



Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Didaktika literární výchovy
Vybrané kapitoly pro učitele základní školy

doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Olomouc 2017

Studijní opora vytvořena pro Centrum celoživotního vzdělávání
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

© Jaroslav Vala, 2017

ISBN 978-80-7409-086-8

OBSAH

Úvod

- 1 Umělecká literatura a její recepcce ve školním prostředí
 - 1.1 Literární text a proces čtení
 - 1.2 Metodické přístupy k literární výchově
 - 1.3 Chronologické a žánrové pojetí učiva
 - 1.4 Literatura na základní škole očima jejích absolventů
- 2 Smysl a cíl literárního vzdělávání na základní škole
 - 2.1 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu
 - 2.2 Komparace naukového a uměleckovýchovného přístupu
- 3 Funkční a čtenářská gramotnost
 - 3.1 Funkční gramotnost
 - 3.2 Čtenářská gramotnost
 - 3.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti – PIRLS a PISA
 - 3.3.1 PIRLS
 - 3.3.2 PISA
 - 3.4 K aktuálním výsledkům výzkumů PISA
- 4 K rozvíjení čtenářské gramotnosti na základní škole
 - 4.1 Co může pro rozvoj čtenářské gramotnosti dělat škola?
 - 4.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost
 - 4.3 Čtenářská gramotnost v RVP ZV
 - 4.4 Inspirace pro výuku
- 5 Čtenářské strategie
 - 5.1 Hledání souvislostí
 - 5.2 Kladení otázek
 - 5.3 Vytváření představ
 - 5.4 Určování podstatných informací a myšlenek
 - 5.5 Usuzování
 - 5.6 Předvídání
 - 5.7 Shrnování a syntéza
 - 5.8 Hodnocení
- 6 Tvorba, tvořivost, zážitek v literární výchově
 - 6.1 Tvořivá expresivita v literární výchově
 - 6.2 Tvořivé přístupy v literární výchově a literární didaktice
 - 6.3 Tvořivá dramatika
 - 6.4 Tvůrčí psaní
- 7 Didaktická literární interpretace
 - 7.1 Teoretické zásady didaktické literární interpretace
 - 7.2 Návrh struktury vyučovací hodiny při interpretaci textu
- 8 Poezie v systému literární výchovy
 - 8.1 Specifika lyrické poezie
 - 8.2 K obecným problémům poezie v literární výchově
 - 8.3 Školní podmínky recepcce poezie
 - 8.4 Poezie v literární výchově na základních školách očima jejích absolventů
- 9 Učitel – primární faktor ve výchově čtenáře poezie
 - 9.1 Úloha učitele literární výchovy
 - 9.2 „Responsive teaching“
 - 9.3 Metody práce s poezií v literární výchově
 - 9.3.1 Čtení poezie a diskuse o ní
 - 9.3.2 Psaní poezie
 - 9.3.3 Hlavní problémy při práci s poezií
 - 9.4 Vývoj postojů pedagogů k vyučovacím metodám
- 10 Studenti a poezie
 - 10.1 Představy o poezii
 - 10.2 Hledání smyslu poezie
 - 10.3 Jak vypadá báseň?

Popis výzkumu
Výsledky výzkumu
Závěr

- 10.4 Poezie a duševní rozvoj
- 10.5 Studenti a poezie napsaná před rokem 1900
- 11 Teorie didaktických znalostí obsahu
 - 11.1 Přínos didaktické teorie obsahu pro oborové didaktiky
 - 11.2 Role učitele v modelu didaktické rekonstrukce

Úvod

Průvodce studiem



Vážení studenti,

tento distanční text Vás provede vybranými kapitolami didaktiky literární výchovy a tvoří nedílnou součást předmětů Didaktika literatury 1 a Didaktika literatury 2. Cílem textu není zmapovat celou oblast didaktiky literární výchovy, nýbrž zaměřit se na některá důležitá témata. Na vědomosti a dovednosti získané jeho studiem budeme navazovat během prezenčních setkání, která budou zaměřena především na praktické využití získaných informací.

Každá kapitola obsahuje v úvodu stanovené cíle a klíčová slova, v závěru najdete kontrolní otázky a úkoly ověřující pochopení textu. Vlastní učební text je přehledně strukturován (důležité informace jsou pro zvýšení uživatelského komfortu zvýrazněny) doplněný otázkami k zamyšlení či úkoly pro zájemce. Ke každému tématu najdete seznam použité literatury, případně internetové odkazy, které je možno použít k dalšímu studiu.

Studijní opora se věnuje různým metodickým přístupům k literární výchově a zdůrazňuje její komunikační pojetí vycházející z principů recepční estetiky. Objasňujeme termíny funkční a čtenářská gramotnost, ukazujeme jejich těsnou souvislost, a především přinášíme odkazy na konkrétní metody práce s literárním textem, které vedou k rozvoji čtenářství. Upozorňujeme také na důležitou roli tvorby, tvořivosti a uměleckého zážitku v literární výchově.

Zvládnutí metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost a čtenářské strategie žáků a jejich uplatnění při práci s konkrétními texty považujeme za jednu z hlavních součástí didaktické vybavenosti učitele.

Část studijní opory se soustředí na jednu z nejobtížnějších oblastí literární výchovy – na práci s básnickým textem. Otázku po smyslu a účelu poezie v literární výchově si kladou mnozí učitelé, zároveň jsou na totéž tázáni svými žáky. Moderní trendy ve vzdělávání zdůrazňují především orientaci na prakticky upotřebitelné poznatky, a není proto obtížné přesvědčit studenty o tom, k čemu slouží například dopis či inzerát. Ovšem s poezií je to v daném kontextu složitější a nezdá se bývat chápána jako věc v dnešní době nepodstatná. Kostnická recepční škola zdůrazňuje roli principu nedourčenosti a individuální zkušenosti čtenáře při konstruování významu uměleckého textu. Iser uvádí, že „*podíl nedourčenosti představuje nejdůležitější přepínací prvek mezi textem a čtenářem. Jako přepínač funguje nedourčenost do té míry, pokud aktivuje čtenářovy představy ke spolurealizování intence vložené do textu.*“ (ISER 2001: 59) A dodává, že „*generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že se tento význam zjevuje v příslušné individuální podobě.*“ (IBID.: 41) Podaří-li se tuto myšlenku objasnit žákům, uděláme důležitý krok k tomu, abychom je zbavili obav z „nesrozumitelnosti“ poezie a zároveň jim přiblížili její význam. Pokud jsou naopak otázky po smyslu básní v příliš obecné, neadresné podobě, operují žáci s nejasnými pojmy a jejich pokrok v chápání poezie je v podstatě nemožný. Očekávají-li, že při jejím čtení uplatní své čtenářské stereotypy z jiných textů, přichází mnohdy zklamání, frustrace a pocit, že poezie je vzdálená a nesrozumitelná.

Část žáků se v literární výchově dříve setkávala, a občas stále setkává, se stereotypním přístupem: učitel vybavený metodickou příručkou, anebo dědictvím tradice, přistupuje k uměleckému textu jako k rébusu, v němž je třeba najít dopředu známou odpověď. Tu hledají pouze studenti, učitel ji má připravenou předem, a text proto nefunguje jako živá složka komunikačního řetězce, ale jako nehybná, záhadná materie, která pasivně čeká na své dešifrování. Studenti k němu nejsou zvyklí přistupovat aktivně na základě vlastního pocitu, vzpomínek, asociací, čtenářské zkušenosti, de facto s ním v takovém případě nekomunikují. Jejich cílem je uhodnout, co si myslí učitel, odhadnout jeho předem připravenou interpretaci, která sice může být zajímavá a podnětná, ovšem nezřídka také vzdálená zkušenostem mladých čtenářů.

Způsobům komunikace mezi učiteli a studenty v literární výchově, jejich postojům k různým metodám a typům literární textů, zvláště k poezii, se podrobně věnují někteří badatelé. Tento studijní text se zaměřuje především na zahraniční výzkumy, které nejsou v našem prostředí příliš známé a které se i pro Vás mohou stát zajímavým vodítkem v budoucí učitelské praxi.

Pro zájemce



Kromě tištěným publikací uvedených v seznamu literatury, existuje několik webových portálů, ze kterých můžete čerpat inspiraci pro svoji výuku, např.:

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz>

www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspech

<http://www.rvp.cz>

<http://www.kritickemysleni.cz>

Na portálu <http://www.rvp.cz> najdete ukázky virtuálních hospitací, které Vám přiblíží atmosféru ve školní třídě a zajímavé metodické postupy, např.:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/8605/VIRTUALNI-HOSPITACE---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-W-SHAKESPEARE---SONETY.html/>

Velký přínos pro metodiku didaktiku českého jazyka a literatury má publikace H. Košťálové a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka* (Praha: Česká školní inspekce, 2010), která je ke stažení na webu.

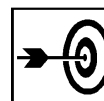
Dále doporučujeme časopisy **Kritická gramotnost**, **Kritické listy** a **Český jazyk a literatura**.

1 Umělecká literatura a její recepce ve školním prostředí

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny



Cíle



- Pochopit princip a strukturu literární komunikace včetně charakteristiky jejích složek.
- Ujasnit si různé pohledy na vztah autora a jeho literárního díla.
- Seznámit se s teorií nedoučenosti a uvědomit si její význam pro metodiku literární výchovy.
- Určit hlavní faktory ovlivňující úroveň čtenářství dětí i dospívajících.
- Uvědomit si rozmanitost přístupů k literární výchově a jejich souvislost s osobnostní charakteristikou učitele.
- Chápat důležitost osobnosti učitele literární výchovy.
- Umět uvést pozitiva i negativa chronologického uspořádání učiva.
- Na základě prezentovaných výzkumů si ujasnit problémové oblasti v literární výchově na základní škole.

Pojmy k zapamatování



Kostnická recepční škola; literární komunikace a její prvky; interpretace literárního textu; princip nedoučenosti; čtenářský proces; čtenářská recepce; implicitní čtenář; recepční stereotypy; čtenářské dispozice, modely literární výchovy (neliterární, kulturně-historický, dezintegrováné analýzy, textové interpretace), chronologické a žánrové uspořádání učiva, systémovost v literární výchově, hodnocení výuky literární výchovy na základní škole (pozitiva i nedostatky).

1.1 Literární text a proces čtení

Při interpretaci uměleckého textu v literární výchově jsou učitelé často postaveni před úkol reagovat na názory studentů, které se mohou dosti výrazně odlišovat od jejich vlastního pohledu na daný text. V obecnější rovině se dá tato situace vztáhnout na všechna umělecká díla (nejen literaturu) a nejen teoretici umění vedou spor, zda umělecké dílo je jen jedno (a lidé je pouze různě vnímají), anebo zda je uměleckých děl tolik, kolik je vnímatelů. Jak konstatuje Kulka, „*umělecké dílo je esteticky komunikovaný artefakt, přesněji, soubor všech možností konkrétních realizací uměleckého projektu a jejich recepcí*“. Z toho vyplývá, že „*umělecké dílo existuje ve společenském vědomí jako soubor*

komunikačních možností (neustále otevřených), které jsou vždy realizovány sociálně historicky a individuálně psychologicky." (Kulka 1991, 23–24)

Každá doba tedy může do umění promítat své vlastní myšlenky, jinak je interpretovat a aktualizovat. Umělecké dílo překonává dobu svého vzniku, je živé a aktuální (někdy s jistými výkyvy) stále, přestože si z něj různé generace v odlišných společenských podmínkách mohou brát pokaždé něco jiného. Rozdíly ve vnímání díla se však nemusí objevovat pouze ve zmíněné diachronní rovině literární komunikace, nýbrž i v komunikaci synchronní: dílo již v době svého vzniku může být čtenáři přijímáno různě.

Podobný postoj jako Kulka zaujímá k literárnímu textu i Iser (2001, 40), představitel kostnické recepční školy, který tvrdí, že *„kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout“*. Avšak proces probíhající mezi čtenářem a textem je mnohem složitější, neboť *„text se vlastně k životu probouzí teprve tehdy, když je čten“* (Iser 2001, 40).

Vztah umělce k jazyku se v historii proměňoval. Zatímco v antice a ve středověku bylo užívání ustálených rétorických obrátů znakem kulturní vyspělosti autora, v pozdějších obdobích bylo totéž striktně odmítáno. Podobně i moderní umělecké směry z počátku 20. století kritizovaly vše, co bylo spjato s tradicí, co bylo fixováno, a naopak zdůraznily rys autentičnosti. Rovněž tato skutečnost působila ze strany tradičně orientovaných čtenářů neporozumění a odmítání. (Haman, 1999)

Iser zavádí termín implicitní čtenář (tj. modelový, očekávaný) – takový čtenář, kterému je text předurčen; tj. svou strukturou text předpokládá a zároveň stimuluje jeho čtenářské kompetence. Např. populární literatura předpokládá čtenáře masového, proto se řídí zásadou všeobecné přístupnosti a vylučuje z textu vše, co by mohlo být příliš náročné (filosofické úvahy, podobenství, odkazy na jiná lit. díla apod.). Z hlediska implicitního a reálného čtenáře pak může docházet buď k souznění nebo míjení.

Čtenář literárního díla jako subjekt recepce dekoduje autorovu výpověď ve smyslu vlastního čtenářského očekávání. Liba (1987, 123) uvádí, že stupeň adekvátnosti, tj. ideálního porozumění a maximálního osvojení díla závisí na individuálním recepčním vzorci čtenáře. Čtenářská interpretace se může lišit od autorské, přesto získává stejnou platnost. Někdy může být dokonce lepší než např. autorova metavýpověď o vlastním díle. Liba zmiňuje dvě krajní situace napětí mezi autorem a čtenářem:

- 1.** náročná četba, kterou autor nabízí, je náhlým popřením existujících recepčních stereotypů čtenáře, výrazně je převyšuje, čímž vzniká značný rozestup v dorozumívání.
- 2.** autor se snížil na úroveň čtenáře a nabízená četba čtenáři nic neříká ani nedává.

Při výběru textů k didaktické interpretaci je třeba mít tuto skutečnost na paměti, abychom se obou zmíněných extrémů vyvarovali. Většina učitelů si běžně uvědomuje první zmíněnou situaci a občas má tendenci bagatelizovat opačnou. Nicméně pouze na textech, které jsou svou náročností kdesi na hranici jejich recepčních schopností, mohou žáci růst.

Otázkou **čtenářského procesu** (*Lesevorgang*) se podrobně zabývá Iser (2001), který odmítá tezi, že text uměleckého literárního díla má jeden konkrétní význam nezávislý na jeho jakýchkoli subjektivních aktualizacích. Konstatuje, že takový zdánlivě nezávislý význam není možná nic jiného než určitá konkrétní realizace textu, která je však s textem identifikována. Dále si klade otázku, jak je možné, když je význam textu skryt v něm samotném, že *„texty hrají s interprety takovou hru na schovávanou a proč se už jednou nalezené významy mění, přestože písmena, slova a věty zůstávají“*

stejně" (Iser 2001, 40). Není tehdy interpretace textu jeho pouhou jednou z možných aktualizací? „Je-li tomu tak, potom to znamená, že významy literárních textů jsou generovány vůbec až v procesu čtení. Jsou produktem interakce textu a čtenáře, a nikoli v textu skrytými veličinami, jejichž vypátrání je vyhrazeno pouze interpretaci. Generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento se zjevuje v příslušné individuální podobě." (IBID.: 40–41)

Text podle Isera musí čtenáři poskytovat prostor pro možné aktualizace, což je umožněno tzv. *principem nedourčenosti*, který tvoří základní východisko jeho účinku. To znamená, že čtenář musí mít možnost spoluvytvářet význam literárního textu, tj. stanovit nevyslovené vztahy mezi jednotlivými aspekty díla. Důkazem toho je skutečnost, že při druhé četbě literárního díla je čtenář vnímá jistým způsobem odlišně – je totiž vybaven nesrovnatelně větší informovaností, známé události nabývají nových rozměrů, je možno je sledovat z nových hledisek apod. Nic z toho však není přímo v textu, neboť ten zůstává neměnný. Je-li podíl prázdných míst v textu malý, hrozí nebezpečí, že se čtenář bude při četbě nudit.

Někdy bývá tato teorie označována jako **teorie tzv. bílých míst** v literatuře. Pod bílými místy si představujeme právě onen prázdný prostor, který má čtenář možnost při aktivní četbě sám zaplnit svou myšlenkovou činností a fantazií.

Úkol nebo cvičení



1. *Souhlasíte s Iserovým tvrzením? Jaké důsledky by z něj plynuly pro didaktiku literární výchovy a roli učitele při interpretaci textu?*

Pro zájemce



Přihodilo se vám někdy při četbě, že knížka měla z vašeho pohledu příliš mnoho/málo bílých míst? Jak se vám četla? Vrátili jste se k ní někdy později?

Jevy, které mohou ovlivňovat samotný proces vnímání literárního díla a vytvářejí celkové předpoklady recepce, můžeme rozdělit do několika kategorií:

a) **Sociálně-psychologické vlastnosti recipienta**: za nejvýznamnější se podle dosavadních výzkumů považují vzdělání a věk. Dále sem patří společenské postavení, povolání, rodinná situace, bydliště, pohlaví. Jako psychologické faktory se uvádějí úroveň inteligence, osobnostní rysy a psychické založení čtenáře.

b) **Čtenářské dispozice** (čtenářská kultura): připravenost čtenáře na přijetí, pochopení a osvojení díla. V této souvislosti bývá užíván termín „čtenářské kompetence“, který označuje celkovou čtenářskou zralost, podmiňující úroveň vnímání díla a jeho čtenářské hodnocení. Můžeme sem zařadit faktory jako orientace v literatuře, množství přečtených knih, čtenářská kvalifikace, motivace, čtenářské zkušenosti a návyky.

c) **Vnější okolnosti recepce** se týkají jevů mimo příjem díla, přesto jeho úroveň významně ovlivňují. Tyto okolnosti je třeba zohledňovat i při empirickém výzkumu. Např. druh podnětu pro přečtení díla (školní povinnost, osobní pokyn, náhoda), časový odstup od dočtení díla, dostupné reference o díle a autorovi, dostupnost díla apod.

Úkol nebo cvičení



1. Které z faktorů měly největší vliv na vaše čtenářství? Pamatujete si, kdo vás nejvíce ovlivnil?

1.2 Metodické přístupy k literární výchově

Škála přístupů k vyučování literatury je velmi široká a jako v každém vyučovacím předmětu hraje i zde důležitou roli osobnostní charakteristika učitele, jeho znalosti a vztah k probírané učební látce. Polská metodička Chrzastowska (1987, s. 222–263) rozlišuje na základě zobecnění rozmanitých pedagogických přístupů **čtyři modely literární výchovy**:

1. Neliterární – literatura pojmána jako prostředek k poznání mimoliterární skutečnosti, je popřena specifická funkce literatury. Zaměřuje se zejména na ideový smysl, obsah díla; výklad se omezuje na převyprávění děje. Základem práce je učebnice, literárně-vědné pojmy se nepoužívají, anebo se vysvětlují jen náhodně. Učitel nevede žáky k aktivnějšímu přístupu k literatuře a ti pak nejsou schopni číst moderní literaturu, zejména lyriku.

2. Kulturně-historický – díla jsou pouhou ilustrací kulturního a literárně-vědeckého kontextu, neanalyzují se, pouze komentují. Tento model se vyznačuje širokou faktografickou bází při absenci textové interpretace, nerozvíjí schopnost adekvátní recepce, žákům chybějí čtenářské kompetence, tj. schopnost aplikovat získané poznatky na případy vymykající se z rámce jejich dosavadních zkušeností. Žáci si pasivně osvojují hotové výklady textu, zato aktivně sbírají literárněhistorický materiál, přesahující požadavky osnov.

3. Model dezintegrované analýzy – žáci odtrhávají obsah od formy: analyzují ideovou náplň a jako přívěšek na závěr identifikují a vyjmenovávají v díle použité literární prostředky, což do procesu analýzy nevnáší nic nového.

4. Model textové interpretace – učitel (sečtělý, literárněteoreticky vzdělaný, hledající nové vyučovací metody) chápe dílo jako umělecký text, upozorňuje na dobový a individuální styl, využívá kontext jiných oblastí umění. Žáci vyvozují závěry z vlastního poučeného pozorování, verbalismus je vyloučen. Tento typ literární výchovy je nicméně spíše výjimkou.

Uvedené modely a jejich kombinace se v různých podobách objevují i v českých školách. Podle autorky je velmi důležité literárně-teoretické vědomí učitele, pedagogické metody jsou pak vhodnou a žádoucí nadstavbou.

Razantní přístup k didaktice literární výchovy volí Poslední (1999), který se zamýšlí nad samotným smyslem její existence jako pedagogické disciplíny, v níž vše vychází z vyšších pravidel organizování a řízení výchovně-vzdělávacího procesu ve škole. Učební plán, osnovy, učebnice, soustavy cílů a prostředků apod. napomáhají tomu, že „literatura se stává **učivem, otevřené významové dění hotovými poznatky, proces recepce souborem dovedností**“ (s. 11) Místo, aby výchovný systém spjatý s institucí školy byl podřízen literatuře, je podle Posledního literatura podřízena výchovnému systému. Jakkoli provokativní je autorův text, můžeme jej ve zjednodušené podobě chápat jako výzvu, aby ve vyučování necitlivým aplikováním didaktických zásad nedocházelo k rozměňování a simplifikaci literatury.

1.3 Chronologické a žánrové pojetí učiva

Velmi často se mezi učiteli a metodiky literární výchovy vedou diskuse o tom, zda má být vyučování literatury pojato chronologicky (diachronní přístup), či žánrově (synchronní přístup). Chrzastowska nepovažuje chronologické řazení literatury za nutně nejlepším způsob, neboť literárněhistorické poznatky jsou ve vědomí žáků izolované a nevytvářejí podle ní dostatečnou recepční kompetenci: „Poznat autora znamená poznat poetiku jeho děl a jedinou cestou k tomu je stálý kontakt s texty. Důležité ani tak není, co žák ví a kolik toho přečetl, jako nakolik při čtení využívá získané poznatky” (c. d., s. 244).

Důležitá pasáž textu



Protiklad chronologického a žánrového přístupu k literatuře ve vyučovacím procesu vymezuje Chrzastowska (1987) takto:

Klady chronologického uspořádání:

1. lehkost utřídění,
2. zdůraznění poznávacích úloh literatury, důležitých ve vyučování,
3. nejjednodušší způsob uvedení žáků do národní tradice.

Zápory chronologického uspořádání:

1. narušení principu od jednoduchého ke složitému; neadekvátnost probíraných děl vzhledem k věku a čtenářským potřebám dětí,
2. nedodržení principu názornosti a principu aktivizování žáků, protože mnohé informace je třeba jim předávat jako hotové poznatky (verbalismus),
3. lehkost chronologického uspořádání vyvolává zautomatizování výuky; učitelé se nepokoušejí samostatně seskupovat a třídit materiál.

Kompromisnější postoj zaujímá k této otázce **Hoffman** (1999–2000, s. 191). Uvažuje o tom, že jako výchozí model by se měl zdůraznit aspekt žánrový a literárněteoretický, neměl by však být zcela ahistorický. Historický princip by měl být na základní škole transformován do podoby „*historické poetiky*”, jež by zčásti odrážela vývojová specifika jednotlivých žánrů. Zřetel ke konkrétním autorům, resp. jejich dílům by měl být „*kritériem sekundárním a výběrovým*”. Teprve ve vyšších třídách střední školy by měly být podle Hoffmana akcentovány aspekty historické, a od textu by tak bylo možno postoupit ke kulturnímu (duchovnímu) kontextu vzniku literárního díla.

Současná situace na českých základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií je často taková, že v 6. a 7. ročníku volí učitelé žánrový přístup, zatímco v 8. a 9. ročníku přecházejí k uspořádání chronologickému. Případnou přílišnou náročnost některých probíraných témat vzhledem k duševnímu rozvoji žáků je možno tlumit výběrem vhodných čítankových ukázek, které mohou zdůrazňovat pouze vybrané aspekty konkrétního literárního díla, a odpovídat tak lépe dětskému chápání. I sebelepší čítanková ukázka však může být znehodnocena nevhodným interpretačním přístupem pedagoga

Úkol nebo cvičení



1. Jak vnímáte výhody a nevýhody chronologického uspořádání učiva?
2. Je podle vás žádoucí, aby měli žáci základní školy představu o kulturněhistorických souvislostech?

1.4 Literatura na základní škole očima jejích absolventů

Podnětné pro budoucí učitelskou praxi může být seznámení se s názory absolventů základních škol na způsob výuky v literární výchově. Mezi 113 studenty prvních ročníků olomouckého gymnázia (tj. čerstvými absolventy základních škol) jsme proto realizovali výzkumnou sondu, jejímž cílem bylo ověřit vztah studentů k literární výchově a metodám její výuky na základní škole. Zajímalo nás jejich hodnocení jak předmětu samotného (např. vztah k ostatním složkám českého jazyka či k jednotlivým literárním žánrům), tak i práce učitelů (např. vztahu k žákům, k předmětu, způsob literární interpretace). Jejich odpovědi výstižně reflektují situaci v českých základních školách.

Zajímaly nás následující oblasti:

Pořadí oblíbenosti jednotlivých složek českého jazyka

Nejméně oblíbenou složkou českého jazyka byla mezi studenty podle očekávání mluvnice. Důvody daného stavu jsou vesměs známé (náročnost mluvnického učiva, odtrženost od praktického života, zahlcení odbornými termíny atd.) a není naším cílem se jimi v tomto textu zabývat. Dovolíme si nicméně spekulaci, že v případě rozšíření výzkumné sondy i na ostatní typy středních škol a učilišť by byla mluvnice hodnocena ještě negativněji, neboť slabší prospěch těchto žáků bývá v mnoha případech způsoben právě nedokonalým zvládnutím mluvnického učiva.

Literární výchova byla studenty hodnocena v součtu bodů celkově nejpozitivněji, ačkoli v počtu absolutních prvenství se lépe umístil sloh. Ten však má i velký počet odpůrců, zejména mezi těmi žáky, kteří se považují za slohově nenadané. Hlavním důvodem pro pozitivní hodnocení literatury byla dle názoru studentů její zábavnost, zajímavost (včetně poučení), schopnost zprostředkovat nové světy či netradičně přiblížit minulost. Naopak důvodem negativního postoje některých studentů k literatuře je nutnost učit se seznamy děl a letopočtů. Nutno podotknout, že s tímto jevem se v hodinách literatury setkávala jen část respondentů - podstatnou roli zde sehrává osobnost učitele.

Co jsi nejvíce oceňoval(a) na hodinách literatury? Proč?

U této otázky je škála reakcí dosti široká, avšak žádná kategorie odpovědí výrazně nepřevyšuje ostatní. Studenti především oceňují poutavé ukázky (nežřídká inspirující k přečtení celé knihy), referáty, velký prostor k vlastnímu sebevyjádření a učitelovo poutavé vyprávění.

Příklad



„Při čtení ukázek v čítance vás může nějaká okouzlit a vy si pak přečtete knihu, které byste si jinak ani nevšimli.“

„Bavilo mě čtení ukázek. Víc mě zajímá, jak a o čem spisovatel psal, než kdy a kde se narodil a zemřel.“

Zajímavá jsou nespokojená konstatování studentů, že literatura byla na základní škole stranou zájmu, zejména v 9. ročníku:

„Neoceňovala jsem nic, protože naše učitelka dělala hlavně mluvnici. A když už jsme měli literaturu, vyprávěla to tak nudně, že pokud se o to někdo nezajímal, nic o tom nevěděl...“

Co ti naopak připadalo v hodinách literatury nudné a zbytečné? Proč?

Zde se odpovědi seskupují do několika větších skupin, jejich pořadí podle četnosti je následující:

1. Recitace – studenti dobře nechápu smysl učení se básní, tvrdí, že je to zbytečná ztráta času a člověku to poezii stejně nepřiblíží. Jiní k ní přistupovali prakticky – známka zdarma.

2. Zadávání seznamů povinných knih a psaní čtenářských deníků – od čtení knih je tyto povinnosti spíše odrazují: „Vždycky jsem ráda četla, ale takové tituly, které jsme měli jako povinné, mě nikdy nebavily, a spíš mě otrávil.“

3. Letopočty – tato pozoruhodná odpověď se vyskytovala dosti často. Je zde na místě vyjádřit politování, že někteří učitelé kladou důraz právě na tento aspekt literární výchovy.

4. Zdlouhavé životopisy autorů – studenti je nepovažují za důležité; jsou schopni je akceptovat pouze při poutavém učitelově vyprávění. Zmíněná negativní hodnocení se proto týkala opačného typu učitelů – mluvících bez zájmu, zápalu, nezajímavě.

Díličí negativní postoje byly zjištěny k otázkám literární teorie, nevhodným čítankovým úryvkům a k probírání historických souvislostí. Ty se podle názorů studentů překrývají s dějepisem a je zbytečné „to omílat“ pořád dokola. Výstižně tuto problematiku vystihuje jeden student slovy: „Není důležité období, kdy autor žil, ale co si myslel a co napsal.“

Co ti v hodinách literatury chybělo?

Odpověď na tuto otázku byla překvapivě prostá, jednoduchá a jednoznačná: **více četby**. Tento žákovský požadavek je naprosto v souladu se záměry učebních osnov: jádrem literární výchovy má být práce s literárním textem, utváření čtenářského vkusu dětí, podpora jejich emocionálního zrání, a nikoli podrobné detaily o životě či tvorbě autorů. Při opačném přístupu učitelů pak vzhledem k časové dotaci jedné hodiny týdně nezbyvá na vlastní četbu dostatečné množství času, a literární výchova se tak mívá se svým základním posláním.

U této dotazníkové položky se vyskytovala absolutně nejvyšší shoda, což naznačuje, jak silně je nedostatek četby v hodinách literární výchovy pocíťován.

Nakolik je ovlivněna úroveň literární výchovy osobností učitele?

Studentské vyjádření k této problematice je jasné: osobnost učitele je důležitá ve všech předmětech. Žáci obecně oceňují učitelské osobnosti, vítají zapálenost učitele a jeho úzký osobní vztah k vyučovanému předmětu. Přesto se 42 % respondentů domnívá, že v literární výchově může být úroveň vyučování ovlivněna osobností učitele více než v ostatních předmětech.

Příklad



Důvody tohoto tvrzení vysvětlují některé z komentářů:

„V literatuře musí dokázat, že opravdu o spisovatelí něco ví, četl jeho díla atd. Ve fyzice stačí, když si přečte Newtonův zákon před hodinou a celou hodinu o něm dokola mluví.“

„Literatura je moc zvláštní, a když ji učitel podá žákům zajímavým způsobem, žáci se o ni začnou více zajímat a učitele mají za „fascinujícího vypravěče“. A on sám se pak tak také cítí.“

„V ostatních předmětech jsou látky dány naprosto přesně, kdežto v literatuře se kantor může při vyjadřování více uvolnit a podat látku s humorem. Když to neumí, klesne v očích žactva.“

„Literatura je více spojena s lidským životem než třeba matematika a fyzika.“

Ostatní komentáře vyzvedávají skutečnost, že dobrý učitel literatury může žáky přivést k četbě a tímto způsobem silně ovlivnit celou třídu. Jiní oceňují, že se v hodinách literární výchovy pracuje v uvolněnější atmosféře, vzájemná komunikace je důvěrnější a všichni žáci mají možnost vyjádřit se k tématu. Zde tane na mysli srovnání s vyučováním mluvnice, v němž někteří žáci od určitého stupně náročnosti probírané látky postupně ztrácejí možnost se úspěšně aktivně projevit. V lepším případě je tato jejich příležitost značně omezena.

Co jsi oceňoval(a) na práci svého učitele literatury?

Zjištěné výsledky korespondují s klasickými požadavky na osobnost učitele. A jaké je pořadí oceňovaných vlastností:

1. znalosti,
2. srozumitelné vysvětlení a interpretace literárního textu,
3. umění vyprávět,
4. schopnost komunikovat s žáky.

Další zjištění se pak konkrétněji vztahují k vyučování literatury. Studenti oceňují:

- osobní vztah k předmětu, půjčování knih učitelem, schopnost učitele pochopit dětské vnímání textu, netradiční doplňky vyučování a zajímavosti, návštěvy divadla, učitelův umělecký přednes.

„Naše učitelka dokázala zaujmout, prožítě četla, brala to jako potěšení nám sdělovat nové a ne jen jako povinnost.“

Co ti vadilo na práci tvého učitele literatury?

Zde vystupují do popředí zcela jasně dva typy odpovědí. Studenti kritizovali:

1. učitelovu práci bez zájmu a všudypřítomnou monotónnost a nudu:

„Mohla by se k literatuře vyjádřit svým osobním hodnocením, a ne jen tak povrchně vykládat látku.“

2. spěch:

„Rozhodně mi vadilo to, že jsme celý rok dělali gramatiku – neustále dokola. Jen krátké shrnutí literatury. Prostě se tomu u nás nevěnovali! A to byla chyba!“

„Probíralo se strašně rychle. Některým spisovatelům bych věnovala víc času.“

Důležitá pasáž textu



Zatímco vyjádření týkající se nudy v hodinách tolik nepřekvapují, mohou totiž být univerzálně platná za jistých okolností ve všech předmětech, studentská kritika učitelova spěchu stojí za zvláštní pozornost. Co naznačuje? Ač kritika, přesto v sobě nese pozitivní informaci: někteří studenti mají rádi literaturu (míněno literární texty) a chtějí se jí více zabývat, chtějí číst. V cestě jim však občas stojí přístup učitele, resp. nepříliš ideální vzdělávací systém, jehož alfou a omegou se stává úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na střední školu. Naději dnes spatřujeme v příklonu některých středních škol k jednotným přijímacím zkouškám připravovaných obecně prospěšnou společností SCIO, jejíž testy již tolik neupřednostňují gramatiku, nýbrž směřují k testování schopnosti žáků své vědomosti prakticky uplatnit.

Další žáci kritizují skutečnost, že je učitel všechny nutil do literární tvořivosti, bez ohledu na to, má-li k tomu dané dítě vlohy či nikoli. Rozdílné názory zaznívaly ze stran studentů i na povinnou četbu či vedení čtenářských deníků. Větší část se staví proti povinné četbě (nikoli však vůči četbě jako takové!): *„Člověk by měl číst to, co ho zajímá, a když má chuť číst. Nemá smysl to dělat s odporem.“* Jiní si však uvědomovali, že nad sebou potřebují mít určitý tlak, aby četli: *„Nevyžadoval od nás čtenářský deník. Člověk je líný, a když nemusí, nečte.“* Ve srovnání s některými svými spolužáky pak tito studenti nyní pociťují jistý čtenářský dluh, oproti nim mají v hodinách literatury nyní víc práce.

Výše uvedené skutečnosti by měly učitele vést k zamyšlení nad otázkou **povinného** plnění podobného typu úkolů, které může být ve finální fázi kontraproduktivní: necitlivě vybraná povinná četba odrazuje od knih jako takových a žakovská literární tvorba, která vzniká pod tlakem známek a koneckonců i času, může vést k žakovské frustraci a k úspěšnému budování averze vůči literatuře. Mnohem více bychom se měli zabývat vhodnou motivací a alternativními způsoby hodnocení. Je však zajímavé, že se mezi odpověďmi na tuto otázku nevyskytovala kritika učitelovy náročnosti a přísnosti. Tyto

vlastnosti, často tradované jako neoblíbené, jsou naopak žáky někdy postrádány: výsměšně ve svých odpovědích hodnotí učitele, kteří nebudili respekt, v jejichž hodinách mohli beztrestně porušovat kázeň.

Jaký by měl být ideální učitel literární výchovy?

Za jednoznačně nejdůležitější považují studenti učitelovu schopnost zaujmout a poutavě vyprávět:

„Je moc dobře, když se učitel zastaví u toho či onoho díla, když je četl, a dovede o něm zajímavě mluvit. To si žák řekne, to bude asi dobré, to si taky přečtu.“

Za samozřejmou považují důkladnou znalost autorů a děl, o nichž učí:

„Měl by mít načteno, a ne se dívat každou chvíli do sešitu.“

Studenti dobře rozeznají učitelovu sečtělost (a dovedou ji ocenit) od povrchní znalosti obsahů děl vyčtených z odborné literatury. Ale i když se učitel přinutí přečíst některé z knih, jejichž úryvky se vyskytují v čítankách, bez osobního citového vztahu ji není schopen dětem náležitě přiblížit. V takovém případě zůstane jeden ze studentských požadavků na ideálního učitele (*„Aby dovedl v žácích vzbudit lásku k literatuře.“*) jen nenaplněným přáním.

