovat model vzorné výslovnosti. V pedagogické oblasti vládl subjektivní praktikismus, pedagogický talent učitele byl pokládán za důležitější než objektivně uznané zákonitosti vyučovacího procesu. Intuice zvítězila zcela nad logikou. A tak vyučovací metody založené na přísných zásadách formální logiky byly nahrazeny druhým extrémem — zjednodušeným výkladem zákonů psychologie.

Nemůžeme se tedy divit, že přímá metoda ve své původní podobě neušla kritice. Byla jí vytýkána nepřesnost v jazykovém vyjadřování, veliký nárok na vyučovací čas, příliš velké vypětí a předčasné fyzické vyčerpání učitele, nepřilíh povzbudivé výsledky, neodpovídající vynaloženému úsilí jak ze strany učitele, tak žáka.

Snaha o smíření krajních hledisek jak v otázce mluvnice, překladu, fonetiky, tak i jiných aspektů jazykového vyučování vyústila v řadu modifikací tohoto reformního hnutí. Lze tedy stěží mluvit o nějaké zcela jednotné koncepci přímé metody. Tak *Berlitz* se staví proti překladu, formální mluvnici, vylučuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu. Naproti tomu není nakloněn fonetice a nepoužívá (alespoň zpočátku) souvislých textů. Pro *Gouin* byla věta základní řečovou jednotkou. Každá věta byla asociována s jinou větou, s níž tvořila „řetěz“. I když se snažil klást důraz na správnou výslovnost, zamítal *Gouin* fonetiku. *Sweet* je zastáncem fonetiky, obhájí však překlad. *Jones* klade na první místo fonetiku, není proti užívání mateřského jazyka, je zastáncem souvislých textů, netrvá však na textu hovorovém. *Passey* naopak navrhuje překlad a trvá na souvislých textech současné hovorové (pařížské) francouzštiny. *Ripman* se zastává fonetiky, více nebo méně souvislých textů a induktivní mluvnice, má však záporné stanovisko k hovorové řeči a mechanickému učení izolovaných vět.¹² Za nejsoustavnější a v přítomné době z hlediska přímé metody za nejužívanější můžeme pokládat systém *Palmerův* a *Westův*.

H. Palmer se liší od teoretiků původní přímé metody tím, že zatímco *Berlitz*, *Eggert*, *Walter* a jiní v žádném případě nedovolují užívání mateřského jazyka v jakékoliv formě, *Palmer* připouští užít mateřského jazyka tam, kde bezpřekladové způsoby jsou málo efektivní.¹³ Uvádí čtyři možné způsoby jak objasnit žáku význam dané lexikální jednotky: a) materiální asociací, b) překladem, c) definicí, d) kontextem. Zastánci původní verze přímé metody vycházejí ze stanoviska, že učitel se musí snažit spojovat slova cizího jazyka přímo s představami, které vyjadřují, nebo jinými slovy téhož jazyka, nikoliv však se slovy vyjádřenými v mateřštině. Proto se překlad musí nahradit poukazem na předmět, obrázek nebo vysvětlením v cizím jazyku.

Jde však o výklad slova „přímý“ a „nepřímý“. Překlad je přímější způsob vyjádření lexikální jednotky než definice a kontext. Je však méně přímý než materiální asociace. Překladu můžeme tedy užít vždy, je-li shoda obou mimojazykových

¹² Srov. *H. E. Palmer* and *D. Palmer*, *English Through Actions*, Longmans, London 1959, str. 3.

¹³ Viz *H. E. Palmer*, *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London 1937, str. 77–102.

skutečností jasná. Jestliže slovo není přesným ekvivalentem výrazu v mateřštině, je lépe užít kontextu nebo definice. Vyloučení překladu neznamená, že uchráníme žáka před chybnými asociacemi. Naopak, někdy si je žák právě vytvoří.

Dalším podstatným znakem Palmerovy metody je soustavná snaha o správné vyjadřování. V praxi to znamená, že ačkoliv je Palmer zastáncem orální metody,¹⁴ nebyl stoupencem zásady hovořit za každou cenu, třeba s mnoha chybami. Zásadní rozdíl mezi stanoviskem Jespersenovým (označovaným za představitele „Natural School“) a Palmerovým („Drill School“) nejlépe vynikne přímou citací. O. J e s p e r s e n¹⁵ tvrdí: „Existuje slovanské přísloví: »Chceš-li dobře mluvit, musíš nejdříve ‚lámat‘ [murder] jazyk«. To však učitelé cizích jazyků přehlížejí a žádají od začátečnicků naprostou správnost a často nechávají žáky mučit se s nějakou maličkostí tak dlouho, až je jejich touha naučit se jazyku ta tam.“ Na druhé straně Palmer říká: „Této formy práce [volné konverzace] může být použito s prospěchem jen u pokročilých studentů. Jako prostředek nápravy chybných lingvistických návyků je víc než neúčinná, protože pouze upevňuje a prohlubuje vadné tendence studujícího. Tím, že stále děláme chyby, vytváří se návyk dělat chyby, a jestliže vybízíme studujícího k volné konverzaci, způsobíme, že se stane plynulým mluvčím ‚pidgin‘.“¹⁶

Palmer proto rozeznával dva typy konverzace, a to konverzaci volnou [normal] a konverzaci řízenou [controlled]. Volné konverzace se mohou účastnit jen ti žáci, kteří se dopouštějí chyb jen zřídka. Pro začátečnický je nutno rozvíjet nejlépe konverzaci řízenou. K tomu účelu byl vypracován systém otázek a odpovědí, které tvořily skupiny obsahující určité jazykové celky mající shodnou konstrukci nebo význam. Podobný cíl sledovaly tzv. substituční tabulky, v nichž jedna část věty zůstávala neměnná a v druhé části se dosazovala stále nová slova. Substituční tabulky, kterých Palmer užil jako první, přetrvaly ve vyučování cizím jazykům již téměř půl století a jsou předchůdcem dnešních větných vzorců.

Je třeba se zmínit ještě o jedné důležité zásadě Palmerova přístupu k vyučování cizím jazykům. Je to celostní neboli globální pojetí způsobu, jakým si žák osvojuje jazyk. Toto pojetí, odmítající předchozí analýzu jazykového celku a doporučující jeho osvojení memorováním, ovlivnilo i koncepci nynější audiovizuální strukturoglobální metody.

Zatímco se Palmer soustředil v první řadě na nácvik ústního projevu, je M. West¹⁷ nejznámějším propagátorem čtecí metody. West vychází ze stanoviska, že učení se čtení a učení se hovoru jsou dva zcela rozdílné psychologické procesy, a proto je nutné pro každý z těchto cílů vypracovat zvláštní metodu. Nejsnadnější cesta, jak seznámit žáky se strukturou jazyka, je četba. Četba jako metodický prostředek má i tu výhodu, že umožňuje posunout vyučování do vyšších tříd a tak zintenzivnit jazykovou výuku; ta je pak v důsledku posunutí do starších ročníků méně nákladná.

Žákům se předkládají adaptované texty se zajímavým obsahem, které jsou postupně stále složitější. V každém novém textu se objevuje nevelké množství slov, přidávaných k výrazům, které již byly osvojeny. Každé slovo se mnohokrát opakuje a toto několikanásobné opakování zajišťuje upevnění lexikálně-gramatického minima. Prakticky se Westův čtecí systém zakládal na sérii deseti čítanek. Text

¹⁴ Viz H. E. Palmer, *The Oral Method of Teaching Languages*, Cambridge 1923.

¹⁵ Viz O. Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*, London 1923, str. 143.

¹⁶ Viz pozn. 14, str. 131.

¹⁷ M. West, *Learning to Read a Foreign Language*, London 1941.

čítanky byl rozdělen na odstavce. Každý odstavec obsahoval 2–3 nová slova zasazená do kontextu. Nová slova byla v textu vyznačena tučným písmem. Metoda W. Westa je tedy rovněž založena na zásadě intuitivního osvojování jazyka.

Důležité je Westovo dělení slov do dvou kategorií, na „form words“ a „content words“. „Form words“ jsou strukturální slova mající obecnou platnost (např. byl, měl, před atd.), bez nichž bychom nemohli skloubit větu. „Content words“ jsou nositeli obsahu. Bez formálních vyjadřovacích prostředků se nemůžeme naučit mluvit. Nemůžeme se však na ně omezit, protože forma musí být nositelem nějakého obsahu. Proto má být obsahová stránka vyučování užitečná a produktivní.

