

Hartmann, Antonín

[Jäkel, Werner. Methodik des altsprachlichen Unterrichts]

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. E, Řada archeologicko-klasická. 1966, vol. 15, iss. E11, pp. 184-187

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/109669>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

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

vydán text Jesenicova spisu proti chiliastickým provoláním z roku 1420; tak Kejř vydal poslední netištěný z Jesenicových nesporných projevů. Druhou přílohu tvoří soupis literární činnosti M. Jana z Jesenice. Je výsledkem dlouhé a usilovné práce s rukopisným materiálem, která si vyžádala řádnou erudici nejen historickou, ale i filologickou a textově kritickou (srov. Jiří Kejř, *O některých spisech M. Jana Jesenice, LF 1963*).

Kniha je hodnotným příspěvkem k celkovému obrazu Husovy doby a geneze husitismu, o který naše historiografie usiluje v posledních letech zvláště intenzivně. Kejř přitom nedává definitivní odpovědi nikde tam, kde je materiál neúplný a kde z něho nelze vyvodit naprosto jisté skutečnosti. Na studii je tedy třeba ocenit i po metodologické stránce její důkladnost a snahu po dokonale podložených závěrech, která se vždy vyplácí.

Jana Nechutová

Werner Jäkel, Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1962.
Stran 254.

Po více jak desetiletém přerušení se zavádí na jedné větvi všeobecně vzdělávacích škol vyučování jazyku latinskému, takže aspoň část naší mládeže procházející střední školou bude se vzdělávat v předmětu, který pro předchozí generace byl osou celé výuky a výchovy gymnasijského typu. Cíle dnešního vyučování jazyku latinskému budou ve srovnání s cíli minulých dob jistě omezené, ale bude nutno vedle obecného jazykového vzdělání, osvojení lexikálních elementů některých současných jazyků a vedle pochopení a výkladu mezinárodní terminologie prosazovat jako hlavní cíl poznat podstatné složky antické kultury v přesně vymezeném rozsahu přímou četbou originálu. Jak je těžké dosáhnout tohoto cíle, pozná i po krátké zkušenosti každý učitel, který přistupuje k tomuto úkolu se vši vážností a odpovědností. V prvním a částečně druhém ročníku půjde o to, aby žáci ovládli pravidelnou morfologii, základy syntaxe a osvojili si dostatečnou slovní zásobu, aby mohli s úspěchem číst přiměřeně lehké texty v originále. Na tom závisí veškerý úspěch v dalších ročnících, s tím stojí a padá také vůbec smysl vyučování latině.

Tento významný úkol bude vložen především na naše mladší učitele, protože starší učitelé svou učitelskou činnost v několika málo letech skončí a tak svých dřívějších zkušeností budou moci užít jen na krátkou dobu. Mladším učitelům se dostalo teoretického poučení v metodice předmětu, hospitací a několika hodinách praktických výstupů. Metodický ruch organizovaný krajským zařízením sice neustal úplně, učitele se ve zmenšujícím se počtu scházeli pravidelně po delších intervalech a skleslou náladu zaplašovali nejen optimistickými vidinami, nýbrž především reálnými zprávami o počtu žáků docházejících do nepovinné latiny a o pokusech, jak udržet zájem žáků, otázkami, na co se při vyučování víc zaměřit, zda na gramatiku, výklad cizích slov či literaturu, realie, mytologii, a konečně přednáškami vysokoškolských učitelů o pokroku věd o antickém starověku, o nových archeologických objevech a nových vědních disciplínách. Nic z toho nebylo zbytečné.

