

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 14, číslo 1, 2022

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE –
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Literatura, didaktika a dítě
Literature, Didactics and a Child

Praha 2022

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 nebo didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

- Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko
- Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko
- Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D. – Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha
- Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko
- Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc. – Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko
- PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci
- Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D. – Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko
- Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko
- Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D. – Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko
- prof. dr hab. *Bernadeta Niesporek-Szamburska* – Katedra didaktiky polského jazyka a literatury, Katowice, Polsko
- Dr. *Halina Pietrak-Meiser*
- † dr hab. *Marta Szymańska*, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polsko
- Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze
- Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UPOL, Olomouc

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

- Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc. – Pedagogická fakulta UK v Praze

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 14, číslo 1, 2022

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů. Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org. Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj.

v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti i autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení. Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of *Didaktické studie*

Editors of *Didaktické studie* journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org. Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors adhere themselves to politically correct expression principles and do not discriminate against anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financial support.

OBSAH

Editorial	11
Studie / Papers	
Imaginární kamarádi v literatuře pro děti a mládež / Imaginary Friends in Literature for Children and Young Adults <i>Kateřina Váňová</i>	15
Naratologie jako výzva pro literární výchovu / Narratology as a Challenge for Literary Education <i>Filip Komberec</i>	33
Pojmy metoda a interpretace v terminologii didaktiky literární výchovy / Concepts of Method and Interpretation in the Terminology of Literary Education Didactics <i>Jitka Zítková</i>	49
Projekty / Projects	
Vývoj čtenářských dovedností žáků v druhé polovině základního vzdělávání / The Development of Reading Competencies of Secondary School Pupils <i>Veronika Laufková – Karel Starý</i>	69
Aplikace konceptu „interpretačních dovedností“ do středoškolské výuky literatury / Applying of the Concept of „Interpretive Skills“ to Secondary School Literature Education <i>Ondřej Vojtíšek</i>	92
Aplikace / Applications	
Možnosti práce s povinným literárním kánonem na střední škole / Possibilities of working with the compulsory literary canon in high school <i>Adéla Krygarová</i>	107

Recenze / Reviews

Uč jako umělec, malá kniha o velkých vzdělávacích
myšlenkách / Teach as an Artist, a small book on great
educational ideas

Pavla Kutáčová-Střílková

119

Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: Pedagogický
pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka / School as a Place
of Joy of Thinking about Language: a Pedagogical View of the
Cognitive and Cultural Aspects of Language

Adéla Göttlichová

121

Zprávy / News

Odešla Marta Szymańska.

Stanislav Štěpáník

127

Informace pro přispěvatele

130

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v souvislosti se spoluprací s různými pracovišti a vzrůstajícím zájmem o publikování v Didaktických studiích je první číslo tohoto ročníku věnováno didaktice literatury a literatuře pro děti a mládež.

Studie jsou zahájeny obsáhlou prací Kateřiny Váňové o literatuře, v níž je tematizován imaginární kamarád či úteky hlavních dětských hrdinů do imaginativního světa. Aktuální problematice naratologie a jejímu využití při výuce se věnuje Filip Komberec. K teoretickým otázkám se vyjadřuje i Jitka Zítková v práci zaměřené na užívání terminologie a metodologie ve výuce literatury.

Do projektů je zařazen text Veroniky Laufkové a Karla Starého o proměně a vývoji čtenářských dovedností a text Ondřeje Vojtíška o aplikaci konceptu interpretační dovednosti do výuky.

Aplikaci, zaměřenou na práci s literárním kánónem na střední škole, připravila Adéla Krygarová.

Recenzemi do tohoto čísla přispěly Pavla Kutáčová (recenze na knihu *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*) a Adéla Göttlichová (recenze na knihu *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*).

Do zpráv jsme zařadili nekrolog od Stanislava Štěpáníka, který vzpomíná na Martu Szymańskou, jež se v loňském roce – bohužel na velmi krátko – stala členkou redakční rady časopisu.

Kromě náplně časopisu vás také musíme seznámit se změnami v redakční radě za zesnulé Radoslavu Kvapilovou Brabcovou a Martu Szymańskou byli do redakční rady přijati Stanislav Štěpáník (Olomouc) a Bernadeta Niesporek-Szamburska (Katowice), kteří s časopisem spolupracovali i dříve.

Redakce časopisu

STUDIE PAPERS

IMAGINÁRNÍ KAMARÁDI V LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Imaginary Friends in Literature for Children and Young Adults

Nemusíte být skuteční, a přesto můžete být pro někoho ten nejlepší kamarád na světě
Matthew Dicks

Kateřina Váňová

Abstrakt: Práce poukazuje na možnosti využití uměleckých textů v procesu budování emoční zralosti dítěte. Akcentována je skutečnost, že umělecké dílo může pomoci formovat kognitivní i emocionální stránku osobnosti dítěte, rozhodně však ne výkladem, či pouhou rekapitulací přečteného, ale prostřednictvím prožitku. Dílčí interpretace odhalují možnosti, jak lze dítě vést ke zdravému a vyrovnanému sebepojetí, ke schopnosti sebeovládání, podněcovat je ke stanovování osobních cílů a ukazovat možné způsoby zvládání stresových situací, současně i utvářet pozitivní postoje k druhým, vysvobodit čtenáře ze zajetí předsudků, být tolerantní k jinakosti a hledat výhody v odlišnostech, učit ho empatii a respektu k druhým, aktivnímu naslouchání a komunikaci obecně.

Klíčová slova: literatura pro děti a mládež; imaginace; imaginární kamarádi; přechodové objekty.

Abstract: The work points out the possibilities of using artistic texts in the process of building emotional maturity of the child. It emphasizes the fact that a work of art can help with forming the cognitive as well as emotional side of a child's personality; but certainly not by means of interpretation or recapitulation of what has been read, but by means of experience. Interpretations of selected texts reveal ways in which imagination as a universal path from the labyrinth of child's fears and anxieties; imagination generally presents an inexhaustible potential for creative and therapeutic processes. The imaginative attitude can be helpful in the process of self-knowledge, understanding the dynamics of conflicts; moreover, it can free the reader from the captivity of prejudice, to be tolerant of difference and to seek benefits

in differences, to teach empathy and respect for others, active listening and communication in general.

Keywords: *children's and youth literature; imagination; imaginary companions; transitional objects.*

I.

„V rámci své praxe potkávám stále víc a víc dětí bojujících s úzkostí [...] Mnoho mých kolegů popisuje stejný jev – nesmírně vzrostl počet dětí, které vstupují do terapie kvůli strachu, úzkostem a perfekcionismu,“ říká L. Cohen, americký dětský psycholog a terapeut ve své knize (Cohen, 2015, s. 13). Strach je sice k přežití jedince nezbytný, jelikož mj. vybízí k opatrnosti, pokud však na druhou stranu přesáhne určitou míru, ohrožuje proces zrání a zdravý vývoj dítěte. Problém je i v tom, že dítě vystavené těmto pocitům, je obvykle neumí vyjádřit slovy (Bettelheim, 2017). Rodiče tudíž často registrují v jeho chování změnu, které však nerozumějí, považují ji za vzdor či schválnost. Vzniká tak spousta nedorozumění, dochází k narušení komunikace, což samozřejmě potíže ještě zhoršuje. Kontakt totiž dítěti umožňuje cítit se bezpečně, přijatě, sebejistě a šťastně, jeho nedostatek naopak nezřídka stojí za problémovým chováním (Cohen, 2015). Je tedy často těžké hledat cestu z labyrintu úzkostí a pomoci dítěti ke zdravému sebepřijetí. Pojďme se zamyslet, jak na této cestě může pomoci sdílení vybraných literárních textů.

Zejména pohádka, sekundárně pak kouzelný příběh bere dětské úzkosti vážně. Autoři příběhů vědí, že dítě má stejné emoce jako dospělý, potřebu být milován, chápán, strach z vlastní nedostatečnosti, bojuje se zoufalstvím, žárlivostí a zlobou. Nabízejí způsoby řešení, které dítě dokáže na své úrovni chápat. Soudobé příběhy sice nepředkládají existenciální dilemata tak stručně a přímo jako pohádky, podobně jako ony však mohou vést dítě k objevování vlastní identity a vnitřních puzení. Naznačují mu, jaké zkušenosti bude potřebovat k dalšímu vývoji, „svojí časovou dynamikou, svým odkud a kam, svojí strukturovanou zápletkou, konfigurační náhodou, svobodných rozhodnutí a osudových daností se příběh(y) v jistém důležitém smyslu nejvíce podobají lidskému životu.“ (Bettelheim, 2017. s. 36)

Jakých podob nabývá umělecké ztvárnění cest labyrintem úzkosti, strachu a citové deprivace u dětí v intencionální složce pro děti a mládež a jak se tento obraz může podílet na proměně postoje čtenáře k prožívané realitě? Vycházíme z několika textů,

kteře mohou posloužit jako modely reflektující danou problematiku v rámci širší základny literatury pro děti a mládež, mj. s ohledem na to, co je považováno za nejčastější příčiny dětských úzkostí a strachů (Elliot – Place, 2002). Upozorňujeme zejména na skutečnost, že za všemi lze primárně vnímat jeden jediný – strach ze samoty / pocit osamění nezřídka způsobený prožitkem nedostatku lásky, bezpečí a přijetí, resp. neukojenou touhou po nich.

II.

Je třeba zdůraznit, že ačkoli každé dítě je jiné, originální a ke každému se přistupuje jiným způsobem, několik věcí mají všechny děti společné – touží po lásce, porozumění, potřebují vzory, které by mohly napodobovat. Je třeba respektovat jejich individualitu, nadání, vkus apod., aby si v budoucnu dokázaly vážit samy sebe. Dítě potřebuje pocit jistoty a bezpečí a s tím souvisí i potřeba hranic a řádu, aby bylo spokojené a aby vědělo, co může očekávat (Kopřiva, 2008). Pokud se mu realita, s níž je mj. spojeno začlenění do světa dospělých, jeví jako nesrozumitelná, interpretuje si ji tak, aby pro ně byla pochopitelná a přijatelná. Harmonizující význam má pro ně fantazie. A to nejen ve věku předškolním, ale i později, nezřídka bývá únik do fantazie obrannou reakcí ještě v období dospívání (Vágnerová, 2008).

Představme si nyní několik autorů, jimž se podařilo vžít se do pocitů nejistot dítěte a nabídnout mu vhodného prostředníka připraveného mu pomoci s integrací do ne vždy poetického světa dospělých a jejich všedních starostí. Vycházíme z vybraných textů dílem domácí, dílem zahraniční produkce 2. poloviny 20. století a počátku století 21., konkrétně se jedná o texty J. M. Barrieho (*Petr Pan*), M. Endeho (*Nekonečný příběh, Děvčátko Momo a ukradený čas*), A. Lindgrenové (*Bratři Lvi srdce, Mio, můj Mio*), B. MacDonaldové (*Paní Láryfáry*), P. L. Traversové (*Mary Poppinsová*), Ch. Brandové (*Nanny McPhee. The Collected Tales of Nurse Matilda*), T. Blackera (*Čaroslečna*), z českých autorů pak o texty O. Hoffmana (*Lucie, postrach ulice, Chobotnice z Čertovky*), I. Procházkové (*Eliáš a babička z vajíčka*) a P. Soukupové (*Bertík a čmuchadlo*).

Hrdiny vybraných próz jsou děti ve věku 6 až 12 let, které se ocitají v zobrazeném světě pomyslně „na okraji“, ať už kolektivu vrstevníků, či zájmu ze strany nejbližších. Sociální distancí zpravidla působí buď jinakost, nebo vnější nepříznivé okolnosti; často obojí. Jakákoliv indispozice, v nejširším slova smyslu (duševní i fyzická), ztěžuje, často i zcela blokuje, začlenění do kolektivu a plnohodnotné uplatnění v něm, což v důsledku prohlubuje handicapy emocionální. Nezřídka

jejich situaci komplikuje skutečnost, že ztratili jednoho z rodičů, případně jsou sirotky vyrůstajícími bez vlastní rodiny, mnohdy uprostřed nelaskavé rodiny pěstounské apod. Protagonisté fikčních příběhů, stejně jako každé dítě, potřebují zažívat citovou náklonnost a uspokojení životních potřeb, být v bezprostředním kontaktu s někým, kdo jim věnuje čas, naslouchá, je schopen se vcítit do jejich potřeb. Za jiných okolností strádají nedostatkem porozumění, lásky a pochopení, což vzhledem k tomu, že ještě nemají dostatečné emoční zkušenosti a zralost k tomu, aby se s tím uspokojivě vyrovnali, prohlubuje jejich pocity méněcennosti. Ovlivňuje to negativně jejich už tak nízké sebevědomí a působí to blok na cestě k sebepřijetí. Takto „oslabení“ jsou konfrontováni jednak se světem svých vrstevníků, do něhož se jim z různých důvodů nedaří zapadnout a vydobýt si v něm místo, jednak se světem dospělých, jemuž zatím plně nedokáží porozumět.

Konflikty se nevyhýbají ani hrdinům vyrůstajícím v kompletní, zdánlivě harmonické rodině. Nastávají nejčastěji v okamžiku, kdy rodičovskou lásku a důvěryhodnost zastíní např. rodičovské ego a nepřiměřená touha po úctě a respektu, sebelítost či sobectví. Děti tak čelí rozporu mezi tím, jak své rodiče dosud vnímaly, a tím, jak se oni prezentují. Ocitají se v situaci, kdy se nevyznají v tom, co cítí: negativní pocity vůči rodičům je matou, nedokážou porozumět nastalé situaci, což v nich vyvolává deziluzi a úzkost. Tu pak obvykle přetavují do vzdoru, zloby, agrese, negativismu.

V podobné situaci se často mohou nalézat čtenáři, kteří situaci v reálném časoprostoru nedokážou změnit. Ve zdánlivě neřešitelné situaci se svého traumatu zbavují tím, že ho přesunou do imaginární roviny, kde se odpoutávají od bezprostřední reality a v představách svobodně vytvářejí subjektivní protiváhu neutěšené reality, překračují dříve osvojené znalosti, dovednosti, postoje, předsudky, rituály, role, zvláště neodpovídají-li již dané situaci. Aktivačním podnětem bývá zažívaná frustrace (Čačka, 1999).

Přesné žánrové vymezení vybraných próz není vzhledem k jejich vzájemnému prolínání možné. Lze však říci, že v zásadě oscilují na hranici moderní pohádky a příběhové prózy s přesahy k literatuře dobrodružné a fantasy. Shodně se jedná o příběhy o potřebě lásky a porozumění, přičemž cestou k řešení je **imaginativní, snová rovina či hra**, jejichž prostřednictvím se hrdinové vyrovnávají s tradičními zkouškami, prokazují odvahu čelit překážkám, ukázat vůli k dobru a najít cestu k sobě, a tím pádem i k druhým. Na průsečíku žánrů autoři prostřednictvím symbolů konstituují paradigma univerzálně platných hodnot jako paralely k životu a nesnázím s ním spojeným.

Způsoby zobrazení imaginace jako cesty k sebepřijetí v rámci vybraných titulů literatury pro děti a mládež jsou de facto dva:

1. Prvním je **výprava do imaginárního světa**, kde hrdina projde iniciací, tato zkušenost ho promění, dospěje k nové identitě a vrací se do reality schopen řešit situaci i v reálném životě. Hrdina překračuje prostředí reálného světa a vstupuje do světa paralelního/imaginárního, kde je zpravidla předurčen k záchranné misi, během níž prochází osobnostním vývojem. Vznikají tak pohádkové příběhy plné dobrodružství pohybující se na hranici reality a fantazie; v nich děj graduje zpravidla v imaginárním světě, jenž je vlastně symbolickým vyjádřením cesty k sobě, do svého nitra¹ (podrobněji Váňová, 2017, 2021).
2. Druhým způsobem zobrazení cesty z labyrintu strachu a prožívané úzkosti je **imaginární vztah**, imaginární přítel/společník vstupující do dětské reality buď jako a) chůva/vychovatelka/učitelka, obecně ženský aspekt, zde spojován především s porozuměním a empatií, pochopením, ochotou a schopností naslouchat, bezvýhradnou láskou a přijetím² (více viz Váňová, 2005, 2020), nebo b) oživlá figurka/hračka, záhadný tvor, zde spojována s hrou směřující k sebezdokonalování, edukaci, ale také uvolnění a tvořivosti, hrou jakožto prostředkem poznání světa i sebe sama.

Dále se podrobněji zaměříme právě na poslední jmenovanou kategorii, zejména proto, že má v naší národní literatuře dlouhou tradici³.

III.