Palmerovy a Westovy názory ovlivnily rovněž řadu metodických hnutí na Západě a jsou známy dobře i v Sovětském svazu.

Kompromisním řešením mezi gramaticko-překládovou a přímou metodou měla být **a n a l y t i c k o - n a p o d o b o v a c í** neboli **z p r o s t ř e d k o v a c í** metoda.

Podobně jako u přímé metody jde o analytický postup a napodobování, které se však neděje pouze intuitivně, ale také na základě rozboru. Proto se též někdy nazývá metoda **r o z b o r e m a n á p o d o b o u**.¹⁸

Mateřský jazyk se v vyučovacího procesu nevyklučuje. Je ho však nutno používat v omezené míře, hlavně při výkladu mluvnice a počátečním stupni učení. Mluvnice nemá být samoučelná, nýbrž má sloužit osvojování správných řečových návyků. Celkem je možno charakterizovat zprostředkovací metodu jako pokus o sloučení požadavku uvědomělého osvojování teoretických vědomostí o povaze a stavbě cizího jazyka s nápodobou, jejímž cílem je automatizování návyků. Zprostředkovací metoda byla v první republice víceméně oficiální metodou vyučování cizím jazykům. Z principiálního hlediska však nepřinesla žádné nové řešení zásadních problémů.

SOUČASNÁ ANALÝZA METODY GRAMATICKO-PŘEKLADOVÉ A PŘÍMÉ

Omezené výsledky jazykového vyučování založeného jak na principech gramaticko-překládové metody, tak metody přímé, případně na různých kompromisech mezi nimi, vedly po druhé světové válce k přehodnocení minulosti a hledání nových, účinných cest.

Jde nejen o přehodnocení lingvistické, ale i psychologické a zvláště pedagogické. V prvé řadě je třeba vycházet ze skutečnosti, že cíle jazykového vyučování nelze stanovit jednostranně a jednoznačně, ale vzhledem k masovému zájmu o studium cizích jazyků, charakteristickému pro naši dobu, je třeba tento cíl přizpůsobit různým věkovým a sociálním skupinám. Univerzální metoda jazykového vyučování, jak si ji představoval Komenský, dnes již nestačí.

Pokusíme se nyní o stručnou analýzu minulosti z hlediska dnešní úrovně věd.

Všimněme si postavení mluvnice v jazykovém vyučování. Nedostatek gramaticko-překládové metody tkvěl v prvé řadě v její jednostranné interpretaci tohoto

¹⁸ Původně šlo o mechanické kombinování některých prvků synteticko-překládatelské metody s prvky intuitivně imitativních metod. Psychologicky podložený vlastní návrh zprostředkovací metody vypracoval J. Hruška. Viz jeho práci „Methodologie jazyka francouzského a německého“, Praha 1916, 1924. Srov. rovněž I. Rochowanská, Metodika vyučování angličtině, Praha 1962.

postavení. Jak jsme se již zmínili, vládlo v době panství gramaticko-překladové metody přesvědčení, že všechny jazyky mají univerzální mluvnické, vytvořenou na základě latiny. Systém latiny se přenášel na cizí jazyk a pomocí gramatických kategorií se interpretoval systém tohoto jazyka. Takový názor mohl vzniknout proto, že pro velmi podobnou strukturu řečtiny a latiny mohli římstí gramatikové přizpůsobit popis latiny řečtině a přejmout řecké mluvnické kategorie. Avšak mnoho jazyků nemůže být úspěšně popsáno v gramatických termínech latiny. Jak poznamenává vtipně M. A. K. Halliday,¹⁹ „tradiční popis angličtiny je v určitém smyslu srovnání založené na transferu s latinou; možná, že by byl užitečný pro staré Římany studující moderní angličtinu“.

Rovněž W. G. Moulton:²⁰ „Když se lingvista dívá kolem sebe, pozoruje, že tentýž objektivní svět se různě odráží v každém jednotlivém jazyce. Z toho vyvozuje, že jazyk je arbitrární a relativní, a ne tak logický a absolutní; . . . Každý jazyk se chová různě a nemůžeme očekávat, že se mluvnická pravidla jednoho jazyka budou hodit pro jazyk jiný. Nebudeme tedy předkládat mluvnické jako něco univerzálního, ale klidně připustíme, že latina funguje jinak než francouzština, italština atd. Nebudeme předkládat mluvnické jako soubor pravidel, podle nichž se musí jazyk řídit, ale jako řadu zevšeobecnění . . .“

Rada lingvistů požaduje tedy provádět analýzu každého jazyka na základě gramatického systému inherentního tomuto jazyku. Z toho vyplývá závěr, že jazyk nelze vysvětlovat jako odraz určitých logických vztahů, odvozených původně Aristotelem z těch lingvistických modelů, kterých bylo použito k jeho vysvětlení.²¹

To neznamená, že by nebyl mezi logikou a lingvistikou žádný vztah. Lingvistická teorie, jako každá teorie, vždy těží z toho, je-li logicky formulována. Odpovědí na starý spor představitelů metody gramaticko-překladové se zastánci metody přímé o postavení mluvnické v cizojazyčném vyučování není, že ji máme opustit, nebo ponechat. Odpovědí je užívat dobré mluvnické a znovu přezkoušet její úlohu v jazykovém vyučování. A to jak z hlediska lingvistiky, tak pedagogiky. Z hlediska pedagogiky jde o správné uplatnění didaktické zásady systematickosti. Tuto zásadu nelze směřovat se systémovostí jazyka. Máme-li na mysli systematickosti při vyučování cizím jazykům, vycházíme z cíle a úkolů promítnutých do konkrétních podmínek. Cílem vyučování cizím jazykům je nabytí řečových dovedností. Bez nich by jazyk nemohl plnit svou komunikativní funkci. Podle věku žáků, profilu školy je pak voleno uspořádání látky. Gramaticko-překladová metoda, která nebrala v úvahu různý cíl, věkové i jiné zvláštnosti žáků, považovala mluvnický za systém, který jako by podmiňoval možnost nabytí řečových dovedností. Proto nevolila cyklické rozvíjení vědomostí a dovedností. Místo toho byly vědomosti řazeny lineárně a k tomu ještě beze vztahu k dovednostem. Teorii a řečová cvičení však nelze stavět vedle sebe. Na mluvnické se musíme dívat jako na složku řečové činnosti a nikoliv jako na oddělenou část, která ji podmiňuje. Ani původní stoupenci přímé metody zásadu systematickosti nerespektovali. Proto otázka gradace, tak výrazně vyslovená Komenským, nabyla v poválečných metodických směrech takové důležitosti.

¹⁹ M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1965, str. 120.

²⁰ W. G. Moulton, *Applied Linguistics in the Classroom*. In: *Teaching English as a Second Language*, ed. H. B. Allen, New York 1965, str. 79.

²¹ O úloze mluvnické v cizojazyčném vyučování z hlediska lingvistiky viz podrobněji M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1965, str. 157–164, 236–237, 265.

S kritickým hodnocením univerzálnosti kategorií založených na latině souvisí i otázka srovnávání jazyka cílového s jazykem mateřským. Se srovnáváním je někdy spojována i otázka překladu.

Problém srovnávání jazyka cizího a jazyka mateřského v sobě odráží odvěký spor mezi koncepcemi metody gramaticko-překladové a metody přímé. Hlediska jsou známá: Přímá metoda vylučuje překlad a tím srovnávání, protože jazyk cílový je zároveň jazykem vyučovacím. Vyučování je založeno na intuici. Stanovisko představitelů uvědomělého osvojování cizího jazyka je možno stručně charakterizovat jako tezi, že mateřský jazyk má pozitivní a rozhodující úlohu při učení cizím jazykům.

Z hlediska dnešního pojetí cizojazyčného vyučování by však bylo poněkud jednostranné zjednodušit tuto tezi v tom smyslu, že intuitivní metoda je „nevědecká“ a metoda uvědomělá „vědecká“, protože jedna metoda jazyk mateřský ve vyučování vylučuje a druhá na něm staví.²² Mateřský jazyk a s ním spojené srovnávání jazyka cílového a mateřského může být totiž vyloučen nejenom jako výsledek aplikace lingvistické teorie, ale též z důvodů, které diktují okolnosti. Taková okolnost může nastat, nezná-li např. učitel jazyk žáka, jehož učí, nebo má-li učit ve třídě, kde žáci nemají společný mateřský jazyk.

