

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Phung Thi Phuong Hien

**Vyučovací metody a jejich použití ve výuce
světové literatury**

Pedagogika - didaktika

Vedoucí práce – Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.

Praha 2005

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze 20. října 2005



Phung Thi Phuong Hien

Za cenné rady a připomínky děkuji Prof. PhDr. Zdeňku Kolářovi, DrSc. a PhDr.
Jitce Kendíkové

OBSAH

1	ÚVOD	5
2	VYUČOVACÍ METODY V MODERNÍM VYUČOVÁNÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE	7
2.1	Vymezení pojetí vyučovacích metod.....	7
2.2	Vyučovací metody - rozhodující prostředek zkvalitňování vyučování	19
2.3	Modernizace vyučovacích metod v posledních třiceti letech.....	21
3	PROBLEMATIKA VÝUKY SVĚTOVÉ LITERATURY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	26
3.1	Obecná problematika literární výchovy na gymnáziu.....	26
3.2	Problematika vyučování světové literatury na gymnáziu	33
4	AKTIVIZUJÍCÍ VYUČOVACÍ METODY A JEJICH POUŽÍVÁNÍ VE VYUČOVÁNÍ SVĚTOVÉ LITERATURY	50
5	ZÁVĚR	83
6	SEZNAM LITERATURY	89
6.1	Literatura v češtině	89
6.2	Učebnice v češtině.....	92
6.3	Česká školská legislativa.....	93
6.4	Literatura ve vietnamštině	94
6.5	Učebnice ve vietnamštině.....	95
7	PŘÍLOHY.....	96

1 Úvod

Předkládaná dizertační práce se pokouší najít cestu ke zlepšení kvality vyučování světové literatury ve Vietnamu na základě využití zkušeností s výukou světové literatury na středních školách České republiky.

Vycházíme z předpokladu, že vyučovací metody jsou jedním z nejdůležitějších činitelů vyučovacího procesu. Metoda je cesta, postup, tedy rozhodujícím prostředek k dosahování cíle v každé lidské uvědomělé činnosti. Platí to pochopitelně i pro vyučování.

Tradiční způsob vyučování, ve kterém se používají metody soustřeďující se jen na reprodukci poznatků a na pamětní učivo žáků, novým pedagogickým požadavkům neodpovídají. V současné době se ve škole naopak uplatňují vyučovací metody, pomocí nichž učitel nejen žákům efektivně předává vědomosti, dovednosti, ale které podporují jejich učební proces, rozvíjí jejich tvořivost, iniciativu, samostatnost, které v nich vzbudí zájem o učení a potřebu seberealizace. Aktivizující metody jsou jedny z těch vyučovacích metod, které umožňují tyto úkoly splnit. Proto bychom chtěli v této práci věnovat právě těmto aktivizujícím metodám. Soustředíme se na ně zejména proto, že ve vietnamské škole se objevují jen zřídka, což by se mělo co nejdříve změnit.

Tato práce vychází, jak ze studia odborné pedagogické literatury, tak z praktické zkušenosti s vyučováním světové literatury ve Vietnamu i v České republice. Jako teoretický základ práce posloužily zejména monografie a studie z pera českých autorů či podobné práce renomovaných světových pedagogů. Vietnamskou odbornou literaturu pochopitelně nelze opomíjet, avšak je třeba zdůraznit, že moderní pedagogické tendence pronikly do vietnamského školství teprve nedávno a ještě zde bohužel nestačily zapustit pevné kořeny. To platí i pro odbornou pedagogickou literaturu a ani v oblasti překladů stěžejních děl moderních světových pedagogů není situace právě nejlepší.

Velmi zajímavé informace lze načerpat také z učebnic používaných v obou jmenovaných zemích. Také v této oblasti byly využity především knihy české produkce. Zdejší učitelé si totiž mohou vybírat z mnoha druhů učebnic dobré kvality, které vydává hned několik nakladatelství. Vietnamské učebnice mají v mnohém co dohánět a konkurence mezi vydavateli neexistuje. V této souvislosti je třeba zmínit i fakt, že české učebnice obsahují velmi kvalitní překlady děl světových literárních autorů, což se o jejich vietnamských protějšcích rozhodně říci nedá.

Teoretickou základnu práce pak dotvořily oficiální dokumenty, které vydává stát (resp. v České republice MŠMT), v nichž je zakotven obsah a rozsah učiva jednotlivých studijních předmětů, v našem případě literatury. Poučné srovnání přineslo i studium školské legislativy obou zemí.

Předkládaná dizertační práce však vychází i z praktických poznatků získaných v době vlastní pedagogické činnosti ve Vietnamu. Nesporně zajímavá a neméně důležitá byla i spolupráce s českými pedagogy. Odehrávala se hlavně ve dvou základních rovinách. První z nich představovalo poměrně velké množství náslechoových hodin, které jsem měla možnost shlédnout. Druhou pak byly rozhovory s jednotlivými učiteli či odborníky, který přinesly mnoho praktických poznatků a informací. Pomohly také najít cestu k chápání českého školství a k pochopení myšlení Evropana. Navíc otevřely cestu do hlubin duše českého studenta, kterou jsem měla možnost poznat i při osobních kontaktech a rozhovorech s nimi.

Je nesporné, že tato práce zdaleka nemůže postihnout všechny aspekty sledované problematiky. Snaží se však alespoň jako první pozvednout úroveň vietnamského školství za pomoci zkušeností získaných v České republice. Doufejme, že na této nesnadné cestě nebude poslední, ale první v dlouhé řadě.

2 Vyučovací metody v moderním vyučování na střední škole

2.1 Vymezení pojetí vyučovacích metod

Vyučování je činnost, která vznikla velmi brzy, už na začátku historie lidstva. Vždy bylo, je a bude v centru pozornosti a zájmu jak vedoucích činitelů všech zemí, tak všech členů společnosti. Je to důležitý proces, protože je jednou z podmínek přežití a vývoje společnosti. Bez něj by společnost nemohla existovat a rozvíjet se. Pro jednotlivce má stejný význam jako pro společnost. Podle H. Veverkové vzdělání, které je výsledkem výchově vzdělávacího procesu „poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další život, umožňují učit se i mimo formální instituce, zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám; je nutnou podmínkou pro identifikaci s dominantní kulturou a prostředkem pro uspokojování všech ostatních základních potřeb (např. zajišťování potravin, ubytování, zdraví atd.).“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 121-122)

J. Průcha hovoří o významu vyučování v současné době: „V současné civilizaci nabývají edukační procesy na stále větší důležitosti. Učení a vzdělávání se dnes přikládá podobný význam, jaký v historii lidstva sehrála průmyslová revoluce. Politici, ekonomové a sociální prognostici mluví o „společnosti znalosti“ (knowledge society) nebo učící se společnosti (learning society) jako o charakteristickém znaku současného rozvoje lidstva.“ (Průcha, 2000, s. 21)

Vyučování se realizuje především ve škole. Škola je specifická společenská instituce, která zprostředkovává požadavky společnosti na dítě a mládež a působí na dítě a jeho vývoj. Její úkol je vzdělat a vychovat člověka, který bude mít schopnosti a vlastnosti odpovídající požadavkům společnosti. Aby toho škola dosáhla, musí plnit i vzdělávací funkci. To znamená předávat, zprostředkovávat

lidem systém vědomostí, dovedností, způsobů myšlení, činností. Je to součást kulturního dědictví, nashromážděných poznatků a zkušeností lidstva. Dobrá racionální organizace osvojení tohoto systému rozvíjí vrozené schopnosti každého dítěte. Další funkcí školy je vychovávat. To znamená utvářet a rozvíjet postoje, zájmy a hodnotové orientace dětí. Cílem je osobnostní vývoj každého člena společnosti.

V poslední době bylo zformulováno několik DEFINIC VYUČOVÁNÍ (vyučovacího procesu). Pro ilustraci zde uvádíme některé z nich:

- „Vyučování (teaching) je jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje.“ (UNESCO, 1991, s. 80)
- Podle J. **Maňáka** je vyučování „hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů.“ (Maňák, 1994, s. 98)
- V knize „Didaktika základní školy“ M. **Kořínek** definuje vyučování konkrétněji: „Vyučovací proces tvoří složitou jednotu činnosti učitele a činnosti žáků, zaměřenou ke společnému cíli, kterým je osvojení vědomostí, dovedností a návyků žáků, jejich všestranný rozvoj. Činnost učitele je zaměřena na podněcování a řízení učení žáků. Toto řízení spočívá ve vzbuzení zájmu žáků o učení, ve výběru učiva, v jeho zdůvodňování, v ukládání úkolů a v kontrole jejich plnění. Učení žáků se neomezuje jen na osvojení toho, co předkládá učitel, je to zároveň složitý proces poznávací činnosti, v níž probíhá osvojení zobecněné zkušenosti nashromážděné lidstvem v soustavě poznatků a při níž žáci získávají individuální zkušenost o způsobech a postupech poznávání světa.

Vyučovací proces je tedy procesem interakce mezi učitelem a žákem, popř. skupinou žáků. Poznávací činnost jednotlivých žáků probíhá ovšem i v interakci s ostatními žáky ve skupině, ve třídě. Tyto složité

vztahy umožňují výměnu informací, vzájemnou pomoc i soutěžení v rámci společenského hodnocení výsledku vyučování.“ (Kořínek, 1984, s. 64)

- Pojetí J. Skalkové: „Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především ve školách různých typů i stupňů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních.“ (Skalková, 1999, s. 99) A dále vysvětluje povahu vyučování: „Vyučování představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“ (Skalková, 1999, s. 105)

Základní komponenty tohoto procesu jsou:

- cíle procesu vyučování
- obsah (učivo)
- součinnost učitele a žáků
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá
- podmínky, za nichž proces vyučování probíhá

Tyto komponenty jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. (In: Skalková, 1999)

Činnost učitele a žáků je společná, má určitý obsah a směřuje k určitému cíli. Úkolem učitele je řídit a organizovat předávání vědomostí a dovedností žákům vhodně a racionálně. V tomto vztahu se žák uplatňuje jako aktivní subjekt, který si osvojuje systém vědomostí a dovedností vědomě a tvořivě. Utváří a rozvíjí své schopnosti a postoje. Je to aktivní poznávací subjekt, který má potřebu seberealizace a vlastního rozvoje. To vše se promítá do obsahu a metod vyučování. Obsahové a procesuální stránky jsou navzájem spjaty a propojeny. Cíl a výsledky tohoto procesu mají těsný vztah. Jde o vztah mezi očekávaným a realizovaným cílem. To se také ukazuje účinností výběru metod. Vyučování se vždy realizuje v konkrétních podmínkách a souvislostech.

V tomto procesu má učitel zvláštní roli v oblasti zajištění kvality procesu učení žáků. To se projevuje v jeho řízení a organizaci činnosti ve vyučovacím procesu. Aktivita učícího se subjektu v procesu učení má rozhodující význam pro osvojení vědomostí, dovedností a rozvíjení intelektuálních schopností a vlastností osobnosti. Tato aktivita žáka je nenahraditelná.

Ze své povahy je vyučování nejvhodnější a nejracionálnější cestou, která pomáhá žákům (poznávací subjekt) osvojit si tento systém vědomostí a dovedností. Na základě toho žáci rozvíjejí své vlastnosti a intelektuální schopnosti odpovídající požadavkům společnosti v současnosti i v budoucnosti. Vyučování zajišťuje uchování stávajícího řádu i přizpůsobování měnící se situaci.

V současné době se projevuje celosvětová problematika změny pohledu na člověka. Mluvíme-li o člověku, mluvíme i o jeho vzdělávání a vzdělání. Vzdělávání se stává integrální součástí celkového ekonomického a kulturního projektu v mnoha zemích. Vzdělání a ekonomická sféra se navzájem ovlivňují a podmiňují. „Proto k dlouhodobé rozvojové strategii patří nejenom směřování investic do rozhodujících odvětví národního hospodářství, ale spolu s tím také orientace investic do člověka, do jeho vzdělávání, do jeho kulturní úrovně, do jeho kvalifikace a invenčnosti a konečně v neposlední řadě i do jeho morálního profilu.“ (Kotásek, 1995, s. 42)

Moderní vyučování se zabývá rozvojem tvořivosti mládeže. To spadá do problematiky strategie vzdělávání a klade náležité požadavky na všechny školy. Vzniká dvousměrný efekt. Na jedné straně vzdělávání vnáší základní poznatky lidstva do vzdělání každého jedince, na druhé straně plně rozvíjí potenciál jednotlivce z potřeby seberealizace a vlastního rozvoje. Je to humanistický charakter moderního vyučování – nenutí žáky k poznávání, ale podněcuje a vzbuzuje jejich vlastní zájem o učení.

Z. Kalhous o moderní didaktice obecně a o vyučování zvláště říká: „Moderní didaktika je soustředěná na žáka. Jejím východiskem jsou jeho potřeby, pojetí světa, s nímž žák přichází do výuky a především kompetence, které by si měl

z výuky odnést. Cíle výuky (vyjádřené jako znalosti, dovednosti a postoje, k nimž chce učitel žáka dovést) jsou rozhodující a jejich formulace by měla většinou předcházet úvahám o metodách výuky a hodnocení, výběru učiva, pomůcek apod.“ (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 415)

Cílem školního vyučování tedy není jen předávat, zprostředkovávat vědomosti, dovednosti, ale hlavně organizovat, řídit, podporovat učební proces žáka, přenést zodpovědnost učení na něj. Učitel není ten, který jen předává, rozdává poznatky. Musí být i tím, který poskytuje svým žákům klíč k nashromážděnému poznání lidstva. Učitelé o to vždy musí usilovat. Vyučovat také znamená vést žáky k cestě nalézání vlastní identity. Žák, který umí používat tento klíč, je schopný využívat toho, co bude potřebovat ve svém praktickém životě, a nebude si jen pamatovat množství někdy zbytečných informací, které zatěžují paměť.

Žijeme v době informační exploze. Množství informací se násobí stále rychleji. Bohatý a rozmanitý tok informací ovlivňuje všechny stránky lidského života v pozitivním i negativním slova smyslu. Aby ovládal přírodu, společnost i sebe sama, musí člověk získávat informace. Je to naléhavý problém všech států. Čas na učení je omezen. Nemůžeme přidat více hodin denně, také nelze prodloužit školní docházku, abychom mohli předat žákům všechny tyto poznatky. Vzniká otázka, jak zkvalitňovat vyučování. Mnoho pedagogických inovací a praktických snah vzniklo s cílem zkvalitňování vyučovacího procesu.

Problém tkví v tom, jak vybrat obsah učiva a modernizovat vyučovací metody, aby si žáci v co nejkratším čase osvojili nejpodstatnější, nejpotřebnější vědomosti, dovednosti a byli schopni jich tvořivě používat v praktickém životě. Tedy, aby mohli dostát novým požadavkům společnosti v současné době i v budoucnosti.

Obsah učiva je součástí kulturního dědictví, nashromážděného lidstvem, které je třeba předat žákům. Jde o jeden z nejdůležitějších komponentů vyučovacího procesu a je projevem konkretizace obecného cíle v konkrétních

učebních úkolech. Je prostředkem interakce mezi učitelem a žáky, jehož prostřednictvím si žáci osvojují vědomosti, dovednosti, rozvíjejí své intelektuální schopnosti a osobnostní vlastnosti. Předávání vědomostí a dovedností žákům je nezbytné, ale stejně důležité je vybavit žáky metodami, které budou sloužit k sebevzdělávání, vzbuzovat jejich zájem o učení a rozvíjet v nich potřebu seberealizace a sebereflexe. Tak budou žáci schopni učit se celý život, schopni vyhledávat, zpracovávat a používat informace z poznávacích procesů k vlastní tvořivé činnosti.

Jak vidíme, důležitou roli tedy hrají vyučovací metody. Nejde jen o to efektivně předat, zprostředkovat vědomosti, dovednosti, ale i pomáhat žákům plně rozvíjet svůj potenciál, aby odpovídali novým požadavkům doby. Můžeme říci, že vyučovací metody jsou jedním z nejdůležitějších činitelů vyučovacího procesu. Určují, zda se žáci učí aktivně a vzbudí se v nich zájem o učení, o poznání a vyvolají se kladné emoce nebo budou žáci od učení odrazeni. Ve své profesi se učitel snaží o didaktickou analýzu učiva a výběr vyučovacích metod. V podstatě je obsah učiva vymezen učebním osnovami a vzdělávacími programy, ale používání vyučovacích metod ve velké míře závisí také na konkrétních podmínkách, schopnostech a zkušenostech učitele. Proto je hledání a tvořivá aplikace vyučovacích metod tou nejnáročnější a nejčastější záležitostí v každodenní praxi učitele.

J. Průcha hovoří o důležité roli vyučovacích metod ve vyučovacím procesu: „V celém historickém vývoji didaktiky se hlavní zájem v oblasti vyučování vždy soustřeďoval na metody. Je to pochopitelné z důvodů praktických – v minulosti stejně jako dnes je metoda, tedy cesta, postup, důležitým faktorem k dosažení nějakého cíle při jakékoliv lidské činnosti.“ (Průcha, 2000, s. 106-107)

Svou důležitostí pro vývoj jak pedagogické teorie, tak pedagogické praxe přitahují vyučovací metody vždy pozornost a zájem všech pedagogů. Dodnes existují různé definice a klasifikace vyučovacích metod.

Pedagogický slovník definuje vyučovací metody takto: „Postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 295)

S. Vrána vymezuje stejný pojem: „Vyučovací metoda je způsob, jak učitel vyučuje a jak se žák učí.“ (Vrána, 1938, s. 25)

V knize „Didaktika základní školy“ M. Kořínek uvádí: „Považujeme-li žáka nejen za objekt, ale i za subjekt výchovy, pak je podstatou metody vyučování organizovaný způsob praktické a poznávací činnosti žáka, která ho vede ke zvládnutí obsahu vzdělání.“ A dodává: „Metody vyučování určují charakter činnosti učitele a žáků v závislosti na cílech a obsahu vyučování. Vycházejí ze zákonitostí vyučovacího procesu i z obecných zákonitostí lidského poznání. Mají své specifické zvláštnosti vzhledem k povaze a obsahu osvojovaného učebního předmětu, popř. vzhledem ke specifčnosti metod příslušné vědní disciplíny.“ (Kořínek, 1984, s. 121-122)

Pojetí L. Mojžíška: „Vyučovací metoda je tedy pedagogická - specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů.“ (Mojžíšek, 1975, s. 16)

Z. Kalhous souhlasí s vymezením J. Maňáka a klade důraz na interakci učitele a žáků ve vyučování: „Výukové metody patří mezi základní kategorie školní didaktiky. V té nejobecnější charakteristice chápeme metodu jako cestu k cíli; výukovou metodu pak jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů. Lze ji charakterizovat volně podle J. Maňáka (1990) jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.“

Interakce učitel-žák je ve výuce realizována především prostřednictvím výukových metod. Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje

psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Na základě této těchto předpokladů společně ve výuce pracují na naplnění tohoto cíle. Především v takto chápané vzájemné interakci a v jejím naplnění lze hledat profesionální kvality učitele.“ (Kalhous, 2002, s. 307)

J. Skalková definuje: „V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ (Skalková, 1999, s. 166)

V knize „Alternativní metody a postupy“ J. Maňák kritizuje vymezení, které ztotožňuje vyučovací metody buď s činnostmi a postupy učitele, nebo s učebními procesy žáků. Podle něj: „Metodu výuky proto chápeme jako koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“. (Maňák, 1997, s. 5)

J. Maňák dále vysvětluje: „Toto vymezení výukové metody postihuje hlavní, podstatnou stránku výukového procesu, řízené a facilitované cesty žáka za poznáním, na níž je veden a podporován učitelem, aby daných cílů dosáhl optimálním způsobem. Toto pojetí výukové interakce lze aplikovat obecně na všechny peripetie výukových metod v celé jejich bohaté historii. Výchova, jak prokázáno studiem života nejstarších lidských společenství, doprovázela člověka od počátku lidské pospolitosti“. (Maňák, 1997, s. 6)

Na to se odvolá při analýze vyučovacích metod i R. Šikulová: „Vyučovací metoda je tedy záměrná činnost učitele a žáků, která vede k učebním činnostem žáků, k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a k dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle“. (Šikulová, 2000, s. 87)

Možná, že se tyto definice v mnohém odlišují, ale všichni autoři se shodují v názoru, že vyučovací metody patří k nejdůležitějším faktorům vyučovacího procesu. Bez nich nelze splnit cíle a úkoly výuky.

J. Skalková vysvětluje otázku metod z hlediska celistvého pojetí vyučovacího procesu:

- „Právě prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem, který je dán změnami ve vědomostech, dovednostech, postojích i osobnostních vlastnostech žáků. Stupeň, v němž odpovídá cíl výsledkům, ukazuje mimo jiné i na účinnost použitých metod.
- Metody vyučování se realizují v procesu osvojování konkrétního obsahu. Jsou spjaté se specifikou vyučovacího předmětu, s konkrétními didaktickými úlohami. Je proto třeba si ujasnit, jak probíhá u žáků osvojování každého druhu vzdělávacího obsahu, jakým způsobem si žáci osvojují jednotlivé specifické obsahy.
- Vzhledem k tomu, že proces vyučování je procesem vzájemné součinnosti učitele a žáků, nelze metody realizovat bez jejich cílevědomé spolupráce. Proto nepokládáme za správné hovořit o metodách vyučování a metodách učení izolovaně, bez jejich vzájemné spojení. Žák, k němuž působení učitele směřuje, je současně i subjektem, tj. osobností, na jejíž vůli a zájmech záleží, zda jeho činnost bude v souladu s působením učitele.
- Pro volbu metod v systému složitých vztahů vyučovacího procesu jsou ovšem rovněž významné reálné prostředky, které má učitel k dispozici (vybavení školy i třídy).
- V neposlední řadě se při volbě metod uplatňují i zkušenosti učitele.“

(Skalková, 1999, s. 167-168)

Podle L. Mojžíška je účinná metoda, která má následující vlastnosti:

1. „je informativně nosná, tj. předává plnohodnotné informace
a
dovednosti, obsahově nezkrácené;

2. je formativně účinná, tj. rozvíjí poznávací procesy;
3. je racionálně i emotivně působivá, tj. strhne, aktivuje žáka k prožitkům učení a poznávání;
4. respektuje systém vědy a poznání a vede žáky k vědeckému světovému názoru;
5. je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka;
6. je přirozená ve svém průběhu i důsledcích;
7. je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu;
8. je adekvátní žákům;
9. je adekvátní učitelům;
10. je didakticky ekonomická;
11. je hospodárná, finančně ekonomická;
12. je hygienická.“

(Mojžíšek, 1975, s. 20)

Nesmíme však vychvalovat žádnou vyučovací metodu, protože každá metoda má kladné i záporné stránky. Každá vyučovací metoda řeší určitý obsahový úkol a má určitou aplikační oblast ve vyučovacím procesu. Jednostranné používání vyučovacích metod nevede k úspěšným výsledkům. A navíc „dlouhodobým, neměnným opakováním se metoda může změnit v stereotypní činnost strojového typu, která zejména ve výchovně vzdělávací práci umrtvuje iniciativu a vede ke stagnaci.“ (Maňák, 1997, s. 5)

Znalosti vyučovacích metod jsou nezbytné a důležité zejména pro učitele. Jak uvádí G. Petty: „Aby se mohl učitel informovaně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, aby dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí vědět:

- jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici;
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod;

- k jakým účelům mu každá z nich může sloužit;
- jak každou z nich užívat v praxi.“ (Petty, 1996, s. 111)

Samozřejmě, že znalosti vyučovacích metod nestačí, protože efektivita vyučovacích metod závisí na mnoha faktorech. Proto Babanski vytyčuje následující kritéria optimálního výběru metod výuky, která mají vyučovací metody respektovat, aby mohly splnit očekávané požadavky:

1. „zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady;
2. cíle a úkoly výuky;
3. obsah a metody dané vědy (oboru) vůbec a daného vyučovacích předmětu (tématu) zvlášť
4. učební možnosti žáků, jejich předpoklady:
 - věkové (fyzické, psychické),
 - úroveň jejich připravenosti (vzdělávací a výchovné)
 - zvláštnosti třídního kolektivu,
5. Zvláštnosti vnějších podmínek (geografických, pracovních prostředí)
6. Předpoklady samých učitelů:
 - Předcházející zkušenosti
 - Úroveň teoretické i praktické přípravy
 - Schopnost ovládat určité metody, prostředky
 - Úroveň metodického mistrovství
 - Osobní vlastnosti“

(Babanski, 1981, s. 35)

O nejvhodnějších metodách učitel rozhoduje při promyšlení a plánování vyučovací hodiny. Vychází z cíle výuky a z charakteru a obsahu učiva a jeho analýzy. Vychází z předpokladů žáků (jejich zkušeností, schopností, vlastností a připravenosti), z konkrétních podmínek (vybavení třídy, školy) a dále ze svých vlastních zkušeností. Učitel musí tyto faktory analyzovat ve vzájemném vztahu. Určitá metoda může přinést vysokou efektivitu ve splnění určitého vyučovacích

úkolu, ale pokud žáci nejsou schopni touto metodou pracovat nebo učitel nemá s touto metodou zkušenost, popřípadě školní vybavení neodpovídá její realizaci, nelze ji používat. Např. metody samostatné práce, metody výzkumné rozvíjející aktivitu, tvořivost a samostatnost žáků nemůžeme použít kdykoli.

Ve vyučovací hodině se proto uplatňují a propojují různé metody. Kombinace několika metod, která odpovídá cílům, podmínkám, přizpůsobuje se konkrétní vyučovací situaci, přičemž respektuje předpoklady učitele a žáků, umožňuje dosáhnout optimálních výsledků.