Dále studenti požadují učitelovu nepředpojatost vůči některým literárním žánrům, schopnost přijímat dětské názory k probírané problematice a v neposlední řadě oceňují učitelův přednes:

„Měl by umět pracovat s hlasem – recitovat a předčítat.“

Celková představa ideálního učitele literatury by snad mohla vypadat i takto:

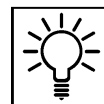
„Skoro jako naše profesorka. Vtipný, ale důsledný, i trochu přísný, ale lidský. Chápavý, pořádný a všemožně se snažící přiblížit nám kouzlo literatury.“

Pro zájemce



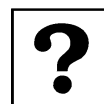
Pokuste se na výše uvedené otázky odpovědět i sami. A až budete sami stát před třídou plnou žáků, nezapomeňte, že i vy jste kdysi byli na jejich místě. Vážili byste si sami sebe jako učitele?

Úkol nebo cvičení



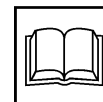
1. Které z výše uvedených výsledků vás nejvíce zaujaly a proč?
2. Co jste oceňovali na práci vašeho učitele literatury a co vám na ní vadilo?
3. Může být učitel, který nečetl a nečetl beletrii, dobrým učitelem? Může tento svůj handicap nějak eliminovat?

Kontrolní otázky a úkoly



1. Popište rozdílné přístupy ke vnímání významů uměleckého díla.
2. Kteří badatelé patří mezi zakladatele tzv. recepční estetiky? Na čem je jejich přístup založen?
3. Jaké různé přístupy vůči autorovi literárního díla se v literární vědě objevují?
4. Vysvětlete termíny princip nedoučenosti a implicitní čtenář.
5. Jaké faktory ovlivňují proces vnímání literárního díla?
6. Jaká pozitiva a negativa s sebou přináší chronologické řazení učiva?

Literatura



- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: OU, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8
- HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: H&H, 1999. ISBN 80-86022-57-9.
- HOFFMANN, B. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. *Český jazyk a literatura*, 1999-2000, roč. 50, č. 7-8, s. 187–192.
- CHRZASTOWSKA, B. Výskum školskej recepcie poézie. In *Čitateľska recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s. 222–261.
- INGARDEN, R. *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1967. 260 s.
- ISER, W. Apelová struktura textů. In: *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky*. Brno: Host, 2001, s. 39–61. ISBN 80-86055-92-2.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6
- LIBA, P. *Čitateľ a literárny proces*. Bratislava: Tatran, 1987.
- POSLEDNÍ, P. *Hledání tvaru*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 64 s. ISBN 80-7041-435-9.
- VALA, J. Literatura na základní škole očima žáků. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003, s. 53–57. ISBN 80-244-0627-6.

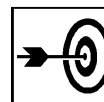
2 Smysl a cíl literárního vzdělávání na základní škole

V této kapitole přebíráme některé pasáže z inspirativní publikace O. Hníka nazvané **Didaktika literatury – výzvy oboru**, kterou zároveň doporučujeme k podrobnějšímu studiu.

Doba potřebná ke studiu: 1 hodina

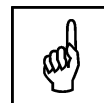


Cíle



- Analyzovat a zhodnotit cíle literární výchovy podle RVP ZV.
- Posoudit vliv faktografické tradice na literární vzdělávání.
- Porovnat naukový a uměleckovýchovný přístup v literárním vzdělávání.

Pojmy k zapamatování



Komunikační pojetí literární výchovy; předimenzovanost kurikula; uměleckovýchovný přístup k literárnímu vzdělávání; zkoumání smyslu textu.

2.1 Vymezení cíle vzdělávacího předmětu

Vlastním obsahem literární výchovy jsou texty, především umělecké literatury. Dítě musí těmto textům porozumět, aby měl vzdělávací předmět smysl. Cílem vzdělávacího předmětu literární výchova tedy je, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, **nabídnout žákům porozumění uměleckým textům**. Většinou teprve na základě porozumění vlastním textům je potom možno zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji atp.

Podle RVP ZV se jako hlavní cíle z hlediska žáka uvádějí „*poznávání prostřednictvím četby, formulování vlastních názorů o přečteném díle, postupné získávání a rozvíjení čtenářských návyků*“, avšak i „*schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.*“ V cílovém zaměření vzdělávací oblasti, kam literární výchova spadá (Jazyk a jazyková komunikace), je v RVP G zastoupeno jak „*utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti*“, tedy zřetel k tradičnímu pojetí literárního vzdělávání, tak tvořivá práce s textem vedoucí „*k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti*“, výchova ke čtenářství, ale také formování hodnotových orientací a osobního vkusu. Vyvážení literárněhistorických poznatků porozuměním dílu/textu, avšak i posun k osobnostním kvalitám je na úrovni kurikulárních dokumentů zřetelný.

V oddíle literární komunikace v RVP G se v rámci očekávaných výstupů explicitně uvádějí i produktivní činnosti, ve kterých má získané schopnosti a dovednosti žák využívat a utvářet si tak vlastní individuální styl. V charakteristice vzdělávací oblasti RVP je dále postulováno budování kompetencí pro recepci a produkci textů a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům.

*Takto formulované **komunikační pojetí literární výchovy**, posouvá – alespoň na deklarované úrovni – těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem. Tím se vzdělávací předmět dostává do intencí **pojetí orientovaného na dítě** a do intencí tzv. humanizace školy, která byla proklamována jako základní východisko transformace českého školství po r. 1989 a která de facto konvenuje s Komenského idejí školy ve smyslu dílny lidskosti.*

Literární výchova v tradici české (a rakouské) školy podržela převážně status znalostně, nikoli expresivně pojatého předmětu, předmětu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a její smysluplnou reflexí.

2.2 Komparace naukového a uměleckovýchovného přístupu

V uměleckovýchovném přístupu nejde v žádném případě o rezignaci na poznatky ani o výrazné oslabení poznatkové báze. Rozdíl v jednotlivých přístupech je především v povaze poznatků: zatímco v tradičních přístupech jsou výstupy především poznatky *kunsthistorické*, tedy v případě literární výchovy *literárněhistorické*, v přístupu zážitkovém, orientovaném na expresi (tvořivou expresivitu, v případě literární výchovy tvořivou literární expresivitu) a její reflexi a vyvozování poznatků na základě této reflexe, jsou výstupy především *estetickovědné, uměleckoteoretické* povahy.

Důležitá pasáž textu



Naukový vs. expresivní (uměleckovýchovný) přístup k literárnímu vzdělávání

Naukový přístup v literárním vzdělávání	Uměleckovýchovný přístup v literárním vzdělávání
Nepřímá zkušenost s textem.	Přímá zkušenost s textem.
Text plní především dokládací funkci.	Text plní především esteticko-vzdělávací funkci.
Práce s literárním dílem je minimalizována.	Práce s literárním dílem je maximalizována.
Obsah literárních děl je sdělován, někdy dokonce diktován k memorování.	Obsah literárních děl je nabízen k reflexi a prožívání.
Formalizované myšlení ve vztahu k textu.	Funkční myšlení ve vztahu k textu.
Předimenzovanost vzdělávacím obsahem.	Prostor pro čtenářský zážitek.
Žáci jsou spíše pasivní.	Žáci jsou spíše aktivní.
Zaměření na dílo-znak.	Zaměření také na dílo-věc.

Interpretace jako derivát literární historie.	Interpretace i jako osobní zkušenost.
Tvorba jako appendix.	Tvorba jako jedno z východisek.
Operuje s větším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy a menším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy.	Operuje s větším podílem znalostí teoretické (teoretickoumělecké) povahy a menším podílem znalostí historické (kunsthistorické) povahy, popř. se stejným podílem znalostí teoretickouměleckých a kunsthistorických.
Důraz na znalosti.	Důraz na znalosti i imaginaci (ve zprostředkovaném obsahu i v žákovské tvorbě).
Důraz na paměťové osvojení znalostí.	Důraz na vlastní konstrukci znalosti: vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby.
Důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu).	Důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe (nebo chápání literárního díla jako tvůrčího procesu).

Usilujeme-li – v souladu s obsahem a cílem vzdělávacího předmětu – o literární vzdělávání s výchovnou intencí, tedy o plnohodnotnou literární *výchovu*, ve které je obsažena kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také *výchova ke čtenářství* a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte *výchova k lidskosti*, nemůžeme se dále vydávat cestou kvantitativní. Respektovat základní výchovné a vzdělávací cíle (viz výše) znamená – při současném stavu vzdělávacího předmětu – hledat především *kvalitativní rozměr*.

Reálné kurikulum je v literární složce českého jazyka obsahově předimenzované, především literární historií; žáci a studenti si tudíž spíše než poznatky trvalé povahy, poznatky opřené o vlastní zkušenost, odnášejí roztržštěné poznání založené na pouhém paměťovém osvojení. Pokud si učitel uvědomuje, že žáci potřebují především trvalé poznání opřené o vlastní zkušenost (v případě literární výchovy zkušenost s dílem/textem), měl by slevit z „úplnosti literární historie“ a přidat na prostoru pro interpretaci a čtenářský zážitek.

Na obsahovou předimenzovanost kurikula (spojenou s představou relativní úplnosti vývoje literatury) upozorňují kromě teoretiků vzdělávání různými způsoby i přímí aktéři výukové praxe: žáci a učitelé. Na marnost snahy škol o předání příliš detailního vědění, ze kterého uniká podstata, poukazuje Komenský ve své *Předehře Pansofie* v r. 1637: „*Je totiž lepší správně ovládat jistý a ukončený počet věcí, i když je jich málo, než se zmítat v jejich nekonečném množství, poněvadž to první přináší stálou a spolehlivou vzdělanost, to druhé leda vrtkavou a založenou na domněnkách.*“ (Komenský, 2010, s. 90)

Bez konfrontace čtenářských zážitků žáků se nevytvoří adekvátní poznání literárního díla. Vzdělávací obsah literární výchovy bez dostatečného interpretačního podílu nedává žákům dostatečný prostor nejen k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, aby bez obav sdělili, jestli se jim text líbí nebo ne (elementární estetický soud). Jestli k nim promlouvá a jakým způsobem, zda se např. události a postavy v textu nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem. Jestli poskytuje prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy.

Literární výchova, která je **ochuzená o zkoumání smyslu textu**, nedává žákům prostor ke hře na *make-believe* a k takové hře s textem, která by je přiváděla k dalším textům a ke čtenářství vůbec. Literární výchova, která je založena především na *memorování hotových tezí*, nemůže logicky naplňovat výchovné cíle, nemůže konvenovat s výchovným zaměřením předmětu. Pro naplnění adekvátní výchovné intence předmětu by to konkrétně znamenalo přijetí takových kategorií, jako je *interpretace uměleckého textu; zážitek z textu; reflexe vlastního čtenářství, čtenářských strategií; formování čtenářského vkusu* atp. Odsud plyne, že skutečné literární výchovy, tak jako výchovy v kterémkoli oboru lidské činnosti, nemůže být z povahy věci dosaženo bez zřetele na lidský rozměr, bez *orientace na dítě*, bez respektování citové a volní složky osobnosti dítěte, bez naplňování cílů afektivních.

Všechny výše zmiňované klíčové kategorie literární didaktiky (interpretace textu, zážitek z textu, reflexe vlastního čtenářství atp.) jsou praktickým naplňováním výchovného konceptu, který nejen respektuje, ale přímo předpokládá *dítě jako osobnost*, žáka jako bytost, učitele jako jeho vychovatele, vzdělavatele, partnera, pomocníka. Na nutnost usouvztažňování učiva a práce učitele k „*poznávajícímu dítěti*“ upozorňuje již v r. 1958, tedy v samotném počátku konstituování oborových didaktik, Kotásek (1958). Babyrádová (2004) poukazuje na *vnitřní svět žákovy osobnosti* a jeho plné respektování a návaznost na něj považuje za specifický úkol výchovně zaměřených školních předmětů: „*Zatímco například cílem výuky matematiky či jazyka je předat dítěti či studentovi určité kvantum vědomostí a schopností s těmito vědomostmi zacházet, a to bez ohledu na jeho psychické vlastnosti, osobnostní sklony či aktuální problémy, kterými se právě zabývá, smyslem výchov je však právě vycházet z psychiky žákovy osobnosti a navazovat na jeho vnitřní svět.*“

Hledání a nalézání lidského rozměru v literární výchově může být vykročením k hledání rozměru kvality tehdy, bude-li toto hledání zároveň hledáním příjemných a schůdných cest k poznání. K tomu samozřejmě nemůže dojít bez nároků na kvalitu práce učitele, bez nároků na učitelovu *didaktickou znalost obsahu*. Učitel literární výchovy, který si neví rady, jak mohou žáci tvořivě rozvíjet obsah *literární kritiky, kompozice básnického textu* či *literární parodie*, nemůže naplňovat kvalitu výuky ve smyslu výchovného, tedy obecně lidského a osobnostního rozměru.

Problémem české školy je – v souladu se **silnou faktografickou tradicí českého školství** – přesvědčení učitelů o tom, že např. *literární kritiku, kompozici básnického textu* či *titul literárního díla/textu* je třeba takzvaně vysvětlit, tedy vyložit, podat tradičním výkladem, resp. velmi slabé povědomí o skutečnosti, že např. *literární kritiku, kompozici básnického textu* či *titul* lze zprostředkovat i jiným způsobem než výčtovým výkladem, a to dokonce způsobem diametrálně odlišným. Žáci mohou vstoupit do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit úryvek textu; žáci mohou rekonstruovat básnický text rozstříhaný na verše; žáci mohou hledat chybějící titul a svoji volbu odůvodnit atp. V tvořivé, interpretativní variantě musí samozřejmě následovat reflexe činnosti a vyvození poznání z této reflexe, jinak by tvořivá varianta neměla smysl a sama by nenaplňovala rozměr kvality.

Analogický problém – slabé povědomí či neexistence povědomí o tom, *jak inovativně zprostředkovat literární obsah* – existuje i v literárnědidaktickém obsahu přípravy učitelů na pedagogických fakultách. Nemohou za to zdaleka jen fakulty samy, roli tu hraje samozřejmě i výše zmiňovaná tradice, dále absence pozitivních vzorů, osobnostní předpoklady studentů učitelství (netvořiví studenti), tendence vyučovat tak, jak jsem byl sám učen atp. Na seminářích (nejen didaktických), ale i při magisterských státních závěrečných zkouškách opakovaně coby vyučující narážíme na takový způsob přemýšlení studentů (budoucích učitelů českého jazyka a literární výchovy), který je charakterizovaný přesvědčením, že *funkce literatury, existenci různých literárních směrů a skupin, generaci Májovců,*

jazykovou obraznost, roli literárních časopisů atp., avšak i jiné literární obsahy formulované jako problém (*žánrové a směrové zařazení Babičky Boženy Němcové*) svým žákům/studentům jako budoucí učitel „*prostě vysvětlit*“ (Hník, Šmejkalová, 2012, s. 128 – 135). Didaktická znalost literárního obsahu, bez které nemůže být dosaženo požadované kvality literární výchovy, je přitom především znalostí toho, které obsahy či jejich části (*co*) a jak ve výuce zprostředkovat, jak je smysluplně podat (*jak*). Didaktická znalost (literárního) obsahu se tedy podstatnou měrou týká didaktické transformace (literárního) obsahu. O tomto tématu blíže pojednává kapitola 11 v této studijní opoře.

Literatura



BABYRÁDOVÁ, H. Specifická role didaktiky umělecké výchovy v kontextu všeobecného vzdělávání. In *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 1–3. ISBN 80-210-3474-2.

HNÍK, O. Didaktika literatury – výzvy oboru. Praha: Karolinum, 2014.

HNÍK, O.; ŠMEJKALOVÁ, M. (2012) *Testování didaktických kompetencí*. In *Český jazyk a literatura*, 2011-2012, roč. 62, č. 3, s. 128–135. ISSN 0009-0786.

KOMENSKÝ, J. A. (2010) *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1862-5.

KOTÁSEK, J. (1958) Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu. In *Sborník VŠP*. Praha: Vysoká škola pedagogická, 1958, s. 79–93.

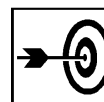
KOTÁSEK, J. (2011) *Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik*. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 2, 2011, s. 226–239. ISSN 1211-4669.

3 Funkční a čtenářská gramotnost

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny

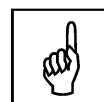


Cíle



- Uvědomit si úlohu funkční gramotnosti v současném světě.
- Definovat složky funkční gramotnosti a etapy jejího rozvoje.
- Zamyslet se nad příčinami funkční negramotnosti.
- Seznámit se s metodami rozvíjejícími čtenářskou gramotnost.
- Charakterizovat podstatu mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti.

Pojmy k zapamatování



Funkční gramotnost; funkční negramotnost, textová, dokumentová a numerická gramotnost; čtenářská gramotnost; PIRLS; PISA

3.1 Funkční gramotnost

- Soubor dovedností potřebných k uplatnění ve společnosti: orientace v jízdním řádu, vyplňování formulářů, čtení návodů. Je kulturně a společensky podmíněna a usnadňuje jedinci dosahovat osobních a společenských cílů.
- Schopnost řešit problémy každodenního života - soubor vědomostí a dovedností, které umožňují práci s náročnými tištěnými a psanými materiály – nestačí jen zvládnutí základní techniky čtení a psaní.
- V nejširším smyslu je to schopnost komunikovat.
- Existují lidé, kteří zvládli čtení i psaní, avšak nejsou schopni ve složitějším textu najít požadované informace – funkční negramotnost (analfabetismus).

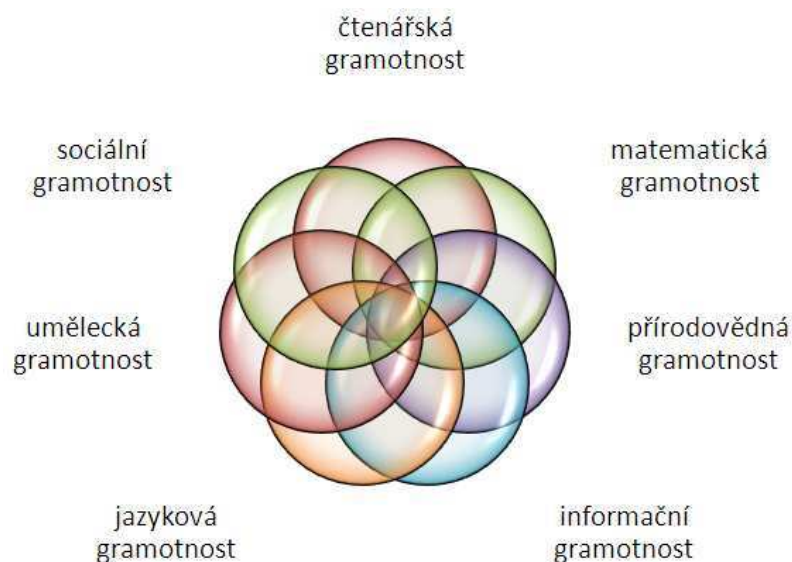
Složky funkční gramotnosti

- Textová (literární) gramotnost (prose literacy) – označuje znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k porozumění a následnému využití informací především ze souvislých typů textů (beletrie, básně, komentáře, ale i novinové zprávy, úvodníky apod.).
- Dokumentová gramotnost (document literacy) – zahrnuje znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k porozumění a následnému využití informací především z nesouvislých typů textů,

tj. různých typů dokumentů a tiskopisů (jízdní řád, grafy, mapy, tabulky, diagramy, formuláře, oznámení, pokyny, instrukce na výrobcích, reklamy apod.).

- Numerická gramotnost (numeracy/quantitative literacy) – vymezuje znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k aplikaci matematických operací s číselnými údaji, které jsou součástí převážně nesouvislých textů (tabulky, účty, faktury, formuláře, grafy, objednávky zboží z katalogu apod.).

Oblasti funkční gramotnosti dle vědních oborů



Etapy rozvoje funkční gramotnosti

1. Etapa spontánní G. – předškolní období, nápodoba.
2. Etapa elementární G. – 1. ročník ZŠ; čtení a psaní.
3. Etapa základní G. – počátek funkčního využívání G.
4. Etapa rozvinuté základní G. – 2. stupeň ZŠ, žáci si osvojují strategie práce s textem.
5. Etapa funkční G. – využití nabytých dovedností v běžném životě.

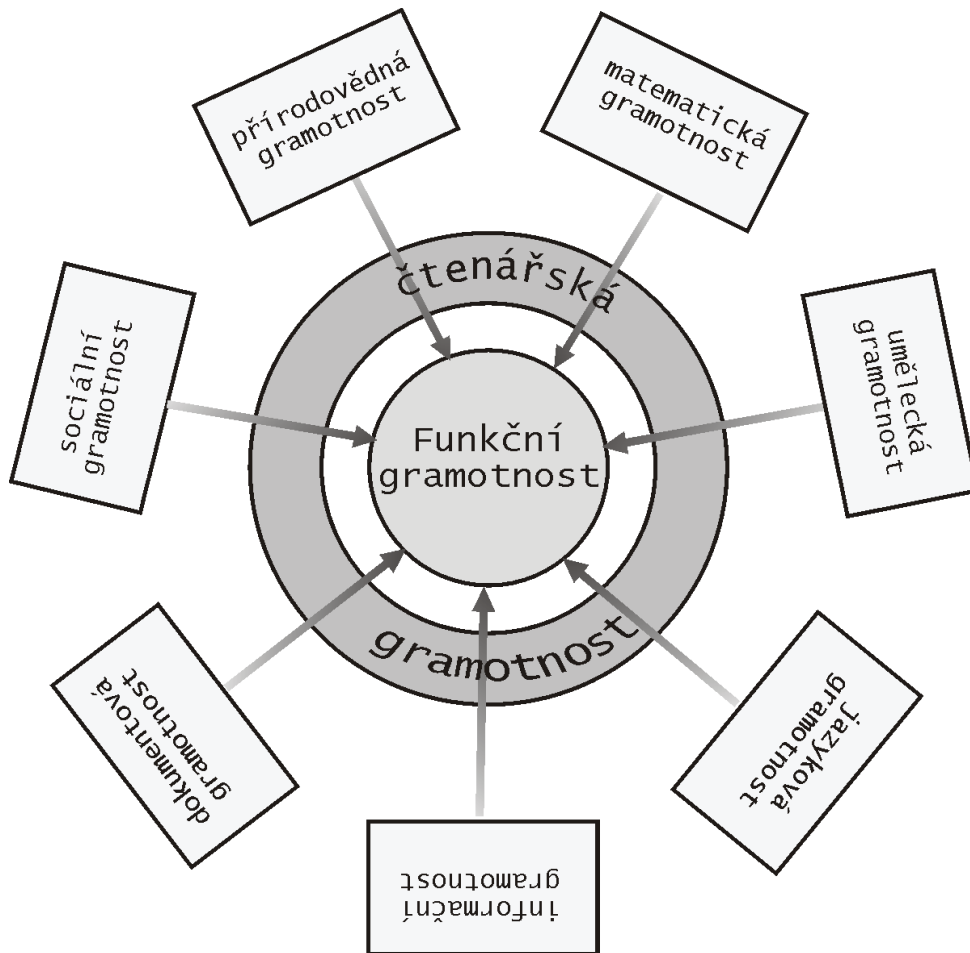
Příčiny funkční negramotnosti

1. Socioekonomické důvody.
2. Pedagogické příčiny:
předčítání z učebnic a doslovné učení textů nazpaměť bez důrazu na hlubší porozumění; častým způsobem získávání informací je opisování z tabule či diktování učitele a nikoli práce s textem; malý důraz na schopnost žáků využít učivo v praxi (v jiných souvislostech); vysoká selektivnost školství; nerovné šance na přístup k vyššímu vzdělávání.

3.2 Čtenářská gramotnost

- Čtení tedy není chápáno jen v tradičním smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je vyzdvihován jeho funkční charakter – čtení za účelem rychlého a pružného získávání a efektivního zpracovávání informací.
- Nejdůležitější složka funkční gramotnosti – je předpokladem pro rozvoj ostatních typů gramotnosti.

- V RVP ZV implicitně prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi, prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblastí a některé kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní). Nicméně v současnosti (2017) není čtenářská gramotnost v RVP ZV akcentována jako samostatná oblast (např. průřezové téma).



Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti



3.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti – PIRLS a PISA

3.3.1 PIRLS

- Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study = Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti*) zjišťoval v roce 2001 čtenářskou gramotnost žáků 4. tříd ZŠ.
- Byly použity dva základní typy testových nástrojů: písemné testy a dotazníky (žakovský, školní, rodičovský a učitelský).
- Záměrem projektu je sledovat čtenářskou gramotnost žáků každých pět let. Druhý cyklus byl tedy realizován v roce 2006, kdy se jej ovšem Česká republika neúčastnila.
- Byly stanoveny tři aspekty čtenářské gramotnosti:
 - a. procesy porozumění;
 - b. čtenářské záměry;
 - c. čtenářské chování a postoje.

PIRLS – procesy porozumění

- Procesy porozumění označují postupy jednotlivých čtenářů při konstruování významu textu.
- Výzkum PIRLS rozlišuje čtyři typy procesů porozumění:
 - a) zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání;
 - b) vyvozování přímých závěrů;
 - c) interpretace a integrace myšlenek a informací;
 - d) zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu.

PIRLS – čtenářské záměry

- Čtení pro literární zkušenost – při tomto čtení se jedinec stává součástí čteného příběhu, prostředí, postav, činů, atmosféry, pocitů nebo myšlenek. Text se stává příležitostí k fantazijnímu prožití doposud neznámých situací a pocitů.

- Čtení pro získání a používání informací – texty vycházejí především z reálného života, na základě jejich čtení čtenář získává informace o světě a jeho fungování. Jedná se tedy především o informativní texty, jejich uspořádání je chronologické nebo nechronologické. V rámci jednoho textu se ale mohou objevit obě formy.

PIRLS – čtenářské chování a postoje

- Čtenářské chování a postoje odrážejí jedincův postoj ke čtení a psané kultuře vůbec, což se projevuje v přístupu k celoživotnímu vzdělávání.
- Pozitivní přístup ke čtení a vysoká úroveň čtenářských dovedností jsou předpokladem úplné realizace potenciálu jedince v rámci gramotné společnosti.

Výše uvedené informace představují pouze stručné shrnutí. Podrobnější údaje a konkrétní výsledky výzkumu jsou pro zájemce k dispozici na internetu.

3.3.2 PISA

- *Programme for International Student Assessment, tj. Program mezinárodního hodnocení žáků.*
- Zaměřuje na srovnání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.
- Sběr dat probíhá jednou za tři roky, testují se znalosti a dovednosti ve všech uvedených oblastech, avšak důraz je střídavě kladen vždy pouze na jednu z nich.
- V roce 2000 čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematická gramotnost a v roce 2006 přírodovědná gramotnost. Tento cyklus pokračuje pravidelně i v dalších letech.
- Sledují se **postupy, obsah a aplikace v konkrétní situaci** (viz dále).

Čtenářská gramotnost (PISA)

- **Postupy**

V oblasti čtenářské gramotnosti je tento aspekt reprezentován typem činnosti, kterou mají žáci vykonávat při řešení zadané úlohy. Jedná se o pět typů činností, které odpovídají různým stupňům úrovně porozumění:

1. Obecné porozumění – čtenář o textu uvažuje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit jeho účel.
2. Získávání informací – čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci.
3. Vytvoření interpretace – čtenář zobecňuje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým způsobem.
4. Posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů a umí obhájit vlastní názor.
5. Posouzení formy textu – čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje například stavbu textu, žánr či jazyk autora.

- **Obsah**

Tento aspekt je v oblasti čtenářské gramotnosti reprezentován různými typy textů, od kterých se odvíjejí čtenářské úkoly. Mezi *souvislé* texty se řadí vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny. Mezi *nesouvislé* texty patří formuláře, reklamy, grafy a diagramy, tabulky, obrázky a mapy.

- **Aplikace**

V oblasti čtenářské gramotnosti jsou úlohy klasifikovány podle účelu, pro který byl napsán text, s nímž úloha pracuje. Texty jsou děleny do čtyř kategorií:

1. osobní (např. osobní dopis);

2. veřejné (oficiální dokumenty nebo oznámení);
3. pracovní (pokyny a návody);
4. vzdělávací (např. učební texty).

3.4 K aktuálním výsledkům výzkumů PISA

Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů. Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

Pro zájemce



Základní informace a analýzy výsledků včetně ukávek testových úloh najdete na webu ČŠI:

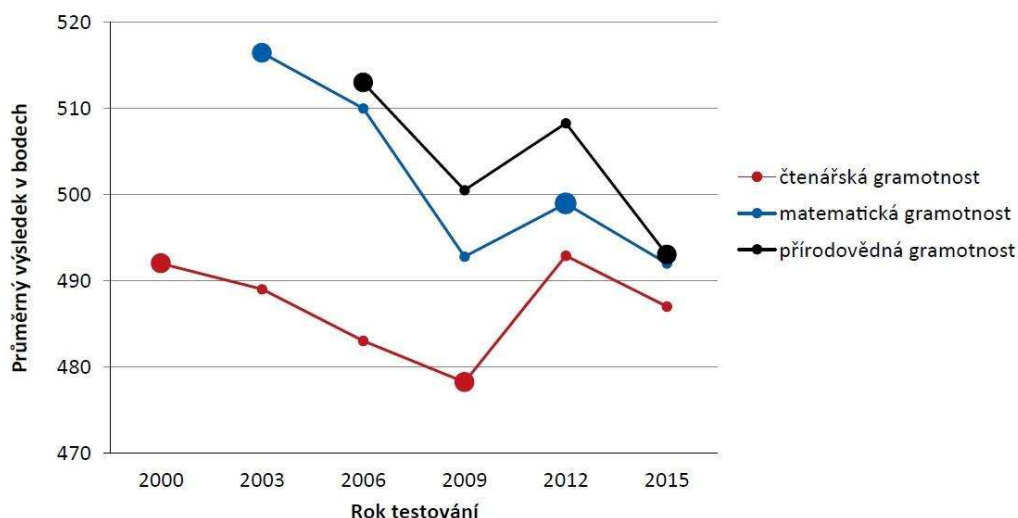
<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

<http://www.csicr.cz/html/PISA-CtenarKoncepRamec/html5/index.html?&locale=ENG&pn=1>

Níže uvádíme některé informace z webu www.demagog.cz, který se zamýšlí i nad kritickými hlasy směřovanými k tomuto šetření. Autorkami textu jsou Lenka Chudomelová, Anna Kloudová, Leona Nevařilová, Kristýna Vojáčková.

Česká republika si mezi zeměmi monitorovanými v rámci PISA vede průměrně, případně mírně podprůměrně. V matematické i přírodovědné gramotnosti se čeští žáci pohybují na průměru, ovšem ve čtenářské gramotnosti jsme pod průměrem. Ve všech třech kategoriích se žáci přitom oproti minulému testování v roce 2012 zhoršili, ačkoliv nejhorších výsledků dosahovali v roce 2009.

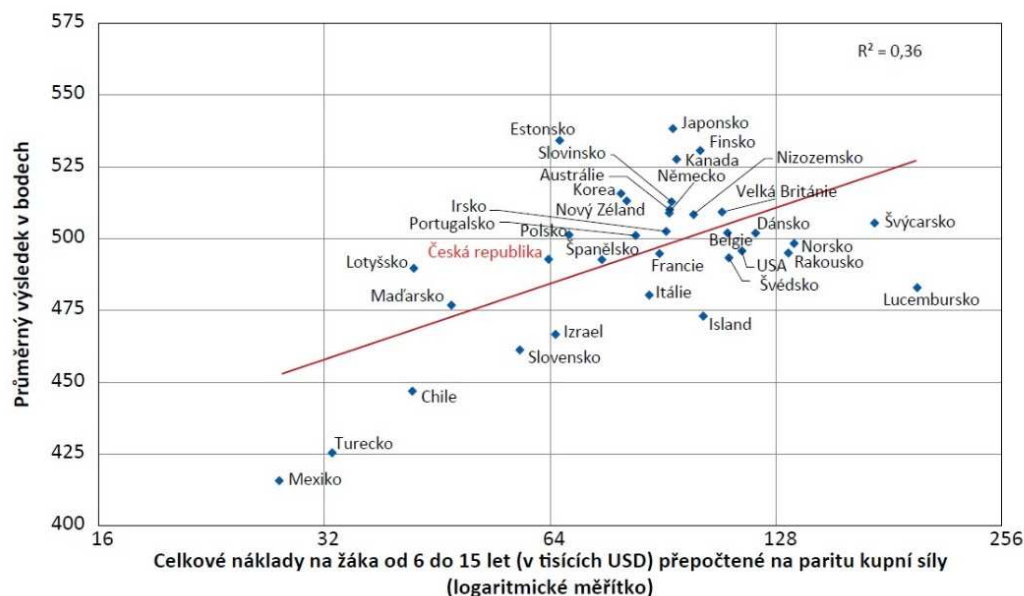
Obrázek 2.1 Změny ve výsledcích českých žáků v gramotnostních oblastech od roku 2000



Zdroj: [Národní zpráva PISA 2015](#), s. 9.

Ve všech kategoriích podávají nejlepší výsledky žáci ze Singapuru, Japonska a Estonska (s. 8). Čeští žáci si vedou lépe než například Slovensko, ale mírně hůře než Polsko. Poměrně velkou část rozdílu (36 %) je možné vysvětlit tím, kolik peněz dává stát do vzdělávání dětí: neplatí to však absolutně a vidíme, že výsledky českých žáků jsou lepší, než by podle výdajů do školství být měly.

Obrázek 6.1 Průměrný výsledek žáků v přírodovědné gramotnosti v šetření PISA 2015 a náklady na jejich vzdělávání v zemích OECD



Zdroj: [Národní zpráva PISA 2015](#), s. 31.

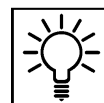
Výsledky PISA jsou obecně přijímané a politici se na ně rádi odkazují. Nutno však dodat i druhou stranu — tedy to, že čelí kritice zvláště z některých akademických kruhů. Za prvé je kritizována OECD za řekněme kontroverzní spolupráci se soukromými společnostmi, které organizují přípravné testy pro žáky a výcviky pro učitele – s cílem co nejlepšího umístění v testech PISA a samozřejmě za poplatků. Tuto skutečnost a také mnoho dalšího vytkla řada vysokoškolských pedagogů Andreasi Schleicherovi, duchovnímu otci projektu PISA, v [otevřeném dopise](#) zveřejněném v roce 2014.

Druhá a pro relevanci výsledků ještě významnější část kritiky se zabývá metodologií a reprezentativností výsledků. [Projekt PISA](#) se stal jedním z hlavních ukazatelů, který má státy vést k úpravě své vzdělávací politiky. Problematické však podle některých kritiků je, že se kvantitativnímu měření přikládá neadekvátní pozornost a nakonec se podle výsledků PISA hodnotí žáci, pedagogové i školy. Testy vůbec nezohledňují kvalitu samotného vyučování nebo přínos naučeného v praxi. Podle amerického pedagoga Yonga Zhao právě z těchto i dalších důvodů nemohou PISA testy vypovídat o kvalitě vzdělávacího systému.

Ozývají se také hlasy kritizující PISA testy za nereprezentativnost proto, že jsou výsledky zkresleny chováním studentů, kteří testy píší. Německý učitel Wuttke [analyzoval](#) výsledky testů z jednotlivých států a například zjistil, že zatímco studenti z Nizozemska se snaží zodpovědět každou otázku a ke konci testu pod tlakem času významně hádají, jejich vrstevníci z Německa a Rakouska mají jinou taktiku – nejprve část otázek přeskočí a později se k nim vrátí, tudíž se nedostávají pod takový tlak času a testy obvykle dokončí. Do testů tak vstupuje řada místních, národních vlivů a rozdílů v mentalitě, které ve výsledcích nejde kontrolovat.

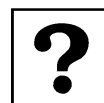
PISA však zůstává největším a nejrozšířenějším projektem testujícím schopnosti žáků, a proto nepochybně má cenu brát jeho výsledky jako jeden z indikátorů stavu školství v dané zemi, navíc umožňuje sledovat vývoj výsledků v čase. Už proto je přínosné podrobně se zabývat výsledky.

Úkol nebo cvičení



V publikaci Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (autorka H. Košťálová a kol.) si přečtěte 4. kapitolu Metody rozvíjení čtenářských dovedností, která přináší přehled a stručnou charakteristiku některých metod a činností. Během prezenční výuky budeme s těmito metodami pracovat a bude předpokládána jejich znalost.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Definujte funkční gramotnost a její složky.
2. Co je příčinou funkční negramotnosti?
3. Jakou pozici vůči funkční gramotnosti zaujímá čtenářská gramotnost.
4. Jaké faktory ovlivňují úroveň čtenářské gramotnosti.
5. Uveďte konkrétní metodické postupy zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti.
6. Charakterizujte mezinárodní srovnávací výzkumy čtenářské gramotnosti.

Literatura



GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava: Enigma.

KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta MU. 2008. Dostupné na http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf

PRŮCHA, J. Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika.sk.*, roč. 1, 2010, č. 2, s. 93–180. Dostupné na <http://www.casopispedagogika.sk>

4 K rozvíjení čtenářské gramotnosti na základní škole

„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání.“ (J. Trávníček)

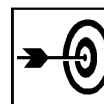
V této kapitole vycházíme z příručky pro učitele s názvem Gramotnosti ve vzdělávání (Praha: VUP, 2010)

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny



Cíle



- Analyzovat jednotlivé roviny (složky) čtenářské gramotnosti.
- Posoudit vztah úrovně čtenářské gramotnosti a výsledků učení žáků.
- Shrnutí dílčích vzdělávacích cílů v oblasti čtenářské gramotnosti.

V poslední době je stále důrazněji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v rámci procesu vzdělávání v našich školách. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, v níž právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek (včetně sledování autorových záměrů) je základem úspěšného života každého jednotlivého člověka a prosperity celé společnosti.

Volání po cíleném rozvoji čtenářské gramotnosti je u nás posíleno i nedobrymi výsledky, kterých v jejím testování dosahují v posledních letech čeští žáci v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS. Na základě těchto výsledků byla Česká republika v posledních dvou ročních zprávách o naplňování cílů Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě v oblasti čtení uváděna mezi zeměmi s nejvážnějšími problémy v oblasti čtenářské gramotnosti. Čísla z průzkumů a testů dostanou však skutečný smysl teprve tehdy, když umíme odhalit a jasně pojmenovat, jaká práce, které úkony, které dovednosti nebo znalosti čtoucího žáka a jaké podmínky stojí za každým z kroků při řešení úlohy. **Teprve ten, kdo pochopí tento skutečný smysl výsledků, jich smí používat**, když chce zasahovat do výuky, do kurikula, do hodnocení vzdělávání nebo do profesní přípravy učitelů.

4.1 Co může pro rozvoj čtenářské gramotnosti dělat škola?

Prvním krokem je ujasnit si naléhavou potřebnost rozvoje čtenářství u žáků a **uvědomit si, že je to úkol všech pedagogů ve škole, tedy nejen češtinářů**, na jejichž bedrech tradičně tento úkol spočívá nejvíce. První čtenářské dovednosti si žáci osvojují prostřednictvím prožitkového čtení beletristických textů a odborného čtení dětských populárně naučných textů. Ideální by bylo, kdyby se s těmito texty setkávali co nejčastěji, kdyby jimi byli doslova obklopeni, kdyby učitelé s nimi tyto texty reflektovali a rozebírali. **Učebny a školy by se měly stát místy plnými zajímavých textů.** Textů nejen našich dědečků a babiček, ba dokonce ani ne textů, které čítávali ve svém dětství dnešní učitelé, ale především textů současných, které odpovídají vkusu a potřebám současné generace. Jedině takové texty napsané jazykem atraktivním a blízkým současným dětem mohou žáky přivést na cestu čtenářství. Třídy a školy by se měly stát čtenářskými společenstvími, kde je častou činností čtení textů, přemýšlení o nich a společné sdílení těchto myšlenek. Tyto činnosti by měly být organizovány tak, aby byly přirozené, smysluplné a aby žákům přinášely radost a potěšení z četby.

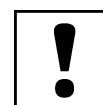
4.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Stávající definice PISA a PIRLS zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat.

- Definice PISA: Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. (Straková, J. a kol: Vědomosti a dovednosti pro život. ÚIV, Praha 2002.)
- Definice PIRLS: Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. Vydáno 2001, IEA. Překlad: 2002, ÚIV, Praha.

Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto byla čtenářská gramotnost v rámci odborného panelu vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Důležitá pasáž textu



Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádnou nelze opomenout. Zde uvádíme jejich základní přehled:

Vztah ke čtení.

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

Doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

Vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Metakognice

Metakognice je způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět“. (Průcha J., Walterová E., Mareš J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.)

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

4.3 Čtenářská gramotnost v RVP ZV

V této kapitole se seznámíme s mírou a způsobem začlenění tohoto komplexního vymezení čtenářské gramotnosti do RVP ZV.

Pokud se škole nedaří rozvíjet u žáků ochotu k celoživotnímu učení spojenou s potřebnými dovednostmi, neplní jeden ze svých hlavních úkolů. Učení se neobejde bez aktivního čtení spojeného s porozuměním na vyšších hladinách mentálních operací. Nejde tedy o čtení na úrovni dekódování textu a doslovných významů sdělení, ale o komplexní čtenářství v duchu vymezení pojmu čtenářské gramotnosti uvedeném v této příručce. **Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků:** jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, už nikdy nedohoní své vrstevníky ve výsledcích učení. Platí také to, že pokud se u žáků hromadí rok za rokem tzv. „letní ztráta“ ve čtenářství, zaostávají během několika let za svými vrstevníky nejen ve čtení, ale i v dalších oblastech vzdělávání. Dovednost vyrovnat se s náročnějšími texty zvyhodňuje i v dalším průběhu studia takto disponované žáky před těmi, kdo takovou dovednost postrádají. V pracovním životě představuje schopnost dobře číst jasnou výhodu především proto, že umožňuje svému nositeli snáze získávat nové poznatky a ty zpracovat do svých poznatkových struktur. Platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky.

Rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání. Dobře postavená a realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti může pomoci těm žákům, jejichž domácí zázemí čtenářství nepodporuje a jejichž školní výsledky jsou tím ohroženy. Pro takové žáky představuje škola jedinou naději, že hendikepy způsobené nepodněným rodinným prostředím vyrovnají.

Potřeba vymezit čtenářskou gramotnost a zabývat se jí vyplývá z povahy dnešního života a z nároků, které klade na každého člověka. Do vzniku a rozšíření internetu a dalších moderních forem komunikace měly texty jasné hranice, existovala mnohá podpůrná vodítka pro snadnou orientaci ve zdrojích, existovala ostrá hranice mezi autorem a adresátem, v současnosti je knižní produkce pro běžného čtenáře nepřehledná a zahlcující. Současně se pracovní náplň mnoha profesí stala závislou na rychlém

předávání informací v textové podobě, a to i u takových profesí, které práci s texty vyžadovaly jen ve velmi omezené míře. Proto nestačí, aby se kurikulární dokumenty zabývaly jen čtenářskými dovednostmi, ale je potřeba, aby komplexně zohledňovaly čtenářskou gramotnost.

Čtenářská gramotnost představuje komplex provázaných složek – má obdobnou povahu jako kompetence. Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů, a nelze ji uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností. K tomu přistupuje vlastní obsah čtení a čtenářství, který díky své rozmanitosti vytváří nároky na různé způsoby čtení zvláště v kombinaci s účelem konkrétního čtení.

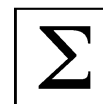
Pro zájemce



Přestože se v RVP ZV pojem čtenářské gramotnosti nepoužívá, nezabraňuje tento dokument žádnému vyučujícímu, aby se žáky čtenářství rozvíjel. Dokument samotný ovšem nemůže zajistit, že všichni žáci budou mít šanci své čtenářství ve škole náležitě rozvinout. Závisí jen na škole nebo na jednotlivém vyučujícím, za jak významnou čtenářskou gramotnost považuje, jak jí rozumí, co v ní vidí, které složky čtenářské gramotnosti chce a umí u žáků rozvíjet. Pro systematictější uchopení čtenářské gramotnosti v RVP ZV by bylo vhodné zvážit následující náměty.

1. Čtenářská gramotnost se zatím v RVP ZV neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Čtenářská gramotnost se zde omezuje na tradičně „čtenářské předměty“ – jazykovou komunikaci. Rozvíjení čtenářských dovedností by bylo do budoucna vhodné zapracovat i do oborů společenskovědních a přírodovědných.
2. Důležitou složkou čtenářské gramotnosti jsou pozitivní postoje ke čtení a návyky, které pomáhají žákům překonávat obtíže při zvládnutí stále složitějších textů. Ty by do budoucna mělo RVP ZV sledovat více.
3. Vyučující naučných předmětů jsou kurikulem málo pobízeni k rozvoji čtenářství. „Čtenářské cíle“ jsou tak v pozici, kdy spíše ukrajují z času na cíle, které stojí před učiteli jako závazné. Na druhou stranu vyučující očekávají, že jejich žáky někdo naučí číst tak, aby uměli využívat písemné zdroje informací v oboru, kterému se učí.
4. RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství nebo čtenářské gramotnosti. Pro ty učitele, kteří nesledují soustavně vývoj v této oblasti, může být čtenářská gramotnost jevem redukováným na pouhé čtení s doslovným porozuměním, na vyhledávání informací nebo na reprodukci základního děje. To může vést k tomu, že učitelé si neosvojují metodiku potřebnou pro systematické a cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti, protože se často domnívají, že stačí, když žákům občas zadají čtení z čítanky nebo z učebnice. Čtenářskou gramotnost nelze u žáků úspěšně rozvinout, pokud se zaměřujeme jen na některé její složky a jiné pomíjíme.
5. Fakt, že čtenářská gramotnost ve smyslu širší definice není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, proč bývá ve školách často těžké udělat si na ni dostatek času. A protože čtení je myšlení, tedy náročná mentální činnost, čas vyžaduje. Kromě toho, že by času mělo být dost, měl by být také pravidelný.

Shrnutí



Plánování změn RVP by mělo vycházet z konsensuálně přijatých vzdělávacích cílů v oblasti čtenářské gramotnosti. Jakmile nastane shoda na pojetí čtenářské gramotnosti a na obecných cílech, kterých by mělo být dosaženo, měly by být obecné cíle dále specifikovány pro vývojová období tak, aby učitelé věděli, jakou úroveň čtenářské gramotnosti v různých jejích složkách lze očekávat u žáků a jak asi se může žák jako čtenář vyvíjet v jednotlivých složkách gramotnosti. Jak cíle stanovit?

Lze vyjít z vymezení čtenářské gramotnosti, a to dále rozpracovat do dílčích složek, které se mohou stát **dílčími vzdělávacími cíli**:

- žáci čtou aktivně, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění;
- čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text daným cílům vyhovuje;
- obvykle si text prohlédnou dřív, než se do něj pustí, všímají si struktury textu a hledají ta místa, která s největší pravděpodobností naplní účel, s nímž se do četby pouštějí;
- v průběhu četby dobří čtenáři často předvídají, co asi bude dál;
- čtou výběrově a neustále činí rozhodnutí o způsobu četby – co budou číst pozorně a pomalu, co přečtou rychle, co nebudou číst, co přečtou znovu;
- budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky v průběhu četby;
- snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů, na které v textu narazí, a poradí si s nesrovnalostmi a překážkami v textu;
- vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text, propojují text s tím, co už věděli dříve;
- přemýšlejí o autorech textů, jejich stylu, východiscích, záměrech, historických okolnostech;
- sledují, jak textu rozumějí, a podnikají opatření pro lepší porozumění, pokud je to třeba;
- hodnotí kvalitu textu, posuzují jeho hodnotu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně;
- různé typy textů čtou různým způsobem;
- při četbě vyprávěcího textu se vžívají do prostředí a postav;
- při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí;
- porozumění textu se u nich odehrává nejen přímo při četbě, ale i během malých pauz, které během četby činí, a pak také když vlastní čtení skončí, když dočtou;
- porozumění je náročná, vyčerpávající a komplexní činnost, kterou ale dobří čtenáři vnímají jako uspokojující.

Úkol nebo cvičení



1. Které z uvedených dílčích vzdělávacích cílů považujete osobně za nejpodstatnější a proč?

Průvodce studiem



Výše uvedené dílčí cíle je zbytečné učit se mechanicky memorovat. Spíše nad nimi uvažujte a přemýšlejte o jejich možném zapojení do vašich příprav do výuky. Na závěr je potřeba zdůraznit, že

pouze na základě RVP ZV není možné ve škole plánovat rozvoj čtenářské gramotnosti dostatečně systematicky a v celé šíři.

Pro zájemce



4.4 Inspirace pro výuku

Úlohy zjišťující čtenářskou gramotnost v mezinárodních šetřeních PISA a PIRLS se snaží poznat a posoudit, které čtenářské dovednosti, vědomosti a případně i postoje čtenář má a jak je dokáže využít při čtení. Při prohlížení čtenářských testů a při seznamování se s výsledky výzkumných šetření nemáme zapomínat, že odpovědi na otázky v úlohách těchto šetření jsou vždy jen odleskem skutečných dovedností čtenáře. Čtenářskou gramotnost totiž čtenář uplatňuje zejména v samotném procesu čtení pro zážitek nebo pro poučení. Většina různých testů čtenářství vypovídá o tom, jak žák zvládl danou testovou úlohu, ale nemůžeme spolehlivě vědět, které konkrétní dovednosti uplatňuje, když není testován (tedy během svého čtení ve chvílích, kdy opravdu čte s estetickým prožitkem nebo studijně pro poučení). Testové úlohy nám přesto mohou poskytnout orientaci v tom, které mechanismy, postupy, potřeby ovlivňují výkon čtení.

Jako inspirace byly vybrány dvě úlohy, které byly použity při testování PISA. První ukazuje, jak můžeme rozumět žakově práci s textem beletrie (s krátkou povídkou *Dárek*), druhá, jak chápat četbu nelineárního textu (stromový diagram *Práce*).

Pro dobré porozumění popisu toho, jak žák řeší úlohu, je za testovou otázkou připojen i popis, jak úspěšný žák v odpovědi nejspíše postupoval. Dále je připojeno několik metodických doporučení, která jsou uváděna proto, aby:

a) zvýraznila potřebu interaktivního přístupu k výuce čtení a k rozvoji čtenářské gramotnosti (v němž hraje velkou roli žakovo hledání smyslu textu a také partnerský rozhovor mezi čtenáři, včetně učitele);

b) obrátila pozornost k tomu, že čtenářské dovednosti se rozvíjejí především při skutečném čtení a prožívání ucelených a smysluplných textů (tedy nejen při kontrolních otázkách např. z čítanky);

c) naznačila, že učitel by měl svou roli chápat jako roli osobního rádce a pomocníka svých žáků, pokud jim chce pomoci překonat překážky dnes tak běžné: mnozí žáci ani netuší, že četba může přinášet vzrušení a radost, mnozí žáci si nevědí rady už při prvních obtížích s porozuměním textu i jen maličko složitým, schází jim trpělivost, neumějí své pocity a myšlenky vyjadřovat atd.

Texty úloh najdete v kapitole 2. Čtenářská gramotnost v publikaci *Gramotnosti ve vzdělávání*, která je ke stažení [ZDE](#).

Doporučené zdroje dostupné na internetu

International Reading Association (www.reading.org.)

Posláním Mezinárodní čtenářské asociace je podpora čtení a čtenářství nepřetržitým zvyšováním kvality výuky čtenářské gramotnosti a jejího výzkumu po celém světě. Na anglických webových stránkách této organizace učitelé naleznou odkazy na časopisy a odborné knihy týkající se čtenářství žáků všech věkových skupin (od dětí mladšího školního věku po středoškolské studenty), přípravy hodin a inspirativní seznamy knih. Rodiče ocení tipy na čtivé knižní tituly, vycházející z doporučení dětí samotných.

Košťálová, H.; Šafránková, K.; Hausenblas, O.; Šlapal, M.: **Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka**. Praha: ČŠI, 2010.

Tato příručka si klade za cíl pomáhat učitelům rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. V úvodních částech autoři vysvětlují pojem čtenářská gramotnost a analyzují, jaké podmínky jsou pro rozvíjení čtenářství ve školách. Největší část je pak věnována metodám rozvíjejícím čtenářské dovednosti. Můžeme zde nalézt jejich stručnou charakteristiku, mnohé z nich jsou ale představeny i podrobněji, včetně námětů pro výuku i ukázky konkrétních lekcí.

Kramplová, I. a kol.: **Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním**. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

Příručka přináší informace o mezinárodním výzkumu PISA, který byl v roce 2000 zaměřen na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků. Publikace přibližuje učitelům čtenářské dovednosti, které byly výzkumem ověřovány, a seznamuje je s výsledky českých žáků. Podrobně jsou zde popsány testové úlohy, jejich klasifikace i vyhodnocování odpovědí. Přílohou publikace je 10 uvolněných úloh z výzkumu PISA, včetně návodu k vyhodnocování a průměrné úspěšnosti žáků, a 10 úloh, které na základě principů výzkumu PISA vytvořili sami učitelé.

Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. Kritické myšlení, o. s. ISSN 1214-5823. Vybrané příspěvky jsou dostupné on-line [ZDE](#).

Kritické listy jsou periodikem, které již více než 10 let informuje o metodách kritického myšlení a přináší náměty pro výuku. Jsou určeny pedagogům všech typů a stupňů škol a všech aprobací. Příspěvky jsou nejvíce zaměřeny na oblast čtení, psaní a diskutování. Stěžejní rubriky Kritických listů se nazývají K úvaze a Lekce a komentáře, kde jsou představovány příklady inspirativní výuky. Vybrané příspěvky z Kritických listů jsou dostupné on-line.

Kritická gramotnost. ISSN 2464-6318. Vydavatel: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s.

Prostřednictvím čtvrtletníku „**Kritická gramotnost**“ chtějí jeho autoři přinášet inspiraci, jak rozvíjet kritickou a čtenářskou gramotnost u žáků, a vytvořit platformu pro sdílení jejich zkušeností. Časopis vychází od konce roku 2015 v elektronické verzi třikrát za školní rok. Jednou ročně vychází speciální tištěné vydání.

V časopise naleznete výukové lekce i profesní příběhy učitelů, kteří vedou čtenářské dílny nebo se věnují rozvoji kritické gramotnosti v naučných předmětech. Přečtete si rozhovory s předními odborníky na rozvoj kritické gramotnosti a můžete se nechat inspirovat i praxí ověřenými nápady, jak přivést ke čtení také ty děti, v jejichž rodinách se běžně nečte. V časopise nechybí ani tipy na knihy pro děti a mnoho dalších podnětů pro rozvoj čtenářské a kritické gramotnosti.

Kontrolní otázky a úkoly



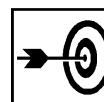
1. Objasněte jednotlivé roviny (složky) čtenářské gramotnosti.
2. Analyzujte vztah úrovně čtenářské gramotnosti a výsledků učení žáků.
3. Zhodnotte možnosti uplatnění čtenářské gramotnosti v podobě konkrétních vzdělávacích cílů.

5 Čtenářské strategie

Doba potřebná ke studiu: 5 hodin

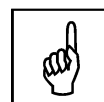


Cíle



- Shrnout základní čtenářské strategie a jejich význam pro rozvoj čtenářství.
- Zdůvodnit potřebu rozvoje čtenářských strategií u žáků základní školy.
- Aplikovat vybrané čtenářské strategie na vlastní vybrané ukázky literárních textů.

Pojmy k zapamatování



Hledání souvislostí; kladení otázek k textu; vytváření smyslových představ; identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu; usuzování; předvídání; syntéza; hodnocení.

Průvodce studiem



V této kapitole se dozvíte o možnostech rozvíjení čtenářských strategií u žáků. Nežřídky jde o postupy, které zkušený čtenář provádí při četbě automaticky (předvídání, vytváření představ, hledání souvislostí apod.), avšak žáci se je potřebují naučit používat a pochopit jejich smysl. V textu jsme vycházeli především z webu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování (<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>), který doporučujeme vašemu zájmu. Inspirací nám byly především velmi podnětné texty L. Whitcroft a S. Kratochvílové, jejichž části jsme do studijní opory přímo převzali.

Důležitá pasáž textu



Základní čtenářské strategie můžeme shrnout do několika bodů

- **Hledání souvislostí.**

Uvědomuji si, jak dané téma souvisí s mými osobními zkušenostmi (*hledání souvislostí text a já*) či světem kolem mě (*hledání souvislostí text a svět*), hledám souvislosti mezi různými texty (*hledání souvislostí text a text*).

- **Kladení otázek k textu.**

Před, během i po přečtení textu si pokládám různé otázky, na které pak hledám odpověď.

- **Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ.**

Představuji si, jak vypadá, voní, chutná či je cítit na dotek něco, o čem se píše v textu.

- **Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu.**
- **Usuzování.**

Zjišťuji podle nápovědí v textu, co mi chce autor říct. Zjišťuji skrytý význam textu.

- **Předvídání.**
- **Syntéza.**

Skládám si dohromady informace, o kterých jsem se dočetl, a přidám, co jsem již věděl. Kousky skládačky pak vytvoří nový poznatek.

- **Hodnocení**

Kromě výše uvedených strategií různé publikace, organizace, odborníci a školy doporučují výuku dalších čtenářských strategií, které čtenáři pomáhají při četbě textu:

Předvídání (možno zařadit pod usuzování); shrnování; skimming (zběžné čtení, kdy text nejdříve rychle prolétneme očima); **scanning** (vyhledáváme v textu určité informace, na které se zaměříme – např. „cena, Kč“ v případě, že se chci dozvědět, kolik něco stojí); **hodnocení** atd.

5.1 Hledání souvislostí

Průvodce studiem



Pro správné pochopení textu je velmi důležité, abychom si neustále uvědomovali, co již víme o textu, který se chystáme číst nebo právě čteme. Žáci, kteří umí propojit informace v textu s tím, co již o daném tématu vědí, textu lépe porozumí a lépe si zapamatují nové informace.

Jak strategie pomáhá zlepšovat porozumění textu?

Učíme-li žáky uvědomovat si, jak se informace obsažené v textu vztahují k jejich vlastní osobě, pomáháme jim například lépe pochopit, jak se postava cítí. Žák propojí situaci z příběhu se svým vlastním životem, čímž zvýšíme žákovu motivaci ke čtení, protože se cítí být do textu aktivněji zapojen. Tuto strategii využijeme i při čtení odborného textu. Když si čtenář uvědomí, jak se uvedené informace vztahují k jeho vlastním znalostem a zkušenostem, lépe si je zapamatuje. Snadněji se nám totiž přijímají informace, které pro nás nejsou úplně nové. Během práce v kolektivu třídy si žáci zároveň uvědomují, že jejich dosažené zkušenosti a znalosti nejsou stejné, že se liší jedinec od jedince.

Hledání souvislostí se děje na úrovních „já a text“; „text a jiný text“; „text a svět kolem nás“.

Jak postupovat?

Nejprve text žákům předčítáme a zastavujeme se u jednotlivých vět, se kterými chceme propojovat naše předchozí zkušenosti: „*Tato část se mi velmi líbí, vzpomínám si na to, jak jsem s mým dědou hrál hru... a zažila něco podobného.*“ Žáci mají zpočátku tendenci propojovat text s nepodstatnými věcmi, jako např. že mají také červené boty jako postava v příběhu. Učitel je musí naučit, co nám pomáhá lépe porozumět textu a co je naopak zbytečné. Někdy však i zdánlivě zbytečné asociace, které nijak neprohlubují porozumění textu, mohou žáky motivovat ke čtení (např. když se postava jmenuje stejně). Vedme dále žáky k tomu, aby se učili tuto strategii používat během tichého čtení.

Mohou pomoci i návodné otázky a počátky vět (v odborné literatuře je nazýváme startéry). Vhodné je nejprve žákům napovídat otázkami. Nezapomeňte žákům ukázat formulace, které by měli užívat. Návodné věty (startéry) napište na tabuli, aby je žáci měli stále na očích.

Příklad



Pro oblast „já a text“ můžeme použít tyto návodné otázky a startéry:

Co mi to připomíná z mého života?

Tuto část textu mohu spojit s ..., a to proto, že se mi jednou stala podobná věc...

Stalo se mi něco podobného, když jsem...

Co se v textu podobá mému životu?

Tato část mi připomíná...

Co je jiného v mém životě? Cítím se jako (postava), když... (v jaké situaci)

Stalo se mi již něco podobného?

Jak to souvisí s mým životem?

Jak jsem se cítil, když jsem četl...?

Kdyby se mi to stalo, tak bych...

Poté, co si žáci dobře osvojí práci na úrovni „já a text“, můžeme pomalu začít sledovat vztah čteného textu k jinému textu a světu kolem nás.

Pro oblast „text a jiný text“ můžeme použít tyto návodné otázky a startéry:

Četl jsem nějakou podobnou knihu?

Tato knížka mi připomíná (jinou knížku), protože...

V čem je text podobný ostatním textům, které jsem již přečetl?

V čem se text liší od ostatních textů, které jsem již přečetl?

Už jsem někdy četl o něčem podobném?

Pro oblast „text a svět okolo nás“:

Setkal jsem se s podobnou situací i v reálném světě?

V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?

V čem je situace v textu naopak jiná, než jak ji známe?

Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože...

5.2 Kladení otázek

Průvodce studiem



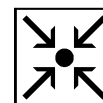
Dobrý čtenář si klade otázky nad textem neustále – před, během i po čtení. Kladení otázek zvyšuje čtenářovu motivaci, čtenáři pokračují ve čtení textu proto, aby na otázky našli odpovědi. Otázky mohou být zodpovídaný na základě čteného textu, za použití naší vlastní zkušenosti, dedukcí nebo dalším hledáním informací v jiných zdrojích. Jsou samozřejmě i otázky, na které neznáme nebo nenajdeme odpověď.

Jak učit žáky klást otázky k textu?

Učitelé by měli žáky vést k tomu, aby si nad textem pokládali různé otázky. Zpočátku to určitě není jednoduché, některým žákům se nechce nad textem hlouběji uvažovat (zvláště, začínáme-li je učit klást otázky ve starších ročnících). Vyučující může v kladení otázek žákům pomoci návodnými otázkami, které uvádíme níže. Učitel otázky žáků sepisuje na tabuli, po přečtení textu společně na otázky odpovídají. Vyučující by měl/a žáky vést k tomu, aby si uvědomili, kde se jim podařilo najít odpověď na otázky. První typ otázek bychom mohli nazvat doslovné otázky neboli otázky, na něž najdeme

odpověď přímo v textu. Další otázky jsou ty, při nichž musíme dedukovat a usuzovat na odpověď tím, že kombinujeme různé části textu a zároveň čteme mezi řádky. Pak tu jsou otázky, které zodpovíme jedině tak, že se uchýlíme k vnějším zdrojům, například k jiným textům.

Příklad



Kladení otázek před čtením:

Před čtením si žáci prohlédnou text nebo knížku a sepíší si otázky, které je k textu napadají. Učitel otázky žáků napíše na tabuli. Kladení otázek před čtením pomáhá aktivovat jejich dosavadní znalosti k textu, se kterými mohou pracovat, čtenář se „propojuje“ s textem a je připraven pro lepší porozumění.

Žáci si mohou klást následující typy otázek:

- *Co si myslím, že se v příběhu bude odehrávat?*
- *Co se v textu asi naučím?*
- *Proč autor vybral takový název/titulek?*
- *Proč autor text napsal, za jakým účelem?*
- *Kdy se příběh odehrává?*
- *O kom příběh vypráví?*
- *Kdo příběh vypráví?*

Nezapomeňte se žáků ptát, proč si to myslí, proč tak odpovídají. Žáci budou mít s kladením otázek nejprve zřejmě potíže, učitel tedy musí trpělivě a pravidelně ke kladení otázek žáky vést.

Kladení otázek během čtení:

Je vhodné učit žáky, aby se zastavovali během čtení a zapisovali si všechny otázky, které je k textu napadají.

- *Co se dalšího v příběhu přihodí?*
- *Jak se postava cítí?*
- *Proč se... přihodilo?*
- *Co bych dělal já?*
- *Jak problém vyřeší?*
- *Myslíte si, že... měl udělat spíš...?*
- *Chtěl bych být kamarád s...?*
- *Co by se stalo, kdyby...*
- *Co ještě musím zjistit?*
- *Proč je tato informace důležitá?*
- *Chápu, co mi chce autor sdělit?*

Kladení otázek po čtení:

Po čtení žáci zjišťují, odpověděl-li jim text na jejich otázky vznesené během čtení. Otázky po čtení dávají prostor pro možné kritické čtení textu, mohou vznášet připomínky, pochybnosti. Ptání dává prostor pro další dotazování a zjišťování v jiných zdrojích.

- *Jak jsem se cítil když...?*
- *Jaký je můj názor na...?*
- *Co autor tvrdí a já se tomu divím?*
- *Proč si myslíš, že autor...*
- *Co je hlavní myšlenka textu?*

- *Znám někoho podobného jako...?*
- *Co by se stalo, kdyby...?*
- *Souhlasíš s tím, co autor řekl?*
- *Chtěl bys být přítel s...?*
- *Co by se mohlo stát, kdyby...?*
- *Proč jsou tyto informace důležité?*
- *Pochopil jsem, co mi chtěl autor říci?*

První čtení s přemýšlením

Žáci by měli mít možnost především vyjádřit své pocity z příběhu. Na tabuli můžeme napsat několik začátků vět, které budou tvořit počáteční oporu pro jejich myšlení.

- *Byl jsem překvapen...*
- *Byl jsem znepokojen...*
- *Byl jsem potěšen...*
- *Zaujalo mě...*
- *Nejdřív jsem si myslel...*

Průvodce studiem



Je vhodné žákům modelovat/předvést, jak přemýšlím já jako dospělý čtenář. Zpočátku předčítám např. text z čítanky, přemýšlím nahlas a volím startéry z tabule podle toho, co mě napadá. Občas některé komentáře zapíšu na tabuli, aby slabší žáci před sebou viděli konkrétní věty. Žáci budou chtít rychle vyjádřit svůj názor sami. V diskusi pak pokračujeme rozhovorem nad odpověďmi žáků. V závěru hodiny pro reflexi napíšu žáci dokončené startéry na lepicí papírky a následně je vlepují na plakát, který se umístí na nástěnku. Někteří vybírají nejzajímavější myšlenky, někteří nejdůležitější. Řada žáků zapíše to, co slyšeli od jiných, protože nejsou zvyklí takto uvažovat.

Pokud učitel provází první čtení takto složitého textu podobným vysvětlením a hlavně modelováním, může žákům nenásilně předvést, co vlastně znamená správně číst, aniž by musel předkládat seznamy jednotlivých strategií. Během školního roku často na úvodní aktivitu odkazuji, aby si žáci uvědomovali, proč je neučím jen literární teorii a historii.

Strategie, kódy, startéry

6. ročník: shrnování uměleckého textu, probouzení zvědavosti kladením otázek, zjišťování míst, kterým nerozumíme, kroky k vyjasňování slov, vytváření smyslových představ, určování důležitých informací a komentářů.

7. ročník: pokládání různě složitých otázek, předvídání.

8. ročník: propojování informací, usuzování (čtení mezi řádky).

9. ročník: vliv stanovení účelu na výběr důležitých informací, syntéza a hodnocení textu.

Příklady vhodných začátků vět:

Sledování porozumění: *Nerozumím..., Není mi jasné..., ale myslím si, že..., Co znamená...*

Kladení otázek: *Rád bych věděl..., Zajímalo by mě...*

Předvídání: *Předvídám..., Předpovídám..., Příběh bude o...,*

Určování důležitých informací: *Důležité je...*

Vytváření představ: *Představuji si..., Vidím..., Slyším..., Cítím...*

Propojování: *Toto mi připomíná...*

Usuzování: *Usuzuji..., Myslím...*

Shrnování: *Potřebuji si shrnout...*

Syntéza: *Stále bych rád věděl..., Nejdůležitější bylo..., Potřebuji si najít...*

Shrnutí



Za nejdůležitější strategii můžeme považovat sledování porozumění, protože nezkušení čtenáři velmi často pročtou text do konce, aniž by se zastavili u nejasných míst. V této strategii se učí najít konkrétní místo, kterému nerozumí, a včas se pokusit o vyjasnění.

Nejoblíbenější strategií žáků je kladení otázek. Tato strategie totiž umožní žákům přirozeně projevit zvědavost a začít komunikovat s textem pomocí svých očekávání. Nacházejí smysl čtení. Stávají se méně závislí na učiteli a jeho dotazech. Častým poslechem modelování a svými opakovanými pokusy se pak učí klást otázky směřující k podstatě textu.

Usuzování patří v anglických zemích k těm nejpoužívanějším, protože se jedná o jednu z nejtěžších strategií. Přesto však tuto strategii představují pouze na několika aktivitách, neboť stejně jako lze převést jednotlivé strategie v otázky, může každá strategie pokračovat usuzováním.

5.3 Vytváření představ

Průvodce studiem



Představujete si, jak to, o čem si čtete, vypadá, chutná, zní, voní, je cítit na dotek či jaké to ve vás vzbuzuje emoce? Pokud ano, pak si také lehce budete umět představit, v čem tkví podstata čtenářské strategie „vytváření představ“. Jedná se o strategii zábavnou, kterou bychom mohli přirovnat k filmu, jež si během četby pouštíme v hlavě.

Přirovnání strategie k filmu, který si pouštíme v hlavě, žáky určitě zaujme. Stejně jako se mění scény ve filmu, tak se v průběhu četby proměňují i naše představy. Kromě toho jsou představy jedinečné pro každého z nás, protože staví na našich předchozích zkušenostech a vědomostech (každý si bude trochu jinak představovat učitele podle toho, kdo ho ve škole učil). Vytváření představ úzce souvisí s usuzováním, což je jedním z dokladů toho, jak jsou jednotlivé strategie navzájem propojené. Když si něco představujeme, tak vlastně usuzujeme, jen používáme obrazy místo slov.

Důležitá pasáž textu



V čem tkví přínos strategie?

Obrazy, zvuky a jiné smyslové vjemy nás dnes a denně bombardují z televizních i počítačových obrazovek. Oproti tomu je četba bohužel často žáky vnímána jako pasivní a nudná záležitost. Právě strategie vytváření představ může být jednou z cest, jak změnit tento pasivní přístup. Když během čtení zapojujeme **všechny smysly**, vytváříme si vztah k tomu, co čteme, čtení si více užíváme a existuje podstatně větší pravděpodobnost, že text dočteme. Proto může být tato strategie velmi přínosná

zejména pro žáky, které čtení nebaví a činí jim potíže. Když zapojujeme během četby vlastní představivost, tak vdechujeme textu život.

Čím více detailů si představujeme a čím živější obraz ve své mysli vytváříme, tím lépe si čtené zapamatujeme a tím déle to i udržíme v paměti. To, co si umíme představit, i lépe chápeme. Pokud si naopak během čtení něco nedovedeme představit, jedná se o signál, že textu úplně nerozumíme. K porozumění samozřejmě přispívá i to, že sledujeme, jaké ilustrace se v textu objevují, a snažíme se najít souvislost mezi nimi a tím, co se v textu píše.

Jak učit žáky vytvářet představy?

Rozhodně bychom neměli vycházet z předpokladu, že si žáci představují čtený text sami od sebe. Mnozí z nich si ani neuvědomují, že by něco takového mohli a měli dělat. **Stejně jako u ostatních strategií i v tomto případě bychom měli začít celý proces modelováním, kdy žákům předvádíme, jakým způsobem my sami tuto strategii používáme.** Po takovém modelování žáky vyzveme, aby se o své představy podělili se zbytkem třídy. Nezapomínejte poukazovat na to, jak se vaše představy opírají o text a jak vám pomáhají textu porozumět. Zároveň by si žáci měli uvědomit, jak jsou představy ovlivňovány našimi předchozími zkušenostmi a vědomostmi, a jak se proto liší člověk od člověka.

Příklad



Představit můžeme strategii žákům například takto: *„Když čtu nějakou oblíbenou knihu, tak mě moc baví představovat si, o čem se na jejích stránkách píše. Někdy jsou představy tak živé, že mi to připadá, jako bych se přímo ocitl/a v knížce. Kreslím si v hlavě obrázek hlavního hrdiny nebo místa, ve kterém se příběh odehrává. Představuji si, co se na stránkách knihy děje. A nejen to, já si i představuji různé zvuky, vůně, chutě a také se soustředím na to, jaké ve mně četba vyvolává pocity. Díky tomu se více ponořím do příběhu, uvědomím si více věcí a chce se mi číst dál. Také si vše lépe zapamatuji. Když se pokouším vzpomenout, co se v příběhu událo, tak mi představy mohou pomoci. Vybavuji si jednotlivé obrazy, jako kdyby to byl film, a tak si i vzpomenu, co se již událo...“*

Pro modelování si vybereme vhodný text, který v nás vyvolává různé druhy představ.

Čteme a po vhodné pasáži modelujeme, jaké představy v nás text evokuje.

Pro modelování můžeme použít další část ze stejného textu nebo text jiný. Žákům řekneme, ať zavřou oči a zkusí si představovat, o čem čtou. Ať si představí, že si v hlavě pouští film. Co vidí, slyší, cítí, jaké to v nich vyvolává pocity...? Ať také věnují pozornost sloům, která v nich představy vyvolaly... Po přečtení žáci hovoří o tom, jaká byla jejich představa, a srovnávají ji s představami spolužáků. Ať se snaží zamýšlet, proč se jejich představy od sebe liší. Můžete žáky vyzvat, aby svou představu nakreslili. Jistě si sami uvědomí, že se na jejich představách odrazil nejen poslech čteného textu, ale i jejich vlastní předchozí zkušenosti a vědomosti.

Samozřejmě je důležité, abychom si s žáky povídali o tom, jak jim strategie pomáhá. Užívali si proces vytváření představ? Mají pocit, že text teď více chápou? Pamatují si teď lépe, o čem četli? Použijí některé výrazy při vlastní písemné tvorbě?

