

dují opět žáci celého učiliště. Pak následují různé zábavy, tance, hry, písně, sport a j. Do toho všeho se začleňují žáci prvního ročníku — nováčkové, kteří se začínají cítit členy nového kolektivu. Večer se koná slavnostní schůze, na které jsou přítomni představitelé bolševické strany a sovětské státní správy. Tento tradiční akt — oslava začátku školního roku — má velký význam především pro posluchače prvního ročníku. Posluchači, kteří byli ještě včera žáky střední školy, začínají již před zahájením vyučování poznávat, že se octli v nových poměrech kázně a pořádku, že je očekává vážná práce, o kterou se zajímají i představitelé sovětské státní správy a bolševické strany.

V těchto a v podobných tradičních aktech sovětská mládež čerpá morální sílu pro samostatnou práci a pro hrdinný boj za slávu socialistické vlasti, za štěstí všeho lidstva.

Makarenkovo stále živé pedagogické dílo má nesmírnou cenu pro naše uči-

tele i pro rozvoj naší pokrokové pedagogické vědy. Čeští a slovenští pedagogové najdou v díle A. S. Makarenka odpověď na různé výchovné otázky, s nimiž se setkávají při výchově nového socialistického člověka.

Je radostnou skutečností, že Makarenkovo učení proniká stále více i do naší lidové demokratické školy a účinně pomáhá zkvalitnit výchovnou práci učitelů. Naši učitelé znají Makarenka především z jeho slavných děl (Začínáme žít, Vlajky na věžích, O výchově dětí v rodině a j.) a používají ve své práci prvků Makarenkova učení. Je však nutno, aby tyto své znalosti opřeli o hlubší studium a theoretický výklad Makarenkova pedagogického díla, které jim umožní tvořivěji a důkladněji uplatňovat jednotlivé výchovné zásady A. S. Makarenka ve školní praxi. Přitom je třeba, aby se naši učitelé se stejným úsilím učili od sovětských soudruhů, kteří nám názorně ukazují, jak vychovávat novou socialistickou generaci makarenkovsky.

Funkce mateřského jazyka při vyučování ruskému jazyku.

A. STRÍŽOVÁ, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Vyučování ruskému jazyku nemá u nás starou tradici. Ruský jazyk se stal vyučovacím předmětem naší školy obecně vzdělávací až teprve v r. 1945 po osvobození od fašismu. Své nejlepší zkušenosti s vyučováním cizím jazykům jsme se snažili přenést do nového vyučovacího předmětu. Nedovedli jsme však ještě tenkrát vidět metody naší buržoasní školy v jejím pravém světle a všech souvislostech, a proto jsme také nekriticky přenesli neuvědomělý a odmítavý postoj k mateřskému jazyku do metody vyučování ruskému jazyku. Neopatrné využití mateřského jazyka, vyvolané podobností obou jazyků, nemůže nic změnit na skutečnosti, že do vyučování ruskému jazyku byl v zá-

sadě vnesen odmítavý postoj k mateřskému jazyku.

Ukazuje se však, že metody vyučování cizím jazykům buržoasní školy pro ruský jazyk nevyhovují.

Vyučování jazykům je součástí vzdělání, tedy součástí výchovy od dávných dob. Výchova jako záměrné a cílevědomé působení na dospívající generaci vznikla z potřeb rozvíjející se společnosti. Nebyla stále stejná, nýbrž měnila se a rozvíjela podle potřeb společnosti. Obsah výchovy byl stanoven tak, aby mohl sloužit vládnoucí třídě dané společnosti. Vládnoucí třída užívala výchovy a vzdělání jako nástroje pro posílení a udržení své moci

a lid ke vzdělání nepřipouštěla tak dlouho, pokud rozvoj výrobních sil toho nevyžadoval a lidové revoluční síly si to nevynutily. Potřebami vládnoucí třídy bylo určováno, jaká výchova a vzdělání a kolik obojího se dostane příslušníkům jednotlivých tříd a také jakými způsoby se budou usku- tečňovat. Nejlépe je to vidět na škole, kde se výchova a vzdělání provádí nejsystematičtěji.

Hospodářsko-společenský řád v dané etapě a filosofické a politické ná- zory z něho vyplývající určují a mění cíle, organizaci a obsah výchovy a vy- učování, stanoví didaktické zásady a metody. V různých dobách, t. j. v růz- ných etapách historického vývoje spo- lečnosti, jsou tedy různé cíle i obsah výchovy a vzdělání, různé zásady, kte- rými se budou řídit, a různé způsoby jejich uskutečňování.

V nové společnosti, ve které je od- straněno vykořisťování člověka člo- věkem, nemůže tedy mít škola ani stejnou funkci, ani stejný obsah jako škola buržoasní, ani jí nemohou sloužit stejné didaktické zásady a metody. To však neznamená, že naše škola má být úplným popřením všeho předcházejí- cího. Musí přehodnotit všechno peda- gogické dědictví, navázat na pokrokové tradice a důsledně odhalovat a odmítat všechno reakční, co třeba skrytě je v rozporu s naší cestou k socialismu. U V. I. Lenina se učíme, že „... mar- xismus si vybojoval svůj světový his- torický význam jakožto ideologie revo- lučního proletariátu tím, že naprosto nezavrhl nejcennější objevy a vymože- nosti buržoasní, nýbrž naopak tím, že přepracoval a osvojil si vše, co bylo hodnotné ve více než dvoutisíciletém vývoji lidského myšlení a kultury.“¹⁾

V metodách musíme zamítnout vše- chno to, co odporuje požadavku vše- stranného rozvoje žáka, budoucího strůjce a ochránce komunistické spo- lečnosti.

¹⁾ V. I. Lenin, Soč. izd. 4-e, f. XXXI, str. 292.

Podívejme se s tohoto hlediska na metody, které jsme přenesli do vyučo- vání ruskému jazyku.

*

Výchovná metoda byla chápána jako „plánovitý a promyšlený postup vý- chovné činnosti.“) Takové chápání me- tody dovolovalo nejen různý postoj k mateřskému jazyku při vyučování ci- zím jazykům, ale i třídění podle nej- různějších hledisek. Na př. podle pro- středků, kterých se užívá, jako „me- toda gramaticko-překládací“, podle cíle, který je zároveň prostředkem, jako „metoda čtecí“, velmi často také a zcela v duchu kapitalismu podle sesta- vovatele určitého postupu, jako „me- toda Gouinova“ nebo „metoda Berli- tzova“ atd. Domnívám se, že nejspráv- nější hledisko při třídění metod za- ujímá V. M. Čistjakov, který vychází z funkce, kterou v nich zaujímá mateř- ský jazyk, a dělí metody na

- a) přímou neboli přirozenou,
- b) překladovou neboli srovnávací a
- c) smíšenou neboli kombinovanou.

Funkce mateřského jazyka v metodě vyučování cizímu jazyku je tak zá- važná, že může být rozhodující pro tří- dění metod. Otázka, jak se mateřský jazyk uplatní při učení cizímu jazyku, musí být vždy řešena. Stanovisko k ma- teřskému jazyku musí zaujmout i „me- toda analyticko-synthetická“ i „čtecí“ i „metoda Gouinova“, musí je zaujmout každý učitel, ať do vyučování vnáší ja- kékoliv prvky.

Považuji však za správnější dělit do- savadní metody na dvě: na přímou, která odmítá mateřský jazyk nebo jej nechává působit živelně, a na ne- přímou, která vědomě a systematicky užívá mateřského jazyka jako pomoc- níka při učení druhému jazyku. Buď učitel nechává na žákovi, aby se nějak dobral věcného a gramatického vý- znamu slov a po případě mu i zabra-

*) O Kádner, Základy obecné pedagogiky, 1926, str. 922.

²⁾ V. M. Čistjakov, Osnovy metodiky rus- kogo jazyka v neruských školách, 1949, str. 19.

ňuje ve vytváření asociací přes mateřský jazyk, což je metoda přímá, anebo mu v tom nejen nebrání, nýbrž soustavně ho tomu učí, což je metoda nepřímá.

Až do naší doby se dochovala jak metoda nepřímá — hlavně v podobě metody gramaticko-překládací — tak i metoda přímá v různých variantách.

Při metodě gramaticko-překládací byl cizí jazyk dlouho jen doplňkem jazyka mateřského. Byla to metoda vyučování latinskému jazyku, která se přenášela i do jazyků cizích. Překlady z latiny byly spíše mechanickým zaměňováním slov, překlady do latiny byly umělým konstruováním vět. Ačkoliv se při této metodě užívalo mateřského jazyka při všech složkách vyučování, neužívalo se ho jako prostředku uvědomělého učení cizímu jazyku. Metoda nepřímá gramaticko-překládací se udržela většinou na výběrových školách, kdežto na školu povinnou byla přenesena ponejvíce metoda přímá. Tu je třeba podrobit důkladnějšímu rozboru, protože její vliv na našich povinných školách je příliš patrný.

Přímá metoda je diktována snahou po rychlém ovládnutí jazyka. Je diktována utilitarismem, který vnikl do výchovy v kapitalistických zemích v druhé polovině 19. století. Nezáleží na celkovém rozvoji člověka, záleží jen na jeho úzké přípravě pro život. Je důkazem přímé souvislosti mezi kapitalistickou hospodářskou základnou a názory na výchovu, které jsou součástí nadstavby. Přímoou metodu podporuje i idealistická filosofie; idealistická filosofie nechápe materiální základ všeho dění, proto se domnívá, že myšlení je možné beze slov a že tedy žák může spojit holou myšlenku přímo s cizím slovem. Kapitalistický poměr člověka k člověku a idealistická filosofie volí didaktické zásady, které pomíjejí uvědomělost a zdůrazňují mechanický training. V soulase s tím je cíl stanoven ryze prakticky a co nejúže. Zastánci přímé metody nechápou význam jazyka

pro lidskou společnost ani poměr jeho složek, jak je stanovil J. V. Stalin, podceňují jeho obecně vzdělávací význam a proto stanoví cíl vyučování cizímu jazyku úzce.

Imperialistické stadium kapitalismu nese s sebou úpadek kultury a také úpadek v pedagogické teorii i praxi.