Zatímco zahraniční autoři řeší dětské krize zpravidla únikem do imaginárního časoprostoru, česká literatura, zde zastoupena vybranými tituly O. Hofmana, I. Procházkové a P. Soukupové, pracuje častěji s imaginárním přítelem vstupujícím do časoprostoru reálného. Podobnou tendenci lze sice sledovat i v případě záračných učitelů a chův P. L. Traversové, B. MacDonaldové, Ch. Brandové a T. Blackera či Petra Pana J. M. Barrieho, jistá odlišnost je však v tom, že zatímco tyto autoři posílají svým hrdinům jako imaginárního přítele chůvu nebo kamaráda z řad vrsťáckých, čeští autoři volí oživlou figurku, hračku nebo záhadného mluvčího tvora.

- 1 Odkazujeme k textům J. M. Barrieho (*Petr Pan*), M. Endeho (*Nekonečný příběh, Děvčátko Momo a ukradený čas*), A. Lindgrenové (*Bratři Lví srdce, Mio, můj Mio*).
- 2 Odkazujeme k textům B. MacDonaldové (*Paní Láryfáry*), P. L. Traversové (*Mary Poppins*), Ch. Brandové (*Nanny McPhee. The Collected Tales of Nurse Matilda*), T. Blackera (*Čarosléčna*).
- 3 Odkazujeme k textům O. Hoffmana (*Lucie, postrach ulice, Chobotnice z Čertovky*), I. Procházkové (*Eliáš a babička z vajíčka*) a P. Soukupové (*Bertík a čmuchadlo*).

Na rozdíl od minulosti, kdy se termín „imaginární kamarád“ omezoval pouze na smyšlené kamarády, kteří byli neviditelní, jak dokládá např. definice z roku 1934, na niž odkazuje M. Taylorová: „Neviditelná postava, která je pojmenovaná a o níž se mluví v interakci s ostatními lidmi; dítě si s ní hraje po dobu alespoň několika měsíců. Tato postava má pro dítě rys reality, ale objektivně je bez reálného základu. To vylučuje hru, při níž je nějaký předmět zživotněn nebo při níž dítě přebírá cizí roli,“ (Taylorová, 2001, s. 9) rozšíříme ho zde o společníky viditelné, pro něž budou platit následující charakteristiky.

Ve všech případech se jedná o subjekty interaktivní povahy, přátelské, pozitivní. Objevují se v okamžiku, kdy dítě nějakým způsobem strádá a pomáhají mu vypořádat se s chaotickou a náročnou životní situací, zpracovat obavy různého druhu. Vstupují na scénu zpravidla tehdy, když se dítě cítí osaměle, potřebuje spojence, který by ho utvrdil v jeho kompetencích, případně zvýšil jeho sebevědomí. Nezřídka se objevují rovněž v okamžicích, kdy je dítě konfrontováno s dalšími pro něj zásadními každodenními problémy nebo je frustrované svými pokusy dosáhnout cíle, a jsou připraveni pomoci mu překážku překonat. Na vzájemnou interakci dítěte a imaginárního společníka lze také nahlížet jako na způsob, jímž dítě zkouší své emoce v bezpečném prostředí, kde je může otestovat pro chvíli, kdy bude odpovědné za své činy a bude se od něj vyžadovat, aby své emoce kontrolovalo. A konečně sehrávají imaginární společníci výraznou roli v překonávání strachu, jedná se tedy o jakousi terapii hrou. Dítě například překoná svůj strach tím, že se stará o někoho, kdo má stejný strach, stává se samo vychovatelem a učitelem. Hra s imaginárním společníkem poskytuje mj. prostor pro přemítání o věcech, jímž dítě momentálně věnuje zvýšenou pozornost. Dítě může se svým imaginárním společníkem „sehrát“ či prožít jakoukoli situaci či událost. Tato aktivita často pomůže dětem redukovat úzkost a pochopit danou situaci. Jejich přítomnost v životě dítěte je **dočasná**, ale **reálná**. Mizí, když přežijí svou užitečnost. Podle výzkumu M. Taylorové má imaginárního kamaráda 37 % dětí (Taylorová, 2001). A je to dokonce víc než 60 %, započítáme-li „oživlé“ plyšáky nebo jiné hračky.

Jejich úlohu lze do jisté míry přirovnat k roli tzv. **přechodového objektu** (*transitional object*), jehož psychologický význam a funkci popsal britský pediatr a psychoanalytik D. Winnicott. Dítě (ve stáří 4–12 měsíců) jej využívá v procesu separace, jeho prostřednictvím dochází k přechodu od omnipotence k realistickému vnímání světa. Přechodový objekt se tak stává jakýmsi utěšitelem, působí proti úzkostem, zjednodušeně řečeno: pomáhá dítěti zvládat obtížné situace (Winnicott, 2018). V tomto bodě vnímáme shodné rysy s funkcí imaginárních vztahů, nejen v literatuře pro děti a mládež, ale v životě dítěte obecně. Jejich prostřednictvím

dochází k objektivnímu vnímání reality, ne však za cenu traumatu. Podobně jako přechodové objekty je dítě používá k utišení úzkosti (ze separace). Toto tvrzení koresponduje i s tím, co dokládá Winnicott, totiž že tento jev (potřeba přechodového objektu) se může projevit nejen u nejmenších dětí, ale i u dětí starších, a to při hře, denním snění, umělecké tvorbě (Winnicott, 2018). Vybrané prózy tedy představují reálnou skutečnost prostřednictvím dětskému čtenáři blízkých obrazů.

Pro O. Hofmana a jeho příběhové prózy 80. let minulého století, pro I. Procházkovou z počátku nového tisíciletí i pro P. Soukupovou a její de facto současnou prózu se nosným ukázal právě průnik kouzelného, imaginárního prvku do reálného světa dětí a fenomén **hry**. Podobně jako výpravou do Nezemě (J. M. Barrie), do Země v daleké dálce, do Nangijaly (A. Lindgrenová) nebo do Fantázie (M. Ende) i hrou může hrdina, potažmo čtenář, uspokojit řadu svých potřeb, dospět jejím prostřednictvím „k plnějšímu imaginativně-emotivnímu uchopení pro ně dosud „tajemných a nepochopitelných“ jevů“ (Čačka, 1999, s. 89). Tím spíše jedná-li se o hru ve společnosti imaginárního přítele. M. Taylorová ve své knize cituje studii D. G. Singerové a J. L. Singera, kteří upozorňují na hru jako prostředek socializace: „Smyslená hra by mohla být důležitým přínosem v procesu socializace, který dětem pomáhá vytvořit si schopnost pozdržet okamžité uspokojení, což je součástí dospívání.“ (Taylorová, 2001, s. 39) Ať už se jedná o potřebu bezpečí a jistoty, lásky, sounáležitosti, uznání či seberealizace, hra směřuje k sebezdokonalování, je prostředkem edukace, současně však funguje jako prostředek uvolnění a osvobození mysli, zdroj kreativity: „Při hraní, a možná pouze při hraní, je dítě či dospělý svobodný, aby tvořil.“ (Winnicot, 2018, s. 79)

Toto tvrzení potvrzují i další odborníci. Dítě se prostřednictvím hry vyrovnává s realitou, přizpůsobuje si ji, problematické skutečnosti zpracovává dle svých možností a přání, hledá uspokojivá řešení. Prostřednictvím hry se zbavuje obav, nejistot. „Ve svých hrách inscenuje různé katastrofické situace, které na první pohled přímo nenapodobují, nekopírují situaci, která ho v jeho okolí irituje. Ve své volné hře se ale prostřednictvím zlé postavy nebo vypjaté situace různými katastrofickými zvraty zbavuje napětí.“ (Kofátková, 2005, s. 61) Hra je pro dítě bezpečným prostředím, v němž se cítí méně ohroženo než při bezprostředním setkání či konfrontaci s druhými, má kontrolu nad tím, co se děje. Martha C. Nussbaumová v této souvislosti připomíná jeden z nejpůsobivějších výkladů o imaginativní hře již několikrát zmíněného britského dětského lékaře a psychoanalytika Donalda Winnicotta, který hru označil jako „**potenciální prostor**“, v němž lze experimentovat a učit se mj. empatii a reciprocitě, rozvíjet schopnost údivu. Uvažuje o hře jako o „přípravě pro účastný zájem v životě“ (Nussbaumová, 2017, s. 167).

Podívejme se nyní, jak vypadá aplikace tohoto modelu v „literární praxi“. Jako první příklad se nabízí Hofmanova drobnější próza *Lucie, postrach ulice* (1984). Hlavní hrdinkou je šestiletá Lucie, která se po prázdninách chystá do první třídy. Žije s rodiči v pražském panelovém domě a nemá ráda samotu. Právě té však musí čelit po návratu z prázdnin od dědečka z venkova, protože kamarádky, s nimiž si toužila hrát na školu, se do města ještě nevrátily. Chybí jí společnost pro hru, představa trávení času s desetiletým delikventním synem sousedky Hamalou a jeho partou, které jí domluvila maminka, ji po zkušenostech z minulosti neláká. Na druhou stranu, navzdory zřejmě šikaně, jíž ze strany této party musela již dříve čelit, je pro Lucii na vůdci party cosi přitažlivého. Dost možná i to je vedle touhy nebýt sama a mít si s kým hrát důvodem, proč Lucie udělá vše pro to, aby do party mohla také patřit. Snaží se jí všemožně zavděčit, nakonec je ochotna i ke krádeži. Ne proto, že by trpěla nedostatkem hmotným jako spíš nedostatkem citovým, resp. postrádá společnost v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Krádež je pro ni náhradní uspokojení nižších potřeb, protože ty vyšší, tj. citové, momentálně saturovány nejsou.

Aby Lucie nemusela následkům krádeže čelit výmluvami, lhaním, další konfrontací s rodiči, volí autor cestu **terapie kouzlem**. Na scéně se objevuje **imaginární kamarád**, a ne jeden. Ve svízelné situaci ji zachraňují formeláci, postavičky z plastelíny, kterou ukradla, aby se mohla stát členkou Hamalovy party, později pojmenovaní Richard a Richard. Zdá se, jako by byli alter egem samotné Lucii, tedy alespoň co se popisu jejich momentálně prožívané situace týká: „*To máš za to, že jsi nás zachránila. [...] Prázdniny jsou nejotravnější doba na světě. Všechny děti jsou na koupáku a nikdo si s námi nechce hrát.*“ (Hofman, 2003, s. 47)

Autor volí postavy imaginárních kamarádů jako reakci na krizovou situaci. Taylorová upozorňuje na zjištění, že imaginární společníky mají spíše prvorození či jedináčci, naznačuje, že děti se k tomuto předstírání mohou uchýlit ve chvíli, kdy není přítomen žádný jiný společník. Na druhou stranu však popírá, že by existovala nějaká spojitost mezi počtem dětí a vytvářením imaginárních společníků: „Imaginární společníky si nevytváří pouze prvorození a děti bez sourozenců a vyskyt imaginárního společníka v jejich životě není nutně znak osamocení nebo psychické tísně. Je zkrátka docela možné, že děti bez sourozenců, kteří by byli blízcí věkem, mají více neorganizovaného, **osamoceního** času, který podporuje tento typ hry.“ (Taylorová, 2001, s. 43). Tyto postavy mají zjevně v dětském světě své místo, pomáhají překlenout dočasné období, pomoci v situaci, která je pro dítě tíživá. V tomto konkrétním případě pomáhají Lucii zahnat samotu, dělají jí společnost v době nepřítomnosti rodičů a kamarádek z řad vrstevníků: „*Lucie hnala domů, šťastná, že už není sama, že si má s kým povídat.*“ (Hofman, 2003, s. 48) Svým způsobem plní i úlohu **hračky**. Podobně jako k hračce si k nim Lucie

vytváří citový vztah a podobně jako oblíbená hračka naplňují její potřebu jistoty a bezpečí. Jejich úloha je i terapeutická, protože v daný moment snižují psychické napětí plynoucí z pocitu osamělosti. Imaginární kamarádi dočasně suplují úlohu jakési sociální opory.

Podle S. Harterové a Ch. Chaové si děti v této souvislosti vytvářejí imaginární kamarády podle dvou modelů, přičemž první z možností je společník bezmocný a neschopný, aby vedle něj vynikalo, druhou možností pak společník, v němž dítě získá mocného spojence a který mu pomůže zvýšit sebevědomí (Taylorová, 2001). V případě Lucie se evidentně jedná o model druhý – formeláci jí umožňují prosadit se v kolektivu starších dětí, čímž přispívají k získání sebedůvěry. Pomáhají jí zpestřit chvíle před nástupem do školy. Jsou s ní, když je potřebuje, sdílí s ní její fantazie a nadšení pro hru. „Když si dítě hraje, předměty jako panenky a zvířátka běžně představují ty stránky jeho osobnosti, které jsou příliš složité, nepříjemné a rozporuplné na to, aby je zvládalo. Hra do určité míry dítěti umožní si tyto prvky přivlastnit, což nedokáže, chceme-li po něm – nebo je okolnosti nutí –, aby uznalo tyto projekce za své vlastní duševní procesy.“ (Bettelheim, 2017, s. 73) V daném případě jsou suplety Luciiných niterných pocitů a pro ni nepojmenovatelných stránek osobnosti právě postavy formeláků. Jsou vším, čím si přeje. Promění se ve lva, tygra, slona, žirafu, želvu, kartáček na zuby, dokáží zařít v létě sníh. Rozvíjejí její kreativitu. Mohou však být mnohem více než partneři ve hře. Jsou to multifunkční a mimořádně užitečné bytosti. Nenabízejí jen společnost, ale mohou snášet nápor dětské zloby, být obviňováni z nehod a incidentů. Jsou vhodným objektem, na který lze převést nejen své fantazie, ale i úzkost, vinu a díky tomu pocítit úlevu. Jsou pro ni jakýmsi **trenažérem vztahů**, Lucie si s nimi zkouší různé role, změny identit, sociální interakce. Díky experimentům s novou rolí je pochopitelně nucena promýšlet, jaké požadavky jsou s ní spojeny, čímž se zvyšuje také míra empatie vůči těm, kteří tuto roli zastávají: „Fantazijní hra dívek má sociálně vztahový charakter. Děvčátka při své hře více komunikují se svým partnerem, ať již jím je další osoba nebo hračka, která většinou představuje živou bytost. Prohlubují tak své verbální schopnosti.“ (Janošová, 2008, s. 126) Lucie zde navíc, díky tomu, že má tendenci Richardy vychovávat, fixuje i své správné návyky, ať už se týkají drobných povinností souvisejících s úklidem v domácnosti, každodenní hygieny, správné životosprávy či respektu k rodičům.

Výzkumy potvrzují, že imaginární kamarád dětské psychice jednoznačně prospívá. Dokazuje to i vybraná próza. Kromě výše uvedených příkladů se autor dotýká i skutečnosti, že v okamžiku, kdy má dítě saturovány základní potřeby, kdy cítí silnou podporu, byť imaginárních přátel, prospívá to i jeho sebevědomí, což se pochopitelně promítne i do jeho výkonů, díky tomu se lépe přijímá a zároveň

je přijímáno a respektováno okolím. S tím souvisí i sebeúcta, protože ta určuje, jak a v jaké míře dokáže využít svůj potenciál. A je pochopitelně vázaná na chování okolí, protože sociální atraktivitu dítěte zvyšuje kromě přátelských projevů, loajality, přitažlivého vzhledu např. i vlastnictví nějakého atraktivního předmětu, v tomto případě kouzelných figurek. Lucie má pocit hrdosti a jisté nezávislosti, s nadšením přijímá nové výzvy, které před ní staví členství v partě starších dětí. Postavení mezi kamarády je hned po postoji, jaký vůči dítěti zaujímají rodiče, jedním z významných podnětů pro utváření sebepojetí, má vliv na náročnost stanovovaných cílů a výkonnost obecně. Lucie ke svému jménu přidává přídomek „*postrach ulice*“, do něhož projektuje hrdost a pocit nadvlády nad původně Hamalovým teritoriem.