G. Petty vidí nutnost kombinace vyučovacích metod také z hlediska žáků: „Existují i jiné důvody, proč stojí za to si do své učitelské dílny opatřit velkou sadu nářadí. Žáci se učí různými způsoby a pouze rozmanitost činností vám zajistí, že všichni plně využijí svých možností. Navíc díky rozmanitosti bude učení podnětější a zábavnější zkušeností i pro vás. Učitelé, kteří vyznávají jen jedinou metodu, nudí sebe i své žáky.“ (Petty, 1996, s.113)

2.2 Vyučovací metody - rozhodující prostředek zkvalitňování vyučování

Stojíme na prahu nového století, ale už dlouho sociální a ekonomičtí prognostici na jedné straně varovali před možnými problémy v budoucnosti, jako jsou vyčerpání surovin, ekologické katastrofy, nevléčitelné choroby, na druhé straně také anticipovali explozi lidského intelektu. Z jakéhokoli pohledu vidíme na prvním místě problematiku člověka. Musíme změnit svůj pohled na něj, a s tím souvisí problém jeho vzdělávání. V dnešní době, kdy mluvíme o vzdělávání, musíme rozvíjet tvořivost a iniciativu žáků a mládeže. Mnoho zemí považuje takový způsob rozvíjení a podporování mladé generace za státní strategii a za naléhavý požadavek pro všechny školy.

Problém není jen v tom, co se vyučuje, ale také v tom, jak se to vyučuje. Budoucnost každé země závisí také na tom, jak vychováváme a vzděláváme děti a mládež.

Jak bylo již uvedeno, žijeme v době informační exploze. Škola nemůže a nestihne předávat žákům všechny informace. Aby vyřešila paradox mezi omezeným školním časem a obrovským množstvím informací, musí hledat účinné cesty ke zkvalitňování vyučovacího procesu. V něm hrají vyučovací metody důležitou roli, protože metoda jako cesta nebo určitý postup je tady rozhodujícím prostředkem k dosažení cíle v jakéhokoli uvědomělé lidské činnosti. Jde o metody, kterými učitel efektivně předává žákům vědomosti, kterými rozvíjí jejich tvořivost, iniciativu, jimiž vzbudí v žácích zájem o učení a potřebu seberealizace. Škola také musí žáky vybavit dovednostmi a metodami v oblasti sebevzdělávání, aby se byli schopni po dokončení školní docházky, tedy celý svůj život učit.

Žijeme v 21. století, je to doba intelektu, doba postindustriální kultury i mnoha nepředvídatelných situací. Člověk, chce-li přežít, rozvíjet se, seberealizovat, musí být aktivní a tvořivý. Pak nemá jinou cestu než těžit z myšlenkového potenciálu lidstva.

Zastaralé a dogmatické vyučovací metody budou bariérou pro rozvíjení dětí, mládeže i pro rozvoj státu. Státníci všech zemí se vždy zajímali a zajímají o vzdělávání, v němž se vyučovací metody považují za klíčovou strategii.

V současné době hledají odborníci zabývající se kulturou a estetikou únik pro společnost, ve které se na jedné straně závratným tempem rozvíjí věda a technika, ale na druhé straně se projevuje úpadek morálky a etiky.

Proto škola obecně a vyučovací metody zvláště musí žákům a mladým lidem pomáhat, aby dokázali ovládat sami sebe, aby jednali aktivně a pružně v praktickém životě. To potvrzuje také názor J. Skalkové: „...škola musí připravovat děti a mládež na život ve společnosti, která je velmi dynamická, v níž je ale také mnoho nejistot. Mladá generace bude muset zvládat mnoho nových a nepředvídatelných situací“. (Skalková, 1999, s. 104)

2.3 Modernizace vyučovacích metod v posledních třiceti letech

Metoda je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. Aby lidé přežili a vyvíjeli se, jednali vždy metodicky. Vývoj lidstva od jeho počátků do současnosti s sebou přináší také historický rozvoj metod a způsobů, kterých lidstvo používalo a používá, aby se mohlo přizpůsobovat přírodě, ovlivňovat ji. Metody se často mění, aby odpovídaly neustále se vyvíjejícím požadavkům. Např. v pěstování obilí na počátku lidé používali hůl a dnes vidíme na poli traktor a jiné stroje. To jsou různé úrovně metod. Každá z těchto úrovní odpovídá historicko-kulturní úrovni společnosti a úrovni vývoje vědy a techniky v různých historických obdobích. Vývoj lidstva včetně školství od starých metod k novým je velice dlouhý.

Školy vznikaly, aby bylo možno vzdělávat mladé generace, které budou zachovávat a rozvíjet společnost. Škola používá různých vyučovacích a výchovných metod. Některé vyučovací metody byly kritizovány a bylo nutné, aby je nahradily jiné. Jiné, používané od dob antiky dodnes, se stále ukazují být efektivními, přitom se však stále hledají metody nové a lepší. Vyučovací metody tedy také mají svou dlouhou historii a mění se v souvislostech mnohých faktorů. K tomu J. Skalková podotýká: „Vyučovací metody procházejí dlouhým historickým vývojem. Měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu. V závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období.“ (Skalková, 1999, s. 166)

Na začátku 20. století ještě ve školách západních zemí i v Čechách převládaly vyučovací metody a postupy, které měly charakter tradicionalizmu a herbartismu. Tyto vyučovací metody a postupy byly kritizovány za to, že se soustřeďovaly na reprodukci látky, na pamětní učivo a zaměřovaly se na rozumovou stránku, ale zanedbaly se metody a prostředky sloužící k rozvoji ostatních stránek osobnosti

žáka jako např. volní, emocionální a fyzický rozvoj žáka, nebraly v úvahu přímé činnosti žáka a jeho zvláštnosti, věk, vlastnosti, zájmy a zkušenosti. Žáci byli většinou pasivní, nikoli aktivně jednající. Do popředí vstupovala role učitele, který mluvil a předával žákům poznatky.

Reformní pedagogické hnutí ve 20. století chtělo tyto nedostatky překonat. Za průkopníka moderní pedagogiky považujeme amerického pedagoga J. Deweye. Představitelé pedagogického hnutí se opírali o pragmatickou filozofii a vycházeli z vnitřních zájmů a možností žáka. Kromě intelektuálních schopností chtěli rozvíjet i volní a emocionální stránky osobnosti žáka. Zdůrazňovali metody a postupy, které se orientují na přímou praktickou činnost žáka a které vedou k samostatnému získávání zkušeností, a to prostřednictvím řešení komplexních projektů blízkých skutečnému životu. Vyučování neznamená jen předávat vědomosti, ale i vytvořit a rozvíjet různé dovednosti a schopnosti žáka. Bylo zpracováno a realizováno mnoho prací ve školách mnoha zemí s cílem hledat a zlepšovat vyučovací metody a postupy. Tyto studie se tak podílely na proměně pasivní role žáka ve vyučovacím procesu. Učení se skutečně stalo individuální a tvůrčí činností žáka. Od té doby se do centra pozornosti dostává žák a do popředí vystupuje požadavek humanizace školy.

Prudký rozvoj vědy a techniky vedl k modernizaci vzdělávacích obsahů a k reformě kurikula. Šlo v podstatě o to, aby se obsah školního vzdělávání uvedl do souladu s moderní vědou. Byl to hlavní pedagogický zájem. Brzy se ukazovaly nedostatky, které vyplývaly z vlastní reformy i z nových sociálně ekonomických situací.

Od 60. – 70. let 20. století se často hovoří o tzv. „krizi školního vzdělávání“. „V odporu proti zvěcnění člověka v současné civilizaci, proti jednostrannému technokratizmu, krajnímu racionalizmu a masové spotřebitelské kultuře se v této době rozvíjejí různé duchovní proudy i aktivní společenská úsilí, která zdůrazňují zaměření na všechny dimenze lidského života. Zdůrazňují význam kulturního i estetického a emocionálního rozvoje člověka, tvořivost lidské individuality, odpovědnost každého jedince, schopnosti lidské participace.

Akcentuje se nutnost humanizace všech sfér lidského života, včetně života dětí a mládeže ve škole. A to vše vytvářelo citlivou atmosféru a širší kontext, v nichž se uplatňuje kritika školy a hledají se různá alternativní řešení.“ (Skalková, 1999, s. 103-104)

Problematika vyučovacích metod se znovu aktualizovala. Rozvíjela se různá inovační hnutí a jejich koncepce, teorie kromě metodických kompetencí učitele zdůrazňují i činnosti a aktivní spoluúčast žáků ve vyučovacím procesu. Např. konstruktivistické koncepce předpokládají, že poznání je strukturováno aktivitou subjektu; chápou učení žáků jako aktivní proces, v němž žáci konstruují své vědění, ve vyučování jde o interakci mezi učitelem a žákem. Žák už není přijímajícím činitelem, ale skutečným poznávacím subjektem. Zdůrazňuje se také tvořivost, svoboda a rozvoj individuality a potenciální síly ve směru vlastní seberealizace.

Kriticko-komunikativní didaktika se zase zajímá o to, jaký vliv mají na vyučování společenské a komunikativní dimenze. Stoupenci této teorie chtějí vytvořit podmínky a vyučovací metody, které umožní seberealizaci žáka a humanizaci školního vyučování.

Vyučovací metody se stále obohacují. Zdroje informací a vědomostí jsou rozmanitější a navíc do škol uvádějí moderní technické prostředky. To vše vytváří předpoklady pro zkvalitnění vyučovacího procesu.

Poslední desetiletí je pozornost pedagogů zaměřena na humanizaci školy, která vyžaduje především proměnu školy v orientaci na člověka, respektive zaměření na žáka a jeho potřebu.

Tento humanizační proces je realizován ve všech momentech vyučovacího procesu, od formulace cílů přes výběr učiva a plánování vyučovacích hodin a až ke konečnému hodnocení výsledků používá metody aktivního vztahu mezi učitelem a žákem.

Na tomto procesu se podílela tzv. humanistická psychologie a její princip na žáka zaměřené osobnostní výuky. „Zdůrazňuje se učení osobně významné pro toho, kdo se učí, považované za protiklad učení mechanickými asociacemi. Týká se

celé osobnosti; zapojuje její kognitivní i citovou složku a má na osobnost všepronikající vliv, mění její chování, postoje. Iniciativa je na straně učícího se subjektu; i tehdy, kdy podnět přichází zvenku, má učící se pocit aktivního objevování a chápání. Hodnocení přísluší žákovi, jenom on může posoudit jeho cenu pro něj samého. Učení má být samo o sobě odměnou, být smysluplné pro toho, kdo se učí.“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 28)

Hledají se alternativní metody a postupy. Podle J. Svobodové jsou tyto metody „...méně známé, neobvyklé, neznámé nebo málo používané prvky v práci školy. Mohou to být také cesty, které vedou k efektivnější výuce. Ta bývá zajištěna rychlejším postupem a orientací v probírané látce proto, že je podpořena vnitřní motivací žáka. Učení probíhá v uvolněné atmosféře bez stresu a za aktivní účasti toho, kdo se učí. Umožňuje vlastní postupy, komentáře, hodnocení, diskuse, nekonvenční postupy a řešení. Důležité jsou také souvislosti probíraných dějů, jevů a informací, které zapamatování usnadňují.“ (Maňák a kol., 1997, s. 9).

V současné situaci ve školství se zdůrazňují metody, které umožňují žákům vykonávat různorodou činnost, podporovat různé strategie učení a plně rozvíjet jejich potenciál. Jsou to také metody, které otevírají prostor pro aktivitu, iniciativu, tvořivost, seberealizaci, sebekontrolu a odpovědnost žáků. Proti některým nedostatkům tradiční školy, jako je např. zaměření na výkon, propadání, vnější kázeň a strach, zdůrazňují nové metody dobrovolnou účast na vyučování, radost z učení a spolupráci. „Obecně lze říci, že tyto snahy reprezentují úsilí podporovat a rozvíjet humanistické rysy vyučování ve škole demokratické společnosti.“ (Skalková, 1999, s. 167)

Je třeba si uvědomit, že práce s metodami vyučování je komplikovaná nejen tím, že jde o aktivní interakci učitele a žáků při řízení učebních činností žáků, ale i tím, že každá vyučovací metoda musí být funkční i ve vztahu ke zcela konkrétnímu obsahu učebních činností žáků. Jde tedy o metodické zhodnocení specifiky nejen jednotlivých předmětů, skupiny předmětů, ale i speciálních tematických celků v rámci předmětu i prolínání tematických celků do různých předmětů. Každý vyučovací předmět má svůj možný potenciál vyučovacích metod odpovídající

povaze obsahu předmětu i cílům, které jsou ve výchovně vzdělávacím procesu ve vyučování daným předmětem sledovány. To je také problematika, kterou budu dále analyzovat. Chci se věnovat těm vyučovacím metodám, se kterými lze pracovat při vyučování literatury, speciálně světové literatury, a to na středních školách. Další problém vyučovacích metod – problém věku a vyspělosti žáků, se kterými učitel světovou literaturu ve vyučování zpracovává, se podrobněji zabýváme ve 3. kapitole.

3 Problematika výuky světové literatury na středních školách

3.1 Obecná problematika literární výchovy na gymnáziu

V předchozí kapitole jsme obecně hovořili o vyučovacích metodách. Tyto vyučovací metody se v každém vyučovacím předmětu používají jinak, protože každý z nich má svůj specifický charakter a speciální úkol. Problematika vyučovacích metod v literární výchově je díky charakteru tohoto předmětu poměrně složitá. Jednotlivé metody tedy postupně probereme a pohovoříme o jejich roli ve výchovně vzdělávacím procesu.

Obvykle se mateřský jazyk (jehož hlavními složkami jsou mluvnice, literatura a sloh) považuje za nejdůležitější vyučovací předmět ve škole vůbec, protože i ostatní předměty se žáci nemohou dobře učit bez jazykových vědomostí a dovedností. V této práci se budeme zabývat hlavně druhou složkou předmětu, tedy literaturou, a to na gymnáziích. Bylo by tedy dobré, abychom na začátku stručně pojednali o specifickém charakteru tohoto vyučovacího předmětu.

Nejdříve si musíme uvědomit dvojaký charakter literární výchovy. Literatura je předně jeden umělecký druh, současně je to však obsah významného vyučovacího předmětu. Literatura ve škole není totožná s literaturou, se kterou se setkáváme v běžném životě. Hovoříme-li o tom, že literatura je slovesné umění, tím chceme zdůraznit výše zmíněnou vlastnost tohoto vyučovacího předmětu. Právě to ji odlišuje od ostatních vyučovacích předmětů. Učební osnovy tohoto předmětu zahrnují značné množství literárních děl a osobností národních i světových. Tato literární díla jsou osobitými výtvoři různých autorů a chápeme je jako specifický umělecký vyjadřovací způsob. Vyučování literatury se musí tomuto způsobu podřídit. Vnímání literárního díla ve škole je ovlivňováno zákony a principy literární percepce obecně. Efekt vyučování literatury také musí počítat s působením

na estetické city a emoce žáků. Vyučovací metody by měly vědecky spočívat na principech umělecky psychického tvoření a percepcce literatury atd. Stručně lze říci, že literatura je slovesné umění, jeden umělecký druh, proto i když je ve školním prostředí, její percepcce a chápání stejně musí být podřízena obecně literárním zákonům a principům.

Abychom se neodchylovali od cíle vzdělávání, nesmíme zapomenout na druhý aspekt literatury ve škole, a to že jde o vyučovací předmět. Literární výchova je jedním komponentem učebních osnov a s ostatními předměty má za úkol žákům poskytovat určité vědomosti, dovednosti a rozvíjet u nich potřebné schopnosti a vlastnosti. Vyučování literatury směřuje nejen k emocím a estetickým pocitům, i když tyto emoce a pocity zaručují efekt hodiny. Její nevyšší cíl je rozvoj jak intelektuální, tak emocionální stránky žáků, čímž přispívá k rozvoji jejich harmonické a všestranné osobnosti. Literatura jako vyučovací předmět určitě musí žáky vyzbrojit základním systémem znalostí, dovedností a schopností, které jsou vymezeny v učebním plánu.

Navíc ve školním prostředí jsou tyto zákony a principy literární percepcce a interpretace více méně proměněny. Pokud si to neuvědomujeme a mechanicky je aplikujeme, nedosáhneme očekávaného cíle. Percepcce literárního díla žáků ve škole není úplně stejná jako literární percepcce běžného již kultivovaného čtenáře. Literární vnímání běžného čtenáře má svobodný, samostatný a spíše individuální charakter, zatímco literární percepcce žáků ve škole má v určitém smyslu kolektivní rys - pod vedením učitele směřují studenti k určitému společnému cíli, ale i k osobitému až individuálnímu pochopení a prožití. Literární dílo, které je vybráno v učebním plánu, v učebnici či učitelem, je jiné než totéž dílo, které má v ruce běžný čtenář, a to buď z hlediska omezení délky textu (ve škole se někdy používá jen určitá ukázka, kapitola nebo jen výtah z díla), nebo z hlediska jeho místa v historii literatury atd. Pokud si na to učitelé (zejména nezkušení) nedají pozor, budou podceňovat i svou roli v hodině a nebudou zajišťovat kvalitu výuky. Práce učitele literatury tedy má umělecký i pedagogický charakter, což vyplývá právě z oněch dvou uvedených vlastností tohoto vyučovacího předmětu. Učitel literatury

musí být odborně zdatný, ale současně musí disponovat pedagogickými schopnosti stejně jako jeho kolegové vyučující další předměty.

Literární výchova je předmět, který má nejbližší k umění, kouzelné činnosti člověka. Patří do estetické oblasti, obsahuje bohaté informace o životě, o světě, o historii lidstva a zahrnuje v sobě mnoho výchovných aspektů, díky tomu ve škole zaujímá zvláštní a důležité místo. Její důležitost se projevuje počtem vyučovacích hodin stanovených v učebních osnovách. Podle „Učebních osnov čtyřletého gymnázia – český jazyk a literatura“ (MŠMT ČR, 1991) připadají na český jazyk a literaturu 3 – 4 hodiny týdně a z toho na literaturu 2 – 2,5 hodin týdně. To zdůrazňuje její význam ve výchovně vzdělávacím procesu. Literatura se svými uměleckými hrdiny, které vytvářejí spisovatelé, má schopnost působit trvale a hluboce na myšlení a duši člověka. Lidský život je omezený, ale život vynikajících literárních děl naopak věčný, tyto umělecké výtvořiny obohacují duchovní lidský život z generace na generaci a nedále inspirují další a další tvořivé lidi.

V posledních letech prožíváme dobu „informační exploze“ a prudkého vědeckého a technického rozvoje, jsme také svědky některých obav o roli literatury. Mluví se o době masmédií, o době industrialismu a postindustrialismu a o nových literárních a estetických vkusech atd. Ale jsou to jen omyly, skutečnost to postupně dokazuje. Pokud lidstvo žije ještě na této planetě, bude přetrvávat potřeba umění obecně a literatury zvláště, prostě nezapomínáme, že i tyto obrovské vědecké pokroky se stejně zrodily z úžasného lidského myšlení a z krásného duchovního života lidstva.

Správně pochopit úkoly literární výchovy můžeme jen na základě důkladného poznání její povahy a obecného cíle vzdělávání, na základě hlubokých vědomostí o žácích (jejich věkových vlastnostech a zvláštěnostech atd.) i poznání o estetických vkusech a uměleckých tendencích v současné době. Literární výchovu však musíme vnímat i ve vztahu k ostatním vyučovacím předmětům, pomáhají nám totiž chápat její vnitřní i vnější souvislosti. Jestli si to neuvědomujeme dobře, nemůžeme dosáhnout očekávaného cíle. Nedostatek poznání o povaze literární výchovy vede k tendenci k formalismu a prosté sociologie ve vyučování literatury.

Bez důkladných vědomostí o žácích a době nemůžeme směřovat ke stanovenému cíli ani vyvodit efektivní vyučovací metody a také budeme izolováni od toho, co se aktuálně a rozmanitě děje ve současné době, protože literární výchova, kromě svých výchovně-vzdělávacích cílů, má ještě za úkol přispět k řešení aktuálních problémů v společnosti.

Dřív než se budeme konkrétně zabývat úkoly literatury, uvedeme její hlavní cíle, které jsou vymezeny v „Učebních osnovách čtyřletého gymnázia – Český jazyk a literatura“: „Cílem vyučování literatury je, aby si žáci gymnázia osvojili takové základy literární kultury, které by se staly východiskem jak pro jejich další vzdělávání a sebevzdělávání v této oblasti, tak pro jejich aktivní celoživotní čtenářství. Základním prostředkem realizace toho cíle je literární dílo a jeho interpretace, která je zaměřena na pochopení významů textu a porozumění jeho smyslu.“ (MŠMT ČR, 1991, s 24)

Literární výchova stejně jako ostatní vyučovací předměty má především funkci poznávací, to znamená, že žákům poskytuje určité literární základy, jsou to znalosti, potřebné dovednosti a schopnosti.

Prostřednictvím řady literárních děl vyučování literatury žákům přinese bohaté poznání o světě, o člověku a o historii lidstva atd. Tyto poznatky jsou obsaženy v literárních dílech různých autorů národních i světových od antiky až dodnes. Každá literární tvorba obsahuje bohatý a rozmanitý zdroj znalostí, a to od důležitých historických událostí lidstva, rozhodujících společenských zlomů na světě, mnoho bojů mezi různými národy, revolucí, vzniků i pádů mnoha dynastií až k nejcitlivějším citům a nejtaktnějším soucitům, které se odehrávají v duši člověka od generace po generaci. To platí zejména pro ta vynikající literární díla, která jsou vybrána ve škole. Jsou to, můžeme říci, nevyčerpané duchovní poklady lidstva. Prostřednictvím četby, poslechu a interpretace těchto literárních děl žáci mohou rozumět, co je dobro, pravda a krása, co je zlo, láska a hodnota atd. Pro ně jsou to důležité znalosti, které budou potřebovat v životě a které rozvíjí nejen jejich poznání, ale i obohacuje jejich duši, a tím přispívá k rozvíjení jejich osobnosti. Vyučování literatury žákům pomáhá poznávat lidi, svět a díky tomu poznávat i

sebe, žáci postupně směřují od vzdělávání k sebevzdělávání. Mohou také v literárních dílech najít odpověď na otázky, které položily různé generace už na začátku historie lidstva jako: svoboda, demokracie, zodpovědnost, povinnost nebo štěstí a čest atd. Vyučovat literaturu také znamená žáky učit, jak žít a být člověkem.

Literární poznatky nejsou omezené jen v literárních dílech. Vyučování literatury poskytuje žákům i poznatky o historii a teorii literatury. To jsou literárněvědné, literárněteoretické, historické a kritické poznatky. Tyto poznatky jsou potřebné k interpretaci struktury, uměleckého stylu a smyslu literárního díla, na základě toho jej žáci mohou pochopit a hluboce vnímat. Tyto poznatky žákům také pomáhají pochopit funkci, principy nebo zákonitosti vývoje literatury. Je třeba říci, že ty znalosti pomáhají žákům nejen během školního průběhu, ale budou je potřebovat pro své celoživotní čtenářství.

Vyučování literatury také klade velký důraz na estetické emoce a tvořivost žáků, to vyplývá z charakteru slovesného umění. Emoce a myšlení ve vyučování literatury nejsou ve sporu, nýbrž se navzájem podporují, aby žáci hluboce a všestranně chápali literární dílo. Určité vědomosti jsou potřebné k pochopení a percepci literárního díla, ale ve vyučování literatury ho žáci mohou skutečně vnímat jen tehdy, pokud mají tyto potřebné vědomosti a pokud u nich vznikají prožitky ze čtení a z interpretace toho díla. Literární dílo může působit na žáky, jestli je vnímáno jejich estetickými vlastními činnostmi, a tedy jejich psychicko-uměleckými aktivitami. Víme všichni, že žák ve vyučování není objekt, ale subjekt vlastního poznávání. Do jaké míry jsou aktivní, to závisí na mnoha faktorech, např. osobních zkušenostech žáků, na jejich zájmu nebo na vyučovacích metodách, kterých používá učitel. Tím se však budeme zabývat v další kapitole.

Úkolem literární výchovy není jen žákům poskytovat vědomosti, ale současně musí rozvíjet a upevňovat jejich dovednosti a schopnosti. Jako ostatní vyučovací předměty by měla rozvíjet u žáků zejména intelektuální dovednosti a schopnosti. Z hlediska svého charakteru má vyučování literatury za úkol rozvíjet u žáků také další dovednosti a schopnosti např. percepční, čtenářské, vyjadřovací a tvořivé. Nejvýznamnější se jeví dovednosti a schopnosti vyjadřovací, to znamená

schopnost komunikovat, psát a vyjadřovat své myšlenky. Všichni si můžeme dobře uvědomovat jejich důležitost jak v učení, tak v praktickém životě. Další důležité dovednosti a schopnosti jsou čtenářské a percepční, které jsou potřebné k pochopení a vnímání literárního díla. Žákům nejen pomáhají ve vyučování literatury během školní docházky, ale budou je potřebovat pro své celoživotní čtenářství. Po ukončení školy se totiž jen malá část žáků bude dále zabývat literaturou, ostatní budou studovat jiné obory nebo budou pracovat, ale samozřejmě budou číst celý život a k tomu je potřeba těchto dovedností a schopností, které navíc posilují a kultivují zájem žáků o literaturu. Tvořivá schopnost samozřejmě nemůže chybět, protože v umělecké činnosti spisovatelů se již počítá s tvořivostí, ale i s literárně percepční činností čtenáře. O tom se ještě zmíníme později.

Další funkce literární výchovy je výchovná. Vlastně je toto vymezení těchto funkcí jen relativní, protože poznávání už v sobě obsahuje výchovu, ve vědomostech jsou skryté ideje, z pochopení vzniká činnost, a tím se stává literatura efektivním výchovným prostředkem. Hlavní obsahy literárních děl jsou estetické informace o životě, o různých lidských osudech, prostřednictvím kterých poznáváme i názory autorů na svět, jejich soucit s každým lidským osudem. Některá umělecká díla se zrodila již v antice, ale dodnes jsou pro nás zajímavá a chceme je číst, možná, že v nich můžeme najít krásy a významy všelidské nebo nejsilnější a nejtypičtější lidské city. Vyučování literatury nejen rozvíjí poznání žáků, ale má ještě důležitý úkol vytvořit a rozvíjet u nich humánní vlastnosti, estetické city, kladné hodnotové orientace a pozitivní postoj k světu a sobě samému. Znamená to také vychovávat žáky, aby byli tolerantní, humánní, zodpovědní za sebe i druhé a aby měli krásnou duši a žili šťastně. To je také podstata tohoto vyučovacího předmětu.