Přímá metoda vychází z požadavku, aby se žák učil cizímu jazyku takovým způsobem, jakým se učil mateřštině, t. j. aby spojoval cizí slovo přímo a bezprostředně s věcmi a jevy. Prostředkem k dosažení přímého spojení předmětu a jevu s výrazem v cizím jazyce je: 1. předvedení předmětu a jevu ve skutečnosti nebo na obrázku anebo předvedení modelu; 2. pohyby a mimika, jimiž se naznačí děj, na př. chůze, nebo stav, na př. hněv, nemoc; 3. vysvětlení na příkladech, kterými se má dojít k semantisaci složitějších činností a abstrakt; 4. vysvětlení významu pomocí synonyma slova už známého; 5. odhad podle kontextu anebo uvedení slov opačného významu.

Různí představitelé přímé metody zdůrazňovali a zvlášť rozvíjeli některý prostředek semantisace, někde i dopouštěli ve výjimečných případech jako nutné zlo užití mateřského jazyka, ale zásadně jeho kladný význam pro učení cizím jazykům popírali.

Prvním prostředkem semantisace v přímé metodě je předvedení modelu, doprovázené pojmenováním v cizím jazyce. Zastánci tohoto způsobu semantisace slova zdůrazňují, že se řídí zásadou názornosti. Jsou však v rozporu s otcem zásady názornosti, J. A. Komenským. V jeho Didaktice velké čteme: „První cvičení nového jazyka se mají dít na látce již známé. Aby totiž nebylo třeba obracet mysl zároveň k věcem a slovům a tím je rozptylovat a oslabovat, nýbrž pouze k slovům pro snazší a rychlejší osvojení.“³⁾ Vidíme, že J. A. Komenský, který hlásá, že „jazykové učení musí jít souběžně s věcmi, aby-

³⁾ J. A. Komenský, Didaktika velká, 1948, str. 173.

chom kolik rozumíme z oboru věcí, tolik abychom se učili z oboru jazyka nejen chápat, nýbrž i vyjadřovat. Neboť vzděláváme lidi, ne papoušky.“⁴⁾), týž Komenský považuje zcela správně předvádění věcí při učení dalšímu jazyku za překážku, protože vede k rozvojení pozornosti a zpomaluje osvojení.

Jde-li o předměty a jevy, pro něž nebylo v mateřském jazyce pojmenování, pak mají zastánci předvádění věcí pravdu. Ale takových předmětů a jevů je málo. Častá demonstrace a k tomu známých věcí je zbytečná a brzdí rozvoj abstraktního myšlení. Demonstrace takových předmětů zpomaluje vytvoření správných asociací mezi mateřským a cizím slovem, o které musíme usilovat.

Zastánci přímé metody ignorovali znalost mateřského jazyka svých žáků a vyžadovali, aby se žák učil cizímu jazyku tak, jako se učil mateřštině. Při učení druhému jazyku nemůžeme však u žáka vyvolat onen stav, ve kterém byl, když se jako dítě učil mateřskému jazyku, protože od té doby prošel velikým vývojem, kterého se nemůže a ani nechce vzdát. Zná již pojmenování jednotlivých předmětů a jevů. I. P. Pavlov nás učí, že mezi slovem v mateřštině a jevem jsou pevné vztahy, a my je musíme respektovat. „Slovo nejdříve jen doplňovalo přirozenou reakci dítěte na předmět, jež je podmíněna činností první signální soustavy. Potom nastává postupné abstrahování slova od konkrétního předmětu nebo jednání a slovo začíná zaměňovat a vytlačovat silnější popudy první signální soustavy.“⁵⁾ Slovo začíná nejen zaměňovat popudy, slovo je zároveň popudy vyvoláno; vidíme-li předmět, uvědomíme-li si jej a chceme-li jej spojit s jinými předměty, vybavuje se nám

i jeho pojmenování. „Slovo vytvořilo druhou, speciálně naši signální soustavu skutečnosti, jež je signálem prvních signálů.“⁶⁾

Slova v druhém, novém jazyce jsou pro žáka popudy, jež nepůsobí přímo na jeho vědomí, nýbrž prostřednictvím slov v mateřštině. Tato skutečnost však zastáncům přímé metody nebyla známa. Idealistická filosofie tu nemohla pomoci najít správnou cestu, protože se snažila popřít materiální podstatu světa a jeho dění a tvrdila, že myšlení je možné beze slov. J. V. Stalin nás však učí, že myšlení od jazyka odtrhovat nelze: „N. J. Marr odtrhuje myšlení od jazyka. N. J. Marr má za to, že vzájemný styk mezi lidmi lze uskutečnit i bez jazyka, pomocí samotného myšlení, oproštěného od přírodní materie, oproštěného od ‚norem přírody‘. Myšlenky prý vznikají v hlavě člověka dříve, než jsou vyjádřeny řečí, vznikají bez jazykového materiálu, bez jazykového obalu, tak říkajíc v obnažené podobě. Avšak to je naprosto nesprávné . . . Obnažené myšlenky, oproštěné od jazykové přírodní materie, neexistují.“⁷⁾

Žák, který se učí druhému jazyku, myslí slovy a termíny mateřského jazyka a nemůže jinak. Vidíme, že východisko přímé metody je nesprávné.

Předvedení obrázku věci nebo modelu nebo i věci ve skutečnosti také není bezpečným prostředkem semantisace. Na př. obrázek domu, nespojený s pojmenováním v mateřském jazyce, může pro dítě znamenat mnoho věcí: „vilu“, „hotel“, „školu“, „divadlo“, „obytný dům“, „stavení“ atd. Slovo v mateřštině vystihuje obecný pojem domu, kdežto na obrázku mohou převládat znaky některého druhu domů. Obrázek nemůže být tak jasně zobecňující jako slovo. „Veliká síla působení jazyka je v tom, že je v něm soustředěna moudrost věků . . . Slovo je nejdokonalejším, nej-

⁴⁾ J. A. Komenský, Didaktika velká, 1948, str. 170.

⁵⁾ V. N. Kolbanovskij, Učeníje I. P. Pavlova i nekotoryje voprosy pedagogiki, Sovetskaja pedagogika 1950, č. 9, str. 14—15.

⁶⁾ P. L. Zagorovskij, Učeníje I. P. Pavlova i problema razvitiija psichologii rebonka, SP 1951, č. 4, str. 77.

⁷⁾ J. V. Stalin, O marxismu v jazykovědě.

hybnějším a nejpružnějším ze všech signálů skutečnosti.“⁸⁾ Obrázek tedy může jen doplnit, nikoliv nahradit slovo v mateřštině.

Přímá metoda chce dosáhnout přímého spojení cizího slova s činností nebo stavem tak, že jeho význam naznačí pohybem nebo mimikou. Tak na př. žák může ukázat, co znamená „idti“; může dokonce i užít slova ve větě (Ja idu v školu) a přece může slovní význam „idti“ chápat jen přibližně. Vždyť znázornění pohybem může znamenat chodit, přeshlapovat, kráčet, jít, jít rychle, jít pomalu a pod. Něco jiného by bylo, kdyby žák, který zná ekvivalent k „idti“ v mateřštině, pokusil se činnost znázornit. To platí také o znázornění mimikou.

Složitější činnosti a abstrakta doporučují zastánci přímé metody vysvětlovat opisem na příkladech. Jde-li na příklad o seznámení se slovy „člověk“ a „zvíře“, učitel má říkat: já jsem člověk, ty jsi člověk, tvůj otec a matka jsou lidé; pes je zvíře, kůň je zvíře a pod.⁹⁾ Je zřejmé, že takové vysvětlování vede oklikou často k nepřesnému chápání smyslu slova.

Odhad podle kontextu bývá velmi častou formou semantisace. Zvláště ho doporučuje H. Palmer. Na př. slovo „inkoust“, francouzsky „l'encre“, může být podle něho semantisováno kontextem takto: „Píši-li dopis, potřebuji nejen papír, známku, obálku a pero, potřebuji ještě inkoust.“¹⁰⁾ Učitel říká celou větu francouzsky, všechna slova jsou známá, jen slovo inkoust není známé. H. Palmer se domnívá, že v takovém kontextu musí být slovo „encre“ pro žáka jen inkoustem. Ale co když žák odhadne, že je to kalamář nebo pijavý papír? Nebude-li další kontext předmět

ještě blíže určovat, žák se pravdy nedopátrá.

Ukážeme později, jaký odhad je správný a jak se uplatňuje. Správný odhad je možný jen tehdy, je-li důsledně kontrolován mateřštinou.

Také odhadování významu slova pomocí synonym a antonym je možné jen, je-li kontrolováno mateřským jazykem.

Přes všechnu snahu zastánců přímé metody nedochází u žáků k přímému spojování cizího slova s představou věci a jevu, protože žák, i když se mylí, i když odhaduje správně, vždycky tak činí za pomoci mateřského jazyka. Až na určitém stupni učení, až po mnohém opakování, až když se slovo v cizím jazyce stane podmíněným reálným popudem daného předmětu, spojuje se cizí slovo s představou věci bez prostřednictví mateřského jazyka.

Učení odhadu smyslu slov bez pomoci mateřského jazyka je pěstováním návyku spokojovat se s mlhavostí a nepřesností poznatků. Snaha přímé metody jakoby ulehčit vyučování cizímu jazyku tím, že požaduje jen intuitivní chápání a že uvědomělé učení nahrazuje jen mechanickým trainingem, není ničím jiným než znevažováním učebního procesu a jeho zpomalováním. Tím přímá metoda zbavuje vyučování cizím jazykům vzdělávacího významu, a proto se pro nás stává nepřijatelnou. Zastánci přímé metody vylučovali mateřský jazyk z vyučování cizím jazykům, zavrhovali gramatiku a zbavovali tak vyučování vzdělávacího významu. Zastánci přímé metody napadali hlavně metodu gramaticko-překládací za to, že nenaučila hovořit cizím jazykem, avšak při tom neviděli její kladné stránky, její význam pro celkový rozvoj žáka a pro jeho další jazykové studium.

Nedostatky přímé metody byly záhy zřejmé. Mateřský jazyk pronikal stále více do jednotlivých složek vyučování živelně. Bylo zřejmé, že mateřský jazyk „je možné vyhnat z učebnic, ale nikoliv z hlav žáků“, jak říká L. V. Ščerba.

⁸⁾ Viz pozn. 5.

⁹⁾ E. Otto, *Methodik u. Didaktik des neu-sprachlichen Unterrichts*, Leipzig 1928, str. 240. (Kritikuje Schweitzera.)