Počítejte s tím, že až v další fázi přivzete žáky, aby se podělili o své představy, dost možná budou na začátku bezradní, budou klouzat po povrchu a odpovídat jedním či dvěma slovy.

Pomáhejte jim návodnými otázkami typu: *Co má přesně na sobě? Proč? Jakou to má barvu, tvar, co vidíš v pozadí? Jaký to v tobě vyvolává pocit? Připomíná ti to něco, co jsi již viděl? Jak si myslíš, že ten dům vypadal? Bydlíš v domě? V čem myslíš, že se liší od toho tvého nebo je mu podobný?*

Abychom nastartovali myšlení žáků a přispěli k zapojení všech smyslů, můžeme použít **návodné počátky vět:** *Vidím, vypadá to jako..., Slyším, zní to jako..., Chutná to jako..., Cítím, ..., Na dotek to působí jako..., Vyvolává to ve mně pocit...*

Žáci si mohou představovat i to, o čem se v textu přímo nepíše, třeba hlavního hrdinu, když byl mladší, a mohou si představovat i sami sebe jako součást scény. Zároveň vedme žáky k tomu, aby věnovali pozornost tomu, **jakým způsobem v nich autor vyvolává určité představy**. Která slova a spojení používá? Žáci je mohou zakroužkovat a měli by si uvědomit, že je mohou využít při vlastním psaní. Společně s žáky můžete vytvořit tabulku s obrázky označujícími jednotlivé smysly (ucho, oko...), do které si budou žáci k jednotlivým symbolům vypisovat zajímavé výrazy, které autor textu použil.

Obrázkové knihy a lyrické básně

U mladších žáků (především na 1. stupni ZŠ) můžeme využít výlučně obrázkové knihy. Žákům ukážeme dva obrázky v knížce a zeptáme se, co si představují, že se událo mezi dvěma obrázky. Necháme je to nakreslit, popsat nebo si o tom povídat. Pak se společně s žáky zamýšlíme nad tím, zda jejich obrázků dáva v daném kontextu smysl. Zdůrazníme, že nám nejde o bláznivé představy, které neodpovídají textu, protože hlavním cílem strategie je prohloubit porozumění textu.

K vytváření představ se velmi hodí i lyrické básničky. Jejich náladu nejlépe pochopíme, právě když si budeme představovat, jaké v nás slova básně (např. popisující podzimní krajinu) vyvolávají obrazy, zvuky, vůně, pocity atd.

Naučné texty

V těchto textech se často setkáváme s abstraktními pojmy (například souvisejícími s váhou, vzdáleností, hmotností). Žáky bychom měli vést k tomu, aby si uvědomili, **jak jim doprovodný obrazový materiál může být užitečný**. Modelujeme proto při četbě, že i my ilustracím a obrázkům věnujeme pozornost a že je porovnáváme s tím, co se praví v textu.

Vědec Albert Einstein řekl „*If I can't picture it, I can't understand it.*” Tento citát přímo vyjadřuje propojenost strategie s porozuměním. **Náš mozek potřebuje věci „uvidět“, aby je mohl zpracovat**. Když žáci čtou například o nějakém složitém vynálezu a v učebnici není doprovodný obrázek, pomůže jim nakreslit si danou věc v hlavě. Pokud se jim to nedaří, jedná se o signál, že čtenému textu nerozumí a měli by se pokusit věc napravit. Otázkou je, zda by jim kromě toho pomohlo si daný vynález nakreslit i na papír.

Pro zájemce



Přípravu na vyučovací jednotku se zaměřením na vytváření představ si můžete přečíst na <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/vytvoreni-predstav>.

5.4 Určování podstatných informací a myšlenek

Proč čteme?

Na začátku můžeme například s žáky pohovořit o tom, jak se vlastně neustále rozhodujeme, co je pro nás důležité, a co ne. Například když jdeme nakupovat a v obchodě jsme obklopeni vším

možným i nemožným zbožím. Při koupi se rozhodujeme hlavně podle toho, co zrovna potřebujeme. Stejně tak když čteme, si musíme hlavně uvědomit, proč čteme, a podle toho se rozhodneme, co potřebujeme v textu vyhledat či co si potřebujeme zapamatovat. **Klademe sami sobě otázky:** *Proč čtu tento text? Potřebuji zjistit nějakou konkrétní informaci? Jakou? Nebo se potřebuji něco naučit? Co si potřebuji zapamatovat a co mohu zapomenout?*

Na textu z učebnice, časopisu či populárně naučné knížky můžete modelovat, jak se sami sebe ptáte a proč čtete určitý článek. Pokud například čteme článek proto, abychom našli určitou informaci, snažíme se identifikovat, kde by se v článku mohla vyskytovat.

Jak najít podstatné informace?

Poté, co žákům ukážeme, jak je důležité se ptát, proč čteme určitý text, měli bychom zdůraznit, že další otázka, kterou si položí, by měla znít: ***Jakým způsobem mi autor ukazuje, co je v textu důležité, a jak najdu, co potřebuji?***

Strategii představujeme žákům primárně při práci **s naučnými texty. Učíme je, že tyto typy textů mají své charakteristické znaky, které pomáhají čtenáři určit, co pisatel považuje za podstatné.** Rozhodně bychom neměli vycházet z předpokladu, že žáci sami přijdou na to, jakou mají funkci např. vysvětlivky, rejstřík, slovníček pojmů

Úřední texty a internet

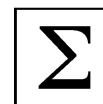
Kromě naučných textů si můžete pro modelování vybrat např. i nějaký **úřední dopis**, protože právě ty jsou často psány složitým jazykem, ve kterém se člověk lehce ztratí. V takovém případě je nezbytné, abychom se zaměřili na pro nás důležité informace a nenechali se odradit zbytečně dlouhými a komplikovanými větami. Modelovat můžeme strategii např. takto: *„Nedávno mi přišel poštou tento dopis, který se skládá z dlouhých souvětí a není napsán jasně. Proto jsem si nejdříve musel/a položit otázku: Proč mám tento dopis číst? Abych zjistil/a, co po mně pisatel chce. A jak zjistím, kdo je pisatel? To zjistím z podpisu nebo z adresy. A co po mně chce? Kde najdu tuto informaci? Jsou v dopise nějaká vodítka (slova, slovní spojení), která mi to signalizují? Vezmu si tužku a podtrhnu klíčovou větu. Aha, takže se po mně chce, abych vyplnila a podepsala přiložený dokument a poslala/a ho zpět na uvedenou adresu...“*

Pro zájemce



S nepřehledným množstvím informací se setkáváme na internetu, který v dnešní době hraje stále větší roli. Schopnost určit, které z těchto informací si vybrat, se proto stává nezbytnou. Žáky bychom zejména v souvislosti s internetem měli učit, jak rozlišovat mezi objektivními a neobjektivními či nepravdivými informacemi. Určování důležitých informací jde zejména v případě tohoto média ruku v ruce se schopností posoudit kvalitu informací. Měli bychom modelovat, jak k informacím na internetu přistupujeme se zdravou dávkou skepticismu, jak zjistíme, zda je zdroj věrohodný či zda se s námi někdo snaží manipulovat (o vyhledávání na internetu a posuzování zde poskytovaných informací se dočtete více zde: www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-23)

Shrnutí



Zvýrazňování a zatrhávání

To, že žáci neumí oddělit důležité od podružného, poznáme mnohdy již z pohledu na to, jak si zatrhávají či zvýrazňují informace v textu. Ve škole jim sice bylo řečeno, aby si zvýrazňovali důležité informace, nikdo jim však neřekl, jak to dělat. Mnozí z nich zažlutí či podtrhají téměř celý text, protože neumí oddělit důležité informace od těch méně důležitých.

Při práci s texty v učebnici učme žáky, aby při určování a zvýrazňování podstatných informací:

- Věnovali pozornost první a poslední větě odstavce, protože právě zde se často ukrývají důležité informace.
- Zvýraznili pouze slova a fráze, které jsou důležité, ne celé věty.
- Dělal si poznámky na okrajích stránky (nebo použili lepicí papírky) – nakreslili obrázek, vlastními slovy přepsali danou informaci...
- Nenechali se od podstaty odvést zajímavými detaily.
- Věnovali pozornost slovům a frázím, které signalizují důležitost informace (*nejdůležitějším bodem je, jako například, v podstatě, ve skutečnosti, na druhou stranu, závěrem...*).
- Věnovali pozornost široké škále typických znaků naučného textu: písmo (tučné, podtržené, velké, kurzíva, různá barva), odrážky, popisky, ilustrace a foto, poznámky na okraji, souhrny, tabulky, grafy, mapy atd.
- Věnovali pozornost překvapujícím informacím. Pokud nás něco překvapí, může to znamenat, že se jedná o novou informaci.

Když skončíme, měli bychom zkontrolovat, zda jsme nezvýraznili více než polovinu odstavce. S přibývajícím zkušenostmi bychom se měli dostat k ideálnímu stavu, což je zhruba 1/3 odstavce.

Jedním z vodítek může být to, že žákům řekneme, ať zvýrazní ty klíčové body, které by podle nich mohly být v testu. **Když se žáci připravují na test, učme je, aby si pročetli pouze zvýrazněné části textu.** Zatrhávání a zvýrazňování bychom také měli modelovat. Vybereme text, který promítneme na plátno, ukážeme žákům, jak a proč zdůrazňujeme určitá slova a spojení, a hlavně pomocí přemýšlení nahlas vysvětlujeme, proč jsme zatrhli či jinak zvýraznili zrovna tu či onu konkrétní informaci.

Příklad



Další tipy

Učme žáky, jak postupovat při prvním setkání s naučným textem. Než se pustí do podrobnější četby, měli by:

- aktivovat předchozí vědomosti (vzpomenout si, co o daném tématu vědí z dřívějšíka),
- všimnout si, jak je text dlouhý a jak je uspořádán,
- věnovat pozornost nadpisu a mezititulům,
- rozhodnout se, na co se zaměřit a co ignorovat,
- pokud text neobsahuje relevantní informace, dále se jím nezaobírat,
- rozhodnout se, zda text detailně prostudovat či jen rychle pročíst.

Učte žáky kódovat části, o kterých se domnívají, že jsou důležité, a používat přitom různé druhy značek v závislosti na tom, proč danou část zatrhli (hvězdička, otazník, vykřičník).

Učte žáky, že většina textů obsahuje více než jen jednu hlavní myšlenku: Nechte žáky, aby označili, například lepicími papírky, tři místa v textu, o kterých si myslí, že jsou důležitá. Učitel tento postup modeluje a posléze diskutuje s žáky o tom, co který z nich označil a proč.

Učte žáky rozeznávat mezi tím, co oni sami považují za důležité a co za důležité považuje autor textu. Žáci nejdříve napíší, co si myslí, že je v textu důležité a co by si měli zapamatovat. Potom se zamyslí nad tím, co asi za důležité považoval autor.

Učte žáky rozeznávat mezi hlavními tématy a detaily. Při práci s texty můžete používat pro psaní poznámek tabulku skládající se ze dvou sloupců. Do prvního žáci zapisují hlavní témata, která se v textu vyskytují, do druhého k jednotlivým tématům přiřazují detaily. Posléze můžete přidat třetí sloupeček, kam si žáci budou zapisovat své myšlenky a poznámky.

5.5 Usuzování

Průvodce studiem



Usuzování je běžnou součástí našeho života. Z výrazu tváře usuzujeme, jakou má náladu člověk, se kterým jednáme. Podle činů i toho, jak je oblečený, usuzujeme na jeho charakter, záliby i přesvědčení... a když něco čteme, tak se pomocí usuzování vydáváme za hranice toho, co nám pisatel v textu přímo sděluje, neboli zjišťujeme skrytý význam textu.

Čteme mezi řádky

Usuzování, které někdy nazýváme čtením mezi řádky, bychom mohli vyjádřit pomocí rovnice: **naše vědomosti (zkušenosti) + text = úsudek**. Informaci, kterou jsme se dočetli v textu, propojíme s vlastní zkušeností či vědomostmi, čímž dojdeme k závěru, který není v textu explicitně uveden. Během modelování a společné práce můžeme například použít Vennův diagram, kde jednu část diagramu nazveme „co jsem věděl/a“ a druhou „co jsem našel/a v textu“, v průsečíku pak bude náš „vlastní úsudek“.

Přínosy této strategie jsou nasnadě. Žáci se dobírají skrytého významu textu, učí se přemýšlet a kriticky hodnotit text i jeho autory. Další výhodou je, že to, na co přišli sami vlastním úsudkem, si s největší pravděpodobností i lépe zapamatují.

Hrajeme si na detektivy

Začít můžeme názornou ukázkou. **Ukážeme žákům obrázky různých situací či osob a zeptáme se jich, co si o nich myslí a proč.** Nebo můžeme přinést nějaké staré nářadí a zeptat se, k čemu asi sloužilo. Na jeho původní funkci budou žáci usuzovat na základě tvaru, velikosti apod. Vhodná je i oblíbená hra, při které se žáci snaží identifikovat, co se skrývá v zabaleném balíku. Všimají si opět jeho velikosti, jaké vydává zvuky, když s ním zatřesou apod.

Žáky můžete pro práci nadchnout tím, že **přirovnáte usuzování ke hře na detektiva, který na základě nápovědí v textu odhaluje jeho skrytý význam.** Najděte věty, na kterých ukážete žákům, jak nám různé „stopy“ pomáhají odhalit, co není v textu přímo řečeno. Když například budou hrdinové povídky mít na sobě teplé kabáty a rukavice, můžeme usoudit, že se příběh odehrává v zimě. Když budou jezdit v kočáru, příběh se asi nebude odehrávat v dnešní době. Z promluv a činů jednotlivých postav můžeme usoudit na jejich charakter a ze způsobu, jakým spolu komunikují, usoudíme na jejich vzájemné vztahy.

Pracovat přitom můžeme s tabulkou o dvou sloupcích, kde jeden sloupec nadepíšeme „můj úsudek“ a druhý „důkazy nalezené v textu“ (důkazy můžeme dále rozdělit na tři části: slova, činy, obrázky). Do role detektivů se žáci snadno vžijí při práci s krátkými detektivními příběhy jako např. *Sedm sněhuláků a jiné případy pro začínající detektivy*, kde žáci musí pátrat v textu a ilustracích, aby vyřešili jednotlivé případy.

Usuzování používáme i v jiných rovinách. Podle toho, jaký jazyk autor používá, usuzujeme na žánr a spisovatelův záměr (včetně toho, zda se s námi náhodou někdo nesnaží manipulovat). Ptát se můžeme: *„Co si myslíš, že se nám autor snaží sdělit? Co chce, abychom si uvědomili?“*

Další příklady otázek, které podněcují usuzování neboli myšlení, které jde za text:

Co si myslíš, že hrdina skutečně myslel, když řekl...?

Proč hrdina jednal, myslel, hovořil právě takto?

Jaké je poselství příběhu?

Jak se asi hrdina příběhu cítí?

Důležitá pasáž textu



Velké myšlenky

Při usuzování je důležité, abychom ve třídě vytvořili atmosféru, která podporuje hlubší myšlení. Měli bychom dopřát čas jak sobě, tak i žákům. Během modelování ukažme žákům, že i my se zastavujeme a zamýšlíme nad skrytým významem textu. Vyhradzujeme čas na diskuzi, přemýšlení a psaní.

Kromě detektivních příběhů se k práci hodí texty, které se zabírají tzv. velkými myšlenkami. Pracujte s beletrií, v níž najdeme témata, jako je přátelství, rodina, otázky diskriminace, ochrana přírody apod. Taková témata v žácích vzbuzují řadu emocí, a proto na ně většinou reagují s velkým zaujetím. Vhodné jsou texty, v nichž autoři nechávají na čtenáři, aby si leccos domyslel. Důležité je i to, abychom žákům nepodsouvali jen své interpretace a nechávali otevřený prostor různým názorům. V případě mladších žáků si můžeme povídat o tom, že i v pohádkách se skrývají velké myšlenky. K modelování si vyberte například pohádku *O ošklivém káčátku*, která v sobě skrývá témata šikany a tolerance. Pomocí přemýšlení nahlas poukazujte na části pohádky, kde se ostatní káčátku vysmívají. Zamýšlejte se nad tím, proč se mu vysmívali a jaké to ve vás vzbuzuje emoce. Vyzvěte žáky, aby se zamysleli nad tím, zda by situaci mohli přirovnat k něčemu, co zažili. Modelujte, jak se zamýšlíte nad tím, jaká se v pohádce skrývá velká myšlenka. Srozumitelnější může být formulace: *Jak rozumím tomu, co nám autor sděluje?*

Na příkladu pohádky zároveň můžeme modelovat, **jaký je rozdíl mezi úsudkem a názorem.** Usuzování znamená odhalování toho, co mi chce autor říci, zatímco názor je to, co si myslím já sám. Při usuzování se opíráme o text. Když například v pohádce *O ošklivém káčátku* usoudíme, že nám chce autor říci, že nezáleží na tom, jak vypadáme, ale jací jsme uvnitř, můžeme svůj úsudek opřít např. o větu: *Nesejde na tom, narodíme-li se na kachním dvoře, jen když jsme z labutího vejce!* Pokud však např. řekneme, že všechny kachny jsou zlé, vyjadřujeme tím vlastní názor, o který se můžeme opřít. V tomto případě se naše myšlení ubírá nesprávným směrem. Abychom na to upozornili žáky, můžeme navrhnout, aby se zamysleli nad tím, zda by s uvedeným výrokem podle nich souhlasila většina lidí.

Pro zájemce



Usuzování je velmi důležité při čtení poezie, protože právě básníci nechávají mnohé nevyřčené. Osvětlete žákům, že básníci nemohou používat tolik slov jako ostatní spisovatelé. Pro modelování vyberte báseň, která odpovídá věku vašich žáků, oddělte text čarou, čímž vznikne vedle básně prostor, kam můžete zaznamenávat vlastní myšlenky. Podtrhávejte slova a slovní spojení a po straně vpisujte, k jakým úsudkům jste na jejich základě došli.

Usuzování a ostatní strategie

Usuzování úzce souvisí s ostatními strategiemi. *Předvídání* se často řadí pod usuzování, protože když předvídáme, tak vlastně usuzujeme na základě nápovědí v textu, jak se bude děj dále odvíjet. Příklad pohádky *O ošklivém káčátku* ukazuje, jak jsme při úsudku stavěli na osobní zkušenosti (*propojování text a já*). Na základě nápovědí v textu usuzujeme, když se pokoušíme odhalit význam neznámých slov (*zjednáni nápravy*). Při *vytváření představ* usuzujeme, jak to, o čem čteme, vypadá, voní atd., a při *kladení otázek* usuzujeme na odpovědi, pokud nejsou přímo uvedené v textu.

5.6 Předvídání

Průvodce studiem



Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu nebo co se naučíme v textu. Předpokládá se také, že budeme své předpovědi zpětně potvrzovat, nebo odmítat, popř. měnit v závislosti na průběhu děje. Tato strategie nám poskytuje motivaci ke čtení, protože se přirozeně chceme dozvědět, zda jsme správně odhadli nastávající události. Naše mysl se tak zároveň připravuje na přijetí určitých myšlenek a skupin informací. Předjímat však nemusíme jen události. Pokročilí čtenáři uvažují také o tématu příběhu, celkové náladě textu nebo dokonce o tom, co nám chce autor sdělit.

I přes popularitu předvídání a jeho zdánlivou jednoduchost **je třeba žákům vysvětlit, že se nejedná pouze o věštění/hádání.** Tento proces v sobě ve skutečnosti skrývá mnoho dalších myšlenkových operací. Např. je nutné si uvědomit, co už o tématu vím, doplnit nebo upravit své dosavadní znalosti, porozumět jak tomu, co je v textu přímo řečeno, tak i skrytému významu textu, shrnout si dosavadní smysl textu a propojit tyto informace s tím, že si zběžně prohlédnu text, který bude následovat. Právě divoké fantazie značí velký problém.

Proto je dobré nutit žáky své předpovědi zdůvodňovat. Pomáhá nám obal knihy, obrázky, nadpisy, podnadpisy, obsah, naše zkušenosti s podobnými texty a vlastními prožitky, ale samozřejmě především samotný děj příběhu. Dalším oříškem bývají příliš povrchní předpovědi (*Příběh bude o psovi*.) a průběžné obměňování předpovědí. Hůře se také předvídá u čtení odborných textů.

Někdy se žáci cítí nespokojení, pokud správně neuhádnou pokračování příběhu. Ve skutečnosti ale nejde o to, zda máme pravdu. **Právě neuhádnutá předpověď nám skýtá možnost pro zpětné přemýšlení nad vodítky, která jsme možná přehlédli.**

K nácviku předvídání můžeme využít několik aktivizačních metod. Cílem je však samozřejmě to, aby žáci předvídali naprosto spontánně i bez vybídnutí učitelem.

Příklad



Modelování

Hlasité přemýšlení, při němž na sobě jako na modelu ukazujeme, jak probíhá předvídání v naší mysli, patří k počátečním startovním bodům. Naše uvažování se stává vzorem pro myšlení žáků a dovoluje přejímat vhodnou slovní zásobu.

Předvídání začíná slovy:

Možná se stane..., protože...

Předvídám...

Příběh (text) bude o...

Myslím si, že se naučím...

Zvolit můžeme jak beletrii, tak odborný text. Někdy je dobré pro modelování předvídání nejprve použít obal knihy a pokračovat obsahem.

Klíčová slova

Učitel vybere několik klíčových slov z příběhu nebo jiného textu. Žáci se pokouší odhadnout, jaké jsou mezi slovy souvislosti, jak bude příběh pokračovat, popř. jaké informace se v textu objeví. Po čtení se žáci vrací ke svým předpovědím a porovnávají je se skutečným textem. V závěru mohou „poradit“ paní učitelce jiná slova, která vnímají jako podstatná a důležitá pro text a jeho smysl.

Čajová párty

Čajová párty nabízí příležitost přemýšlet o posloupnosti událostí tím, že žáci usuzují, snaží se prohlédnout příčinné souvislosti, porovnávat a spoléhat se na své zkušenosti. Každému žákovi dáme kartu se slovem, větou nebo částí věty z textu. Žáci by se měli procházet po třídě, poslouchat, co mají ostatní napsáno na kartičkách, a diskutovat, jak jejich sdělení souvisejí. Nakonec se vrátí do malých skupin a diskutují, o čem by text mohl být. Poté zapíší výslednou předpověď začínající slovy „*Myslíme, že příběh bude o...*“. Tuto část aktivity můžeme rozšířit tím, že necháme žáky přehlédnout text, najít další věty a slova a zpřesnit předpovědi. Své dohady sdělí ostatním žákům a vysvětlí, jak k nim dospěli. Po čtení by měli porovnat své předpovědi se skutečnými událostmi v textu. Můžeme hovořit o tom, které věty jim pomohly vytvořit správnou předpověď a které je naopak zmátly.

Pravděpodobná pasáž

Před čtením žáci vyplňují pracovní list, který jim umožňuje uvažovat o struktuře textu. Umístí vybraná slova do kolonek nadepsaných: postavy, prostředí, problém, řešení, neznámá slova, popř. otázky. Potom sepišou předpověď, o čem by mohlo být jádro příběhu. Je vhodné zvolit osm až čtrnáct slov, některá s jasným umístěním a jiná, která podnítí diskusi. Než necháme žáky vyplnit pracovní list, měli bychom opět jeho použití modelovat. Pokud zapisujeme odpovědi žáků na tabuli, můžeme použít dvě barvy, jednu pro typické odpovědi, druhou pro odpovědi nezvyklé. Po čtení zkontrolujeme, zda jsme slova umístili do správných okének, zda jsme si během čtení odpověděli na všechny otázky nebo zda jsme odhadli význam neznámých slov.

Čtení s předvídáním

Učitel dopředu naplánuje, za kterými místy v textu je nejvhodnější předvídat. Rozstříhá text na tyto části, které postupně předává žákům. Úryvky je možné rozdat dopředu a položit obrácenou stranou nahoru, aby se zamezilo rychlejšímu čtení, popř. lze jednotlivé části sešít do malé knihy. Využit lze i tabulku předpovědí. Tabulka provádí žáky předvídáním, při němž zkušený čtenář nejprve předvídá (1. sloupec) na základě určitých důkazů v textu nebo svých zkušeností např. s podobnými texty (2. sloupec) a v průběhu čtení ověřuje své předpovědi a shrnuje, o čem text skutečně vyprávěl.

Tabulka pro předvídání:

Předpověď. Co si myslíte, že se stane v další části?	Důkazy. Jaké důkazy pro to máte?	Po přečtení. Co se doopravdy stalo?
A		
B		

5.7 Shrnování a syntéza

Průvodce studiem



Tak o čem byla ta knížka? Co ses dočetl v tom článku? Co si myslíš o tom včerejším filmu? Jaký byl tvůj den? Takové a podobné otázky jste jistě položili i museli zodpovědět nespočetněkrát v životě. Jak srozumitelně zachytit a vyjádřit to nejdůležitější tak, aby nám porozuměli naši přátelé, rodina a vlastně všichni lidé, se kterými v běžném životě přijdeme do styku? A jak se od prostého shrnutí dostat k vystižení toho podstatného, co činí naši odpověď skutečně zajímavou?

Shrnování a syntéza: základní informace

Shrnování a syntéza nás provází po celý život. **Když shrnujeme, tak vlastně vybíráme a vlastními slovy stručně a výstižně vyjadřujeme nejdůležitější informace.** Při shrnování bychom měli zvládnout: vytáhnout nejdůležitější informace z textu, uspořádat události ve správném pořadí a převyprávět je vlastními slovy tak, jak jdou za sebou.

Přestože již shrnování samo o sobě je pro žáky často značně obtížné, neměli bychom se u něj zastavit. Proto také někteří z autorů zařazují shrnování jako jakýsi předstupeň syntézy, která by měla být naším cílem. Syntézu bychom mohli přirovnat ke skládání puzzlů. Tak, jako se postupně mění skládaný obrázek, mění se naše myšlení v průběhu četby – skládáme dohromady nové informace a myšlenky, propojujeme je s tím, co již víme, přidáme vlastní názory a emoce... až nakonec vše zapadne do sebe a v naší mysli se vynoří nový obraz.

Důležitá pasáž textu



Shrnování

Shrnování po nás vyžaduje, abychom podstatu textu vyjádřili ve zhuštěné a srozumitelné formě. Naším cílem je naučit žáky, aby byli schopni:

- vytáhnout z textu klíčové informace a myšlenky,
- odlišit podstatné od méně důležitého,
- napsat jen tolik, abychom vystihli to podstatné,
- psát stručně a výstižně poznámky a používat přitom klíčová slova a fráze, která nejlépe vystihnou podstatu sdělení.

Jedná se o poměrně komplexní proces, který bychom měli řádně modelovat a vysvětlit, protože jinak se nám může stát, že žáci budou při vytváření souhrnů přepisovat celé odstavce, nebo naopak nenapíšou téměř nic. Můžeme využít níže uvedené postupy:

1. Rule-based strategy (Strategie založená na pravidlech)

Tato aktivita poskytuje žákům sled pravidel, jimiž by se měli řídit při vytváření souhrnu. V podstatě se jedná o to, aby žáci byli schopni správně vymazat, ponechat nebo nahradit informace v textu.

Promítneme či připevníme na tabuli zvětšený text tak, aby ho každý ze žáků viděl. Postupujeme podle následujících kroků, přičemž vše nahlas komentujeme:

- Vymažu nepodstatné a zbytečné informace: „Nyní z textu vymažu všechny nepodstatné informace a ponechám pouze ty, které mi pomohou pochopit či zapamatovat si text. Pokud byste museli zaplatit 10 korun za každé slovo, které napíšete, která slova byste zahrnuli do svých poznámek?“
- Vymažu opakující se informace: „Podívám se, zda se v textu nevyskytují stejné, jen jinými slovy vyjádřené, informace. Pokud ano, také je vymažu.“
- Nahradím výčty nadřazeným pojmem (např. květiny nahradí sedmikrásky, tulipány a růže): „Dlouhé seznamy se těžko pamatují. Pokud jdou nahradit jedním slovem, udělám to.“
- Vyberu či vytvořím větu, která shrne smysl odstavce: „Vyberu z odstavce větu, která nejlépe vystihuje jeho smysl, nebo takovou větu sám napíšu.“

2. Novinářské otázky: Kdo? Co? Kde? Kdy? Proč? Jak?

Pokud chce novinář poskytnout v reportáži svým čtenářům vyčerpávající informace, měl by ve svém textu zodpovědět všechny z výše uvedených otázek. Na začátku můžete žákům ukázat nějakou dobře napsanou reportáž a nechat je, aby vyhledali příslušné odpovědi. Novinářské otázky pak mohou žáci použít i při plánování vlastního psaní.

Během výuky však nezapomeňte zdůraznit, že text nemusí odpovídat na všechny z těchto otázek. Když například čteme o tom, jak se v průběhu doby měnilo klima, tak otázka „kdo?“ zřejmě nebude v popředí našeho zájmu.

3. Mapy příběhu a návodné počátky vět

V případě povídek, pohádek a jiných narativních textů žáky učíme:

- jak text shrnout tím, že odlišíme **začátek, zápletku, konec**;
- jak určit, kdo v příběhu vystupuje (**hrdinové**) a kde se příběh odehrává (**prostředí**).

Použití přitom můžeme různé **mapy příběhu** (pokud se chcete o mapách příběhu dozvědět více, klikněte na tento odkaz: www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/mapa-pribehu). O mapách příběhu se dočtete i na webu pro žáky, kde je téma zpracováno odlehčeným a hravým stylem: www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-2.

Pomáhat můžeme žákům také **návodnými počátky vět**:

Nejdůležitější události povídky jsou...

Nejdříve... Potom... A pak... Nakonec...

Příběh se odehrává v...

V příběhu vystupují tyto hrdinové...

Hlavní hrdina musí řešit problém...

4. Někdo, Chtěl, Ale, A tak, Nakonec

Tato aktivita učí žáky rozlišovat zápletku a její řešení. Spočívá v tom, že zapisujeme věty, které jsou výstižnou reakcí na podněty **Někdo (hrdina či hrdinové), Chtěl (jejich cíl), Ale (zápleтка, překážka), A tak (následek), Nakonec (završení)**. Jako příklad uvádíme, jak by mohla vypadat výsledná tabulka při práci s pohádkou o Červené karkulce (v podání bratří Grimmů).

Někdo Červená karkulka.
Chtěl Chtěla navštívit babičku.
Ale Potkala vlka, kterému řekla, kam jde, a na vlkovi radu šla trhat květiny pro babičku.
A tak Vlk sežral babičku a pak i Karkulku.
Nakonec Dřevorubec rozpáral vlkovi břicho a osvobodil babičku i Karkulku.

Od shrnování k syntéze aneb dobrodružství čtení

Tady se jistě přemýšlivý učitel zastaví a řekne si: „Počkat. Nevytratila se nám tímto prostým shrnutím esence příběhu? Nechybí nám to, co činí pohádku skutečně zajímavou?“

Právě práce s pohádkou o Červené karkulce nám ukazuje, proč mnozí autoři vnímají shrnování jako předstupeň syntézy. Pokud nezůstaneme u prostého shrnutí, ale naopak podnítíme další reakce a otázky žáků, pak právě v tomto okamžiku začne být práce s textem zajímavá.

Stačí, když pro začátek použijeme jednoduchý **podvojný deník** neboli tabulku o dvou sloupcích. Vlevo píšeme prosté shrnutí a vpravo zaznamenáváme naše myšlenky.

Shrnutí: O čem je Červená karkulka? Pamatuj: Vyber pouze to nejdůležitější, buď stručný, vyjádři se vlastními slovy	Vlastní myšlenky: Co mě při četbě napadá? Jaké mám otázky? Co mi to připomíná? Co si představuji? Co mi chce asi autor říci?...
...	...

Žáky mohou napadat různé otázky, které vyvolají živou diskuzi: *Proč se Karkulka zachovala tak, jak se zachovala? Jak to, že se vlka nebojí a dá se s ním do řeči?* Můžeme se společně zamýšlet nad tím, jaké má Karkulka vlastnosti a z čeho tak usuzujeme. Někoho napadnou některá spojení s vlastním životem. Varovala je třeba také někdy maminka před něčím a proč? V čem se to podobá Karkulce?

Další tipy

K vytvoření jedinečné a nové interpretace vedou i další zajímavé aktivity: *Napišeme dopis jedné z postav příběhu, převedeme básničku na povídku, naučný text na vyprávění, vyprávění na novinovou zprávu či hru, píšeme fiktivní deník jednoho z hrdinů, vytváříme plakát, který vystihuje určitou událost či postavu atd.*

Jindy můžeme s žáky vytvářet tzv. **skládankovou báseň**: Každý z žáků napíše na proužek papírku jednu věc, kterou ví o daném tématu. Vše se pak přečte ve skupině, nakonec žáci informace uspořádají a převedou do formy krátké básně.

Dalším tipem je aktivita, které se říká **Dvě slova**: Přečteme článek, který provokuje k zamyšlení. Necháme žákům chvíli času, aby zaznamenali dvě slova, která jim přijdou vzhledem k textu nejvýstižnější. Ty pak sdělí zbytku třídy, svůj zápis zdůvodní a diskutují o něm se zbytkem třídy.

5.8 Hodnocení

Průvodce studiem



Zkuste se zamyslet nad tím, kolikrát během dne musíte něco rychle zhodnotit. Například při nakupování se musíte většinou rychle rozhodnout, co si nakonec odnesete z obchodu. Posuzujete při tom různé zboží podle toho, kolik stojí, jak je dobré, k čemu se vám hodí atd., neboli hodnotíte zboží dle daných kritérií. Stejně tak při čtení posuzujeme různé aspekty textu vzhledem k určitým kritériím.

Přečtěte si také další tipy, jak můžete u svých žáků rozvíjet schopnost hodnotit různé druhy textů. Dozvíte, jakým způsobem lze hodnotit webové stránky a jak můžeme rozvíjet u žáků schopnost hodnotit, když je necháme doporučit někomu knížku. Kromě toho se seznámíte s hodnotícím postupem, který jeho tvůrci nazvali „Debata s autorem“ (Questioning the author).

Jak vybrat knihu, která je tak akorát?

Hodnocení je poměrně náročná myšlenková operace, které bychom měli věnovat pozornost již v prvních ročnících. Od začátku školní docházky by žáci ve škole měli dostat prostor k tomu, aby četli knihy dle vlastního výběru. S výběrem bychom jim však měli hlavně v počátcích pomáhat.

V prvních ročnících učíme žáky hodnotit, zda vybraná knížka odpovídá náročností jejich úrovni. Můžeme použít tzv. **Mášenčina pravidla (Goldilocks Strategy)**. Ohlhausenová a Jepsenová (1992) odvodily hravý název svých pravidel z pohádky O Mášence a třech medvědech. Paralela s tímto známým pohádkovým příběhem nabízí názorný a zábavný způsob, jak dětem představit koncept výběru knížky. Stejně jako Máša v pohádce postupně zjišťovala, že některá postel a miska se lžící jsou moc malé, moc velké a nakonec našla ty, které byly tak akorát, tak i pro čtenáře jsou některé knížky moc těžké, jiné moc lehké a nakonec tu jsou ty, které jsou tak akorát. Žákům můžeme Mášenčina pravidla představit a pak je nechat určovat, které knihy by kam zařadili. Přitom žáci vlastně hodnotí knihy podle daných kritérií, která pro ně modelujeme.

Mášenčina pravidla

Knížka, která je pro mě moc lehká – můžu si v ní číst pro zábavu, ale příště bych se měl/a pokusit najít trochu náročnější knížku

- Tuto knížku jsem již mnohokrát četl/a.
- Rozumím všemu lehce bez toho, abych se musel/a snažit.
- Rozumím téměř každému slovu.

Knížka, která je tak akorát – tuto knížku si opravdu užiju, při jejím čtení se dozvím něco nového a budu se zlepšovat ve svých čtenářských dovednostech.

- Tuto knížku jsem ještě nečetl/a.
- Rozumím většině z toho, o čem se v knížce píše.
- Na stránce knížky je několik slov, která hned nerozeznávám a nevím hned, co znamenají.
- Po ruce je někdo, kdo mi může pomoci, pokud narazím na něco obtížného.

Knížka, která je pro mě moc těžká – tuto knížku si odložím na později, až na ni budu lépe připraven/a, pak si ji určitě lépe užiju.

- Na stránce knížky je více slov, která nerozeznávám a nevím, co znamenají.
- Většinou nerozumím tomu, co se v knížce děje.
- Knížka se mi špatně čte a zadržávám se.

- Po ruce není nikdo, kdo mi může pomoci, pokud narazím na něco obtížného.