Spolu s koncem prázdnin sílí i Luciino tušení, že brzy přijde čas, kdy se bude muset s formeláky rozloučit. Současně se jich však nedokáže tak snadno vzdát. Imaginární kamarádi často mizí s nástupem do školy, případně se mohou dočasně vrátit, octne-li se dítě opět v nesnázích, ale to už je dítě dostatečně zralé, dokáže jasně odlišit své představy od fikce. Umí to i Lucie, de facto to dokáže už na začátku jejich společných dobrodružství: „*Chtěla jsi ryby a podmořské kytky...*“ *Ale JEN JAKO a neřekla jsem šup, šup, šup. Jestli si neumíte hrát pěkně...*“ (Hofman, 2003, s. 55) Váhavé loučení je pak pouze snahou prodloužit období her, než začnou školní povinnosti. Lucie se sice do školy těší, dokladem jsou její časté hry na školu, na druhou stranu je to pro ni velká životní změna a jako taková je doprovázena jistou obavou a úzkostí. Ta je v Hofmanově příběhu obrazně vyjádřena Luciinou snahou zapojit dědečka do konspirační akce, která skončila dobře jen díky dočasnému návratu formeláků. Po definitivním rozloučení s nimi se Lucie vrací do reality prosté kouzla, se zdravým sebevědomím, zralá pro školní docházku, daleko lépe vybavená pro situace, které ji čekají: „*Vraceli se domů. Prázdniny skončily. Stmívalo se už dřív. Nad městem viselo velké červené slunce. Lucka se ještě jednou ohlédla na pohasínající výlohy obchodního domu, ale věděla, že vracet se je zbytečné. Formeláci jí už nepatřili. Ráno umazala poslední čárku nad postelí a honem se proměnila z Lucie, postrach ulice, v Lucii z první třídy. Na záda si vzala červenou aktovku a šla do školy.*“ (Hofman, 2003, s. 119)

Se stejně starým hrdinou se setkáváme v próze I. Procházkové *Eliáš a babička z vajíčka* (2002). Šestiletý Eliáš se cítí podobně osaměle, jako Hofmanova Lucie. Je synem rodičů, kteří propadli své profesi, maminka je dlouhovlasá restaurátorka a tatínek autor počítačových her. Spolužáci mu je závidí, děvčata o mamince říkají, že je jako princezna, a kluci si myslí, že tatínek je na hraní. Eliáš má však naopak pocit, že jeho rodiče se dosud nenaučili hrát si. O to víc závidí spolužákům prarodiče, které on sám nemá, touží, aby mu podobně jako ostatním vyprávěli historky

z dětství, vyráběli draky, četli pohádky na dobrou noc... Všechna tato dílčí přání ovšem pouze zastupují to, po čem touží doopravdy – aby na něj měl někdo čas, aby si s ním někdo hrál.

Jako cestu z dětského trápení volí Procházková opět imaginárního společníka, respektive společníci. Dle názvu knihy bychom soudili, že půjde přiřadit spíš ke kategorii zázračných chův a vychovatelek, autorka jí však dává podobnou úlohu, jako Hofman formelákům. Babička se Eliášovi vylihne z ptačího vajíčka a je úplně malinká, neumí chodit, mluvit, ač má malá křídla, tak ani létat, nemá co na sebe, je závislá na péči a „výchově“ Eliáše. Babičkovskou roli, péči, zkušenost a moudrost bychom zde čekali marně, přesto chlapi podstatně vyplní, byť opět pouze dočasně, prázdné místo v životě. Spolu s ní se konečně necítí sám, má s kým sdílet své hry a fantazie, nezřídka se musí postavit problémům, které mu spojití s utajovanou babičkou, již začne říkat Aty, přináší. I on má, podobně jako Lucie, najednou pocit hrdosti a jisté nezávislosti, s nadšením přijímá nové výzvy, stává se do jisté míry jakýmsi ozdravným elementem klimatu v rodině. Je to zřejmě ze situace v okamžiku, kdy tatínek zpytuje své svědomí poté, co neuspěl v soutěži o nejlepší počítačovou hru: „*Ty jsi můj kluk, pro kterého jsem si už dlouho nenašel čas,*“ řekl. Hlas mu zněl, jako kdyby mu v krku uvázl bonbon. Přitiskl Eliáše k sobě. „*Abys věděl, uvědomil jsem si to až dneska. A mrzí mě to daleko víc než to, že jsem nevyhrál. Eliáš tatínka objal kolem krku. Bylo mu ho líto. Viděl, že potřebuje povzbuzení. „Ještě můžeš vyhrát,“ zašeptal mu do ucha. „Fakt! Můžeš vyhrát velikou zmrzlinu! Ale musíme si pospíšet, závody jsou už zítra.*“ (Procházková, 2002, s. 114) Soutěž o nejlepšího draka nakonec s tatínkem vyhráli díky babičce, která se už stačila naučit létat. Pro Eliáše je to však bolavé vítězství, spolu s utrženým provazem, na kterém maminka draka držela, přišel totiž nejen o draka, ale i o svou Aty. Ta svůj úkol splnila a mizí, podobně jako v Hofmanově próze formeláci nebo v prózách MacDonaldové, Brandové, Traversové a Blackera jejich zázračné chůvy. Eliáš se s její ztrátou smiřuje zatím jen těžko, útěchou mu je naděje, že se třeba jednou vrátí, období potřeby přechodového objektu mu prodlužují boty, které mu po ní zůstaly: „*Vzpomněl si, jak se babička dívala do zrcátka a smutně říkala: Ty nejsi babička s kšidýlkama. Bylo jí líto, že je sama. Že kolem ní nejsou jiné babičky vylihnuté z vajíčka, se kterými by si mohla hrát, se kterými by si mohla povídat. Nejspíš se je vydala hledat. Až je najde, vrátí se. Docela určitě. Proto Eliášovi nechala na památku své boty. Aby je cestou neztratila. Aby je pro ni opatroval, dokud se nevrátí.*“ (Procházková, 2002, s. 125)

Podobnou strategii překonání dětské krize, ale jiného typu, volí autoři i v dalších prózách, jejich adresátem je čtenář o něco starší. Jako příklad uveďme další z próz

O. Hofmana *Chobotnice z Čertovky* (1987). Hlavními hrdiny jsou sourozenci Holanovi, jedenáctiletá Eva a sedmiletý Honzík. Spolu s rodiči bydlí na pražské Kampě a jednoho dne se rozhodnou napsat všem dětem. Čtenář tak dostává do rukou knihu, k jejímuž psaní se děti uchylují proto, aby se „vypsaly“ z toho, co je trápí.

Impulsem pro psaní jsou jim počínající problémy v rodině. Dosud zdánlivě stabilní prostředí začíná být narušováno spory mezi rodiči a hrozícím rozvodem. Dětskou krizi řeší autor opět imaginárními přáteli. „Faktem je, že mnoho dětí s emocionálními problémy a děti žijící ve stresových podmínkách si vytváří imaginární společníky. Proč? Protože děti používají fantazii k tomu, aby se vypořádaly s problémy.“ (Taylorová, 2001) Opět se jedná o dvojici kamarádů, tentokrát pocházejících ze záhadné podmořské hmoty, rovněž však podobné formele. Hmoty, kterou najdou během nevydařené rodinné dovolené na pláži a z dlouhé chvíle z ní vytvoří to, k čemu je touhy, s nimiž odjížděly na dovolenou, inspirují nejvíc, zelenou chobotnici a modrého chobotničáka. Děti odrostlé na pohádkách vůbec nepřekvapí, že chobotničky nejen ožijí, ale že s nimi komunikují. Pohádka v daný okamžik odpovídá jejich touze zrušit stav skutečnosti, jejich způsob uvažování a prožívání. Esence pohádkovosti pomáhá hrdinům překonávat nejistotu a úzkost vyvolanou hádkami rodičů, zvláště v okamžicích, kdy je ohroženo jejich zázemí domova a bezpečné útočiště rodiny.

V okamžiku, kdy jednání a chování rodičů otřese jejich jistotami, objevují se chobotničky, o nichž si děti už myslely, že je opustily: „**Nebát se.**‘ *‘To my,‘ zaskřehotala Zelená a přelezla mi přes hlavu k Honzíkovi, co si ji udělal. ‘To já. Nebáti. **Jeti s vámi.**‘“ (Hofman, 1997, s. 90) Říkají přesně to, co by děti chtěly slyšet od rodičů, ujišťují je, že není důvod k obavám, že jsou a budou s nimi. Verbální zkratka se silným účinkem. Chobotničky se jim postarají o vzrušení, zaměstnají je svými nápady, rozptýlí je, díky starostem o ně a řešení následků jejich chování a nakonec i díky misi na jejich záchranu před členy Projektu IV pátrající po uniklém vzorku podmořské hmoty se tolik nesoustředí na situaci doma. Imaginární kamarádi jsou reakcí na neuspokojivý vztah rodičů, neuspokojivé prožitky plynoucí z momentální situace, ohrožení jistoty a zázemí rodiny. Hofman, u vědomí pozitivních účinků fantazie v životě dítěte, volí opět hru a terapii kouzlem. Oba sourozenci stojí před situací, která je pro ně nová, nedokážou ji řešit, což v nich pochopitelně vyvolává emocionálního napětí. Musí těmto pocitům čelit, ovládnout je, vydržet, vysvětlit si je svým vlastním způsobem. V okamžiku, kdy odpovědi neznají, tvoří si vlastní, použijí magické, imaginární postupy, hledají způsob, jak překonat krizi. Oporu si poskytují vzájemně, jeden pro druhého představují po rozpadu rodiny trvalou součást života, což je spolu s péčí o imaginární kamarády semkne a nakonec i přispěje smírnému vyřešení rodinné krize: „*‘Teď nespatí,**

řeklo něco v té barevné tmě před usínáním, do které se člověk zvolna propadá, ani neví jak, a byl to Modrej, co mi přejel chapadlem přes oči a nos. „Rodina – tatínek, maminka, děti a my.““ (Hofman, 1997, s. 232)

Výzkumy ukazují, že pro naprostou většinu dětí je kvalitní zázemí v rodině, jakož i ve skupině vrstevníků, nejvyšší hodnotou (Bocan, 2015). Autor volí pro usmíření čas a atmosféru Vánoc, rodinných svátků. Rodiče spolu s dětmi uvěří v kouzlo Vánoc a nastává čas loučení s imaginárními přáteli: *„Teď už nás nepotřebujete! Ahoj, Evi! Ahoj, Honzíku! [...] Někdy na shledanou. Za všechno dík, máte u nás fík!“* (Hofman, 1997, s. 234–235)

Fantazijní hry zde opět hrají výraznou roli v překonávání strachu. Když se strach začne vytrácet, mizí i imaginární kamarád (Taylorová, 2001, s. 74). Podobně je tomu i v poslední z dříve již avizovaných próz, v próze P. Soukupové *Bertík a čmuchaadlo* (2016). Hrdinou je devítiletý chlapec. Čtenář ho zastihne v okamžiku, kdy poněkud nedobrovolně odjíždí na prázdniny na venkov s maminkou a jejím novým přítelem Richardem. Doma nechává tatínka i oblíbené počítačové hry a je zřejmé, že s novou rodinnou situací se jen těžko smíruje, nerozumí jí a jeho rozpoložení nedokáže zmírnit ani fakt, že na venkově jsou na něj všichni milí, čekají ho tam noví kamarádi a zvířata, která má rád. Pozbývá dosavadní životní jistotu, potýká se se vzdorem, který se stupňuje, snaží se najít nějakou rovnováhu emocí, ostatním kolem sebe komplikuje život schválnostmi, z nichž některé málem skončí tragicky. V okamžiku největšího zoufalství, paniky a strachu, kdy ovšem víc než vinu za způsobené neštěstí cítí ublíženost a negativismus, se na scéně objevuje čmuchaadlo, záhadný mluvící tvor podobný vombatovi. V četných dialogích s ním se učí rozpoznávat své emoce, zvířátko na ně totiž reaguje změnou barvy, ale taky svá pochybení. Rozhovory obou protagonistů (repliky čmuchaadla jsou v knize odlišeny kurzívou) jsou totiž citlivou analýzou Bertíkova chování, proměňují jeho postoj k realitě, k okolí, ale i k sobě samotnému: *„Já nebrečím a nech mě bejt.“ Ale brečíš. „No a co? Proč bych nemohl?“ Mohl. Ale ty brečíš z nesprávných důvodů. [...] Takže se mnou zůstaneš?“ ptám se čmuchaadla pro jistotu. Jo, ale musíme si povídat. „Já si chci povídat!“ říkám rychle, protože je to pravda. No, akorát si musíme povídat o tobě. „Proč?“ Abych se ujistil, že jsi pochopil, co ti říkám, abys netrápil rodiče, a hlavně, abys byl šťastnej. [...] „Tak mi prostě řekni, co mám udělat!“ Ne, to nejde. To bys to udělal, ale nebylo by to od tebe. Musíš na to přijít sám.“* (Soukupová, 2016, s. 44, 63)

Čtenář sleduje tok Bertíkových myšlenek, z nichž vyplouvají na povrch jeho skutečné strachy, unáhlené soudy, které se v dialogu s čmuchaadlem proměňují v poznání, že zlobou a vzdorem ničeho nedosáhne, že je třeba se pocitů ukřivděnosti a žárlivosti zbavit. Jinak by zůstal doopravdy sám. Postupně dokáže vzít

na milost nejen mamínčina nového partnera, ale i fakt, že bude mít sourozence. Získává nové kamarády a kontakty s čmuchačkou řádnou: „Ty už se se mnou nechceš vidět?“ *To jo, chci. Ale už to není tak nutný. Už máš kamarády.* „Ale ty jsi taky kamarád.“ *To jsem, ale hlavně jsem čmuchačko. Musím pomoci někomu dalšímu.* „Ale já chci, abys se mnou zůstal.“ *Já s tebou zůstanu.*“ (Soukupová, 2016, s. 128) Zdálo by se, že Soukupová zde obvyklé paradigma imaginárních vztahů narušuje příslibem, že tentokrát smí imaginární přítel v životě hrdiny zůstat. Ve skutečnosti tomu tak není. I zde totiž aktivní činnost imaginárního subjektu končí. V životě Bertíka zůstává jako určitá forma přechodového objektu, dočasný talisman, ale pouze do doby, než poslouží na hraní jeho novému sourozenci: „*Dívám se po obchodě, co kdyby tam přece jen něco měli, ale je tu jen takovej poloprázdný regál s pár divnýma plyšovýma medvídkama. A pak si všimnu, že mezi těma medvídkama sedí plyšový čmuchačko. Vezmu ho do ruky, prohlížím si ho a vím, že zplyšovatelo pro mě, abych ho měl u sebe. Je mi smutno, protože to znamená, že už ho nepotkám v lese, ale zároveň mám radost, že se mnou zůstane napořád. [...] Jedeme a já mám na klíně čmuchačko, který je sice pro miminko, ale to ho ještě dlouho nebude potřebovat, takže do té doby bude u mě. Lížu nanuk a dívám se na krajinu, jak ubíhá, a říkám si, že už nic nebude jako dřív. Ale teď je to taky dobrý.*“ (Soukupová, 2016, s. 132–133)

Závěrečné konstatování Bertíka nenechává čtenáře na pochybách, že ušel dlouhou cestu, v interakci s imaginárním kamarádem dokázal změnit optiku svého vnímání zpočátku pro něj nelehké situace, vcítit se do pocitů maminky i ostatních dětí, navázat nová přátelství, která mu zůstanou, i když imaginární přítel coby partner komunikace / terapeutického rozhovoru z jeho života zmizí. Soukupová tak navazuje na českou tradici pojetí imaginárních přátel vstupujících do reálného časoprostoru, v němž pomáhají dětským hrdinům zredukovat úzkost a danou situaci pochopit. Jejich prostřednictvím se hrdina/dítě vyrovnává s realitou, přizpůsobuje si ji; problematické skutečnosti zpracovává dle svých možností a přání; hledá uspokojivá řešení, zbavuje se obav, nejistot.

IV.