¹⁰⁾ H. Palmer, *The scientific study of languages*, London 1926, str. 83.

Přesto však stopy přímé metody nacházíme v našich osnovách a tedy i v učebnicích a v praxi, jak nám také ukázal výzkum. Mnozí z nás ani zvlášť nestudovali metody vyučování cizím jazykům ani jazyku ruskému, ale osvojili si některá hesla, která se těší široké popularitě, jako na př. „Pryč s mateřským jazykem, který brání učení cizím jazykům“. „Pryč se slovíčky, to je zastaralá metoda učení.“ „Pryč s gramatikou.“ „Výslovnost je zbytečná, každý porozumí i při špatné výslovnosti.“ „Všemu se děti mají naučit hravě, aby ani nevěděly, že se učí.“ „Překlad je přežitek metody gramaticko-překládací“ atd.

Pro tato škodlivá, diletantská hesla, která stále ještě žijí, podrobujeme přímoou metodu kritice. Vždyť od r. 1945 se změnila naše hospodářská a společenská základna, avšak osnovy z roku 1948 nesou stopy přímé metody, která byla diktována zcela jiným světovým názorem, než je náš. Je svědectvím přežitků v našem vědomí, s nimiž musíme bojovat.

V poznámkách k osnovám pro 1. stupeň se praví: „Žák se nejdříve naučí naslouchat a rozumět řeči v omezené slovní zásobě ve spojitosti s dějem nebo názorem... Porozumění obsahu čteného textu se zjišťuje kreslením, rozhovorem, doplňováním a pod.... S novými slovy se žáci seznamují v obsahovém celku, v němž žák význam slova lépe vystihuje. Poznání významu slova napomáhají skutečné předměty nebo obrazy jednak ve třídě, jednak na vycházkách. Trvalého osvojení se dosáhne častým opakováním v rozhovorech, v četbě, dramatisaci a pod.

V pokynech pro ruský jazyk na 2. stupni čteme: „... porozumění čtenému se kontroluje otázkami, vytčením hlavních osob a událostí, vypravováním obsahu a pod. Ruské texty se souvisle do mateřského jazyka nepřekládají. Překladu z mateřského jazyka do ruštiny se užívá přiměřeně jako kontroly nabytých vědomostí, dále při ná-

cviku odchýlných vazeb.“¹¹⁾ To jsou pokyny pro ignorování mateřského jazyka zcela v duchu přímé metody.

V praxi se mateřský jazyk uplatňoval všude tam, kde je nežádoucí. Všechny hovory se žáky a běžné pokyny ve třídě vede učitel česky. Učení má těžiště v četbě článků intuitivně pochopených a v jejich konverzačním nácviku. Takový způsob učení nevede ani k dosažení úzce praktického cíle s hovorem na prvním místě, protože se hovor omezuje na demonstraci zpaměti naučených konverzačních vět, jejichž smysl žákům není přesně znám.

Přímá metoda pro svůj odmítavý postoj k mateřskému jazyku a pro zanedbávání vzdělávací stránky cizího jazyka je pro nás nepřijatelná, protože ruský jazyk je mateřskému jazyku velice blízký a protože má v našem obsehu vzdělání jiné místo, než měly cizí jazyky.

Od osnov z r. 1948 uplynul nějaký čas, ušli jsme kus na naší cestě k socialismu, naučili jsme se mnohému z pedagogických zkušeností sovětských. Naše škola „je hlavním činitelem výchovy nových občanů republiky“, řekl náš pan prezident Klement Gottwald a zdůraznil tak odpovědnost pedagogických pracovníků za výchovu našich občanů. Naše výchova musí být taková, jak říká N. K. Gončarov: „Naše výchova je kvalitativně jiná, zrozená socialistickou základnou, a působí k zničení přežitků kapitalismu ve vědomí lidí — budovatelů komunismu.“¹²⁾ Ruskému jazyku v této výchově připadá významný úkol.

Ruský jazyk se dostává do našich škol obecně vzdělávacích současně s osvobozením od domácího a cizího fašismu. Je takřka symbolem naší cesty k socialismu a prostředkem k jejímu dosažení.

¹¹⁾ Učební plán a učební osnovy pro školy střední, Výnos 1950 ze dne 31. 6. 1948, St. nakl.

¹²⁾ N. K. Gončarov, Vospitanije kak obščestvennoje javlenije, SP 1951, č. 8, str. 95.

Mateřský jazyk bude mít při vyučování ruskému jazyku dnes jinou funkci, než měl v přímé metodě i v nepřímé metodě vyučování cizím jazykům v buržoasní škole.

Chceme-li využít mateřského jazyka jako pomocníka při učení ruskému jazyku, opíráme se o pokrokové tradice domácí i ruské a o současnou sovětskou pedagogiku.

Mateřského jazyka pro vyučování druhému jazyku využil po prvé systematicky J. A. Komenský. Celé učení cizímu jazyku opírá o mateřský jazyk a doporučuje, aby se s učením cizímu jazyku začínalo až po zvládnutí mateřského jazyka. Mateřský jazyk má sloužit pro poznání významu slov a Komenský věří, že pro všechna slova latinského jazyka je možno najít ekvivalent v mateřštině. Zvláště se zabývá překladem a podává pokyny, jak překládat. Také přední ruští pedagogové, jako Ušinskij, Lomonosov a j., zdůrazňovali význam mateřského jazyka pro učení ruskému jazyku.

Velmi poučná a zvláště nám drahá je Leninova poznámka, týkající se vyučování cizím jazykům. V. I. Lenin v jednom dopise příbuznému do žaláře radí, jak ve vězení uchovávat duševní svěžest, a doporučuje mu překlad z cizího jazyka do mateřského a potom zase obráceně. „Je to výsledek mé zkušenosti, že je to nejracionálnější způsob učení se jazykům,“¹³⁾ píše V. I. Lenin. Každý, kdo vyzkouší zpětný překlad, jak jej radí Lenin, potvrdí, že je to skutečně nejracionálnější způsob učení, který přitom není zbaven vzdělávacího významu.

Současná sovětská pedagogika se ve vyučování cizím jazykům i ve vyučování ruskému jazyku v neruské škole opírá o srovnávání s mateřským jazykem jako o základ učení cizímu jazyku. Přesvědčivě to ukazuje resoluce konference pracovníků oddělení jazyka a literatury AN SSSR a APN RSFSR: „Stu-

¹³⁾ N. K. Krupskaja, O vospitaniiji i obučeniiji, 1946, str. 247.

dium ruského jazyka v neruské škole musí se opírat o znalosti žáků v mateřském jazyce a musí být provázeno srovnáváním gramatických jevů obou jazyků... Srovnávání gramatické stavby cizího jazyka s gramatickou stavbou jazyka ruského pomáhá lepšímu uvědomění zvláštností jazyka a zároveň s tím napomáhá prohloubení znalosti mateřského jazyka.“¹⁴⁾

Správné využití mateřského jazyka při vyučování ruskému jazyku zaručí, že metoda vyučování bude v souladu se sovětskou pedagogikou, t. j. že bude obsahovat takové „způsoby učitelovy práce se žáky, jimiž dosahuje toho, že si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky a zvyšují své rozumové síly a schopnosti.“¹⁵⁾ (Podtrženo A. S.) Vyučování uskutečňované na základě mateřského jazyka umožní také splnění praktického cíle, který stanoví usnesení předsednictva ÚV KSČ z 28. 5. 1951: „Při odchodu ze střední školy mají děti umět s porozuměním číst ruskou literaturu pro mládež a vyjadřovat se rusky jednoduchými větami ústně i písemně.“ Jakými prostředky se má vyučovat, to vyplývá především z vymezení funkce jazyka a jeho složek.

Mateřský jazyk se má při vyučování ruskému jazyku uplatnit jako podklad každé dovednosti a návyku, avšak jeho funkce není na všech stupních dovedností stejná, ani se neuplatňuje zcela rovnocenně ve všech složkách vyučování.

Od první chvíle, kdy se žák začíná učit ruskému jazyku, ať začíná jednoduchými slovy, z nichž analysou přejde k hláskám, nebo hláskami, které skládá ve slova, seznamuje se se zvukovou stránkou jazyka.

Nejdříve pozoruje, že některé hlásky zní stejně, a hlavně, že některé zní od-

¹⁴⁾ Postanovlenija objedinennoj sessiji Otdělenija literatury i jazyka AN SSSR a APN PSFSR po voprosam prepodavanija jazykov v škole, Inostrannyje jazyki 1951, č. 2, str. 9 až 10.

¹⁵⁾ I. A. Kairov, Pedagogika, Dědictví Komenského 1950, str. 145.

lišně od mateřštiny. Naučí-li se žák dobře slyšet odlišnost hlásek i podobnost s hláskami v mateřštině, je tu první podmínka úspěšného učení. Správně slyšet je podmínkou osvojení správné výslovnosti. Žák je zvyklý na fonetický systém mateřštiny, má v něm pevné sluchové návyky a má proto sklon vnímat a přiřazovat hlásky ruské řeči k hláskám v mateřském jazyce. Tento negativní vliv mateřského jazyka se může změnit v pozitivní, užíjeme-li ho jako prostředku pro srovnání, učíme-li žáky slyšet rozdíly, uvědomovat si je, zapamatovat si správný sluchový vjem. Správná artikulace hlásek závisí na správném slyšení a naopak správnou artikulací se zvyšuje i schopnost správného slyšení.

Nenajdeme slova, které by v ruském a českém jazyce znělo stejně, třebaže často slovní a gramatický význam je týž. Na př. české „sad“ a ruské „sad“ se nevysloví stejně, ani české „on“ a ruské „on“. Přízvuk je na stejné slabice, ale ruský přízvuk je jiný než náš a také artikulace hlásek je jiná. Některé hlásky v ruském jazyce zní izolované stejně jako naše, avšak ve slovech se jejich znění mění podle postavení, které ve slově zaujímají. Na př. „k“ ve slově „potolok“ zní stejně jako v mateřském jazyce, avšak ve slově „potolki“ už zní jinak.

Učení výslovnosti je velmi důležité, protože zvuková stránka se uplatňuje i při tichém čtení a psaní. Čteme-li nebo píšeme-li, artikulujeme v myšlenkách hlásky, vznikají v našem vědomí zvukové obrazy a v našich mluvidlech napětí i pohyby.