Test pěti prstů

Ke zhodnocení toho, zda kniha neobsahuje příliš mnoho neznámých výrazů, slouží takzvaný Test pěti prstů (Five Finger test). Postup je následující:

- Vyber si knížku, kterou by sis chtěl přečíst.
- Otevři knížku někde uprostřed.
- Přečti si stránku, nejlépe nahlas či šeptem, ať vidíš, která slova ti dělají problémy.
- Pokaždé, když narazíš na slovo, kterému nerozumíš, zvedni jeden prst.
- Pokud jsi před dokončením stránky zvedl/a všech pět prstů, pak je knížka pro tebe zatím moc těžká. Odlož ji na později.

Další kritérium, podle kterého by žáci měli umět zhodnotit výběr knihy, je to, proč se knihu chystají číst. Zda potřebují zjistit nějakou konkrétní informaci, zda se potřebují něco naučit nebo se jen pobavit. Žáci by se tedy sami sebe měli pokaždé ptát: *Proč se chystám knihu číst? Co bych v ní měl/a najít?*

Stejným či podobným způsobem můžeme samozřejmě postupovat při práci na jakémkoliv projektu. Žáci budou například vytvářet prezentaci na téma Planety sluneční soustavy. Po třídě necháme kolovat různé druhy textů, naučné knihy, články z časopisů. Studenti je zhodnotí podle toho, jak jim který může být užitečný pro práci na projektu. Pokud něco takového děláme s žáky poprvé, měli bychom jim správný postup modelovat.

Zamyslete se nad tím, jak vy sami postupujete při výběru zdroje, a ukažte žákům, jak na to. V případě článků a knih může být postup následující:

- Podívám se, kdy byla kniha vydána.
- Podívám se, zda tam jsou nějaké obrázky, grafy či tabulky a pokud ano, zda jsou názorné.
- V obsahu, rejstříku, titulcích či mezititulcích pátrám po klíčových slovech (nebo jejich synonymech), které by se mohly vztahovat k mému výzkumu.
- Pokud klíčové slovo najdu v obsahu, nalistuju si příslušnou kapitolu a zběžně ji pročtu, abych určil/a, zda jsou informace v ní obsažené relevantní vzhledem k mému výzkumu.

Sestavujeme kritéria kvalitní naučné knihy

V případě práce s naučnými texty se jako další aktivita nabízí to, že sestavíme **kritéria kvalitní naučné knihy**. Společně se žáky procházíme různé publikace a zamýšlíme se nad tím, co nám pomáhá k lepší orientaci v knize, co činí knihu přitažlivější, zda se v ní dobře vyhledávají informace a zda jsou tyto informace aktuální. Podle stanovených kritérií pak žáci (nejprve společně s učitelem) hodnotí různé naučné knihy. Později knihy hodnotí sami (např. tak, že jim udělují body) a své hodnocení prezentují spolužákům.

Seznam našich kritérií můžeme nazvat „*Jak se pozná kvalitní naučná knížka*“ a může obsahovat například tato kritéria:

- V knížce je obsah.
- V knížce jsou rejstříky (věcné, jmenné), které nám pomáhají najít informace.
- V knížce je slovníček, díky kterému zjistím význam neznámých slov.
- V knížce jsou různé grafické prvky, které nám pomáhají lépe se v textu orientovat a vyhledávat klíčová slova: mezititulky, popisky, slova psaná tučným písmem a kurzívou, odrážky atd.
- V knížce jsou obrázky, tabulky, mapy, grafy, fotky a u nich jsou popisky.
- Knižka je napsána srozumitelně a dobře se čte.
- Z knížky se dozvím něco nového.
- Informace v knížce jsou správné, knížku napsal odborník na dané téma.

- Informace nejsou zastaralé.
- Autor ukazuje různé úhly pohledu, snaží se být objektivní.

Doporučujeme knihu spolužákovi

Dalším tipem, jak u žáků rozvíjet schopnost hodnotit, je **doporučování knih spolužákům**. Na nástěnku můžeme umístit *plakát o třech sloupcích, kam budou žáci psát, kterou knihu by doporučili určitému spolužákovi*. Své doporučení musí zdůvodnit, čímž se učí nejen hodnotit kvalitu knihy, ale zároveň se zamýšlet i nad tím, proč by se kniha mohla hodit či líbit určitému spolužákovi. I v tomto případě je důležité, aby první zápisy modeloval učitel.

- Název knihy a autor.
- Komu knihu doporučuji.
- Proč ji doporučuji právě tomuto spolužákovi.

Debata s autorem

Debata s autorem (Questioning the author) je metoda, pomocí které společně s žáky hodnotíme, co nám chce autor určitého textu sdělit a jak se mu jeho záměr podařil. Žáci se navíc pokouší navrhnout lepší řešení v případě, že si to text dle jejich zvážení vyžaduje.

Žáci po přečtení textu diskutují nad následujícími otázkami:

Co se mi pisatel snaží sdělit?

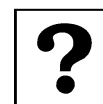
Proč mi to říká?

Říká to jasně?

Jak by se to dalo říci lépe?

Tento postup se dá využít i při četbě **návodů či různých úředních dopisů**. Kromě toho můžeme metodu samozřejmě také použít při četbě **článků a reklamních textů v časopisech**, kdy se pomocí uvedených otázek zamýšlíme nad tím, zda námi autor textu nemanipuluje. Vhodné pro tuto práci jsou například texty, z nichž se až při bližším zkoumání dozvíme, že obsahují skrytou reklamu. V případě článků v novinách žáci také mohou zkoumat, zda je určitý článek napsán srozumitelně, a posléze si vyzkoušet práci korektora tak, že navrhnou lepší a srozumitelnější verzi.

Kontrolní otázky a úkoly



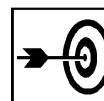
1. Shrňte jednotlivé čtenářské strategie a uvažujte nad jejich přínosem pro rozvoj dětského čtenářství.
2. Na vhodném literárním textu si vyzkoušejte metodu hledání souvislostí. Jaká kritéria musí splňovat tento text?
3. Na vhodném literárním textu si vyzkoušejte metodu vytváření vizuálních a jiných smyslových představ. Jaká kritéria musí splňovat tento text?
4. Uvažujte nad tím, které z uvedených metod můžete využít v literární výchově na 2. stupni ZŠ?

6 Tvorba, tvořivost, zážitek v literární výchově

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny

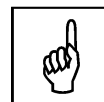


Cíle



- Zhodnotit podstatu, smysl a cíl literární expresivity.
- Porovnat míru racionality a expresivity (imaginace) v současném literárním vzdělávání.
- Navrhnout konkrétní využití literární expresivity v literární výchově.

Pojmy k zapamatování



Tvůrčí psaní; literární expresivita; tvořivá dramatika.

Vlastní tvorba/tvořivost žáků je v reálném kurikulu literární výchovy na 2. stupni základní školy a na střední škole často marginalizována nebo z kurikula zcela vytlačena, a to i přes to, že formální kurikulum literární výchovy (RVP a od nich se odvíjející ŠVP) formuluje také řadu produktivních činností a podobně pojatých očekávaných výstupů. Ty by mohly být konkretizovány a naplněny právě tvorbou ve smyslu tvořivé žákovské činnosti. Z hlediska obsahu literárního vzdělávání ji nazýváme *tvořivou literární expresivitou*. Tato tvořivá literární expresivita samozřejmě nemůže fungovat ve vakuu jako čistá tvorba, ale musí být doprovázena reflexí, aby bylo dosaženo poznání, popř. může fungovat jako tzv. *vzdělávací motiv* pro další studium a poznávání.

6.1 Tvořivá expresivita v literární výchově

Tvorba ve smyslu *tvořivé literární expresivity*, od které by se v hodinách literární výchovy odvíjelo poznání, resp. nejprve reflektivní dialog a od něho teprve adekvátní poznání, by pomohla předmět profilovat právě v intencích oprávněných a dlouho zaznívajících požadavků. Pod slovem oprávněný máme na mysli především oprávněnost vzhledem k vlastnímu obsahu oboru a vzdělávacího předmětu. Tím jsou, jak již bylo řečeno výše, literární díla, texty umělecké literatury. Helus (2009) pokládá za jedny z nejzávažnějších atributů současného dětství jeho medializovanost, konzumnost a emocionální přetíženost. Literární výchova má významný potenciál všechny jmenované charakteristiky současného dětství – především skrze zážitek z textu a z tvorby a skrze sdílení těchto zážitků s ostatními – nejen mírnit, ale eliminovat a nahradit charakteristikami axiologicky opačnými. Avšak jen za předpokladu, že bude naplněna jako *výchova*, nikoli jako „tvrdá nauka.“

Krásná literatura se již sama o sobě (nejen dítěti) nabízí jako protiváha k jiným médiím. Zatímco **témata textů krásné literatury každý čtenář beze zbytku spoluvytváří** (re-konstruuje), v pojetí moderních recepčních teorií dokonce teprve konstruuje. V médiích typu televize, internetu a počítačových her bývají témata i smysl mnohdy prefabrikovány a pro re-konstrukci v nich bývá nepoměrně méně prostoru. Pokud bude školní literární výchova i součinnost školy a rodiny při tvorbě čtenářské gramotnosti funkční, může literatura (setkávání s literárním dílem a sdílení zážitků) pro dítě tvořit alternativu konzumního a nezdravě medializovaného trávení volného času.

Tím, že dítě v literatuře nachází pozitivní i negativní vzory, vymezuje se vůči řadě hodnot a postojů; některé hodnoty a postoje zcela opouští, jiné si upravuje či formuje hodnoty a postoje zcela nové. **Literatura tak může významně přispět nejen k samotné pozitivní hodnotové orientaci dítěte**, ale také k odbourání emocionální přetíženosti dítěte. Bude-li v literární výchově plnohodnotně zastoupena tvořivá literární expresivita, může tvořivě orientovaná literární výchova pozitivně ovlivnit *celkový rozvoj osobnosti dítěte* již proto, že tvořivost je komplexní lidskou schopností. Především působí jak na nejen racionální, tak na *afektivní stránku osobnosti*, a tím se docílí jisté harmonie; reflexí tvorby dítě *vyvažuje paměťové osvojování učiva*, které, jak bylo doloženo, je v současné škole v nezdravé převaze.

Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem (např. i různými podobami dramatizace textu, neboť dramatizace je vstupem do role literární postavy), tedy skrze literární tvořivou expresivitu, rozvíjí dítě svůj *vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici*. Intuice však nemá v současné škole, kde vládne přísné *racio*, prakticky místo. (Palouš, 2009) V současné zahraniční pedagogické literatuře se s vymezením proti přílišné racionalitě ve vzdělávacím prostředí setkáme např. u Korthagena (2011), který v kontextu vzdělávání učitelů upozorňuje, že *„důraz na racionální myšlení v učitelském vzdělávání má některé nevýhody. Především podává studentům učitelství jednostranný pohled na vyučování, což může vytvářet dojem, že kvalita vyučování je určována racionalitou.“*

Tvorba v dimenzích tvořivé expresivity (s uměleckou či kvaziuměleckou ambicí) je v současném školním vzdělávání protihodnotou přílišné a nezdravé racionality. V intencích toho, co bylo výše řečeno o literárním vzdělávání (maximalizace literární historie a minimalizace exprese), je toto tvrzení přiléhavé i ve své konkretizaci na literární obor. Z hlediska vlastního vzdělávacího literárního obsahu tvorba dítěti zhodnocuje text v tom smyslu, že ho staví *do středu dění*: dítě vidí text (vlastní text, text spolužáků, ale i literární text) jako skutečné *východisko*, nikoli jako jen doklad těch tezí, které předtím řekl nebo naznačil učitel.

Tvorba/přetváření textu nebo hra s textem (literární tvořivá expresivita) je reálným *aktivním setkáváním s dílem/textem* a tedy již předpokládá *uměleckou apercepci díla/textu*. Tvorba rovněž předpokládá *imaginaci*, avšak sama se stává jejím zdrojem. Imaginaci nemůžeme přijmout jako trpěnou zbytečnost již proto, že je lidskou přirozeností. Imaginace provází jak ontogenetický vývoj člověka, tak vývoj celého lidstva. Významnou úlohu hrála a nadále hraje imaginace právě ve výchově a vzdělávání (např. pohádka, mýtus, podobenství). Pohádka, mýtus i Bible užívají podobenství, tedy něco, co bytostně předpokládá imaginaci. Bez *imaginace* by se nemohla uplatňovat základní funkce uměleckého textu, tedy *funkce estetická*. Pouze odkazovat k estetické funkci textu (např. v rámci výkladu) není v souladu s principy oboru ani vzdělávacího předmětu, estetično je třeba přímo poznávat, zakoušet. Toho nelze opět docílit jinak než četbou, sdílením zážitků z četby, interpretací textu (textu tzv. velké literatury i žákovských textů) v různých jejích podobách, tvořivou hrou s textem. Tvorba (tvořivá hra s textem) je z povahy věci vždy jistou formou *sdílení*; tvorba je, současně s poznáváním, také *radostí*, v jistém smyslu i odreagováním a přispívá ke zlepšení často nevlídného, příliš staženého, nekompromisního školního prostředí.

6.2 Tvořivé přístupy v literární výchově a literární didaktice

Výše jsme několikrát připomněli nedocnění až marginalizaci tvorby (tvořivé literární expresivity) v reálném kurikulu literární výchovy. Tvorba ve smyslu tvořivé expresivity je samozřejmě rovněž náplní slohové části předmětu českého jazyka a literatury, avšak pomáhá zde plnit poněkud odlišné cíle, neboť pracuje s odlišnými obsahy. Např. „slohový“ vzdělávací obsah *slohový útvar vyprávění* je odlišný od „literárního“ vzdělávacího obsahu *vyprávění*. Zatímco ve slohové části předmětu jde z hlediska žáka především o naplnění slohového útvaru a nácvk formálních rysů útvaru vyprávění, v literární části předmětu jde o uchopení estetického rozměru narativu v jeho podstatně širších, čtenářských a kulturních, ale rovněž personálních a interpersonálních souvislostech. Přítomnost tvořivé expresivity ve slohové části předmětu je *de facto* přítomností tvořivosti s oslabenou mírou expresivity. V tomto ohledu tedy nehovoříme o tvořivé literární expresivitě ani přítomnost tvořivé složky ve slohu nezaměňujeme s inovativním pojetím předmětu či inovativní literární výchovou.

Často se na tvořivé přístupy v základoškolním, středoškolním i vysokoškolním literárním vzdělávání odvolávají ti pedagogové, kteří používají postupy *tvůrčího psaní*. Aktivita tvůrčího psaní jsou plnohodnotnou tvořivou literární expresivitou. **V kontextu institucionálního literárního vzdělávání ve smyslu literární výchovy přestávají být naplňováním literárněřemeslných cílů a stávají se plnohodnotnými literárněvýchovnými aktivitami** (v intencích inovativního pojetí literárního vzdělávání). Stávají se prostředkem výchovy literaturou k literatuře, prostředkem výchovy lidské osobnosti, popř. cílevědomým prostředkem vzdělávání budoucích učitelů, nikoli prostředkem vzdělávání (či řemeslného výcviku) budoucích spisovatelů.

6.3 Tvořivá dramatika

Pokud učitelé pracují v hodinách literární výchovy tvořivým způsobem, často má jejich činnost podobu *tvořivé dramatiky*. Tvořivá dramatika nabývá v literárním vzdělávání smysl zejména tehdy, když pomáhá naplňovat literárněvýchovné cíle, i když má ustálené cíle vlastní, a to jednak cíle směřující do oboru dramatického umění, jednak cíle rozvíjení osobnosti dítěte a rozvíjení socializace dítěte, a to v podstatě napříč vzděláváním, od předškolního vzdělávání po vzdělávání univerzitní. Jako hlavní metody tvořivé dramatiky se ustálily hra v roli, improvizace a interpretace. Tyto metody (avšak jako prostředek pro dosažení poněkud odlišných cílů) nalézáme také v inovativní literární výchově.

Řada dílčích cílů i metod tvořivé dramatiky tedy s cíli a metodami literárního vzdělávání konvenuje, řada se s nimi dokonce překrývá, ale neměla by být s nimi ztotožňována ani chápána jako samospasitelná metoda pro tvořivě pojímanou literární výchovu. Učitel by měl mít vždy na zřeteli *literární cíl*, např. vstup do role postavy (v rámci tvořivé dramatiky v literární výchově) by měl tedy aranžovat jako hru, ze které (a z její reflexe) žák může vyvozovat poznání literární, tedy poznání literární/dramatické postavy, její identity, způsobu její charakterizace, jejího statusu, etické funkce a tématu člověka, které postava přímo či nepřímo představuje. Nikoli pouze jako hru, ze které žák bude vyvozovat jen poznání dramatické, tedy poznání herecké postavy, poznání nezbytné pro divadelní praxi.

Pro zájemce



V rovině teoretické i v rovině praktických návrhů se jí věnuje řada publikací, některé samozřejmě s přesahem do literárního vzdělávání. Z poslední doby jmenujme např. monografii S. Mackové *Dramatická výchova* (Brno, 2004), E. Machkové *Metodika dramatické výchovy* (Praha: Nipos, 2015); sborník *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí* (Ed. J. Provazník, Praha, 2008) a slovenský sborník článků a studií o výzkumu a školní praxi tvořivé dramatiky *Tvorivá dramatika v edukácii a inscenačnej praxi detských divadelných súborov* (Ed. J. Pršová, Banská Bystrica, 2012). Rozvoji literárních dovedností metodami tvořivé dramatiky a/nebo cílevědomému budování vztahu k literatuře se věnuje česká monografie Radka Marušáka *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. (Praha, 2010), studie Z. Jirsové *Dramatická výchova jako cesta k literatuře* (in *Tvořivá dramatika*, roč. XVIII, č. 50, s. 28-46) či slovenská monografie Evy Pršové *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky* (Banská Bystrica, 2010).

6.4 Tvůrčí psaní

Průvodce studiem



K podrobnějšímu studiu této problematiky doporučujeme publikaci kolektivu autorů pod vedením Z. Fišera nazvanou *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* (Brno: Masarykova univerzita, 2012), která je dostupná na webu. Autoři kromě teoretického pojednání přinášejí i řadu konkrétních námětů, jak tvořivě pracovat s literárními texty. Z úvodu publikace přebíráme některé níže uvedené pasáže.

Tvořivost chápeme jako aktivitu, jejímž výsledkem je originální, společensky přínosný, hodnotný produkt. Učitel má naučit žáka vytvářet pozitivně vnímatelné a eticky pozitivně hodnocené produkty. V případě práce s texty to znamená, že učitel využívající metody, techniky a strategie oboru tvůrčí psaní ve výuce **vede žáky a studenty k produkci funkčních textů, které slouží k úspěšné komunikaci**, resp. k vytváření a rozvoji komunikační kompetence, tj. souboru recepčních, interpretačních a produkčních dovedností při práci s texty jako komunikáty.

Ve vyučovacím procesu učitel učí žáky a studenty rozumět komunikaci vedené prostřednictvím textů především z perspektivy autora. Žák jako autor má být schopen tvořit text přiměřený svému očekávání (později i očekávání partnerů komunikace): pisatel v textu vyjádří své pocity, postoje, názory, přání, potřeby nebo formuluje svá pozorování a poznání nebo shromáždí různé poznatky, data.

Jsou-li informace v textu určeny druhým osobám, lze za přiměřený považovat takový text, který vyvolá autorem očekávanou reakci. Jsou-li informace určeny autorovi samému, hodnotí komunikační přiměřenost produktu sám žák či student. Učitel učí žáka metodám, jak informace interpretovat a jak přínos textu hodnotit.

Didaktikové zdůrazňují potřebu vytvořit **příznivé tvůrčí rozpoložení tvůrce**, hovoří o kreativizaci autora (pisatele), resp. o vytvoření podpůrné, stimulující tvůrčí atmosféry a prostředí. Vhodná kombinace zklidnění, soustředění a stimulace s excitací vede k překonávání blokad a uvolnění fantazie. Pisatel se také učí verbálně formulovat své pocity, postoje a poznatky přiměřeně cíli: učí se užívat textotvorné operace a znalosti o textových druzích tak, aby výsledný text obsahoval informace přístupné recipientům a použitelné v další komunikaci.

Konkrétní podoby práce učitele a žáka v hodinách literární výchovy jsou ovlivněny jak zkušeností žáka v roli čtenáře, resp. posluchače literárního díla, tak i jeho reprodukčními a produkčními textotvornými zkušenostmi a rozvojem jeho komunikačních kompetencí. Podoby práce učitele jsou ovšem podmíněny a determinovány i jeho zkušenostmi, které jsou zvláště při produkčních fázích nezastupitelné. Učitel vstupuje na pole experimentu, kde iniciuje rozmanité tvůrčí aktivity s různou mírou kognitivní, ale i emocionální náročnosti. Interakce s literárním textem se dotýká v účastnících literární komunikace racionálních i emocionálních oblastí vnímání a jednání.

Shrnutí

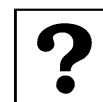


Zkušený pedagog je připraven na neočekávaná řešení zadaného úkolu, akceptuje, ba vítá nové způsoby, pohledy, vyjádření. V dané chvíli tvořivé produkce jen koriguje přiměřenost projevu konkrétní komunikační situaci: výsledky práce s texty nemají urážet či zesměšňovat nikoho ve skupině ani mimo ni, nemají být uzurpátorské, demagogické, společensky nekorektní. Naše zkušenosti i odborné práce domácích či zahraničních kolegů v oblasti tvůrčího psaní jasně potvrzují, že žáci a studenti nejen že rádi píší imitativní texty, s nabývajícím věkem dokážou také ve své práci používat zcela přirozeně literární postupy a estetizovat své texty s ohledem na příjemce. **Rozvoj těchto textotvorných dovedností však musí být na všech stupních škol pozvolný, resp. přiměřený.**

Zadání typu *Přečtěte si v čítance básně renesančních autorů a napište doma sonet* jsou naprosto kontraproduktivní. Ani teoretické poučení o stavbě sonetu zde studentovi nepomůže. Mnohem přínosnější zde bude např. **cesta postupných kroků** přes cvičení s rytmem, s rýmem, asonancí a zvukomalbou až po nácvik refrénu apod.

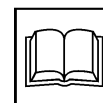
Práce s literárními texty a postupy, zpracovávající čtenářské pocity, reakce a hodnocení, slouží čtenářské interpretaci. Operace s texty a vlastní kvaziliterární pokusy mají být jednou z cest, jak mohou žáci a studenti porozumět literárním textům, případně sobě samým.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Zhodnoťte podstatu, smysl a cíl literární expresivity.
2. Porovnejte míru racionality a expresivity (imaginace) v současném literárním vzdělávání.
3. Nevrhňte konkrétní využití literární expresivity v literární výchově.

Literatura



FIŠER, Z. a kol. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita.

HELUS, Z. (2009) *Dítě v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2009.

HNÍK, O. (2014). Didaktika literatury – výzvy oboru. Praha: Karolinum.

KORTHAGEN, F. A. J. (1993) Two modes of reflection. In *Teaching and Teacher Education*, 9(3), pp. 317–326.

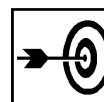
PALOUŠ, R. (2009) *Ontogenetický smysl výchovy*. In *Pedagogika*, roč. 59, č. 4, 2009, s. 341–349. ISSN 0031-3815.

7 Didaktická literární interpretace

Doba potřebná ke studiu: 1 hodina

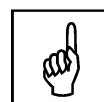


Cíle



- Charakterizovat rozdíly mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací uměleckého textu.
- Uvědomit si možné didaktické nedostatky při interpretaci literárního textu.
- Vystihnout podstatu tzv. komunikační výchovy.
- Uvést možná úskalí literární interpretace související s receptivní estetikou.
- Charakterizovat hlavní zásady didaktické interpretace textu.
- Znat základní webové portály, kde je možno najít vhodný didaktický materiál pro výuku.

Pojmy k zapamatování



Typy interpretace uměleckého textu, komunikační výchova, úskalí receptivní estetiky, zásady interpretace (zásada čtenářského zážitku, výběrovosti interpretace, strukturního přístupu k textu, komplexnosti, rozvoje komunikace, provokace hodnotícího soudu žáka, verbalizace estetického soudu, autornosti textu, autentičnosti textu, postupu od intuice k analýze, otevřenosti interpretace), virtuální hospitace

Průvodce studiem



Interpretací uměleckého textu rozumíme čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích. Interpretace mnohdy žáky k literárnímu dílu přiblíží, ale na druhou stranu je může od díla vzdálit. Otázka nicméně nezní, zda dílo interpretovat, či nikoli, ale jak interpretaci provádět, abychom zároveň nevyloučili prožívání uměleckého díla. Naším cílem má být naopak úsilí o jeho prohloubení.

Z pedagogického hlediska je důležité uvědomit si rozdíl mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací: **Literárněvědná** interpretace textu (Lederbuchová 1995, s. 10) je zaměřena k textu jako neznámé veličině a slouží k poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních a jiných sociálních norem (historických i současných).

Didaktická interpretace textu opírající se o výsledky literárněvědné interpretace využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako *relativně* platného a *relativně* uzavřeného. Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem.

Zatímco tedy **literárněvědná** interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého kódu textu, **didaktická** interpretace usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v rovině přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající smyslu textu.

Jak uvádí Lederbuchová (1995), odborná didaktická literatura v nedávné minulosti téměř vždy hodnotila žakovskou četbu jako základní metodu i cíl literární výchovy. Četba byla vyzdvižována především jako zdroj estetických zážitků žáka, napomáhající jeho osobnostnímu rozvoji. Výběr knižních titulů však mnohdy neodpovídal čtenářským potřebám a zájmům žáka, výchovně-vzdělávací cíle byly odtrženy od reálných dětských potřeb, schopností a možností. „V teorii literární výchovy se to projevovalo podceňováním věkově přiměřených, a tedy v tomto ohledu omezených aktivit recepce jako aktivit tvůrčích, jimiž dítě nejen text poznává, ale dobírá se i smyslu vlastní komunikační situace“ (Lederbuchová 1995, s. 12).

Pro zájemce



Vzpomenete si, jaké tituly pro vás vybírali učitelé do seznamu doporučené (resp. povinné) četby? Nakolik odpovídaly vašim čtenářským schopnostem a zájmům? Četli jste některý z oněch titulů v pozdějších letech? S jakým recepčním posunem?

Školní interpretace měla žákům ukázat preferované sociální funkce textu jako jeho společenskou charakteristiku, o které měli být poučeni. Didakticky řízená interpretace věnovala pozornost pouze žádoucím rysům textu a žákům byl učiteli předáván jeho ustálený význam, s nímž počítaly osnovy.

Smysl takového pojetí vystihla Lederbuchová konstatováním, že cílem didaktické interpretace „nebylo rozvíjet žakovy komunikační schopnosti (včetně spontánní čtenářské interpretace), ale racionální cestou zobecnování jen určitých významů textu vytvořit interpretační metatext, který má ve vědomí dítěte v procesu didaktické komunikace (i mimo ni) umělecký text zastupovat“ (c. d., s. 14).

Důležitá pasáž textu



Za velký metodický pokrok ve srovnání s uplynulými desetiletími je proto třeba označit pojetí tzv. **komunikační výchovy**, vycházející z předpokladů receptivní estetiky. Žák je díky této teorii konečně (alespoň teoreticky) respektován jako samostatně myslící bytost mající jednoznačné právo pokoušet se v literárním díle hledat své vlastní významy. Naopak učitel se zbavuje své role vševědouceho mentora, je ochoten s žákem nad textem diskutovat, vyslechnout jeho názor (s nímž může, ale nemusí souhlasit) a přidat svůj.

Úlohu komunikace žáka s uměleckým textem vyzdvižuje Hoffman (1999–2000), který zároveň kritizuje přežívající historismus a faktografismus. Jeho teoretickým východiskem je konstatování, že „nejsou důležité informace o uměleckých dílech, ale ona sama, resp. okamžik, kdy je vnímáme, reflektujeme...“ (c. d., s. 188). Zároveň uvádí, že žáci v dnešní internetové době sami vidí zbytečnost encyklopedického vyučování mnohdy zřetelněji než někteří učitelé. Za jeden z hlavních úkolů literárního vyučování považuje pěstování vztahu ke knize, který může umožnit pouze komunikační model literární výchovy. V tomto modelu by měli učitelé i žáci komunikovat s textem z pozice čtenářů neovlivněných svou rolí ve vyučovacím procesu. Osobní zaujetí textem může v literatuře „otevřít prostor k smysluplnému **inspirovanému** čtení, k více či méně volným hovorům, ba hrám nespoutaným žádnou dogmatickou

metodikou... prostor k aktivitám, při nichž se uplatní každý žák se svým individuálním přístupem a individuálním přijetím a rozvinutím textu" (c. d., s. 190). Zároveň však dodává, že toto uchopení textu „nemůže být zcela libovolné" (c. d., s. 190).

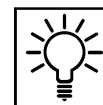
Lederbuchová (2002–2003, s. 70–71) sice uznává důležitost nových pedagogických přístupů k literární výchově, avšak poukazuje i na určitá úskalí související s receptivní estetikou. Literární recepce je ovlivněna řadou vlivů, z nichž autorka vyzdvihuje „významový svorník autorské záměrnosti textu vymezující sémantické pole pro pohyb (i přesah) komunikačních aktivit čtenáře a zaručující tak tvorbu obsahu textu ve vědomí čtenáře ve smyslu porozumění sdělovanému. Nedojde-li k takto charakterizovanému porozumění (nejen racionálnímu, ale i porozumění danému sdílením emocionálních významů textu), můžeme mluvit o nedorozumění, o nefungování komunikace." Podle autorky je třeba při žakovské interpretaci brát v úvahu omezenou životní zkušenost čtenáře. Interpretace textu žákem základní či střední školy bude v tomto smyslu vždy specifická – ne a priori nesprávná, ale vždy relativně jiná – „chudší o neporozumění důležitým skrytým významům, bohatší o fantazijní dotvářky doplňující či nahrazující nepřijaté významy" (c. d., s. 73).

Nad „nebezpečím literární interpretace" se zamýšlí Kučera (1990–1991), který upozorňuje na riziko zaměňování prostředku za cíl. Velmi výstižně v této souvislosti zmiňuje slova českého literárního vědce a metodika F. Vodičky (pronesená na jedné z jeho metodických přednášek), že „každý učitel je přece jedinečnou a neopakovatelnou individualitou, a jako takový si nepochybně najde i svou metodu, takovou, která mu nejlépe vyhovuje a při které je nejúspěšnější". K tomu Kučera dodává, že by bylo velmi „nerozumné nutit učitele, který umí podat vynikající výklad, výklad, při němž žáci na něm visí očima a skoro ani nedýchají, dělat stále interpretace textů, jestliže je při nich nešťastný a neobratný" (Kučera 1990–1991, s. 24). Ztotožňujeme se s autorovým tvrzením, že ne každý učitel umí všechny metody používat dokonale, a je tudíž zbytečné bránit mu v činnostech, v nichž je úspěšný, a naopak jej nutit do těch, které jsou mu vzdáleny. Důležitý je cíl pedagogického působení v literární výchově (např. přiblížit žákům smysl literatury), a nikoli prostředky, jimiž je dosažen. Pro názornost uvádí Kučera dva příklady nebezpečných interpretací:

1. Interpretace absolutně univerzální – při interpretaci dochází k naprostému rozcupování textu a následně ke ztrátě jeho smyslu.

2. Interpretace centrální direktivy – učitel nepřipouští jiný výklad, než je jeho vlastní.

Úkol nebo cvičení



1. S jakou podobou interpretace literárního textu jste se setkali během své školní docházky?
2. Dával učitel dostatečný prostor žakovskému pohledu na text?
3. V čem spatřujete hlavní přínos a úskalí interpretace literárního textu?

7.1 Teoretické zásady didaktické literární interpretace

Neexistuje univerzální postup, který by zajistil učiteli úspěšnou interpretaci uměleckého textu. Jak uvádí Kožmín (1986), interpretace není šablona a vždy záleží na povaze textu, cíli rozboru, osobnosti autora i interpreta. Zároveň uvádí rozdělení J. Mistríka, podle něhož zahrnuje rozbor textu ve škole tři fáze:

a) *Typologie* – soustředění na formální stránku textu (např. frekvence slov v textu, distribuce slov a vět apod.). Jde o popis textu, o registraci prvků, které jsou viditelné. Samotná typologie však pouze naznačuje, jaké bohatství může skrývat text.

b) *Interpretace* – v úvahu jsou brány i složky, které nejsou v textu obsaženy explicitně; jde o tzv. kontext textu (např. téma, autor, doba).

c) *Výchovná funkce interpretace* – text chápán jako živé slovo; jako výpověď člověka.

Důležitá pasáž textu



Lederbuchová (1997) shrnuje zásady interpretace literárního textu do několika bodů; vybíráme zde ty nejdůležitější:

1. Zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace

Požadavek zážitku klade zvýšené nároky na didaktickou přípravu žákovy četby, především na adekvátní motivaci. Didaktická interpretace nemůže nahradit primární estetický zážitek, ale může ho pomoci rozvíjet a kvalitativně proměňovat.

2. Zásada výběrovosti interpretace

Interpretace se soustředí jen na určité jevy; její výběrovost je určována i čtenářskou kompetencí žáků. S vyšším věkem žáků se bude postupně přecházet od významů denotativních k významům konotativním (např. při hledání souvislostí mezi chováním postav a jejich charakteristikou se přechází k podobně komponovaným postavám v literárním kontextu - dochází k určitému zobecnění).

3. Zásada strukturního přístupu k textu

Každý interpretovaný jev je třeba chápat jako integrální součást dané strukturní výstavby textu; každý interpretovaný význam je třeba žákům představit ve vazbě na významový kontext textu (např. expresivita jazykového výrazu buřičů jako protiklad složitého jazyka lumírovců).

4. Zásada komplexnosti interpretace

Netvoří protiklad zásadě výběrovosti, neboť i výběrová interpretace, respektuje-li strukturní přístup k textu, umožňuje komplexní (ne kompletní) hodnocení textu. Usiluje o rozvoj dovednosti komunikovat s uměleckým textem, aby se rozvíjela žáková čtenářská kompetence: estetická smyslovost, citovost, fantazie, intelekt apod.

5. Zásada rozvoje komunikace

Dřívější metodické přístupy byly založeny na snaze odhalit žákům významy textu tak, aby si je zafixoval a mohl je užít v charakteristice díla. Byla podceňována schopnost žáků komunikovat s uměleckým textem v osobní rovině – žák textu přisuzuje významy z pozice svého hodnotového systému, estetického vkusu, životních zkušeností apod. Je proto žádoucí posilovat komunikaci ve všech oblastech (žák–text, učitel–text, učitel–žák).

6. Zásada provokace hodnotícího postoje žáka

V průběhu komunikace s uměleckým textem je úzce spojena část poznávací (a zážitková) s částí hodnotící; není možné je oddělovat. Provokování hodnotícího postoje pak může prohloubit čtenářský zážitek a v obecné rovině i schopnost komunikovat s uměleckým textem.

7. Zásada verbalizace estetického soudu

Jde o jeden z důležitých cílů didaktické interpretace textu. Estetický soud je výsledkem složitého hodnotícího procesu čtenáře; jeho proces je velmi náročnou myšlenkovou operací. Nemůžeme se spokojit s pouhým konstatováním *líbí x nelíbí*, ale musíme požadovat doplnění a zdůvodnění (*proč?*).

8. Zásada autornosti textu a jeho interpretace

Při práci s čítankovými ukázkami nesmíme pouštět ze zřetele celek literárního díla; interpretace ukázky musí být vedena z aspektu díla jako celku. Učitel musí žákům poskytnout potřebné informace.

9. Zásada autentičnosti textu a jeho interpretace

K interpretaci vybíráme texty původní, pro čítanku neupravené. Interpretace musí respektovat dětskou úroveň komunikace a požadovat ji za východisko (ale i omezení) dalšího postupu.

10. Zásada postupu od intuice k analýze

Vhodné využít tzv. vstupní emoci jako intuitivní vhled do textu a zároveň motivaci dalšího postupu. Žák si uvědomuje, že na něho text zapůsobil; je schopen podat zprávu o svém estetickém naladění a citovém zaujetí než o kvalitě textu.

11. Zásada otevřenosti interpretace v procesu i výsledku

Je třeba ctít komunikační nevyčerpatelnost významové nabídky uměleckého textu. Žáci by si měli uvědomovat, že obsahy téhož textu se ve čtenářově vědomí přes základní významové shody mohou lišit. Učitelé by se měli vyvarovat prosazování výlučně svého pohledu na text a odmítání interpretačního úsilí žáků, vychází-li skutečně z daného textu.

7.2 Návrh struktury vyučovací hodiny při interpretaci textu

I Úvodní fáze vyučovací hodiny

1. Motivace

psychologická příprava: uvést žáky do celkové atmosféry textu, vyvolat vhodnou náladu, vzbudit zájem (o práci s textem a navazující úkoly) a koncentraci

věcná příprava: objasnit význam nesrozumitelných slov nebo spojení, obrazných pojmenování, neznámých reálií – přitom nesmí být vyrazen obsah ukázky

Výběr motivace závisí na textu, cílech, vybavení apod.: monologická x dialogická motivace, estetické činnosti žáků, mezipředmětové vztahy, auditivní či audiovizuální prostředek, hádanky, kvízy.