Pravda, dobro a krása nejsou od sebe izolované. Soucit s osudem nějakého hrdiny literárního díla se může označovat za morální projev. Láska k přírodě, k lidem a k životu se vždy spojuje s touhou po kráse, s vědomím o nich, podporuje člověka k jejich vnímání a dalšímu tvoření. Poznání a emoce jsou předpokladem lidské morálky a směřují chování každého člověka, současně tyto city a poznání

posilují schopnost lidského myšlení a tvoření. Krásná báseň, fantastický literární hrdina může u člověka vyvolávat humánní city, vzbuzovat u něho touhu žít jako člověk a může ho inspirovat k další umělecké tvořivosti.

V současné době se z různých důvodů projevují některé negativní projevy mládeže v uměleckém vkusu nebo v hodnotových orientacích. Literární výchova to musí brát v úvahu a přispět k řešení tohoto problému společně s různými společenskými institucemi.

Na závěr této části o obecné problematice literární výchovy na středních školách uvádíme názor V. Nezkusila: „Literatura je záležitostí člověka jako takového, neoslovuje toliko dílčí zájmy, nerozvíjí převahou dílčí schopnosti, nýbrž formuje poměr ke skutečnosti v její celistvosti. Prochází světem literatury, prochází čtenář světem zkušenosti nahromaděné za dlouhá léta lidské existence. Dotek s touto zkušeností upevňuje jeho sounáležitost s ostatními lidmi. A to i v tomto smyslu, že se tak stává podílníkem na procesech přetváření této zkušenosti do znakové podoby, bez níž není možné její uchování a předávání dalším příslušníkům lidského rodu.“ (Nezkusil, 2004, s. 7)

3.2 Problematika vyučování světové literatury na gymnáziu

Jak jsme se výše zmínili, literární výchova na středních školách jak ve Vietnamu, tak v Čechách má tři složky: jsou to mluvnice, sloh a literatura. Zabývali jsme se také problematikou vyučování literatury obecně, jeho místem, úlohou a převahou ve vzdělávacím procesu. Hovořili jsme o tom, že literární díla, kterými jsme se zabývali ve škole, jsou národní i světová. Vyučování světové literatury není stejné jako vyučování národní literatury, jestli nechceme říci, že je to mnohem náročnější. To má mnoho důvodů, které nyní postupně probereme.

Světová literatura je duchovní hodnotou národů žijících na naší planetě. Tvoří se od pradávna dodnes. Tento poklad znalostí, hodnot, událostí, mnoha zajímavých osudů a lidského snažení je neocenitelný. Lidstvo žije generaci po generaci, v jakékoli etapě má za úkol sdělit, chránit a rozvíjet tento poklad, ze kterého se neustále učí mladé generace.

Světová literatura má velký význam, přináší lidstvu vědomosti o jeho vývoji, o vývoji myšlenkových proudů a duchovního života různých národů. Promlouvá kouzelnou řečí, díky níž si lidé žijící tisíce kilometrů od sebe vzájemně rozumějí a poznávají se, a to v různých časových epochách. Světová literatura je mostem přátelství a kultury spojující mnohé národy. Má velkou moc, proto mnohé státy považují světovou literaturu za důležitou součást výuky mladé generace. Díky ní se totiž mládež učí milovat krásu světa, vážit si člověka, bojovat proti zlu, mít rád svou vlast, přírodu i přátele. Výuka světové literatury je tedy nutná k vytvoření etických postojů, občanské odpovědnosti a kulturních zvyklostí mladých, tedy těch kteří budou vytvářet budoucnost lidstva.

Světová literatura se v mnohém odlišuje od národní. Abychom mohli pochopit dílo světové literatury, musíme znát nejen kulturu, historii, společenskou situaci oblasti, v níž vzniklo, ale také dobové umělecké a filozofické směry i osobní zkušenosti a zážitky autora. „Velký spisovatel“ totiž ve svém díle vyjadřuje specifické rysy svého národa i obecné lidské hodnoty.

Pokud budeme hovořit zjednodušeně, můžeme říci, že se literatura, stejně jako celá kultura dá rozdělit do dvou základních linií – východní a západní. Ty se od sebe do značné míry odlišují.

Při četbě východní literatury často potkáváme skrytě, klidně a hluboce zachycené duše, které jsou zároveň harmonické, romantické i tajemné. Kultura Východu se většinou zaměřuje na duchovní svět, což se nejčastěji projevuje v dílech indické a čínské literatury.

V západním světě se často objevují hrdinové otevření, plní emocí a romantické touhy. V literatuře se tu vyjadřuje lidská krása v reálném životě, což dokazují např. dramata W. Shakespeara, romány V. Huga či básně a povídky A. S. Puškina.

Na vietnamských školách se světová literatura vyučuje již několik desítek let. Přestože výuka trvá již více než půl století a přestože vietnamská společnost prošla mnoha reformami, nebylo v této oblasti zaznamenáno mnoho pokroků. Děje se tak z mnoha důvodů. Mezi subjektivní příčiny takovéto situace patří např. poměrně nízká kvalifikovanost učitelů, nedostatek kvalitních učebnic a nedostupnost potřebných materiálů. K tomu pochopitelně také přispívá specifický charakter světové literatury ve vztahu k vietnamskému světu.

Pro žáky a učitele ve vietnamských školách je výuka světové literatury velmi přínosná a zajímavá, ale zároveň velice obtížná.

Mezi přínosy světové literatury pro vietnamskou společnost jmenujme zejména:

- Žáci se seznamují s krásami a zajímavostmi světové literatury, které krystalizují v literárních dílech. Poznávají osobité hrdiny, kteří jsou nositeli vysokých uměleckých, ale i lidských hodnot. To rozvíjí kladné vlastnosti a osobnost studentů.

- Světová literatura také poskytuje mladým lidem poznatky, které využijí ve svém osobním životě.

Výuka světové literatury ve Vietnamu je obtížná z následujících důvodů:

- Vždy k ní přistupujeme prostřednictvím překladu. Překlady do vietnamštiny však nejsou vždy na odpovídající úrovni a navíc nejsou pro studenty běžně dostupné.

- K pochopení světové literatury jsou potřebné mnohé znalosti, a to velmi často komplikuje jak geografická vzdálenost, tak kulturní či jazykové rozdíly.

- Světová literatura zahrnuje obrovské množství děl, vzniklých v průběhu dějin na různých místech Země.

- Ve světové literatuře se setkáme s mnoha autory, z různých zemí. Někteří vytvořili velmi rozsáhlé dílo, jiní se proslavili díky jedinému.

- Pro Vietnamce je velice obtížné vyslovovat a zapamatovávat si jména autorů, názvy děl, ale také jména jejich hrdinů.

Nastíněnými problémy se budeme podrobněji zabývat níže.

Historická situace ve Vietnamu je velice komplikovaná. Lze říci, že posledních tři sta let dějin toho státu, jsou dějiny válek, které až na krátké přestávky, sužovaly zemi a její obyvatelstvo. Snad nejhorší situace panovala v posledních padesáti letech. Vietnamu se podařilo sjednocení. Lidé se ze všech sil snažili, aby jejich země přežila a získala svobodu. Tisíce z nich položily svůj život na frontě. Z těchto důvodů byly představy o ideálním člověku značně ovlivňovány vlastenectvím a revolučním heroismem. Ty také tvoří základní osnovu národní literatury. Literární výchova i výuka světové literatury tedy nemohly ve vietnamských školách směřovat jinam než k tomuto cíli.

Za nejcennější a nejobdivovanější vlastnosti se považovaly vlastenectví, statečnost, ochota obětovat se za vlastní národ. Ostatní humánní hodnoty ustoupily do pozadí. Znalosti o lidských právech a svobodě byly značně zkreslené.

Nyní však nastala nová doba, kterou přinesly četné politické změny. Člověk se musí orientovat v nové situaci a řešit mnoho složitých, často nepředvídatelných problémů. Neobejde se bez různých znalostí, dovedností a schopností, které mu umožňují přizpůsobit se současnému životu a obstát v budoucím světě. Literární výchova, stejně jako další vyučovací předměty by měla přispívat k takovému rozvoji osobnosti. Literatura, zejména pak ta světová přináší mladým lidem mnohé

informace o různých kulturách. Rozvíjí nejen kognitivní, ale hlavně emocionální stránku jejich osobnosti. Podílí se také na vytváření hodnotové orientace čtenářů. Pomáhá vytvářet pozitivní postoje k světu a k sobě samému.

Právě historický vývoj Vietnamu je příčinou toho, že zde byly mnohé vědy, stejně jako světová literatura přijímány velmi pozdě. Úroveň znalostí cizích jazyků zde není vysoká, což se negativně projevuje zejména v oblasti překladů. Tento fakt do značné míry ovlivňuje i výběr klíčových literárních děl a vyučovacích metod. Následkem toho se snižuje kvalita vyučování a na způsobené problémy doplácí jak studenti, tak učitelé. Nyní probereme nastíněné problémy konkrétněji.

V novém učebním plánu literární výchovy, podle něhož se v nedávné době začalo ve Vietnamu učit, je vůbec poprvé v historii výuky literatury věnováno 30% celkového objemu učiva. Světová literatura se samozřejmě vyučuje pomocí četby překladů, tak jak je tomu i ve většině zemí. To však ale přináší i četné problémy, protože překlad je vždy více či méně odlišný od původního textu. Jedná se vlastně o jakousi interpretaci překladatele. Ve Vietnamu je situace ještě složitější než v jiných, zejména evropských či severoamerických zemích. Úroveň překladů je zde poměrně nízká.

Velké problémy jsou zejména v oblasti poezie. Například starověké Homérovy eposy Ilias a Odyssea jsou do vietnamštiny přeloženy prozaickou formou. Proto jsou studenti i učitelé ochuzeni o poetický charakter těchto textů. Každé dílo má obsahovou i uměleckou stránku, které se navzájem doplňují. A právě překlady zmíněných starověkých eposů značně omezují kvalitu těchto pokladů světové literatury.

Problémy jsou ale i ve vzdělání a „technice“ překladatelů. Do značné míry je však stupňuje nevzdělanost čtenářů, kterým chybí informace vedoucí k pochopení textů. Vyučovat literaturu na základě překladů je složité. Pokud si to učitelé neuvědomují, mohou se odchýlit od obsahu i smyslu literárního díla či volně a nepodloženě improvizovat. Problémy se stupňují, jestliže pracují s překladem, který byl pořízen z jiného překladu (z dalšího jazyka). V takovém případě se nabízí otázka: Na co si učitelé musí dávat pozor a co mohou použít, aby

dodržovali principy výuky světové literatury a současně nezkracovali obsah ani smysl daného díla?

Ve vietnamských učebnicích literatury se u poezie vždy objevují dva překlady. Jeden má poetickou formu, druhý se orientuje na obsah. Zdá se to výhodné, protože učitelé mají možnost kontroly a konfrontace. Ale v každém překladu bohužel bývají chyby. To snižuje hodnotu díla, ale někdy to naopak dílo dělá zajímavějším, zejména pro vietnamské čtenáře (hlavně pokud se překlad přibližuje vietnamskému jazyku, myšlení a psychice Vietnamců).

Do překladu mnohdy nelze z rozmanitých důvodů přenést některé formální rysy, např. žánr, tón, rytmus apod. Obsah vždy souvisí s formou, proto nelze původně vytvořenou hodnotu zcela zachovat. V tomto ohledu je třeba upozornit zejména na značný fonetický rozdíl mezi vietnamštinou (a ostatními asijskými jazyky) a jazyky evropskými. Ve vietnamštině jsou vždy jednoslabičná a navíc několik desítek zájmen, takže při překladu bývá velký problém vybrat ta nejvhodnější. Právě zmíněné skutečnosti působí velké problémy překladatelům a do značné míry ovlivňují kvalitu překladu.

Ani překlady prozaických a dramatických děl se neobejdou bez problémů. Dramatu jsou na vietnamských gymnáziích věnovány pouze tři lekce, ve kterých se studenti seznamují se třemi dramatiky: Shakespearem, Goethem a Schillerem. První jmenovaný je mezi učiteli i studenty oblíben již mnoho let, druzí dva zase tak známí nejsou. V obou případech jde o německé autory žijící v 19. století a tvořící ve stejné uměleckém slohu. Je otázkou, zda by neměl být vybrán ještě jiný autor z jiného období. S prózou se žáci seznamují prostřednictvím děl některých spisovatelů od středověku k novověku, od východu k západu, v učebnicích se tedy objevují např. L.N. Tolstoj (Rusko), E. Hemingway (USA), M. de Cervantes (Španělsko) nebo W. Shakespeare (Anglie) atd.

Dramata W. Shakespeara „Hamlet“ a „Kučec benátský“ byly přeloženy do vietnamštiny v prozaické formě, i když byla napsána poetickou formou. Narozdíl od poetické oblasti (jsou vždy dva překlady) jsou hry, romány, povídky uváděny do učebnic bez kontroly a konfrontace s původním textem. Vše tedy závisí na

překladaři. Je to problém pro učitele a žáky, protože nemají možnost srovnávat, aby mohli klidně interpretovat na úrovni slov či vět. Překladaři z mnoha příčin mohou někdy nepřesně překládat nebo se snažit sledovat pouze obsah a smysl tvorby. To znamená, že se nesmí vždy spolehnout na konkrétní slova a konkrétní věty bez pečlivého uvažování.

Pro povídky a romány jsou příběh a hlavní děj velmi ustálené, to se méně proměnilo v překladu. Pokud správně chápeme, že text nemá jen holý příběh, ale také navíc systémovou řeč, kterou autor vyjadřuje tento příběh i svůj názor, nemůžeme podceňovat stránku jazykovou. Vždy víme všichni, že obsahová a formální stránka tvoří jednotu literárního díla. Učitelé a žáci budou mít potíže s vnímáním literárního díla, pokud nemají odpovídající a spolehlivý překlad. Např. „Stařec a moře“ od E. Hemingwaye se vyučuje ve škole ve Vietnamu, ale byl přeložen z francouzského nikoli přímo z anglického jazyka. Takový překlad se určitě nemohl vyhnout chybám.

Nedostatky překladů a nedostupnost knih, to jsou největší problémy ve škole ve Vietnamu. Žáci znají většinou pouze odstavec uvedený v učebnicích a nemají možnost číst celé dílo. Chybí jim povinná i nepovinná literatura. To někdy platí i pro učitele. Např. „Faust“ je vynikající dílo J. W. Goetha, ale vietnamští čtenáři si ho nemohou přečíst, důvod: neexistuje spolehlivý a vhodný překlad, totéž platí u Danteho Božské komedie.

Mnohem lepší je však situace s asijskou, zejména s čínskou literaturou. Tady máme určité výhody. Tyto výhody vyplývají z toho, že jsme sousedé, máme podobné jazyky a kultury obou zemí se vzájemně ovlivňují, přibližují se.

Existence vhodných překladů je jedním z nejdůležitějších požadavků na vyučování světové literatury. Bez toho nemůžeme zaručit kvalitu vyučování. Překlad musí být přeložen co nejpřesněji a co nejtěsněji z hlediska obsahového i formálního. Jak jsme výše uvedli, nejhorší situace je v oblasti poezie, protože v poezii je velmi důležitý rytmus, který zase obsahuje národní a jazykový charakter a který lze těžko přenášet do jiného jazyka. Nevhodný překlad nejen snižuje kvalitu literárního díla, ale může působit negativní důsledky v jeho vnímání. Někteří

nezkušení učitelé se chovají k překladu jako k původnímu textu, neberou to na vědomí.

Překládání není jediná bariéra ve vyučování světové literatury. Chceme-li hluboce pochopit nějaké literární dílo určitého národa, musíme se nejdřív seznámit s jeho kulturou a jeho myšlením. Poznávat musíme také společenské situace, historické události v místě zrodu toho díla i umělecký styl, filozofické zázemí a znalosti autora. Velká chyba, kterou často dělají učitelé ve Vietnamu, je vyučovat světovou literaturu jako národní, přestože z hlediska literární teorie považujeme národnost za jednu z vlastností literárního díla.

Geografické podmínky, historický vývoj, náboženství a filozofické myšlenky ovlivňují charakter každého národa, ovlivňují i charakter a osobnost každého jedince v této zemi. To se zase projevuje rozdílně v konkrétních literárních dílech různých autorů. Každé literární dílo vzniká v období nějakého literárního směru. Kromě přání, schopnosti, inspirace a světového názoru atd. autora je dílo ovlivňováno právě literárním směrem. Ten má trochu jinou podobu v různých zemích a působí různě u jiných autorů. Ovlivňuje nejen obsah, téma, ale i umělecký styl literárního díla.

Literatura některých zemí nemá v důsledku historického či zeměpisného vývoje velký vliv na jiné oblasti nebo není ovlivňována různými oblastmi. Ale obecně jsou na světě hlavní kulturní oblasti: evropská, asijská, africká a americko-latinská. Nemůžeme např. měřit a pochopit evropskou kulturu znalostmi asijské kultury. Každá kulturní oblast má společné rysy, ale současně každá země má jiné a specifický charakter. Proto nelze rozumět španělské literatuře na základě znalostí anglické literatury, i v každé ze jmenovaných zemí nejsou spisovatelé ovlivňováni stejně.

Např. čínská tchangská literatura (618 – 907 n.l.) má dost známých básníků, dílo některých z nich má romantický charakter, jiných zase realistický, ale všichni byli ovlivňováni konfucianismem, buddhismem a taoismem. Tento vliv se pochopitelně neprojevuje u všech autorů stejně. První byl ovlivňován více

konfucianismem, druhý byl ovlivňován hlavně buddhismem a třetí zase taoismem. O tom se zmíníme později.

Obecně můžeme říci, že čínská tchangská poezie má svůj specifický charakter, se kterým se nemůžeme setkat v žádném literárním směru na západě. Neindividuální rys a symbolický charakter je v ní běžný jev. Existují samozřejmě také výjimky, ale můžeme uvést některé její charakteristiky: téma je vždy slavnostní a smysl je vrstevnatý, vyvolávající intelektuální barvu. Slovo je obvykle zobecňující a méně popisující. Vyjadřuje se podle přísných a těsných pravidel, díky tomu má báseň zajímavou harmonii. Na druhé straně se tvoří rytmus na základě malých protikladů, např. protikladný tón nebo protikladný smysl atd. Někdy se používá rozporu poznávacích smyslů, např. se vyjadřuje klid hybností, nízkost vysokostí a přítomnost minulostí atd.

Abychom pochopili její umělecké styly, je třeba poznávat společenskou situaci a historické podmínky dané doby. Vládla určitá dynastie, odehrály se také války, ale v podstatě šlo o období obrovského rozkvětu. Její největší slavnost nebo úspěch byla absolutní monarchie s nejpřísnějšími normami. Normalizovala společnost, aby vytvořila věčné vzory. To výrazně ovlivňovalo umělecké styly poezie, promítalo se do obsahové i umělecké stránky literatury.

Jak jsme se již výše zmínili, díky dlouhému, vzájemnému ovlivňování kultur obou zemí a blízkosti čínštiny a vietnamštiny, vyučování čínské literatury ve Vietnamu nemá velké potíže. Situace je trochu horší u indické literatury, protože se zde objevují větší rozdíly myšlenkových proudů, kultur obou národností.

Pro učitele a žáky ve Vietnamu je však nejobtížnější západní literatura. Problémem jsou zejména velká časová i prostorová vzdálenost, neznalost z hlediska kulturního, filozofického, náboženského a uměleckého. Jako příklad můžeme uvést renesanční literaturu. Aby mohli vnímat dobře literární dílo, musí učitel a žáci nejdříve poznávat její společenskou situaci, dějiny, filozofický směr, kulturní, náboženské poměry této doby. To je pro učitele a žáky ve Vietnamu asi největší problém.

Zmíníme se nejdříve o náboženství. Jak ve Vietnamu, tak v ostatních východoasijských zemích jsou hlavní náboženství: buddhismus, konfucianismus a taoismus. Existuje velký rozdíl mezi těmito náboženstvími a křesťanstvím, které je nejpopulárnějším náboženstvím v Evropě vůbec. Z hlediska omezení této práce budeme mluvit jen o některých rysech tohoto problému.

Před 17. stoletím nevěděli Vietnamci o existenci Ježíše Krista a křesťanství vůbec nic. Pak přijeli do Vietnamu Francouzi a začala doba, ve které byl Vietnam kolonií Francie. S nimi se objevili také francouzští katoličtí kněží, kteří zde začali kázat. Dnes se křesťanství ve Vietnamu považuje za státní náboženství, ale o tom vědí jen věřící a těch zase není hodně. K tomu přispívá i skutečnost, že ve škole ve Vietnamu se vůbec nevyučuje náboženství, to platí i pro buddhismus, konfucianismus a taoismus. Neexistují o nich ani běžně dostupné časopisy nebo nějaký televizní pořad, což je v Evropě běžné. O křesťanství, jeho vzniku, vývoji, charakteru nebo jeho pozitivním či negativním vlivu, které lidstvu přineslo, je známo jen velmi málo. To určitě omezuje vnímání literárního díla ve vyučování světové literatury ve Vietnamu, zejména když jde o renesanční literaturu. Tyto náboženské poznatky jsou potřebné k chápání literárních děl této doby. Pokud učitel nemá dobré znalosti z tohoto oboru, nemůže pochopit hluboce text a nemůže žáky vést k jeho spolehlivému vnímání. Je to jeden z nemalých problémů, s nimiž se vietnamští učitelé ve vyučování světové literatury často setkávají.

K náboženství má velmi blízko filozofie. Ve skutečnosti má filozofie obrovský pozitivní vliv na existenci a rozvíjení společnosti. Má schopnost formulovat nové ideje, kulturní hodnoty atd. Víme také, že filozofie byla zdrojem všech věd, včetně literatury. To není jediný důvod těsného vztahu mezi filozofií a literaturou, ale jde o další souvislosti. Jedním ze základních problémů filozofie a literatury všech dob je člověk, jeho bytí, role a osud. Dalšími problémy se zabýváme postupně.

Na východě jsou buddhismus, konfucianismus, taoismus nebo hinduismus různá náboženství, která jsou současně považována za odlišné filozofické směry. Tyto myšlenkové proudy vznikly v době evropské antiky a udržují se dodnes.

Pochopitelně se také proměňovaly v různých dobách a v různých kulturních oblastech, ale tyto proměny nejsou podstatné, např. konfucianismus v nové podobě jako neokonfucianismus. Kromě konfucianismu, který se od ostatních myšlenkových proudů odlišuje příklonem k člověku a praktickým pohledem na pozemský život, mají všechny tyto filozofické směry obecnou povahu. O charakteru východní filozofie říká I. Blecha: „Východní má ovšem své zvláštnosti a mnozí historikové filozofie se zdráhají označit je za filozofii. Má totiž povahu spíše náboženských kontemplací a lidové moudrosti a není ani pěstováno a fixováno podobně jako myšlení evropské. Nemělo ani potřebu být nějakou čistou teorií a vždycky stálo daleko blíže životu.“ (Blecha, 1998, s. 26). Tyto charakteristiky výrazně ovlivňovaly a ještě ovlivňují východní literaturu. Jejich rysy můžeme najít v každém východním klasickém literárním díle. Ve své knize „Filozofie“ I. Blecha dále vyvozuje rozdíly mezi východním a evropským myšlením. Tím se budeme ještě zabývat, ale můžeme zde uvést jeho interpretaci o východním myšlení: „Co je tedy typické pro východní styl myšlení a jednání? Především obdivuhodné sepětí s přírodou a porozumění člověka jako součástí této přírody. Smysl pro rovnováhu, harmonie a odmítání všech extrémů. Úcta k celku, který je ovšem tvořen částmi. Nic není z toho hlediska třeba v zájmu tohoto celku odmítat. Východnímu mudrcovi je cizí vyznávání velkých idejí, v jejichž zájmu by bylo možno přehlížet maličkost. Vše je stejně důležité, vše je stejně hodno pozornosti - východní myšlení je přirozeně praktické, je spjato s každodenním životem. Porozumění světu i lidskému nitru děje se ovšem nejúčinněji v tiché kontemplaci, meditaci, v jakémsi intuitivním zakušení pravdy, k němuž není třeba mnoho slov. Východní mudrc jedná a mlčí. Ne nadarmo je cílem většiny filozofických doktrín orientu stav jakéhosi tichého usebrání, vyvanutí (nirvána). Přitom - a to třeba zdůraznit – je zřejmé, že jde o mlčení nikoli jako projev rezignace či útěku, ale o mlčení, které je úplným poznáním – takovým, že není třeba říkat víc.“ (Blecha, 1998, s. 73)

Uvádím tyto skutečnosti o náboženství, filozofii ve východní Asii i proto, že je to jeden z problémů práce ve škole se světovou literaturou, která vychází

z kultury významně ovlivněné křesťanstvím i různými filozofickými směry západními světa. Učitel literatury u nás by to měl nejen sám zvládnout, ale i najít prostředky, jak k pochopení přivést i studenty. A to i s tím, že v dnešním, jak říkáme, globalizovaném světě již prolínání různých názorů, postojů, hodnot do nejrůznějších oblastí světa je jistě intenzivnější.

Situace ve Evropě je úplně jiná. Evropská filozofie je odlišná a bohatá. Bylo mnoho filozofických směrů v různých dobách od antiky až dodnes. Tyto filozofické směry měly trochu jinou podobu v jiných zemích, ale stejně ovlivňovaly rozvíjení jak přírodovědné, tak společenskovedné oblasti. Bylo to východisko všech věd a i literatura se o ni pochopitelně také opírala. Filozofické myšlenky přispěly k vytvoření umělecké i literární teorie, ovlivňovaly myšlenky spisovatelů a promítaly se do jejich tvorby.