Užijeme-li fonetického systému mateřského jazyka jako základu pro nácvik ruské výslovnosti, pracujeme v souhlase se zásadou uvědomělosti a tvůrčí aktivity; je to také v souhlase se zásadou o pevnosti vědomosti, dovednosti a návyků, neboť jen návyky získané na základě uvědomělosti jsou pevné. Odpovídá to i zásadě názornosti, neboť sluchu se předkládá opravdu

sluchová stránka jazyka. Srovnávání podporuje tedy dosažení vyučovacího cíle i při učení výslovnosti.

V každé myšlence, vyjádřené větou, se uplatňuje rovnocenně lexika i gramatika. J. V. Stalin to charakterisoval takto: „Slovní zásoba však sama o sobě ještě netvoří jazyk, je spíše stavebním materiálem jazyka. Právě tak jako stavební materiál při výstavbě budov netvoří ještě celou budovu, přes to, že se bez tohoto materiálu vůbec nedá stavět, stejně tak slovní zásoba jazyka netvoří ještě jazyk, ačkoliv bez ní je jakýkoliv jazyk nemyslitelný. Ale slovní zásoba jazyka nabývá velikého významu, když jí může disponovat gramatika jazyka, která určuje pravidla pro měnění slov, pravidla pro spojování slov ve větě a dává tak jazyku soulad a smysl...“¹⁶⁾

Dítě poznává svět a jeho jevy nejen současně s mateřským jazykem, ale i prostřednictvím mateřského jazyka. „Jakékoliv myšlenky, které vznikají v hlavě člověka, mohou vzniknout a existovat jediné na základě jazykového materiálu, na základě jazykových termínů a vět.“¹⁷⁾

Ať tedy člověk mluví nahlas či o samotě přemýšlí, činí tak na základě jazykového materiálu. Máme-li na př. označit předmět slovem v cizím jazyce, neděje se tak bezprostředně, nýbrž prostřednictvím mateřského jazyka. Bylo by marné a bláhové bránit vytvoření asociací mezi předmětem a slovem v mateřském jazyce při učení ruskému jazyku, nýbrž naopak rozumné je této skutečnosti využít.

Pozná-li žák nové ruské slovo, na př. karandaš, zvuková stránka mu nemůže naznačit smysl, věcný význam. Jestliže mu učitel ukáže předmět, vybaví se žákovi české pojmenování a potom nastane spojitost mezi slovem českým a ruským. Neukáže-li učitel žákovi předmět, řekne-li mu jen české

¹⁶⁾ J. V. Stalin, O marxismu v jazykovědě.

¹⁷⁾ J. V. Stalin, O marxismu v jazykovědě.

pojmenování, žák okamžitě ví, o jaký předmět jde, protože „slovo je pro člověka právě takový podmíněný reálný podnět jako i všechny ostatní“.¹⁸⁾

Slovo „tužka“ je všeobsáhlejším podnětem než skutečný předmět tužka, protože obsahuje zobecnění mnohých tužek, kdežto předmět tužka toto zobecnění postrádá. Proto případnou demonstraci tužky provázíme pojmenováváním v mateřském jazyce a zabráním tak, aby si žáci pod slovem „karandaš“ nepředstavovali něco jiného, nějaké chránítka nebo jen některý druh tužky.

To však neznamená, že při seznamování s novým slovem užíváme mateřského jazyka nějak mechanicky, že k slovu ruskému přiřadíme prostě ekvivalent v mateřském jazyce. Takové chyby se dopouštěla právě metoda gramaticko-překládací. Především musí žák být veden k tomu, aby sám odhalil smysl slova pomocí mateřského jazyka. Při blízkosti obou jazyků to není úkol těžký. Seznamuje-li se žák se slovem složeným jako na př. se slovem „inostrannyj“, nemůže hledat pomoc v nějakém představení předmětu smyslu. Obsah slova se může stát názorným, když se vysvětlí jeho etymologie a doslovně přeloží obě části slova: jino-zemský, t. j. ten, kdo není z naší země, ale ze země jiné. Potom se užije správného ekvivalentu v mateřském jazyce.

Rozdíl ve vnitřním obsahu je způsoben různou historickou zkušeností; je-li žák k tomu veden, uvědomí si tyto rozdíly a pochopí, že představy všech národů o věcech nejsou stejné a že se patrně národy vyvíjely za různých podmínek. Rozbor toho druhu se děje samozřejmě jen v mezích znalostí a vyspělosti žáků a provádí se tam, kde je účelný, nikoliv u slov, jež původní smysl ztratila. Různostmi v činnosti a ve vývoji ruského a našeho

národního kolektivu si žák také vysvětlí, proč se některé pojmy v obou jazycích nekryjí.

Kde podobná slova nemají stejný věcný význam, jako na př. „pitomec“, „strana“, „zápach“, „rodina“, a j., tam je třeba bez váhání podat ekvivalent v mateřštině.

Nesmírně důležitý je mateřský jazyk pro vlastní nácvik slov a výrazů, pro učení. Při učení na základě mateřského jazyka přiřazuje žák neznámé k známému a to je podmínkou pro uvědomělé, pevné znalosti.

Na naší škole obecně vzdělávací uplatní se mateřský jazyk také vždy při výkladu učiva. Při morfologii vycházíme z tvarů shodných a nacvičujeme hlavně tvary rozdílné. Při učení pravopisu využijeme každé vhodné příležitosti pro srovnávání jevů obou jazyků. Při syntaxi žáci nejen srovnávají, ale učí se také syntaktickým konstrukcím, aby dovedli tvořit podobné konstrukce.

Zastánci přímé metody napadali metodu gramaticko-překládací také proto, že sami podceňovali gramatiku a vyhýbali se jí, protože dobře věděli, že gramatický výklad se neobejde bez mateřského jazyka. Poměr mezi gramatikou a lexikou jim nebyl jasný, převládal názor, že lexika je hlavní složkou jazyka.

Všechny složky jazyka je možno nacvičovat odděleně, avšak při četbě a poslechu, při vyjadřování ústním a písemném se uplatní ve vzájemné souvislosti. Východiskem pro vypracování dovedností a návyků v porozumění a ve vyjadřování je překlad. Překlad tolik opovrhovaný a posmíváný zastánci přímé metody je třeba postavit na místo, které mu patří. V sovětských osnovách vyučování cizím jazykům se o překladu praví: „Překlad na střední škole napomáhá uvědomělému osvojení cizího jazyka a hlubšímu chápání stavby mateřského jazyka (cestou srovnání se stavbou cizího jazyka). Překladu jak z cizího jazyka do mateřského

¹⁸⁾ D. V. Elkonin, Nekotoryje problemy fiziologii vyššej nervnoj dejatel'nosti i detskaja psichologija, S. P. 1951, č. 11, str. 72.

tak i z mateřského jazyka do cizího se používá na všech stupních vyučování pro dosažení hlubšího a přesnějšího porozumění čteným textům a rovněž tak pro přesnější semantisaci lexiky, pro srovnání gramatických konstrukcí cizího jazyka s gramatickými konstrukcemi mateřského jazyka a pro kontrolu osvojení všech vědomostí z cizího jazyka.¹⁹⁾

Překlad musí být výsledkem srovnávání konstrukcí, rozboru slov, odhadu podle kontextu a analogií, tedy určitým bojem o vypátrání pravdy se strany žáků pod vedením učitele, nikoliv mechanickým přistavováním slov mateřského jazyka ke slovům ruským, což by bylo v rozporu s didaktickými zásadami naší školy.

Překlad je prostředkem k porozumění, určitou etapou na cestě k porozumění bez překladu. Právě tak je prostředkem na cestě k vyjadřování: „Psychologická podstata překladu, jako základu uvědomělého učení spočívá v tom, že mateřský jazyk je neodstranitelný z procesu vyučování jazykům. Žáci jsou od počátku nuceni chápat cizí text za pomoci mateřského jazyka, neboť k tomu žádných jiných prostředků nemají.“²⁰⁾

Aby si žáci mohli uvědomit rozdíly v obou jazycích, které právě ukazují na rozdílnou historickou zkušenost, je třeba vycházet s takového stanoviska k překladu, jaké vyjadřuje sovětský metodik Vindt: „Základním metodickým stanoviskem při vyučování překladu musí být: nesnažit se zahladit rozdíly mezi jazykem mateřským a cizím, obcházet potíže, jež při překladu vznikají, tak aby toho žáci nepozorovali, naopak je třeba stále zdůrazňovat specifičnost každého jazyka, dovést ji až do vědomí žáka a zaostřovat jeho pozornost na všechny případy, kde není

možný úplný překlad.“²¹⁾ To ovšem neznamená, že by učitel měl dovolovat žákům, aby forma jejich překladů byla proti duchu mateřského jazyka.

Cílem nejvyššího stupně jazykové dovednosti však není překladové porozumění a vyjadřování, nýbrž bezpřekladové, které je výsledkem dlouhé praxe v užívání konstrukcí osvojených na základě mateřského jazyka.

Když mateřský jazyk vykonal funkci srovnávání a když nastoupilo porozumění, ustupuje do pozadí, aby do popředí vystoupil ruský text a mohl působit emocionálně.

Z jedné námitky zastánců přímé metody je třeba si vzít poučení. Zastánci přímé metody zdůvodňovali své stanovisko proti překladu také tak, že prý je největší doba věnována mateřskému jazyku místo jazyku cizímu. Také V. M. Čistjakov, který není zastáncem přímé metody, ale snaží se z obou metodických směrů vybrat nejlepší prvky, tvrdí, že pozornost se soustřeďuje více na mateřský jazyk „jako na bližší a navyklý, než na cizí jazyk, jemuž se žáci učí“.²²⁾

Musíme proto při vyučování ruskému jazyku dbát toho, aby **žák** slyšel co nejvíce ruskou řeč a aby jeho pozornost byla soustřeďována na ruský jazyk. Ruský jazyk při vyučování se nesmí stát jen doprovodem mateřského jazyka.

Mateřský jazyk se při vyučování ruskému jazyku neprojevuje jen kladně. Často pozorujeme jev, který svědčí o interferenci. Na př. žáci českým slovům přidávají ruské koncovky a naopak, v ruštině píší tvrdé y po g, k, ch a při překladu užívají ruských konstrukcí v mateřském jazyce. L. V. Ščerba správně říká, že „jedinou cestou, kterou můžeme zabránit nebezpečí smíšeného jazyka u žáků učících se ve

¹⁹⁾ A. A. Leping, Dva etapy analiza tekstov, I. Ja. 1951, č. 1, str. 40–41.