Všichni uvedení autoři vnášejí shodně do všedního příběhu s dětským hrdinou kouzelné pohádkové prvky ve snaze vyplnit mezery v chápání dětí způsobené nezralostí jejich myšlení, nedostatkem zkušeností. Na konci jejich příběhů se hrdinové vracejí do reality, v níž kouzla i imaginární kamarádi mizí, ale zkušenost nabytá jejich prostřednictvím zůstává. Děti nemají pochybnosti o tom, že jejich imaginární přátelé byli dočasně součástí jejich skutečného života. Autor tuto oscilaci

mezi realitou a fantazií vyjadřuje konstatování z jedné z Hofmanových próz: „Bylo? Nebylo? V koupelně zbyly vylízané matematické tabulky. Sebrané spisy Alexandra Dumase. V obývacím pianino. Tatínek jezdí. Mamina zpívá. [...] Prvou pohlednicí od chobotniček jsme dostali v březnu z Itálie. Druhou koncem května ze Španělska. Třetí z Portugalska v červnu. [...] Jestli je někde potkáte, řekněte jim, že my na ně taky myslíme a za mnohé jim děkovat.“ (Hofman, 1997, s. 235) Poslední větou nechává autor otevřený prostor pro fantazie čtenářů a jejich hry zahrnující vytváření dalších imaginárních vztahů. Činí tak vzdor názorům některých dospělých považujících tyto pro ně neviditelné partnery za jakousi patologickou náhradu skutečných sociálních vazeb a jistou sociální nekompetenci dětí, důvod se znepokojovat: „Ptají se pak dětského psychologa nebo psychiatra, zdali nemá dítě snad ‚vidiny‘ neboli halucinace. A ukáže se v naprosté většině případů, že nemá vidiny, ale velmi živou, dramatickou fantazii.“ (Matějček, 1998, s. 18) Zatímco dítě si dovede zdánlivého, imaginárního kamaráda nejen vymyslet, ale také s ním rozprávět, trávit čas, rodiče, i ti, s nimiž se setkáváme ve vybraných textech, s tím mají problém. Odmítají existenci imaginárních partnerů dětí připustit a okamžiky, kdy čelí důkazům o jejich existenci, považují za projev přepracování: „*„Asi jsem vážně přetažená,‘ vzdychla maminka [...] Před chvílí se mi dokonce zdálo, že kolem televize, v které byl Fantomas, lítá ještě jeden menší Fantomas. Chvilku kroužil nad obrazovkou a pak si sedl na mísu se švestkami a dvě švestky snědl, a když jsem ho chtěla zahnat, vycenil na mě zuby a proměnil se v malého modrého krokodýla a zmizel. To přece není normální.“*“ (Hofman, 2003, s. 67)

Ambivalentní vztah rodičů k imaginárním kamarádům dětí potvrzují i výzkumy Taylorové. Zatímco někteří dospělí „mohou podpořit dětskou fantazii zacházením s dětskými výmysly s potěšením a respektem a také poskytováním času, prostoru a jednoduchých rekvizit, aby stimulovali jejich předstíranou hru,“ jiní „jednoduše odmítají otravný fakt, že mají v domácnosti neviditelnou entitu, která nesmí být potlačována a která vyžaduje místo u již přeplněného stolu. Jiní rodiče mají zásadnější starosti týkající se imaginárního společníka. Obávají se, že předstíraný kamarád odráží nějaké skryté zmatky o fantazii a realitě, že řeči o předstíraném kamarádovi se rovnají lžím nebo že tento typ hry je v podstatě závažnější aktivita, která zahrnuje komunikaci s nadzemskými bytostmi.“ (Taylorová, 2001, s. 49–52)

Je zřejmé, že výše uvedení autoři považují dočasnou existenci imaginárního přítele v životě dítěte naopak za žádoucí, vnímají ji jako možnost zakoušet nové role, a tím i obstát v řadě nesnadných životních situací. Navíc přispívají poznání, že mentální reprezentace jsou odlišné od představovaných předmětů, což je klíčové pro schopnost porozumět ostatním lidem. Možnost nesouladu mezi tím, co si člověk myslí o nějaké věci, a mezi věcí samotnou je něco, co je třeba brát v úvahu, když se

snažíme předvídat nebo vysvětlit chování jiných lidí. Děti s imaginárními kamarády se zdají být zdatnější v představování si perspektivy jiného člověka: „Jakmile je v předstírané hře zvládnut rozdíl mezi vnitřními mentálními reprezentacemi vnějších stimulů a stimuly samotnými, děti mohou být lépe připraveny k přemýšlení o podobných rozdílech v jiných kontextech a situacích. Jinými slovy, mohou mít vyspělejší chápání duševního života.“ (Taylorová, 2001, s. 47)

V.

Shrňme. Imaginace, jak se ukazuje, je spolehlivou cestou, jak pomoci hrdinům z labyrintu strachu a úzkostí. Prostřednictvím podobného typu příběhů může i dětský čtenář spolu s nimi uspořádat své myšlenky a čelit panice z neznámého, strukturovat materiál své dosavadní životní zkušenosti. Četba textů, v nichž hra funguje jako bezpečný prostor, kde dítě může prožít svoje obavy, nejistoty, zklamání, strachy, zlosti, může mít iniciační účinky. Pomáhá čtenáři najít nové způsoby jednání, možnosti rozhodování, uvolnit emoce, čímž se je učí ovládat a rozumět jim.

Všechny zmíněné příběhy více či méně explicitně naznačují, že vše se stalo a ještě mnohokrát stane. Pomáhají tak dětskému čtenáři ke zvládnutí psychologických problémů růstu prostřednictvím obrazotvornosti a snů, jež vyvolávají. Pomáhají mu pochopit sílu afektů, s nimiž si často nevědí rady a zápasí nezřídka i s velmi negativními pocity vůči těm, které mají velmi rádi, ať už jsou to rodiče, nebo kamarádi. Ve své podstatě jsou bojem proti pocitům osamělosti a strachu vkrádajícímu se vždy, když je hrdina, potažmo čtenář, konfrontován s nepříznivými okolnostmi, vzdorem vůči autoritám apod. Podporují ho v okamžicích, v nichž ho děsí skutečnost, že bude během procesu dospívání vystaven řadě více či méně náročných úkolů, jejichž zvládnutí má pro přijetí okolím zásadní význam.

Literatura

Prameny

BARRIE, J. M. (1997): *Petr Pan*. Praha: Albatros.

BLACKER, T. (2000): *Čaroslečna*. Praha: Amulet.

BRANDOVÁ, Ch. (2005): *Nanny McPhee. The Collected Tales of Nurse Matilda*. London: Bloomsbury Publishing.

DICKS, M. (2012): *Paměti imaginárního kamaráda*. Praha: Argo.

ENDE, M. (2013): *Děvčátko Momo a ukradený čas*. Praha: Albatros.

ENDE, MicM. (2015): *Nekonečný příběh*. Praha: Albatros.

HOFMAN, O. (2003): *Lucie, postrach ulice*. Praha: Albatros.
 HOFMAN, O. (1997): *Chobotnice z Čertovky*. Praha: Albatros.
 LINDGRENOVÁ, A. (1992): *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros.
 LINDGRENOVÁ, A. (1996): *Mio, můj Mio*. Praha: Albatros.
 MACDONALDOVÁ, B. (1996): *Paní Láryfáry*. Praha: Knižní klub.
 PROCHÁZKOVÁ, I. (2013): *Eliáš a babička z vajíčka*. Praha: Mladá fronta.
 SOUKUPOVÁ, P. (2016): *Bertík a čmuchadlo*. Brno: Host.
 TRAVERSOVÁ, P. L. (1987): *Mary Poppinsová*. Praha: Albatros.

Sekundární literatura

BETTELHEIM, B. (2017): *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Portál.
 BOCAN, M. (2012): *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: NIDM.
 COHEN, L. (2015): *Jak zacházet s dětským strachem*. Praha: Argo.
 ČAČKA, O. a kol. (1999): *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk.
 ELLIOT, J. – a PLACE, M. (2002): *Dítě v nesnázích. Prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada.
 JANOŠOVÁ, P. (2008): *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
 KASTOVÁ, V. (2010) *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál.
 KOPŘIVA, P. a kol. (2008): *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
 KOŤÁTKOVÁ, S. (2005): *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
 MATĚJČEK, Z. – POKORNÁ, M. (1998): *Radosti a strasti. Předškolní věk. Mladší školní věk. Starší školní věk*. Jinočany: Nakladatelství H+H.
 MATĚJČEK, Z. – DYTRYCH, Z. (2002): *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.
 MATĚJČEK, Z. (2001): *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
 NUSSBAUMOVÁ, M. C. (2017): *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Praha: Filosofie.
 SUCHÁNKOVÁ, E. (2014): *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
 TAYLOROVÁ, M. (2001): *Imaginary Companions and the Children Who Create Them*. Oxford University Press.
 VÁGNEROVÁ M. (2001): *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
 VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

- VÁGNEROVÁ, M. (2017): *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání* (druhé, rozšířené a přepracované vydání). Praha: Karolinum.
- VÁŇOVÁ, K. (2005): Dimenze času a prostoru v próze J. M. Barrieho Petr Pan. In: ČECHOVÁ, M. – MOLDANOVÁ, D. – MILLEROVÁ, Z. (eds.): *Čas v jazyce a literatuře*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- VÁŇOVÁ, K. (2005): Láryfáry, Čaroslečno! Aneb fenomén zázračné vychovatelky je zpět. In: KOUDELKOVÁ, E. (ed.): *Současnost literatury pro děti a mládež: Sborník z literárněvědné konference Současnost literatury pro děti a mládež: Prostor pro dítě s knihou*. Liberec: TUL.
- VÁŇOVÁ, K. (2008): Motiv snu a jeho funkce v próze J. M. Barrieho Petr Pan. In: KEKELIAKOVÁ, M. (ed.): *Zborník z Literárnovedného semináre Poetika a interpretácie sna I*. Ružomberok: FF KU v Ružomberku.
- VÁŇOVÁ, K. (2006): Skutečné pocity z neskutečného světa anebo Kam za (s) fantazií. In: KOUDELKOVÁ, E. (ed.): *Současnost literatury pro děti a mládež: Sborník z literárněvědné konference Současnost literatury pro děti a mládež: Kniha, nedílná součást rozvoje dětské fantazie*. Liberec: TUL.
- VÁŇOVÁ, K. (2021): Výchova literaturou aneb Co dokáže příběh, In: *Paidia i Literatura*, nr 3, red. M. Wójcik-Dudek. B. Niesporek-Szamburska, L. Liptáková, K. Starnawska, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. s. 128–134. (online)
- VÁŇOVÁ, K. (2017): Možnosti interpretace literatury pro děti a mládež aneb odpovědi na nevyřešené dětské otázky trochu jinak. In: LEŠKOVÁ, D. (ed.): *O dieťati, jazyku, literatúre*, roč. V, č. 1. s. 70–77.
- VÁŇOVÁ, K. (2020): *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově*. Nepublikovaná dizertační práce. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- WINNICOTT, D. W. (2018): *Hraní a realita*. Praha: Portál.

NARATOLOGIE JAKO VÝZVA PRO LITERÁRNÍ VÝCHOVU

Narratology as a Challenge for Literary Education

Filip Komberec

Abstrakt: Předmět této studie je odvozený od tří základních výzkumných otázek: Do jaké míry a jak didaktika literární výchovy využívá podněty naratologie? V čem může být využití těchto podnětů přínosné pro teorii a praxi literární výchovy? Existuje naratologická teorie pro učitele na jedné straně přístupná a na druhé straně dostatečně fundovaná, která by mohla posloužit jako východisko pro didaktickou aplikaci oborových poznatků této subdisciplíny literární teorie? Tato studie má čtyři hlavní cíle, které odpovídají čtyřem hlavním kapitolám: 1) zformulovat východiska v kontextu aktuálních principů didaktiky literární výchovy ve vztahu k přínosům využití naratologie v literární výchově na 2. stupni základní školy, 2) reflektovat příručku Jak rozumět literárnímu vyprávění? Jiřího Hrabala a její přínosy pro literární výchovu na úrovni koncepce, cílů a metod, 3) vyhodnotit a shrnout dosavadní reflexi naratologie v literární výchově a didaktice literatury, 4) shrnout zjištěné závěry a na jejich základě zformulovat dílčí výzvy naratologických bádání pro současnou literární výchovu. Závěry jsou podrobněji pojednány a shrnuty v závěrečné kapitole, ale stručně je možné říct, že naratologie se v dosavadní konstituci didaktiky literatury prosadila zásadním způsobem (v nejrůznějších podobách, a především ve spojitosti s tvořivými přístupy). Naratologie nabízí literární výchově koncepty, jejichž didaktická aplikace může přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti, klíčových kompetencí a hlubšímu porozumění literárním textům. Získané znalosti a dovednosti jsou využitelné i mimo kontext literatury a literární výchovy. Naratologie nabízí celou řadu podnětů, jež čekají na svou didaktickou reflexi a aplikaci a budou předmětem dalšího výzkumu.

Klíčová slova: literární výchova; naratologie; narativní transformace; literární transdukcce; strukturální analýza vyprávění; čtenářská a literární kompetence.

Abstract: *The subject of this study is derived from three basic research questions: to what extent and how does the didactics of literary education use narratological concepts, how can the use of these concepts be beneficial, is there a narratological theory for teachers that is accessible on the one hand and well-founded on the other? This study has four main goals, which correspond to the four main chapters: 1) to formulate starting points in the context of current principles of literary education in relation to the benefits of using narratology in literary education at junior high school, 2) to reflect the textbook *How to understand literary narrative?* by Jiří Hrabal and its benefits for literary education at the level of conception, goals and methods, 3) evaluate and summarize the current reflections on narratology in literary education and didactics of literature, 4) summarize the conclusions and formulate partial challenges of narratological research for current literary education. The conclusions are discussed and summarized in more detail in the final chapter, but it is possible to say briefly that narratology has prevailed in the current constitution of didactics of literature in a fundamental way (in various forms and especially in connection with creative approaches). Narratology offers literary education the didactic application of which can contribute to the development of reading literacy, key competences and a deeper understanding of literary texts. The acquired knowledge and skills can also be used outside the context of literature and literary education. Narratology offers a whole range of stimuli that await their didactic reflection and application and will be the subject of further research.*

Keywords: *literary education; narratology; narrative transformation; literary transduction; structural analysis of literary narration; reading and literary competence.*

Úvod

Reflexe literárního vyprávění v rámci naratologie je nesmírně bohatá: od hledání gramatiky vyprávění přes strukturální analýzu po kognitivní naratologii: dějiny této disciplíny jsou poměrně dlouhé, členité, vnitřně diferencované a přesahují samotný obor literární vědy. Obrovské pole naratologického bádání a koncepty, které byly v jeho rámci vypracovány, představují výzvy pro koncepci, cíle a metodologii literární výchovy. V posledních dvou letech se vedla rozsáhlá diskuze okolo chybějící teorie lyriky, a to také ve vztahu k teorii a praxi vyučování, postupy práce

s lyrickými texty ve škole.¹ Nyní je na čase položit podobnou provokativní otázku související s nejčastěji čteným literárním druhem: máme tu teorii vyprávění, kterou bychom mohli využít při práci s narativními uměleckými texty a aplikovat ji v literární výchově, teorii, která by byla pro učitele srozumitelná, představovala klíčové naratologické koncepty a která by se osvědčila na konkrétních metodických materiálech při práci s žáky? A s tím souvisí další otázka, kterou si tato studie klade: do jaké míry a jakým způsobem se naratologie stala inspirací aktuální teorie a praxe literární výchovy a jakou roli sehrála při konstituci didaktiky literatury? Jádrem této studie a bezprostředním impulsem jejího sepsání je reflexe inspirativních podnětů příručky *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* a metodických materiálů vzniklých v rámci projektu „Učíme se příběhem“ pro literární výchovu.

Tato studie má čtyři hlavní cíle, které odpovídají čtyřem hlavním kapitolám: 1) zformulovat východiska v kontextu aktuálních principů didaktiky literární výchovy ve vztahu k přínosům využití naratologie v literární výchově na 2. stupni základní školy, 2) do tohoto vymezeného kontextu zasadit reflexi příručky *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Jiřího Hrabala a reflektovat její přínosy pro literární výchovu na úrovni koncepte, cílů a metod, 3) vyhodnotit a shrnout dosavadní reflexi naratologie v literární výchově, zmapovat kontext v souvislosti s výzkumnou otázkou, do jaké míry a jak didaktika literární výchovy využívá naratologické koncepty a v rámci tohoto cíle reflektovat koncepci a přínos metodických materiálů vzniklých v projektu „Učíme se příběhem“ (realizovaného v letech 2018–2021), který zatím představuje jedinou ucelenou koncepci vzdělávacího programu založeného na naratologických konceptech pro 5.–9. třídu základní školy, 4) shrnout zjištěné závěry a na jejich základě zformulovat dílčí výzvy naratologických bádání pro současnou literární výchovu.

1. Literární výchova a naratologie

Kurikulární dokumenty v České republice (RVP ZV) považují za cíl literárního vzdělávání rozvoj čtenářských návyků, schopnosti tvořivé recepce a interpretace a produkce literárního textu. Díky tomu pak mají žáci postupně dospět k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich životní postoje i hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život. Společně s důrazem na osvojování poznatků je v literární výchově zdůrazňována její estetickovzdělávací dimenze a provázání se zkušenostmi žáků. V bezprostřední souvislosti s četbou

1 V souvislosti s publikací *Teorie lyriky* Jonathana Cullera v roce 2020; shrnutí této diskuze viz Jindráček 2021.

uměleckého textu a jeho reflexí je potřeba vést žáky k aktivnímu poznávání. Prvním předpokladem pro to, aby byla literární výuka smysluplná, je výběr vhodného textu adekvátního věku, intelektové, osobnostní a emoční zralosti žáků (Vala, 2017b, s. 280). Současné pojetí literární výchovy klade důraz na komunikační statut literárního díla, na jeho literárnost zahrnující pozornost ke všem esteticky funkčním rovinám včetně jazykových prostředků. Zaznamenáváme obrat od mimoliterárních k „vnitroliterárním“ hodnotám, důraz na rozvoj čtenářské a recepční kompetence jako předpoklad rozvoje kompetence literární a literární kompetence jako předpokladu rozvoje kompetence čtenářské, recepční, ale i dalších kompetencí (Liptáková a kol., 2016, s. 15–16 a 26).