Proti tomu může být vznesena námitka, že učitel má znát jazyk těch, jež učí. Námitka by byla na místě, kdyby byl na učitele za všech okolností vznášen požadavek, aby různé jevy cílového jazyka vysvětloval v kategoriích jazyka, jímž mluví jeho žáci. Takový požadavek však není vždy uskutečnitelný. Nelze očekávat, že např. všichni učitelé angličtiny nebo francouzštiny působící v zámoří znají různé domorodé jazyky. A i kdyby je znali, je problém, nakolik by bylo užitečné srovnávat západní jazyk s kategoriemi afrického nářečí.²³ V takových případech je výhodnější postupovat intuitivně, přímou metodou. Proto se Palmerova soustava tak osvědčila v Japonsku, kde Palmer dlouho působil. Podobná situace nastala v různých evropských zemích po druhé světové válce. Lingvistická a pedagogická hlediska, která vedla k vytvoření audiovizuálních kursů ve Francii a Jugoslávii, založených na přímé metodě, byla do značné míry diktována potřebami cizích studentů a pracovníků přicházejících do Evropy ze všech částí světa. Tito studenti netvořili homogenní skupiny. Kdybychom vycházeli z dogmatického požadavku, že ve školních podmínkách si můžeme osvojit jazyk jen tehdy, budeme-li vycházet z mateřského jazyka, znamenalo by to — dovedeno ad absurdum —, že učitel heterogenní skupiny by nemohl učit jazyku skupinu celou, ale podle národností. Zkušenosti ze St. Cloud, Besançonu, Záhřebu však ukázaly, že tomu tak být nemusí.

Soustředme se na běžné podmínky školního vyučování, kdy se cizímu jazyku učí homogenní skupina žijící v prostředí svého mateřského jazyka. Podle N. B r o o k s e²⁴ je možno v těchto podmínkách sledovat dvojí cíl:

²² Viz např. V. Č í c h a: „Teze intuitivní metody o ignorování a vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu je nevědecká“. Srov.: V. Č í c h a, *Základní problémy vyučování ruštině na našich školách*, sborník VÚP „Dvě studie o jazykovém vyučování“, Praha 1964, str. 127.

²³ Viz článek M. K e h o e z University Haile Sellasie I v Etiopii, uveřejněný v časopisu *English Language Teaching*, 3, 1964: *The Teaching of English as a Third Language in Ethiopia*. Pro většinu žáků, pocházejících z mnoha kmenů, je nutné, aby se naučili napřed amharštině a jejím prostřednictvím angličtině. Protože však velká část učitelů, zvláště v nižších třídách, má špatné znalosti angličtiny, slyší žáci více výklady o angličtině v amharštině (tj. v druhém jazyku) než angličtinu (tj. třetí jazyk).

²⁴ N. B r o o k s, *Language and Language Learning*, New York 1964, str. 48—52.

1. Vytvořit v mezích zkušenosti žáka paralelní systém (coordinate system) dvou jazyků, v němž bude mít stejný status cizí jazyk s jazykem mateřským, a to nejen co do vnějších vzorů jazykového projevu, ale i co do mentálního procesu, který tento projev doprovází.

2. Vytvořit smíšený systém (compound system), v němž se žák naučí některým základním stránkám nového jazyka, přičemž mateřský jazyk nebude opuštěn, ale bude nadále dominující.

Sledujeme-li cíle paralelního systému, nesmí žák mluvit mateřštinou, nesmí se učit slovíčkům srovnáváním s mateřštinou, nesmí překládat z cizího jazyka do mateřštiny. Všechny tyto činnosti by paralelní systém anulovaly a zhroutily by se do struktury smíšeného systému s mateřskou řečí jako dominantou.

Brooks se tak snaží uplatnit ve vyučování cizím jazykům podstatu bilingvismu, jehož možnosti pro aplikaci v cizojazyčném vyučování se ve Spojených státech v novější době zkoumají.²⁵

Dá se však předpokládat, že bilingvismus je za okolností, kdy se studuje cizí jazyk pouze jako školní předmět bez jasně viditelné funkce vyplývající z bilingvní situace, lingvistický stav nestálý a lze očekávat, že se žáci po krátké době vrátí k monolingvistice.

Tyto názory potvrzují např. pokusy W. E. L a m b e r t a.²⁶ Bylo prokázáno, že po šestitýdenním intenzivním kursu vedeném podle zásad paralelního systému dosáhli studenti, kteří nechali pracovat oba jazyky funkčně odděleně, horších výsledků než ti, kteří se této zásady nedrželi a připustili interakci obou jazyků.

Ve světle nynějších názorů je tedy zřejmé, že otázka, zda užívat mateřského jazyka ve vyučování cizím jazykům, nemůže být rozhodnuta odvoláním výhradně na lingvistiku.²⁷

Jestliže problém postavení mateřského jazyka je spíše záležitostí pedagogickou a psychologickou, náleží lingvistice odpověď, jak nejlépe uvést dva jazyky ve vzájemný vztah.

Náleží tedy lingvistice i teorie překladu, jestliže souhlasíme nebo jsme přesvědčeni, že se za určitých okolností rozhodneme pro překlad.

Odpor proti používání překladu v počátečním stadiu vyučování cizím jazykům, všeobecně doznávaný v současných metodických pracích, je dokladem přínosu lingvistiky k řešení problému. Lingvistika odhalila rozpory gramaticko-překladové metody, která ve své původní formě operovala s univerzálností mluvnických kategorií a vedla začátečníka neuvědomujícího si, že dva jazyky fungují často velmi odlišně, k doslovnému překladu.

Příkladem takové deformace jazyka je právě interlineární metoda, spojovaná se jménem Jacototovým. Prokládání souvislého textu v jednom jazyce doslovným překladem v druhém jazyce může totiž vést ke zkomolení jedné nebo druhé verze. Uvedme si příklad z Gandsovy učebnice angličtiny.²⁸

²⁵ Viz např. S. Ervin and C. E. Osgood, *Second language learning and bilingualism*. In: C. E. Osgood and F. Sebeok (Eds.), *Psycholinguistics*. Journal of Abnormal and Social Psychology, Supplement, 1954, 49, str. 139–146.

²⁶ W. E. Lambert, *Psychological Approaches to the Study of Language*. In: *Teaching English as a Second Language*, ed. H. B. Allen, New York 1965, str. 48.

²⁷ Srov. též M. A. K. Halliday, A. McIntosh, P. Stevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1965, str. 112.

²⁸ P. Gands, *Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache*, Frankfurt a. M. 1898, strana 216–217.

Be economical from choice, or you may
Sei sparsam aus freier Wahl, sonst du magst
have to be from necessity.
haben zu sein aus Noth.

Never wait for wisdom, till others grow wise.

Nie warte auf Weisheit, bis andere werden weise.

Climb not too high lest you fall, nor

Klimme nicht zu hoch, damit nicht du fallest, noch

lie on the ground lest you be trampled on.

liege auf dem Boden, damit nicht dich werde mit Füßen getreten auf.

(Cvičení na rozkazovací způsob)

Komparativní lingvistika, již náleží též teorie překladu, ukázala rovněž na problematiku tzv. gramatického překladu. Protože při překladu nejde o pouhé převedení jedné gramatické formy z jednoho jazyka do jazyka druhého, ale o vyjádření identické situace, vystupuje zde v plné šíři důležitost konfrontačního studia dvou jazyků. Jeho podstata spočívá v tom, že „jazykové skutečnosti, které jsou dány promluvou v jednom jazyce, hodnotíme situací jiného jazyka“.²⁹

Problematika školského překladu jako prostředku získávání vědomostí zde vystupuje zcela zřetelně. Ve školní praxi si je třeba počínat velmi obezřetně. Nesprávným překladem se mohou upevňovat chybné vědomosti o jazyce nebo dokonce nesprávné řečové dovednosti. Proto se často ve světové odborné literatuře setkáváme s názorem, že bezpečnější cesta, jak si osvojit strukturu cílového jazyka, je metoda větných vzorců a nikoliv překlad. S tím souvisí i názor, že na překlad se můžeme dívat jako na zvláštní dovednost, jež může být jedním z cílů jazykového vyučování. Takový názor se dokládá skutečností, že rodilí bilingvní mluvčí nejsou často schopni překládat z jednoho jazyka do druhého a musí se této dovednosti učit.