²⁰⁾ I. V. Karpov, Analiz processa ponimaniya i perevoda inostrannykh tekstov, I. Ja. 1949, č. 6, str. 77.

²¹⁾ L. V. Vindt, O metodike perevoda v svete učenija J. V. Stalina o jazyke, I. Ja. 1951, č. 5, str. 38.

²²⁾ V. A. Čistjakov, Osnovy metodiki russkogo jazyka v nerusskikh školach, 1949, str. 22.

škole aktivně užívat cizího jazyka, je cesta uvědomělého odlišování od mateřštiny; žáci se musí učit každému obtížnějšímu jevu cizího jazyka s významově příslušným jevem mateřského jazyka.²³⁾ Negativní vliv mateřštiny se projevuje tehdy, jeli mateřština ignorována.

*

Avšak přesvědčit učitele, který dosud učil přímou metodou a neuvědomil si její reakční podstatu, o tom, že naopak mateřského jazyka je při vyučování ruskému jazyku nutno užívat, je velmi těžké. Proto jsme přistoupili k výzkumu.

Cílem výzkumu bylo ukázat, že mateřský jazyk, i když se ho užije třeba jen na jednom úseku vyučování, je výbornou pomůckou při vyučování ruskému jazyku a že prospěch žáků, kteří se učili za pomoci mateřského jazyka, je lepší než prospěch žáků, kteří se učili bez soustavné pomoci mateřského jazyka.

Měly být srovnány výsledky vyučování ve čtyřech třídách prvního ročníku, z nichž 2 třídy budou pracovat dosavadním způsobem a 2 budou užívat mateřského jazyka při domácí ústní přípravě.

Výzkum měl ukázat, že i při stejném způsobu vyučování v obou paralelních třídách na dvou různých školách budou lepší výsledky v té třídě, kde se užije mateřského jazyka systematicky na jednom úseku. Předpokladem bylo, že žáci, kteří se budou systematicky učit za pomoci mateřského jazyka, budou mít lepší a pevnější vědomosti než ti, kteří se budou učit jen na základě intuitivního chápání a mechanického nácviku, t. j. cvičeními bez uvědomělé pomoci mateřského jazyka.

Při výzkumu jsme se řídili těmito zásadami:

1. Zásah do práce učitelů má být co nejmenší, aby učitelé nemusili měnit celou koncepci své práce ve škole,

²³⁾ L. V. Ščerba, *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v srednej škole*, APN, 1947, str. 57.

protože byli přetíženi prací. Pro výzkum bude tedy vymezen úzký úsek, to znamená, že mateřského jazyka se bude soustavně užívat jen v přípravě žáků.

2. Výběr třídy pro výzkum si určí učitel sám.

3. Zkoušky (na začátku roku a na konci) nejsou jediným způsobem ověřování znalostí, nýbrž musí být provázeny pozorováním po delší dobu. Zkoušky nesmějí být časté, aby nenarušovaly vyučování.

4. Soudruzi učitelé musí být předem seznámeni s cílem výzkumu.

5. Srovnávat se budou vždy výsledky práce jednoho učitele ve dvou jeho paralelních třídách; dvě školy jsme si vybrali pro kontrolu, abychom poznatky z jedné školy ověřili poznatky z druhé školy.

Zásady, kterými jsme se při sestavování plánu a při provádění výzkumu řídili, byly v soulase s konkrétními podmínkami na škole. Výzkum byl prováděn na škole v r. 1950—51.

Pro výzkum byly vybrány dvě pražské školy proto, aby bylo možno pravidelně do nich docházet, aby se srovnávání nedělo jen na základě zkoušek. Jsou to školy, kde jsou paralelní třídy v prvním ročníku a kde soudružky učitelky M. Malíková ze 3. střední školy v Resslově ul. a R. Wildová z Hanusovy střední školy v Nuslích byly ochotny na výzkumu spolupracovat.

Při paralelních třídách jsou pro výzkum splněny tyto podmínky: Osobnost učitelova je stejná v obou třídách a stejné jsou i podmínky práce školy. Rozdíl je jen v sestavení žáků různých tříd. Každá s. učitelka si měla sama stanovit, ve které třídě bude zkoušet systematické užívání mateřského jazyka. Děti všech prvních ročníků byly nové, přišly z různých škol.

Obě soudružky učitelky mají krásný poměr k ruskému jazyku a stále hledají nové způsoby, kterými by zlepšily svou výchovnou a vzdělávací práci ve škole. Obě však měly ještě na začátku

školního roku negativní poměr k užití mateřského jazyka při učení ruskému jazyku, protože obě pracovaly v duchu reformní metodiky.

Při výběru třídy pro výzkum se obě řídily počtem žáků a vybraly třídy s menším počtem žáků. V Resslerově ul. byla vybrána třída I. A, protože měla o 3 žáky méně než třída I. B, a to 32, v Nuslích třída I. D, protože měla rovněž o 3 žáky méně než I. E, se kterou bylo prováděno srovnání. Při zkoušce i během prvního měsíce se ukázalo, že to byly třídy prospěchem slabší nejen v ruském jazyce, ale i ve všech ostatních předmětech.

Způsob práce byl prodiskutován s oběma s. učitelkami a byl dohodnut. Kromě toho byl každé s. učitelce dán písemně zdůvodněný postup práce.

V osnovách i učebnici pro 1. tř. středních škol je na měsíc září plánováno opakování učiva. Během tohoto měsíce byl připraven materiál a provedena zkouška ve všech 4 ročnících. (8/9 v I. B (Ressler), 11/9 v I. D (Nusle), 5/10 v I. A (R) a 13/10 v I. E (N)).

Zkouška nám měla ukázat, jak žáci rozumějí jednoduchým ruským větám a jednotlivým slovům v nich obsaženým a jak porozumění vyjádří, když se mateřského jazyka pro semantisaci většinou neužívalo.

Předem jsme se seznámili s celou třídou a vysvětlili jsme žákům, proč je budeme zkoušet i jak si mají při zkoušce počínat; že nás na př. mají požádat, abychom jim větu opakovali, kdyby nerozuměli, a aby řekli vždy „nevím“, kdyby nedovedli odpovědět. Žáci se vyptali, jaký význam a jaké důsledky pro ně bude zkouška mít a když slyšeli, že bude sloužit pro srovnání s tím, čemu se naučí až do konce roku, očekávali zkoušku celkem s radostí.

Zkoušku jsme prováděli tak, že k nám žáci přicházeli jednotlivě jeden po druhém, jednotlivě jsme jim kladli otázky a zapisovali jejich odpovědi tak, jak byly žáky formulovány. Snažili jsme se je udržet v dobré pracovní náladě

a zabráňovat vytvoření pocitu strachu. Věty jsme opakovali až třikrát a když v ojedinělých případech bylo zřejmé, že se žák bojí, pohovořili jsme s ním o jeho soukromých záležitostech a zájmech a teprve potom jsme zkoušeli.

Ústně a jednotlivě jsme žáky zkoušeli proto, abychom jim dali možnost rozmyslet se při otázce, abychom jim podle potřeby mohli pomoci a konečně i proto, abychom zabránili opisování a napovídání. Ústní zkoušku považují děti vždy za lehčí než písemnou, a naší snahou bylo, aby zkouška byla opravdu lehká, aby výsledky nebyly skreslovány její obtížností. Nešlo nám o zjištění znalostí žáků vůbec, nýbrž o zjištění, do jaké míry jsou pevně jejich základní znalosti v lexice, získané bez uvědomělého užívání mateřského jazyka.

Pro zkoušku jsme vybrali 20 jednoduchých ruských vět. Každému zkoušenému žákovi jsme jednotlivě přečetli větu jedenkrát, dvakrát ba i třikrát, aby si si mohl odpověď promyslet. Odpovědi dětí jsme zapisovali tak, jak vyzněly. Byly to tyto věty:

1. Mne mravitsja naša škola.
2. Posmotri, kakaja zdes' kartina.
3. My umejem nemnogo čitať.
4. My chotim naučitsja čitať.
5. Ja ljublju russkij jazyk.
6. Počemu ty s nim ne govoriš?
7. Menja zovut Maša.
8. Tanja boľna.
9. U menja bolit golova.
10. Šlju tebe privet.
11. V magazine Sovetskaja kniga.
12. Eta kniga stojit pjať kron.
13. U nas chorošaja kvartira.
14. Dajte mne, požalujsta, sachar!
15. My idom guljať.
16. V kolchoze ješ' kino.
17. Čechoslovakija — naša rodina.
18. Sovetskaja armija boľšaja.
19. Na zavode mnogo rabočich.
20. Mama žďot na vokzale.

Věty obsahovaly celkem 61 výrazů (bez částice „ne“), vybraných ze slovní zásoby národní školy, určené k aktiv-

nímu osvojení. 14 z nich zní téměř stejně jako v češtině: zavod, kino, kolchoz, mama, Maša, mne, my, na, s nim, russkij, sovetskij, Tanja, ty, škola, jazyk; 19 je velmi podobných: bolit, golova, daj mne, jest', zděs', idom, kniga, krona, menja, mnogo, naučitsja, naša, nemnogo, pjať, tebe, umeť, Čechoslovakija, čitať, eta. Zbývající výrazy, celkem 28, kromě dvou (vokzal a ždať), byly — zvláště v kontextu — naprosto srozumitelné a často frekventované.