Obsahově zaměřený přístup a nová či produktivní kultura učení a vyučování (Janík, 2013) předpokládá náročné a motivující učební úlohy, kognitivní aktivizaci žáků a transfer naučeného do nových kontextů. Uvedení naratologických konceptů ve výuce je vhodné z hlediska náročnosti, motivace a kognitivní aktivizace, ale také z hlediska transferu poznatků do nového kontextu.

Tyto koncepty jsou totiž aplikovatelné směrem do všech oblastí lidského života a lidské kultury, ve kterých máme co do činění s příběhy, do setkávání s dalšími literárními příběhy, filmovým vyprávěním, uvědomění, že naše mysl sama je narativní, že do velké míry narativizujeme zkušenost (Turner, 2005), filozofie, narativní teologie či psychologie, která se inspiruje literární teorií a mimo jiné vymezuje žánry příběhů, kterými žijeme (Chrz – Čermák, 2005). Zároveň se otevírá celá řada životních kontextů a situací prostřednictvím daného vybraného příběhu, ale o tom pojednáme podrobněji v další kapitole. Zařazení naratologických konceptů do literární výchovy podporuje zakotvení didaktiky literatury v oborových poznatcích a je příležitostí k rozvoji čtenářské² a literární kompetence: „Literární kompetence vznikají rozvíjením a budováním čtenářské zkušenosti, proto k nim nestačí jen dobrá znalost jazyka, v němž je dílo napsáno, a určitá zkušenost se světem. Touto zkušeností si vytváříme soubory otázek, jež se nám pro literární díla ukazují jako produktivní a adekvátní; vytváříme si ověřené postupy-možnosti, s nimiž můžeme k literárním textům přistupovat.“ (Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, s. 200).

Z výzkumu oblíbenosti literárních druhů (srov. Vala, 2017a) vyplývá, že jednoznačná preference prózy v literární výchově na straně žáků i učitelů je založena na tom, že próza je považována za nejjednoznačnější literární druh, který je možné nejsnáze pochopit. V žákovských odpovědích je zmiňována její snadnost a srozumitelnost. Tento předpoklad o jednoznačnosti a transparentnosti prózy do velké míry odpovídá tomu, jak snadno próza aktivizuje naše kognitivní a afektivní mechanismy,

2 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie jsou v ČR bohužel podle aktuálních výsledků čtenářství na velmi nízké úrovni a jejich podpora zaostává zejména na 2. stupni ZŠ, srov. Boudová a kol., 2021. I proto zaměřujeme pozornost v této studii zejména na 2. stupeň ZŠ.

ale je v rozporu se skutečným potenciálem prózy rozvíjet naše myšlení a prožívání do hloubky a v širokých kontextech včetně naší schopnosti utvářet význam a významům rozumět (Bílek, 2020). Rozhodně se nesmíme při práci s literárním narativem omezit pouze na úroveň kognitivní (byť to samo o sobě je nesmírně cenné), ale nesmíme pomíjet cíle afektivní ani postoje. Je potřeba zapojit celou osobnost. Literární výchova by totiž měla „utvářet postoje a hodnotový systém žáků. Výchova literaturou rozšiřuje schopnost empatie a nazírání světa z odlišného hlediska, posiluje kritické myšlení, vědomí odpovědnosti za vlastní činy a učí přístupům k osudu, bezmoci a neštěstí. Má prohlubovat poznání sebe sama i světa prostřednictvím široké škály příběhů a zobrazovaných situací, zkušeností a stavů. Umožňuje vytvořit si jasnější představu o průběhu lidského života a mezilidských vztazích.“ (Koubek, 2019, s. 65)

Samostatnou otázkou je vztah naratologie (jako logického a racionálního uvažování o umělecké narativní fikci) k estetice a estetické zkušenosti. Přijmeme-li tezi, že intelektuální rozumění je důležitou součástí estetické zkušenosti, které tuto zkušenost prohlubuje (srov. Nikolajeva, 2014), pak odpadá námitka vůči omezenému vztahu naratologického uvažování o textu ve vztahu k jeho estetické recepci, případně prohloubení vlastního čtenářského zážitku. Naratologie napomáhá interpretaci, protože rozvíjí dovednosti popisu a analýzy, které jsou předpokladem interpretace, srov. Bílek, 2003. Zkušenosti z realizace programu „Učíme se příběhem“ potvrzují, že naratologická analýza podporuje stržení a zaujetí literárním příběhem, je možností, jak děti k textům a k literatuře přitáhnout, a také možností vést k hlubšímu uvažování nad texty. Zaměření na konkrétní konstitutivní koncepty vyprávění vede k reflexi, metakognici konvencí provázejících čtení, a také k uvědomění, že je čtení fikce výsledkem naší kultury: čtením fikce se zároveň dozvídáme něco o naší kultuře, je to způsob sdílení kultury a velmi nesamozřejmý projev kultury. Rozpoznání struktury narativu může vést k rozkrývání manipulací prostřednictvím nejrůznějších prefabrikovaných narativů (manipulativní narativy politické propagandy, marketingu, reklamy, národních mýtů atd.). V neposlední řadě fikce představuje bezpečný prostor, v němž můžou žáci rozvíjet porozumění faktuálním narativům či příběhům z reálného světa a také nejrůznějším vztahům, situacím a emocím a klást zásadní otázky.

Ve chvíli, kdy nám chybí pojmové nástroje, určité koncepty, nemůžeme rozumět literárnímu dílu a srozumitelně o něm mluvit. Tento přístup zaměřený na identifikaci a reflexi funkce konkrétních rozumově vymežitelných kategorií se nevylučuje s přístupem estetickovychovným. Umožňuje nám přemýšlet a mluvit o určitých autorských strategiích používaných při vyprávění literárních příběhů: více uvažovat jak o „existencích“ fikčního světa příběhu (tedy o událostech, postavách a časoprostoru) konstruovaných konkrétními strategiemi textu a čtenářskou recepcí, ale i o „formě“ vyprávění, logice vyprávění či podání vyprávění, jež je spoluutvářena individuálním

autorským stylem. Dále je naratologie v literární výchově využitelná pro rozvoj myšlení o vlastním životním příběhu a pro metakognici toho, jak je vlastní mysl narativní a literární (myslí a zpracovává zkušenost v příbězích). Obrat k literární teorii se projevuje v zaměření na řešení problémů textové výstavby, k strategiím textu a jejich efektu na čtenáře. Na 2. stupni základní školy se tradičně pracuje s různými fenomény, jimž se věnuje také teorie vyprávění: např. charakteristikou literární postavy (často velmi povrchně, nestrukturovaně a bez zřetele k autorským volbám, které nabízejí určité podněty pro utváření postav ve čtenářově mysli), se shrnováním děje (shrnování samo o sobě je důležitou čtenářskou strategií, kognitivně náročné a podnětné je vymezovat jednotlivé události vyprávění a uvažovat o tom, které jsou jádrové a které jsou satelitní), spíše okrajově se tematizuje časoprostor a konstituce fikčního světa, většinou se pozornost zaměřuje na obsahovou stránku; reflexe vyprávění, jeho podání (způsob vyprávění) spíše chybí (případně se rozlišuje er-forma a ich-forma a typy vypravěčů: vševědoucí, osobní a autorský vypravěč).³

2. Naratologická teorie pro učitele

Tuto kapitolu začneme představením zdroje, z něhož mohou učitelé čerpat základní poučení o naratologii. V další části této kapitoly se budeme věnovat výhradně reflexi příručky Jiřího Hrabala, jež má ambici stát se základní ucelenou a stručnou úvodní příručkou do studia naratologie pro pedagogy. Nejprve se budeme věnovat představení hlavních konceptů, dále inspirativnosti příručky pro koncepci a cíle literární výchovy.

Jedním ze zdrojů poučení o teorii vyprávění jsou příslušné kapitoly z *Teorie literatury pro učitele* Josefa Peterky. Teorii vyprávění se věnují kapitoly Příběh (s podkapitolou Vyprávění), Postava a Prostor. Analýze podrobíme především pasáže s podtitulem „Ve škole“ představující konkrétní podněty a postupy pro školní praxi literární výchovy, ale i vybrané koncepty, které jsou podnětné ve smyslu rozšíření a doplnění ke konceptům představeným v příručce *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*. Konceptem, který vnáší konfuzi do praxe literární výchovy, je rozlišování typologie vypravěčů na vypravěče nadosobního, osobního, nespolehlivého, neosobního, reflektora a vypravěče autorského. Jako produktivnější se ukazuje rozlišení na subjektivní a objektivní způsob vyprávění, který Peterka navrhuje v rámci účelného didaktického

3 Je potřeba zdůraznit, že využití naratologických konceptů v literární výchově by mělo vždy mít za cíl pozitivně ovlivnit kvalitu sémantického procesu interpretace literárního textu. Měli bychom si být vědomi rizika, k němuž může vést fetišizace pojmů, upřednostnění teorie před individuálním vnímáním díla a spontánní recepce, což může vyústit do pedagogického formalismu. Dále je potřeba upozornit na to, že takto chápané využití literární teorie je jedním z mnoha způsobů, jak dosáhnout porozumění významu literárního díla.

zjednodušení. Podnětná je reflexe tempa vyprávění projevujícího se mezerami či sumarizací a návrhy na dotváření a přetváření příběhu, dramatizaci a změnu vypravěče (Peterka, 2007, s. 216). U kategorie postavy je vedle etického vztahu k postavám důležitým bodem také citový poměr k postavám na škále sympatie, antipatie a soucitu (Peterka, 2007, s. 220). Tato škála by měla být doplněna o identifikaci (jako mechanismus generující sympatii a antipatii) a empatii. Z řady typologií, které Peterka navrhuje, by měly být pro interpretaci daného textu vybrány ty, které mají v souvislosti s danou knihou a s danou postavou heuristický potenciál (není nutné uplatňovat konkrétní typologii tam, kde není funkční). Za přínosnou považujeme typologii různých typů jmen literárních postav (Peterka, 2007, s. 226–227). Co se týká návrhů práce s postavou ve škole, Peterka klade důraz na aspekty typologické (na rozdíl od Hrabalovy příručky a reflektovaného vzdělávacího programu „Učíme se příběhem“). Za podnětné považujeme návrhy pro interpretaci postavy (Peterka, 2007, s. 228–229), zejména pak body 4–10. Co se týká kategorie prostoru, velmi inspirativní jsou zejména podněty 1–5, např. bod (3) zaměřený na uvědomění symbolických významů a (4) zdůrazňující význam volby prostoru pro celkové sémantické vyznění textu.⁴

Předností příručky *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* je srozumitelnost, aniž by ubírala na heuristickém potenciálu daných konceptů. Vysvětlení konceptů je v příručce podpořeno názorným uvedením textových pasáží převážně ze současné literární produkce pro děti a mládež. Příručka obsahuje důležitou metodickou poznámku: nepoužívat pro daný text pojmy, které nejsou pro analýzu/interpretaci významového dění daného textu produktivní. Pojmy totiž ne vždy pomáhají porozumět danému textu (srov. typologická dichotomie kladné a záporné postavy aplikovaná na literární postavu Švejka): „Literární pojmy nelze užívat samoúčelně a mechanicky. Pokud nám nepomáhají rozumět příběhům konkrétních literárních vyprávění, je lépe je nepoužívat.“ (Hrabal, 2021, s. 50) V následující části představíme strukturovaný přehled konceptů, které příručka nabízí, a zejména těch, které se ukázaly jako produktivní ve výukových materiálech. 1) Události a časové uspořádání vyprávění: Definice příběhu, události, typů vztahů mezi událostmi a rozlišování jádrových a satelitních událostí (které významně stimuluje naše myšlení o dějové složce příběhu). Tři typy vyprávění – retrospektivní, současné a prospektivní. Rozlišení času příběhu a času vyprávění a z toho vyplývající časová výstavba literárního příběhu zahrnující posloupnost (mimo jiné analepse a prolepse), trvání a frekvenci. 2) Prostor: Zobrazení

4 Pro náročnější a pokročilejší zájemce o naratologii jsou k dispozici naratologické tituly, ale nebudeme zde uvádět výčet všech titulů a detailněji je komentovat. Pro přehled v strukturní naratologii doporučujeme citovanou publikaci Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, řadu prací z Teoretické knihovny nakladatelství Host a základní rozšiřující odbornou literaturu v reflektované naratologické příručce (Hrabal, 2021, s. 72).

prostoru – typ cesta a typ mapa, perspektivně a aperspektivně vyprávěný prostor. Utváření prostoru a fikčního světa v mysli čtenáře a otázky, které si musíme klást, pokud chceme porozumět tomu, jak je utvářený prostor v literárním vyprávění. 3) Literární postava: vyprávěcí a mluvící jména, postava jako typ, přímá charakteristika (ve výpovědi vypravěče, v promluvě postavy, v zobrazeném myšlení postavy), nepřímá charakteristika, kategorizace postav (kladné, záporné; hlavní, vedlejší; rozlišení postav, které nám umožňují rozlišit různé způsoby vyprávění); způsoby zobrazení myšlení postavy (vnitřní monolog, fokalizované vyprávění, prostřednictvím vyprávění vypravěče). 4) Vypravěč: Příznaky subjektu ve výpovědích vyprávění, vypravěčská osoba, příklady, kdy vypravěč je a kdy není postavou vyprávění, nesrovnalosti ve vyprávění a jejich příčiny, fokalizované a sebereflexivní vyprávění. Na rozdíl od konfušní typologie vypravěčů (viz výše) se jako didakticky funkčnější (vedoucí ke kritickému myšlení o konkrétních textových strategiích) ukazuje vedení žáků ke konkrétní identifikaci příznaků, kterými se vypravěč konstituuje jako subjekt (Hrabal, 2021, s. 55–57), rozlišení, zda vypravěč je, nebo není postavou příběhu, který vypráví, popřípadě to, na které rovině vyprávění se nachází (Hrabal, 2021, s. 59–64), identifikace nesrovnalostí ve vyprávění a jejich příčin, fokalizaci a sebereflexi ve vyprávění (Hrabal, 2021, s. 64–67).

Příručka je cennou inspirací pro reflexi smyslu literárního vzdělávání na úrovni jeho koncepce, cílů a didaktických principů. Otevírá přístup nejen k výuce, která může být dostatečně kognitivně náročná a stimulující, ale také nabízí možnost tematického přístupu zaměřeného na zkoumání určitých fenoménů, které můžeme v jejich komplexnosti a hloubce jedinečným způsobem zkoumat prostřednictvím recepcce literatury. Příručka obsahuje řadu pasáží, kterou jsou jakousi apologií četby umělecké prózy a které nabízí odpovědi na to, proč se zabýváme literárními příběhy. Literární vyprávění příběhů má řadu výrazných praktických přínosů pro orientaci v aktuálním světě a mezilidských vztazích: „Prostřednictvím příběhů nám tak literární vyprávění pomáhají orientovat se ve světě, v mezilidských vztazích, v nenadávaných životních situacích, pomáhají nám rozumět událostem našich dějin i individuálním osudům a vlastním prožitkům. A stejně jako je důležitá znalost minulosti, znalost skutečných lidských dějin pro budoucnost člověka a lidské civilizace, stejně tak nás četba literárního vyprávění připravuje na situace, do nichž se v životě dostáváme a jimiž jsme méně zaskočení, jelikož se podobají těm, jež známe z literárních vyprávění.“ (Hrabal, 2021, s. 8). V mnohém navazuje na poznatky o přínosech hlubokého čtení vzhledem k rozvoji klíčových kognitivních, afektivních a postojoyých dovedností a charakterových kvalit, mezi něž patří mimo jiné obraznost, kritické myšlení a empatie (Wolfová, 2020). Srozumitelnost fikčního světa je přímo úměrná našim znalostem o světě skutečném: „Fikční světy jsou nám sice srozumitelné jen

tehdy, máme-li znalosti o skutečném světě a máme-li s ním zkušenosti (víme, co je přátelství, nenávisť, láska, mateřství a otcovství, závist, touha po moci a majetku, válka, dobývání území, obava z neúspěchu, strach z cizího a neznámého, sdílená radost apod.), avšak pravdivost výpovědi o literárním vyprávění neověřujeme informacemi, které máme o světě skutečném.“ (Hrabal, 2021, s. 21) To je potenciální výzva pro koncepci literární výchovy, organizaci kurikula zaměřeného na průzkum podstatných fenoménů lidské existence a jejich ztvárnění v narativních textech nej-různějších žánrů a pocházejících z nejrůznějších období, přičemž by podstatným způsobem mohla být rozvíjena emocionální a morální inteligence žáků. Nabízí se zaměření na hledání souvislostí, osobnostní, občanskou a sociální výchovu, afektivní a postojoyé cíle.