Pro budoucnost bude potřeba, aby si učitelé latiny cílevědoměji osvojovali metodické znalosti a schopnosti, přijímali podněty z pedagogické vědy, z didaktické a metodické teorie a ze zkušeností vynikajících praktiků a rozvíjeli vlastní iniciativu k tvůrčí činnosti ve vyučovacím a výchovném procesu. Některé cenné poznatky mohou přinést i dobré metodické příručky cizí, k nimž počítáme metodiku W. Jäkela, starého praktika, který po více než 30leté učitelské činnosti shrnuje své zkušenosti v praktické návody zdůvodněné hlubokými teoretickými vědomostmi opírajícími se o nejnovější literaturu z oboru psychologie, pedagogiky, didaktiky a lingvistiky.

V úvodu zdůrazňuje autor výchovnou stránku vyučování; učitel nemá mít před sebou jen žáka, nýbrž především člena společnosti, ideálem je mu antické *polités, civis*. V úvahách o smyslu a významu vyučování klasickým jazykům naznačuje obtíže při řešení problémů, s nimiž se potýká pedagogika západoněmeckého školství, jejíž úkoly ztěžuje nejednotnost názorů, praxe, systémů a osnov v jednotlivých spolkových zemích, a docela právem žádá, aby otázka oprávnění

klasických jazyků ve škole, jejich rozsahu a cílů nebyla oddělována od otázky, jak je pěstovat. Staví před německé učitele ve shodě s *communis opinio* didaktiků a metodiků jako cíl poznat podstatné rysy antiky četbou a porozuměním velkých a neomezeně platných děl a její působení až do přítomnosti. Autor je přesvědčen, že oba vysoké cíle jsou při soustředěné a cílevědomé práci dosažitelné i přes dosavadní velkou propast mezi tím, čeho se snaží učitelé dosáhnout, a mezi skutečnými výsledky. Čtenáře asi překvapí autorovo tvrzení, že západní způsob života (*Daseinsform*, str. 13) je jen jeden z možných a ne nesporně nejlepší, jakož i varování před nebezpečím vlády věcí nad člověkem (str. 15).

Kapitola o základních problémech, které nutno řešit na počátku vyučování latinskému jazyku (str. 21—42), obsahuje nejcennější pokyny pro učitele. Jsou v nich shrnuty jednak dlouholeté autorovy zkušenosti, jednak nejnovější poznatky a konkrétní závěry různých vědních disciplin. Domnívám se, že většinu z nich přijme i náš čtenář s nadšeným souhlasem. Jákel žádá, aby učitel latiny byl kvalifikovaný a vysoce vzdělaný učitel, který má stále před sebou konečný cíl. Začátkům latiny by měl učit týž učitel, který současně vyučuje ve třídě jazyku mateřskému; jen tak bude zaručen správný jazykový výcvik, který nemá být roztržštěn na mateřský jazyk, latinu a moderní jazyk. Vůbec jazykovému výcviku má být věnována největší pozornost od prvních hodin ve dvou jeho základních složkách, v nauce o slově a v mluvnici, především první složce, protože nesprávný tvar neznamená tak pochopení textu jako zmatená představa významu slova. Při osvojování významů nestačí, aby žák k latinskému slovu přiřadil správný slovníkový ekvivalent v mateřském jazyku, nýbrž je nutno se slovem spojit jasnou představou, jak to žádal Komenský. Autor uvádí jako příklad větu *servus domino vinum apportat*. Ví-li žák, že *servus*, i, m. je otrok, je to jen slovíčko; s napsaným a slyšeným slovem *servus* má žák dostat komplexní představu otroka, v níž podle okolností může být hlavním momentem oloupení o svobodu, prostý služební vztah, rozdíl stavu, cizí živel v Římě, případně s dalším odstínem ujařmenosti, vzdoru, nevraživosti, zchytralosti, daremnosti apod. *Servus* otrok nebude pro žáka sterilním pojmem, nýbrž živým člověkem, který má určitou konkrétní postavu, držení těla, barvu obličeje, vlídné či mrzuté chování atd. K takovému otroku se hodí také příslušný *dominus* pán. Učitel si tu uvědomí, že žáci budou takto schopni lépe porozumět společenskému řádu klasického starověku.