Moderní jazykověda, pedagogika i psychologie zaujaly postoj ke srovnávání dvou jazykových systémů, jež bylo základem geneticko-srovnávací metody Magerovy, která našla pro svůj prvek uvědomělosti takový ohlas v Sovětském svazu. Především je třeba činit rozdíl mezi konfrontačním studiem dvou jazyků, založeném na systémovém rozboru každého jazyka, jak je uskutečňuje jazykověda, a srovnáváním dvou jazykových systémů ve vyučovacím procesu, mezi srovnáváním a překladem. Není sporu o tom, že konfrontační postup při studiu jazyků, jak jej uplatňovala např. pražská škola a aplikovaná lingvistika ve Spojených státech, je neocenitelným podkladem pro jazykové vyučování, jemuž může předložit materiál pečlivě vybíraný na základě analýzy jak cizího, tak mateřského jazyka.

Učitel cizího jazyka však neučí lingvistice, ale učí jazyku. Srovnávání ve školním vyučování má dvojí účel: chybám předcházet a rozbořením chyb vylučovat chyby další. Diagnóza chyb však nemusí být nutně totožná se srovnáváním. Srovnávání použijeme pouze tehdy, jsme-li přesvědčeni, že příčinou chyby byla interference. Jak tvrdí B. V. Beljajev, nelze „ztotožňovat uvědomělost se srovnáváním jazyka, jemuž učíme, s jazykem mateřským a toto srovnávání s pře-

²⁹ Viz Vladimír a Vilma Barnettovi, *O konfrontačním studiu příbuzných jazyků*. Havránkův sborník: Acta Univ. Carol., Slavica Pragensia IV, 1962, str. 53–60.

kladem, a domnívat se, že bez překladu není srovnávání, a není-li srovnávání, není ani uvědomělosti“³⁰

To neznamená, že by studující neměl nic znát o jazyce, jemuž se učí. To neznamená, že bychom obhajovali zásadně přímou metodu. Jde jen o přiměřenou míru. Učit se o jazyce může být užitečné pro pokročilé studenty, zvláště vzdělané jedince a dospělé, kteří již dostatečně zvládli mechanismus jazyka a případně se již některému cizímu jazyku učili. Pro mladé a nezkušené studující je však přílišné teoretizování spíše zábranou než pomocí. Tím spíše, že teoretikové čistě lingvistické pojetí srovnávací metody nepochopili, že interferenci lze překonat hlavně cestou návyků a jen částečně instrukcí o jazyce. Pouhá srovnávací analýza nejen že interferenci neodstraňuje, ale naopak ji posiluje. Lingvistická teorie nesmí být v rozporu s pedagogickým cílem.

Zbývá nám zhodnotit, co přinesla dnešní teorii jazykového vyučování přímá metoda. Jejím kladem bylo široké uplatňování názornosti, rozvoj systému konverzačních cvičení, zdůrazňování úlohy mluvnické jako prostředku k dosažení cílových vědomostí, propracování výslovnosti a slovní zásoby. Zásadním nedostatkem přímé metody byla nesprávná zásada, že učení se cizímu jazyku je stejný proces jako učení se jazyku mateřskému. Z této zásady vyplývalo, že se přeceňoval význam rodilých mluvčích, neodkrývaly se rozdíly mezi mateřštinou a cílovým jazykem a tím se proces učení zpomaloval. Přímá metoda podceňovala teorii, a nebyla proto budována na přísných lingvistických zásadách. Hlavní úlohu měla psychologie.

Při učení se cizím jazykům však působí řada faktorů, jež nemohou vždy být předmětem psychologické analýzy. Tyto faktory zkoumá především pedagogika. Reformní hnutí kladlo velký důraz na orální přístup při vyučování cizím jazykům, zdůrazňovalo časté opakování, imitaci. Nevzalo však v úvahu, že takové pojetí klade neúměrné nároky na učitele. Ukázalo se, že vyučování přímou metodou vede k předčasnému fyzickému vyčerpání vyučujících. Nebylo také snadné najít učitele s perfektní znalostí cizího jazyka, jež byla podmínkou pro splnění cílů orálních metod. Tradiční metody se opíraly o psaný text, a mohly tedy část výuky přenést na domácí přípravu žáků. Přímá metoda se opírala o jazyk mluvený a s domácí přípravou prakticky nepočítala. V době, kdy se rozvíjela, neměla totiž ještě k dispozici žádnou „zvukovou“ učebnici. Vyučování založené na zásadách přímé metody vyžadovalo proto počet hodin, jenž byl pro veřejný školský systém neúnosný. Nebyly to tedy jen nedostatky psychologického nebo lingvistického charakteru, ale velmi často faktory čistě pedagogické, které vedly k tomu, že se učitelé vraceli k tradičním metodám. Ukázalo se zřetelně, že cíle, jež si kladla přímá metoda, byly v rozporu s reálnými možnostmi tehdejší školy.

Bylo prokázáno, že jak metoda gramaticko-překladová, tak přímá metoda ve svých dosavadních podobách jsou objektivně vadné. Bylo tedy nutno hledat nové cesty, které by nedostatky dosavadních metod překonaly. Neměl to být kompromis, protože ten se, jako u „zprostředkovací metody“, ukázal neúčinným, neboť přebíral nejen klady, ale i objektivně prokázané nedostatky obou metod.

V Sovětském svazu i u nás se projevuje snaha překonat nedostatky dosavadních gramatických metod přenesením důrazu z teorie na řečovou praxi. Teoretické znalosti mají pouze napomáhat procesu vytváření řečových dovedností a návyků. Novému pojetí se v SSSR rází název metoda „uvědoměle-praktická“.

³⁰ Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Москва 1965, стр. 74.

Na koncepci vyučování cizím jazykům u nás však působí zároveň i současné tendence ve Spojených státech a západní Evropě. Realizace těchto tendencí je vyjádřena v názvu metoda audiolingvální a metoda audiovizuální strukturoglobální. Tyto metody se často považují za „revoluci“ v jazykovém vyučování. Jde však skutečně o revoluci?

AUDIOLINGVÁLNÍ METODA

Polemika mezi metodou audiolingvální a gramaticko-překladovou metodou ve Spojených státech připomíná v podstatě spor mezi metodou přímou a gramaticko-překladovou v Evropě. Přímá metoda, která se na přelomu tohoto století rozšířila rychle v mnoha zemích Evropy, zasáhla též Spojené státy. Širokého uplatnění však nenašla a byla spíše součástí diskusí o metodách.³¹

S teoretickou základnou přímé metody se seznámila americká učitelská veřejnost z úřední publikace známé pod názvem „Report of the Committee of Twelve“.³² Zprávu vypracovala skupina vynikajících učitelů cizích jazyků, jmenovaných organizací „Modern Language Association of America“. Ze zprávy vyplývá, že američtí odborníci nepokládali schopnost vyjadřovat se ústně v cizím jazyce za cíl hlavní, ale vedlejší. Hlavní důraz byl kladen na lingvistické vzdělání a literární výchovu. Uvádí se doslova, že „za podmínek, které v té době v Americe převládaly, bylo možné naučit se v cizím jazyce číst, nikoliv jím mluvit“.³³

Vypracovaný návrh na vyučování cizím jazykům se opíral o metodu gramaticko-překladovou. Cílem vyučování cizím jazykům bylo vypěstování schopnosti číst a překládat cizojazyčné texty, a to i takového rázu, jako např. Dantova díla v originále.