Příručka přináší podněty pro vlastní tvůrčí psaní: je možné tvořit vlastní, případně obměňovat nejrůznější již existující vyprávění na základě hry s různými konvencemi vyprávění a hlouběji si uvědomovat, jaké dopady má volba dané konvence pro významové vyznění příběhu. Velké tvůrčí možnosti otevírá úvaha, že jeden a týž příběh je možné vyprávět mnoha různými způsoby, a to, jaké dopady má změna vyprávěče na příběh (Hrabal, 2021, s. 14). Nejen vlastní tvorba, ale také četba literárních příběhů je činností tvůrčí, protože jsme vždy spolutvůrci příběhů, které čteme: „Četba literárních vyprávění je činnost tvůrčí, není to pasivní získávání informací o událostech ve vyprávění příběhu.“ (Hrabal, 2021, s. 11) Propojení naratologické teorie s tvorbou (jak potvrzuje následující kapitola, v níž reflektujeme dosavadní dopady naratologie na teorii literární výchovy), se ukazuje jako hodnotný způsob, jehož prostřednictvím si žáci mohou uvědomit význam daných literárních kategorií. Propojení teorie a vlastní tvorby může vést ke konkrétním zlepšením produktivních výstupů v komunikační a slohové složce předmětu český jazyk (např. nepřímá charakteristika postavy, popis prostoru a další).

3. Vliv naratologie na didaktiku literatury a literární výchovu

Objevila se řada podnětných pokusů, jak rozvinout teoretické koncepce i jednotlivé koncepty naratologie v kontextu literární výchovy. Přístup k narativu založený na principu tzv. prezentizace (Marušák, 2010) vychází především ze Schmidova generativního modelu (Schmid, 2004) a z metod dramatické výchovy, má ale silnou vazbu k literárnímu narativu, vychází z něj a k jeho porozumění směřuje. K poznání důležitých naratologických kategorií a porozumění procesu vystavby narativu může sloužit hra „Vyprávěj a hraj“ (Hník, 2014, s. 81–114). Také je

promyšlen formativní potenciál narativní fikce ve vztahu k rozvoji myšlení, prožívání a osobnostních a sociálních kvalit žáků (zejména na základě podnětů kognitivní naratologie, hermeneutiky a antropologie čtení) a rovněž byly uvedeny koncepty rétorické naratologie: normalizace událostí a různé typy zakončení příběhu (Komberec, 2018). Naratologické podněty inspirují i interdisciplinárně a právě interdisciplinární přístup osvětluje nová a pro didaktiku literatury podnětná témata: literární věda a filosofie výchovy se prolínala při zkoumání působivosti narativní formy a narativizace učiva jako účinného didaktického prostředku (Hábl, 2013) a pozornost byla zaměřena na formativní, proměňující potenciál literárního vyprávění v souvislosti s fenoménem „křtu imaginace“ v díle C. S. Lewise (Hošek, 2013). Také je potřeba upozornit na studii zkoumající způsoby osvojování příběhů dětmi (Trávníček, 2007) a na monografii věnující se výzkumu narativní kompetence dětí (Klimovič, M. – Harčariková, 2011).

Přístup k narativu prostřednictvím metody prezentizace⁵ (Marušák, 2010, s. 42–48), komplexní metody dramatické výchovy založené na narativní umělecké literatuře, do této studie primárně zaměřené na reflexi vlivu naratologie na teorii a praxi literární výchovy zařazujeme ze tří důvodů: prezentizace je úzce propojena s přímým poznáváním literárního narativu, produktivně se při formulaci této metody osvědčily naratologické koncepty a tvořivá dramatika je jednou z relevantních metod literární výchovy, které mohou přispět k hlubšímu porozumění literárních děl (srov. Hník, 2014, s. 59–60). Marušáková kniha je vzhledem k teorii a praxi literární výchovy inspirativní zdůrazněním specifičnosti učení se uměním, důrazem na osobnost a osobní zapojení, emocionální zasažení, afektivní i kognitivní dimenzi, prožití textu samého v rovině tematické, jazykové i kompoziční (Marušák, 2010, s. 48) a také tím, že kvalitu lekce spatřuje v rovině nalezených významů a smyslu a stanovením klíčových kompetencí jako základních cílových kategorií. Produktivní je aplikace Schmidova modelu narativní transformace (Schmid 2004) do učitelské přípravy a jednotlivých etap práce s textem (Marušák, 2010, s. 48–49) a aktivit k literárnímu textu a z toho vyplývajících námětů pro hledání v různých rovinách literárního narativu (prezentace vyprávění, vyprávění, příběhu a dění, Marušák, 2010, s. 60–68); tvorba příběhu a vyprávění pro lekci a komponování lekce; efekty zařazení dramatických metod s ohledem na narativ (Marušák, 2010, s. 81–84) a různé typy lekcí založené na zvoleném postupu.

5 Metoda je definována následujícím způsobem: „proces práce s literárním textem-narativem (a zároveň i typ lekce, v němž se tento proces realizuje), kdy je část některé z rovin narativu zobrazována psychofyzickým modelem nebo takovýmto modelováním vytvářena, přičemž tento model je prostředkem sdělení a sdílení, je vytvořen samostatnými subjekty procesu z nich samých a jim je nabídnut k poznávací aktivitě.“ (Marušák, 2010, s. 42)

Klumparová rozvinula na základě inspirace Doleželem popsaného fenoménu literární transdukce a postmoderních přepisů⁶ (Doležel, 2003), Schmidovy koncepce narativních transformací (Schmid, 2004) a schématu Jedličkové (Jedličková, 2010) zaměřeného na roviny vnitřního členění vyprávěčské perspektivy didaktickou narativní transformaci způsobu vyprávění. Narativní transformace jako „žáky prováděná přeměna jedné ze složek příběhu či vyprávěčské perspektivy a reflexe důsledků této přeměny pro ostatní složky“ (Klumparová, 2013, s. 323) je založena na aktivním žákově poznání literárního díla, na jeho tvořivé obměně a následné reflexi této obměny. Co považujeme za obzvláště cenné, je rozlišení konkrétních dopadů volby subjektivního či objektivního vyprávění na jednotlivé konkrétní aspekty jazyka a stylu vyprávění, jež si žák sám zvědomuje při následné reflexi vlastního učení, které je učením aktivním, a umožňuje aktivizovat metakognici. Žák má příležitost uvědomit si provázanost jednotlivých složek literárního díla v jejich komplexnosti, fungování autorské záměrnosti, vnímání a interpretaci daného literárního textu čtenářem po realizaci narativní transformace a vliv volby typu vyprávění na různých rovinách výstavby textu.

Naratologické podněty významně ovlivnily hledání přístupu k formativnímu potenciálu narativní fikce Karla Čapka (Komberec, 2018). Zjištěné závěry empirického výzkumu prezentování autorského díla v učebních textech (ideová redukce, absence pozornosti k literárním kvalitám díla) vedlo k hledání možností, jak k tomuto dílu přistupovat jako k živé hodnotě. Toto hledání bylo ovlivněno významnou měrou naratologií (zejména kognitivní a rétorickou) a vyústilo ve výzvy po reformulaci koncepce literární výchovy vedoucí k zaměření na osobnost a kompetence, na literární, estetickou rovinu, ale i na kognitivní, charakterové, afektivní, emocionální, morální, postoje složky (na komplexní rozvoj osobnosti v literární výchově), důležitost mezioborových vztahů směrem k psychologii, antropologii, morálce a etice.⁷ V kontextu zkoumání vlivu naratologie na formulaci koncepce, cílů a metod literární výchovy je ojedinělé zaměření na vybrané rétorické prostředky narativní fikce, konkrétně na koncept normalizace události a pojmy konce (ending) a zakončení (closure), jež se ještě rozlišuje na zakončení na úrovni otázek a na zakončení na úrovni očekávání.

6 Klumparová představuje kromě narativní transformace zaměřené na proměnu vyprávění řadu dalších podnětů, jak rozvíjet teorii postmoderních přepisů v literární výchově, srov. Klumparová, 2013, s. 324–325.

7 V didaktice literatury posledních desetiletí se opakuje důraz, aby se literární výchova stala skutečnou výchovou a mimo jiné rozvinula svůj humanizační potenciál, který se týká např. emocionální gramotnosti, srov. Hník, 2014, Sladová, 2017, Koubek 2019 a další. Vynikající inspiraci pro uplatnění tohoto důrazu představuje kognitivní literární věda (srov. Nikolaeva, 2014).

Vzdělávací program „Učíme se příběhem“ vzniklý pod záštitou Nové školy, o. p. s. zaměřením na konkrétní koncepty strukturální analýzy vyprávění koresponduje s tím, že metodicky vzdělávací program vychází zejména z postupů RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Tento vzdělávací program má teoretickou oporu ve výše pojednávané příručce *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*; příručka poskytuje nástroje myšlení, které jsou ve vzdělávacím programu vhodně didakticky zpracované v řadě materiálů na příkladech působivých a žákům blízkých literárních ukázek. V rámci projektu vznikla řada výukových materiálů: kromě již zmiňované teoretické příručky Jiřího Hrabala popis jednotlivých částí vzdělávacího programu (je rozdělený na tři části, první pro 5. třídu, druhý pro 6. – 7. třídu, třetí pro 8. – 9. třídu, tři pracovní sešity odpovídající třem částem programu, rozšiřující lekce k pěti vybraným naratologickým kategoriím a jeden komplexní naratologický rozbor navíc), naratologické potenciály děl (publikované v časopise *První strana*), výuková videa a plakáty a pisatelské kostky.⁸ Časově je vzdělávací program rozdělený na dvouhodinovou čtenářskou lekci v knihovně s konkrétním tématem (základní předání definovaného učiva prostředky aktivního učení a osvětlení vybrané naratologické kategorie) završenou dílnou čtení a navazující dílnou čtení ve škole. V každé ze tří částí programu se uplatňuje šestidílné tematické členění (postava, událost, prostor, vypravěč, čas a naratologický rozbor); jedna část programu má celkový rozsah 18 vyučovacích hodin. Vybrané literární texty jsou reprezentativní z hlediska formy, atraktivní pro věkovou skupinu čtenářů a kulturně a esteticky hodnotné (v II. části programu hraje roli také žánrové hledisko). Vzdělávací program reaguje na důležité potřeby literární výchovy a didaktiky literatury: aby nedocházelo k rozpojení literární vědy (v tomto případě především teorie literatury) a literární výchovy a aby se čtenářství rozvíjelo na textech, které jsou pro žáky srozumitelné, působivé a blízké (srov. Vala, 2017b), ale aby také představovaly určitou výzvu pro rozvoj jejich čtenářské a literární kompetence.

Program je založený na propojení zážitkového čtení a osvojení si analytických nástrojů pro rozbor narativu (reflektování příběhu). Podrobně rozpracovává výstupy RVP, formuluje rozvíjené klíčové kompetence a jejich konkrétní naplnění. Podporuje aktivní čtenářství, integraci učiva do zážitkové četby jako praktické činnosti: četba je aplikací teoretických znalostí do činnosti (četby) a tím je obohacována, kultivována a činěna zajímavější. Od II. části programu se klade důraz na rozlišení dvou rovin narativu: příběhu a diskurzu. V III. části programu se prosazuje poznávání kategorií prostřednictvím vlastní tvorby a objevují se odkazy na shrnující a rozšiřující videa a u všech kategorií je nový společný důraz na úlohu

8 Všechny materiály jsou dostupné on-line v příslušné sekci na webu Čtenářských klubů: <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>.

čtenáře, roli jeho zkušeností a roli interpretace při utváření porozumění jednotlivým naratologickým kategoriím vyprávěného příběhu (např. utváření postavy různými způsoby charakterizace postavy v textu a zaplňování „prázdných míst“; role interpretace při identifikaci jádrových a satelitních událostí a jejich funkce; nedourčenost prostoru a jeho utváření čtenářem na základě zkušenosti, žánrového klíče, fantazie). Ve všech třech částech programu se průběžně opakují stejné kategorie, ale postupně dochází k navázání (a opakování a upevňování předchozích znalostí) a prohloubení znalostí a náročnější texty.⁹

4. Závěr a výzvy naratologie pro literární výchovu

Naratologie se ukazuje jako velmi podnětná pro formulaci koncepce a cílů literární výchovy, a její aplikace ať už prostřednictvím analytických pojmů či prostřednictvím odvozování těchto pojmů ve vlastní tvorbě, je přínosem pro rozvoj čtenářské a literární kompetence. Naratologie nabízí literární výchově koncepty, jež mohou rozvíjet čtenářskou gramotnost, pomáhají hlouběji textům rozumět a mají přesah i mimo kontext narativní literatury. Propojení naratologické teorie s tvorbou, se ukazuje jako hodnotný způsob, jehož prostřednictvím si žáci mohou uvědomit význam daných literárních kategorií. Propojení naratologické teorie a psaní může vést ke konkrétním zlepšením produktivních výstupů v komunikační a slohové složce předmětu český jazyk (Komberec – Laufková, 2022). To koresponduje se zjištěním, že výraznou měrou inspiruje naratologie literární výchovu

- 9 Postava: I. Najít příklady charakteristiky postavy a pojmenovat, ve které části textu a jakými způsoby se o charakteru postavy dozvídáme. Vzhled, prostředí, co postava říká, co o ní říkají ostatní a jednání (charakterizační událost). II. větší důraz na promluvu a myšlení postavy vzhledem k charakterizaci, III. jméno, sociální zařazení. Tři dimenze literární postavy jako připomínky reálného světa, jako textového konstruktu a jako nositelky tématu/funkce. Událost: I. Děj příběhu tvoří události (to, co postavy dělají, nebo to, co se jim děje), mezi kterými je určitý vztah. Posouzení významu jednotlivých událostí pro děj. II. Dvojí typ vztahu mezi událostmi – časový a kauzální, III. jádrové (klíčové) a satelitní události a jejich funkce. Prostor: I. Podání prostoru: vyprávění vypravěče, popis, dialogy, II. strategie mapa a cesta, perspektivní a aperspektivní zobrazení, III. pohyb postavy, pohyb předmětu, událost/zvuk/předmět, který vyžaduje prostor, přítomnost slova, díky kterému se čtenáři vybaví určité obecné místo. Vypravěč: I. Nezaměňovat vypravěče a autora. Rozlišení vypravěče první a druhé roviny příběhu. Je vypravěč součástí příběhu, nebo není? Je vypravěč postava, nebo hlas? II. Homodiegetický a heterodiegetický vypravěč. A uvědomění, že ne všichni homo- a heterodiegetičtí vypravěči mají shodné charakteristiky. Časová pozice vypravěče vůči příběhu. Ne/možnost vyprávět „věci“ skryté (myšlenky a pocity postav). III. Fokalizace. Čas: I. Rozdíl mezi trváním času příběhu a časem vyprávění, II. Tři časové aspekty výstavby textu – trvání, posloupnost a frekvence. Analýza časové výstavby textu a její funkce pro vyznění celého narativu. III. Tempo vyprávění – zpomalení tempa vyprávění a jeho funkce.

tam, kde jsou zdůrazňovány tvořivé přístupy k literárnímu textu a vlastní činnost žáka. Velký potenciál v tomto směru má literární transdukcce ve všech svých podobách, model narativní transformace a tvořivé úkoly umožňující vstup do autorské role a zkoumání konkrétních konceptů a jejich významového vyznění ve vlastní tvorbě.

Z významných literárněteoretických prací rezonovala Doleželova *Heterocosmica* a teorie fikčních světů, zejména pak teorie literární transdukcce (Klumparová, 2013) a Schmidova čtyřúrovňová koncepce narativu, tzv. narativní transformace (Marušák, 2010; Klumparová, 2013), ale objevily se také pokusy zpracovat podněty kognitivní a rétorické naratologie či teorie fikce (Komberec, 2018); podněty strukturální analýzy literárního vyprávění rozvíjí zásadním způsobem vzdělávací materiály projektu „Učíme se příběhem“.