V rozhovoru možno oživit životní prožitky či čtenářské zážitky žáků spojené s tematikou textu – zvláště při próze s dětským hrdinou. Sepjetí čtenářského prožitku s vlastní zkušeností je silným motivačním prvkem.

Je možno pracovat s titulem knihy a souvisejícími asociacemi a očekáváním žáků. Vizualizace představ.

2. První seznámení s textem

cílem vyvolat bezprostřední emocionální zážitek a podnítit žáky k další práci;

auditivní a vizuální setkávání s dílem; u delších textů navazuje na hlasité čtení tiché čtení žáků (popř. kombinace);

možno zvolit metodu řízeného čtení a zapojit některé z metod rozvíjející čtenářské strategie žáků (debata s autorem, kladení otázek, vizualizace, předvídání apod.)

3. Orientační rozhovor

Ověřuje prvotní účinek textu a stupeň porozumění.

II. Interpretace textu

Interpretace textu představuje základ literární výchovy, má výběrový charakter a je nutno respektovat individuální odlišnosti žáků. Cílem je prohloubení prvotních estetických zážitků žáků – s žáky pracuje učitel, avšak nesmí zaujímat dominantní prostor, naopak jej má poskytovat žákům.

Podle uvážení je vhodné zapojit i tvořivou práci s textem, případně sledovat, které pasáže a myšlenky žáky výrazněji zaujaly (např. metodu podvojného deníku).

Měly by být naplňovány tyto základní cíle:

1. orientace v textu, 2. pochopení významu, 3. zformulování vlastního estetického soudu, 4. rozvoj četby a kultury mluvení, 5. prohlubování lit. poznatků, 6. estetické činnosti a rozvoj mezipředmětových vztahů

Podle charakteru textu se obvykle věnuje pozornost těmto oblastem:

1. Tematická výstavba

Její dominantní složku představuje literární postava (dále např. prostředí, motiv, typ vypravěče) a rozhovor s žáky se věnuje těmto oblastem:

postavy hlavní x vedlejší; kladné x záporné; lyrický subjekt (neztotožňovat s autorem), charakteristika přímá a nepřímá; popis, motivace jednání, myšlení, cítění, vztahy – nejjednodušší u pohádkových postav (povahové vlastnosti jasně vymezeny, pohnutky činů průhledné apod.); srovnávání postav s vlastními zkušenostmi; sledovat vývoj charakteru postav (např. v konfliktu); podívat se na zápletku z hlediska jiné postavy; vztah autora k postavám (vyjádřený v pásmu vypravěče) apod.

2. Kompoziční výstavba

Uspořádání jednotlivých složek díla (tj. děje, postav, prostředí...).

Považujeme za vhodné vést žáky k pochopení vztahů mezi částmi díla a k hlubšímu pochopení celku a věnujeme se těmto oblastem:

žáci člení děj, všímají si hlavní dějové linie, uvědomují si časovou následnost a příčinnou souvislost apod.; principy budování napětí či humorných zápletek; analýza kompozičních postupů klas. pohádek (ustálený začátek i konec); v poezii sledovat metaforické obměňování či opakování hlavního motivu, opakovací figury, rytmické schéma, rým apod.

3. Jazyková výstavba

Žáky vedeme k rozšiřování slovní zásoby a k pochopení funkce jazykových prostředků (práce se synonymy) a zaměřujeme se na tyto oblasti:

způsoby ozvláštňování spisovného jazyka: archaismy, expresivní slova, poetismy, dialektismy, neologismy, slang); tropy – obrazná pojmenování (přirovnání, personifikace, metafora, ironie, oxymorón, hyperbola...); vnímání zvukové stránky (zvukomalba, eufonie...); stylistické a syntaktické zvláštnosti díla; analýza postupů nonsensové literatury – spojování významově neslučitelných představ apod.

4. Samostatná práce žáků s textem

Zčásti se překrývá s interpretační fází: úkoly a otázky za textem; tvůrčí aktivity, transformace textu apod.

III. Literárně estetické činnosti

Dovršení práce s textem představují takové činnosti žáků, v nichž se rozvíjejí jejich dovednosti vyjadřovací, přednesové (reprodukční) a tvořivé:

1. Práce s osnovou (slovní, obrázková) a reprodukcí (věrná, podrobná, volná, stručná, výběrová) – vytváření osnovy z textu a naopak; domýšlení příběhu k jedné ilustraci; sestavení zpřeházené osnovy apod.
2. Předčítání a přednes – kultivovaná věrná reprodukce.
3. Dialogizace a dramatizace textu
4. Další kreativní činnosti (kresba, modelování...)

IV. Závěrečná fáze - reflexe

Uvědomění si smyslu vyučovací hodiny a jeho vztahu k žákům, případně světu kolem nich.

Reflexe čtenářských zážitků a shrnutí případných literárněteoretických informací. K nim by se žáci měli dostávat primárně vlastní aktivitou, vlastním poznáváním, nikoli pouze výkladem učitele.

Společná posouzení výsledků samostatné práce žáků a celkové hodnocení jejich pracovní aktivity.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vysvětlete rozdíl mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací literárního textu.
2. Jaké nebezpečí v sobě může interpretace textu v literární výchově skrývat?
3. Uveďte hlavní zásady didaktické interpretace textu.
4. Popište strukturu vyučovací hodiny zaměřené na didaktickou interpretaci textu.

Literatura



BENTON, M. The discipline of literary response: Approaches to poetry with L2 students. *Educational Review*, 1995, roč. 47, č. 3, s. 333–342.

BENTON, P. Recipe fictions...literary fast food? Reading interests in year 8. *Oxford Review of Education*, 1995a, roč. 21, č. 1, s. 99–111.

BENTON, P. Conflicting cultures: Reflections on the reading and viewing of secondary-school pupils. *Oxford Review of Education*, 1995b, roč. 21, č. 4, s. 457–471.

BERÁNKOVÁ, E. a KOSTEČKA, J. *Přečtěte si s námi (literární interpretace pro vyučovací praxi)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-24573-0.

BERÁNKOVÁ E. *Tvořivá hra jako literární cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: OU, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8

HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 80-7319-067-2

IBRAHIM, R. *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-05-9

KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: MU, 1997. 80-210-1694-9

KUČERA, V. Nebezpečí interpretace. *Český jazyk a literatura*, 1990–1991, roč. 41, č. 1 - 2, s. 23–29.

LEDERBUCHOVÁ, L. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6

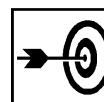
TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 1999. ISBN 80-7204-111-8.

8 Poezie v systému literární výchovy

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny

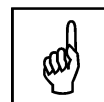


Cíle



- Chápat specifika lyrické poezie a rozdíl v její recepci oproti epickým textům.
- Uvědomovat si možné obtíže při práci s poezií v literární výchově a zároveň hledat řešení.
- Uvést příčiny malé obliby poezie v literární výchově.
- Uvědomovat si (ne)výhody znalosti autorovy biografie při interpretaci textu.
- Charakterizovat typy čtenářských reakcí na básnický text.
- Ujasnit si možnosti uplatňování recepční estetiky při práci s básnickými texty.
- Seznámit se s žakovským vnímáním poezie a jejich představou o vhodném metodickém přístupu.

Pojmy k zapamatování



Specifika lyrické poezie, lyrický subjekt, biografie autora a její role při interpretaci textu, lyrický artefakt, postavení lyriky v literární výchově, úloha kulturního kontextu, typy recepce poezie, fáze aktivní recepce, studentské hodnocení výuky poezie, informační pojetí jazyka, jazykové a čtenářské stereotypy.

8.1 Specifika lyrické poezie

Půvabné vyznání lyrické poezii přináší Mistrík (1972), který poodhaluje její skrytá zákoutí a zdůrazňuje její intimitu: „*Báseň nemá ráda třetího...potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje tmu, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly*“ (c. d., s. 9). Má-li tato Mistríkova teze skutečně platit, pak tedy je pozice učitele v literární výchově dosti komplikovaná, neboť je to právě učitel, kdo vstupuje mezi žáky a literární text.

Specifikům lyrické poezie se věnuje Miko (1988, s. 15–16), představitel nitranské literární školy. Podle něj jde při četbě poezie o navazování vztahu v tom „*nejtěžším, temném, v lidské samotě*“. Tato skutečnost sice charakterizuje poezii jako něco nanejvýš lidsky intimního, ale zároveň kolem ní vytváří atmosféru obskurního pološera a uzavřenosti, související s představou, že básníkovi lze pro jeho samotu těžko rozumět. Jde o pocit výsady, že poezie je určena jen úzkému okruhu vyvolených.

Podobný názor zastává i P. Benton (1999), který v této souvislosti poukazuje na to, že **poezie má ve školách oproti próze nevýhodu**. V obecném pohledu je to něco spíše „*nadbytečného, mimo běžný, normální život, často spíš terč výsměchu*.“ Tradičně bývala poezie chápána jako vysoké umění,

často výlučně zaměřené jen pro některé čtenáře a uzavřené samo do sebe. Přístup k němu měla jen elita a také jen ona mu dovedla porozumět. I odtud možná plyne současný odpor a zvláštní opovržení vůči poezii.

Učitelé, kteří vyučují poezii, se dělí podle P. Bentona (1999, s. 522) do dvou skupin. Jedni podřizují své úsilí tomu, aby jejich žáci byli maximálně úspěšní u zkoušek, jiným jde naopak především o vnitřní prožitky žáků. O nejednotném přístupu učitelů k výuce poezie svědčí i jejich slova:

„...někdo ničí poezii ve snaze přiblížit ji dětskému chápání“

„...zkoušky zajišťují, že poezie bude i nadále vyučována, nicméně estetické uspokojení z ní bude minimální“ (c. d., s. 522).

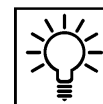
Zatímco epika se podle Mika (1988, s. 23) ve své primární, klasické podobě vyznačuje objektivizací postavy (jejím oddělením od autorského subjektu) a těžiště jejich vztahů k prostředí leží v ději a dialozích, lyrika je oproti tomu charakteristická tvořivým ztotožněním a interferencí postavy s autorským subjektem, což přináší kategorii tzv. **lyrického subjektu**.

Převažujícím médiem vztahu lyrického subjektu k prostředí je vnitřní stav, sdělovaný pomocí jazyka. K básni přistupujeme s přáním prožít situaci, kterou nám autor ve výpovědi lyrického subjektu nabízí, a čtenářský zážitek vzniká vnitřním ztotožněním se se situací lyrického subjektu. Čtenář se v procesu recepce nejdříve ztotožňuje se situací lyrického subjektu, aby ji vzápětí začal prožívat jako autenticky vlastní, což odpovídá jeho očekávání.

V poezii zřejmě platí Iserova teorie bílých míst (**princip nedourčenosti**), neboť potřeba vrátit se po prvním přečtení textu k jeho novému čtení není v lyrice ničím neobyčejným (Iser, 2001). Naopak je pro ni v jistém smyslu charakteristická, především právě v porovnání s epikou. Recepční zvládnutí epiky se do značné míry zakládá na převaze extenzivní povahy čtení, tj. odkrývání smyslu díla je v epice do značné míry přímo úměrné rozsahu přijatých informací.

V lyrice však toto pravidlo neplatí, můžeme ji proto označit za řečově nespécifickou. Miko (1988, s. 62–66) ji označuje jako **umění řečové miniatury**. Minimální rozsah lyrického artefaktu je uzpůsobený tomu, aby se daly simultánně v krátkodobé paměti hledat všechny potřebné vztahy a aspekty. Je to artefakt blízký výtvarnému obrazu, který je možno obsáhnout jediným pohledem. Všechny vztahy nejsou hned viditelné, postupně přibývají hledáním, které vyžaduje zpomalené, přerušované a opakované čtení. Každý recipient si literární dílo konkretizuje podle svých dispozic, tedy vždy z jistého individuálního úhlu. Ve společenském množství těchto individuálních realizací dochází k jejich neutralizaci a ke vzniku objektivní „společné“ představy díla.

Úkol nebo cvičení



1. *Jaký je váš osobní vztah k poezii? Je jeho podoba stálá, nebo se proměňuje?*
2. *Jak vnímáte roli autorovy biografie při interpretaci textu?*
3. *Setkali jste se s případem, kdy vám znalost biografie při interpretaci pomohla, anebo kdy vás omezovala?*
4. *Charakterizujte rozdíly v recepčním přístupu k lyrickému a epickému textu.*

8.2 K obecným problémům poezie v literární výchově

Průvodce studiem



Řada výzkumů sice potvrzuje malou oblibu poezie ve škole, avšak jen málo z nich se zabývalo samotnou úrovní práce s poezií (tj. s konkrétním básnickým textem). Na tomto místě nastíníme zatím pouze v obecné rovině některé z problémů provázejících poezii v literární výchově - jejich hlubší analýzu přinášíme v kapitolách č. 5 a 6. Vycházíme především ze zahraničních zdrojů, které jsou českému čtenáři obtížněji dostupné.

Příčin, proč není poezie mezi studenty oblíbená, bývá uváděna celá řada. Skutečný stav tkví v kombinaci řady faktorů. Atkinsonová (1985, s. 22–34) v malém **průzkumu literárních antologií** zjistila, že **poezie v nich obsažená není vhodná pro samostatné čtení žáků**, což rozhodně není pro potenciální čtenáře dobrým povzbuzením. Zároveň ve své práci poukazuje na neschopnost mnoha žáků vnímat báseň jako celek, chápat její poselství, zatímco jednotlivé verše jsou schopni po formální stránce analyzovat bezchybně. Pouze někteří starší žáci dokázali podle její studie spojit báseň se svou vlastní životní zkušeností.

Travers (1984, s. 367–385) na základě průzkumu konstatuje, že **zásadním faktorem pro oblibu poezie mezi žáky je osobnost učitele**. Ten rozhoduje, zda se budou básně líbit a žáci budou mít pocit, že jim rozumí.

Fleming (1992) poukazuje na **důležitost správného chápání funkce jazyka**. Vzhledem k běžnému používání jazyka, jež se natolik liší od jeho použití v básních, je pochopitelné, že poezie je ve výuce mateřského jazyka marginalizována. Mezi další důvody tohoto stavu mohou patřit i **špatný výběr textů, negativní postoj učitelů, nedostatečně imaginativní vyučovací metody, vyhlídka přijímacích zkoušek či cizí (vzdálený) kulturní kontext**.

Podle P. Bentona (1999) vzniká u starších žáků (obzvláště u chlapců) v průběhu jejich školní docházky najednou silný vnitřní odpor vůči možnosti radosti či potěšení z poezie. Benton uvádí výsledky svého dřívějšího výzkumu (1996), podle nichž i dokonce mezi žáky 8. ročníku, kteří přijímají poezii lépe než jejich starší kolegové, jich s tezí „*Rád čtu poezii*“ souhlasilo pouze 30 % děvčat a 22 % chlapců. Autor však konstatuje, že tento stav je dlouhodobý, a není tedy záležitostí pouze posledního desetiletí. Dokazuje to srovnáním svých výsledků s vybranými výzkumy ze čtyřicátých let 20. století, které dokládají, že i tehdy byl odpor vůči poezii mezi žáky značný.

Harison a Gordon (1983, s. 265–278) zkoumali roli poezie ve vyučování literatury v sedmi vybraných secondary school a zjistili, že její podíl mezi literárními texty byl minimální. Konstatují však, že **učitelé mohou těžko žáky k vést poezii, neboť většina z nich k ní sama nemá vztah**. Toto tvrzení ilustrují faktem, že z oslovených učitelů si značná část nikdy nekoupí básnickou knihu a jen málo z nich si čte poezii jen pro své potěšení. **Učitelé se bojí pracovat s poezií, což je patrné i z jejich přístupu**. Bylo by nereálné předpokládat, že mezi českými učiteli je situace výrazně jiná. Žáci dovedou učitelův postoj k literatuře samozřejmě dobře rozpoznat – je pro ně důležitější informací to, co z učitele vyzařuje nežli to, co učitel o poezii říká. Takoví učitelé pak jen těžko vzbudí nadšení k poezii u svých žáků.

Matheisonová (1980, s. 38–44) uvádí zjištění univerzitních učitelů, že jejich **studenti poezii příliš nečtou**, a když ano, tak jen při přípravě na zkoušku. Tvrdí, že učitelé kladou na žáky nepřiměřené akademické požadavky a zanedbávají ty formy práce, které by mohly žáky k poezii přivést (např. psaní básní). Pokud jsou básnické analýzy prováděny příliš brzy, dělají ze čtení básně místo zážitku spíše problém – a tento postoj k poezii u studentů přetrvává i do pozdějších let. Proto doporučuje vyloučit báseň od zkoušek či zvolit méně akademický přístup. **Zdůrazňuje i důležitost žakovského psaní, varuje učitele před brzděním žakovské kreativity a vnášením cizorodého myšlení do jejich básní.** Učitelé se však cítí být odpovědny za případný neúspěch studentů u zkoušek, a proto mají obavy měnit své zaběhané způsoby vyučování.

Pro zájemce



Zamyslete se nad svým vztahem k poezii a charakterizujte jej. Budete schopni ji vhodně přiblížit svým žákům? Co pro to uděláte?

8.3 Školní podmínky recepce poezie

Podle Mika (1988, s. 118–119) existují **dva extrémní způsoby chápání básní**. Krajní poloha relativistického chápání recepce soudí, že smysl díla není zavazující, že si čtenář vytváří svůj vlastní recepční ekvivalent básně. Nekomunikuje s autorem, dílo pro něj nemá objektivní platnost, je jen podnětem pro jeho samostatnou aktivitu. Recipientovi postačují jeho vlastní představy, vlastní skutečnosti, které si z podnětu díla utvořil. V opačném krajním případě dochází k izolovanému zkoumání literárního textu nespojeného se čtenářovou životní zkušeností.

Pohled literární didaktiky na výuku literatury není jednotný. Polská metodička Chrzastowska (1987) vyzdvihuje tzv. badatelský přístup k literatuře. Uvádí, že literární vědomí žáků není něčím stabilním a uzavřeným, je ustavičně vystavené pro ně novým básnickým řešením, která vytvářejí nové recepční situace: Žáci musí k textu pokaždé zaujmout badatelský postoj, aby pochopili a prožili poetičnost díla. Tento postoj je důležitý zejména vůči textům, které pro ně v jisté fázi literární výchovy znamenají estetické novum, ve kterých se vyskytují dosud neidentifikovatelné postupy, s jejichž poetikou se dosud nesetkali. U textů, jejichž poetiku žáci poznají, a které tudíž nevyžadují dekodování, není tento postoj nutný.

Autorka uvádí, že nezávisle na prvních neuvědomělých emocionálních reakcích je základem recepce poezie pochopení významové struktury textu, a rozlišuje **tři fáze recepce lyriky**:

1. neuvědomělé zážitkové reakce – (líbí se mi, nelíbí se mi),
2. intelektuální, zkoumavá fáze (analýza, rekonstrukce) – pochopení významu částí i celku,
3. vědomé emocionální reakce (estetické) – vím, co se mi (ne)líbí a proč. (IBID.: 255)

Ve vyučovací hodině by měly být přítomny všechny fáze, avšak učitelé se mnohdy v obavách z potlačení zážitku omezují jen na fázi první. Podle autorky je nutné stavět žáka nejčastěji do fáze zkoumání, která je z didaktického hlediska tou nejhodnotnější. Vychází přitom z principů „*zrationalizované estetiky*“ (IBID.: 255) založené na práci s textem, nikoli na neověřitelných emocionálních reakcích.

Pro zájemce



Nakolik se ztotožňujete s typologií Chrzastowské? Vystihuje podle vás studentské vnímání poezie?

Přiměřeností (vhodností) přístupu recepční estetiky k vyučování literatury se zabývá M. Benton (1995, s. 333–342). Poukazuje sice na zmatek a nejednotnost v odborných pojmech v dané oblasti, ale zároveň shrnuje teoretická východiska tohoto pojetí literatury. Zdůrazňuje, že **podstatou čtení není objevování významu textu, ale jeho vytváření**, a že by Iserova recepční teorie mohla změnit klima a způsob práce ve třídě v hodinách literatury. Podle Bentona **není možno hovořit o významu textu mimo jeho sepětí se čtenářem**, neboť pouze tehdy dochází k jeho vytváření. Recepční teorii je nutno dle něj chápat ve smyslu evolučním, nikoli revolučním; považuje to, že člověk si může vytvářet sám význam literárního textu, za progresivní změnu i ve smyslu liberálního humanismu (ve smyslu obecně lidském). Touto svou tezí nepřímou odmítá příliš striktní interpretační pravidla Chrzastowské, zdůrazňující nutnost pochopení struktury básně a podceňující důležitost neuvědomělých zážitkových reakcí.

Aby Benton podpořil recepční teorii a objasnil její význam, uvádí příklad vztahu mezi čtenářem a textem, který je možno lépe pochopit např. při poslechu různých variant zhudebnění jednoho textu – co hudebník, to jiná hudba a potažmo jiné vnímání textu. Básnický text je otevřený nesčetné řadě různých pojetí, přičemž však každé z něj vychází a je v něm zakotveno.

Dále se M. Benton (1995, s. 335) pokouší definovat výraz „response“ (čtenářská reakce) a poukázat na jeho více významů. Tvrdí, že je nutno rozlišovat mezi *primární reakcí (přirozenou, samozřejmou aktivitou, kterou však nemůžeme nikdy úplně popsat, zachytit, znát)* a mezi *reakcí uváděnou*, která je uměle vyvolávána při sdělování nebo zapisování zážitků.

Zároveň je třeba oddělit ty komentáře čtenářů, jež jsou uváděny během procesu čtení, a ty, jež vznikají po jeho skončení. **Při monitorování čtenářských reakcí, je tudíž nutné rozlišovat mezi introspekci a retrospekci, mezi aktuálním sebezkoumáním pocitů a pozdější výpovědí o nich.** Rozlišení těchto pojmů je důležité i proto, že sdělování myšlenek a pocitů k textu patří mezi základní metody užívané v dnešních školách.

8.4 Poezie v literární výchově na základních školách očima jejich absolventů

Průvodce studiem



Na závěr této kapitoly zaměřené na specifika poezie v literární výchově přinášíme druhou část výzkumu realizovaného mezi absolventy základních škol. Můžeme se tedy seznámit s jejich pohledem na jednu z nejobtížnějších složek literární výchovy, s jejich připomínkami a návrhy, co je vhodné zlepšit. Při čtení si vzpomínejte na své zážitky ze školních lavic základní školy – nejsou podobné?

Zajímaly nás tyto oblasti:

Preference literárních druhů

Není překvapivé, že 49 % respondentů označilo za nejoblíbenější literární druh prózu. Hlavním důvodem bylo přesvědčení o její snazší pochopitelnosti: „...*takový nejnórmálnější, žádný básně,*

dá se to pochopit". Próza je do značné míry nasycena dějem, což u studentů zřejmě vzbuzuje pocit lepšího porozumění.

36 % respondentů považuje za nejpřitažlivější divadelní hry. Jako důvody uvádějí jejich zajímavost, živost, názornost, jejich vtip či schopnost nejlépe vyjádřit krajní emoce. Vyzdvihují též možnost návštěvy divadelního představení či realizace vlastních dramatických pokusů. Ve studentských komentářích se objevují i hlasy poukazující na malé zastoupení dramatické tvorby v čítankách.

Poezii preferuje nejmenší počet respondentů (15 %), o to zajímavější jsou jejich důvody. V komentářích se dočítáme, že poezie obsahuje nejvíce citu, je schopna hodně vypovědět o vnitřním světě autora a nabízí největší prostor čtenáři k přemýšlení a snění: *„...z literatury mě baví asi všechno, ale prózy je všude plno. Baví mě zasnít se při pěkné básni*". Objevuje se i fascinace možnostmi poezie vyjádřit na minimálním prostoru velmi mnoho, stejně jako potěšení z hledání skrytého smyslu, z objevování. Zajímavé je i vyjádření, *„že k četbě poezie musí být člověk připraven a mít na ni chuť*".

Nízká oblíbenost poezie u studentů není překvapivá. Fleming (1992) uvádí výsledky několika výzkumů zaměřených na tuto oblast literární výchovy, které vesměs tento stav potvrzují. Mnozí mladí lidé ztrácejí během své školní docházky zájem o poezii a její celkové postavení na ve školách lze označit za okrajové, nepopulární a zanedbávané. Jedním z důvodů tohoto stavu může být podle Fleminga **nevhodné pojmání funkce jazyka jako nástroje čistě informačního**. Učitelé a jejich žáci jsou zvyklí používat jazyk výlučně jako funkční nástroj pro přesné návody, otázky, odpovědi, vypravování atd. Není proto divu, že **poezie, jejímž základním znakem je mnohdy významová nejednoznačnost, se ocitá na periferii**. Žáci s ní nejsou kvůli svým jazykovým stereotypům schopni komunikovat.

Velký význam přisuzují studenti osobnosti učitele:

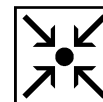
„V literatuře musí (učitel) dokázat, že opravdu o spisovateli něco ví, četl jeho díla atd. Ve fyzice stačí, když si přečte Newtonův zákon před hodinou a celou hodinu o něm dokola mluví."

„Literatura je více spojena s lidským životem než třeba matematika a fyzika."

Co tě bavilo při práci s básní, co nikoli?

Velké množství respondentů odmítá formální rozbor básně, bezúčelné určování druhu rýmů, hledání epitet, metafor, anafor apod. Pod tímto necitlivým přístupem učitele se pak samotná báseň vytrácí: *„...rýpáním se ničí účinek*". Kritizován je i přístup k interpretaci textu ze strany učitele, který mnohdy nepřipouští jiný výklad než svůj vlastní: *„...každý by si měl v básni najít sám sebe a ne paní učitelku se zápisníkem na známky*". Na rozdíl od hledání epitet některé studenty dle jejich vyjádření bavilo *„přemýšlení nad smyslem básně a hledání skrytých významů*". I v tomto případě je však nutné dát žákům prostor pro vlastní vyjádření, pro vlastní pohled na báseň, a nikoli trvat na nalezení konkrétního skrytého smyslu, který je v básni obsažen.

Příklad



„Nesnášela jsem otázku: ‘Co tím chtěl básník říci?’ Nikdy nemůžeme vědět, co chtěl říci, to může vědět jen on sám. Tohle bylo děsný."

„Rozborům jsme se moc nevěnovali, a když ano, učitelka si to většinou odvykládala sama."

„Rozbor nebyl nic pro mě, vždy když jsem si něco myslela, nedokázala jsem to vyjádřit a bála jsem se, že se mi ostatní budou smát, a to byla moje slabina."

Čemu bys na místě učitele věnoval více pozornosti při práci s básní?

Odpovědi na tuto otázku jsou téměř jednoznačné – učitelé by měli mnohem více pozornosti věnovat názorům žáků, jejich pocitům, prožívání a pohledu na poezii:

„Měli by se zaměřit na to, co si myslí (cítí) žák o tom, co je napsané. A ne co si myslí básník.“

„Na pochopení básně, aby ji žáci skutečně chápali a ne se učili nazpaměť rozbor podle učitelovy předlohy.“

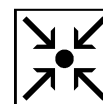
Žáci volají po společné diskusi, po spolupráci, po pluralitě názorů, po možnosti vyslovit svůj odlišný názor. Zároveň podotýkají, že je učitelé nesmí do ničeho nutit. Jiní zdůrazňují, že by více než formálnímu rozboru věnovali pozornost smyslu básně, pocitům, jež vyvolává či autorově motivaci k jejímu napsání. Zajímavý je i požadavek věnovat se vztahu básně k současnosti.

Aniž si to žáci uvědomují, staví se intuitivně na stranu tzv. recepční estetiky. Úkolem učitele nemá být odkrývání objektivního významu textu skrze myšlenkovou a jazykovou analýzu, ale pomoci žákům vytvořit jejich subjektivní čtenářskou reakci. Jak konstatuje Benton (1999), správný přístup k básni by měl být kompromisem mezi radikálními názory recepční estetiky a textově orientované kritiky.

Co je pro tebe důležité při četbě básně? Co od ní očekáváš? Co se ti líbí?

Z odpovědí vyplývá, že studenti očekávají od poezie především zajímavou myšlenku, hloubku a podnět k zamyšlení. Další očekávání již závisejí na konkrétním osobním založení respondentů. Objevují se mezi nimi srozumitelnost, humor, rým, pointa, děj, zábava, veselý konec, morbidnost, tragický konec atd.

Příklad



„Očekávám, že mi tou básní básník něco řekne – buď navodí hezkou atmosféru, nebo smutnou, nebo mě napomene. Líbí se mi, že tu samou báseň pochopím vždy trochu jinak.“

„Já si čtu básně podle nálady. Důležité je, aby báseň člověka v té dané chvíli nějakým způsobem oslovila a obohatila.“

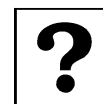
„Nejdůležitější je myšlenka básně. Když báseň nemá myšlenku, asi nikoho nezaujme.“

Úkol nebo cvičení



1. *Jaké důležité poznatky jste si z výše uvedeného výzkumu odnesli?*
2. *Vnímali jste v průběhu své školní docházky některé problémy podobně?*

Kontrolní otázky a úkoly



1. Charakterizujte specifika lyrické poezie ve srovnání s epickými texty.
2. S jakými problémy se učitelé při práci s poezií nejčastěji setkávají? Co je příčinou její malé oblíbenosti?
3. Jakou roli může při interpretaci textu hrát biografie autora?
4. Charakterizujte typy čtenářských reakcí na básnický text.
5. Jaké jazykové a čtenářské stereotypy brání vhodnému chápání poezie?
6. Jaké hlavní problémy spatřují v práci s poezií samotní studenti?

Literatura



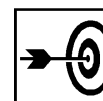
- BENTON, M. The discipline of literary response: Approaches to poetry with L2 students. *Educational Review*, 1995, roč. 47, č. 3, s. 333–342.
- BENTON, P. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*. 1999, roč. 25, č. 4, s. 521–532.
- BENTON, P. Recipe fictions...literary fast food? Reading interests in year 8. *Oxford Review of Education*, 1995a, roč. 21, č. 1, s. 99–111.
- FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31–41.
- HARISON, B. - GORDON, H. Metaphor is thought: does Northtown need poetry! *Educational Review*, 1983, roč. 35, č. 3, s. 265–278.
- MATHEISON, M. The problem of poetry. *The Use of English*, 1980, roč. 31, č. 2, s. 38–44.
- MIKO, F. *Umenie lyriky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988.
- MISTRÍK, J. *Hľadanie profilu básne*. Bratislava, Obzor, 1972
- VALA, J. Poezie v hodinách literatury na základných školách, *E-pedagogium*, 2003d, č. 3, s.10–15.

9 Učitel – primární faktor ve výchově čtenáře poezie

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny

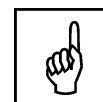


Cíle



- Charakterizovat roli učitele literární výchovy a uvažovat nad možnostmi jeho reakcí na žakovské interpretace textu.
- Uvědomit si metodické prohřešky učitelů literární výchovy.
- Definovat tzv. „responsive teaching“.
- Ujasnit si význam poezie pro rozvoj vnitřního světa studentů.
- Uvést hlavní úskalí a přínos psaní poezie v literární výchově.
- Pochopit vliv učitele na práci žáků s básnickým textem.

Pojmy k zapamatování



Recepční stereotypy, text jako stimul, responsive teaching, třída jaké fórum názorů, psaní poezie, problémy při práci s poezií, intimita literární tvorby, hodnocení literární tvorby studentů, role učitele v literární výchově a při interpretaci literárního textu.

9.1 Úloha učitele literární výchovy

Jaká je skutečná úloha učitele literární výchovy? Podle Fleminga (1992) **není úkolem učitele předávat hotová fakta, odkrývat objektivní smysl díla skrze svoji osobní zkušenost, ale pomoci čtenářům vytvořit jejich smysl vlastní.** Hlavním východiskem pro práci se studenty v hodinách literární výchovy je v souladu s principy recepční estetiky jejich osobní chápání literárního textu. Nicméně i při tomto přístupu může učitel narazit na řadu překážek.

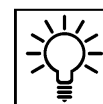
Problémem bývá například přístup části žáků, kteří se při četbě básně snaží porozumět každému verši zvlášť (pochopit smysl každého verše izolovaně), **místo aby se snažili text vnímat jako celek v jeho úplnosti.** Výsledkem pak může být pocit frustrace a následné odmítání poezie, neboť tito žáci mají pocit, že poezie je jim nepřístupně uzavřena. Samotný důraz na osobní recepci tedy není zárukou, že žáci budou vnímat poezii jako méně tajemnou. Je sice užitečné nechat studenty o básni diskutovat, ale v některých momentech je pro další vývoj smysluplné diskuse užitečný zásah učitele. Jak dále uvádí Fleming, jedná se zejména o případy, kdy diskuse ustrne na mrtvém bodě, nebo kdy se např. kvůli nedostatku informací vůbec nerozvine. **Problémem zejména u mladších žáků mohou být nesrozumitelná slova, náročná syntaktická stavba vět,**

či obecně neznalost situace (tj. recepční teorie). Pak může vzniknout obava zaujmout k básni jakékoli stanovisko, aby nebylo chybné. Proto je třeba nejen od žáků jejich reakce očekávat, ale též je s podstatou recepční čtenářské teorie alespoň v obrysech seznámit. Dalším z možných důvodů neporozumění textu může být nedostatečná znalost literárněvědných pojmů či neznalost historického a kulturního kontextu.

Způsob, jakým žáci vnímají poezii (nikoli konkrétní samotnou báseň, ale poezii obecně), má pak hlavní vliv na to, jak poezii čtou, jak přistupují ke konkrétním básním. Pokud očekávají, že při jejím čtení uplatní své čtenářské stereotypy z jiných literárních (i neliterárních textů), přichází rozčarování, neboť jejich očekávání nejsou naplněna. Stejně tak pokud očekávají, že poezie je bude stále bavit svou jednoduchostí, hravostí, rýmem či rytmem (jak tomu bylo v dětských říkankách), budou frustrováni vážnějším typem poezie i klasickým školním přístupem k ní.

Pike (2000a, s. 13–19) poukazuje na to, že **řada učitelů se snaží zajistit pochopení básní a zaručit úspěch studentů u zkoušek tím, že je zavaluje množstvím souvisejících informací** v domnění, že student sám si bez nich s textem neporadí. Nevěří svým studentům a domnívají se, že pouze tyto dodatečné informace jim poskytnou správný návod, jak báseň interpretovat. Tento předpoklad však podle Pika nejenže není správný, ale může být za jistých okolností i nebezpečný. **Staví totiž studenty do pasivní role** a považuje je za neschopné osobní reakce v domnění, že jejich životní zkušenosti jsou naprosto odlišné od autorových.

Úkol nebo cvičení



1. Jsou informace o dobovém kontextu důležité pro interpretaci literárního textu?
2. Je vhodné předávat tyto informace před čtením textu, anebo až po jeho přečtení?

Důležitá pasáž textu



9.2 „Responsive teaching“

Když žáci začínají číst v raném věku poezii, považují její smysl za jasně daný: pobavení, rozptýlení, radost. Po několika letech však přichází jiný typ poezie (tzv. poezie vážná) a žákům chybí informace a zkušenosti, jak se k těmto textům postavit. Jako by jim chyběla pracovní definice tohoto textu, není jim jasné, co je jeho podstatou a smyslem namísto dřívější zábavy. Proto je třeba, aby se smysl poezie pokusili učitelé žákům ukázat, aby zdůraznili aktivní roli čtenáře, nejednoznačnost výkladu básní a vliv osobních životních zkušeností čtenářů. Tuto skutečnost je nutno stále znovu zdůrazňovat, abychom zabránili zmatkům a frustraci v myšlení studentů a připravili je k adekvátnímu příjmu básnických textů.

Cílem vyučování literatury je ukázat studentům, že při četbě se stávají spoluvůrci básně, a naučit je mít k textu takový postoj, který by jim umožnil reflexi nad jejich osobními zkušenostmi. Znalost recepční teorie by zvýšila důvěru studentů ve vlastní schopnosti a učitelům by mohla pomoci zaujmout nedirektivní a pouze návodnou (usnadňující) roli. Jejím výsledkem by proto mohlo být omezení studentské pasivity a zvyklost často nekriticky přebírat názory učitelů, učebnic či literárních kritiků.