Některé děti zřejmě prostě hádaly, měnily libovolně několikrát odpověď a dokonce se jim zdálo, že jsou všechny výrazy správné a že se všech může stejně užít. Slovo „rodina“ překládal na př. žák Mráček z I.D—N výrazy „rodina“ a „vlast“ docela rovnocenně, o slovu „kartina“ říkal žák Mácha, že to je i „mapa“ i „obraz“. Žák Pícha na příklad přeložil větu „Posmotri, kakaja zděs' kartinal“ — „Podívej se, jaká je zde kartinal“ Když byl upozorněn na to, že kartina není české slovo a vybidnut, aby vysvětlil, co si pod tím představuje, řekl po rozmyšlení: „deska“. Mnoho dětí řeklo dvě eventuality a spojilo je slovem „nebo“. Některé děti vyjadřovaly neurčitost slovy „nebo něco takového“, na př. žák Tůma z I.E—N přeložil větu „My idom guljať“ — „jdeme hrát, nebo něco takového.“

Některé děti hádání považovaly za docela správný postup, ale jiné hádaly s rozpaky, anebo raději neodpověděly, jestliže si nebyly výrazem jisté. Žák Mráček z I.D řekl to, co si myslelo mnoho zkoušených dětí, že „snad není správné překládat“ a že nikdy nepřekládali. Mnoho dětí nedovedlo česky správně větu utvořit a komolilo češtinu, což svědčí o tom, že nerozlišovaly znění v mateřtině od znění v ruském jazyce.

Při hodnocení správných odpovědí jsme nepřihlíželi k bezvadnému vyjádření v češtině, nýbrž jen k zachování správného věcného významu slov a jejich spojení. Tak na př. „My umě-

jem nemnogo čitať“ překládaly děti „Umíme nemnoho číst“, což jsme přijímali jako odpověď správnou na rozdíl od překladu „Umíme mnoho číst“, který skresloval smysl a který jsme hodnotili jako nesprávný.

Přehled chyb v jednotlivých slovech vyjádřený v procentech ukazuje, kolik % všech zkoušených dětí nedalo vůbec odpověď a kolik jich odpovědělo nesprávně.

slovo:	Výnechán výraz a) %	Špatný ekvivalent b) %	Celkem nesprávných odpovědí c) %
armija	3,—	4,6	7,6
boľna	60,—	12,—	72,—
boľšoj (-aja)	31,—	26,1	57,1
vokzal (na vokzale)	88,7	6,7	95,4
govoriš (ně)	15,7	10,4	26,1
guljať (ně)	54,5	34,3	88,8
ždot	72,4	27,5	99,9
zavod (na -e)	30,6	3,—	33,6
zovut (zvať)	24,—	12,7	36,7
kartina	28,3	45,6	73,9
kvartira	46,2	26,2	72,4
kolchoz (v -e)	8,7	8,—	16,7
ja ljubľu	12,7	29,—	41,7
magazin	23,9	42,5	66,4
nemnogo	4,4	28,—	32,4
nraivsja	17,1	10,4	27,5
požajusta	26,1	5,2	31,3
posmotri	30,6	14,1	44,7
počemu	10,4	5,2	15,6
privet	57,4	15,6	73,—
rabočij	14,1	50,—	64,1
rodina	4,4	82,8	87,2
sachar	17,1	67,9	85,—
u menja	6,7	6,7	13,4
u nas	11,1	80,—	91,1
chorošij	20,2	9,7	29,9
Čechoslovakija	0,7	14,9	15,6
šľu	56,7	22,4	79,1

Slova, ve kterých chyby nebyly: golova, dajte, jest', zděs', kakaja, kino, kniga, krona, mama, Maša, menja, mne, mnogo, my, na, naučitsja, s nim, stojť, Tanja, tebe, ty, umejem, chotim, čitať, škola, eta, jazyk — celkem 27 slov.

Děti v Nuslích měly zvlášť pěkný vztah k ruskému jazyku a věděly, co je kolchoz, kde je Sovětská kniha v Praze a projevovaly velkou ochotu odpoví-

dat, kdežto děti v Resslerově ul. často nevěděly, co to je kolchoz. Přes sympatie k ruskému jazyku nebyly znalosti v Nuslich lepší než v Resslerově ul., protože přesný slovní význam slov neznaly. Samy říkaly, že nikdy nepřekládaly a považovaly za nesprávné, že se od nich požaduje překlad.

Zajímavé bylo, jak na př. při slově *kartina* pohlížely děti na stěnu, jako by tam měly najít správný výraz, ale na stěně bylo mnoho věcí, takže si nemohly vzpomenout, se kterým předmětem na stěně slovo spojovaly a patrně ani s určitým předmětem je nespojily.

Všimněme si, co znamenala pro žáky slova, ve kterých je největší procento nesprávnosti:

„*rodina*“ (82,8% nesprávných ekvivalentů) znamená pro děti „rodinu“, „zem“, (děti svádí jednak podoba s mateřštinou, jednak přesně neodlišily pojem země od pojmu vlasti).

„*u nas*“ (80% nesprávných ekvivalentů — zase podobnost s mateřštinou svádí žáky, aby překládali „u nás“ místo „máme“). Pokud žáci překládali větu: „*u nas chorošaja kvartira*“ — „u nás je pěkný byt“, pokládali jsme odpověď za správnou.

„*sachar*“ (67,9% nesprávných ekvivalentů). Většinou překládají žáci „sachar“ jako „suchar“. Negativní vliv mateřštiny se tu projevuje proto, že žáci řádně neodlišili pojem, který se za slovem skrývá v mateřském a ruském jazyce. Užívají slov ve větách, aniž rozumějí, co slovo znamená, spokojují se s mlhavým porozuměním.

„*rabočij*“ (50% nesprávných ekvivalentů). Všechny ekvivalenty měly nějak blízko k pojmu „práce“, ale dokazují naprostou nejasnost a nepřesnost pojmů, které mají být přesně vymezeny. Dělník není jen jakýkoliv pracující. Dělník je podle slovníku Ušakova definován takto: „V podmínkách kapitalismu je to totéž, co proletář; v SSSR je to člověk, jehož povoláním je fyzická práce, který přísluší k vlád-

noucí třídě a který vlastní výrobní prostředky spolu s celým národem.“ Je v tom kus výchovy k logickému myšlení, jestliže se žák naučí, že „*rabočij*“ je „dělník“ a že se nějak liší od ostatních „pracujících“ — „*trudjaščichsja*“, ale že s nimi má také něco společného.

„*kartina*“ (45,6% nesprávných ekvivalentů). Jaký široký okruh pojmů ze školního prostředí přiřazovaly děti slovu „*kartina*“! Žáci se seznámili jen přibližně s významem slova, protože slovo nebylo přeloženo a české slovo se nestalo zprostředkujícím základem pro asociaci mezi předmětem a ruským slovem. Jednou si děti mysleli, že to je název toho předmětu, po druhé jiného. Zkouška nám ukázala, že znalosti žáků jsou nepřesné.

V čem bylo těžiště vlastního výzkumu? Mateřský jazyk se má uplatňovat při vyučování ruskému jazyku velmi široce, ale bylo třeba vybrat jen malý úsek, kde by se při výzkumu mateřský jazyk důsledně uplatnil, abychom příliš neměnili práci učitele. Vybrali jsme úsek převážně domácí přípravy k rozboru a čtení článků. Již před začátkem výzkumu byly provedeny hospitace u obou učitelek a byl s nimi prohovořen jejich způsob práce. Obě soudružky potvrdily, že mateřského jazyka pro semantizaci systematicky neužívají. Významům slov se žáci učí při čtení článků, při otázkách a odpovědích k článkům a při ostatních cvičeních z učebnice. Při větách obtížnějších se soudružky nevyhýbaly překladům, prováděly je však jen náhodou. Příprava žáků spočívala v učení čtení, ve vypracování cvičení a v učení z paměti konverzačním větám.

Ve třídách, kde měl být prováděn výzkum, měla být příprava jiná. Celý zásah do vyučování spočíval v tom, že děti třídy, ve které se měl výzkum provádět, dostávaly pravidelně za úkol naučit se několika výrazům a větičkám, vybraným z článků v rusko-českém

znění, kterým se měly naučit tak, aby daný výraz v mateřském jazyce dovedly vyjádřit rusky, měly se naučit plynulému překladu. Nebyla to tedy žádná práce navíc, nýbrž jen jiný způsob nácvičku povinné lexiky a gramatiky. Žáci z výzkumné třídy nedostávali tedy ani víc slov ani víc učiva z gramatiky než žáci paralelních tříd, nýbrž místo osvojení návyku způsobem založeným na intuitivním pochopení měli získat návyky založené na srovnávání, na uvědomování si rozdílů a shod mezi oběma jazyky.

Každou větu cvičných článků jsme rozdělili do jednoduchých smyslových celků, někdy až na jednotlivé výrazy. Postupovali jsme od jednoduššího k složitějšímu v tom, že jednotlivé výrazy byly uvedeny za sebou stále v bohatších obměnách. Na př. „po doroge“, „iz školy domoj“, „Po doroge iz školy domoj“, „v gastronome“, „Maša v gastronome“, „Maša pokupala v gastronome“ atd. Každý výraz a každá větička byla opatřena zněním v mateřštině co možná doslovným.

Proč byl volen takový materiál a proč jsme na př. nezkoušeli jen důsledně učení izolovaným ruským slovům na základě mateřštiny? Učení jednotlivým slovům nezaručuje, že žák bude umět slov používat ve správném významu a tvaru a správně je spojovat s jinými výrazy. Jednotlivým slovům v základním mluvnickém tvaru se žáci učili stejně, a to ze slovníků pod články. Význam jednotlivých slov je často jiný než význam výrazu, v němž se spojují. Každé slovo nabývá přesnějšího významu až v kontextu, jinak je jeho význam obecný. Kromě toho se výrazy lépe pamatují v kontextu než izolovaně.

Slovní spojení, větné dvojice a krátké věty, kterým se žáci učili na základě mateřského jazyka, byly vlastně rozbořen články: Pro porozumění textu v cizím jazyce musíme text nejdříve podrobit gramatické analýze a provádět tuto analýzu v souvislosti s jejím věcným významem ve větě.

Analýza, kterou jsme rozbořen článků provedli, měla být předpokladem pro to, aby se žáci lépe orientovali v textu, s větším porozuměním četli a pohotověji se vyjadřovali.

Jakým způsobem měly výrazy, vazby a větičky přispět k vyjadřování? Vycházeli jsme se stanoviska, že vyjadřuje-li se náš žák rusky, překládá do ruského jazyka své myšlenky uskutečněné v českých slovech, konstruuje určité vazby. Z počátku se musí zvláště soustřeďovat na způsob vyjadřování.

Chceme-li, aby žák ovládl techniku vyjadřování a mohl se více soustředit na myšlenky, které vyjadřuje, musíme jej naučit určitým návykům toho druhu. Učení větám rozděleným na větné dvojice a delší slovní spojení na základě a za pomoci mateřského jazyka jsou cvičením, které zautomatizuje tvoření určitých konstrukcí a vytvoří předpoklad pro formování analogických konstrukcí.