Jákel neodděluje metodiku od pedagogiky a didaktiky. Po učiteli žádá, aby měl na zřeteli jednu z nejdůležitějších pedagogických a didaktických zásad věkovou přiměřenost; z ní totiž vyplývá obtížný úkol sladit vysoký cíl s vývojovým stupněm a chápavostí žáků a uvědoměným postupem pozvednout žáky k onomu stupni zralosti, na němž žije svět dospělých. Autor přitom varuje před nebezpečím rutiny.

Naše osnovy vesměs doporučovaly nacvičovat mluvnické učivo na obsahově hodnotných větách. Jákel dává přednost článkům, jejichž obsah je věnován nejen bohatému životu antického světa, nýbrž i aktuálním zprávám moderní doby. A čtenář je opět mile překvapen příklady: za latinsky psanou zprávou o cestě britských královských manželů do Ameriky se čte zpráva o oběhu sputniku kolem země a o Gagarinově cestě do vesmíru (str. 83). I v tom uplatňuje autor starou zkušenost shrnutou v heslo *variatio delectat* a doporučuje ji důsledně uplatňovat zejména střídáním metod; tak se zvyšuje intenzivní spolupráce žáků při vyučování, podněcuje pečlivější domácí příprava a podporuje samostatná duševní činnost. Rutina a zmechanisování je na závalu jakékoli samostatné tvůrčí práci žáků.

Při probíhání elementární gramatiky je nutné, aby učitel poněkud, ale důsledně navykal žáky na jednotnou latinskou terminologii; spory a nejednotnost odborníků o správnosti termínů nesmějí zasahovat do vyučování. Doporučuje se u začínajících žáků příliš mnoho nepředpokládat, od počátku je seznamovat s funkcí pádů, s formou jednoduché věty, větný člen nahrazovat větou vedlejší a naopak, při participiích nacvičovat současně všechny způsoby jejich překladů do mateřského jazyka a hledat nejlepší. Na příkladech *Romulus regnat* a *R. rex est* ukazuje na

formální rozdíl a zdánlivou rovnost obou vět; žáci by měli brzy pochopit, že v řeči není důležitý jen obsah, nýbrž i forma.

Mezi metodickými novinkami vztahujícími se k syntaxi, zaslouží povšimnutí výklad ablativu absolutního, pro něj navrhuje autor nové pojmenování ablativus cum praedicativo. Není zde ani zmínky o tradičních vzorových větách jako *crescente periculo crescunt vires a milites signo dato impetum fecerunt*, nýbrž v 20 větách, z nichž každá sama o sobě je samostatná, ale které všechny dohromady tvoří souvislé a ucelené vypravování o dítěti, jež kousl pes, jsou obsaženy nejrůznější způsoby užití participia spojitého i nespojitého s obsahem tak průzračným, že žáci snadno poznají význam každého participia a jeho vztah k hlavnímu ději. Požadavek, aby byl zdůrazňován obsah a smysl každého spojení a syntaktického jevu (např. význam tvarů, pádové vazby sloves, druhy vedlejších vět aj.) proti mechanickému a schématickému chápání formy a aby bylo odlehčeno paměti porozuměním, je z didaktického hlediska zcela oprávněný, protože tvůrčí síla není v pravidlech ani ve výkonu paměti, nýbrž v schopnosti promyšlet různé vztahy a pochopit syntaktická spojení jako výraz myšlení. Připomeňme zde, že z autorů školních učebnic u nás uplatnil tento požadavek důsledně Fr. Novotný ve své Latinské mluvnici pro střední školy, II. díl 1938 (později Základní latinská mluvnice, 1957).