Odpověď na úvodní otázku, máme-li tu teorii vyprávění, kterou by mohli učitelé využít při práci s narativními uměleckými texty, je kladná: tým pod vedením odborných garantek Terezy Nakládalové a Ireny Polákové společně s naratologem Jiřím Hrabalem zaplnil výraznou mezeru, která byla v didaktice literatury a praxi literární výchovy na poli integrace naratologie do čtenářské a literární výchovy. Na druhou stranu je potřeba vnímat vznik příručky a vzdělávacího programu (a jejich elementární ověření v praxi) jako základ pro další zkoumání a aplikaci naratologických konceptů do teorie a praxe literárního vzdělávání, a to zejména na střední škole.

Závěrem stručné shrnutí podnětů, které by mohly být dále reflektovány v didaktice literatury a literární výchově. Pozornost by bylo možné zaměřit na postupy budující napětí a další prostředky prostorové, časové a emocionální imerze, ale i na způsoby výstavby textu jako hry (Ryanová, 2015), na varianty převyprávění jednoho příběhu různými způsoby, konce vyprávění a jejich smysl, ale také na mezery či místa nedourčenosti ve vyprávění apod. Výzvou je zpracování podnětů kognitivní literární vědy, která dokládá, jak mocným nástrojem jsou literární vyprávění vzhledem k rozvoji kognitivních a afektivních dovedností a emocionální inteligence, identifikačních mechanismů, empatie, morálních hodnot atd. (Nikolajeva, 2014; Wolfová, 2020). Samostatnou výzvou pro další bádání, jež zůstala v této studii stranou zájmu, by byla reflexe učebních textů a materiálů s ohledem na používání vybraných konceptů pro analýzu a interpretaci literárních vyprávění a zvolených typů otázek, zadání, úkolů a různých forem zápisu o přečteném, jakými jsou např. grafické organizéry.

Literatura

- BÍLEK, P. A. (2003): *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host.
- BÍLEK, P. A. (2020): Proč je důležité učit literaturu. A2, roč. 16, č. 15 s. 18.
- BOUDOVÁ, S. – JANOTOVÁ, U. – BASL, J. – ANDRYS, O. – ZATLOUKAL, T. – PRAŽÁKOVÁ, D. (2021): *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce.
- DOLEŽEL, L. (2003): *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- HÁBL, J. (2013): *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- HOŠEK, P. (2013): *Kouzlo vyprávění*. Praha: Návrat domů.
- HRABAL, J. (2021): *Jak rozumět literárnímu vyprávění*. Praha: Nová škola.
- CHYZ, V. – ČERMÁK, I. (2005): Žánry příběhů, které žijeme. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, roč. 49 č. 6, s. 481–495.
- JANÍK, T. (2013): Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 5, s. 634–663.
- JEDLIČKOVÁ, A. (2010): *Zkušenost prostoru: vyprávění a vizuální paralely*. Praha: Academia.
- JINDRÁČEK, V. (2021): Výuka poezie a inspirace Cullerovou teorií lyriky. *Bohemica litteraria*, roč. 24, č. 2, s. 45–68.
- KLIMOVIČ, M. – HARČÁŘIKOVÁ, P. (2011): *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- KLUMPAROVÁ, Š. (2013): Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In Slavík, J. a kol.: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, s. 321–344.
- KOMBEREC, F. (2018): *Co už tu zbývá z Karla Čapka?: nad autorovým dílem v kontextu středoškolského vzdělávání*. Praha: Cherm.
- KOMBEREC, F. – LAUFKOVÁ, V. (2022): Didaktická narativní transformace: potenciál tvořivého psaní při poznávání literárního díla. *O dietati, jazyku, literatuře*, roč. 10, č. 1, s. 31–46.
- KOUBEK, P. (2019): *Podkladová studie: Literární výchova a literární komunikace*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- KUBÍČEK, T. – HRABAL, J. – BÍLEK, P. A. (2013): *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka*

- a literatury pre primárne vzdelávanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- MARUŠÁK, R. (2010): *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění.
- NAKLÁDALOVÁ, T. – POLÁKOVÁ, I. a kol. (2019): *Učíme se příběhem I: Program pro 5. ročník*. Výstup z projektu Učíme se příběhem. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/projekt/6058>
- NAKLÁDALOVÁ, T. a kol. (2021): *Učíme se příběhem II: Program pro 6. a 7. ročník*. Výstup z projektu Učíme se příběhem. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/projekt/6058>
- NIKOLAJEVA, M. (2014): *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: Benjamins.
- PETERKA, J. (2007): *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment.
- POLÁKOVÁ, I. a kol. (2021): *Učíme se příběhem III: Program pro 8. a 9. ročník*. Výstupy projektu Učíme se příběhem. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/projekt/6058>
- RYAN, M.-L. (2015): *Narativ jako virtuální realita: imerze a interaktivita v literatuře a elektronických médiích*. Překlad Eva Krásová. Praha: Academia.
- SCHMID, W. (2004): *Narativní transformace: dění – příběh – vyprávění – prezentace vyprávění*. Brno: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- SLADOVÁ, J. (2011): *Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků*. Metodický portál: Články [online]. 15. 12. 2011, [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>
- TRÁVNÍČEK, J. (2007): *Vyprávěj mi něco--: jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská.
- TURNER, M. (2005): *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka*. Brno: Host.
- VALA, J. (2017a): *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- VALA, J. (2017b): *Komenského spisy jako četba žáků základní školy? Pedagogika*, roč. LXVII, č. 3, s. 279–294.
- WOLFOVÁ, M. (2020): *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host.

POJMY METODA A INTERPRETACE V TERMINOLOGII DIDAKTIKY LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Concepts of Method and Interpretation in the Terminology of Literary Education Didactics

Jitka Zítková

Úvod

S vědomím šíře, s jakou by bylo možné terminologické otázky didaktiky literární výchovy řešit, se v článku pokusíme pouze o dílčí vhled a soustředíme se na dva ze stěžejních pojmů oboru – pojmy metoda a interpretace, a to především v jejich vztazích a průnicích. Tento dílčí a rozsahově omezený vhled umožňuje věnovat pozornost jenom některým přístupům ke zvoleným pojmům ve vybraných českých knižních zdrojích¹ od poloviny 20. století po současnost. Půjde o ty publikace, u nichž lze předpokládat větší (dobový) vliv na odbornou veřejnost, včetně pedagogů z praxe, resp. studentů učitelství v rámci jejich odborné přípravy.

Vycházet budeme z prací těchto autorů: Machytka (1962, 1965), Chaloupka (1971, 1982, 1984), Machytka a Hubáček (1975), Bastl a kol. (1976), Nezkusil (1977, 2004), Plch (1979, 1981), Cenek (1979), Motyka (1984), Zeman a kol. (1986), Kožmín (1986), Toman (1990), Lederbuchová (1995, 1997, 2010), Vařejková (1998),

1 Omezení výběru sledovaných publikací je ovlivněno zejména rozsahem příspěvku, proto je také odhlíženo od publikací slovenských, ale s vědomím, že slovenská teorie výuky literatury, literární komunikace byla a je dlouhodobě propracovanější než česká. Z prostorových důvodů je odhlíženo také od časopiseckých článků či příspěvků ve sbornících, a to i v posledním období. Stranou pozornosti zůstává i reflexe didaktické teorie kurikulem, v němž pro pozici a vymezení pojmů metoda a interpretace platí totéž, co pro vztah mezi didaktickou teorií a její reflexí školskými dokumenty obecně. Většinou v nich docházelo k zaostávání v čase a značnému zjednodušování. Různila se míra konkrétnosti a jednoznačnosti při vymezování metod práce v literární výchově i řešení jejich pozice vůči cílům a obsahu předmětu. Někdy se metody prolínaly s obsahem výuky. Za z hlediska sledovaných pojmů nejlépe zpracovaný lze považovat vzdělávací program Občanská škola (1996). V něm byla, v dosavadním vývoji kurikula nejlépe, zformulovaná didakticky špatně uchopitelná povaha interpretace.

Poslední (1999), Gejgušová (2009), Hník (2007, 2014), Šlapal a kol. (2012).² Z širšího kontextu považujeme za důležité zmínit koncepci Slavíkovu (1997).

Uvedené publikace se věnují výuce na různých stupních škol. Jsou zaměřeny jak na primární vzdělávání, tak nižší i vyšší sekundární vzdělávání. V tomto příspěvku nám jde především o první dvě úrovně vzdělávání, mnohé z publikací cílících na starší studenty je však do prostředí nižšího vzdělávání přenosné.

Naším cílem je na uvedených zdrojích demonstrovat skutečnosti, které chápeme jako přetrvávající problémy teorie výuky literární výchovy, zejm. dichotomii metod a šíři pojmu interpretace. Pojmenování těchto problémů vyplývá z předchozí hlubší analýzy vývoje i současnosti didaktiky literární výchovy. Výzkumnou otázkou, na niž budeme hledat odpovědi v tomto článku, je otázka po vývoji, příčinách i důsledcích nestability obou pojmů. Postupovat budeme chronologicky, s důrazem na stěžejní pojetí a přístupy rezonující v literární výchově a její didaktice současnosti.

Počátky přístupu ke sledovaným pojmům (do 60. let 20. století)

V prvních desetiletích 20. století byl hlavním metodickým problémem středoškolské výuky literatury výklad literárního díla, zpočátku velmi výrazně ovlivněný pozitivismem. Od 30. let se mluvilo o tzv. všestranném estetickém rozboru, kterému byla zároveň vytýkána, zejm. ze strukturalistických pozic, schematičnost. Po druhé světové válce byly metody výuky literární výchovy výrazně ovlivněny sovětskou metodikou (1952), v souladu s níž se přímá práce s textem (rozbor) pohybovala především na ose: postava – idea – kompozice – jazyk. Jediná rozsáhlejší metodika česká (Vítek a kol., 1957) se na tuto metodiku také odvolávala. Jak konstatoval Otakar Chaloupka, didaktika literární výchovy v té době nebyla na dobré metodologické a teoretické úrovni. „Omezovala se převážně na práce aplikačního, návodného rázu, vytrhávající opět dílčí problémy z celku a nedosahující koncepční systémosti. Byla to popisná, reprodukční metodika, (...) jež obnovovala někdejší utilitarismus literární výchovy.“ (Chaloupka, 1984, s. 26).

2 V období posledního dvacetiletí vznikla také řada prací věnovaných rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti (např. Havel a Najvarová, 2011, Wildová a kol., 2012), včetně materiálů české školní inspekce nebo Výzkumného ústavu pedagogického, a také výstupů z různých projektů, z nichž je v článku zahrnuta pouze metodika M. Šlapala a kolektivu, v níž je nejzřetelnější literárněvýchovná didaktická stopa.

První obecná české metodika zpracovaná Machytkou a kolektivem na počátku 60. let (1962, přepracovaná 1965) se věnovala metodám výuky na základní škole. Se samotným pojmem metoda v ní bylo nakládáno volně. Machytka mluví se spíše o činnostech, pojem metoda uvádí pouze ve dvou případech – u metody výkladu a metody četby a rozboru textu. U činností se pokusil o jejich podrobnou systematizaci, a to ve dvojím průřezu – první sleduje části tzv. smíšené hodiny (mezi nimi figuruje mj. příprava na čtení, výklad textu, rozvoj dovedností či prověřování) a druhý vymezuje postupy při práci s ukázkou (sem autor řadí věcné porozumění jazyku, výklad postav i dobově podmíněné ideově výchovné působení). Jde tedy o popis různorodých činností a postupů spějících k naplňování cílů předmětu, ale bez většího systému, promyšlenější hierarchizace a pojmové jednoznačnosti.

Coby důsledek snah o hlubší terminologické sblížování metodické teorie a vyučovací praxe s literárněvědnou problematikou začal se ve druhé polovině 60. let postupně prosazovat pojem interpretace. Definice interpretace korespondovala s dobovými literárněvědnými přístupy, jimž dominovalo znovuoživené strukturalistické pojetí literárního (estetického) díla coby reakce na protistrukturalistické (protiformalistické) tendence prosazované v 50. letech. Podstatu literárněvýchovné interpretace v té době vymezila Vařejková v článku z roku 1967. Literárněvýchovná (dílčí, mikroanalytická) interpretace, tj. „postup od postřehu o dílčím komponentu díla k pochopení jeho funkce, od jednoduchého prvku k vázanosti celku, od výrazu k významu, řízený sledem promyšlených učitelových otázek, je zdůvodnitelný jak aspekty literárněvědnými, tak i hlediskem didaktickým: 1. je adekvátní aplikací interpretační metody a dává možnost poznávat vnitřní souvztažnost složek literárního díla; 2. je účinným prostředkem aktivace žáků, soustředí pozornost, budí ochotu přemýšlet, vede k aktivitě“ (Vařejková, 1967, s. 91). Toto vysvětlení interpretace ve školní praxi pak v dalších obdobích u zastánců pojmu sice variovalo, podstata ale zůstávala víceméně stejná.

Termín interpretace se prosazoval postupně, dlouho vedle sebe existovaly i další pojmy, jejichž obsah byl do jisté míry interpretaci blízký (zejména výklad, analýza, mnoho neříkající práce s textem, ale také rozbor). V tomto kontextu byl pojem interpretace zčásti chápán nejednoznačně (sloužil k označení ne zcela totožných činností a aktivit), popřípadě byl odmítán s poukazem právě na jeho ne zcela jednoznačný obsah (Plch). Je ale třeba připomenout, že ani starší pojmy (zejména rozbor a výklad) nebyly pojímány jednoznačně, mnohými byly vcelku volně zaměňovány, chápány jako

víceméně synonymní, jiní je chápali jako reprezentující odlišné činnosti s literárním textem.³

Pojmy metoda a interpretace v oborové didaktice 70. let 20. století

V 70. letech se metodám výuky literatury věnoval mj. Chaloupka (1971), který starší pojmy výklad a rozbor nechápal jako synonymní, ale striktně jejich podstatu odlišil. Výklad je podle něj zaměřen na vysvětlení zřejmých momentů textu (je metodou velmi jednoduchou), rozbor oproti tomu znamená sledování složek struktury textu ve vzájemných vztazích, náročněji. Jinou terminologii pro metodickou práci na základní škole použili Bastl a kolektiv (1976). Pojmy metoda, interpretace a výklad (oba v synonymním významu) užívají velmi okrajově a zavádí pojem „operace s textem“ jako sěžejní pojem zahrnující různorodé úkoly při práci s textem. Rozlišují tři skupiny operací: operace zaměřené na uvědomělou četbu, operace zaměřené na literární poznatky a operace zaměřené na metodu učitelovy práce (metodické kroky během práce s textem, před ní i po ní). První dvě skupiny operací se vlastně vztahují k osvojování příslušných částí obsahu, poslední skupina pak míří více do oblasti výukových metod.

O vyčerpávající systematizaci metod výuky na základní škole se v 70. letech pokusil Plch (1979). Podle základního kritéria členil metody do skupin v podstatě kopírujících fáze běžné hodiny: motivace úkolu, metody expozice (příjmu textu), metody realizace estetického zážitku, „práce s textem“, metody rozvíjející estetické dovednosti, metody hodnocení. U fáze práce s textem zmiňuje i pojmy „rozbor díla“ a „interpretace“, sám je ale víceméně neužívá. Kritizoval jejich – podle něj – jednostranný důraz na racionální činnosti na úkor zážitku. Důsledně odmítal především pojem interpretace a sám ho užíval pouze jako synonymum přednesu nebo předčítání. Dále Plch upozorňoval na množství metod, které se ve fázi práce s textem uplatňují (metoda otázek a odpovědí, metoda srovnávací, problémová, metoda osvojování literárněvědných poznatků, metoda referátů, diskuse apod.). I v ostatních skupinách metod se Plch snažil o jejich podrobný výčet. Výčty metod jsou tedy sjednoceny fází, v níž se uplatňují, ne podle svého charakteru. Tatáž

3 V učebních osnovách lze zaznamenat dílčí vazbu na interpretační postupy v 70. letech. Především tomu tak je u uváděných metod problémových otázek a problémového výkladu. Sám pojem interpretace užít nebyl. Uveden nebyl ani v osnovách z 80. let, v nichž již nebyl zmiňován ani problémový výklad, zařazena byla analýza textu. Pojem interpretace, velmi obecně vymezený, se poprvé objevil v osnovách pro vyšší ročníky základní školy na počátku 90. let.

metoda (např. problémová) se tak objevuje opakovaně, v mnoha fázích. Autorův pokus o ucelenou systematizaci metod byl jedním z prvních, ve snaze postihnout metodickou stránku literární výchovy téměř vyčerpávajícím způsobem však vytvořil přesycenou a ve výsledku nesystémovou změť možností, v níž je orientace dost obtížná. Velmi podobný výčet obsahuje i Plchova publikace z počátku 80. let (1981). Mnohem jednodušší systém metod práce (na střední škole) představil Ceněk (1979). Dominantním kritériem členění metod byla míra uplatnění racionality a citovosti a jejich vazeb. Rozlišil metody rozvíjející schopnost vnímat obrazně citové významy jazyka, metody rozvíjející kladný vztah k literatuře, způsoby práce s výrazným podílem intelektu (sem řadí také interpretaci a její metody – heuristickou a badatelskou) a metody výkladové. Upozornil na význam problémových úkolů analyzujících nejen dílo, ale i dojem, který vyvolává.