Také gramatický význam při učení jednotlivým slovům v základním tvaru je málo zřejmý. Kdo se chce naučit vyjadřovat své myšlenky, ten musí znát nejen izolovaná slova a gramatická pravidla, nýbrž musí umět slova správně spojovat, to znamená, musí umět gramatických pravidel použít a měnit spojení slov. Učí-li se žáci významům slov izolovaně a gramatice také jen izolovaně, není vyvážený poměr mezi gramatikou a lexikou, učí-li se však vedle toho ještě slovními spojeními a větnými dvojicemi, je poměr obou složek vyváženější; slova a gramatika nejsou od sebe izolovány, nýbrž tvoří celek.

„Většina lidí“, říká akademik Vinogradov, „hovoří a píše pomocí hotoových formulí... V systému současného ruského jazyka literárního fungují slova většinou ne jako oddělené komponenty řeči libovolně a neočekávaně se setkávající a spojující, nýbrž zaujímají pevná místa v tradičních formulích.“²⁴⁾ Žáci měli být zmíněným způsobem učeni

²⁴⁾ Vinogradov, Sovremennyj russkij jazyk, str. 122.

slovním spojením a větám vyzbrojení hotovými konstrukcemi.

Učí-li se takto žák slovům ve větách, nemá to nic společného s přímou metodou, kde větný kontext měl nahradit semantisaci za pomoci mateřského jazyka. V našem případě se má žák naučit větným konstrukcím, které mají být začátkem jeho tvůrčí činnosti, tvoření konstrukcí.

Na základě takto ukládaného učiva měla být každá věta článku žákům naprosto srozumitelná. Šlo nám o to, aby žáci neměli jen mlhavé představy o významu jednotlivých slov, ani zase o významu celých jednotlivých výrazů. Šlo dále o to, aby se žáci takovým způsobem naučili používat slov v určitém tvaru a významu, aby své myšlenky v českém jazyce dovedli rusky vyjadřovat a aby jim myšlenky rusky vyjádřené byly srozumitelné. Taková předběžná analýza je přípravou pro četbu s porozuměním i pro konversaci. Konveršanti a gramatická pravidla se konkretisují a mění v praktické užívání.

Připravené rusko-české výrazy a slovní spojení měly být žákům pravidelně ukládány z hodiny na hodinu. Ve škole se nejdříve žáci seznámí s jejich zněním, poslouchají a srovnávají zvukovou stránku, potom se snaží sami správně číst a srovnávají způsob vyjadřování v ruštině a mateřštině. Doma mají žáci sledovat český text, říkat si výrazy rusky a kontrolovat své vyjadřování podle předlohy.

Počátkem října, kdy se začíná v I. tř. střední školy probírat nové učivo, dostali žáci obou škol první archy (7. 10. — R, 13. 10. — N). V obou školách bylo systematicky prováděno pozorování od října 1950 do března 1951.

Těžiště výzkumu bylo v Resslově ulici.

Situace pro výzkum ještě počátkem října nebyla zcela příznivá. Zapsala jsem si, že soudružka ještě 7. 10. řekla: „Jsem proti tomu, aby se děti učily slovíčkům a větičkám.“ Byla proti tomu proto, že se domnívala, že na základě

mateřského jazyka budou děti jen „biflovat“, jak říkala.

Zaměřila se však na výzkum, ke kterému se zavázala, a zorganizovala práci ve třídě co nejlépe, hlavně, aby jí kontrola nezabírala tolik času. Zorganizovala kontrolu tak, že ji měla za 5 minut provedenu.

V únoru již projevovala sympatie ke způsobu učení a slovní spojení a výrazy rusko-české nepokládala za zbytečné. 10. 2. užívala již mateřského jazyka i v jiných částech hodiny, na př. při aplikaci gramatického učiva říkala žákům sama určité obraty česky a oni je překládali do ruštiny. Počátkem března (1. 3.) už přiznávala, že „je jasné, že děti na základě nové přípravy dovedou lépe překládat a hovořit.“ Začala přenášet tento způsob učení i do třídy I. B. Na hospitaci v I. B dne 8. 3. vybízela při čtení článku žáky, aby určité výrazy přeložili, a potom je zase na konci hodiny zkoušela ve zpětném překladu. Byly to podobné výrazy jako ty, které jsou ukládány v I. A, kde se koná výzkum. 15. 3. byl zaznamenán tento rozhovor se s. učitelkou: „Myslím, že bude těžko srovnávat výsledky, když i v I. B užíváš mateřského jazyka?“ Odpověděla: „Ale výsledky se přece jen ukáží, protože v I. A jde o systematickou přípravu. Já nedovědu, když něco přijmu jako lepší, toho neužívat a čekat až na konec výzkumu.“

Za 4 měsíce nabyla přesvědčení, že mateřský jazyk je velmi cenným pomocníkem při vyučování ruskému jazyku a že znalosti žáků, získané srovnáváním s mateřským jazykem jsou lepší a trvalejší.

Brzy se začaly ukazovat výsledky i při vyučování mluvnici. V zápisu v deníku k 4. 11. je záznam: „Velmi zajímavé bylo, jak děti dovedly mluvnici, časování sloves a jak dovedly dávat příklady ve větách. Učitelka opakovala časování sloves. Když vybídla žáky, aby dávali příklady, celá třída živě reagovala, protože znali velkou zásobu větiček, kde bylo užito slovesa.“

V zápise z 18. 11. je o gramatice uvedeno toto: „Děti při gramatice hned rozuměly, protože se s ní seznámily ve větách k článku na předcházející hodinu (bylo probíráno „dolžen“); když měly dávat příklady, co člověk „musí“, uváděly příklady ve větách podle archů.“

Řeč dětí se stávala plynulejší a v březnu se jevila lepší než v I. B. Celkem bylo možno pozorovat zlepšení prospěchu u některých slabších žáků, na př. u žákyně Hronové. Byla to repetentka, fysicky slabá dívka, tichá a bojácná. Neuměla nikdy správně odpovědět. Taková byla podle zápisu ještě 21. 10.

3. 2. byla trochu smělejší a hlásila se na věty. V pololetí se už projevovala docela pěkně. Jiná dívka, Hirschová, se vypracovala z pětky do konce roku na dvojku.

Ale i jiné děti, které neuměly, začaly na základě vět lépe odpovídat, protože když se naučily větám, poznaly, že ve škole všechno dovedou, i číst, i odpovídat na otázky, i dávat příklady na gramatiku.

V Nuslích bylo teprve v únoru (20. 2.) zřejmé, že s. učitelka připravě, jak jsme ji prováděly spolu v I. D, začíná přikládat určitý význam.

Pozorování bylo v březnu skončeno, S. učitelky měly pokračovat dosavadním způsobem až do zkoušky na konci roku. Ať se tak dělo pravidelně nebo s jistou nepravidelností, přece jen výsledek zkoušky je zajímavý.

Zkouška byla písemná a byla provedena v Resslově ul. dne 31. 5. a v Nuslích 2. 6. Skládala se z překladu 15 větiček z ruštiny do mateřštiny a z mateřštiny do ruštiny. Obsahovala tyto věty:

Do ruštiny:

1. Jdu do obchodu pro ovoce.
2. Mám mnoho ovoce.
3. Mluvíš rusky?
4. Máša musí koupit chléb.
5. Potřebuji bluzu.
6. Kolik stojí lístek do divadla?

7. V našem kroužku jsou hodné děti.
8. Zde je náš plakát.
9. Vidíme, že jste udělali plakát.
10. Sovětští lidé zvítězili.
11. Přišlo jaro.
12. Jan a Míša žijí na yenkově.
13. Její sestra je učitelka.
14. Zde pracuje brigáda.
15. Máš také ruské knihy?

Do češtiny:

1. Ja idu v magazin za mjasom.
2. U nas segodnja mjaso na obed.
3. On ljuvit čitat knigi.
4. Čto tebe nužno, Eva?
5. Skažite, požalujsta, gde škola?
6. Govorjat, čto eto chorošij fiľm.
7. Kupi, požalujsta, biljet dlja menja.
8. V etot den' my vspomnim Ju. Fučika.
9. My videli, kakoj plakat vy sdělali.
10. Vy sdělali očēn chorošij plakat.
11. My nikokda nezabudem, čto
12. sovetckije ljudi nas spasli.
13. Ja znaju, kak tebja zovut.
14. Ego brat soldat čechoslovackoj armiji.
15. U nas v kvartire dve kartinki.

Věty byly vybrány z učiva aktivní slovní zásoby a gramatiky. Výjimku činí slovo „kartinka“, ve kterém na začátku roku byla polovina nesprávných ekvivalentů a které v tomto roce bylo procvičováno aktivně jen jako deminutivum „kartinka“.

Věty jsme četli dětem pomalu jednou, dvakrát a pak děti překládaly. Mezi 1. a 2. zkouškou jsme udělali přestávku, aby si děti odpočinuly. Byly také velmi zvědavé, zda správně přeložily, a ptaly se, jak bylo třeba přeložit ten či onen výraz. Když se všechny vyptaly, začali jsme s další částí zkoušky.

V Resslově ulici byla zkouška provedena 31. května v obou třídách, v Nuslích dne 2. června také v obou třídách. V Resslově ul. bylo na dětech z I. B, kde se výzkum nekonal, patrně velké napětí při zkoušce a únava po první části. Děti z I. A přišly do učebny po matematickém zkoušení a přesto pro-

jevovaly ochotu k naší zkoušce; pracovaly lehce, nebylo na nich patrné ani takové úsilí jako na dětech v I. B, ani taková únava po zkoušce.

V Nuslích se pustily ochotně do práce všechny děti v obou třídách a nejevily nejmenší stopy strachu.

Výsledky zkoušek ukazují, že třídy, ve kterých se žáci učili za pomoci mateřského jazyka, byly mnohem lepší než třídy, ve kterých se učili bez soustavného využití mateřského jazyka, a to jak v překladu z ruštiny do mateřštiny, tak i z mateřštiny do ruštiny.