Chápání společenských situací, historických podmínek, filozofických myšlenek a náboženského charakteru doby je předpokladem hlubokého vnímání konkrétního literárního díla, které se z ní zrodilo. Současně je předpokladem chápání uměleckých souvislostí různých dob, protože vývoj každé doby (rozumíme tedy všechny oblasti) je ovlivňován předchozí dobou, něco z ní vezme, něco nového vytvoří a určitě se nemalou měrou bude podílet na vytváření budoucích hodnot. To vidíme nejjasněji, když studujeme literaturu antiky, středověku a renesance. V této souvislosti lze pozorovat, jak těsně jsou spjaty. Znalosti o společenské a historické situaci, o filozofii nebo náboženství antiky a středověku nám nejen pomáhají rozumět jejich literatuře, ale bez těchto poznatků nemůžeme dobře chápat renesanční literaturu. Proč v renesanci vznikla reformace, odpověď můžeme najít ve středověku. Proč se objevil humanismus, jeho předpoklady pramení jak z antiky, tak ze středověku.

Renesance (asi 14. – 16. století) je doba, která se vyznačuje obrovskými a podstatnými změnami ve společnosti Evropy. Renesance znamená „znovuzrození“, konkrétněji: návrat k hodnotám antiky, starověkého Řecka a Říma. Návrat k antice neznamená jen znovuzrodit její kulturní hodnoty, ale z těchto uměleckých pokladů antiky (ve kterých se ještě vesměs neobjevoval monoteistický Bůh), se osvětluje

prudká životnost, humanitní ideje a velká touha po svobodě. To odpovídá duchu hledání něčeho nového v tehdejší době. Připomeňme si trochu středověk. Byl to v této době velký tlak, jednak z feudálního řádu, jednak z katolické církve. Lidé neměli svobodu, lidská práva byla pošlapávána dogmaty křesťanství. Věda byla kritizována, a dokonce byla považována za nepřátelskou. Na konci středověku se začaly objevovat některé nové prvky v důsledku studia řeckých a arabských pramenů, v důsledku kvetoucích měst. Obchodů a rozvoje některých přírodovědných disciplin. Lidé se vrátili k hodnotám antiky, hledali v nich humanitní rysy, které jim chyběly, a k tomu vyjadřovali svou touhu po svobodě. Začal tzv. „návrat k subjektu“. Odtud Evropa vycházela s novou životní silou a vytvořila nový historický obrat do sebe.

Dále se rozvíjely manufaktury a obchody, vznikala nová odvětví (např. bankovníctví), k tomu samozřejmě přispěly zámořské objevy, vynález kompasu atd. Evropa se obohacovala. Dopředu vstupovala zámožná buržoazie, která podporovala konstrukci monarchie a odstraňování feudalismu. Tím dala Evropě novou politickou tvář. Nové poznatky v přírodovědných disciplínách, úspěchy v medicíně anebo vynález knihtisku atd. se považovaly za hmotné pokroky této doby. S renesancí se narodila reforma, která se týkala katolického učení a která představovala výraznou individualizaci. Do této doby měla katolická církev největší moc v pozemském životě. Byla zástupcem Boha na zemi, ovládala všechny lidi kdekoli a kdykoli. Katolická církev se stala institucí vykořisťování a potlačování lidí, stejně jako feudální společnost.

Popsaná společenská situace a historické podmínky byly základem pro narození literárního směru, tzv. renesanční literatury. Tento literární směr přinesl evropské společnosti nový duch, ve kterém byl hlavní humanitní charakter a touha člověka jak po fyzické, tak duševní stránce. Šlo o nové chápání člověka a jeho postavení na tomto světě.

Filozofické východisko tohoto literárního směru je humanismus, který měl rozhodující roli při vytváření hodnot literárních děl tohoto období. Člověk se respektoval, stával se mírou všech věcí, hodnot a společenských vztahů. Lidská

práva byla obhajována a víra ve vlastní rozum a schopnosti byla rozvíjena, to umožňovalo lidem zdokonalování a hledání vlastního štěstí. Ustálený charakter pozemského života, který se ustavil, byl v protikladu ke katolickému názoru, že pozemský život je jen zatímní. Láska také dostala svou humanitní hodnotou a stala se velkým tématem renesanční literatury. Můžeme zde uvést názor V. Nezkusila: „V tom se odráží také podstatná změna životního stylu renesance. Renesanční člověk svléká těsnou kazajku středověké morálky, začíná více oceňovat více prosté životní radosti, dobré jídlo, pití, pohodlný oděv, příbytek. V ženě už nespátňuje nástroj d'áblův, milostný vztah přestává být prokletím, v němž se stále znovu vrací připomínka dědičného hříchu.

Sice stále věří v Boha, na tomto světě však staví do středu veškerého dění sebe. Nikoliv Bůh, ale člověk je iniciátorem pozemského dění. Nikoli Bůh, ale člověk je mírou všech věcí. Nikoli boží, ale lidský rozum a čin určují, jaký je a jaký bude prostor vymezený aktivit člověka“. (Nezkusil, 1999, s. 73)

V roli myšlenkového proudu bouřlivé doby je humanismus nositelem pozitivních rysů, nových idejí a stal se dynamikou společenského vývoje a přinesl pro renesanční literaturu ohromné hodnoty. Je samozřejmé, že jsou určité meze. Ale nelze popírat přínosy humanismu k společenskému vývoji lidstva obecně a literatury zvláště.

Jestliže v Čechách se žáci seznamují s filozofií už na středních školách, tak ve Vietnamu to není možné . Filozofie se vyučuje až na vysokých školách, ale také málo a hlavně se to týká marxismu-leninismu nebo dějin komunistické strany. Proto vybavení učitelů ve Vietnamu filozofickými vědomostmi není dostatečné, tak jak by mohlo vypadat u žáků? Poznání učitelů o literárních směrech je také omezené. To jim působí nemalé potíže v zachycení uměleckých i myšlenkových vlastností jednotlivých děl i celé tvorby autorů. Abychom co nejlépe pochopili literární dílo, musíme ho nejdřív zařadit do literárního směru, ke kterému patří, musíme poznávat typické umělecké styly a obsahové vlastnosti tohoto směru i to, jak tyto vlastnosti působí či objevují se v tomto díle. Každé zrození určitého literárního díla je pochopitelně ovlivňováno mnoha faktory a musíme je

respektovat, ale nesmíme jej nikdy izolovat od svého směru. Je to pro učitele a žáky ve Vietnamu zátěž, protože z hlediska časového omezení se nemohou seznamovat s díly mnoha spisovatelů či díly jednoho literárního směru.

Každé literární dílo má vedle obsahové stránky také stránku uměleckou, která je stejně důležitá. Rozumět oběma z nich nám pomůže dílo pochopit všestranně. I když vyučování světové tvorby se věnuje 30% času literární výchovy, zbývá na každého z vybraných autorů velmi málo času, protože všichni ti vybraní autoři, o kterých se ve škole hovoří, jsou velikáni. Mají velké množství děl, jejich tvorba je žánrově i stylově bohatá. Jsou nejtypičtější autoři určitého světového literárního směru a současně jsou vrcholní představitelé svých národů. Jejich díla, která jsou vybrána ve škole, jsou vždy pro ně typická a nejúspěšnější z hlediska uměleckého (žánr, styl atd.) a obsahového. Na to si také mají učitelé a žáci dávat pozor.

Nestačí jen zařadit literární dílo do správného směru, ale i do společenských a historických situací národa, v němž se zrodilo. Je to nutný požadavek vyučování světové literatury, protože jen světová literatura vznikla v jiném kulturním prostředí. Např. všechny typické vlastnosti humanismu se objevují v literatuře všech západoevropských zemí, ale v každé zemi mají trochu jiný charakter. To záleží na konkrétních společenských podmínkách toho kterého národa.

Čteme španělskou renesanční literaturu, setkáváme se s hrdinou Donem Quijotem z díla „Důmyslný rytíř Don Quiote de la Mancha“ od M. de Cervantese. Pro vietnamské čtenáře je těžké chápat slovo „rytíř“, protože ve Vietnamu neexistuje taková postava ani v literatuře a ani v životě odedávna dodnes. Ve vietnamské literatuře se často věnuje velký prostor tématu války a mluví se o hrdinech na vojně, ale nikdy se neobjevoval „rytíř“, nebo takové šlechtické chování, když někdo musí vstoupit do souboje o svou čest. Detektiv je známý hrdina v západní literatuře i v běžném životě, ale pro Vietnamce je jako cizí jev.

Don Quijote miluje svobodu, spravedlivost, humanitnost, ale fantazíruje. Naproti tomu jeho sluha Sancho je praktický a optimistický. Oba hrdinové vyjadřují charakter španělského národa. Ve svém díle chtěl autor kritizovat rytířské

romány, které byly všude v tehdejší době ve Španělsku a měly negativní vliv na chování mládeže. To je zvláštní znak, který se objevoval jen v španělské literatuře v době renesance. V podstatě se promítalo přání a humanitní ideje gigantů, kteří žili ve špatné společnosti, současně však tehdejší společnost Španělska skutečně vypadala. Tyto faktory musí učitelé znát a seznamovat s nimi žáky, když vyučují o španělské renesanční literatuře.

Renesanční literatura v Anglii je zase jiná. Středověký feudalismus se ještě úplně nerozpadl a kapitalismus již začal vznikat. V této zemi v tehdejší době byly vnitřní konflikty a boje. Jsou to hlavní historické a společenské rysy renesanční doby v Anglii, ve které se narodil W. Shakespeare, jeden z neznámějších anglických i světových spisovatelů vůbec. Jeho díla se vyučují na celém světě. Ve Vietnamu se žáci mají možnosti seznamovat s několika jeho literárními díly, např. „Hamlet“, „Romeo a Julie“ a „Kučec benátský“.

Vezměme tedy „Hamleta“ jako malý příklad. S ním se žáci vrací k Anglii o čtyři století dříve než žil Shakespeare, ale Anglie nebyla skutečným dějištěm tohoto příběhu, tím totiž bylo Dánsko. Je to dvakrát cizí prostředí, což je pro vietnamské studenty těžké pochopit. Současně učitelé a žáci musí vědět, že Shakespeara byl inspirován anglickou historií a chtěl promítat skutečnost tehdejší doby v Anglii. Autor podporoval spojování národa a přál si mír. W. Shakespeare byl pokrokový, nejen ironizoval falešnou morálku feudalismu, ale brzy poznal a odsuzoval i negativní stránku kapitalismu. Ostře kritizoval moc peněz, která má velký vliv na člověka. Tyto poznatky jsou potřebné k vnímání jeho uměleckých děl.

Znalosti o době, ve které se zrodilo světové literární dílo, nám pomáhají ho hluboce pochopit, ale není to vždy snadné pro vietnamské žáky i učitele, protože vietnamská společenská situace není totožná. Ve Vietnamu feudalismus trval více než tisíc let, až do konce 18. století, když tam přijeli Francouzi a založili kolonialismus. V roce 1945 Francie prohrála a Vietnam získal svobodu, ale plnou samostatnost dostal až v roce 1975. Ve Vietnamu nikdy nebyl kapitalismus. O jeho vzniku, vývoji nebo o jeho kladných i záporných vlivech se málo vědělo. Všechny

tyto faktory působí potíže ve vnímání literárních děl renesanční literatury obecně a W. Shakespeara zvláště.

Výše jsme trochu hovořili o čínské tchangské literatuře a renesanční literatuře, abychom vyvodili některé rozdíly mezi východní a západní literaturou, současně jsme ukazovali na problémy, které často mají vietnamští učitelé a žáci ve vyučování světové literatury. V podstatě jsou dva hlavní problémy, první vychází z těchto velkých odlišností mezi asijskou a západní kulturou, druhý vyplývá z omezení znalostí a zkušeností vietnamských učitelů v této souvislosti. Tyto problémy vážně ovlivňují kvalitu vyučování světové literatury ve Vietnamu. Otázka tedy zní: jak tento problém vyřešit nebo překonat?

Ke zvýšení kvality vyučování literatury obecně a vyučování světové literatury zvláště je třeba připravit řadu řešení. Je třeba začít od stanovení cíle výuky, výběru učiva, pomůcek a přejít až k hodnocení učebních výsledků žáků atd. Můžeme tedy navrhnout další řešení, ale nesmíme nikdy zapomenout, že učitel a jeho vyučovací metody mají rozhodující roli na kvalitu hodiny. Vyučovací metody se považují za jeden z nejdůležitějších činitelů vyučovacího procesu, tím jsme se zabývali poměrně podrobně v první kapitole.

Obecně můžeme konstatovat, že se svým důležitým místem na středních školách literatura žákům poskytuje a rozvíjí u žáků řadu jazykových vědomostí, dovedností a schopností. Prostřednictvím literárních děl vyučování literatury seznamuje žáky s národní i světovou kulturou, přináší jim potřebné vědění a rozvíjí nejen jejich intelektuální, ale i emocionální stránku, tím přispívá k vytvoření a rozvíjení jejich harmonicky všestranné osobnosti. Díky své roli jako neoddelitelné součásti literární výchovy vyzývá světová literatura svým zvláštním charakterem učitele k tvořivosti. Hledání a aplikování vhodných vyučovacích metod, které se zaměřují na iniciativu žáků a zvyšují efektivnost vyučování světové literatury, jsou aktuální a zajímavá témata pro učitele.

Téma „**vyučovací metody ve světové literatuře**“ vychází z naléhavého požadavku modernizace vyučovacích metod v současné době ve Vietnamu. Studium odborné literatury, průzkumem výuky na českých středních školách

zpočátku se zaměřuje na poznání teoretických zásad těchto metod, jejich efekt i zkušenosti českých učitelů v této souvislosti. Na základě toho a podmínek ve vietnamských školách, zejména z hlediska odlišností kulturních, společenských, geografických a filozofických atd. budou navrhované vyučovací metody světové literatury, které se přizpůsobí podmínkám na středních školách ve Vietnamu. Tím přispívá ke zvýšení efektu literární výchovy obecně a světové literatury zvláště.

Analýzou role literatury ve výchově a vzdělávání, samotné podstaty literatury, podstatných rozdílů mezi „východem a západem“ v náboženství, filozofiích (což ovlivňuje způsoby myšlení lidí a jejich postoje...) jsem se snažila vytvořit si určité zázemí pro soubor vyučovacích metod v oblasti vyučování světové literatury.

4 Aktivizující vyučovací metody a jejich používání ve vyučování světové literatury

V předchozím textu jsem se teoreticky věnovala vyučovacím metodám a jejich místě ve vyučovacím procesu. Popsala jsem také situaci v oblasti vyučování světové literatury ve vietnamském školství.

V této kapitole se chci věnovat takovým metodám, které nejen povedou žáky k četbě, které jim pomohou pochopit ony hluboké lidské myšlenky, ale které jsou v této literatuře uloženy, které žákům pomohou skutečně hluboce prožít ono bohatství, které tato díla obsahují, které jim pomohou překonat některé problémy, které mohou nastat při interpretaci myšlenek, které jim pomohou jít za konkrétní slova, za konkrétní věty za konkrétní jednání a chování hrdinů jednotlivých literárních děl, které žákům pomohou za konkrétními činy, za konkrétními osobami chápat ony lidské hodnoty.

Předpokladem každé ve vyučování použité metody, která by měla být účinná ve smyslu výše formulovaných tezí, je to, aby žáci svá díla ze světové literatury skutečně přečetli. To je alfa a omega veškeré práce se světovou literaturou. To ale znamená, že základními metodami vyučování literatury jsou ty, které budou žáky motivovat k přečtení oněch děl světové literatury. Ať je to využití televizní adaptace díla, nebo přečtený vybraný motivačně silný úryvek z díla, ať je to anketa o hrdinech, postavách světové literatury, nebo kvíz o autorech světové literatury a jejich dílech, jejich hrdinech, nebo dramatizace některých scén z díla světové literatury, nebo vyprávění o zážitcích z míst, kde se odehrával děj některého díla. Těchto metod, prostředků je jistě celá řada. Asi nejúčinnějším prostředkem je sám učitel, jeho zaujetí, jeho schopnost projevit své prožitky, své postoje, své názory na dílo, případně jeho schopnost formulovat problémové situace spojené s dílem, s konáním postav v dané knize.

V současnosti (a asi tím dále, tím více) je právě na motivaci k četbě klást zvláštní důraz. Všeobecný přechod od knihy k jiným zdrojům informací značně ztěžuje totiž značně i práci s literaturou ve školách. Generace dnešních mladých lidí dává přednost internetu, videu či filmu a knihy ustupují do pozadí. Někdy se dokonce tvrdí, že jde o překonanou formu zábavy. Úkolem učitele literatury je tyto novodobé mýty vyvracet. Přivést studenty na to, že právě knihy podporují jejich obrazotvornost a představivost. Že mohou jejich duši i srdce obohatit o zcela nové, mnohdy těžko sdělitelné prožitky a představy. Že jim mohou přinést i spousty informací užitečných v současném i budoucím životě.

Zmínila jsem se o motivaci k přečtení díla a využití televizní adaptace (asi by mělo být i filmové zpracování a v současnosti snad i muzikálové zpracování, které zřejmě současné mláděži nejbližší – viž např. muzikál “Bídníci”). K tomu je třeba poznamenat, že je asi nutné rozlišit kvalitu takového zpracování. Zatímco některé dílo filmovou adaptací získá, protože postihuje podstatu a kvalifikovaně i uměleckými prostředky filmu ji prohubyje, jiná díla jsou takovouto (v poslední době zejména televizní) adaptací značně deformována soustředěním se jen na některé nepodstatné, často povrchní jevy. Často i mění vlastní podstatu díla.

Jestliže žáky přivedeme k tomu, že knížku přečtou, pak je další etapou metodického zhodnocení práce s přečteným textem ve škole i doma.

Určitý problém je v samotné současné mládeži, která se zdá cynická, pragmatická, jakoby lhostejná k lidským ideálům (k ideálům lidství). Ale ono to tak skutečně není. Právě mladá generace tíhne k humanismu, k pravdě, k demokracii..., i když někdy značně obtížně, nevypadá to tak, je to zakryto řadou značně zvětralých vnějších faktorů, ale je to ve své podstatě základní tendence současných mladých lidí. A to i jako jejich reakce na současný, často značně brutální, značně zracionalizovaný svět, svět s převahou orientace na materiální hodnoty, na sobecký vlastní prospěch, značně propočítaný svět. Navíc právě mládež výrazně tíhne k nahrazení knihy moderními informačními syntézami.

A právě propojení oné základní kvality literatury jako nositelky humanismu, lidskosti a mladých lidí, kteří do této sféry chtějí, a často nevědí, jak

se tam dostat, je smyslem výuky literatury na středních školách. V předchozích etapách vyučování, na základní škole žáci získávají jen jakoby faktografické údaje, ještě nedokážou plně postihnout hloubku ideje lidskosti ani ony souvislosti mezi konkrétním jednáním hrdinů, jejich činy a hlubokou myšlenek, hodnot, které literatura nabízí. Navíc v této etapě většinou mnoho nečtou. Na úrovni střední školy i ony humaní hodnoty literatury, lidské hodnoty, příklady, vzory a ideály začínají fungovat naplno. A to i v situacích předchozích ryze pragmatických postojů k životu. Mladí lidé (ve věku středních škol) dorůstají do potřeby sociálního uznání, sociálních kontaktů, sociálních hodnot. Hlubší vztah k životu (který s sebou přináší dospívání a s ním spojená perspektiva) je i hledáním životních vzorů. A právě tyto životní vzory, ideály, normy jim v podstatě nabízí kvalitní světová literatura. Nabízí je bez podbízení. Nabízí je přirozeně. Nabízí je prostřednictvím zcela konkrétních osob a jejich jednání, jejich postojů (v této souvislosti připomeňme jenom ony zcela nenápadné „hrdiny“ Ernsta Hemingweye, kteří vlastně nejsou hrdiny, ale obyčejnými lidmi s určitými pevnými lidskými zásadami).

Podkladem pro mou práci nebyly v tomto ohledu pouze teoretické monografie, ale také mnoho náslechoových hodin, které jsem měla možnost vidět v rámci své praxe na Gymnáziu Jiřího Gutha-Jarkovského v Praze. Právě díky tomu jsem měla možnost poznat výuku světové literatury na českých školách. Viděla jsem mnoho hodin a spolupracovala s několika učiteli. Díky jejich vstřícnému přístupu jsem měla možnost vidět, jak funguje či nefunguje teorie v praxi i to, jak praxe kvalitních učitelů může onu teorii zhodnotit, ba i obohatit. Měla jsem také možnost zažít i situace, kdy prostřednictvím práce s literaturou studenti dokázali nejen pochopit, ale i přijmout některé lidské hodnoty. Projevovalo se to nejen v racionálním zpracování konkrétních literárních děl, ale i v posunech postojů studentů k jevům v sociální realitě (výraznější kritičnost vůči různým typům nespravedlivosti...).

Výuka světové literatury v České republice se od výuky světové literatury ve Vietnamu velice liší. A to nejen po obsahové, metodické, ale i materiální

stránce. Čeští učitelé mají k dispozici vcelku kvalitní učebnice. Na knižním trhu najedeme hned několik řad učebnic literatury. Jednotlivé školy z nich pak vybírají. Studenti mají k dispozici jak učebnici, tak čítanku. Mnozí učitelé však svůj výklad zpestřují i poznatky z jiné řady učebnic či z odborných knih. To se často týká i práce s texty. V hodinách se tedy kromě čítanek používají i kopie opatřené učitelem. Kromě toho se někdy studenti setkávají i s určitými knižními tituly, které učitel nosí do hodiny. Někteří učitelé dávají velký prostor svým studentům, kteří do hodin sami přinášejí díla světové literatury, ať už v překladech či v originálech. Na školách navíc vyučující i žáci používají knihy ze školní knihovny. Světová literatura je pochopitelně pouze součástí výuky literatury, ale jak jsem si měla možnost všimnout, mezi studenty velmi oblíbenou.

Vyučující někdy používají i audiovizuální techniku – video či audiokazety. Studenti se také zúčastňují exkurzí (např. do Národní knihovny) či besed nebo přednášek.

I když se po roce 1989 v oblasti výuky světové literatury v České republice mnohé změnilo, stále v metodické oblasti vesměs převládá v podstatě tradiční vyučování. Učitel vykládá, žáci poslouchají a zapisují si poznámky, pak pracují s texty. Ale každý z učitelů, s nimiž jsem spolupracovala, více či méně zapojuje do svých hodin různé aktivizující metody. Usilují o výraznou modernizaci zejména v tom smyslu, že jde ne o výuku literatury, ale o “literární výchovu”. V oné převaze tradičního vyučování se tedy objevují i velmi silné prvky moderního pojetí práce s literaturou.

Z toho, co jsem měla možnost vidět, je patrné, že české školství sice prošlo určitými reformami, ale že, zejména mezi staršími učiteli, převládá konzervativní přístup k výuce. Zdá se ale, že s nastupující učitelskou generací se situace zlepšuje a mnozí učitelé obohacují své hodiny uplatňováním aktivizujících metod založených na vlastní tvořivosti, ale mnohdy také svou zkušeností ze zahraničních stáží či práce na mezinárodním projektu.

Mnozí z nich si totiž uvědomili, že základem je hlavně změna přístupu ke studentům. Učitel už nemá být chápán jako neomylný, jako garant pravdy, ale jako

spolupracovník až partner studenta. Monologické vyučovací metody by měly v praxi nahradit metody založené na dialogu, diskusi, a to zejména v takových předmětech jako literární výchova. U této problematiky bych se proto nyní na chvíli zastavila a věnovala jí několik teoretických slov. Tímto problémem se velmi podrobně a důsledně zabývali Z. Kolář, V. Randenská a Frühaufová v knize “Didaktické znalosti a dovednosti učitelů”. Z našeho hlediska je zajímavá zejména kapitola “Pojetí vyučování jako dialog a vedení dialogu se žáky”. Právě ta bude východiskem pro naši další práci.

Hned na počátku zmíněné kapitoly uvádějí: “Aby se skutečně naplnila podstata modernizace vyučování, aby se naplnily realitou myšlenky o převaze pozitivního hodnocení, o pozitivní motivaci, o zhodnocování zkušeností žáků ve vyučování, aby se využila a zhodnotila i kvalifikace učitelů související se zpracováváním obsahu ve vyučování a aby i všechny další výše formulované otázky našly svou skutečnou realizaci, je nezbytné vyučování dopracovat ještě do jedné komplexní polohy. Je to vymezení vyučování jako dialogu.” (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 119)

Autoři vychází z pojmu procesu učení ve vyučování, „které je vlastně procesem organizovaného učení žáků i procesem ovlivňování, řízení učebních činností žáků učitelem“ (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 119). Jak tedy vidíme, proces učení žáka ve vyučování je ovlivňován jednak obsahy učiva, jednak učitelem. Ve vztahu k obsahům žák ve vyučování nejen vnímá, interpretuje nebo si zapamatovává předkládané poznatky, ale zároveň zpracovává své zkušenosti, které bezprostředně získal ze skutečnosti. Tímto způsobem pak vzniká souvislost starých a nově získaných obsahů. Vztah mezi učitelem a žáky ve vyučování nás nutí, abychom se na vyučování podívali jako na celý komplex činností učitele a žáků. Na tom je postaven celý princip dialogu. Proto se touto problematikou budeme zabývat konkrétněji.

Když učitel ve vyučování předkládá nový poznatek a žák jej přijímá (tedy bez odmítání), vstupuje tento nový poznatek do kontaktu, konfrontace s obsahy, které žák získal již dříve na základě své individuální zkušenosti. Je třeba zdůraznit, že

tyto individuální zkušenosti mají silně emocionální náboj, což silně ovlivňuje jak žákovu učební činnost, tak učitelovu řídicí činnost. Žák si vytváří nové vědomosti, ve kterých jsou obsaženy nejen nové poznatky předkládané, vnášené do vyučování učitelem, ale i žákovy vlastní individuální zkušenosti. Tyto obsahy se stávají základem pro další přijímání, hodnocení nebo odmítání nových obsahů. Tím vzniká tzv. „vnitřní konfrontace“ či „vnitřní dialog“ v procesu učení žáka, jak vysvětlují uvedení autoři: „Jádrem procesu učení se postupně stává konfrontace nově vstupujících obsahů s obsahy starými, nebo i konfrontace různých částí nových obsahů, z nichž některé přijímá, jiné přijímá s výhradami, některé odmítá. Můžeme to vyjádřit i tak, že proces hodnocení a přijímání nových obsahů je určitým stupněm a určitou formou vnitřního dialogu každého žáka, dialogu, který ve vyučování v podstatě probíhá permanentně“ (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 121). K tomu je třeba doplnit: pokud se žák aktivně zúčastňuje vyučování.