Pike (2000a) sledoval ve svém výzkumu vztah studentů k poezii napsané před rokem 1900. O jeho konkrétních zjištěních v této oblasti se zmiňujeme v kapitole o vztahu studentů k poezii, nyní

upozorňujeme na některé jeho závěry vztahující se k formování progresivních didaktických metod. Ve své stati Pike rozvíjí **teorii textu jako stimulu pro samostatné uvažování studentů** – o básni, autorovi i o sobě samém. Cituje studentská vyjádření k vybraným básním i záznamy spontánních studentských diskusí. Studenti jsou některými básněmi nadšeni a povzbuzeni k další četbě tehdy, když v nich najdou něco, co se týká jejich starostí, či to, co se aktuálně dotýká dnešního světa. V takových případech se starším básním podařilo překonat velkou časovou vzdálenost a oslovit i současné čtenáře. Báseň se tedy líbí nikoli pouze kvůli svému izolovanému, samotnému obsahu, ale i svou aktuálností, potažmo možností vztáhnout její smysl do přítomnosti. **Báseň nemá být cvičením na pochopení, takové cvičení čtenáře frustruje svou dvojsmyslností.** Zároveň není ani pouze dílem samotného básníka, naopak vzniká vzájemnou komunikací autora (přítomného svou básní) a čtenáře.

V této souvislosti přichází Pike (2000a) s termínem „**RESPONSIVE TEACHING**“.

Jedná se za prvé o vyučování, které vychází ze studentské reakce na text – startovní čára leží tam, kde se nachází žák, nikoli učitel.

Za druhé responsive teaching reaguje na žákovo vnímání textu, aby nedocházelo k situacím, že žák spíše opakuje učitelovy názory a nezaujímá vlastní hodnotící pozici.

Toto nebezpečí je zvláště akutní tam, kde se pracuje se starší poezií: učitelé totiž disponují sumou doplňujících informací, které mají tendenci předávat žákům, aby jim umožnili lepší porozumění textu. Pike neodmítá učitelovu aktivitu v této oblasti a priori, pouze varuje před jejími extrémními podobami. Záleží na míře, s jakou jsou doplňující informace podávány. Je totiž nutné vyvarovat se toho, aby se text ve srovnání s nimi stal vedlejší záležitostí.

Závěrem Pike konstatuje, že studentská osobní reakce na zkoumané texty je možná i bez učitelovy intervence. Pak se ovšem nabízí otázka po smyslu učitelova působení v literární výchově. Souhlasíme s Pikem v tom, že je dobré žákům vysvětlit podstatu recepční teorie, možnost přijímat básně svobodně dle svých zkušeností, avšak učitel může podáváním informací o kontextu vysvětlovat svůj vlastní pohled na báseň. Literární díla jsou totiž vždy nějakým způsobem zakotvena v době svého vzniku. Nicméně studentský nepoučený pohled může být zajímavý právě svou „čistotou“, neovlivněností, jelikož vychází jen z textu. **Doplňující informace je tedy zřejmě vhodnější dodávat až po přečtení textu, a umožnit tak žákům případné korekce v přijímání díla.**

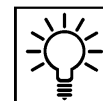
Zajímavý didaktický přístup vycházející z recepční estetiky popisuje ve své stati Trelawny-Ross (1998). Žáci ve třídě představovali tzv. **fórum**, kde učitelův názor byl jedním z mnoha, a díky tomu se učili přistupovat k poezii samostatně bez tradiční pomocné („správné“) interpretace učitele.

Jedním z úkolů didaktiky literární výchovy by mělo být právě hledání takových teorií, které by oslabovaly učitelovu dominanci a kladly **důraz na samostatnou činnost žáků**. Tento přístup je v moderní pedagogice sice zdůrazňován, řada oborových didaktik z něj čerpá, avšak praktická situace v literární výchově mu vždy neodpovídá. Domníváme se, že změnu je třeba provádět systematicky již od nižších tříd základní školy, neboť u starších studentů se jen velmi obtížně mění zakořeněné recepční návyky. K dosažení této změny je nutné, aby se s recepční teorií seznámili učitelé v širším měřítku. Pozitivní vztah k poezii nevzbudí tím, že budou básně vydávat za cosi mysteriózního, ani důkladnou analýzou jednoho verše za druhým či shromažďováním co „nejvýstižnějších“ definicí, ale zejména povzbuzováním žáků v jejich reakcích na text a v jejich samostatném myšlení.

Občas se mezi studenty učitelství objevují tendence **přibližovat žákům klasická díla různou zábavnou formou** (film, televize, komiks apod.). Jako doplňující prvek představuje takový postup

silný motivační faktor, ale zároveň je možno pochybovat o tom, zda tento způsob výuky sám o sobě zajistí plnohodnotné chápání uměleckého textu. Hrozí nebezpečí, že takto ztvárněné literární dílo ztratí mnoho ze své původní působivosti, a žáci tak získají mylnou představu o jeho smyslu a hodnotě. Dosáhneme pouze toho, že budou o existenci určitého díla vědět, ale jeho význam jim zůstane utajen. Žádná z atraktivních pomůcek nenahradí skutečný, plný kontakt čtenáře s literárním textem.

Úkol nebo cvičení



1. Jak hodnotíte z hlediska efektivity práce didaktický přístup založený na tzv. fóru názorů.
2. Jak vnímáte možnost přibližovat klasická díla zábavnou formou. Jaké výhody a jaká rizika má tento přístup.

9.3 Metody práce s poezií v literární výchově

Průvodce studiem



Cílem této kapitoly je zjistit, jak vnímají možnosti (a výsledky) užívání některých vyučovacích metod samotní učitelé. Zaměříme se především na tzv. metody aktivizační a participativní, které počítají s aktivní spoluprací žáků. Jako hlavní vodítko nám poslouží výsledky dvou rozsáhlých srovnávacích výzkumů, které realizoval P. Benton z katedry vzdělávacích studií oxfordské univerzity. První z nich se uskutečnil v osmdesátých letech mezi 175 učiteli anglického jazyka a literatury na 43 školách. Sledovány v něm byly názory pedagogů na tři oblasti vyučování: čtení poezie (a diskuse o ní), psaní poezie a hlavní problémy při práci s poezií (P. Benton, 1984).

9.3.1 Čtení poezie a diskuse o ní

Většina učitelů považovala práci s poezií za (velmi) významnou a chápala ji jako nezbytnou součást literární výchovy, pouze 3 % učitelů pokládala tuto činnost za méně důležitou.

Příklad



Jako důvody, proč se poezii věnovat, uváděli nejčastěji tyto:

poezie rozvíjí dětské povědomí o možnostech jazyka (srovnání jazykových možností poezie a prózy),

potěšení, zábava, radost pro děti,

vliv diskuse o poezii na tříbení studentských postojů a myšlení,

poezie je integrální součástí kulturního vědomí žáků,

umožňuje lepší porozumění světu a pochopení života,

poezie může virtuozitou svého stylu, jeho koncentrovaností, poskytnout žákům důležitou estetickou zkušenost.

Dále učitelé dodávali, že poezie je výrazem životní sensitivity, že báseň je přímou reakcí na konkrétní zážitek, který my neznáme, a proto ji můžeme zobecňovat. Hlavní rolí učitele je rozvíjet v žácích jejich vnitřní svět, porozumění, toleranci apod., k čemuž může poezie značně napomáhat.

9.3.2 Psaní poezie

Této činnosti přikládali angličtí učitelé výrazně menší důležitost. Zatímco čtení poezie a diskusi o ní považovalo za velmi důležité 47 % respondentů, u psaní poezie se v tomto smyslu vyjádřilo jen 32 %. Za nedůležitou považovalo tuto činnost 18 % učitelů.

Jako hlavní důvod, proč ve školách uplatňovat psaní poezie, uváděli respondenti především **možnost sebevyjádření žáků (34 %) či konkrétnějšího formulování pocitů a emocí (25 %)**. Tato činnost jim nabízí podstatně jiné možnosti než psaní prózy či mluvní cvičení, dává jim určitý druh volnosti. A jak konstatuje jeden učitel: „*V básni mohou vyjádřit hluboké emoce, aniž by měli důvod připadat si trapně. Pro některé žáky je to jediný způsob, jak jsou schopni a ochotni vyjádřit své hluboké osobní touhy.*“ (P. Benton, 1984, s. 323) Žáci totiž poezii obecně vnímají jako prostor pro vyjádření emocí a citů. Navíc oceňují, že při této činnosti mají výrazně volnější a důvěrnější kontakt s učitelem, než je tomu při četbě poezie, neboť učitel respektuje svobodu, kterou při psaní poezie mají.

Dalším pozitivem psaní poezie je, že **schopnost projevit se mají i ti žáci, kteří patří k prospěchově slabším**. Pro řadu z nich je snazší vyslovit své emoce volně v poezii než v jiných formách (např. esejích), vyžadujících explicitní vyjadřování, logickou stavbu apod. Poezii považují za přirozenou formu sdělení, protože psaní básní jim umožňuje zacházet se slovy volně, bez nutnosti podřizovat se zaběhaným jazykovým stereotypům. Poznávají možnosti jazyka a získávají sebevědomí v zacházení s psanými slovy.

Žáci nemusejí vždy nutně vytvářet nová díla (hlavně zpočátku), ale mohou **napodobovat básně**, které zrovna čtou. Tím získávají jakousi řemeslnou zručnost, která může být důležitým předpokladem pro psaní. **Vlastním psaním v sobě žáci zároveň probouzejí porozumění pro již napsané.**

Nikoli všichni učitelé ovšem psaní poezie prosazují, někteří proti němu naopak ostře vystupují.

Příklad



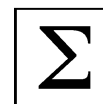
Námítky těchto pedagogů se dají shrnout takto:

Děti mají k poezii přirozený odpor, připadá jim cizí, nedůležitá a „vznešená“. Učitelé v nich tento vztah ještě upevňují tím, že je do psaní poezie a do „kreativity“ nutí. Žáci, zvláště prospěchově slabší, toho nejsou dost dobře schopni. Výsledkem jsou pak stereotypy, kterými žáci vyjadřují smyšlené životní zkušenosti tak, aby pro ně splnění úkolu bylo co nejsnazší.

I přes uvedená rizika spojená s psaním poezie v literární výchově se domníváme, že tato metoda se může při vhodném použití stát nezanedbatelným motivačním faktorem, a to jak ve formě samotné žákovy činnosti, tak i v podobě zažití úspěchu.

9.3.3 Hlavní problémy při práci s poezií

Shrnutí



Škála odpovědí učitelů reflektujících hlavní problémy při práci s poezií je velmi široká. Zaměříme se na některé z nich. Řada problémů souvisí s již zmíněným psaním žáků.

1. **Učitelé si nevědí rady, jak konkrétně s psaním poezie dále ve vyučovacím procesu pracovat, jak je využít. Tvrdí, že psaní básní je natolik osobní a intimní věc, že jakýmkoli naznačením myšlenky či rady směrem k žákovi, jak by mohl své dílo vylepšit, automaticky redukuje jeho individualitu.** Toto zjištění je zajímavé, protože učitelé vedoucí ve svých hodinách žáky k básnické tvorbě, nezářídka zůstávají nad řadou žákovských děl v rozpacích, jak zareagovat. Pochválit báseň, i když není dobrá, i když v ní skřípou rýmy a také v jiných ohledech není příliš zdařilá? Z čistě teoretického hlediska je vše jasné: i tyto žáky je třeba chválit a povzbuzovat. Jenže přítomni jsou i ostatní žáci, mají možnost srovnání s jinými básněmi a čekající na učitelovu reakci. Těžko dávat nějaká obecně platná doporučení, nicméně velmi důležité je navodit ve třídě atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce tak, aby žáci (i na základě své osobní zkušenosti) považovali psaní básní za vysoce intimní záležitost a podle toho regulovali své chování.
2. Právě **intimitu literární tvorby** však zmiňují odpůrci školního psaní poezie jako další z faktorů podporujících jejich tezi. Tvrdí, že se jedná o natolik intimní činnost, že není žádoucí do ní žáky jakýmkoli způsobem nutit. Nutit žáky do psaní básní skutečně není nejvhodnější způsob výuky, zároveň je však třeba podotknout, že by žáci mohli být informováni o principech literární tvorby, a tudíž vědět, že báseň nemusí vyjadřovat osobní prožitek autora v jeho autenticitě, ale že existuje kategorie tzv. lyrického subjektu a že autor se může dle libosti stylizovat do kohokoli.
3. Mezi další obtíže učitelů patří **odpor žáků k poezii** („*Když slyší toto slovo, pokaždé zaúpí*“, konstatuje jeden z učitelů, c. d., s. 324) a hledání způsobu, jak jej překonat. Žáci se stále ptají PROČ musejí pracovat s poezií – z jejich strany se může jednat o skutečný odpor, stejně jako o rituál či výraz jejich defenzivy. Zvláště chlapci dávají najevo svůj negativní vztah vůči básním, neboť poezie není chápána jako součást jejich mužského image, a navíc dnešní společnost potlačuje citovou otevřenost. Objevuje se u nich nedůvěra v to, že poezie vůbec může někoho zajímat. Poezie je založena na sdílení subjektivních pocitů a důležitých věcí v životě jako jsou láska, bolest, krása apod., ale v dnešním antiromantickém věku vyvolá spíše úšklebek než pochopení. Ještě tak komické verše, satira – jenže ta, jak uvádí jeden z učitelů, „*je pro žáky zase příliš náročná na pochopení*“ (P. Benton, 1984, s. 325).
4. Dále zmiňme **negativa práce s celou třídou**, které zná i mnoho českých učitelů majících ve třídě třicet žáků. Je velmi náročné učinit poezii smysluplnou pro celou třídu různě schopných studentů – stupeň chápání může být stejně rozmanitý jako stupeň emocionální vyspělosti. Někteří pedagogové přiznávají spíše dogmatický přístup: předloží třídě svoji vlastní interpretaci básně, a tu od nich potom vyžadují. Další uvádějí, že je pro ně těžké přijmout jiný názor na daný text a že nezvládají pohotově reagovat na všechny studentské dotazy. Trvání na své vlastní interpretaci může být snazší pro učitele, kteří mají před žáky menší sebedůvěru a bojí se ztráty autority. Opačným extrémem je ignorovat báseň jako takovou a chápat ji spíše jako jakési odrazové prkno k diskusím o vzniklých asociacích. Je třeba neodbočit příliš a stále mít na vědomí existující báseň.

5. Řada učitelů je v Bentonově výzkumu ovšem kritická i k sobě samým. Uvádějí, že pocítují **nedostatek znalostí potřebných k vyučování poezie**, někteří ji sami nečtou, ve škole s ní pracují neradi, s malým sebevědomím, anebo se jí nejraději vyhýbají. V tomto zjištění nejspíš tkví příčina, proč žáci poezii odmítají a učitelé jim ji nedovedou dostatečně efektivně přiblížit. Přes nekončící diskuse o postavení poezie v literární výchově se pedagogové ve školách stále setkávají při výuce poezie s problémy a umístění poezie na vznešeném piedestalu není mnohdy výsledkem jejich akademické zkušenosti, ale jejich frustrace.

Pro zájemce



Pokusili jste se někdy sami napsat báseň? Pokud ne, můžete začít. Alespoň lépe pochopíte situaci žáků stojících před podobným úkolem.

9.4 Vývoj postojů pedagogů k vyučovacím metodám

Ve svém dalším výzkumu realizovaném na sklonku devadesátých let P. Benton (1999) sledoval posuny v názorech učitelů na výuku poezie. Stejně jako v předchozím výzkumu neexistoval nikdo, kdo by považoval práci s poezií ve škole za nedůležitou, a pouze 3 % respondentů ji chápalo jako „méně důležitou“. Naopak velká většina (přes 70 %) ji považuje za „velmi důležitou“.

Benton zdůrazňuje, že **poezie ukazuje žákům cenu jazyka, jeho možnosti a umění vyjádřit velmi mnoho na minimálním prostoru**. S tímto tvrzením se ztotožnilo 70 % respondentů, je tedy patrný výrazný nárůst oproti dřívějšímu zkoumání (49 %). Podle velké části respondentů učí poezie studenty zamýšlet se kriticky a analyticky nad textem, podle jiných poezie především rozšiřuje možnosti poznání světa a přináší obohacení vlastního citového života. Mezi zkoumanými učiteli uvádí potěšení a radost jako důvod pro četbu a diskusi o poezii 21 % učitelů (v roce 1982 – 31 %). Psaní poezie považuje za „velmi důležité“ 54 % (dříve 32 %), za nedůležité 4 % (dříve 18 %). Na této změně se podle Bentona podílí nové anglické Národní kurikulum, které označuje psaní poezie za jeden z hlavních elementů výuky literatury a jen velmi málo učitelů tuto skutečnost neakceptovalo. **Dle respondentů nabízí studentům jejich literární tvorba možnost sebevyjádření a ventilace pocitů a emocí; nové způsoby práce s jazykem, hru se slovy a rytmem.**

Podle učitelů nabízí vlastní tvorba tuto příležitost všem, **i dětem se speciálními potřebami**, nikoli pouze těm více schopným. Od psaní esejů se literární tvorba žáků liší tím, že **všichni mají možnost zažít úspěch**. „*Jsem ohromený kvalitou produkovanych prací*“, konstatuje jeden z vyučujících (P. Benton, 1999, s. 528). Psaní básní je rovněž důležité pro chápání procesu vzniku básně a pro její demytizaci, která někdy žákům svou tajuplností nahání strach. „*Člověk může skutečně porozumět poezii až tehdy, pokud ji sám píše.*“ (c. d., s. 528). S přibývajícím věkem žáků však bohužel klesá prostor pro jejich vlastní psaní kvůli vzrůstajícímu důrazu na kritickou analýzu.

Z výsledků výzkumu P. Benton (1999) vyvozuje, že **je patrný pozitivní posun v mínění učitelů o poezii, ve způsobu jejího vyučování i v důvěře učitelů v sebe samotné**. Přesto se objevují učitelé, kteří si nevědí s poezií v literární výchově rady. S tezí „*sám neznám poezii tak dobře, abych o ní mohl učit*“ souhlasí 9 % respondentů (v předchozím šetření 18 %). Tento problém je pak ještě zřetelnější mezi učiteli s nedostatečnou kvalifikací.

V jiné své studii se P. Benton (2000) těmto otázkám věnuje podrobněji. Na základě výzkumů konstatuje, že někteří učitelé pracují s poezií velmi málo, vyhýbají se jí, neboť i pro ně samotné

je údajně nesnadná: „Poezie má ve výuce své místo a mohla by být vyučována úspěšně s žáky ve věku 11–12 let, jen kdybych měl sám více znalostí," říká učitel, který s poezií v literární výchově nikdy nepracoval (c. d., 2000, s. 84).

Podobně jako u nás si i britští učitelé stěžují, že čas, který věnují přípravě žáků ke zkoušce, chybí potom při rozboru konkrétních literárních děl. Tuto situaci potvrzuje řada citovaných odpovědí: „Příliš brzy začínáme s výukou technik literární kritiky, a tak dáváme studentům méně šanci přijít s vlastním porozuměním..." „Přílišné zaměření na praktické rozborů nechává menší prostor pro osobní výpovědi." Přesto 51 % učitelů souhlasí s tezí, že „výuka poezie představuje srdce výuky angličtiny". Ve výzkumném vzorku nebyl nikdo, kdo by s touto tezí striktně nesouhlasil (c. d., 2000, s. 87).

Jako zajímavé srovnání k předešlým výzkumům mezi učiteli mohou posloužit údaje o výuce poezie získané mezi pedagogy middle school, konkrétně u žáků ve věkovém rozmezí 9–10, 11–12 let (Wade, Sidaway, 1990). Mezi důvody, proč děti seznamovat s poezií, uváděli respondenti nejčastěji tyto:

- **poezie poskytuje žákům obraz nové dimenze využití jazyka; ukazuje žákům, že slova mohou mít řadu významů v různých kontextech apod.,**
- **poskytuje žákům zábavu,**
- **slouží jako zdroj námětů a podpora pro diskusi a psaní,**
- **slouží k rozvoji osobnosti dítěte, umožňuje mu objasňovat a chápat emoce.**

Autoři výzkumu se zabývali i výukou psaní poezie. A při té příležitosti je zajímavé, zda i učitelé sami píšou básně. Zjištění nebylo nijak překvapivé: není nikdo, kdo by psal poezii pravidelně, naopak téměř 70 % uvádí, že poezii nepíše nikdy.

Hlavní uváděnou metodou vyučování je snaha spojit představovanou báseň s nějakým tématem a pomocí rozhovoru, poslouchání, čtení i psaní si ji přiblížit a analyzovat. Asi třetina učitelů tvrdí, že čtení a psaní básní nepovažuje ve své práci za důležité; a asi jedna čtvrtina uvádí, že za nedůležité považuje i jen mluvení o poezii. Tato zjištění jsou obecně výrazně pesimističtější než výše uvedeny závěry Bentonovy. Výsledky obou výzkumů, které nebyly kompatibilní, mohou být výrazně poznamenány jak výběrem respondentů, tak i formulací otázek a způsobem jejich kladení.

Dále Wade a Sidaway sledovali, **nakolik používají učitelé práci žáků ve skupinách**, zda je nechají mluvit o básních pouze mezi sebou. Téměř 43 % uvedlo, že tuto metodu nikdy nepoužívá a pouze necelých 15 % ji užívá často. Je patrné, že hodnota skupinové práce, která poskytuje žákům možnost spontánně se vyjádřit a zároveň naslouchat argumentům druhých, není v tomto směru doceněna. Nemá-li žák možnost se vyjádřit v bezpečí malé skupiny, nezbývá mu než odpovídat před celou třídou, a vystavit se tak riziku kritiky či výsměchu ze strany některých spolužáků.

Největší potíže své práce v dané oblasti spatřují učitelé obligátně v nedostatku znalostí a následně i sebedůvěry. „Je to nejzajímavější předmět v kurikulu, jen je škoda, že se k němu žáci kvůli malému sebevědomí učitelů pořádně nedostanou," uvádí jeden z nich (Wade, Sidaway, 1990, s. 78). V celé zkoumané oblasti, jak si učitelé sami uvědomují, se projevuje značná diskrepance mezi tím, jak by měla situace vypadat, a tím, jak vypadá.

Úkol nebo cvičení



1. Jak se proměňovaly názory učitelů na práci s poezií ve zmíněném výzkumu?

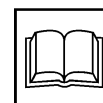
2. Jaké důvody uvádějí učitelé při zdůvodňování vhodnosti psaní poezie v literární výchově?
3. S jakými problémy se mohou učitelé při této činnosti setkat?

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jakou roli by měl mít učitel v literární výchově při interpretaci literárního textu?
2. Jaké nedostatky se občas v učitelské činnosti objevují?
3. Vysvětlete význam termínu „responsive teaching“.
4. Jaký přínos může mít pro studenty práce s poezií.
5. Jaký přínos a jaká rizika s sebou přináší psaní poezie v literární výchově?

Literatura



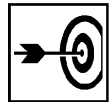
- BENTON, P. Teaching Poetry: the rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 1984, roč. 10, č. 3, s. 319–327.
- BENTON, P. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*. 1999, roč. 25, č. 4, s. 521–532.
- BENTON, P. The Conveyor Belt Curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. *Oxford Review of Educational*, 2000, roč. 26, č. 1, s. 81–93.
- FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31–41.
- KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: MU, 1997. 80-210-1694-9
- TRELAWNY-ROSS, D. The Forum: Helping Students Respond Meaningfully to Poetry as well as Pass Exams. *English in Education*. 1998, roč. 32, č. 1, s. 45–54.
- VALA, J. Psaní poezie v literární výchově. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. 1. vyd. Ostrava: KČJL PdF OU, 2006. s. 177–180. ISBN 80-7368-271-0.
- WADE, B. a SIDAWAY, S. Poetry in the curriculum: A crisis of confidence. *Educational Studies*, 1990, roč. 16, č. 1, s. 75–84.

10 Studenti a poezie

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny



Cíle



- Uvědomit si místo četby mezi ostatními zálibami studentů.
- Poznat způsob vnímání poezie z pohledu studentů.
- Pochopit, které znaky poezie považují za zásadní (forma x obsah).
- Uvažovat nad obrazem společenských stereotypů a předsudků v umělecké literatuře.
- Popsat možný vliv poezie na duševní a emocionální rozvoj studentů.
- Charakterizovat vztah studentů ke starší poezii (napsané před rokem 1900).

Pojmy k zapamatování



Apoetický věk, sekundární ngramotnost, studentské vnímání poezie, osobní (vnitřní) teorie básně, předsudky a stereotypy v literatuře, emocionální gramotnost, úroveň recepce starší poezie.

Průvodce studiem



Aby bylo možno uvažovat o nejvhodnějších způsobech, jak studentům přiblížit smysl poezie jako literárního druhu, je třeba nejdříve zaměřit pozornost na to, jak poezii aktuálně vnímají. Toto vnímání se však pochopitelně s přibývajícím věkem respondentů proměňuje - v následujících kapitolách se tuto skutečnost pokoušíme zachytit.

10.1 Představy o poezii

Estetickou interakci mezi lyrickým dílem a jeho prepubescentním vnímatelem sledoval Toman (1984a), který poukazuje na to, že **u prepubescentů dochází k postupnému snižování hranice tzv. apoetického věku**. Jeden z důvodů spatřuje v jednostranné intelektualizaci dítěte, spojené s oslabováním jeho emocionalitu: „Převažující stimulace racionálních aktivit dítěte má za následek zaujímání kognitivního přístupu k realitě. V estetické interakci s lyrickým dílem se tento přístup dětského vnímatele projevuje jednostrannou preferencí mimoestetické informativní funkce díla na úkor jeho funkce estetické...“ (Toman, 1984a, s. 173) Zabývá se také důrazem prepubescentů na formu básně, zejména na její rým. (Toman, 1984b) Poukazuje na souvislost s obdobím předškolního věku a mladšího školního věku, kdy se děti setkávají zejména s akustickou podobou slovesného umění

a soudí, že v zasetí tradiční poetiky rýmovaného a vázaného verše pak zůstávají i v dalších obdobích školní docházky

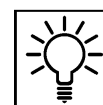
Na věkovou kategorii 11–12 let se zaměřil Tarleton (1983) ve svém **výzkumu sledujícím vztah dětí k poezii**. Jeho cílem bylo odhalit některé z myšlenek či představ vybavujících se dětem v souvislosti s poezií a zjistit, nakolik jsou výsledkem jejich vlastní autentické zkušenosti a nakolik důsledkem učitelova působení. Výzkum měl část písemnou (odpovědi na otázky) a ústní (diskuse a vyjasňování stanovisek).

Zajímavé byly odpovědi na otázku, co je to poezie: „**Jak bys vysvětlil anglicky mluvícímu Mart'anovi, co je to poezie?**“ (Tarleton, 1983, s. 36) Mezi odpověďmi, v nichž bylo patrné ovlivnění žákovských představ učitelem, se vyskytovala zejména slova typu verš, rým, velká písmena. Z dalších komentářů pak vyplývalo, že **většina žáků chápe proces psaní básně především mechanicky** – jako proces konstrukce, a nikoli jako proces tvorby, tj. slova jsou podle nich mechanicky vkládána do určitých gramatických a rytmických vzorců. Za běžná konvenční témata považují zobrazování proměny ročních období, květin na jaře, zvířat a jiných krásných věcí. Poezii tedy chápali převážně popisně.

Někteří žáci se pokoušeli přijít na samostatnou, vlastní definici; vyjadřovali se tedy svým jazykem. Také u těchto žáků je patrný důraz na formální stránku poezie: „...něco mezi písni a příběhem; píseň bez muziky; krátká píseň, která ukazuje, co básník cítí...“ (IBID.:37) Ve stručnosti vyjádřeno, většina studentů zdůrazňovala jako základní vlastnost poezie rým, málokdo zmiňoval prostor pro vyjádření pocitů: „Můžeš se vypsát ze všech svých pocitů a starostí...“ (IBID.: 38) Řada žáků vyzdvihuje humornost poezie. Nechápu to v negativním slova smyslu; důvodem jsou zřejmě dětské básničky a ostatní rýmovaná vyprávění tohoto typu, která ovlivnila jejich vnímání poezie. Pouze někteří berou poezii nikoli jako skládání krásných slov (potažmo básní), ale jako osobní záležitost, osobní zpověď: „Báseň může být to, co chceš, aby byla...“ (IBID.: 38) A dodávají, že básník může v básni vrhnout světlo na určité lidské zkušenosti, objasnit, pojmenovat to, co zažívá každý. Přičemž každý může jeho slova vnímat jinak.

V další části výzkumu **byl žákům předán text vybrané básně převedený formálně do prózy a jejich úkolem bylo převést jej znovu do podoby básně**. Z průběhu jejich práce bylo možno vyčíst, jaký důraz kladou na formální pravopisnou stránku (jako by se jednalo o pravopisné cvičení) – pravopisná pravidla byla pro ně při vytváření veršů důležitější než vlastní smysl textu. Vlastní dílo pak považovali za lepší nejen ve srovnání s verzí prozaickou, ale i původní verzí veršovanou, na níž je překvapila nepravdivost veršů i rýmů. Označovali ji za chaotickou, nehezku, pozastavovali se nad různým počtem veršů ve slokách. Posledním krokem tohoto zajímavého výzkumu bylo předložení obou verzí k posouzení v jiné třídě. Většinou těchto žáků byla preferována původní básnická verze, zatímco žákovskou verzi básně považovali za neuspořádanou, nudnou, bezvýraznou. Původní verzi pokládali za upravenější a snadněji pochopitelnou. Závěrem autor konstatuje, že kromě jiných zjištění, která se opakují ve všech výzkumech, je překvapivý zejména důraz žáků na formu básně: ta pro ně vytváří základní kvalitu básně. Jde u nich více o to, jak je báseň napsána, než co říká.

Úkol nebo cvičení



1. Jaký přínos může mít pro literární výchovu Tarletonův výzkum?
2. Jaké jsou hlavní závěry jeho šetření?
3. Zvyšuje se s přibývajícím věkem žáků jejich důraz na formální podobu básně, či naopak?

Pro zájemce



Pokuste se realizovat podobný výzkum se svými žáky. A porovnejte výsledky.

10.2 Hledání smyslu poezie

Otázku po smyslu a účelu poezie si kladou mnozí učitelé, zároveň jsou na totéž tázáni svými žáky, kteří si s ní mnohdy nevědí rady. Vzdělávací klima je zaměřeno na prakticky upotřebitelné poznatky, proto není obtížné přesvědčit studenty o tom, k čemu slouží například dopis či inzerát; ovšem s poezií je to složitější, nežřídká bývá chápána jako věc v dnešní době nepodstatná. Základní idea recepční teorie, jak ji prosazovala kostnická škola, zdůrazňuje aktivní roli čtenáře v procesu čtení, tj. ve spoluvytváření díla. Podaří-li se tuto myšlenku objasnit žákům, uděláme důležitý krok k tomu, abychom jim přiblížili smysl samotné poezie. Pokud jsou otázky po smyslu poezie v příliš obecné, neadresné podobě, operují žáci s nejasnými pojmy a jejich pokrok v této oblasti je v podstatě nemožný.

Cílem výzkumného šetření realizovaného Pike (2000b) je zodpovězení otázky, **co je poezie a k čemu slouží**. Výzkum autor realizoval mezi patnáctiletými studenty, jejichž počáteční postoj byl charakterizován nikoli prostou antipatií vůči poezii, nýbrž opravdovým zmatkem a rozpaky. V diskusi respondenti tvrdili, že poezie je na rozdíl od prózy nesmyslná, je příliš krátká; naopak v próze dominuje děj, něco se tam stane. U těchto studentů se patrně projevoval nedostatek literárně teoretického vzdělání, poučení o literárních žánrech, uměleckých směrech apod. Je však velmi pravděpodobné, že pouhé sdělování akademických definic situaci nevyřeší a že **je třeba, aby si sami studenti na konkrétních textech empiricky ujasnili specifika poezie**. Pike v této souvislosti uvádí výstižné přirovnání básně k výtvarnému dílu (obrazu), jehož smyslem je zkrášlovat prostor – podobně báseň představuje obraz emocionální.

Jako vhodné se tedy jeví, aby **metodika vyučování literatury byla zakotvena v recepční teorii chápající text jako stimul, který čtenáře vede k samostatnému uvažování**, při němž vychází ze vzpomínek na osobní zážitky či na jinou přečtenou literaturu vztahující se k dané básni. Básnické interpretaci žáků by měla být přikládána stejná důležitost jako interpretaci učitele, neboť podle recepční teorie neexistuje jedna jediná výlučně správná interpretace. Není dobré podceňovat intelektuální kapacitu adolescentů ani jejich schopnost zapojit se do tohoto procesu. Musíme si ovšem uvědomit, že spolupráce učitele a studentů je možná pouze v pozitivní atmosféře prosycené respektem k jedinci a jeho názoru. Autor uvádí, že výsledkem jeho dlouhých diskusí se studenty, ilustrovaných konkrétními příklady textů a zaměřených na objasnění recepční teorie, byla pozitivní změna studentského přístupu k poezii.

V níže popsaném výzkumu, v němž **studenti vybírali mezi třinácti rozmanitými texty ty, které považovali za poezii**, každý z žáků vycházel ze své osobní skryté (vnitřní) teorie. (Fleming, 1992) Pike (2000b) však konstatuje, že lepší než ponechat žáky pouze jejich vnitřním teoriím, je pokusit se jim objasnit zákonitosti tohoto žánru, způsoby čtenářské reakce, a tudíž přispět k jejich možnému čtenářskému rozvoji. Tak by byly zmírněny současné nedostatky, projevující se tím, že žáci před poezií uhýbají, považují za úspěch, když správně zopakují učitelův názor na báseň, anebo se pokoušejí najít tu „správnou“ interpretaci, podobně jak to činí v ostatních školních cvičeních či testech.



10.3 Jak vypadá báseň?

Popis výzkumu

Fleming (1992) realizoval zajímavé šetření mezi studenty ve věku 13–14 let, kterým předložil soubor třinácti rozmanitých textů. Úkolem studentů bylo vybrat ty, jež považovali za poezii. **Cílem bylo zjistit, jak vlastně žáci poezii chápou, co si vybavují pod tímto pojmem, aniž by bylo nutné ptát se jich pouze na definice.** Ukázalo se totiž, že existuje nerovnováha mezi tím, co žáci vědí, a tím, co dovedou vyjádřit. Řada z nich tvrdí, že se všechny básně rýmují, při experimentu však zařadili mezi básně i texty nerýmované.

Sada textů vybraných k posuzování obsahovala kromě ukázek z poezie a prózy i několik kuriozit. Mezi nejzajímavější patřil seznam nákupu, dále tentýž seznam označený nadpisem Ženská práce a nakonec tentýž seznam v rýmované podobě.

Cílem šetření bylo zaměřit se jak na zkoumání dílčích kritérií (např. zda je kladen důraz spíše na formu či obsah), tak i poodhalit obecné myšlenkové pochody žáků.

U každého textu pak studenti mohli, ale nemuseli, uvést důvod své volby. Toto zdůvodnění nebylo povinné, jinak by hrozilo nebezpečí, že se žáci budou rozhodovat racionálně (aby svoji volbu byli schopni písemně zdůvodnit), nikoli intuitivně. Samozřejmě jim bylo nutno na počátku zdůraznit, že se nejedná o test na známky a že neexistuje dobrá ani špatná odpověď, aby se autoři výzkumu vyhnuli snaze žáků odpovídat tak, aby splnili obecná očekávání. Jejich volba mohla být skutečně zdánlivě „bezdůvodná“. Vybrané texty byly úmyslně krátké, aby žáci mohli zaznamenat svoje bezprostřední čtenářské reakce.

Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu ukázaly, že chápání poezie mezi studenty je velmi rozmanité. **Nejčastěji byla za báseň označena zrýmovaná podoba nákupního seznamu (92 %), žáci ji upřednostnili i před skutečnými básněmi** (resp. čtyřveršovými ukázkami z básní). Dle očekávání se naopak nerýmovaná verze umístila na předposledním místě (10 %), po ní už následovala pouze jedna báseň převedená do prozaické formy (9 %). Na deváté pozici (za básněmi, dětskou říkankou, hádankou a akrostichem) skončil nákupní seznam označený nadpisem „*Ženská práce*“ (31 %), čímž překvapivě předstihl japonské haiku (24 %).

Zajímavé byly důvody vedoucí k výše uvedeným volbám. Těch několik málo žáků, kteří báseň přešpanou do prózy považovali za poezii, vycházelo spíše z obsahu onoho textu, z jeho nálady a z dojmu, který vzbuzoval, než z pouhé formy.

Překvapivě málo žáků považovalo za poezii haiku.

The butterfly

Even when pursued

Never appears in a hurry

Ve svých komentářích většinou uváděli, že je to text příliš jednoduchý, pouhá jedna věta; jen jeden žák si naopak stěžoval, že text je náročný a nesrozumitelný. Nikoho nenapadlo uvažovat o smyslu těchto řádků a o tom, že je v nich obsaženo více než pouhý popis zvyku motýlů. Z dalších komentářů

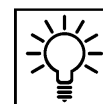
jsou zajímavé ty, z nichž vyplývá, že pro některé žáky je básní jen text, který má rytmus a rým, pro jiné musí každý verš začínat velkým písmenem, pro dalšího je důležitý nadpis (zejména v případě textu „Ženská práce“). Jde tedy vesměs o mechanické aplikování formálních požadavků. Přitom si však mnohé komentáře odporují: žáci někdy konstatují, že text vypadá jako báseň, ale nezní (nečte se) tak. Jindy naopak tvrdí, že se text nerýmuje, ale přesto zní jako báseň. Tato tvrzení svědčí o vnitřním porozumění textu, které si žáci ani neuvědomují.