Avšak i ve Spojených státech, hlavně v obchodních kruzích, začal růst zájem o mluvený jazyk. Tomuto zájmu se snažila zpočátku vyhovět soukromá učiliště, mezi nimiž si udržovaly prvenství školy Berlitzovy. V roce 1911 navštívil USA M. Walter, jeden z předních zastánců přímé metody v Německu. Ve Spojených státech měl Walter řadu přednášek o metodice vyučování cizím jazykům. V diskusích, které vedl s americkými odborníky, bylo několikrát zdůrazněno, že princip aktivity, samostatné činnosti, který přinášela přímá metoda, by byl cenným doplněním způsobu práce, jenž byl tehdy obvyklý v USA v přírodních vědách.³⁴

Někteří američtí učitelé se skutečně pokusili o uplatnění přímé metody na veřejných školách, avšak bez výrazných výsledků. Příčiny byly v mnohém tytéž jako v Evropě. Orální přístup k vyučování cizím jazykům vyžadoval učitele s dokonalou znalostí mluveného jazyka, značnou fyzickou a nervovou vybaveností. Cíle přímé metody byly nadto v rozporu s malou tížností žáků. V americké společnosti totiž v tehdejší době člověk ovládající aktivně cizí jazyk nebyl nijak zvláště oceňován. Významné postavení Spojených států i obecné rozšíření angličtiny ve světě nevytvořilo předpoklad, aby potřeba hovořit jinými jazyky byla

³¹ Srov. R. H. Fife, *A Summary of Reports on the Modern Foreign Languages with an Index to the Reports*. New York: The MacMillan Co., 1931.

³² C. Thomas (ed.), *Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America*. Boston: Heath 1901.

³³ Tamtéž, str. 20.

³⁴ Podrobněji viz G. Trübner, *Zur Problematik des modernen Fremdsprachenunterrichts*, v časopise *Fremdsprachenunterricht*, 1966, str. 1.

nějak naléhavě pocífována. Lidé ovládající plynně některý jazyk byli dokonce často pokládáni za „světáky“ (sophisticated).

V období mezi dvěma světovými válkami se v oblasti vyučování cizím jazykům značně experimentovalo. Výsledky pokusů a různých studií byly shrnuty v Colemanově knize „The Teaching of Modern Languages in the United States“.³⁵ Coleman v ní dochází zhruba k tomuto závěru: Většina žáků maří svůj čas tím, že se snaží o dosažení nemožného, zvláště pokud jde o dvouleté studium, jemuž je v amerických školách většinou vyhrazeno vyučování cizímu jazyku. Proto je lépe se pokusit o něco, co je dosažitelné. Tím je schopnost číst v rámci vymezené slovní zásoby.

Podnětem pro novou orientaci ve vyučování cizím jazykům byl vstup Spojených států do druhé světové války. Příslušníci armády byli rozmístěni po celé zeměkouli. Vyvstala naléhavá potřeba cizím jazykem především hovořit a rozumět domorodým mluvčím. Postup, při němž se vycházelo z četby jako základu pro nabytí dovedností hovořit, se ukázal nedostatečným. Studující, kteří byli zvyklí většinou jen na četbu, nebyli schopni se osvobodit od nesprávné výslovnosti, způsobené představou, že grafická podoba je dokonalejším obrazem podoby zvukové.

S podporou Rockefellerovy nadace byl zmobilizován velký počet významných amerických lingvistů, jimž bylo uloženo provést rozbor a popis jazyků, pro které doposud neexistovaly učebnice, a zároveň vypracovat program pro intenzivní studium cizích jazyků. Tak se zrodil „Army Specialized Training Program“, krátce nazývaný ASTP. Základní principy nového pojetí byly nastíněny L. Bloomfieldem ve spisu „Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages“.³⁶

Podle těchto zásad je třeba při učení se cizímu jazyku vycházet z jazyka mluveného, nikoliv psaného. Studující se má nejdříve učit rozumět mluvenému a mluvit, teprve potom číst a psát. Zdrojem pro poznání cizího jazyka má být rodilý uživatel příslušného jazyka. Proto bylo v ASTP používáno v hojně míře rodilých mluvčích a bilingvních učitelů. Mluvnici je třeba učit induktivně. Je prostředkem a nikoliv cílem. Jazyk je soubor návyků, jimž se může studující naučit jen neustálým opakováním, cvičením a drilem. Poněvadž se počítalo s brzkým nasazením příslušníků armády v různých zemích, učili se účastníci kursu cizímu jazyku devět měsíců deset hodin denně po šest dnů v týdnu. Studující byli vybíráni na základě zvláštních testů osvědčujících jejich schopnost učit se cizí řeči. Byli společně ubytováni, soustředěni do malých tříd. Užívalo se různých pomůcek, jako diapozitivů, filmů, rádia, magnetofonu, gramofonu.

Z hlediska cílů, které byly sledovány, byl úspěch ASTP tak prokazatelný, že se začalo mluvit o „nové metodě“ (New Key), „americké metodě“. Věřilo se, že se našel onen dlouho hledaný klíč, vedoucí k úspěchu v cizojazyčném vyučování. Proto i po skončení války byla na vojenských školách USA organizována výuka cizím jazykům podle vzoru ASTP. Program byl jen poněkud modifikován. Více času a pozornosti bylo věnováno čtení a psaní, byla zavedena systematická mluvnice, jež měla shrnout to, čemu bylo naučeno induktivní cestou.

O úspěch, jehož bylo dosaženo v ASTP, se pokusily i veřejné školy. Avšak výsledky docílené armádou ve válečné době se neopakovaly. Bylo potvrzeno, že

³⁵ A. Coleman, *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*, The Macmillan Co., New York 1929.

³⁶ L. Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore 1942.

často to, co se vydává za novou metodu, není ve skutečnosti ničím jiným než souhrnem příznivých faktorů, jež každé úspěšné vyučování podmiňují. Nebylo k dispozici tolik vyučovacích hodin. Chyběla motivace, jež byla ve válce pochopitelně velmi silná. Žáci nebyli zvláště vybíráni. Nepodléhali rovněž žádné vojenské kázní. Relativně dobrých výsledků bylo dosaženo na vysokých školách, které mohly soustředit vyučování cizím jazykům do intenzivních kursů. Zavedením jazykových laboratoří bylo umožněno přenést velkou část výuky do mimovyučovací doby. V průměru počítaly intenzivní jazykové kursy na vysokých školách s 15 hodinami týdně v klasické učebně a dalšími 15 hodinami cvičení v jazykové laboratoři. Jazykové laboratoře tak sejmuly z beder vyučujících úmorné opakování a procvičování, jež bylo kdysi tak neúnosné pro učitele aplikující ve vyučování cizím jazykům orální přístup. Moderní reprodukční technika tak umožnila renesanci mluvené řeči, jež byla hlavním cílem jak starých intuitivně imitativních metod v době před nástupem gramaticko-překladové metody, tak pozdější metody přímé. Na druhé straně se ukázalo, že tam, kde nebylo k dispozici dostatek hodin, nebyla ani nová technika nijak účinná. Proto pochopíme skepsi amerických učitelů vyjádřenou oficiálně před více než půl stoletím i v publikaci Colemanově, která hodnotila reálné možnosti masové školy.

Orální přístup k vyučování cizím jazykům již zůstal převládající, ne-li přímo oficiální metodou ve Spojených státech. V pozdějších letech se jí dostalo názvu metoda *audiolingvální*. V současné době je hlavní úsilí amerických odborníků vedeno snahou o její stále větší lingvistické zvědeckění. Mezi přední pracovníky v tomto směru patří skupina jazykovědců university v Ann Arbor ve státě Michigan, v prvé řadě C. C. Fries a R. Lado. S jejich jménem je kromě řady odborných prací spojena i praktická výuka tzv. „michiganské školy“, pro niž oba vědci se svými spolupracovníky vypracovali zvláštní intenzivní kurs angličtiny, určený původně pro španělské posluchače.³⁷

Učení se cizímu jazyku definuje R. Lado jako „nabývání schopnosti užívat jeho struktury v rámci obecné slovní zásoby, jež se v podstatě uskutečňuje za normální komunikace s rodilými mluvčími v konverzačním tempu“.³⁸ Proces učení se děje ve shodě s psychologickými zákony, jimiž se zabývá teorie učení.³⁹ Tak jako jeho předchůdci Bloomfield, Boas aj., vychází Lado ze zásady, že jazyk je audio-orální, má svou vlastní strukturu, kterou můžeme odhalit a systematicky popsat. Prioritu auditivní stránky před vizuální odůvodňuje nejen zákony lingvistiky, ale i psychologie. S odvoláním na pokusy P. Pimsleur a R. Bonkowské ho vyvozuje, že transfer z auditivního učení na vizuální je větší než při opačném postupu.⁴⁰ V souladu s tezemi americké aplikované lingvistiky doporučuje, aby se vyučování cizím jazykům soustředilo na ty jevy, které tvoří podstatu rozdílů mezi jazykem mateřským a jazykem cizím. Analogické jevy nemusí být nijak zvláště vysvětlovány.