Podle autorů nemá dialog jen charakter konfrontace starších a nově získaných obsahů, ale i charakter konfrontace již dříve syntetizovaných zkušeností a možností jednání. Dialog tedy nezasahuje jen kognitivní, ale i konativní sféru, tedy osobnost jako celek.

Kromě předkládaných obsahů je proces učení žáka, jak již bylo výše zmíněno, ovlivňován a také řízen učitelem. Na proces učení žáka působí mnoho různých činitelů a právě učitel je jedním z významných činitelů vnějších. Na druhé straně je nutné uznat, že učitel má rozhodující vliv na kvalitu vyučování obecně a na proces učení každého žáka zvlášť. Výše jsme uvedli, že jádrem procesu učení je vnitřní konfrontace nově vstupujících obsahů s obsahy starými a je to vnitřní dialog každého žáka ve vyučování. A pokud chce učitel „proniknout k podstatě procesu učení a mít na tento proces žádoucí vliv, musí se pokusit zasáhnout do vnitřního dialogu žáka tím, že velkou část jeho vnějších činností bude uskutečňovat formou dialogu“. (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 121) To už je ale záležitost dialogu vnějšího.

Toho však v praxi nemusíme vždy dosáhnout. Autoři zmiňované publikace poukazují na některé důvody. Např. dialog se děje ve vědomí žáka nejen ve

vyučování, ale i v mnoha dalších situacích. Tím také získává individuální zkušenost. K problémům často dochází zejména v tradičním vyučování, v němž příliš autoritativní působení učitele potlačuje dialog žáka. Situaci navíc komplikuje časové omezení a velký počet žáků ve třídě. Žák nemá možnost se s učitelovou pravdou ztotožnit, zažít ji. Pouze ji přijímá, a to bez vnitřní konfrontace, bez vnitřního dialogu. Později se může dostat do situace, která vyvolá pochybnost o pravdivosti učitele. A individuální zkušenosti žáka, jak jsme již výše uvedli, mají silně emocionální náboj, prožitek tak klidně a lehce potlačí, zvítězí nad „učitelovou pravdou“. To tedy znamená, že by učitel nikdy neměl podceňovat individuální zkušenosti, měl by brát v úvahu vnitřní dialog žáka, také dialog mezi žáky dialog různých typů a úrovní konkrétních individuálních zkušeností.

Podle autorů však existuje ještě další důvod, proč bychom měli uplatnit dialog jako princip vyučování. „Otázka dialogu ve vyučování je vznesena nejen proto, že dialog je organickou součástí procesu učení, ale i proto, že vyučování chápeme jako jeden ze základních procesů kultivace a socializace člověka“ (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 123). V tomto smyslu má dialog přirozenou funkci jako dialog individua a lidské kultury (obecně i konkrétně) a jako dialog individua a společnosti, do které vrůstá a jíž je sám organickou součástí.

Můžeme se tedy setkat s velmi širokým pojetím dialogu. S určitými specifiky to platí i ve vyučování. Nejde však jen o dialog jako metodu výuky. Problém nespočívá jen v tradičním (transmisivním) vyučování, které se stále v praxi prosazuje. Spočívá v převládání monologu, a to jak učitele, tak žáka, ve vyučování. Většinu času totiž mluví učitel – vykládá a předává nové poznatky. Následuje monolog žáků, který spočívá většinou v reprodukci poznatků osvojovaných si prostřednictvím učitele či učebnice. Takže v naprosté většině nebývá monolog jejich vlastní projev. Vyučování tedy často spočívá v procesu osvojování si hotových poznatků, které žákům předává učitel. Tento monologický způsob pak značně formuje vzdělávání žáků. Slovy autorů: „Chceme-li vyučování, jako solidně organizovaný proces výchovy, jako proces rozvíjení osobnosti i jako proces hledání pravdy (jako podstaty procesu výchovy) pak chceme, aby se tzv.

„objektivní“ pravda stala i pravdou žákovou. To ale znamená, že žák nemůže tuto pravdu jen prostě přijmout, ale že se k ní musí dopracovat, že ji musí objevovat”. (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 125)

V tom spočívá podstata učební činnosti žáka, stejně jako smysl činnosti učitele, a tím také smysl dialogu ve vyučování. Vyučování tedy můžeme chápat jako proces společného i kritického hledání pravdy, v němž probíhá vnitřní dialog každého žáka i dialog mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Do dialogu vnáší žák většinu individuálních zkušeností. Ve srovnání se svými žáky je učitel mnohem lépe obsahově i metodicky vybaven (zejména pokud jde o jeho společensko-historické vědomosti, odborné znalosti předmětu, který vyučuje, znalosti psychologie, pedagogiky, didaktiky atd.). Právě díky tomu může vést žáky k hledání pravdy a postupně jim pomáhat ovládat cestu i prostředky k ní, k dalším pravdám.

Ve vyučování však bohužel nedochází při předávání poznatků učitelem vždy k vnitřnímu dialogu. Může to být důsledek příliš stereotypního vyučování se zaměřením na paměťové osvojování a uchovávání vědomostí. Úkolem žáka je pak pouhá reprodukce poznatků. Příčina může být v dnešní moderní době, která svou technickou vyspělostí, svým politickým, sociálním a ekonomickým uspořádáním tlačí člověka do pozice konzumenta, a to proniká i do vyučování. To znamená, že nové obsahy bývají jen mechanicky přiřazovány k existující mozaice vědomostí žáka (někdy ani nejsou přiřazovány). Proto ani nemohou vzniknout vztahy mezi starými a novými obsahy. Důsledkem je, že tyto poznatky nejsou použitelné a jsou rychle zapomenuty.

Problematické je i to, že poznávání ve škole je rozděleno na jednotlivé předměty s minimálním propojením jejich obsahů. Tím nevzniká potřebná struktura vzájemně propojených a vzájemně se podmiňujících vědomostí, která by byla podkladem myšlení i jednání. Prostě tedy neexistuje diskuse, pochybnost mezi někdy i zcela protichůdnými obsahy. Vědomosti žáků nejen rychle upadají v zapomnění, ale především u žáků nevytváří tzv. “ucelený obraz světa”. Proto autoři došli k závěru: “Proces učení tedy vyžaduje vnitřní dialog, vnitřní konfrontaci

nových doléhajících obsahů s obsahy již dříve osvojenými. A to jak pro obohacení struktury již existujících vědomostí, názorů, postojů, tak pro obohacení, zapojení, aktivizaci obsahů nových, které jsou tak zasazovány do systému a stávají se mobilní, akceschopné". (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 128)

Pro učitele má dialog i významnou hodnotu diagnostickou. Při realizaci dialogu totiž učitel nepracuje jen s všeobecnou znalostí charakteristik daného věku, ale i s konkrétní a aktuální představou o svých žácích (jejich problémech, připravenosti, studijním stylu atd.).

Autoři vidí potřebu dialogu ve vyučování i z hlediska postupující demokratizace vztahů mezi lidmi, tedy konkrétněji i mezi dětmi a dospělými. Jde o větší míru svobody dítěte vůči dospělým, o potlačování příliš autoritativního postavení dospělých. To vede k dalšímu problematickému bodu, kterým je tzv. „autorita“ dospělých. Je třeba, abychom se na tuto autoritu dívali jinak než dříve (tedy nikoli jen jako na osudovou určenost: jsem tvůj rodič, tvůj učitel). „Autoritu je třeba si zasloužit pochopením postavení mládeže, otevřeným vzhledem k mládeži, vlastními kvalitami odbornými, mravními, občanskými.“ (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 124) Takové pojetí vyžaduje dialog, jinak řečeno: pojetí autority je založeno na dialogu.

Vedle kognitivní funkce dialogu, která je považována za hlavní, má dialog i funkci prostředku sociální interakce. „Prostřednictvím dialogu – zejména organizovaného ve formě otevřené, společné diskuse – se oživuje přirozená interakce i mezi žáky v kolektivu třídy, nebo v menších skupinách, ale i komunikace s učitelem získává pro žáky přirozenější povahu“. (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 129)

Poslední, ale neméně důležitou funkcí dialogu je sebevzdělávání, protože právě k němu je důležité vedení vnitřního i vnějšího dialogu žákem.

Výše jsme vlastně uskutečňovali pojetí vyučování jako dialogu a potřeby realizace dialogu ve vyučování. Víme, že proces učení žáka ve vyučování vyžaduje vnitřní konfrontaci, vnitřní dialog a že v procesu vyučování nesmí chybět dialog. Tedy jak vnitřní dialog žáka, tak vnější dialog mezi žáky a učitelem i mezi žáky

navzájem. Chápeme, že dialog platí jako obecný princip vyučování, a proto ovlivňuje konkrétní prvky vyučování, jakými jsou např. organizační formy, vyučovací metody, hodnocení žáků atd. Takže nejde pouze o dialog jako vyučovací metodu v různých formách např. diskuse, přímý dialog mezi učitelem a žákem, rozhovor atd., ale „jde spíše o to, jak se princip dialogu uplatňuje prostřednictvím celého souboru metod, jaký charakter tento princip předává konkrétním metodám jako celku a jak se tento obecný princip vyučování prosazuje prostřednictvím jiných komponent vyučování.“ (Kolář, Randenská, Frühaufová 2001, 131)

Věnovala jsem zvýšenou pozornost problematice dialogu ve vyučování proto, že se domnívám, že pojetí vyučování jako dialogu je ve své podstatě východisko pro řešení i metodického vybavení vyučování literatuře, specificky světové literatuře. Vycházím z toho, že literatura je ve své podstatě grandiozní dialog lidí, idejí, hodnot, názorů, osudů... Tedy i práce s literaturou – tím spíše v řízeném učebním procesu by měla mít podobu dialogu – dialog názorů, postojů, životních pravd, ideálů... Proces zvládnání, pochopení (i prožití) literatury je vždy (nebo by měl být) subjektivní konfrontace životní pozice (přímo, či v jednání) „hrdinů“ a životní pozice čtenáře, zvláště čtenáře dospívajícího a tedy nutně hledajícího.

Ale vraťme se nyní zpět k jádru této práce, v níž se zabýváme diskusními metodami, které jsou jednou z forem metod dialogických, které se zároveň považují za metody aktivizující.

Podle G. Pettyho se diskuse hodí nejvíce v těchto případech:

- Jestliže se vyučující potřebuje seznámit s názory a zkušenostmi žáků nebo jsou tyto názory a zkušenosti cenné a zajímavé pro ostatní.
- Jestliže se téma týká spíše hodnot, postojů a pocitů než výlučně faktických znalostí.
- V případech, kdy je třeba, aby se žáci naučili utvářet si vlastní názory a posuzovat názory ostatních.

(Petty, 1996; 165)

A po pravdě právě ve výuce literatury v podstatě nastávají všechny výše panem Pettym uvedené situace.

V diskusi si žáci nejen osvojují poznatky samostatnou činností, ale mají možnosti zkoumat své názory, vyjadřovat a obhajovat je. Současně se učí poslouchat, posuzovat a reagovat na názory druhých, tím rozvíjí své kognitivní dovednosti vyššího řádu a také komunikativní dovednosti. Navíc, podle G. Pettyho: „Diskuse jako vyučovací metoda s sebou nese skryté poselství. Učitel vlastně žákům sděluje: „cením si vašich zkušeností a zajímá mě váš pohled na věc.“

Obecně lze říci, že diskuse aktivizuje učení a působí motivačně. J. Skalková vidí přínos této metody i při utváření a rozvíjení sebevzdělávání u žáků: „Tím, že učí žáky rozvíjet dovednosti samostatně formulovat vlastní názory a věcně je obhajovat, pohlížet na tutéž otázku z různých hledisek, modifikovat dosavadní vlastní zkušenosti a postoje, být tolerantní k názorům druhých, se stává přípravou na samostatné sebevzdělávání.“ (Skalková, 1999; 177)

Odborníci rozlišují několik specifických druhů diskuse, jeden z nich je panelová diskuse. Panelová diskuse je nejnáročnější forma diskuse, která se obvykle používá při vědeckých konferencích. Jde o diskusi mezi několika odborníky a ostatní účastníci tuto diskusi sledují. Ale i tuto podobu „diskuse odborníků“ lze ve vyučování literatury dobře použít. Speciálně k dané problematice připravená skupina žáků vede „odbornou diskusi“, ostatní nejen sledují, ale posléze mohou i vstupovat.

Další forma diskuse, která se v poslední době hojně používá ve vyučování, je brainstorming, jinak řečeno, „burza nápadů“. Původně tato metoda vznikla v oblasti pracovní porady, šlo o hledání řešení problémů, postupně se osvědčuje v jiných oblastech a zejména ve vyučování. Podstata této metody spočívá v tom, že „v průběhu asi 12 minut vyžaduje od účastníků k danému tématu vyprodukovat co nejvíce spontánních nápadů. Tyto náměty se zapisují na tabuli, aby provokovaly k dalším myšlenkám. I zdánlivě nesmyslná řešení se v průběhu „mozkové bouře“ nesmějí kritizovat, neboť mohou být podnětem k racionálnímu řešení. Teprve po přestávce se jednotlivé nápady analyzují a hledá se v nich racionální jádro.“

(Maňák, 1991; 45) Pro práci s literaturou se tento postup přímo nabízí a jak jsem měla možnost sledovat vyučování, je to postup skutečně velmi účinný, pro studenty značně podněcující.

Diskuse jako ostatní metody předpokládá určité požadavky. Vyžaduje u všech zúčastněných určité vědomosti a aktivní spoluúčast všech účastníků skupiny na řešení problému. Předpokládají se i určité požadavky vyplývající ze sociálního učení. Na učitele klade nároky jako: příprava, řízení diskuse nebo vytváření vhodných podmínek pro žáky atd. Pokud tomu učitel věnuje dostatečnou pozornost, stane se diskuse jednou z nejefektivnějších vyučovacích metod. V tomto ohledu zdůrazňuje J. Maňák: „Rozhovor, dialog a diskuse jsou komunikační prostředky, které mají v životě člověka značný význam, poněvadž umožňují výměnu informací a zprostředkovávají osobní styk ve společenském kontextu. Využití těchto metod ve výuce představuje nezastupitelný přínos pro aktivitu žáků i pro rozvoj jejich osobnosti, neboť rozhovor a zejména diskuse rozvíjí všechny duševní funkce, posilují volní vlastnosti, cvičí logické usuzování a kultivují chování a vystupování. Některé varianty těchto metod vedou k heuristickým postupům a umožňují též kreativní přístupy při řešení různých problémů. Kvalitní zvládnutí těchto metod je jedním ze znaků učitelova mistrovství.“ (Maňák, 1997; 23)

Jak tedy vidíme, diskuse je velice vhodná metoda pro vyučování literatury. V praxi jí také učitelé literatury používají často.

Nyní bych se chtěla věnovat tzv. „aktivizujícím metodám vyučování literatury“ a jejich používání v praxi. S tím, že bych se chtěla opírat o to, co jsem výše psala o dialogu a jeho použití ve vyučování. Asi bychom tyto metody v případě světové literatury měli nazývat „metody vtahující žáky do děje“. Nejde přece ani tak o zvládnutí nějakých znalostí, jako spíše o to, společně s díly, jejich hrdiny prožít děje, situace, vztahy a přijmout z těchto prožitků zkušenost pro své postoje, názory, emoce, hodnoty. Na základě studia teoretické literatury i své pedagogické praxe (jak ve Vietnamu, tak v České republice) jsem vytipovala

množství zajímavých metod, které jsou dle mého názoru přínosné a mohou obohatit výuku světové literatury. Své poznatky doplňuji o některé postřehy získané při násleších na zmiňovaném pražském gymnáziu. S tím, že nešlo vždy jen o samotné pozorování vyučování, ale i o diskuse s učiteli, ve kterých zdůvodňovali své postupy práce, a o besedy se studenty, zejména o tom, co je přitahovalo, kde měli problém.

V této souvislosti si dovoluji formovat metodu tzv. „hledání společných rysů hrdinů jednoho autora z různých jeho děl“ – což je zřejmě velice dobře možné např. u Remarka, ale i u L. N. Tolstého, i u Hemingweye a řekla bych, že téměř u všech velkých spisovatelů světové literatury. Navíc prostřednictvím této metody žáci vnesou do práce v hodinách literatury řadu děl daného spisovatele, ne-li všechna jeho základní díla. A společné rysy tito hrdinové mají. A jsou to většinou rysy, o kterých bychom chtěli být přesvědčení, že je i žáci přijmou za své hodnoty.

Na českých školách se tato metoda používá zejména ve výuce literatury v posledních ročnících střední školy a v hodinách literárního semináře. Jejím úskalím je, že se zřídka stává, že by několik studentů přečetlo několik děl téhož autora. Lze jí však využít i tehdy, přečte-li několik z nich alespoň jedno. Během takových hodin pak studenti živě diskutují a aktivně tak zasahují do vyučování. Zároveň jsou svými spolužáky často motivováni k další četbě.

Tento velice atraktivní pracovní postup je vlastně založen na společné značně hluboké analýze charakteru hrdinů. Hledání společných rysů i specifík, či konkrétních projevů společných hodnot je nesmírně cenné pro rozvoj myšlení studentů, pro pochopení základní myšlenkové a hodnotové orientace i samotného autora.

Další metodou je tzv. „brainstorming“ v literatuře použitelný opět jen na základě skutečného pročtení žáky nejrůznějších děl daného autora, nebo i řady autorů a hledání společných rysů autorů určité etapy vývoje světové literatury (řekněme: jak vypadají hrdinové romantismu, a jak vypadají hrdinové kritického realismu, jak vypadají hrdinové současné světové literatury). Lze srovnávat jak

v epochách, tak i napříč epochami. Opět ovšem jen založeno na skutečném pročtení.

I tato metoda – konkrétně značně variabilní – vede k rozvíjení procesů nejen srovnávání, ale především analýzy a syntézy u žáků. Aby našli společné znaky, znaky charakteristické, které se navíc prosazují prostřednictvím jiných konkrétních situací, jiných konkrétních řešení problémů, jinak konkrétně vypadajících vztahů je skutečně značně náročné na abstraktní myšlení studentů. To znamená, že pro kvalitní použití takovéto metody se to musí žáci učit počínaje situacemi jednoduššími a s tím, že do těchto jejich procesů zpočátku učitel častěji vstupuje, nebo je i individuální instrukcí intenzivněji vede.

Tato metoda se na středních školách používá zejména při shrnutí učiva určité historické epochy, případně při porovnání různých epoch. Lze ji využít i při srovnávání literatur různých zemí světa. Podobně jako lze srovnávat hrdiny jednotlivých stylů, lze srovnávat i literární žánry. Takto lze pracovat zejména se studenty vyšších ročníků. Právě takto vedené hodiny slouží studentům i jako příprava na maturitní zkoušku i vysokou školu.

Již studenti nižších ročníků čtyřletého gymnázia a jejich vrstevníci z gymnázia víceletého však tuto metodu mohou zvládnout. Při následcích jsem se setkala např. s porovnáním středověkého eposu O Cidovi a Racinouvou tragédií Cid, která vznikla v období klasicismu. Studenti si všímali nejen rozdílných formálních rysů (poezie – veršované drama), ale také upozorňovali na rozdíl v tématické linii zpracování. Ve středověkém díle označili za stěžejní motiv hrdinství Cida v boji s Maury (tedy z hlediska křesťanů s nevěřícími), kdežto v klasicistní tragédii vyzdvihovali do popředí především tragickými momenty zkoušenou lásku Cida a Ximény. V diskusi bylo připomenuto také antické východisko klasicismu, ale i velmi zajímavé filmové zpracování tragického příběhu. Přestože se jednalo o studenty nižšího věku, kteří vesměs znali jen vybrané ukázky z obou děl, dokázali, že umí velmi dobře komunikovat a dostat se k podstatě problému. Ona schopnost „komunikovat“ má v zázemí skutečně kvalitní analytickou a syntetickou činnost žáků dobře organizovanou vstupy učitele.

Metodu „brainstormingu“, jejímž charakteristickým rysem je to, že se vysloví nějaký problém či otázka, řešitelé pak v rychlém sledu vyslovují všechna, tedy i zdánlivě nesmyslná řešení, která se zapisují (ve škole nejlépe na tabuli) a teprve poté se podrobně rozebírají, však lze využít i při diskuzích s jinými tématy. Příkladem je shlédnutá hodina věnovaná dílu W. Shakespeara (viz příloha č.1). Studenti při ní prokázali, do jaké míry je Shakespearovo drama stále aktuální. Do velmi bouřlivé debaty se promítly nejen mnohé problémy současného světa (rasismus, přežitky, násilí, chudoba, ale i právo na vlastní politický názor), avšak také mnohé znalosti z oblasti historie (byly připomenuty některé válečné konflikty či zajímavé příběhy z vládnoucích dynastií (např. vztah následníka trůnu Ferdinanda d'Este a hraběnky Žofie Chotkové, kterým dobové zvyklosti a zkostnatělost Habsburského rodu zabránily spočinout spolu i po smrti) či některá literární díla (např. Otčenášková kniha Romeo, Julie a tma či Rollandův příběh Petr a Lucie)). Bouřlivý průběh diskuse svědčil o zajímavosti tématu, ale i o tom, že někteří ze studentů mají ke kultivovanému způsobu vedení debaty stále poněkud daleko. Ale i to se ukazuje v určitém smyslu ne sice jako výhoda, ale jako podnět k tomu, že se to student v podstatě učí! Je to pak podnět k dalšímu programu práce učitele se žáky v tomto smyslu.

V této souvislosti je třeba učinit obecnější poznámku: V podstatě všechny tzv. „aktivizující metody“ se musí naučit obě strany vyučování. I učitel, ale především žáci. Tím spíše, než se učitel propracuje k používání takových metod, žáci vlastně „pracovali“ oním tradičním posloucháním, případně zapisováním a reprodukcí. A nyní se na nich požadují aktivní myšlenkové operace. To se skutečně musejí postupně učit a i to včetně zvládání různých (pro ně často skutečně nových) technik práce.

V současnosti se výrazně prosazuje metoda „dramatizace“, „inscenační metoda“, kdy žáci se pokoušejí – podle domluveného, nebo i jimi vytvořeného scénáře ony hrdiny, nebo jimi prožívané situace, dramaticky ztvárnit. Asi výrazněji tvořivější je, jestliže žáci sami zpracují i scénář (na střední škole by to již měli

zvládnout). S tím, že někteří zpracují scénář, jiní jej přehrají, ostatní pak posuzují, zda skutečně vystihli podstatné v dějích, charakterech, situacích.

Tato metoda je mezi studenty, ale i učiteli stále oblíbenější. Velkým problémem však může být její značná časová náročnost. V náslechových hodinách jsem měla možnost vidět několik dramatizací. Někdy je studenti připravovali přímo v hodině, kdy je i realizovali, jindy své dramatizace připravovali doma (viz příloha č.2). Ukázalo se, že dlouhodobější (i mimo vyučování realizovaná) příprava je výrazně hodnotnější, protože sama o sobě obsahuje celou řadu dialogů, hledání, argumentování, tvořivých momentů, ale i zamítání, výběrů atd. a to vše na bázi kvalitní znalosti předlohy z literatury. Navíc má velice silnou motivační hodnotu, je to i otázka osobní prestiže každého ze zúčastněných. I když i jednorázová improvizace s okamžitým nápadem opět prokazuje jiné kvality – zejména onu tvořivost založenou na pochopení základního smyslu dané situace.

Tato vyučovací metoda má při práci se světovou literaturou mnohé přednosti. Studenti mohou např. látku ze světové literatury využít při adaptaci do českého, ale i jiného prostředí. Mohou také využít svých jazykových znalostí a pracovat s texty v originále, které pak přeloží do češtiny. Při adaptaci látky ze světové literatury také pracují s historickými a kulturními znalostmi (např. v oblasti dobových a regionálních zvyklostí, předmětů apod. či při vytváření kostýmů nebo kulis). Nesporně zajímavá je i transformace mezi jednotlivými literárními druhy a žánry. Viz Příloha č. 2, kdy byl použit prozaický text, který byl v jednom z případů převeden do poetické formy, ve všech případech pak byl román přepracován do formy dramatu.

V případě dramatizace je nesporně užitečná i vazba s jinými uměleckými obory – hudba, tanec, výtvarné umění. Právě v těchto případech pak lze využít informací a poznatků o jednotlivých regionech a časových údobích.

Členy sboru Gymnázia a ZŠ J. Gutha-Jarkovského dokonce inspirovalo dílo R. Rollanda Petr a Lucie ke vzniku stejnojmenného muzikálu, který dokonce úspěšně uvedli ve veřejném představení a zúčastnili se s ním i přehlídky amatérských divadel. Jeden ze zdejších studentů (nyní již úspěšný absolvent

Konzervatoře Jaroslava Ježka) složil hudbu. Pod vedením učitelky hudební výchovy, která napsala několik textů a řídila nácvik představení, pak studenti prakticky sami dokázali zvládnout obtížný úkol, a to včetně choreografie a výtvarné stránky.

Za velice aktivizující metodu, nebo metodu vtahující žáky do děje považují i zcela obyčejnou „metodu převyprávění děje“ s použitím potřebných ukázek ze samotného díla světového spisovatele. Převyprávění, které je pak mimochodem i zdrojem informací i prožitků pro ostatní žáky, vyžaduje od žáka nejen pochopení všech základních souvislostí díla, ale především schopnost vžít se do „hrdiny“, do jeho dějů... A to je tím metoda „vtažení“ žáků do děje. Otázkou je, do jaké míry budou vtažení ti žáci, kteří tzv. „jen poslouchají“. Tuto metodu bych mohla charakterizovat jako jakousi vstupní metodu do procesu aktivizace žáků v literární výchově. A možná i jako vstupní k metodám v tomto smyslu náročnějším jako je třeba breinstorming, či dramatizace.