Stejný postup uplatňuje autor i při osvojování slovní zásoby, jejíž chatrná znalost je největší překážkou vydatné četby. Považuje za zvrácené, jestliže ještě dnes se úspěšně se rozvíjející sémantika a obě její složky sémasiologie a onomasiologie zvrhají v latině na učení „slovíčkům“ s neúnosným přetěžováním paměti, a odmítá je jako nevědecké — („verbaliter exercitieren“, str. 64) —, přestože je metodikové i praktické doporučují, protože se obě strany těchto „slovních rovnic“ (Wortgleichungen) nikdy nekryjí; mimoto takový postup nerozvíjí jazykový cit. Cesta nevede od slova k slovu, nýbrž názorem, představou a později pojmem. Týká se to především slov, jichž význam je možno vyjádřit několika slovy mateřského jazyka. Didakticky správný je důsledek, že nově se objevující slova je nutno představit v různých souvislostech; pro žáka je např. *admittere* připouštět, *dopouštět* se bez spojení *Coriolanus mulieres ad castra admisit* a *facinus admittere*, podobně *conscribere sepisovati*, *odvádět* (na vojnu) bez spojení *librum c. a exercitum c.* stejně mrtvý balast bez vzdělávací hodnoty jako *res secundae* štěstí bez vědění, jak souvisí význam tohoto spojení se slovesem *sequor*. Na to navazuje seznamování s naukou o tvoření slov, s níž se má začít velmi brzy (*-tor, -bilis* atd.), sestavování řad typu *laus, laudare, amor, amare, později maeror, maestus, maestitia* a skupin podle významové příbuznosti. Autor přitom nabádá k opatrné rozvážnosti, aby v žácích nevznikl dojem, že tu vládne volnost, nepravdivost, ba zmatek, a varuje před mechanickým hledáním významu a různých jeho odstínů. Z jasného vystižení základní představy se stávají srozumitelnými rozličné gramatické vazby; z množství příkladů uveďme *providere, prospicere* s *ak. a dat.* Vždyť latinské praefixy a jimi způsobené významové odstíny jednoduchých základů vynikají výraznou názorností a sledovat přechod od smyslového pojetí k přenesenému je pro žáky nejvyšší plodné. Shodujeme se s autorem i v tom, že tato práce vyžadující učitele, který je odborníkem ve svém oboru a pečlivě promyšlí každou hodinu, vede žáky postupně po měsících a letech k poznání jazyka a k jazykovému citu. I to žádal po učiteli u nás Fr. Novotný, který v poznávání souvislosti mezi věcí a jejím pojmenováním viděl důležitou složku vzdělání (Latinsko-český slovník, str. IV).

Jádrem Jákelovy metodiky je technika četby latinských textů. Obsahuje sice trojici čtení, překladu a výkladu, ale kdežto většina metodiků se přidržuje konservativnějšího postupu a trvá na překládání originálu do mateřského jazyka, které považuje za nezbytné, klade Jákel největší důraz na čtení. Proto většině našich učitelů latiny se asi bude zdát neobvyklým, jak autor sám pěstoval s úspěchem četbu, k níž podává návod s příklady. Označuje ji jako čtení s porozuměním (verstehendes Lesen). Odmítá analýzu a konstruování — toho ostatně už ani naši učitelé zpravidla nepoužívali —, vede žáky k tomu, aby text originálu chápali přímo sluchem, zrakem anebo oběma současně s počátku po malých uzavřených slovních skupinách (Wort-

gruppen), které dohromady dávají nepřetržitý smysl, později, kdy přirozeně a evikem roste schopnost pojímat větší souvislosti, po větších částech věty (Wortblöcke). Pokud žáci nepochopili první čtení, učitel, případně žák, který textu pozoroval, čtení opakuje po druhé i po třetí. Dává se přednost akustickému vnímání před vizuálním, protože je výraznější a mysl se při něm nerozptyluje jako při vizuálním čtení, kdy oči rychleji sledují text dopředu. Gramatický výklad a poznámky se podávají až po přečtení obsahového celku, např. odstavce. Teprve potom může následovat překlad. Jäkel však považuje a priori každý překlad za problematický, protože pro rozdílnost myšlenkového světa spisovatele a překladatele nelze dosáhnout identity, nýbrž v nejpříznivějším případě jen analogie, proto nemá překlad takovou pedagogickou hodnotu. Ačkoli všechny tři činnosti čtení, překlad a výklad patří k sobě a působí společně, domnívá se Jäkel, že především na vyšším stupni je možno dospět k pochopení textu čtením a mnohostrannou interpretací.