Většina času při učení musí být věnována praxi. Tato zásada má psychologické oprávnění, protože za jinak stejných podmínek jsou množství a trvalost toho, čemu se učíme, přímo úměrné praxi. Fries např. doporučuje 85 % času, který

³⁷ R. Lado, C. C. Fries, *An Intensive Course of English*, Ann Arbor, Michigan 1960.

³⁸ R. Lado, *Language Teaching. A Scientific Approach*; New York, McGraw-Hill, Inc., 1964, str. 38.

³⁹ Tamtéž, str. 45.

⁴⁰ P. Pimsleur, R. J. Bonkowski, *Transfer of Verbal Material Across Sense Modalities*, *Journal of Educational Psychology*, vol. 52, No 2, 104–107, 1961.

je k dispozici ve školním vyučování, věnovat praxi a 15 % výkladu a komentáři.

Znat slova, jednotlivé věty nebo mluvnická pravidla není znalost jazyka. Mluvit o jazyce neznamená ho ovládat. Řeč tvoří návyky, návyky se získávají opakováním. Řeči se tedy musíme učit opakováním. Formou opakování je procvičování větných vzorců.

Každé učení se cizímu jazyku se děje prostřednictvím zkušenosti, až na analogická tvoření, která mohou kombinovat dřívější zkušenosti do nových sekvencí. Hovořit nebo poslouchat a soustředit se přitom na obsah za podmínek normální konverzace obvyklých u rodilých mluvčích představuje úplnou jazykovou zkušenost (total language experience). V procesu učení se cizímu jazyku není úplná jazyková zkušenost snadno dosažitelná ani účelná. Jestliže studující musí přijmout podmínky úplné jazykové zkušenosti, uchyluje se často k reakcím a odpovídám, které jsou mu k dispozici — ve svém rodném jazyce.

Mluví-li tedy studující v jazykových strukturách cílového jazyka nedokonale nebo rozumí-li strukturám nepřesně, cizímu jazyku se neučí. Zkreslená interpretace jako konečný produkt praxe není oprávněná.

Proto je někdy účelné vytvořit částečnou jazykovou zkušenost (partial experience). Příkladem učení se za podmínek částečné jazykové zkušenosti je „mimicry“; studující opakuje větu podle slyšeného vzoru a soustřeďuje se nejprve na formu. Jiným příkladem částečné jazykové zkušenosti je rozčlenění promluvy na menší části, což umožňuje soustředit se na obtížná místa.

Částečná jazyková zkušenost je pouze mezičlánkem k vytvoření podmínek úplné jazykové zkušenosti. Musí proto částečná jazyková zkušenost postupně přecházet v lingvisticky a psychologicky přijatelnou jazykovou zkušenost úplnou.

Audiolingvální metoda nepřinesla do vyučování cizím jazykům žádné převratné změny. Jak přímá, tak audiolingvální metoda se shodují v požadavku, že se je mluvenému jazyku třeba učit v první řadě poslechem a hovorem. V čem se však audiolingvální metoda liší od klasické metody přímé, je přísný lingvistický přístup k materiálu, jemuž se má učit. Tento materiál je na rozdíl od původní koncepce přímé metody vybírán na základě konfrontace jazyka mateřského s cílovým, přičemž se přihlíží nejen k hlediskům jazykovým, ale i k rozdílnosti v kultuře dotyčných národů. Jazykový materiál je pečlivě dávkován, od částečné jazykové zkušenosti se přichází k jazykové zkušenosti úplné. Tím se sleduje snaha zamezit zkreslenou interpretaci jazykového projevu, která bývá vyvolávána snahou některých představitelů přímé metody dosáhnout plynulosti v hovoru často nesouvislým mluvením za každou cenu. Snahou o přesné vyjadřování se audiolingvální metoda blíží koncepci Palmerové.

Přes nesporný přínos audiolingvální metody pro jazykové vyučování je však nutno vidět úskalí, se kterým se může setkat její uvádění do vyučovací praxe. K zásluhám audiolingvální metody patří, že pomohla odhalit neudržitelnost dosavadních tendencí, které pokládají zvukovou podobu jen jako doplněk výuky jazyka. Primárnost mluveného však neznamená, že grafická podoba jazyka je jen jakousi kvazitranskripce jazyka mluveného, a že tedy normy jazyka mluveného a psaného jsou funkčně totožné.⁴¹ Jednostrannost gramaticko-překladové metody, opírající se o jazyk psaný, nelze překonávat druhým extrémem, kdy se vyučování cizímu jazyku opírá výhradně o jazyk mluvený. Takový postoj nebere v úvahu

⁴¹ Podrobněji viz J. V a c h e k, *Two Chapters on Written English*, sborník *Brno Studies in English*, vol. 1, Praha 1957.

specifičnost ústní a písemné komunikace, jíž je třeba podříditi osnovy v souhlase s cílem výuky.

Jedním z ústředních problémů audiolingvální metody je rovněž otázka, jak přejít od manipulace s jazykem ke komunikaci. Lingvisté přičítají tuto obtíž nadměrnému zdůrazňování drilových cvičení a podceňování syntetických komunikačních cvičení. Psychologové se domnívají, že mezera mezi manipulací a komunikací je způsobena behavioristickou a nebehavioristickou teorií, v níž mají manipulativní drily svou základnu, a místo ní doporučují budovat jazykové vyučování na celostní psychologii.⁴² Nesnáze, na něž naráží audiolingvální metoda, způsobily, že se její teoretická základna pokládá dnes již za překonanou. Tak si můžeme vysvětlit snahu o její nahrazení „kognitivní“ teorií (cognitive code-learning theory), jež má být modifikovanou, zmodernizovanou metodou gramaticko-překladovou.⁴³

Problémy cizojazyčného vyučování však nelze řešit tím, že nahradíme jednu psychologickou teorii jinou, ani tím, že modifikaci přímé metody nahradíme modifikací metody gramaticko-překladové. Příčina nesnází, na něž audiolingvální metoda v poválečné praxi ve Spojených státech naráží, tkví jinde. Jejím rozšíření se nedostává důsledně uplatnění hledisek pedagogických. Ladova koncepce spočívá na dvou sloupech: na lingvistických faktech a na psychologických zákonech učení. Vyučovací proces je však příliš mnohostranný, než aby se dal vysvětlit nějakou vyhraněnou lingvistickou nebo psychologickou teorií. V tomto světle se pak jeví problematickým systém principů jazykového vyučování nastíněný tvůrci audiolingvální metody. Nečiní se zřetelný rozdíl mezi cílem, principem a metodou, za princip se někdy považuje doporučení, jež platí jen za určitých okolností, nikoliv obecně. Nelze považovat za správné prohlašovat cíle vyhovující potřebám určité sociální skupiny za obecný cíl jazykového vyučování. Nelze se domnívat, že můžeme učit jazykům audiolingválním postupem studující všech věkových stupňů a sociálních skupin, a nebrat přitom v úvahu změny schopností způsobené věkem, různost vyplývající z předchozího vzdělání i individuální rozdíly, projevující se mimo jiné též růzností vizuálního a auditivního typu.

AUDIOVIZUÁLNÍ STRUKTUROGLOBÁLNÍ METODA

První teoretickou formulaci audiovizuální strukturoglobální metody vyslovil v roce 1953 P. G u b e r i n a,⁴⁴ profesor filosofické fakulty a ředitel Fonetického ústavu v Záhřebu. Spolu s profesorem École Normale Supérieure v Saint-Cloud P. R i v e n c e m stanovil zásady a aplikaci této metody, realizované v kursu „Voix et images de France“, známém též pod jménem „Méthode de Saint-Cloud“. Později byl v Saint-Cloud podle stejných zásad vypracován kurs pro děti, v letech 1959–1962 v Záhřebu kursy francouzštiny, němčiny, angličtiny, ruštiny a srbochorvatštiny. V poslední době se pak v různých zemích západní Evropy objevují stále ve větším počtu různé modifikace výše uvedených kursů.

⁴² Srov. A. S. Hayes, *New Directions in Foreign Language Teaching*. In: *Moderner Fremdsprachenunterricht*, Berlin 1965.