Závěr

Přínosem Flemingova bádání je zjištění, že si někteří žáci uvědomují široké výrazové možnosti jazyka v poezii: „*Básník užívá rozmanitější a lepší slova k tomu, aby vyjádřil své pocity*“ (Fleming 1992, s. 37). Rým a rytmus podle nich napomáhají tomu, aby dílo působilo zajímavě a inspirativně. Naopak méně respondentů zdůrazňuje obsah poezie, osobní přínos autora či schopnost vytvářet iluze a formovat čtenářské vnímání: „*Mám rád poezii, protože přináší jiný pohled na řadu věcí a já jej mohu využít i pro sebe*“ (Fleming 1992, s. 37). **Žákovské představy o poezii jsou formovány rozsahem a druhem jejich vlastní četby.** Případné nesrovnalosti ve vztahu žáků k poezii mohou být způsobeny také tím, že se tento druh literatury objevuje ve školních třídách zřídka a nepravidelně.

S libozvučností a rytmem jazyka (podobně jako s básnickým rýmem) se děti setkávají již v útlém věku, a to ve formě dětských říkanek a hádanek. Je pozoruhodné, že podobná očekávání se u nich objevují i ve věku pozdějším, což může být způsobeno jejich nedostatečným kontaktem s jiným typem básní. A zde leží možnost pro pedagogické úsilí učitelů – jejich úkolem by mělo být seznamovat žáky s celou šíří básnických forem, a zvyšovat tak jejich povědomí (i sebevědomí) v této oblasti. Je třeba systematická práce založená nikoli na pouhých abstraktních komentářích, ale na práci s literárními texty, tj. na vlastní četbě žáků. S rostoucí čtenářskou zkušeností pak roste i čtenářské porozumění.

Úkol nebo cvičení



1. *Které z uvedených výsledků považujete za nejzajímavější?*
2. *Jaký přínos pro praxi může výše uvedený výzkum mít?*

10.4 Poezie a duševní rozvoj

Duševní, morální, sociální a kulturní rozvoj osobnosti žáka je jednou ze základních priorit školství. Přispívat k němu mohou vyučující všech předmětů, ale je zřejmé, že na některých spočívá větší tíha zodpovědnosti – mezi ně patří i učitelé českého jazyka a literatury. V literární výchově se studenti setkávají s řadou literárních ukázek ilustrujících nejen různá historická a kulturní období, ale podávajících i obraz mnohdy obtížných životních situací a morálních dilemat. Je třeba usilovat o co největší pluralitu ukázek a zároveň se vyvarovat nenápadného upevňování předsudků a myšlenkových stereotypů v žácích. Podobným tématem se podrobněji zabývá Blackledge (1994), jenž sleduje pozici poezie v primární škole a uvažuje o tom, který typ básní zde má své místo a na co má být při výuce kladen důraz. Pozornost zaměřuje na to, zda je volba poezie pro děti podřízena týmž kritériím, která aplikujeme na ostatní literaturu. Pokud tomu tak není, existuje reálné nebezpečí, že se „*z poezie stane jakýsi dinosaur jazykového kurikula, který bude mimo dosah dětské zkušenosti a v rozporu s dnešní měnící se společností*“. (Blackledge, 1994, s. 40)

Výběr poezie má děti vést mj. k respektování a ocenění odlišnosti jiných kultur, což koresponduje s hierarchií výchovných cílů, v níž mají nezastupitelné místo cíle hodnotové. **Autor polemizuje s tvrzením, že chlapci nejsou často čtenáři poezie proto, že nejsou zásobeni poezií dostatečně rytmickou, prudkou, maskulinní** (atraktivní jsou zejména básně oslavující hrdinské činy a bitvy, potažmo tedy i zabíjení). Považuje tuto tezi za předsudek a dodává, jak paradoxně se asi potom v této souvislosti „*musejí cítit učitelé, mají-li dětem vykládat o mírových řešeních sporů*“ (IBID.: 42). Blackledge nicméně tvrdí, že pokud nenajdeme způsob, jak zaujmout všechny děti bez uchylování se k věčným stereotypům, bude lepší nemít ve školách poezii žádnou. Pokud se poezie chce stát znovu srdcem jazykového vyučování, potom musí být integrální součástí celého kurikula a nikoli být uchovávána „*v izolaci ve zlaté rakvi, kam za ní směřjí jen obdivné pohledy, oceňující její vzácnou spiritualitu*“ (IBID.: 42)

Blackledge na základě jiných šetření konstatuje, že **poezie hraje u dětí důležitou roli při upevňování gender identity**. Dětské knihy podle něj tyto role vymezují příliš limitujícím způsobem, odlišným od reálného života. **Napomáhají tak k upevňování předsudků o úzce vymezených rolích jednotlivých pohlaví**. Poukazuje na problematiku rasových předsudků, objevujících se v dětské literatuře, a tvrdí, že v britské dětské literatuře je jen málo knih, v nichž vystupují lidé odlišných ras, kde by se tyto předsudky nevyskytovaly. Knihy, které v tomto směru hlásají svoji nevinu a čistotu, tak mohou činit proto, že je tam tato problematika opominuta. Bylo by mylné předpokládat, že u nás je situace výrazně lepší. V anglosaském světě je však tato problematika díky národnostní pestrosti obyvatelstva aktuálnější, a britští badatelé jsou tak vůči podobným tématům citlivější.

Vraťme se však nyní k otázce, může-li (a případně jak) četba poezie přispět k duševnímu a emocionálnímu rozvoji žáků. Abychom toho dosáhli, je však třeba, aby byli učitelé seznámeni s podstatou recepční teorie a umožňovali žákům sdělovat jejich myšlenkové reflexe, a tím prospívali jejich duševnímu a morálnímu růstu. **Duševnímu rozvoji studentů je možno napomáhat prezentováním, objasňováním a reflektováním vnitřního života lidí, anebo jich samotných, v literárních textech, zvláště v dramatu či poezii.**

Morálnímu rozvoji zase objasňováním otázek dobra a zla, hierarchie lidských hodnot a konfliktů mezi nimi. Četba může přispět k rozvoji čtenářova sebepoznání, přivést ho k reflexi vlastních životních otázek, vzpomínek, zážitků, hodnot a tím přispět k jeho vnitřnímu rozvoji. Je nemožné od sebe literaturu a morální či i duchovní hodnoty oddělovat, neboť reakce na literaturu je i reakcí na hodnoty v ní obsažené. Každý reaguje svým „osobním“ stylem – záleží nejen na momentálním naladění a čtenářské motivaci, nýbrž i na sociokulturním zakotvení čtenáře.

Podrobněji se tomuto tématu věnuje Pike (2000c), který se zabývá možnostmi čtenářského sebepoznání prostřednictvím textu či rolí učitele v rozvoji dětského vnitřního světa.

Zmiňme se v této souvislosti také o tzv. „**emocionální gramotnosti**“, kterou mohou studenti získat právě recepcí poezie. Je však třeba v hodinách literatury poskytnout studentům pocit emocionálního bezpečí, aby byli schopni hovořit o svých zážitcích a pocitech. Text je pak příležitostí, jak mohou vyjádřit sami sebe a porovnat své čtenářské reakce s reakcemi spolužáků. Zkoumání hranice a vztahu mezi vnitřním světem a vnější zkušeností představuje jeden ze způsobů, jak je možno posilovat čtenářskou motivaci studentů.

Úkol nebo cvičení



1. Uvažujte nad tím, jaký vztah mohou mít studenti ke starší poezii, tj. napsané před rokem 1900, ve srovnání s poezií současnou. Bude větší časový odstup vytvářet interpretační bariéru?
2. Jaký je váš postoj k této poezii ve srovnání se současnou?

10.5 Studenti a poezie napsaná před rokem 1900

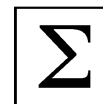
P. Benton (1999) uvádí, že současní studenti při setkání se starší poezií (vzniklou před rokem 1900) naráží na řadu bariér, které jim znesnadňují porozumění. **Životní zkušenosti básníka** (např. epidemie nemocí, války, bída, hlad, návštěvy kostela apod.) **se mnohdy liší od jejich současné situace a mohou jim připadat cizí.** Dále se táže, k čemu a nakolik je dnes ještě užitečné číst starší poezii. Uvádí výsledky svých předchozích zjištění (1986), že četba této poezie vyžaduje určitou míru znalostí historického, kulturního a literárního kontextu a dodává, že dnešním čtenářům zůstává skryta řada narážek nejen dobových, ale i spojených s klasickou řeckou mytologií či křesťanstvím. Zároveň pochybuje o tom, že jakési dodatečné sdělování těchto informací podpoří čtenářský entuziasmus.

Pike (2000c) však Bentonovu skepsi týkající se vztahu studentů ke starší poezii na základě svého výzkumu zpochybňuje. Jedná se o již zmíněný tříletý longitudinální výzkum sledující čtenářské reakce celé školní třídy. **Vlastní experiment, trvající několik měsíců, spočíval v opakovaném navracení se k několika básním; žáci si své dojmy zaznamenávali do deníku.**

Popis průběhu experimentu

Nejdříve si zapsali své vlastní pocity z přečtené básně, aniž by o nich s někým mluvili. Nedlouho poté o dané básni vzájemně diskutovali – nejdříve ve dvojicích, posléze ve skupinách a na závěr celá třída společně. Po diskusi následoval další záznam do deníku. Pike upozorňoval, že učitel nemusí být ve třídě během diskusí stále přítomen – umožní tím žákům větší otevřenost v projevování názorů. Samotní studenti si diskusi velmi pochvalovali a oceňovali, že přináší nové, nečekané nápady, i když s nimi nemusí souhlasit. Třetí, poslední krok je učiněn až po několika měsících: studenti jsou seznámeni s historickým kontextem vzniku díla i s osobností autora a jeho dílem. Pod dojmem těchto informací si žáci potřeptí zapíší svůj dojem z přečtené básně. Poté mohou srovnávat své dojmy.

Shrnutí



Pike (2000a) používá pro tento způsob práce s textem termín „*responsive teaching*“, jehož východiskem a základní metodou je počáteční vcítění do textu a postupné zrání čtenářské reakce. K původní reakci mohou být posléze dodány doplňující informace o historickém a kulturním kontextu, potažmo o autorovi, aby porozumění textu bylo úplné. Výsledky studie dokazují, že tyto informace nezpůsobují pokles čtenářského entuziasmu studentů, naopak jej zvyšují, a to proto, že mají skutečně pouze doplňující charakter a studenti je vnímají jako užitečné. Bylo prokázáno, že aktivními čtenáři starší poezie se mohou stát i ti studenti, kteří ji před nedávnem ostře odmítali.

Výsledná zjištění naznačují, že studenti jsou schopni objevit i ve starší poezii něco aktuálního a osobně důležitého, a to za předpokladu, že působení učitele má spíše podpůrný charakter. Pokud se však ke klasické básni přistupuje s posvátnou úctou, chápou ji studenti pouze jako objekt literární analýzy a automaticky přestávají samostatně myslet a hledat odraz díla ve své vlastní životní zkušenosti.

Příklad



Pro ilustraci postoje studentů ke starší poezii přidáváme některé z reakcí studentů, jak je ve svém článku cituje Pike (2000a, s. 16):

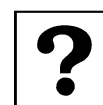
„... starší poezie v sobě skrývá více emocí, zatímco většina moderních básní nejde příliš do hloubky a nenutí k zamýšlení..

... moderní básník klade slova na papír přímo, přesně tak, jak je myslí; na rovinu říká to, co chce říct, zatímco do starší básně se může čtenář lépe ponořit a hledat...hledat, co chtěl básník vyjádřit. Moderní básně jsou jen text na papíře, do něž není možno se (až na výjimky) ponořit..

...jazyk starší poezie je více plný a romantický...

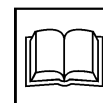
...nerozlišují básně podle toho, kdy byly napsány, ale podle toho zda jsou důležité...důležité pro dnešní společnost..."

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jaké místo má četba mezi ostatními zálibami respondentů?
2. Jak chápou studenti roli poezie, které její rysy považují za zásadní?
3. Jaké stereotypy a předsudky se mohou objevovat v umělecké literatuře?
4. Jak může poezie přispět k rozvoji vnitřního světa studentů?
5. Jaká je úroveň recepce tzv. starší poezie?

Literatura



BLACKLEDGE, A. Poetry and bias in the primary school. *Educational Review*, 1994, roč. 46, č. 1, s. 39–45.

FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31–41.

PIKE, M. Keen Readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 2000, roč. 52, č. 1, s. 13–28.

PIKE, M. Pupils' poetics. *Changin English: Studies in Reading & Culture*, 2000, roč. 7, č. 1, s. 45–54.

PIKE, M. Spirituality, Morality and Poetry. *International Journal of Children's Spirituality*, 2000, roč. 5, č. 2, s. 177–191.

TARLETON, R. Children's thinking and poetry. *English in Education*, 1983, roč. 17, č. 3, s. 36–46.

TOMAN, J. Prepubescent a lyrická poezie. *Zlatý máj*, 1984, roč. 28, č. 3, s. 171–174.

TOMAN, J. Prepubescentní dítě a rým, *Zlatý máj*. 1984, roč. 28, č. 5, s. 305–307.

VALA, J. Studentské představy o poezii. In *Inovácie v obsahu a procese vyučovania jazyka a literatúry*.

1. vyd. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2008, s. 173–181. ISBN 978-80-8068-795-3

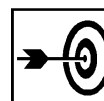
VALA J. Poezie z pohledu adolescenčních čtenářů. *Česká literatura*, 2010, roč. 58, č. 3, s. 346–369.

11 Teorie didaktických znalostí obsahu

Doba potřebná ke studiu: 2 hodiny

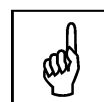


Cíle



- Zhodnotit přínos teorie didaktických znalostí obsahu pro pedagogickou praxi.
- Shrnout základní složky poznatkové báze učitelství.
- Analyzovat úkoly učitele (směrem k žákům i k učivu) vybaveného didaktickými znalostmi obsahu.

Pojmy k zapamatování



Didaktická znalost obsahu; didaktická rekonstrukce vědeckých poznatků; model didaktické rekonstrukce; role učitele v modelu didaktické rekonstrukce.

Teorie didaktických znalostí obsahu (DZO) byla navržena Shulmanem (1987) jako jedna část základní znalostní báze učitele. Označuje tak specifické spojení několika složek, které učitelé používají pro utváření svých subjektivních znalostí do formy vhodné pro výuku. Klíčovou roli, která je předmětem zájmu badatelů, zde hrají právě transformační procesy, v nichž se učitelovy znalosti obsahu mění do znalostí obsahu vhodných pro vyučování, tj. do didaktických znalostí obsahu. Ve vzdělávání učitelů je třeba klást důraz na to, jaké učivo vyberou k výuce a proč konkrétní učivo vyučují právě tak, jak jej vyučují. Měli by být vedeni k reflexi výuky a přebírání vlastní zodpovědnosti, nikoli k mechanickému přejímání cizích vzorců výuky i jejího obsahu.

Za důležité považujeme kritické posouzení konceptů výuky, jež si studenti učitelství přinášejí z vlastní zkušenosti s výukou, kterou absolvovali jako žáci. Žádoucí koncepty je třeba rozvíjet, nežádoucí měnit. Tento proces transformace bývá obtížný, neboť osobní zkušenosti s výukou v roli žáků bývají hluboké a v obtížných pedagogických situacích mají začínající učitelé tendence automaticky sahat k tomu, co dobře znají, co mají zažité. Rozvíjení poznatkové báze učitelství by mohlo být jedním z prostředků změny.

Důležitá pasáž textu



Má-li se učitelství stát profesí, je třeba podle Shulmana (1987) usilovat o vytvoření poznatkové báze učitelství (*knowledge base for teaching*), tj. souboru poznatků, dovedností, technologií, etiky atd.,

a současně způsobů, jak je prezentovat. Autor stručně shrnuje (jak sám uvádí – pro potřeby slovníků či encyklopedie) základní minimum kategorií poznatků, z nichž by se měla poznatková báze sestávat:

- znalosti obsahu (content knowledge),
- obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge),
- znalosti kurikula (curriculum knowledge),
- didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge),
- znalosti o žácích a jejich charakteristikách (knowledge of learners and their characteristics),
- znalosti o kontextu vzdělávání (knowledge of educational context),
- znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (knowledge of educational ends, purposes and values).

Poznatková báze učitelství je tak tvořena sedmi kategoriemi, z nichž tři jsou vázány na obsah (znalosti obsahu, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula) a představují její jádro. Shulman (1986) je charakterizuje takto:

Znalosti vědních a jiných obsahů (subject matter content knowledge)

Tyto znalosti se týkají rozsahu a organizace znalostí v „učitelově myslí“ a představují sumu faktů a pojmů daného oboru, včetně pochopení jeho struktury a organizace. Nestačí však, aby učitel tato fakta znal, musí rozumět i jejich příčině, tj. musí být žákům schopen vysvětlit souvislosti. Teprve tato úroveň je projevem učitelovy profesionality a umožňuje mu ujasnit si, která témata jsou v daném oboru klíčová a která naopak okrajová, což je důležité při výběru konkrétního učiva.

Didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge)

Od znalosti obsahu se pozornost přesouvá ke znalostem vyučování. Patří sem schopnosti různých forem prezentace učiva, které tvoří učitelovu didaktickou výbavu. Tyto metody jsou odvozeny buď z výzkumů, nebo ze zkušenosti z praxe. Můžeme sem zařadit také znalosti a porozumění faktorům, které usnadňují, či ztěžují (předsudky) učení se určitým obsahům a tématům. Podle Shulmana jsou studentské omyly (mylné koncepty) vhodným tématem pro pedagogický výzkum. Tyto mylné představy studentů je třeba transformovat požadovaným směrem.

Znalosti kurikula (curricular knowledge)

Týkají se nástrojů potřebných k realizaci kurikula. Do této kategorie patří znalosti o didaktických prostředcích, které by měl být učitel schopen využívat. Autor sem řadí např. software, obrazové materiály, filmy, laboratorní demonstrace atd. Dnes bychom sem mohli přiřadit především prostředky související s novými médii.

Zbývající kategorie pokrývají další oblasti (kromě obsahu):

- *Obecné pedagogické znalosti* se vztahují k obecným principům a strategiím řízení a organizace třídy (například udržování kázně ve třídě, vedení diskuse se žáky, realizování skupinové práce, zkoušení aj.). Tyto znalosti, zdá se, přesahují obsahovou stránku výuky.
- *Znalosti o žácích a jeho charakteristikách* jsou vázány na znalosti obsahu a spolu s nimi jsou pro učitele východiskem pro facilitaci učení žáků.
- *Znalosti o kontextech vzdělávání* sahají od práce se skupinou nebo třídou přes řízení a financování škol v daném kraji až po znalosti o charakteru komunit a kultur, v nichž školy existují.
- *Znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání* zahrnují znalosti o filozofických a historických základech vzdělávání.

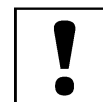
Shulmanova teorie je důležitá pro pochopení postupů a metod učitelů, postupně se však začaly objevovat názory, že realita má větší variabilitu, než jakou tato teorie popisuje. Výsledkem je, že současné modely DZO s různým stupněm složitosti do sebe zahrnují širokou řadu dalších možných prvků, a to včetně školního kontextu, způsobu hodnocení, kurikula, osobního učitelova přesvědčení a způsobu jeho pojetí výuky, obecně pedagogických dovedností či sociálně kulturních otázek (Kind, 2009).

Gess-Newsome (1999) uvádí, že DOZ může být *transformační*, nebo *integrační* v závislosti na tom, zda a které prvky převádí, případně kompletně spojí (integruje) s daným učebním předmětem. Tato nejednoznačnost a velké množství modelů DZO skýtá prostor pro další výzkumy zaměřené na její sledování. Shulmanova koncepce a její následná rozpracování zdůrazňují roli oborové didaktiky ve vztahu k oboru i k výuce. Kladou přitom důraz na klíčovou aktivitu, kterou představuje didaktická transformace obsahu.

11.1 Přínos didaktické teorie obsahu pro oborové didaktiky

Při přípravě učitelů na pedagogických fakultách bývá striktně odděleno vzdělávání oborové a didaktické (oborové odpovídá bakalářskému stupni vzdělání, didaktické magisterskému stupni). A nezdá se stává, že oborové vzdělání zdaleka nereprezentuje příkladné didaktické přístupy, tj. učitelům se nedaří transformovat své oborové znalosti do forem, jež by byly pedagogicky účinné. Chybí tmelící prvek, který by oba proudy spojoval tak, aby se vzájemně prolínaly a jeden se stával součástí druhého. A právě Shulmanova teorie didaktických znalostí obsahu ukazuje, jaké znalosti učiteli umožňují didakticky transformovat obsahy, které se žáci mají učit. Jednotlivým tématům učiva je nutno dávat takovou formu, aby byla pro žáky přijatelná vzhledem k jejich věku a mentální zralosti. K tomu je nezbytné znát charakteristiky žáků (obecně i konkrétně), jejich schopnosti, dovednosti, možnosti jejich motivace a způsob, jakým přijímají jednotlivá témata.

Důležitá pasáž textu



Požadavek na vytvoření poznatkové báze učitelství založené na didaktických znalostech obsahu by měl být hlavním cílem pedagogických fakult připravujících budoucí učitele. Takto vybavení absolventi se výrazněji odlišují od oborových specialistů a zároveň budou lépe připraveni na učitelskou praxi. Čím konkrétně se odlišuje učitel vybavený didaktickými znalostmi obsahu? V první řadě jde o úroveň oborových znalostí, které mu umožní zorientovat se v systému poznatků a jejich vztahů. Druhým krokem je učitelova schopnost tyto poznatky transformovat do podoby přijatelné pro žáky. Učitel by měl disponovat znalostmi vztahujícími se k reprezentaci obsahu (ohled na obor) a zároveň porozuměním specifickým obtížím žáků a jejich (pre)konceptům (ohled na žáka).

Díky těmto znalostem je učitel podle Janíka (2009a) schopen například:

- vidět v učivu jeho potencialitu pro rozvoj (oborových) znalostí, dovedností, kompetencí a dalších dispozic žáků;
- předvídat efekty určitého způsobu výkladu a (re)prezentace učiva (analogie, příklady, demonstrace atp.) na žákovo porozumění;
- reflektovat možnosti zprostředkování učiva v různých fázích výuky a ve vztahu k dalšímu učivu (pojmová, obsahová struktura výuky);
- posoudit kognitivní aktivizační potenciál učebních úloh různého typu;
- porozumět (pre)konceptům a specifickým učebním obtížím žáků (např. typickým chybám, kterých se žáci v souvislosti s řešením určitých problémů dopouštějí);
- smysluplně propojovat perspektivu přirozeného světa žáků s perspektivami oborů / vyučovacích předmětů;
- organizovat a citlivě usměrňovat reflexe a diskuse žáků vztahující se k řešení učebních úloh.

V souvislosti s oborovou didaktikou je třeba opakovaně zdůraznit, že vyučovací předměty neodpovídají plně svým oborům, nejsou jejich přímým odrazem. Poznatky oboru je nutno tvarovat do přijatelné podoby a zohledňovat přitom žáky. V této souvislosti hovoříme o *didaktické rekonstrukci* vědeckých

poznatků, která je zaměřena na vytváření vztahů mezi vědeckými a interdisciplinárními znalostmi a světem každodenních zkušeností žáků, jejich předporozuměním, názory a hodnotovou orientací (Kattmann, 2009). Didaktická rekonstrukce nepředstavuje automaticky pouze redukci poznatků. Ve vyučovacím předmětu bývají oborové poznatky zasazovány do širšího kontextu, než je běžné v samotném oboru, učitelé hledají jejich kontakt se společenskými a individuálními souvislostmi, čímž zvyšují jejich význam pro každého žáka. Vyučovací předmět je tak pojímán komplexněji, nikoli jednodušeji.

Na setrvačné představy, že obor má být ve své „hotové“ podobě předkládán k naučení, upozorňuje Slavík (2003). Učitel má podle těchto představ pouze zjednodušit odborný jazyk oboru s ohledem na věk žáků a metodicky zvládnout jeho předávání. Důsledkem této úvahy může být závěr, že učitel stačí znát z oboru jen to základní. A čím jsou žáci mladší, tím méně toho učitel má znát. Oborová didaktika se pak jeví jako povrchní disciplína, tj. nenáročná metodika odborného výkladu. Slavík nabízí jiný pohled: výuka není pole, kam učitel vnáší zlomky oboru, ale pole, v němž se obor konstituuje v samotné činnosti a komunikaci žáků. Důležité přitom je pracovat s žákovskými prekoncepty oboru a využívat jejich dispozice k jeho rozvíjení (srov. Doulík, Škoda, 2003).

V modelu didaktické rekonstrukce jsou tak zdůrazněny tři výzkumné úlohy: objasnění oborových představ, výzkum žákovských představ a didaktická strukturace učebního prostředí (Kattmann, 2009; Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003).

Objasnění oborových představ

Objasnění oborových představ spočívá v kritickém a metodicky kontrolovaném (obsahově analytickém) zkoumání oborových výpovědí, teorií, metod a termínů z oborovědidaktické perspektivy. Podle Kattmanna je důležité je objasňovat například prostřednictvím řešení následujících problémových otázek:

- Které poznatky reprezentují poznání příslušného oboru a kde jsou jejich hranice?
- Kde jsou viditelné mezioborové vazby, při kterých se oborově specifické poznatky přenášejí do jiných oblastí?
- Jaké etické a společenské důsledky jsou spojeny s příslušnými vědeckými / oborovými představami?
- Do jakých oblastí směřuje aplikace poznatků?
- Pocházejí představy žáků z kontextu každodenního života, nebo z kontextu vědy?
- Jaký význam mají základní odborné výrazy v představách žáků?

Z hlediska didaktiky literární výchovy je objasnění oborových představ problematické vzhledem k různým pojetím literatury různými literárněteoretickými směry. Touto problematikou se v této práci vzhledem k jejímu pedagogickému zaměření nezabýváme. Naopak ve výše uvedeném schématu didaktické rekonstrukce postrádáme explicitně zmíněné představy (koncepty) učitelů. Domníváme se, že není možné je ztotožňovat s oborovými představami, a uvědomujeme si velký vliv těchto konceptů na učitelské plánování a pojetí výuky.

Výzkum žákovských představ

Empirický výzkum se vztahuje k individuálním podmínkám a předpokladům učení se. Předmětem výzkumu mohou být kognitivní, afektivní a psychomotorické komponenty, stejně jako časová dynamika žákovy perspektivy, pro jejíž popis můžeme používat různé teoretické koncepty. Výzkumné otázky se zaměřují na žákovské představy v příslušném konceptuálním rámci:

- Jaké představy o oborově relevantních fenoménech si žáci utvářejí?
- Jaké představy – pojmy, koncepty a myšlenkové figury – používají žáci v kontextech vztahujících se k oboru?
- Jaké představy mají žáci o vědě?

- Jaké souvislosti je možné rozeznat v každodenních a vědeckých představách?

Výše uvedené výzkumné otázky bychom rádi nevztahovali pouze na *podmínky a předpoklady* učení, ale zaměřili bychom se i na vztah k *obsahu a formě stávajícího učení / vyučovacího předmětu*. Domníváme se, že je vhodné vycházet ze stávající situace a po jejím důkladném posouzení usilovat o redukci či transformaci nežádoucích prvků. Jak Kattmann (2009) objasňuje na experimentálně ověřených příkladech z výuky biologie, žákovské představy mohou být efektivně využívány při konstrukci oborově přiměřené výuky. Tento závěr se nemusí nutně omezovat pouze na přírodovědné předměty, kterým bývá v diskusi kolem oborových didaktik věnována často větší pozornost, ale můžeme jej aplikovat i do oblasti humanitních věd. Žákovské představy pomáhají strukturovat a organizovat výuku tak, aby byla pro žáky přiměřená a srozumitelná a aby respektovala specifika jejich uvažování, která se mohou lišit od zaběhnutých schémat v oboru samotném.

Didaktické strukturování učebního prostředí

Termínem didaktické strukturování označujeme proces plánování výuky, při kterém zohledňujeme oborové i mezioborové aspekty. Dalším krokem je vsazení těchto aspektů do každodenních individuálních a společenských kontextů:

- Které prvky jsou nejdůležitější v každodenních představách žáků a které je třeba v průběhu výuky zohledňovat?
- Jaké možnosti pro výuku otevírá zohledňování žákovských představ?
- Jakým způsobem vědecky objasněné představy podporují, či blokují učení?
- Jak podporovat vnímání a reflexi vlastních představ v daných předmětných oblastech, aby bylo podporováno učení se vědeckým konceptům?
- Jaké metody a formy výuky jsou v rámci vyučování přiměřené vzhledem k žákovské a vědecké perspektivě?
- Jaké učební podmínky (např. motivace, učební klima, uspořádání ve třídě) musí být vytvořeny, aby docházelo k podpoře oborového učení a k změnám představ?

Žákovské představy o oboru jsou v modelu didaktické rekonstrukce rovnocenné oborovým představám. Výzvou pro pedagogický výzkum je úkol *hledat výzkumné a diagnostické metody, které pomohou identifikovat žákovské představy o výuce a ve výuce*. Zároveň však v daném schématu nesmíme zapomínat na učitelské představy o výuce, které tvoří vedle žákovských (pre)konceptů velmi důležitou oblast výuky. Učitelé by měli chápat smysl a význam učiva pro žáky, disponovat znalostmi o žácích (a předvídat případně obtíže při výuce konkrétních témat) a umět transformovat oborové poznatky do podoby srozumitelné žákům. Zároveň by měli mít představu o tom, kdy a jak vyučovat konkrétní učivo s ohledem na věkovou úroveň žáků.

11.2 Role učitele v modelu didaktické rekonstrukce

Nad rolí učitele a modely didaktické rekonstrukce v učitelském vzdělání se zamýšlí Kattmann (2009) a tvrdí, že za účelem osvojení zkoumajícího postoje k vlastním profesním činnostem se mají učitelé v průběhu svého přípravného i dalšího vzdělávání aktivně podílet na oborovědidaktickém výzkumu vyučování a učení. Realita je ovšem odlišná. Badatelé často narážejí na neochotu učitelů zapojit se do pedagogického bádání a otevřít své třídy pohledu zvenčí. Důvodem může být jak jejich zaneprázdněnost, únava, tak i pochybnosti o smyslu podobných aktivit. O to větší respekt si zaslouží učitelé, kteří jsou otevření novým vlivům a brání se setrvačnosti a stereotypu. Na druhou stranu je třeba přiznat, že zdaleka ne všechny výzkumy mají pro školy a učitele konkrétní přínos, některé jsou realizovány pouze formálně bez výstupů s dosahem k praxi. Ideální situace je taková, kdy zúčastnění pedagogové participují (nikoli pasivně, ale tvůrčím způsobem) na výzkumu, jehož smysl

je oslovuje a jehož samotná realizace je pro ně přínosná. Bez těsné spolupráce se školami však není oborovědidaktický výzkum realizovatelný.

Hlavní kompetence učitelů pro jejich praxi můžeme podle Kattmanna (2009) shrnout do několika bodů:

- základní porozumění vyučování a učení (metakognice procesů vyučování a učení);
- vědomé zacházení s vlastními každodenními představami jako důležitý předpoklad vyučování (konstruování příležitostí k učení);
- precizní zacházení s perspektivami běžného života jako důležitými předpoklady učení žáků;
- vnímání žáků jako konstruktérů svých představ a znalostí, tj. jako subjektů autonomního učení;
- dovednost interpretovat verbální a neverbální vyjadřování žáků a analyzovat oborové texty (metodicky kontrolované porozumění neznámému);
- objasňování oborových představ (pojmy, koncepty, myšlenkové figury, teorie) a využívání oborově objasněných představ pro konstruování příležitostí k učení;
- metapozice vůči studovanému oboru a oborovému porozumění (reflektované oborové znalosti, oborovědidaktický pohled na obor);
- zkoumající postoj k vlastním profesním činnostem, dovednost reflektovat a diagnostikovat vlastní výuku i výuku někoho jiného.

Z uvedených kompetencí zdůrazňujeme především souvztažnost učiva ke každodennímu životu, k reálnému světu. S tím je úzce spojena schopnost učitelů vnímat žáky a jejich bezprostřední reakce na výuku a uvažovat nad tím, zda jejich nekázeň nesouvisí právě s tím, že postrádají smysl realizovaných výukových aktivit. Učitel by měl svoji činnost permanentně reflektovat, čemuž mohou pomoci i vzájemné hospitace s kolegy. Nicméně platí, že základní zrcadlo nastavují učitelé právě jeho žáci. Osobní zkušenost autora se současnou výukou na základních školách (při vedení studentských praxí) ukazuje, že někteří učitelé ve výuce pouze „přežívají“ a berou to jako přirozený stav bez aktivní snahy situaci kriticky reflektovat a změnit. Příčinou může být skutečnost, že za společenské kritérium profesní kompetence učitele (a jedinou nutnou podmínku, aby učitel se žáky ve třídě „přežil“, aniž úplně ztratí svoji tvář) je považována elementární znalost „čehosi z oboru“ (Slavík, 2009). Musíme se proto zabývat nejen tím, co učit, ale stejně tak i tím, jak učit, aby to žáci přijali. Znovu se tak dotýkáme problematiky didaktických znalostí obsahu (DZO) a jejich dvou neoddělitelných složek: *obsahové* (týkající se učiva) a *didaktické* (týkající se zprostředkování učiva).

Shrnutí



DZO jsou dynamickou strukturou, která se proměňuje vlivem zkušeností učitele s výukou daného předmětu. Nejde však pouze o proměnu v objemu DZO, ale především o proměnu vztahů mezi složkami znalostní struktury. Pokud učitel své zkušenosti z výuky podrobuje sebereflexi (s využitím zpětné vazby od žáků i kolegů), lze předpokládat rozvoj jeho DZO.

DZO lze též ovlivňovat vnějšími intervencemi, jak o tom referují Švec a Musil (2000). U studentů učitelství používali v předmětu obecná didaktika tyto základní intervence:

- podněcování studentů k tomu, aby si vybavili hlubší osobní zkušenost z doby, kdy byli žáky (např. jak je učitel, kterého si vybavili, zkoušel), a tuto zkušenost „dostali do těla“ a názorně předvedli, jak tento učitel jednal;
- mikrovyučování na fakulní škole (ZŠ Křídlovická, Brno), které zahrnovalo výuku určitého učiva aprobačního předmětu, a to se 2–3 žáky po dobu celé vyučovací hodiny (45 minut);
- didaktický průzkum studentů, zaměřený např. na zjištění toho, jak se žáci v daném předmětu učí, jaký je jejich styl učení, co jej ovlivňuje apod.;
- pozorování výuky na fakulní škole, doplněné diskusí s fakulním učitelem (tato intervence následovala až po mikrovyučování, kdy studenti získali první, byť velmi elementární didaktickou zkušenost);

- sebereflektivní intervence (psaní a čtení deníků), doprovázející předcházející intervence.

Podobné intervence je možno používat také v různých oborových didaktikách. Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci klademe každoročně před zahájením výuky předmětu didaktika literatury důraz především na odhalování a analýzu studentských konceptů výuky literatury, které studenti získali jako žáci na základní a střední škole. Kritická analýza těchto konceptů (prováděná společně se studenty) má ověřit jejich účinnost, případně nadbytečnost, či dokonce škodlivost. Před zahájením výuky didaktiky literatury je třeba tyto koncepty „vytáhnout na světlo“ a upozornit studenty na to, jak hluboce mají některé z nich (a často nepřevažují ty pozitivní) zažité. Další krok představuje snaha o jejich transformaci. Pouze takto připravení studenti jsou ochotnější přijímat současné koncepce literární výchovy postavené především na četbě, emocionálním prožitku, interpretaci textu a na vzájemné komunikaci a sdílení.

Literatura



- Doulík, P. & Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53(2), 177–189.
- Gess-Newsome, J. (1999). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (s. 51–54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Janík, T. (2009a). K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 9–16). Brno: Paido.
- Jelemenská, P., Sander, E. & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Kattmann, U. (2009). Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 17–32). Brno: Paido.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169–204.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledgegrowth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Slavík, J. (2003). Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*, 53(2), 137–140.
- Slavík, J. (2009). O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 33–44). Brno: Paido.
- Švec, V. & Musil, R. (2000). Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů. In V. Švec (Ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (s. 83–105). Brno: Paido.

Studijní opora vytvořena pro Centrum celoživotního vzdělávání
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Didaktika literární výchovy

Vybrané kapitoly pro učitele základní školy

© Jaroslav Vala, 2017

Obálka: Axe design studio Olomouc

Výroba: PROPERUS, s. r. o.

Vydavatel: Nakladatelství Hanex, Olomouc, 2017

ISBN 978-80-7409-086-8