Jedná se o poměrně využívanou metodu, kterou učitelé používají i při prověřování znalostí studentů. Na jejím základě je totiž mnohdy odhaleno, že student knihu nepřečetl, nebo že zná dílo pouze z filmového, popřípadě divadelního provedení. Používají-li se při ní i ukázky z textu, pak učí studenty nacházet charakteristická místa v textu, a to jak z hlediska autora, tak z hlediska postavy, ale i z mnoha dalších úhlů pohledu. Jak již bylo výše naznačeno, ostatní studenti se mohou při převyprávění textu nudit, nebo mohou naopak získat motivaci k přečtení daného díla, např. pokud jsou vhodně zvoleny ukázky, či pokud není prozrazena pointa.

Aby se ale žáci nenudili je nezbytné i tuto metodu koncipovat více méně jako jakýsi vstup do problémů – samotnou formulaci problémů v převyprávění – koncipováním převyprávění jako přípravy k metodě náročnější – převyprávění jako ilustrace např. dramatizace – provázení dramatizace, nebo jako podklad pro vylučování či přijímání názorů při brainstormingu.

V českých školách tuto metodu hojně využívají také učitelé, a to při výkladu děl světové i domácí literatury. V případě světové literatury napomáhá právě tato

metoda k pochopení širších souvislostí literárního díla. V případě, že ji používá učitel při výkladu, může žákům pomoci s vyslovováním např. cizích jmen (jiným však může značně zkomplikovat život). Ale asi mnohem vhodnější je "převyprávění" realizované žákem (žáky), a to i jako ilustrace učitelova výkladu o daném autorovi, a dané době, stylu, typu hrdiny...

Neméně zajímavou se může ukázat metoda tzv. „proměny hrdiny ve vývoji několika století“. Lze začít od renesančního „hrdiny“, pokračovat oním osvícenským, dále pak romantickým, až po hrdinu kritického realismu a posléze až po současného hrdinu. To umožňuje nejen pochopit styly života a myšlení v jednotlivých etapách vývoje lidstva (a o tom je také literatura) tedy i literatury, ale umožňuje to i pochopení tolika nezbytných souvislostí a determinací změn.

I v tomto případě jde o metodu používanou především ve vyšších ročnících středních škol. To je dáno nejen schopnostmi studentů, ale také množstvím probraného učiva, které přímo volá po vzájemném srovnávání jednotlivých epoch. Hojně se využívá zejména v seminářích a při přípravě na maturitní zkoušku. K takovéto práci musejí ovšem studenti dobře ovládat i dějiny, nebo je učitel musí předem upozornit na to, co by k danému problému měli zvládnout, čemu je nutné porozumět.

Tuto metodu lze využít např. při studiu vývoje dramatu. Velmi zajímavé je například sledovat vývoj postavy sluhy – a to zejména v dramatu období antiky, renesance a klasicismu (zejména v komediálních dílech Moliéra). Na poli světové literatury se však můžeme vydat i na cestu skrz jednotlivé žánry – například postava Fausta, která se mimo jiné objevuje ve stejnojmenném dramatu J. W. Goetha, v románu T. Manna Doktor Faustus či v Bulgakovově Mistrovi a Markétce. Studenti mohou sledovat, jak hrdinu ovlivňuje doba vzniku díla, země, v níž bylo napsáno, jazyk, kterým bylo napsáno, nebo autorem zvolený žánr.

Tuto metodu lze použít nejen v případě, že studenti přečetli celá díla, ale i tehdy, znají-li jen správně vybrané ukázky. To ale klade velké nároky na učitele, který musí zvolit takové ukázky z vybraných děl, které studentům napomohou vyřešit takovýto úkol.

A není třeba analyzovat jen hrdiny, jejich díla, jejich postoje, charaktery a determinanty takovýchto postojů a činů. Lze velice dobře podobným způsobem (u jednoho autora v různých dílech, u více autorů dané doby, u autorů v historické řadě...) analyzovat konkrétní situace, do kterých autoři své hrdiny umísťují, které řeší, proměny těchto situací jak u autorů, tak v proměnách doby. Domnívám se, že právě tento pohled může žákům nesmírně pomoci v pochopení jak smyslu literatury, tak i přínosu pro ně samotné.

Jde jen o to, aby se pro žáky literatura nestala jen něčím formálním, co musejí znát, aby se mohli řadit mezi kulturní lidi. Proto je nutné používat ony metody, které s sebou nesou významné prožitky a směřují k žakovým postojům, hodnotám, přesvědčením. Pak také, i jako projevující se kulturní lidé, nebudou opakovat názory jiných, ale své vlastní, protože se k nim ve škole propracují.

Jako další metodu, kterou bych volila pro aktivní práci žáků ve vyučování světové literatury je „zasazení hrdiny do jiných situací, než v jakých se projevoval, v jakých se jako hrdina realizoval“. Může to být zasazení i do situací současných tomuto hrdinovi, ale i pokusná metoda zasazení tohoto hrdiny např. do současnosti, do některé konkrétní současné situace. Může to znít jako planá úvaha, ale ono promýšlení takového posunu (dokonce lze i s tím, jak by asi např. v současnosti mohla vypadat ona jeho situace, nebo ony jeho situace, ve kterých se pohybuje). Asi to nebude tak složité u hrdinů, kteří se realizují „na poli válečném“, složitější je to v situacích komplikovaných mezilidských vztahů, v situacích řešení sociálních problémů, v situacích řešení např. rodinných vztahů, vztahů přátelství, vztahů lásky, ale i překonávání nedostatečné sebedůvěry, nebo naopak zbavování se přílišné sebedůvěry atd. Situací tak je nesčetné množství a učitel dokonce může volit řadu situací, pro každého žáka jednu, a tak v podstatě velice kvalifikovaně analyzovat jak situace, tak i charakter člověka atd. Tento postup, který výrazně vyvolává „vnitřní dialog“ žáka, je asi výhodné formulovat jako zadání pro dvojici žáků. Tím se onen „vnitřní dialog“ jakoby „zvnějšňuje“ a dialogem ve dvojici i ostří, ale i směřuje k určité syntéze.

V diskuzích s českými učiteli jsem dospěla k závěru, že je tato metoda práce se studenty velmi obtížná a lze ji na střední škole využívat poměrně zřídka. Používají ji zejména vyučující v literárním semináři, kterého se účastní menší množství studentů, kteří navíc mají zkušenosti s dalšími aktivizujícími metodami, zejména s dramatizací. Česká škola je dle učitelů mnohdy stále ještě příliš tradiční a studenti, ale ani učitelé se mnohdy nedokážou vydat takto tvořivou cestou.

Přesto jsem se však s využitím podobné metody v praxi setkala. A to při hodině věnované opakování ruské romantické a realistické literatury. Vyučující měla připravenou obálku s určitými životními situacemi. Vybrání dva studenti, o nichž věděla, že přečetli daná díla, představovali dvě postavy z vymezeného období. Z obálky si vytáhli situaci, v níž měli hrdinu ztvárnit, a mohli si vybrat určitý počet pomocníků, kteří by jim pomohli s realizací takové situace. Svého úkolu se zhostili velmi dobře a Chlestakov, který se dokázal vyhnout pokutě za přestupek při řízení motorového vozidla, a Tatána, která měla shodou okolností za úkol vystoupit jako soutěžící v básnické soutěži, slavili úspěch u spolužáků i vyučující.

Světová literatura je především o pozvednutí člověka na jeho lidskou důstojnost, na jeho úroveň racionální, emocionální, na jeho úroveň řešení konfliktů atd. Do této situace je třeba dostat žáky i v situacích vyučování. V tomto smyslu jsou velice účinné tzv. „happeningy“, tedy vytvoření komplexních situací, do kterých vstupují nejrůznější literární hrdinové se svými řešeními a to v podstatě na dané téma takového „happeningu“. Lze např. určit téma: „člověk mezi lidmi“ nebo „jak si člověk vytváří svůj život“, „jak se člověk obklopuje lidmi“, téma „přátelství“, „láska až za hrob“ atd., takových témat na bázi světové literatury lze vymyslet nespočetné množství. Žáci jsou pak vedeni k tomu, aby do dané komplexní situace přispěli přínosem (nebo možným přínosem) svého hrdiny, svého autora, svých lidí a vztahu svých lidí. Není to jednoduchá záležitost, ale je to nesmírně funkční v dopadu literatury na myšlení a hodnoty žáků – mladší i dospívajících.

Happeningy se v české škole objevují zřídka, vesměs v hodinách semináře, popřípadě v projektech, kterých se zúčastňují studenti celé školy a na nichž spolupracují vyučující několika různých předmětů – např. českého jazyka, dějepisu

a estetické výchovy. Problémem bývá tradiční uspořádání školního vyučování do jednotlivých hodin. Protože realizace takového happeningu je jistě časově náročná a určených 45 minut vyučovací hodiny je příliš malý časový prostor.

Přesto čeští učitelé tuto metodu nezatracují, protože je nesporně velice aktuální. Sama bych si dovedla představit např. happening věnovaný stále aktuálnímu tématu "Člověk a válka". Ze světové literatury by se dala použít literární díla z různého období – za všechny autory jmenujme např. E. Hemingwaye, E. M. Remarku, J. Hellera či P. Ryana. Záměrně jsem použila právě tato jména, protože způsob, jak právě tito autoři zobrazují válku, je velmi odlišný a u dvou posledně jmenovaných se s válečnou tematikou pojí i humor. Pro studenty by tedy toto pojetí mohlo být blízké. Při happeningu by bylo možné číst ukázky z knih, debatovat o nich či dokonce sehrát nějakou dramatickou ukázkou. Dovedu si také představit, že by taková akce mohla probíhat i v cizím, např. anglickém jazyce, což by bylo nesporně zajímavé a užitečné zejména pro studenty vyšších ročníků či jazykově zaměřených gymnázií. Podobná akce by mohla proběhnout také v rámci spolupráce mezi školami či v rámci některého výměnného projektu pod hlavičkou EU.

Zmiňuji se právě o tomto tématu i proto, že na velmi podobné téma (Válka a osudy lidí) jsem měla možnost sledovat vyučování. Ale tento pokus se příliš nezdařil – snad pro nedostatečnou přípravu žáků, snad i pro přílišně lehkovážný vztah studentů k válce, kterou již znají ze značně zkreslujících filmů.

Velice blízko k takovému pracovnímu postupu by možná byl i tzv. „diskusní klub literárních hrdinů“ – to jest diskuse žáků, z nichž každý na sebe vzal roli některého z hrdinů světové literatury a ve společné diskusi se vyjadřují k některé zcela konkrétní otázce: řekněme: smysl lásky pro člověka, potřeba dělat něco pro ostatní lidi, otázka sebeobětování se pro myšlenku, pro ostatní atd. Je to jistě velice náročné, ale studenti střední školy by takovouto diskusi měli zvládnout.

Ovšem i v těchto souvislostech by asi bylo funkční formulovat téma, které by tak trochu propojovalo lidské ideály a poměrně značný pragmatismus mladých lidí bez výrazně krizových zkušeností – jistě je dobře, že ony krizové situace

nemají ve svých zkušenostech, ale je jisté, že se tím u mnohých snižuje nebo dokonce vylučuje citlivost např. k myšlence “obětování se pro myšlenku”. To jen ukazuje na to, že vlastní prožitky, zkušenosti, prožité situace závažně ovlivňují problém vnímání i interpretace literatury a i vliv literatury ne vědomí člověka.

V tomto smyslu by asi byl velice zajímavý „happening“, ve kterém by se svým originálním způsobem chovali, jednali, hovořili různí autoři světové literatury. A to na dané téma a tedy z pozice svého díla, svého způsobu myšlení a vyjadřování, svého způsobu řešení složitých situací. To vše si lze zřejmě dovolit až v nejvyšších třídách středních škol, tedy v situaci, kdy na základě studia díla a autora (případně jeho života a vlivu jeho života na jeho dílo) budou žáci (studenti) s to vést takovou téměř filozofickou diskusi na téma např.: „role lásky v životě člověka“, „proč potřebuji přátele“, „moje vlast je mi vším“, “jsem ochoten za pravdu položit život“ atd. Právě ve výuce světové literatury může být použití této metody obtížné. Myslím si, že je pro studenty velmi těžké vžívat se do pocitů jednotlivých autorů či hrdinů, a to hned z několika důvodů. Problémem tu může být časové hledisko. Člověk se někdy těžko představuje životní styl dřívějších dob. Další problém vidím v jakémisi národním pocitu. Pro cizince je někdy velmi obtížné pochopit mentalitu jiných národů, zejména pak těch žijících ve vzdálených oblastech (např. Evropané se velmi těžko zžívají s životním stylem jiných národů na své kontinentu, a mají-li pochopit životní styl Arabů, Číňanů, Vietnamců či Papuanců, činí jim to ještě větší problémy).

Přesto se diskuse jako aktivizující vyučovací metoda má v českých školách nesporně zelenou a je využívána velice často (např. viz příloha č.1, č. 2 i č.3), avšak využívají se zejména její jednodušší formy. Náročnější diskuzní metody jsou vhodné zejména ve vyšších ročnících či v hodinách literárního semináře. Na mnohých českých školách vznikají i diskuzní kluby, kterých se studenti zúčastňují nad rámec školního vyučování ve svém volném čase.

K tomu je třeba poznamenat, že jde většinou o mladé lidi velice citlivé k sociálním otázkám, ale i k otázkám ekologickým (např. výstavba a fungování

jaderné elektrárny Temelín, třídění odpadu), které nota bene pro značnou část mládeže jakoby suplovaly sociální problémy minulosti i současnosti.

Velký úspěch by ve vyučování mohl zaznamenat i tzv. „zúčastněný výklad“, kdy buď učitel, nebo žák (asi účinnější, jestliže žák) vysvětluje pohnutky, motivy zcela konkrétního jednání a chování svého hrdiny. V podstatě to vysvětluje jakoby sám tento hrdina: Proč jsem se v dané situaci zachoval tak a ne jinak. Proč jsem se postavil za toho člověka a proti jinému člověku? Jaký jsem měl záměr, co se mi honilo hlavou při konání toho a toho. A další otázky tohoto typu. Jde o to, nejen myšlenkově pochopit, ale v podstatě se vcítit do role svého člověka (a nemusí to vždy být hlavní hrdina daného díla, může to být i dílčí postava – možná že tím by věci byly i zajímavější, protože to může dokreslovat celek do plastického obrazu).

Dokonce lze takovýmto způsobem velice kvalifikovaně a pro žáky značně emocionálně přitažlivým způsobem analyzovat určité dílo tak, že každý z žáků bude reprezentovat zcela konkrétní postavu z díla a bude se „vmýšlet“ do jejích pohnutek, motivů, a tedy i hodnot a jejich příčin. Je to v podstatě již určitý typ intelektuální dramatizace, který zřejmě nelze provádět běžně a často. Jedno, dvě díla takto zpracovaná v průběhu školního roku však vydají za mnoho a mnoho někdy formálně provedených monologů. Zřejmě v postupech tohoto typu lze práci s literaturou nazvat v pravém slova smyslu literární výchovou.

Tato velmi aktivizující metoda se používá zejména ve výuce literárního semináře a vyvolává bouřlivé reakce studentů (myšleno v pozitivním slova smyslu). Vzápětí totiž často následuje reakce ostatních studentů a mnohdy i pedagogů. Právě tady se totiž projevuje osobní zážitek s četby. Ve světové literatuře mnohdy umocněný vlastními představami neznámého, často dokonce exotického prostředí. Čtenářský zážitek může být odlišný do té míry, že vyvolá rozdílné představy, asociace, dojmy i rozdílnou interpretaci. Problémem může být to, že jednotliví čtenáři používají při četbě rozdílné překlady. Často pak může dojít k nechtěné záměně pojmů a u poezie někdy i rytmických prvků či obrazných pojmenování.

K největším úskalím při používání této metody ve vyučování pochopitelně čtenářská znalost, respektive neznalost hrdinů, textů. Pokud totiž ostatní studenti

neznají dané dílo ze čtenářské zkušenosti, je pro ně hodina nudná. Někdy však může působit motivačně a oni si diskutované dílo přečtou.

Souhlasila bych spíše s tím, že i když ostatní studenti neznají dílo, může je takovéto zpracování zaujmout. Tím spíše, když jednotliví představitelé překročí rámec doby svých hrdinů a jejich ústy se budou vyjadřovat i k aktuálnějším problémům. A jsem přesvědčena, že to současní studenti nejen zvládnou, ale zvládnou to i s jistým potěšením. Domnívám se, že i to může být projev práce s literaturou chápaný jako "literární výchova".

V literární výchově jsou velice dobře využitelné metody tzv. „heuristické besedy“ – tedy otázky směřující v podstatě k odhalení podstaty, pravdy a to i přes někdy až absurdní odpovědi, což je v literární výchově možné, protože názory se zde mohou projevit nejrůznější. Ale série otázek učitele může přivést žáky k tomu, co je blízké i „odbornému“ pohledu učitele. Nemusí to vždy tak vyjít. Ale i když se učiteli nepodaří povést otázkami žáky ke „své pravdě“, v literární výchově se tak moc nestalo, protože stejně jde o to, aby si každý žák (i na základě svých životních zkušeností, své fantazie, svých hodnotových orientací...) vytvořil vlastní postoj a vlastní názor. „Heuristický rozhovor“ může tento proces tvorby vlastního názoru jen uspíšit, zkvalitnit.

Tato metoda, využívaná opět zejména ve vyšších ročnících a v semináři, je velmi oblíbená mnoha učiteli, ale také studenty, kteří v ní vidí možnost aktivně se zapojit do hodiny, popř. konfrontovat svůj názor s názorem vyučujícího. Úspěšně ji používají zejména ti učitelé, kteří dokážou vyslechnout názor studenta, a také ti, kteří ve studentech vyvolávají pocit skutečného odborníka. Jde o metodu, která na vyučujícího klade vysoké nároky a vyžaduje pečlivou přípravu.

Právě v oblasti světové literatury by se učitel neměl bát využít znalostí a zkušeností svých studentů, kteří mohou mít za sebou studium v cizině. Někteří navíc velmi dobře ovládají některý z cizích jazyků, takže mohou (často na rozdíl od vyučujícího – což nelze považovat za špatné) daná díla znát z četby z originálu. Vyučující by tedy měl dát velký prostor svým žákům, a měl by využít jejich znalostí a zkušeností a zprostředkovat tak sobě i ostatním studentům nové zážitky a dojmy.

To už je celá řada pracovních postupů mnohdy zatím zcela nezvyklých i ve školách v České republice. Po dohodě s konkrétními učiteli se podařilo některé těchto navrhovaných postupů (metod) prakticky vyzkoušet. Zde nejsem zatím s to dělat konkrétní analýzu těchto pokusů, jen mohou konstatovat, že ve své podstatě byly úspěšné.

Souhrmně bychom všechny tyto metody mohli nazvat problémovými metodami, protože v podstatě žáci zde musejí řešit poměrně složité problémy. Další velkou skupinu metod bychom mohli označit jako metody kooperace, spolupráce žáků při zpracovávání světové literatury. S tím, že právě problémové metody jsou velice často spojeny se společným řešením problémů a tedy se propojuje problémové a kooperativní vyučování. tyto metody by měly být založeny na vlastní četbě žáků – jako ostatně vše, co se týká literatury. Dokonce některé z metod, o kterých jsem psala výše, lze použít jako metody kooperace, tady jako metody, kdy žáci budou spolu pracovat při řešení daného problému. A to nejen tím, že každý bude např. představovat jednoho autora a bude ke společnému řešení problému např. „čím je podmíněna schopnost člověka odpouštět“ vnášet postoje a názory tohoto svého autora. Ale i tím, a řekla bych především tím, že budou společně hledat např. scénář pro přestavení autorů, hledat společně, co je právě pro daného autora typické (jak tematicky, tak specifickým hrdiny, tak specifickým situací, jejichž prostřednictvím předkládá čtenáři řešení některého lidského životního problému atd.). Mohou však také společně hledat řešení problémů, společně odpovídat na otázku či dokonce společně překládat nebo tvořit.

Skupinová práce se ve škole využívá stále častěji, umožňuje totiž, aby se prosadili i "slabší studenti", kteří mohou vyniknout právě ve spolupráci se svými kolegy. V následových hodinách jsem měla možnost sledovat tuto metodu velice často a vždy bylo její předností to, že všichni studenti byli aktivně vtaženi do vyučování a soustředěně pracovali (např. viz příloha č.2).

V příloze č. 5 uvádím příklad hodiny, kterou jsem měla možnost shlédnout. Základním použitým postupem zde byla skupinová práce. Studenti pracovali s ukázkami z evropské středověké literatury, které pro ně mohou být samy o sobě

přínejmenším nezábavné, nezajímavé. Právě to, jak dokázala skupina zadaný problém řešit ve vzájemné spolupráci, jak dokázali jednotliví členové uplatnit své znalosti z četby či jiných individuálních zážitků, bylo klíčem k úspěchu. Na první pohled vypadal úkol – správně dosadit zaměněná jména do ukázek -jednoduše. Ale nakonec se ukázalo, že jde o nelehkou úlohu. Zajímavé také bylo, že studenti mohli využít libovolné pomůcky, kromě čítanek. Mnozí z nich dokázali uplatnit například svůj jazykový cit, když k zemi v ukázce, správně našli odpovídající jméno. Jiní prokázali kvalitní znalosti z evropské historie. Další pak své čtenářské zkušenosti a schopnost interpretovat literární dílo.

A nemusí to být vše v podobě dnes již klasického „skupinového vyučování“, ale i formou např. dlouhodobých úkolů dvojice, trojice studentů, formou „hledejte řešení i u jiných lidí, odborníků i laiků“, když žáci zpracovávají názory a postoje nejen svých blízkých, ale někdy i širšího okruhu lidí. Může to být i formou zpracovávání interview s některými významnými lidmi v regionu, v místě, ale i např. i hledáním pramenů o autorech v nejrůznějších institucích. Až po vytvoření samostatné studentské inscenace, nebo sebráním moudrostí vyslovených autory, až po sebrání i tzv. „drbů“ o daných autorech a hledání zdůvodnění, proč právě drby takového charakteru o daných autorech vznikaly a kdy to vlastně vznikaly.

To jsou vše činnosti jakoby doplňující přímou práci s literaturou ve vyučování. Ale pro studenty jsou to aktivity nesmírně zajímavé, které je mohou přivést nejen k rozšíření poznání v literatuře, ale mají i nezanedbatelnou motivační hodnotu pro to nejcennější v práci s literaturou, pro vlastní zainteresovanou četbu žáků a studentů.

Na Gymnáziu J. Gutha-Jarkovského dlouhou dobu funguje systém ročníkových prací. Na tomto místě jej nebudu celý vysvětlovat. Připomenu jen, že studentům sedmého ročníku jsou zadávány právě skupinové úkoly. Na zpracování daného tématu mají více než půl roku času. Mnozí právě tak prokazují schopnosti, znalosti a výkony, kterých v běžném vyučování nejsou schopni. Zatím si však žádná ze skupin ne zvolila téma ze světové literatury. Přesto se však mnozí tohoto oboru

okrajově dotkli, když využívali pro svou práci beletrii či odbornou literaturu či četli některá díla v originále. Za dlouhodobý skupinový úkol v oblasti světové literatury však může být nesporně považován výše zmiňovaný muzikál *Petr a Lucie*.

Jedna z významných metod práce s literárním textem na středních školách (kde pracujeme v podstatě s dospívajícími žáky, mladými lidmi), kde můžeme počítat s jejich poměrnou vyzrálostí v oblasti zejména hodnotových orientací, poměrně ustálených mravních norem, ale i poměrně stabilizovaných sociálních a politických postojů (i když onen termín „ustálené“ je asi v této etapě ještě příliš silný) – je metoda „vyprávění prožitých událostí hrdinou podle vlastních představ žáka“. Jde o zhodnocení nejen jeho fantazie, ale i zhodnocení jeho pochopení i vcítění se do role a charakteru tohoto hrdiny a v podstatě i o (to, o čem jsme se již zmiňovali výše) aktualizaci daného hrdiny jak do současnosti (protože bez toho asi žáci nezvládnou), tak i do vlastních situací a prožitků daného žáka. Jde tedy o zcela prostou žádost žákům, aby zpracovali písemně případně sebe jako daného hrdinu, sebe v rolích, situacích daného hrdiny. Tato metoda se může setkat s výrazným neúspěchem, protože žáci nebudou ochotni a třeba ani schopni sami se transformovat do polohy svého hrdiny – zde to významně závisí i na zcela konkrétní kvalitě vztahu žáků ke konkrétnímu učiteli literatury a na výběru konkrétního žáka, o kterém učitel předpokládá, že takovouto náročnou operaci zvládne. Pokud by se to však i jen výjimečně podařilo, může to být významný přínos a pokrok v procesu zvládnutí žáky světové literatury, a to nejen po stránce racionální, ale především z hlediska zpracování hlubokými prožitky. Tuto metodu lze použít jen jako individuálně použitou ve spolupráci s žákem, který je výrazně citlivější než ostatní k situacím, událostem osudům lidí ve světové literatuře. Ale tento postup použít i v podobě doporučení: zkuste si tuto operaci sami pro sebe. A ani nemusíte, ale můžete, nám všem posléze sdělit, k čemu jste v takovém v podstatě „rozjímání“ dospěli. V této poloze je to asi nejvhodnější. S tím, že dokonce lze každému žákovi v tomto smyslu zadat zcela speciální zadání, úkol. Zdá se, že ještě výhodnější je takováto metoda použití pro dva žáky. Řadu problémů vyřeší již vlastní diskusí, řadu sporů vyřeší velice ostrým dialogem a do vyučování mohou přinést (vnést)

velice konsolidovaný výtvor, který může být přínosem pro všechny (s nebezpečím, že v tomto výtvoru bude více racionality – ale ani to práci s literaturou není na škodu). Dokonce to může být velice kvalitním východiskem i pro všeobecnou diskuzi o problému, o situaci, o hrdinovi v situaci, o osobnosti vůbec atd.

Protože se jedná o časově náročnou metodu, lze ji, jak již bylo výše zmíněno, použít většinou i jen v písemné formě. Může tak sloužit jako zajímavý dialog mezi studentem a učitelem. Jeho úskalím je však to, že do něj obvykle nejsou vtaženi ostatní studenti.