⁴³ Srov. J. B. Carroll, *The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*. In: *Moderner Fremdsprachenunterricht*, Berlin 1965.

⁴⁴ P. G u b e r i n a, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, Zagreb 1962, rozm. stat. P. G u b e r i n a, *La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique*, *Studia Romanica et Anglica Zagrebiana*, 11, 1961.

Zatímco v USA bylo nové pojetí vyučování cizím jazykům motivováno především vojenskými hledisky, byly v západní Evropě důvodem k zamyšlení nad efektivností dosavadní výuky potřeby pokračující integrace západoevropských států. V jednotlivých státech přibývá stále více příslušníků jiného jazykového společenství, kteří jsou nuceni v poměrně krátké době naučit se aktivně ovládat cizí jazyky. Podobně jako ve Spojených státech byla tedy i v Evropě snaha o pro-sazení primárnosti mluveného jazyka diktována společenskou nutností.

Audiovizuální strukturoglobální metoda podle P. Guberiny navazuje na lingvistická bádání, která se na počátku tohoto století soustředila na mluvený jazyk. Jazyk psaný, produkt klasického světa a antiky, uděloval vybrané místo třetí osobě a kromě divadla opomíjel struktury vlastní dialogu. Tak byly metody vyučování pojaté ve funkci jazyka psaného odtrženy od člověka.

Podstatných prvků aplikovaných audiovizuálními metodami využívala již dříve metoda přímá. I ona vycházela ze zásady, že mluvený jazyk je především vnímán zrakem a sluchem. Avšak teoretikové audiovizuální strukturoglobální metody upozornili na negativní rysy klasické přímé metody, projevující se v nestrukturálním využití auditivních a audiovizuálních prostředků a v jednotvárnosti a únavnosti stálého opakování ve třídě. V tom ohledu bylo i pro splnění cílů audiovizuální strukturoglobální metody velkou pomocí zavedení jazykových laboratoří do vyučovacího procesu, neboť umožnilo provádět častá orálně-strukturální cvičení v mimovyučovací době.

Výraz „strukturoglobální“ je označením teorie vyučování cizím jazykům založené na trvalé spojitosti situace — kontextu — obrázku — skupiny slov — významu (globalitě), fungující ve struktuře. Globálních a strukturoglobálních principů je použito jak v celkové koncepci kursů, tak při vypracování zásad výslovnosti, zpracování mluvnice, sémantizace, při vyučování psaní, cvičení a při použití přístrojů. Uvedenými principy se musí řídit i vyučující.

Při aplikaci strukturoglobálních principů v praxi byly zdůrazněny hlavně tyto skutečnosti:⁴⁵

Vyučování cizím jazykům má využít situací, v nichž se ocitá moderní člověk. Text, jenž situaci popisuje, musí mít proto svůj logický děj, jako by šlo o skutečnost. Maximum kontextové funkce získáme tehdy, je-li přítomna sama realita. Obraz, který tlumočí výraz, je stálým poutem mezi analytickým výrazem a syntetickou skutečností. Učitel nesmí žákům dovolit psát před zvládnutím akustického celku a překládat dříve, než se naučí významu prostřednictvím reálií (obrázků) a zvuku.

Nejjednodušší způsob sémantizace je vazba obrazu se zvukem. Obraz je reprezentován diapozitivy, zvuk textem na magnetofonovém pásku. V pozdějším stadiu vyučování cizímu jazyku bude obraz vyloučen, protože zvukovému signálu, asimilovanému prostřednictvím obrazu, bude porozuměno bez něho.

Mluvnici se vyučuje v strukturálním pojetí a na základě promluv vázaných na konkrétní situace.

Správná výslovnost neznamena pouze správnou výslovnost izolovaných hlásek. Strukturální zásady vyžadují naučení se akustickému celku řeči, intonaci, rytmu a celému fonologickému systému cizího jazyka.

Význam učitele se při vyučování audiovizuální strukturoglobální metodou nezmenšuje, ale naopak vzrůstá. Má-li učitel úspěšně výslovnost opravovat, musí mít sám dobrou výslovnost a sluch.

⁴⁵ Podrobněji viz P. Guberina, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, Zagreb 1962.

Audiovizuální strukturoglobální metoda se neobejde bez přístrojového vybavení. Pojem struktury je chápán nejen ve smyslu lingvistickém, ale i psychologickém. Teoretikové audiovizuální strukturoglobální metody se opírají o psychologii celostní.

Srovnáme-li audiovizuální strukturoglobální metodu s metodou audiolingvální, najdeme mezi nimi mnoho shodných prvků. Tato shodnost je dána tím, že obě metody vycházejí z klasické metody přímé. Přitom se jak americký, tak evropský směr snaží překonat nedostatky přímé metody svým specifickým způsobem.

Jak audiolingvální, tak audiovizuální strukturoglobální metoda vycházejí z primárnosti jazyka mluveného i ze ztotožnění grafického a zvukového plánu jazyka; neuznávají dvojí funkci jazyka psaného a mluveného. Oba dva směry pokládají za nejlepší metodický postup při nácviku dovedností schéma poslech — hovor — čtení — psaní.

Co však obě metody odlišuje, je aplikace jejich tezí ve vyučovacím procesu. Nejzřetelněji se rozdíl v odlišném přístupu projevuje v pojetí mluvnice. Metoda větných vzorců amerických lingvistů vede sice k relativně dokonalé manipulaci s jazykem, avšak přechod od manipulace s jazykem k jeho komunikativní funkci je ponechán k vyřešení víceméně učiteli pracujícímu v terénu. Strukturoglobální koncepce chápe naopak komunikativní funkci jazyka od první věty. Proto je každá jazyková reakce spjata s mimojazykovou skutečností vyjádřenou obrazem a zvukem. Funkce obrazu uplatňovaná v audiovizuální strukturoglobální metodě se tak zřetelně liší od funkce, jakou má obraz v metodě audiolingvální. Pro teoretiky audiovizuální metody je obraz dynamickým prostředkem, integrální součástí celé metody, pro Lada jen vizuální pomůckou.

Na druhé straně musí audiovizuální strukturoglobální koncepce čelit problému, jímž je snaha o maximální uplatnění kontextuální funkce v cizojazyčném vyučování, která jde někdy na úkor gradace. Přitom gradace je jedním ze základních didaktických principů. Diskusní otázkou zůstává, nakolik prosazování vizuálního kanálu na úrovni první signální soustavy, tj. přímým vnímáním předmětů, dějů a vjemů, může potlačovat funkci vizuálního kanálu na úrovni druhé signální soustavy, kdy studující vnímají předměty, děje, jevy a pojmy prostřednictvím písemné řeči.⁴⁶ V praxi by se mohl tento problém objevit v potížích po skončení audiovizuálního stadia, při přechodu k formám práce, v nichž vizuální prostředky nemohou hrát již takovou úlohu v cizojazyčném vyučování jako v počátečním stadiu. Řešení problému tím způsobem, že po údobí, kdy jsou začátečníci přivedeni k určitému stupni dovedností a návyků v cizím jazyce pomocí audiovizuální metody, se tento způsob práce opouští a pracuje se dále klasickými metodami cizojazyčné výuky,⁴⁷ můžeme s těžší pokládat za trvalou perspektivu. Transfer různého metodického pojetí zde totiž nutně musí působit negativně.

Je nasnadě, že pro krátkost období od zavedení audiovizuálních kursů do vyučovací praxe se v průběhu jejich ověřování v terénu objeví další otázky, které čekají na bližší vysvětlení nebo i řešení.

Při odpovědi na otázku, nakolik je oprávněná teze o „revolučním“ obratu, který podle ohlasu zahraničního tisku přináší audiovizuální strukturoglobální metoda do vyučování cizím jazykům, musíme vycházet z hlediska současného stavu této

⁴⁶ Na tento problém upozorňuje P. B. Рогова, *Организация приема информации*, журн. Иностранные языки в школе, 1964, № 4.

⁴⁷ Viz poznámku K. Jungwirtha k článku R. Endrýsové, *Audiovizuální metoda Voix et images de France* v časopise *Cizí jazyky ve škole*, 1962/63, č. 5.

výuky v zemích, kde audiovizuální strukturoglobální metoda vznikla, i z historického vývoje metody samé.