Výsledky překladu z ruštiny:

Třída	Počet žáků	Nesprávných ekvivalentů		Bez odpovědi		Nesprávných odpovědí celkem (nesprávné ekvivalenty bez odpovědi)	
		počet chyb	na 1 žáka	počet chyb	na 1 žáka	počet	na 1 žáka
I. E N	29	134	4,6	105	3,6	239	8,2
I. D N	30	96	3,2	49	1,6	145	4,8
I. A R	29	95	3,3	37	1,3	132	4,6
I. B R	30	112	3,7	74	2,5	186	6,2

Výsledky překladu do ruštiny:

Třída	Počet žáků	Nesprávných ekvivalentů		Bez odpovědi		Nesprávných odpovědí celkem (nesprávné ekvivalenty, bez odpovědi)	
		počet chyb	na 1 žáka	Počet chyb	na 1 žáka	počet	na 1 žáka
I. E N	29	303	10,4	155	5,3	458	15,7
I. D N	30	125	4,1	71	2,4	296	6,5
I. A R	29	63	2,4	72	2,4	141	4,8
I. B R	30	189	6,3	99	3,3	288	9,6

Zatím co v I. A—R bylo v překladu do ruštiny 68 nesprávných ekvivalentů, ve tř. I. B jich bylo 189, v I. D—N 125, a v I. E—N — 303.

V překladu z ruštiny bylo v I. A—R — 95 chybných ekvivalentů, v I. B—R jich bylo mnohem více, a to 112, v I. D—N — 96, a v I. E—N — 134.

Zkouška byla provedena jen ve formě překladu krátkých vět, avšak uvážíme-li, jaký význam má překlad pro porozumění i vyjadřování v ruském jazyce, můžeme podle přehledu usuzovat i o ostatních znalostech žáků.

Srovnáváme-li obě školy, vidíme, že bylo méně chyb v Resslově ul. a že třídy, ve kterých se žáci učili za pomoci

mateřského jazyka, ukazují daleko lepší prospěch než třídy, kde se mateřského jazyka neužívalo systematicky.

Ačkoliv v Nuslích byl prospěch celkově horší, má I. D—N lepší výsledky než I. B—R. Tedy celkově lepší třída, kde se pokus nekonal, je tu horší, než celkově horší třída, kde se pokus konal.

Z výsledku zkoušky můžeme uzavřít, že žáci, kteří se učili za pomoci mateřského jazyka, mají lepší prospěch než žáci z tříd, kde se systematicky mateřského jazyka neužívalo, nezávisle na složení třídy, podmínkách školy a učitelé.

Jsme-li si vědomi významu překladu v počátečním stadiu a i později pro po-

rozumění a vyjadřování, můžeme říci, že žáci získají na základě mateřského jazyka, užitého způsobem, jako jsme to udělali my, lepší předpoklady pro porozumění a vyjadřování.

Při pozorování bylo zjištěno, že se žáci výzkumných tříd rychleji orientují v člancích, snáze provádějí cvičení za články a lépe se vyjadřují. Bylo zřejmé, že všichni žáci, kteří se učili na základě rusko-českých výrazů a slovních spojení, získali jistotu ve vyjadřování, také t. zv. slabí žáci.

Výzkum by byl mohl přinést ještě lepší a přesvědčivější výsledky, kdyby byl býval prováděn během celého roku a prohlouben o sledování významu prováděné analýsy textů pro porozumění čtenému a pro konversaci. Byl prováděn na úseku dosti úzkém, ale přesto potvrdil theoretické předpoklady, protože to byl úsek základní.

V závěru bychom rádi zdůraznili, že příprava, kterou žáci dostávali ve výzkumných třídách, je dobrou přípravou pro práci žáků ve škole. V souhlase s naším úkolem školy je jen diskursivní porozumění, uskutečňované na základě logických závěrů a nikoliv intuitivní porozumění. Diskursivní porozumění se na naší škole obecně vzdělávací uskutečňuje pomocí mateřského jazyka, t. j. pomocí překladu. Abychom mohli překládat, čímž rozumíme nejen přistavení českých slov k slovům ruským, ale i vyjadřování myšlenek, které byly vyjádřeny rusky, mateřským jazykem, musíme umět analyzovat větu na části a části syntetizovat v celek. Analýze nepřiучíme žáky tím, že je vyzveme, aby prováděli analýsu, ale tím, že jim ukážeme, jak se taková analýsa provádí, na př. takovým způsobem, jakým byla provedena v našem materiálu k výzkumu. Muselo by se při tom důsledněji dbát, aby věty byly rozloženy na větné dvojice. Žáci tak mají vhodnou domácí přípravu, neučí se jen izolovaným slovům, nýbrž i jejich spojením, a to ve zpětném překladu.

Význam tohoto způsobu učení je v tom, že učí žáky orientaci ve větě, uskutečňuje se na základě srovnávání obou jazyků. Žáci přesně vědí, jak je daný pojem v mateřštině vyjádřen v ruském jazyce a naopak. Učí se nespokojovat se nepřesným tušením smyslu.

Slovním spojením se žáci učí zpaměti. Učí-li se jim zpaměti na základě mateřského jazyka, zapamatují si je snáze a trvaleji, protože se opírají o logickou paměť. Gramatiky se naučí prakticky užívat ve slovních spojeních.

Tento způsob pravidelné přípravy je vhodný i pro t. zv. slabší žáky, kteří jsou pomalejší, méně odvážní, méně sebevědomí. Sebevědomí žáci mají odvahy nějak se vyjádřit, třeba ani nerozumějí tomu, co říkají; žáci, kterým sebevědomí chybí, to nedovedou. Příprava toho druhu, jak o ní zde bylo mluveno, je konkrétní, únosná pro každého žáka a poskytne mu podklad pro práci ve škole, pro porozumění i pro vyjadřování.

Uvědomělé využití mateřského jazyka napomáhá vytvoření nových povahových rysů člověka. Předně vede k pozorování, ke srovnávání a ke kritičnosti. Podobnost obou jazyků sama už vede k srovnávání. Kdybychom však zůstali jen u tohoto živelného srovnávání, za nějakou dobu by si žák na podobnost zvykl a nevnímal by ji. Jen uvědomělé srovnávání vede k uvědomělému osvojení jazyka.

Srovnávání mateřského jazyka s jazykem ruským má význam i pro hlubší poznání mateřského jazyka. Plně znát mateřský jazyk můžeme jen tehdy, studujeme-li cizí jazyk. Cizí jazyk vyjadřuje stejnou myšlenku jinými prostředky, pomáhá objevit různé způsoby vyjadřování také v mateřštině a odnaučuje směřovat způsob vyjadřování s podstatou věci.

Učit se ruskému jazyku znamená tedy pro naše žáky, že se učí lépe mateřskému jazyku. Žáci poznávají, kolik obrátů je stejných v obou jazycích, od-

halují představivost vlastní jen mateřskému jazyku anebo jen ruskému jazyku.

Učí-li se žáci ruskému jazyku na základě srovnání, vyvine se u nich zvyk srovnávat. Srovnání soustavy pojmů v ruském jazyce se soustavou pojmů v mateřském jazyce vede je k poznání způsobu myšlení a citění sovětského ruského národa a k lepšímu porozumění vlastnímu myšlení a citění, vyjádřenému pojmy v mateřském jazyce. A tak podle mínění L. V. Ščerby studium „druhého jazyka musí rozšiřovat náš celkový linguistický obzor a přispívat k tomu, abychom začali chápat svůj mateřský jazyk jako jeden ze způsobů vyjádření myšlenky; máme také možnost hlouběji si uvědomit jednotu, avšak nikoliv totožnost jazyka a myšlení, rozvíjíme tedy dialektické myšlení žáka.“²⁵⁾

Kdyby učitel se snažil jen o to, aby si žáci osvojili ruský jazyk, aby jím na př. hovořili bez důkladného porozumění tomu, co říkají, znamenalo by to pasivní zapamatování fakt, nácvik mechanické paměti, demobilisaci vědomí žáka a zanedbávání rozvoje logické paměti.

Jestliže socialistická pedagogika odmítá návyky založené na intuitivním pochopení v přímé metodě, neznamená to, že by odmítala návyky vůbec. Návyky musí být založeny na uvědomění, protože jen tak také zaručují, že jich může žák svobodně užívat. „Četné výzkumy ukázaly, že sám úspěch vypracování návyků závisí při stejných podmínkách na stupni porozumění.“²⁶⁾

Při užití mateřského jazyka se tedy mohly návyky vypracovat rychleji a

jsou pevnější, jak také potvrzuje náš výzkum. Vyžadují při tom kratšího opakování než návyky nezaložené na uvědomělosti.

Čtení ruských textů má vést přes porozumění jazyku k porozumění myšlenkám v textu vyjádřeným. Právě v tom je největší obecně vzdělávací význam vyučování ruskému jazyku, že vede k uvědomělému pronikání do textu a že vede k pozornému čtení ruských knih a vůbec k výchově dobrých čtenářů.

Čtení založené na pozvolném vníkaní do obsahu věty pěstuje návyk pozorně číst a brání i v mateřském jazyce špatnému návyku pouhého intuitivního zachycování celkového smyslu. Ščerba říká, že se „žáci učí pozorně číst knihy vůbec, vyčíst z nich vše, co je v textu, to je drahocenný návyk, neboť čtení pouze v mateřském jazyce často vytváří zvyk intuitivně zachycovat celkový smysl.“

Sovětská literatura se nemůže číst jen intuitivně, klade velké požadavky na myšlení a dá nám mnoho, čteme-li pozorně.

Žáci, kteří se učí na základě mateřského jazyka, mohou se také učit sami získávat dovednosti a návyky, na které školní čas nestačí.

Mateřský jazyk a jeho správné využití při vyučování ruskému jazyku přispívá ke splnění obecně vzdělávacího cíle naší socialistické školy, kde chceme všechny naše občany bez rozdílu připravovat pro jejich budoucí úkoly v lepší, komunistické společnosti. Řídíme se při tom výchovným heslem J. V. Stalina, které tak krásně vyjadřuje socialistický humanismus: „Člověka je třeba vychovávat pozorně a pečlivě jako zahradník pěstuje oblíbený ovocný strom.“

²⁵⁾ L. V. Ščerba, Prepodavanije inostrannyh jazykov v srednej škole. APN, 1947, str. 57.

²⁶⁾ Voprosy psichologii i metodiki prepodavaniya, 1947, str. 25.

Jazyk, který je dorozumivacím prostředkem, je současně i nástrojem boje a vývoje společnosti.

Stalin.