Jäkel rozeznává čtení staroříčské a kursorické, obojí je nutné a vzájemně se doplňuje. Při kursorickém čtení se postupuje rychleji, ale nespěchá se, větší úryvky se pojímají v jednotný celek, kdežto na staroříčské čtení, které je spojeno s hlubokým promyšlením, pozorováním, srovnáváním a kritikou, navazuje interpretace: vytčení obsahu, gramatický výklad, vysvětlení jednotlivých slov v jejich obecném i zvláštním významu s různými odstíny, spojení s otázkami literatury, politiky, dějin, filosofie, světového názoru a náboženství. Autor důrazně varuje před formálním způsobem výkladu, před schematickým postupem, každý výklad má vysvětlovat podstatu věci a vycházet z textu, z jeho smyslu a souvislosti. Nelze však vést ostrou hranici mezi staroříčským a kursorickým čtením.

Při četbě latinského nebo řeckého autora je nutno stále mít na mysli, že antické texty mají být pro žáka tím, čím byly ve starověku, tj. historickým dílem, řečí, filosofickým spisem, básní, dramatem, eposem. Proto je při interpretaci důležité, aby text nebyl materiálem pro jazykové poučení a vědecké badání, nýbrž cennou duševní hodnotou, k jejímuž propracování nechť přistupuje učitel jako vychovatel, nikoli jako odborník, nechť se pokusí, aby se setkávání s velkými a nesmrtelnými díly antiky bylo pro žáky hlubokým a plodným zážitkem. Proto se nedivíme, že autor metodiky znova a znova zdůrazňuje význam učitelovy osobnosti; v jejím působení nemůže nikdy rutina nahradit náročnou a uvědomělou práci.

V dalších kapitolách se probírají písemné práce a zkoušky s návody a příklady cennými zejména pro méně zkušené učitele a rozvržení četby autorů do jednotlivých tříd. Tu narážíme na problém u nás naprosto neobvyklý, avšak pochopitelný v NSR, totiž zda při četbě Caesarových Zápisků o válce galské nehrozí nebezpečí výchovy k militarismu, protože spis má velkou výchovnou hodnotu, zejména po stránce politické. Je potěšující, že učitelům v NSR opravdu záleží na výchově německé mládeže a na budoucnosti Německa, jak svědčí otevřená diskuse, která byla o této otázce vedena po několik let. Jäkel věří, že němečtí učitelé jsou si vědomí své odpovědnosti, a rozhoduje se pro ponechání Caesara ve škole.

Jäkelovu metodiku vyznačuje stálý pedagogický zřetel jak při stanovení cílů, tak i při volbě prostředků a metod; je to v souladu s pojetím didaktiky u Komenského, jež autor často cituje. I když jsme přesvědčeni, že ani sebedokonalejším překladem nelze vystihnout originál, nesdílíme Jäkelovu skepsi vůči hodnotě překladu, který je důkazem, že žák textu rozumí; vždyť péče promyšlením a vyjadřováním cizích myšlenek se žáci cvičí v myšlení a řeči. Ovšem nové pojetí četby považujeme za největší přínos díla. Celá metodika je dobře promyšlena. Obsahuje množství plodných podnětů pro vyučování latině i řečtině. Hodnotu metodických pokynů a rad doprovázených příklady ověřuje více než třicetiletá autorova učitelská praxe.

Antonín Hartmann

Elias Bickerman, Chronologie. 2. überarbeitete Auflage. B. G. Teubner Verlagsgesellschaft Leipzig 1963. Stran 64.

Bickermanova Chronologie, užitečná příručka poučující o hlavních chronologických problémech