Z hlediska historického nejsou audiovizuální a strukturoglobální prvky, používané ve vyučování cizím jazykům, žádným převratným objevem. Ve své nejprostší formě je audiovizuální metoda tak stará jako vyučování cizím jazykům vůbec. Doposud však žádné formy audiovizuálních metod nedosáhly té syntézy poznatků lingvistických, psychologických i pedagogických a takového využití technických prostředků, jako je tomu u nynější audiovizuální metody strukturoglobální.

Pro Francii, kde byla audiovizuální strukturoglobální metoda uvedena v život nejdříve, jsou učebnice vypracované podle této metody opravdu revoluční. Po opuštění přímé metody je výuka cizím jazykům na francouzských středních školách založena převážně na ukázkách z klasických autorů, slovní zásoba neodpovídá životním potřebám, vyučuje se jazyku literárnímu, nikoliv hovorovému. Takto je třeba pochopit snahu, aby se četba ukázek z beletrie posunula na dobu, kdy studenti zvládnou základní řečové dovednosti.

Audiovizuální strukturoglobální metoda počítá s maximální aktivitou žáků, podmíněnou častými cvičeními v poslechu, hovoru, později i ve čtení a psaní. Počítá rovněž se známým faktem, že rozsah paměti je při učení se cizím jazykům, zvláště auditivní cestou, relativně malý. Proto je nutné, aby se výuka uskutečňovala bez velkých přestávek a nebyla tak dána možnost zapomenat. Posílení toho, čemu se žáci naučili, musí následovat s nejmenší časovou mezerou.

Plné využití audiovizuální strukturoglobální metody vyžaduje dobré přístrojové vybavení a velmi dobře instruované a obětavé učitele. Proto se této metody i v západní Evropě používá v masové škole zřídka. Spíše je předmětem zájmu prominentních středisek jazykové výuky, soustředěných většinou na vysokých školách. Jsou určeny z větší části k výuce cizinců, kteří se potřebují v krátké době naučit mluvenému jazyku země, kde pracují nebo studují. S velkou výhodou jí používají velké firmy školící své experty pro činnost v zahraničí.

Z Á V Ě R

I zběžný pohled na historii vyučování cizím jazykům napoví, že se v ní — s výjimkou krátkého údobí vlivu Komenského — odjakživa s menšími výkyvy střídala striktní aplikace principů jazykové analýzy se zdůrazňováním principů psychologických: od imitativně intuitivního nabývání řečových dovedností ke středověkým a renesančním gramatikům, krátký návrat k orálnímu přístupu Komenského, zpět k Plötzovi, od Plötze k přímé metodě a návrat k různým formám syntetické metody. V souvislosti s potřebami moderního člověka sílí snaha o aktivní ovládnutí jazyka, jež se projevuje v pokusu o syntézu aplikace lingvistiky s psychologii. Výrazem této snahy je audiolingvální a audiovizuální strukturoglobální metoda. Současně s těmito metodami nalézá uplatnění metoda kognitivní, jež je modifikací metody gramaticko-překladové.

Dá se předpokládat, že oscilace mezi lingvistikou a psychologii bude převládat do té doby, dokud nebudou vytvořeny podmínky k vypracování ucelené teorie cizojazyčného vyučování jakožto samostatné pedagogické disciplíny. Lingvistika a psychologie hrají v teorii cizojazyčného vyučování důležitou úlohu. Historie jazykového vyučování však dokazuje, že vyvozovat všechny závěry pro jazy-

kové vyučování z objevů těchto věd je sporné. Jazykověda nemůže řešit otázky formování dovedností a návyků. Psychologie nemůže určovat strukturu učebního předmětu. Ani jazykověda, ani psychologie nemohou být kompetentní pro stanovení výchovného a vzdělávacího cíle, jenž je základní kategorií pedagogickou. Jen v jeho rámci lze uskutečňovat cíle formulované lingvisticky a podmíněně psychologicky.

Zkušenosti z vývoje cizojazyčného vyučování ukazují, že stanovení cíle vyjadřujícího potřeby společnosti a beroucího i případný zřetel na věkové a individuální zvláštnosti žáků nebo různých sociálních skupin může vyřešit problém jen částečně. Takto stanovený cíl je sice rozhodující pro určení struktury mikrojazyka (jazyku ve školních podmínkách se nemůžeme učit *in toto*), metody a prostředků k jeho dosažení, sám o sobě však nezaručuje, že může být splněn. Neméně důležité je totiž položit si též otázku, zda cíl a jemu odpovídající strategie vyučování odpovídají reálným možnostem daného školského systému.

K vyučování cizímu jazyku nelze přistupovat čistě pragmaticky. Sebesugestivněji stanovený cíl, podepřený snahou a odborností učitele, je neuskutečnitelný, není-li současně podmíněn celou osobností žáka, jeho vůlí se učit, rozvojem jeho myšlení, citovým postojem, rozvojem sluchu, artikulačních schopností. Jazykovou výchovu musíme proto chápat v souvislosti s obecným cílem harmonického rozvoje člověka a nesmíme ji posuzovat odděleně od ostatních složek výchovy.

DEVELOPMENT OF LANGUAGE TEACHING

A look at the past will help us to understand the present and possibly future trends.

Of the various methods advocated in the past, let us consider two main types of language teaching: grammar-translation (synthetic) and direct (analytic).

The Grammar-Translation Method in its extreme form treats all languages as if they were a collection of ancient documents to be deciphered and analysed. It implies the classical attitude, which assumes that all languages are dead, exempt from the laws of evolution.

The Grammar-Translation Method originated in the Middle Ages. The first concern with language-teaching methods had to do with the teaching of Latin. After the invention of printing, Greek and Latin classics were distributed and taught throughout Europe. The language of these classics came to be regarded as the original and correct form of Latin. Latin grammars based on the classics gradually became more and more complicated, until the study of them instead of being a preparation for the reading of the classics, became an end in itself. The students defined the parts of speech, memorized conjugations, declensions, and grammar rules. Translation was the main procedure for the learning of vocabulary. Although Latin gradually ceded its place to the national languages of Europe, these were reduced to the same sort of academic subjects as the classical languages. They were taught in the same way as Latin and justified by the same arguments of mental discipline.

In the latter part of the nineteenth century, a number of individual reactions began against the Grammar-Translation Method, and finally developed into a movement. As an outcome of this movement the Reform or Direct Method came into being. The Direct Method emphasized language learning by direct contact with the foreign language in meaningful situations. Translation in any form was banished from the classroom, including the use of the mother-tongue and of the bilingual dictionary. New material was to be taught through gestures and pictures and through the use of words already known. Grammar was to be taught inductively. Oral teaching was to precede any form of reading and writing. Words were to be used in sentences and not in isolation, since the sentence was considered the basic unit of speech. Pronunciation was to be taught systematically on a more or less phonetic basis.

These ideas started a long controversy. The critics pointed out that the reforms exceeded the just measure. There was a growing demand for measurable standards of accuracy. The Direct Method evolved and changed. Systematic grammar drills were added. At all levels certain standards of correctness were required.

The imposition of the Direct Method as an official method created many difficulties in the countries which adopted it. In the first place, it required a teacher who possessed a perfect mastery of the foreign language. Moreover, it made such claims on his nervous and physical energy as to entail premature exhaustion. For these and other reasons the Direct Method began to decline. Teachers, in most cases, gradually drifted back to some forms of the grammar-translation approach.

These were the main methods which prevailed in language teaching up to the first half of this century. By the middle of the twentieth century, modern languages were being taught by a variety of other types of methods, most of which had originated, however, in the past.

In the United States, there are now two theories of foreign language teaching. One may be called the "audio-lingual habit theory", the other, the "cognitive code-learning theory". The audio-lingual habit theory is a lineal descendent of the Direct Method. The cognitive code-learning theory, on the other hand, is a modified, up-to-date grammar-translation theory.

In the years 1955—1956 the principles and pedagogical application of the Audiovisual Total and Structural Method were formulated by the Professors of the Institute of Phonetics in Zagreb and the École Normale Supérieure de Saint-Cloud. As its name implies, this method uses audio-visual devices. The term "total and structural" defines the theory of teaching foreign languages which is based on a permanent connection between: situation-context-picture-group of words-meaning-sound (globality), organized and functioning in a structural way.