Pouze jednou jsem se na násleších setkala s tím, kdy si studenti navzájem hodnotili napsaná díla. Je škoda, že se takové metody používají zřídka. Snad se ale v prostředí české školy blýská na lepší časy, protože v souvislosti se změnou školské legislativy jsou i na jednotlivé školy kladeny větší nároky v oblasti hodnocení a sebehodnocení. Věřmě tedy, že se tato tendence promítne i do vyučování a zejména pak do vyučování světové literatury.

Vyučování literatury vůbec a světové literatury zvláště je vždy propojeno s řadou ostatních předmětů. Nejspíše s výukou dějin. Jde o to, že pojetí vyučování literatury je v podstatě jako „dějiny literatury“. To znamená, že žáci by měli znát vždy dobu, události, stav společnosti, osobnosti atd. doby tvorby toho autora, kterého právě v literatuře zpracovávají, ale i události atd. doby, o které autor píše (jako příklad lze vést V. Huga a jeho knihu o revoluci ve Francii Devadesátí– je tedy třeba znát dobu, ve které Hugo tuto knihu psal, i dobu, o níž psal). O tom jsme se zmínili už v předchozí kapitole. Pak lze pro žáky formovat i otázku: „Proč ony historické události tento autor interpretuje právě tak, jak interpretuje“? Nebo řadu jiných otázek, prostřednictvím kterých se nejen propojí literatura s historií (znalosti žáků), ale se i významně může projevit pochopení společenského autora, jeho inklinace k některým společenským proudům, jeho osobní názory, a to i na svou dobu atd.

A to není jediná možnost spolupráce. S učitelem dějepisu je třeba se hned na začátku školního roku domluvit o spolupráci, a to i v souvislostech časových úseků, kdy se budou v dějepise projednávat ty partie, které pro zvládnutí literatury

jsou nezbytné. Pak se můžeme spolehnout, že žáci budou v základních rysech znát, rozumět době, ve které autor žil, nebo také o které psal. V této souvislosti je velmi vítaná kombinace kvalifikace učitele “čeština – dějepis”, která je naštěstí poměrně častá.

Pak se nám jako velice zajímavé ukáže srovnávání interpretace historických osob a ztvárnění těchto osob v literárním díle – což je dost častý jev ve světové literatuře. A domnívám se, tento postup přivítají nejen žáci, ale i učitel dějepisu (jeho historické postavy mu jakoby „obživnou“ ztvárněním v literatuře). Ještě zajímavěji se ony historické osobnosti budou ukazovat, pokud jsou ztvárněny v literatuře dramatické povahy, pokud tedy vystupují jako hrdinové dramatu, někdy i komedií, ale většinou tragedií. Pak je lze s žáky také kvalifikovaněji analyzovat, protože většinou díla světové literatury dramatické povahy jsou nejen sepsána, hrána na jevištích, ale i zfilmována, a to velice často ve velice kvalitním zpracování (a s velice kvalitním hereckým obsazením). Rozbor tohoto druhu pak může být pro žáky i učitele (a to i literatury i dějepisu) přímo prožitkem. *(V rámci svých pozorování jsem měla možnost podobně koncipovanou hodinu vidět, viz příloha č. 3)*

Zde je ovšem vždy problém konfrontace skutečné historické osobnosti, jejího díla, činů a ztvárnění této osobnosti v literárním díle, v dramatickém zpracování. Často to může vyznít až jako určitá psychologická obhajoba v historii ne právě pozitivní osobnosti. Tím spíše k takovému zkreslení může dojít ve filmovém nebo televizním zpracování. A to i s tím, že v těchto přímo uzlových momentech práce v literatuře a v dějepise se lze dohodnout na realizaci jedné či několika vyučovacích hodin provedených tzv. „týmovým vyučováním“. V tomto případě hodinou (hodinami) realizovanými společně s učitelem literatury a učitelem dějepisu. Samozřejmě s předchozí poměrně podrobnou domluvou obou učitelů, co budou v hodině chtít realizovat a jak budou vzájemně zhodnocovat oba předměty. To není utopie, ale možná realita – i když pedagogicky velice náročná realita. V hodině totiž mohou nastat rozpory v různosti pohledu obou učitelů, ale i

žáků. Domnívám se ale, že rozpory nejsou překážkou zvládnutí látky, ale naopak podnětem pro kvalitnější zvládnutí.

V české škole se velmi často stává, že vyučující dějepisu zároveň v dané třídě vyučuje i český jazyk. Pak je tedy výše popsaná spolupráce absolutní. Mnohdy ale dochází k tomu, že se osnovy obou předmětů natolik rozcházejí, že spolu učivo příliš nekoliduje. Vše ale lze vyřešit.

V České republice se ale, alespoň na státních školách, metod kooperace učitelů příliš nevyužívá a hodiny, v nichž spolupracují dva vyučující je jako šafránu. Je to nesporně velká škoda. V současnosti, kdy si školy mohou podle nového školského zákona vytvářet vlastní vyučovací programy, se snad konečně mnohé v tomto ohledu změní.

Jistou šanci přináší také vzájemná spolupráce mezi školami v České republice či spolupráce mezinárodní v rámci různých projektů. Gymnázium J. Gutha-Jarkovského například pracovalo v rámci projektu Sokrates. Studenti měli možnost poznat literaturu období národního obrození prostřednictvím prací studentů a učitelů partnerských škol ze Sofie, Krakova a Bruselu. Díky osobním kontaktům z kolegy z jiných škol a díky internetu a knižnímu zpracování výsledků spolupráce pak mohli v českém i cizím jazyce proniknout do sledované problematiky a srovnat literaturu daného období v různých evropských zemích. Spolu s tím mohli studovat i kulturu a mentalitu zúčastněných zemí.

Abychom však českým učitelům nekřivdili, dodejme, že se mnozí snažit zvát do svých hodin některé odborníky a umělce a zpestřovat tak výuku debatou s těmito osobnostmi. Pro studenty také připravují různé exkurze a návštěvy vědeckých institucí, knihoven, galerií či divadelních a filmových představení.

Spolupráce s učitelem dějepisu ale není jediná. Asi je třeba velice úzce spolupracovat s učitelem „občanské nauky“, ve vyšších ročnících s učitelem tzv. „základů společenských věd“, což je směs filozofie, psychologie, sociologie, ekonomie atd. S ním lze spolupracovat zejména v oblasti tzv. „aktualizace“ literárních děl světové literatury. Využití světové literatury v pochopení dneška. Ve vzájemné spolupráci lze například sledovat vliv výše zmiňovaných disciplín na

světovou literaturu – např. psychologické romány (Dostojevskij, Bulgakov atd.). Lze také sledovat filosofický vývoj autora či literatury jednotlivých zemí.

Velké možnosti skýtá také spolupráce učitele literatury a jednotlivých cizích jazyků. Žáci všech ročníků čtyřletého gymnázia a vyšších ročníků osmiletého gymnázia mohou číst ukázky z některých děl v originále a překládat je.

V jedné ze shlédnutých hodin pracovali studenti s básní Havran od E.A: Poea. Nejprve báseň přečetli v originále a poté porovnávali několik překladů do češtiny. Následovala diskuse o kvalitě těchto překladů. Vyplynulo z ní, že obsahově jsou všechny vcelku přesné, ale pokulhávají po zvukové stránce. Studenti pak dostali za domácí úkol, aby se pokusili o vlastní překlad, kterým tyto "nedostatky" napraví.

V další hodině pak nejprve probrali, proč se jednalo o velmi těžký úkol a s jakými problémy se jako překladatelé museli potýkat. Poté někteří studenti přečetli svá díla. Učitelka vyzvala třídu k hodnocení překladů. Studenti postupně našli překlad, který byl nejpodarenější. Chvályhodné bylo, že se studenti ve své práci nepokoušeli "opisovat" díla svých překladatelských předchůdců. Nakonec v diskusi zhodnotili funkce překladu a konstatovali potřebnost čtení děl světové literatury v originálním znění. V hodině byla přítomna i vyučující anglického jazyka, která se spolupodílela na hodnocení studentských překladů.

Mezi aktivizujícími metodami, které obohatí hodiny světové literatury by neměly chybět ani didaktické hry. Ty mají právě na českém území dlouhou historii, je známo už od Komenského „Schola ludus – škola hrou“. Ve škole se však používaly málo. Od 60. let 20. století se více uplatňuje a dnes se hojně používají jak v předškolním vzdělávání, tak ve vzdělávání dospělých.

Mnoho vědců a psychologů se zabývá hrou. Považují hru za jednu z hlavních lidských činností, ve které lidé projevují své pokusné chování, iniciativa a tvořivost. V současné době mnohé proudy akcentují význam hry jako vyučovací metody. (viz Skalková; 1999; 184)

Ve své knize „Školní didaktika“ Z. Kalhous uvádí: „Na základě snahy o alternativní přístupy k výuce zaznamenala tato metoda v posledních letech zvýšené

uplatnění. Prostřednictvím herních situací se dají s žáky řešit i složité učební úlohy, neboť hra se pro ně stává silným motivačním stimulem, který je schopen značně zmobilizovat jejich kognitivní potenciál, zejména při soutěživých hrách. (Kalhous; 2002;324)

Hry můžeme používat v jakémkoli vyučovacím předmětu. Jenže jejich příprava je náročná pro učitele, a to z různých hledisek např. obsahového, organizačního, materiálního zajištění, výběr skupin nebo promýšlení pedagogického záměru. Na to si učitel musí dávat velký pozor.

Ve vyučování se používají různé hry a různé hračky. Soutěž se považuje za zvláštní skupinu, protože výsledek se posuzuje s ohledem na umístění účastníků v určitém pořadí.

G. Petty vidí přínos těchto metod takto: „Hry však mohou zapojovat žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, jež jsou vyvolány kratší hrou, mohou nadto žáci získat k předmětu (a k učiteli) kladný vztah, který přetrvá týdny“. (Petty; 1996; 188) A podle něj se učení a zábava vzájemně nevylučují.

Na další výhody didaktických metod ukazuje J. Skalková: “Ve hře si žáci osvojují nové vědomosti, upevňují dovednosti, učí se organizovat vlastní činnosti, spolupracují s druhými a rozvíjí své komunikativní dovednosti. Při hrách se žáci také učí pravidlům, to podporuje jeho socializaci a vede k sebekontrolě.” (viz Skalková; 1999; 184)

Ve výuce světové literatury bych např. použila hru, která žákům umožní uplatnit své literární znalosti, pracovat s textem a zároveň se pohybovat v prostoru. Jde o jednoduchou, ale časově těžko odhadnutelnou záležitost. Hra vyžaduje sudý počet hráčů (může být tedy aktivně zapojen i učitel). Z obálky (či jiné nádoby, klobouku) si každý zúčastněný vytáhne lísteček, na němž je napsáno jméno postavy některého literárního díla. V určeném čase si pak vybere typický monolog své postavy. Po povelu všichni hráči chodí po místnosti a nahlas říkají zvolený citát. Zároveň hledají postavu ze svého literárního díla. S tou pak vytvoří dvojici. Po hře

může následovat diskuse o jednotlivých díle. Jednotlivé dvojice také mohou pantomimicky představovat své dílo, jehož název pak ostatní hádají. Zároveň může probíhat soutěž, o dvojici, která se najde nejdříve či o dvojici, která uhodne nejvíce pantomimických ukázek. Možností je prostě celá řada.

Oblíbené je také hádání postav či autorů literárních děl. Určený student představuje postavu/autora. Ostatní mu kladou otázky, které lze zodpovědět ano či ne. Na základě zjištěných informací pak hádají postavu/autora, popřípadě literární dílo.

I když se jedná o hry, jde o metodu, kterou lze velmi dobře použít i ve vyšších ročnících gymnázia.

Nakonec bych ráda připomněla, že mezi aktivizující metody nesporně patří i práce s audiovizuální technikou. V případě světové literatury např. sledování filmového zpracování díla či záznam divadelního představení na videu. Vždy je důležité, aby si studenti uvědomovali rozdíl mezi psaným dílem a filmovým či divadelním zpracováním. U světové literatury to platí dvojnásob – často se objevují různé překlady či různé adaptace díla a čtenáři/diváci tedy mohou být zmateni. Velkou výzvou je v poslední době i používání výpočetní techniky, zejména pak internetu ve výuce. Mnohé možnosti skýtá tato počítačová metoda zejména při spolupráci mezi školami. Studenti ale mohou vést rozhovor např. z některým ze zahraničních autorů. V českých školách však bohužel není běžné, aby byla výpočetní technika využívána při výuce literatury či jiných obecných předmětů. S počítači se totiž studenti setkávají vesměs pouze v hodinách informatiky, což je nesporně velká škoda.

Na tomto místě bych mohla uvést ještě mnohé další konkrétní aktivizující metody. Myslím ale, že to není nutné. Domnívám se totiž, že jsem výše uvedla právě ty, které považuji za nejpřínosnější a snadno uplatnitelné v praxi. V české škole jsem si ověřila, že jsou pro studenty přínosné, ale že na ně i učitele kladou vysoké nároky. Doufám, že se mi mnohé z nich podaří využít i při výuce ve Vietnamu.

5 Závěr

Aktivizující vyučovací metody nejsou vůbec nová pedagogická teorie. Některé z nich jsou známé již po staletí. Mnoho pedagogů a učitelů se touto problematikou zabývá, existuje o nich také řada monografií a studií. Jejich efektivnost je ověřována mnohaletým aplikováním a experimentováním na celém světě. Ve třetí kapitole jsme zmínili o hlavních přednostech aktivizujících metod, hovořili jsme však také o riziku spojeném s jejich používáním. Navrhovali jsme jejich použití ve vyučování světové literatury. Realizovali jsme je a interpretovali jsme také jejich výsledky.

Tyto výsledky jsou velmi pozitivní, lze konstatovat, že kvalita vyučování světové literatury, ve kterém jsou aplikovány aktivizující metody je skutečně mnohem vyšší než ve vyučování, kde se používají tradiční metody. To se projevuje výrazněji, když bereme v úvahu specifiku (současně je to obtížnost) světové literatury. Probrali jsme už konkrétně každou aplikovanou metodu i některé ukázkové hodiny.

Výsledky průzkumu ukazují, že aktivizující metody žáky skutečně motivují k četbě umělecké tvorby, díky tomu mohou prožít s hrdiny každou situaci, každý děj a získávají z nich prožitky, city pro sebe. Objevují krásu každého slova, každé věty i skrytý význam literárního díla. Aktivizující vyučovací metody mají problémový charakter, ukazují žákům klíčové problémy uložené v literárním díle. Hledání řešení problému či odpovědi na různé otázky je pro žáky procesem, ve kterém musí nejen používat získané vědomosti, ale musí je srovnávat, konfrontovat s vědomostmi novými, musí je interpretovat atd... Díky tomu chápou hluboce uměleckou tvorbu a rozvíjí si i své myšlení vyššího stupně. Estetické vnímání vyžaduje účast celého člověka, celou jeho osobnost, tedy jak emocionální, tak racionální stránku. Recepce literatury je proces, ve kterém čtenáři, tedy i žáci vnímají všemi smysly, využívají všechny poznávací procesy od vjemu,

představivosti, fantazie až k analýze, syntéze atd... Vyžaduje také, aby projevovali svůj názor, mysleli na určitý problém uložený v literárním díle a aby argumentovali, obhajovali svůj názor. Prostřednictvím těchto svých vlastních činností žáci se svými spolužáky a učitelem dospějí k pravdě. Tyto nové získané vědomosti jsou skutečně jejich, protože s nimi pracovali, uskutečňovali s nimi dialog vnitřní i vnější, jsou jim užitečné při řešení dalších úkolů. Navíc, žáci ve vyučování neřeší jen problémy zastoupené v literárním díle, ale i podobné problémy, se kterými se můžou setkat ve vlastním životě. Postupně se připravují na život, ve kterém na ně čeká mnoho nečekaných situací a problémů. Tím se rozvíjí jako budoucí aktivní, iniciativní občané. A právě aktivizující metody tyto požadavky pomáhají vytvářet.

Při vyučování, v němž se používají aktivizující metody, jsou žáci mnohem aktivnější, tvořivější a samostatnější. Častá požadovaná spolupráce umožňuje rozvíjet kooperativní vztahy, pedagogickou komunikaci nejen mezi žáky navzájem, ale i mezi nimi a učitelem. Umožňují, aby se prosadili i slabší žáci. Aktivizující jsou také metody, které berou ohled na masmediální tendence mladé generace, a přesto jsou schopny žáky vést z této tendence k četbě a lepšímu vnímání literární tvorby.

Aktivizující metody mají také své meze, kladou na učitele vysoké nároky, např. v oblasti vynaloženého času nebo neustálé snahy o tvořivost, využívání vlastních schopností. Stejně jako ostatní vyučovací metody je však nelze používat v každém situaci. Ani každý český učitel není schopen či ochoten to dělat. Ale můžeme konstatovat, že aktivizující metody se můžou používat nejen ve vyučování literatury, ale ve všech předmětech, protože odpovídají pedagogickým požadavkům v současné době. Pomáhají odstraňovat pamětně verbální, reproduktivní způsob vyučování obecně a vyučování literatury zvláště. Navíc fungují jako spojovací článek mezi jednotlivými školními předměty, což platí zejména v oblasti světové literatury. Její učitel totiž může úzce spolupracovat se svými kolegy vyučujícími dějepis, zeměpis, společenské vědy či cizí jazyk.

Ve Vietnamu až do počátku 20. století fungoval systém školství podle výchovy konfucionismu. Její model osobnosti je „ideální vládce“, který ovládal mravností, nikoli násilím či zákony. Musel být ctnostný, spravedlivý a dobrý, aby ho ostatní obyčejní lidé brali jako příklad. Výchova konfucionismu se soustřeďovala na rozvíjení některých vlastností člověka, a proto zaváděla do školy některé společenskovedné předměty jako literární výchovu, hudbu a mravní chování. Ve škole se nevyučoval žádný přírodovědný předmět. Obsah vzdělání tvořilo 5 klasických knih Konfucia. Literatura byla důležitým vyučovacím předmětem ve škole. Práce učitele ve škole byla vykládat význam každého slova, každé věty a knihy. I když se brala v úvahu individualita, upřednostňovaly se pamětně-verbální vyučovací metody, které žákům sloužily reprodukci poznatků při zkoušce. Nedostatek této výchovy byl v tom, že rozvíjela jen vlastnosti (tedy nikoli vztahy mezi lidmi), jednu stránku osobnosti, druhou stránku (schopnosti, vztahy člověka k práci) nezdůrazňovala přiměřeně. Žáci byli pasivní nejen v škole, ale i v budoucím životě, protože už v dětství se učili jen pamětně.

Na začátku 20. století (v roce 1919) byla zrušena výchova konfucionismu francouzskou kolonizací. Vznikl moderní systém školství mající evropskou podobu, který dodnes funguje. Poprvé se ve škole ve Vietnamu vyučují přírodovědné předměty, zavádí se do školy i světová literatura (tedy kromě čínské literatury). Aplikovaly se nové vyučovací metody a postupy, platí to i pro vyučování literatury. Jenže tyto metody jsou z tradičního vyučování, které již bylo dost kritizováno v tehdejší době jak v Francii, tak v celé Evropě. Dodnes jsou ve škole ve Vietnamu hluboce zakořeněny. Ve škole se objevila řada inovací vyučování, ale v podstatě zůstává tento model. Vyučování literatury probíhá podle vzoru: výklad životopisných údajů autora, kontext vzniku umělecké tvorby, připomenutí dějové osnovy a hledání skrytého významu literárního díla. Šlo o předávání hotových poznatků.

V 60. a 70. letech proniklo do školy ve Vietnamu „problémové vyučování“, a to z bývalého Sovětského svazu a z Polska. To vietnamským učitelům přineslo mnoho poznatků. Učitelé začali ve vyučování používat metody dialogu, rozhovoru,

zkoušeli vytvářet problémové situace a klást problémové otázky (produktivní). Vietnamští pedagogové však už tehdy upozorňovali na nedůkladné zavádění těchto novinek a kromě toho neměli žádný zdroj informací o pedagogice obecně a o vyučovacích metodách zvláště.

Výsledky některých průzkumů zabývajících se literární výchovou ve 90. letech ukazují, že existuje velká krize v oblasti vyučovacích metod. Velkou chybou, které se často dopouštějí vietnamští učitelé literatury, je podceňování estetického vnímání žáků. V hodině stále převládají verbální metody, učitel mluví 75% času. Vykládá, ale spíš vyjadřuje svůj názor, své chápání literárního díla. Tím si uspokojuje i vlastní uměleckoestetické přání. Nutí žáky, aby mysleli jako on, aby si zapamatovali jeho názory. Díky tomu je většina žáků pasivní a kvalita vyučování literatury je velmi nízká. Situace vyučování světové literatury je určitě horší z hlediska jeho problematiky, jak jsme zmínili ve 2. kapitole. Projevuje se nejen jako neznalost vyučovacích metod, ale především jako nesprávné pojetí role žáků i literárního díla.

Proto od posledních 80. let 20. století vyvstala ve škole ve Vietnamu naléhavá potřeba modernizace vyučovacích metod. Do školy se zavádějí i moderní technické prostředky (audiovizuální), vyžaduje se, aby učitelé žáka považovali za subjekt procesu vyučování a aby žáky v hodině více aktivizovali. Tato opatření více méně mění nudnou atmosféru vyučování literatury. Projevují se především jako snahy jak učitele, tak žáků o překonání tradičního vyučování, ale neřešil se tento vážný problém.

Od roku 1986 začala ve Vietnamu doba „otevřených dveří“, díky tomu mají Vietnamci více možností seznámit se s různými vědeckými proudy prostřednictvím informací z různých zemí. Do rukou některých vietnamských pedagogů se teprve v této době dostaly některé francouzské, anglické a americké monografie, knihy o didaktice obecně a o vyučovacích metodách literatury zvláště. Byly to jen ojedinělé, náhodné případy, ale vytvořily předběžné podmínky pro pozdější systematické přijímání západní a evropské rozvinuté didaktiky.

V poslední době (od 90. let 20. století) se situace velice zlepšuje. Problematika pedagogiky obecně a modernizace vyučovacích metod zvláště zaujímá velkou pozornost a to nejen ve škole, ale i ve společnosti. Staví se před učitele i před celý systém školství jako aktuální problém a je uváděn do všech dokumentů ministerstva školství. V duchu tendence „otevřené dveře“ mají vietnamští učitelé (včetně literatury) větší možnost seznamovat se s aktivizujícími metodami a alternativními metodami a postupy. Alternativní metody a postupy jim nejsou moc známé, považují je za cizí a stejně nemají možnost, aby jich používali. Aktivizující metody jsou jim bližší, běžnější a snadněji je mohou realizovat. Někteří autoři si pletou aktivizující metody s alternativními metodami a postupy, to se však dá pochopit, protože ve Vietnamu nemáme dost informací o pedagogice na světě. Začalo se některými stránkami v pedagogickém časopisu, přes další publikace a knihy až k řadě průzkumů o aktivizujících metodách, a to nejen v literární výchově, ale ve všech vyučovacích předmětech. Takovýchto průzkumů se účastní jak mladší, nadšení učitelé, tak zkušení profesori. To je jen začátek procesu modernizace vyučovacích metod, který probíhá ve Vietnamu a ve kterém se aplikování aktivizujících metod ve vyučování klade jako hlavní úkol.

V současné době aktivizující metody nejsou aplikovány jen v průzkumech a experimentech, ale učitelé jich začínají používat ve škole v běžné výuce. Získaly pozitivní ohlas, i když existuje ještě řada problémů, např. nedostatek teoretických znalostí nebo zkušeností s jejich používáním atd...

Jak jsme uváděli výše, ve vyučování literatury ve Vietnamu učitelé občas používají metody dialogu, rozhovoru, převyprávění a někdy problémový přístup. V podstatě tyto aktivizující metody, kterých jsme používali ve své práci, jsou pro ně skoro nové. Právě teď se pokouší používat je ve vyučování, ale určitě ne všichni je znají či jsou zvyklí jich používat.

Aby bylo úspěšné zavádění aktivizujících metod ve vyučování literatury ve Vietnamu, je třeba:

- **Vzdělávat učitele v oblasti znalosti aktivizujících metod, jejich předností i mezí.** Učitelé musí dobře vědět, v jakém učebním úkolu mohou

používat jaké konkrétní aktivizující metody. Musí umět vytvořit problémové situace a sestavit odpovídající učební úkoly.

- **Učitel by měl uplatnit nejen konkrétní vědomosti o literárním díle, znalosti svého vyučovacího předmětu a obecné pedagogické poznatky, ale i znalosti z dalších vyučovacích předmětů a různých oblastí, protože aktivizující metody vždy vyžadují komplexní přístup.**

- **Učitelé věnují co největší úsilí. Musí překonat dominantní roli v tradiční**

vyučování, musí být schopni vyzkoušet něco nového a nesmí se bát neúspěchu. Musí učit tvořivostí i sami sebe a investovat do toho mnohem více času než obvykle.

K tomu přistupují ještě další podmínky, a to ze strany školy a státu, je třeba zlepšovat vybavení školy, snižovat počet žáků ve třídách atd...

Učitel musí mít stále na paměti, že mezi teorií a praxí je vždy určitý rozdíl. Skutečné výsledky závisí na mnoha faktorech, na učiteli, jeho schopnostech, tvořivosti a snaze, závisí také na konkrétní pedagogické situaci, ve které je někdy mnoho neočekávaných aspektů, a závisí i na možnosti zajistit podmínky pro realizaci každé konkrétní metody.

Objevování, vymýšlení nějaké metody je těžké, ale její úspěšné aplikování možná mnohem náročnější. Myslím si, že učitelé, kteří si dobře uvědomují své poslání, kteří opravdu dětem něco chtějí dát, tento problém určitě překonají. A moc doufám, že tato práce nejen pro mě, ale pro vietnamské učitele bude velkým přínosem (zejména v současné době, když probíhá proces modernizace vyučovacích metod ve Vietnamu), nebo může být pro ně výzvou k další práci či experimentům. Jsou to pro mě ohromně vzácné jak teoretické, tak praktické zkušenosti českých učitelů a pedagogů.

6 Seznam literatury

6.1 Literatura v češtině

- Bean, R.: Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha, Portál 1995.
- Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998.
- Bláhová, K.: Hry pro tvořivé vyučování. Praha, STROM 1997.
- Blecha, I.: Filozofie. Olomouc 1998.
- Cedrychová, V. - Raudenský, J.: Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy. Ústí nad Labem, Univerzita J, E, Purkyně 1993.
- Fontana, D.: Psychologie v školní praxi. Praha 1997.
- Havlík, R.-Kořa, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha, Portál 2002.
- Hudcová, A.: Přehled dějin české literatury pro zahraniční studenty. Praha, UK 1991.
- Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha 1997.
- Čáp, J.- Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál 2001.
- Hermochová, S.: Hry pro život, 1. a 2. díl. Praha, Portál 1994.
- Horák, F.: Kapitoly z obecné didaktiky. Olomouc, PF UP 1992.
- Horák, F.- Mechlová, E.: Skupinové vyučování na základní a střední škole. Praha, SPN 1986.
- Jankovcová, M.- Průcha, J.- Koudela, J.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha, SPN 1988.
- Jehlička, M.- Doskočilová, V.: Literární výchova na střední škole. Praha 1978.
- Kalhous, Z.- Obst, O. a kol.: Školní didaktika. Praha, Portál 2002.
- Kasíková, H.: Kooperativní učení a kooperativní škola. Praha, Portál 1997.
- Kasíková, H.- Vališová, A.: Pedagogické otázky současnosti. Praha, ISV 1994.
- Kasíková, H.- Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha, Ikarus 1994.
- Kličková, M.: Problémové vyučování ve školní praxi. Praha, SPN 1989.

- Kouhoutek, R. a kol.: Základy pedagogické psychologie. Brno, CERM 1996.
- Kolář, Z.: Didaktické otázky střední školy současnosti. Praha, SPN 1986.
- Kolář, Z.: Úvod do studia pedagogiky. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, PF 1996.
- Kolář, Z. a kol.: Didaktické otázky střední školy současnosti. Praha, SPN 1986.
- Kolář, Z.- Raudenská, V.- Frühaufová, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně PF 2001.
- Kolář, Z.- Sýkora, M. a kol.: Úvod do obecné didaktiky. Praha, SPN 1986.
- Kolář, Z. – Šikulová, R.: Kapitoly z obecné pedagogiky, Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně 2003.
- Kol. autorů: Slovník světových literárních děl, 1-2. Praha, Odeon 1988.
- Kol. autorů: Tvořivost v práci učitele a žáků. Brno, Paido 1996.
- Kol. autorů: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno, MU 1996.
- Kořínek, M.: Didaktika základní školy. Praha, SPN 1984.
- Kotásek, J.: Vývoj spolupráce zemí OECD ve vzdělávací politice. Výtah z publikace: Papadopoulos, G.S.: Education 1960 – 1990. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1995.
- Koťáková, S. a kol.: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha, Karolinum 1998.
- Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.
- Lerner, I. J.: Didaktické základy metod výuky. Praha, SPN 1986.
- Maňák, J.: Nárys didaktiky. Brno, MU 1991.
- Maňák, J. a kol.: Alternativní metody a postupy. Brno, MU 1997.
- Maňák, J. a kol.: Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno, MU 1994.
- Martinková, V.: Metodický průvodce k teorii literatury netradiční. Praha, Trizonia 1996.
- Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha, SPN 1975.
- MŠMT ČR: Učební osnovy čtyřletého gymnázia – Český jazyk a literatura. Praha, Fortuna 1991.
- Nakonečný, M.: Lexikon psychologie. Praha, Vodnář 1995.

- Nezkusil, V.: Nástin didaktiky literární výchovy. Praha, PF UK 2004.
- Obst, O.: Obecná didaktika. Olomouc, PF UP 1994.
- Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995.
- Pelikán, J.: Výchova pro život. Praha, ISV 1997.
- Pešková, J., Schucková, L.: Já, člověk.... Praha, SPN 1991.
- Peterka, J.: teorie literatury pro učitele. Praha, PedF UK 2001.
- Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 1996.
- Prosecká, I.: Aktivizující metody v literární výchově. Brno, Upú1989.
- Průcha, J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha, Portál 2001.
- Průcha, J.: Přehled pedagogiky. Praha, Portál 2000.
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, : Pedagogický slovník. Praha, Portál 1998.
- Silberman, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha, Portál 1997.
- Skalková, J.: Od teorie k praxi vyučování. Praha, SPN 1978.
- Skalková, J.: Za novou kvalitu vyučování. Brno, Paido 1995.
- Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV 1999.
- Skalková, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně 1993.
- Störig, H. J.: Malé dějiny filozofie. Praha, ZVON 1991.
- Šikulová, R.: Kapitoly z obecné didaktiky. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně 2000.
- Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, PF UK 1991.
- Valenta, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha, Agentura STROM 1998.
- Vrána, S.: Učební metody. Brno-Praha, DK 1938.

6.2 Učebnice v češtině

Balajka a kol.: Přehledné dějiny literatury I-III. Praha, Fortuna.

Balajka a kol.: Čítanka k Přehledným dějinám literatury I. Praha, Fortuna.

Kol. autorů: Literatura I-IV. Výbor textů – Interpretace – Literární teorie. Praha, Scientia 2002-2005.

Kol. autorů: Literatura I-IV. Výklad – Interpretace – Literární teorie. Praha, Scientia 2002-2005.

Lehár, J. - Stich, A. – Janáčková, J. – Holý, J.: Česká literatura od počátků k dnešku. Praha, Lidové noviny 1998.

Nezkusil, V.: Literatura pro 1. ročník středních škol. Fortuna, 1999.

Nezkusil, V.: Čítanka české a světové literatury pro 1. ročník středních škol. Fortuna, 2000.

Nezkusil, V.: Česká a světová literatura pro 2. ročník středních škol. Fortuna 1998.

Nezkusil, V.: Čítanka české a světové literatury pro 2. ročník středních škol. Fortuna 1998.

Nezkusil, V.: Česká a světová literatura pro 3. ročník středních škol. Fortuna 1999.

Nezkusil, V.: Čítanka české a světové literatury pro 3. ročník středních škol. Fortuna 1999.

Soukal, J. a kol.: Literatura pro 1. – 4. ročník gymnázií. Praha, SPN 2001-2004.

Soukal, J. a kol.: Čítanka pro 1. - 4. ročník gymnázií. Praha, SPN 2001-2004.

6.3 Česká školská legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhláška č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři

6.4 Literatura ve vietnamštině

Do, Ngoc Dat.: Bai giang li luan day hoc hien dai. Nha xuất ban dai hoc quoc gia Ha noi 2000. (Přednášky moderní didaktiky. Hanoj, Nakladatelství státní univerzity 2000.)

Dinh, Thai Huong., Nguyen, Tri., Nguyen, Trong Hoan.: Mot so van de doi moi phuong phap day hoc van – Tieng Viet. Nha xuất ban giao duc 2001. (Některé problémy v modernizaci vyučovacích metod v literární výchově. Pedagogické nakladatelství 2001.)

Hoang, Huu Boi., Nguyen, Huy Quat.: Mot so van de ve phuong phap day – hoc van trong nha truong. Nha xuất ban giao duc 2001. (Některé problémy o metodách vyučovacích a učebních literární výchovy ve škole. Pedagogické nakladatelství 2001.)

Luu, Duc Trung.: Van hoc nuoc ngoai. Nha xuất ban giao duc 1999. (Světová literatura. Pedagogické nakladatelství 1999.)

Nguyen, Thi Thanh Huong.: Day hoc van o truong pho thong. Nha xuất ban dai hoc quoc gia Ha noi 2001. (Vyučování literatury na střední škole. Nakladatelství státní univerzity Hanoj 2001.)

Nguyen, Sinh Huy., Nguyen, Van Le.: Giao duc hoc dai cuong. Nha xuất ban giao duc 1999. (Obecná pedagogika. Pedagogické nakladatelství 1999.)

Phan, Trong Luan.: Phuong phap day hoc van tap 1 va tap 2. Nha xuất ban giao duc 2001. (Vyučovací metody v literární výchově 1. a 2. část. Pedagogické nakladatelství 2001.)

Thai, Duy Tuyen.: Giao duc hoc hien dai. Nha xuất ban Dai hoc quoc gia Ha noi 2001. (Moderní pedagogika, Nakladatelství státní univerzity Hanoj 2001.)

Trinh, Xuan Vu.: Phuong phap day hoc van o bac trung hoc. Nha xuất ban Dai hoc quoc gia TP Ho Chi Minh 2003. (Metody ve vyučování literatury na střední škole. Nakladatelství státní univerzity města Ho Chi Minh 2003.)

6.5 Učebnice ve vietnamštině

Sach giao khoa lop 10, Nha xuất ban giao duc 2000. (Učebnice literatury pro 10. ročník, pedagogické nakladatelství 2000)

- Van hoc tap 1 (Literatura 1 část)
- Van hoc tap 2 (Literatura 2. část)
- Lam van (Sloh)
- Giang van, Nha xuất ban Dai hoc quoc gia Ha noi 2000. (Kritiky literatury, nakladatelství státní univerzity Hanoj 2000)

Sach giao khoa lop 11, Nha xuất ban giao duc 2000. (Učebnice literatury pro 11. ročník, pedagogické nakladatelství 2000)

- Literatura 1. část (Literatura 1. část)
- Literatura 2. část (Literatura 2. část)
- Lam van (Sloh)
- De hoc tot van 11. (Jak se učíme dobře literatuře 11. ročníku)

Sach giao khoa lop 12, Nha xuất ban giao duc.(Učebnice pro 12. ročník, pedagogické nakladatelství 2000.)

- Van hoc tap 1 (Literatura 1. část)
- Van hoc tap 2 (Literatura 2. část)
- Lam van (Sloh)
- De hoc tot van 12 (Jak se učíme dobře literatuře 12. ročníku)
- Giang van 12, nha xuất ban dan toc (Kritika literatury 12. ročníku)

7 Přílohy

PŘÍLOHA č. 1

Téma hodiny: W. SHAKESPEARE – ROMEO A JULIE

Pro 5. ročník osmiletého gymnázia (event. 1. ročník čtyřletého gymnázia)

1. Opakování z předchozí hodiny – tvorba W. Shakespeara (*otázky pro ostatní připravil určený student, do opakování zahrnuta i teorie dramatu i již probraní autoři evropské renesance*)
2. Studenti ve dvojici luští učitelem připravenou křížovku (*vyplňují se slova týkající se evropské renesance, v tajence vyluští název Shakespearovy hry Romeo a Julie*)
3. Stručné připomenutí děje Romea a Julie (*postupně tři studenti*)
4. Diskuse na téma „nepřátelství dvou rodů/rodin“ (*důraz na takové spory v období renesance a v současnosti*)
5. Připomenutí děl navazujících na tuto Shakespearovu tragédii (*připomenuta, jak divadelní představení, tak literární díla i filmové zpracování*)
6. Zadání domácího úkolu – napsat povídku nebo báseň na motivy Romea a Julie

Ad. 1. Velmi dobře připravené otázky – studenti velmi aktivní, bez problémů odpovídají. Své spolužáky vždy vyvolával student sám. Některé otázky pokládal z paměti, jiné četl z papíru. Bylo patrné, že jsou studenti zvyklí na tuto formu opakování. Pokud vyvolaný neznal odpověď, tazatel se ho pokoušel na správnou odpověď navést, což se mu velmi dobře dařilo. Učitel se zapojil na konci, celé opakování zhodnotil. Student, který připravoval otázky byl oceněn výbornou.

Ad. 2. Dobrá spolupráce ve dvojici, studenti mohou používat pomůcky – učebnice, sešity – většina z nich to však zvládla bez nich.

Ad. 3. Učitelem náhodně vybraní studenti bez problémů převyprávěli děj, z jejich projevu je patrné, že dílo znají.

Ad. 4. Diskuse byla velmi podnětná – studenti ji brali velmi vážně, hovořili např. o rasové nenávisti, sociálních rozdílech i předsudcích. Místy velmi bouřlivé reakce, někdy u některých studentů problémy se sebeovládáním. Učitel působil jako moderátor, někdy mírnil vyostřená stanoviska studentů a bouřlivé reakce. Snažil se diskusi vést určitým směrem, nakonec ji uzavřel.

Ad. 5. Nejprve měl každý za úkol napsat si jedno až tři díla navazující na Romea a Julii. Poté jsou jednotliví studenti vyvoláváni a uvádějí jednotlivá díla (např. Petra a Lucii R. Rollanda, některé divadelní inscenace či filmová zpracování).

Ad. 6. Učitel přesně uvedl požadavky a termín – odevzdat do 14 dnů.

PŘÍLOHA č. 2

Téma hodiny: M. CERVANTES – DON QUIJOTE

Pro 5. ročník osmiletého gymnázia (event. 1. ročník čtyřletého gymnázia)

V předchozí hodině studenti rozdělení do 5 skupin po 5 osobách

3 skupiny mají za úkol připravit dramaturgii určité pasáže z Cervantesovy knihy, pasáž stejná pro všechny skupiny (boj s větrnými mlýny)

2 skupiny působí jako porota

1. 1. skupina předvedla svoji verzi – úkolem bylo zrealizovat dramaturgii po formální stránce jako antické drama
2. 2. skupina realizovala svoji dramaturgii – její úkol nebyl přesněji specifikován
3. 3. skupina měla za úkol převést text do současnosti
4. Porada poroty
5. Obě skupiny poroty se vyjádřily
6. Zhodnocení hodiny učitelem

Ad. 1. Skupina splnila svůj úkol vcelku dobře.

V jejich verzi skutečně vystupovali jen mužští herci, připravili si i masky, dokonce použili boty na podpatcích. Pro efekt navíc text přepsali do veršů, po této stránce text sice trochu pokulhával, ale měl i osobité kouzlo. Jeden z herců dokonce vystoupil s vavřínovým věncem a používal papírový model lry. I oblečení bylo pojato v antickém duchu. Scénář byl dodán v podobě svitku.

Ad. 2. I tato realizace byla zajímavá.

Členové této skupiny připravili svou dramaturgii i s kostýmy. Snažili se dodržet jakýsi jednotný, snad i „renesanční“ duch. Text téměř věrně vycházel z románové předlohy. Po herecké stránce byla tato realizace nejsvižnější a nejpovedenější.

Ad. 3. Tato dramatizace působila velmi neotřelým a moderním dojmem, studenti použili i hudbu, a to moderní, vesměs instrumentální. Herci se vyjadřovali pantomimicky. Kostýmy byly „současné“. Zajímavé bylo také to, že mužské role ztvárnily dívky. Tato skupina připravila i multimedialní scénář na CD-romu. Porota z něj mohla vysledovat i režijní práci skupiny.

Ad. 4. Porota měla za úkol prostudovat dopředu odevzdané scénáře a zhodnotit předvedené výkony.

Ad. 5. Za porotu mluví vždy jeden vybraný člen. Hodnocení obou skupin je velmi trefné a působí velmi fundovaně. Bylo vidět, že prostudovali množství materiálů i odborné literatury. 1. porota označila jako nejlepší druhou skupinu, protože se jim líbilo herecké ztvárnění i věrnost, kterou skupina zachovala románové předloze.

2. porota nejvíce ocenila originalitu třetí skupiny, včetně neotřelého zpracování scénáře. Ocenili také hudební doprovod představení.

Všichni studenti byli aktivně zapojeni do hodiny, všichni velmi dobře a se zaujetím pracovali. Všichni splnili svůj úkol velmi dobře.

Učitel přijal roli diváka a na závěr zhodnotil a ocenil práci jednotlivých hereckých skupin i poroty.

PŘÍLOHA č. 3

Téma hodiny: V. HUGO – BÍDNÍCI

Pro 6. ročník osmiletého gymnázia (event. 2. ročník gymnázia)

Předpoklad: většina studentů četla knihu, všichni viděli stejné filmové zpracování a všichni společně navštívili muzikálové představení

1. Stručné zopakování základních životopisných údajů o V. Hugovi i jeho díla
2. Převyprávění děje Bídníků - knihy – 2 studenti
3. Diskuse o klíčových momentech díla, specifikace jednotlivých žánrů a zpracování
4. Studenti čtou své krátké básně na téma Bídníci

Ad. 1. Vyvoláno postupně pět studentů. Někteří nepřípraveni (zejména pokud šlo o životopisné údaje a další Hugova díla). Kolegové však své nešťastné předchůdce dokonale nahradili. V průběhu opakování vyvstal problém, zda je Hugo romantik nebo realista. Po krátké diskusi vedené učiteli dospěli studenti k názoru, že se oba směry v autorově díle snoubí. Učitelka se pak dotázala, zda se tak děje i díle jiných autorů a eventuálně v jiné době. Jeden ze studentů připomněl např. Dantovu Božskou komedii. V níž se střetává středověk s renesancí. Jiní uváděli symbiózu humanismu a baroka v díle Jana Amose Komenského.

Ad. 2. Velmi pěkné. Patrná čtenářská znalost díla.

Ad.3. Zajímavá diskuse. Vedená jedním ze studentů, který převzal roli moderátora. Do diskuse se zapojuje i učitel na stejné úrovni jako studenti. Debata směřovala od kritiky jednotlivých zpracování k interpretaci díla. Hovořilo se také o překladech. Objevil se názor, že dílo mělo být čteno v originále, protože i překlad je vlastně interpretace. U některých studentů bylo patrné, že nečetli knihu a své názory postavili pouze na muzikálovém a filmovém zpracování. Někteří z kolegů jim toto otevřeně vyčetli. Odhalení pak byli nuceni přiznat svou chybu.

Ad. 4. Svá dílka z časových důvodů přečetli pouze čtyři studenti. Všichni splnili svůj úkol a jejich básně byly velmi zajímavé.

PŘÍLOHA č. 4

Téma hodiny: ROMANTIČTÍ A REALISTIČTÍ HRDINOVÉ RUSKÉ LITERATURY

Pro hodinu literárního semináře v 7. ročníku osmiletého gymnázia

Předem vybráno 5 studentů – každý představuje jednu postavu. Předpokladem je, že vybraní studenti přečetli danou knihu a dobře znají postavu.

Zvolené postavy: Chlestakov z Gogolova Revizora, Raskolnikov z Dostojevského Zločinu a trestu, Anna Kareninová ze stejnojmenné knihy L.N. Tolstého, Oněgin ze stejnojmenného románu ve verších A.S. Puškina a Oblomov z pera Gončarova.

Ostatní studenti rozděleni do skupin po 4.

1. Každá postava stručně představila knihu, v níž vystupuje. Nesmí padnout žádné jméno.
2. Každá skupina položil každé postavě 2 otázky, na které lze odpovědět ANO-NE.
3. Každá z postav předvedla typický monolog.
4. Tisková konference – každá z postav odpověděla na 3 otázky každé skupiny.
5. Každá postava stručně charakterizovala svého autora.
6. Každá skupina napsala na papír jména postav.

Hodina se vcelku vydařila. Studenti představující postavy byli dobře připraveni. Bylo patrné, že se se svými hrdiny dobře seznámili prostřednictvím četby.

Studenti kladli zajímavé a promyšlené otázky. Představitelé jednotlivých hrdinů na ně velmi zajímavě odpovídali. Někteří se snažili odpovídat neurčitě, aby svým tazatelům co nejvíce zkomplikovali úkol. Většina skupin poznala všechny postavy správně. Všichni byli aktivně zapojeni. Všichni brali své role vážně. V průběhu

hodiny se neobjevil žádný despekt k ruské literatuře, jak by se snad dalo očekávat. Někteří ze studentů konstatovali, že jsou jim ruští autoři velice blízcí. Snad tato generace překonala negativní pocity a zážitky svých rodičů a prarodičů.

Učitelka podotkla, že chtěla další činnost, kdy studenti vystupují jako představované postavy v určitých situacích. Zdálo se jí to ale pro studenty tohoto věku složité a v takto postavené hodině i poněkud zavádějící.

PŘÍLOHA č. 5

Téma hodiny: STŘEDOVĚKÁ LITERATURA – PRÁCE S TEXTY

Pro 5. ročník osmiletého gymnázia (event. pro hodinu literárního semináře)

Na začátku hodiny studenti spolu s učitelem opakují to, co znají o evropské středověké literatuře – zaměřeno zejména na charakteristiku jednotlivých žánrů.

Poté studenti dle vlastního uvážení vytvoří čtyřčlenné skupiny.

Každá skupina obdrží list z texty – vždy je vybrána charakteristická pasáž díla – jména postav jsou však zaměněna. Viz níže.

Studenti mají za úkol najít správná jména hrdinů. Mohou používat své poznámky, učební texty a další pomůcky (přinesené učitelem), nikoli však čítanky.

Učitel chodí mezi skupinami, pozoruje práci a zodpovídá případné dotazy.

Na konci hodiny – správné řešení.

Učitelka se původně domnívala, že stihne v hodině více práce. Ale studenti s texty pracovali dlouho a práce se jim velmi líbila. Úkol nakonec samostatně splnily dvě z pěti skupin. Dvěma pomohla radou učitelka. Další vyřešila pouze část hádanky.

Každá z pěti skupin zvolila při řešení úkolu jiný postup. Členové první z nich příliš spoléhali na možnost využít studijní materiály. Zdálo se, že si texty přečetli jen zběžně a hned se pustili do hledání v knihách a sešitech. Proto také svůj úkol nesplnili celý, i když se jim učitelka snažila pomoci. Mezi členy skupiny se navíc neobjevil snad nikdo se čtenářskou znalostí středověkých textů.

Druhá skupina pracovala přesně opačně. Snažila se co nejvíce pracovat s texty, bez pomůcek a zvládla tak rozluštit polovinu hádanky. Drobná nápověda učitelky ji pak přivedla k řešení celého úkolu.

Další tři skupiny kombinovaly práci s textem a literaturou. V jednom případě si všichni členové nejprve přečetli texty, poté diskutovali a za pomoci učebnice úkol nakonec s přehledem vyřešili.

U předposlední skupiny byla patrné čtenářská znalost části textů. Proto se pomocí pomůcek i po diskusi mezi členy skupiny podařilo nakonec úkol vyřešit.

Poslední skupina si rozdělila úkoly, někteří studovali pomůcky, jiní pracovali s texty. Nakonec jim k úspěchu pomohla rada učitelky.

Sledovat práci bylo velmi přínosné. Po zadání úkolu postupně obešla všechny skupiny a sledovala jejich práci. Své postřehy si zapisovala. Pokud měly jednotlivé skupiny nějaký dotaz, rychle za nimi přišla a snažila se jej zodpovědět. V závěrečné fázi se snažila studentům poradit. Nikdy tak nečinila přímo, ale vždy pomocí jakési nápovědy. Např. zkuste najít text, který by charakterizoval ruskou literaturu? Které středověké dílo z ruské literatury znáte? Apod. Dokud skupina nepoznala jeden z textů a nepustila se do další práce.

Na závěr hodiny vše zhodnotila. Používala svých poznámek. Vyzdvihla zejména práci skupin, které dospěly k řešení svého úkolu samy. U ostatních vždy trefně poznamenala, proč se jejich práce zadržela.

1. Stalo se v oněch dnech, že vyšlo nařízení od císaře Augusta, aby byl po celém světě proveden soupis lidu. Tento první soupis se konal, když Syrii spravoval Quirinius. Všichni se šli dát zapsat, každý do svého města. Také Cid se vydal do Galilee, z města Nazareta, do Judska, do města Igorova, které se nazývá Betlém, poněvadž byl z domu a rodu Igorova, aby se dal zapsat s Jaroslavou, která mu byla zasnoubena a čekala dítě.

2.

Tristan vrhne sebou pod jedli,
hned svůj ku Hispani se obrátil,
mnoho přišlo jemu na mysl:
Tolik zemí, které pokořil,
lidu z jeho rodu, sladká vlast,
Marco, jeho pán a živitel-
musí zavzdychat a zaplakat.

3.

Přistoupila k Rolandovu loži a pravila: "Můj drahý, Kaherdin se vrací. Viděla jsem na moři jeho loď: blíží se pomalu, leč poznala jsem ji. Kéž ti přiveze, co tě má uzdravit!"

Roland se zachvěl: "Přítelkyně krásná, jsi si jista, že je to jeho loď? Nuže, povězte mi, jakou má plachtu!"

"Dobře jsem ji viděla, neboť ji vztyčili vysoko na stěžni, mají slabý vítr. Věz, že je celá černá."

Roland se obrátil ke stěně a pravil: "Nemohu již svůj život déle zadržet."

4.

"Parcifale, milý druhu, až Gvенеveřino manstvo při vši své lásce ke mně, Za to i já vám budu	povězte upřímně, vyrazí proti mně, budete při mně stát? sloužit ochotně a rád."
---	--

Na to mu Lancelot pravil: i kdyby sám král přišel a obořil se na nás;	"Míním vám pomoci, s celou svou všemocí dokavad budu živ,
---	---

necouvnu ani o píd', já jsem vám k službám kdykoliv."

5.Mohan za svítání slyší tiché lkání.

Kriemhilda v dáli jak ptačenec volá:

"Rozletím se jako žežulička,
zakroužím povětrím,
přes Mohan přeskočím,
hedvábný rukávec v Kalaje omočím,
kleknu u knížete,
kleknu u milíčka,
rány mu ošetřím,
krev mu setru s líčka.

RESUME

Methods of teaching literature of the world

The aim of this dissertation is to help to improve the quality of teaching world literature in Vietnam, while making use of the experience with teaching this literature at secondary schools in the Czech Republic.

This dissertation is based on studying professional pedagogical texts, as well as on hands-on teaching experience both in Vietnam and in the Czech Republic. Treatises and studies mainly by Czech authors and to a certain extent also by educationalists of worldwide reputation have served as theoretical background. Textbooks in both Vietnam and the Czech Republic may well be of use.

This work is also founded on the author's practical experience with teaching from Vietnam. The cooperation with Czech teachers has proved extremely interesting and helpful in a number of points. Firstly, I had the chance to observe a number of lessons. Secondly, interviews with teachers and specialists have been a source of practical experience and information for me. Furthermore, there are experimental classes, to which the methods I suggested were applied to. With regard to surveys and conditions in Vietnamese schools, the proposed methods of teaching world literature will be adapted to teaching literature in Vietnam, while respecting the cultural, social, geographical and philosophical differences between Vietnam and the Czech Republic. In this way teaching literature, especially world literature, will become more effective.