S pojmem interpretace se v 70. letech výrazněji setkáváme nejen u Cenka, ale i v některých dalších knižních pracích. Někteří autoři ale na novou terminologii reagovali pouze formální aktualizací starší koncepce. Např. Machytka a Hubáček (1975) slovo interpretace užili pouze v názvu své prakticky pojaté práce, téměř neuvžívají ani slovo metoda. Výklad (ideový) chápou jako věc učitele, žákům je doporučováno zadávat pouze dílčí úkoly.

Z prací, v nichž autoři s pojmem interpretace pracovali více (Ceněk, 1979; Nezkusil, 1977), lze vyvodit určité tendence v přístupu k pojmu v 70. letech. Interpretace je řešena především jako soubor konkrétních ukázek, příkladů interpretačních (či výkladových) postupů, které se odvíjejí od specifík konkrétních literárních textů (děl) (Nezkusil). V interpretaci je kladen důraz na ideový rozměr díla, je to dáno především volbou samotných textů, příkladů, které většinou nesou výrazný a v dané době požadovaný ideový náboj⁴. Autoři se snažili i o teoretické vysvětlení, definování pojmu. Podle Nezkusila je interpretace prosazující se metoda v literární výchově, ale zároveň je považována za nejobtížnější, za jakéhosi „strašáka“. Znamená navození problémové situace nad textem, „uvolňuje potenciální aktivitu textu“. Nezkusilův přístup je strukturní, osou problémové situace má být postižení autora postoje, a to skrze analýzu organizace složek díla. Prostor pro osobité přístupy studentů dávají především ty prvky v díle, které nejsou vědomým záměrem autora. Náhledy studentů však musí být dokazatelné materiálem díla samého. Podle Cenka je školní interpretace forma práce s texty. Je to výklad smyslu díla, většinou však jen některé jeho části (interpretace je výběrová). Je to hodnotící rozbor složek díla a postižení jejich vztahu k celku. Je to složitá racionální činnost, ale ne striktní protiklad spontánní recepcí, vede k uvědomělému

4 Více či méně zřejmý ideový rozměr měla práce s literaturou i teorie výuky literatury samozřejmě až do konce 80. let. Od tohoto aspektu je v tomto článku zcela odhlíženo, pozornost je věnována nadčasové povaze sledované terminologie.

prožitku. Má ráz problémových situací, pro její efektivitu je důležitá vlastní činnost žáků. U obou autorů se objevují, i přes akcentovanou variabilnost interpretační práce vázané na konkrétní texty, pokusy o pojmenování metod, způsobů interpretační práce v obecnější rovině. Podle Nezkusila existují některé obecnější zásady interpretační práce, především její čtyři etapy (rozbor situace, v níž budeme pracovat; stanovení cílů; převedení cílů do podoby problémových situací; vlastní práce se žáky) a pak základní metoda – tzv. metoda postupných aproximací (analýza dílčího prvku – hypotéza pro celý text – ověřování či změna hypotézy rozbořením dalších složek). U Nezkusila nacházíme také pokus o typologii problémových úloh, klíč zvolený pro klasifikaci (proměňující se poměr aktivity textu a aktivity žáka) je ale dost neurčitý. Cenek vymezil řadu obecných zřetelů interpretační práce, mezi nimiž se objevuje např. to, že interpretační úkoly pro žáky mají být voleny systematicky a ekonomicky, zkušenosti získané při interpretaci se stávají žákovi nástrojem při osvojování podobných jevů, vhodnou formou je diskuse. Nezkusilova i Cenkova práce přistupují k problematice školní interpretace podobně (mj. oba jasně zdůrazňují potřebu opory interpretace v literární vědě) a vytvářejí nejen obraz jejího pojetí v 70. letech, ale představují i východiskové přístupy k ní rozvíjené v období dalším – především ve výuce na středních školách (gymnaziích). V 70. letech můžeme tedy celkově pozorovat snahu o větší terminologickou přesnost ve vztahu k metodám, rozkolísanost až přesycenost v klasifikacích však přetrvávala i v desetiletí následujícím.

Pojmy metoda a interpretace v oborové didaktice 80. let 20. století

Na počátku 80. let se Chaloupka vrací k pojmu činnosti (1982). Vytváří jejich jednoduchý systém, v němž dominantní činnost představují četba a interpretace. Skupinu dalších činností, které interpretaci buď předcházejí, nebo po ní následují, pak představují činnosti informační (aktivní získávání poznatků), orientační (např. výběr četby dle zájmů žáků), aktivizační (činnosti se subjektivní spoluúčastí žáka, např. beseda) a projektivní (plnění rozsáhlejších samostatných úkolů). Podle Chaloupky postupně vzrůstá podíl činností informačních a projektivních, které mají zároveň celoživotní charakter. Interpretace ve školní práci je podle Chaloupky vhodná zejména pro nová, náročnější díla, není nezbytná vždy. Rozlišuje její tři typy: čtenářskou, literárněvýchovnou a literárněvědnou. „(...) sám termín interpretace naznačuje, že jde o postupy jiné, než při někdejších tzv. rozbořech textu, že se jedná o komplexní činnost spojující momenty emocionální

i rozumové a směřující k optimální interiorizaci významových i estetických zřetelů díla.“ (Chaloupka, 1982, s. 519) Čtenářská interpretace představuje konfrontaci díla a čtenáře, příjem díla v souvislostech literární kulturnosti vnímatele. Specifická literárněvýchovná interpretace je zaměřená na zónu rozvoje žáka, za pomoci učitele na náročnější a kontextově chápané tvorbě otevírá a stabilizuje vyšší úroveň interpretačních činností, umožňuje vytváření komplexních postupů, které se uplatní v transferu, a to i na mimoliterární tvorbu. Literárněvýchovná interpretace předjímá a formuje postupy, jichž pak čtenář používá „sám pro sebe“ při interpretaci čtenářské. V další práci (1984) Chaloupka pracuje s pojmem didaktické situace (interakce), v nichž se postupně proměňuje míra aktivity žáka a působení učitele. Jejich čtyři základní typy (spontánní projev žáka, četba a interpretace, orientace a aktivizace, výklad učitele) svým obsahovým záběrem v podstatě kopírují pět podob činností z práce předchozí (1982) a Chaloupka je chápe jako opakující se „spirálu“ se stoupající náročností, která vrcholí spontánním projevem žáka. Nejnižší je výklad učitele.

Některé didaktické práce z 80. let pro svoji klasifikaci metod využívaly obecnou klasifikaci Mojžíškovu (1975). Tak tomu bylo v práci Motyky (1984) zaměřené na základní i střední školu. Motyka metody dělí podle fází běžné hodiny s výjimkou expozice (metody motivace, fixace, diagnostiky, klasifikace) a posléze se samostatně věnuje právě fázi expozice. Její metody nazývá metodami dvou základních etap vyučování literatuře – metody expozice nového obsahu a metody práce s exponovaným obsahem. V první skupině metod je uplatněn pohled více obecně didaktický (metoda otázek a odpovědí, heuristická, sokratovská, rozhovor, беседа apod.), ve druhé skupině metod (ve fázi expozice) je pak uplatněn pohled více specificky literárněvýchovný (metody reprodukční, dramatického projevu, rozvíjení produkční činnosti apod.). U Motyky se také setkáváme s nejasným pojetím interpretace, kterou jednou nazývá formou přímé práce s texty a řadí ji do různých fází hodiny, jednou ji nazývá přímo metodou (u střední školy) a jednou ji plně nahrazuje pojmem výklad.

80. léta přinesla víceméně shodu v přijetí pojmu interpretace pro označení stěžejních činností v literárněvýchovném působení, neuzíval, resp. odmítal ji nadále Plch. Pojem se však potýkal s vlastním významovým rozpětím, které ztěžovalo jak jeho jasné včlenění do systému metod literárněvýchovné práce, tak jeho jednoznačné a plně srozumitelné definování. O to se pokoušely zejména monotematické práce Zemana a kolektivu nebo Kožmína (obě v 1. vydání 1986) zaměřené na výuku na středních školách a kombinující teorii s praktickými ukázkami. Základní obrysy definice pojmu interpretace, tak jak vyplývají z analýzy vybraných zdrojů z 80. let, lze vymezit takto:

- Pojem je vřazen do širšího didaktického kontextu a jeho vymezení je především teoretické, zařazené příklady jsou pouze doplňkem teorie. Např. Chaloupka (1982) v duchu svého perspektivního přístupu zdůraznil zaměření literárněvýchovné interpretace na zónu nejbližšího rozvoje a význam vytváření komplexních postupů, které umožňují transfer jak do interpretace čtenářské (kdy čtenář čte „sám pro sebe“), tak i do mimoliterárních oblastí.
- Pojem a celá problematika interpretace jsou uchopeny samostatně, úžeji a publikace nabízí hlavně příklady interpretačních postupů ve vazbě na konkrétní texty, teoretický výklad o interpretaci je pouze doplňkem příkladů, publikace jsou zaměřeny především na střední školy (gymnázia). V teoretické kapitole Zemanovy práce (1986) je zdůrazněn význam znalostí pro interpretaci (potřebné „vědění“ zahrnuje znalosti literárněhistorické a teoretické⁵), ale také vnímavého a tvořivého čtenářského přístupu. Autor upozorňoval na nebezpečí dezinterpretace, ale zároveň také na zbytečnost snahy o vyčerpávající interpretaci. Odborné jádro Kožmínova učebního textu (1986) je doplněno kapitolou o interpretačních možnostech lyriky ve škole, která obsahuje různé náměty, které však netvoří ucelený systém. Východiskem interpretace je podle Kožmína vytýčení významových ohnisek básně (klíčových významů, dominantních pojmenování, motivů) a vhodnou formou práce je dialog, který nevychází z předem připravených otázek, ale předem promyšlené interpretace. Navíc zdůrazňuje, že interpretace poezie není absolutně nezbytná.
- Autoři se většinou nesnažili o vytvoření nějaké ucelenější typologie interpretačních činností (metod) ve škole, o nějaké vnitřní rozčlenění typů na obecnější úrovni a konkrétnějším způsobem, než bylo časté konstatování o „přenositelnosti“ představeného konkrétního postupu. Mezi drobnější pokusy o vnitřní členění interpretace patří jednoduché rozlišení dvou základních interpretačních metod – metody srovnávání (s jinými díly) a analýzy díla (metody analyticko-syntetické) (Zeman a kol., 1986) – a vymezení čtyř interpretačních kroků týmem autorů (subjektivní zážitek, předběžné hodnotící postoje, vznik tzv. obrysové hypotézy díla postihující jeho hlavní rysy a vlastní analyticko-syntetická fáze zkoumající poetiku díla a směřující k odůvodněným závěrům) (srov. Zeman, 1986). U Kožmína jde o dílčí příklady na jisté úrovni zobecnitelných interpretačních postupů – např. herní přístupy (hra na variace, vlastní rekonstrukce závěru básně), „projekt celistvosti básně“ (hledání toho, co text „drží pohromadě“), různá práce s pojmenováními, různé způsoby práce komparačního rázu, dešifrace polarit (kontrastů) jako cesta k rekonstrukci významového pohybu v básni, na interpretaci navazující tvořivé aktivity.

5 Potřeba znalosti kontextu je akcentovaná v podstatě všemi autory.

Pojmy metoda a interpretace v oborové didaktice 90. let 20. století

V 90. letech se v souvislosti s vymezením metod nejprve setkáváme s kombinací obvyklého staršího přístupu, který vycházel z fází tzv. smíšené hodiny, a jednoznačného přijetí pojmu interpretace, který dává název jedné z těchto fází, a to u Tomana (1990). V publikaci zaměřené na 1. stupeň základní školy se o metodách mluví sporadicky, Toman více užívá slovo činnosti a navrhuje u nich různé metodické postupy. V interpretační fázi hodiny také neuvádí metody (s výjimkou metody rozhovoru) a postupuje podle možností práce s jednotlivými vrstvami struktury textu.

Ve druhé polovině 90. let pak vznikají práce, které jsou úžeji zaměřeny na interpretaci textu, což avizují již svými názvy – práce Lederbuchové (1995, 1997) a Vařejkové (1998). Ani jedna z publikací neobsahuje nějaký systém metod. Lederbuchová uvádí metodu četby a metodu didaktické interpretace, kterou je každá aktivita žáka s interpretačním cílem v komunikačně pojaté literární výchově. Interpretační metoda je chápána jako didaktický nástroj preferující komunikaci s uměním před komunikací s učivem (Lederbuchová, 1995, s. 8). Jde tedy o metodu s množstvím potenciálních podob. Vařejková zase odlišuje pojem interpretace a výklad (ten, na rozdíl od interpretace, usiluje o všestrannost analýzy), zdůrazňuje jedinečnost každého textu, vylučuje šablonu a stereotyp. Za formy interpretace považuje také předčítání a naslouchání.

Výrazem distance od pedagogických, obecně didaktických přístupů, především od tendencí vyvozovat metody literární výchovy z apriorních předpokladů obecné didaktiky, byla práce Posledního (1999), zaměřená na výuku na gymnáziích. Podle něj je třeba výrazně preferovat estetickou interakci ve výuce před didaktickou, vycházet z fungování „literárního systému, života“, z metod proto uvádí pouze interpretaci, výklad a rozhovor, přičemž místo dvou posledních upřednostňuje „činnosti“ „vystupování v „rolích“, jaké hrají subjekty literárního života v souladu s mechanismy vzniku a vývoje literárního povědomí té které doby“ (Poslední, 1999, s. 58). Tyto činnosti podle něj lépe odpovídají povaze literárního prostředí, jsou vlastně různými postupy interpretace. Interpretaci pak chápe jako základní metodu estetické výchovy v hodinách. Jejím smyslem je především aktivizovat a usměrňovat proces utváření hypotézy o smyslu díla (Poslední, 1999, s. 38), přičemž cestu vidí autor ne ve snaze o pojmové uchopení textových jevů a významů, ale ve snaze o rozumění v rovině „významotvorné energie tvaru“ díla samého (c. d., s. 39).

Při jistém zjednodušení můžeme (nejen) v uvedených publikacích postřehnout čtyři základní momenty v uvažování o didaktické interpretaci v 90. letech:

- Zřetelnou návaznost na strukturalistické a literárněkomunikační uvažování, tedy dvě významné literárněvědné opory interpretace i v dřívějším období: Interpretace znamená nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích, s možností následující konkretizace obsahu – s přisouzením smyslu této významovosti pro čtenáře (Lederbuchová, 1995, 1997). I ve vyučovací praxi má být recipovaný text „nazírán, vykládán a hodnocen, za pomoci metod a aspektů, s nimiž k uměleckým dílům přistupuje literární věda, a na základě výsledků, jichž literárněvědní bádání dosáhlo“ (Vařejková, 1998, s. 13). Naopak konfrontačně přistoupil ke strukturalistické tradici Poslední (1999), který ji chápal jako jednostrannou a jako od takové se od ní odkláněl.
- Kritiku předchozího (zejména praktického, ale i teoretického) pojetí interpretace: Starší pojetí vedlo k vytváření interpretačního metatextu, ne rozvíjení komunikačních schopností žáka (Lederbuchová, 1995, 1997).
- Zvýšený důraz kladený na žáka a jeho individuální komunikaci s dílem, který se projevoval jak staronovými tezemi, tak požadavky nově formulovanými: Interpretace je syntéza racionality a prožitku, je výběrová, mikroanalytická (Vařejková, 1998). Didaktická interpretace je specifickou metodou specificky pojatého problémového vyučování, je jí každá aktivita žáka v responzní fázi recepce (spojení interpretace s konkretizací), která vede k významově bohatší komunikaci respektující záměrnost textu (Lederbuchová, 1995, 1997). Za aktivity didaktické interpretace jsou považovány i některé činnosti spíše reprodukční nebo tvořivé. Literární výchova musí být skutečnou komunikační výchovou, komunikací respektující stávající čtenářskou kompetenci žáka a snažící se o dosažení vyšší čtenářské kompetence. Interpretační aktivity proto nesmí mít příliš nízkou ani příliš vysokou náročnost, musí být přiměřené žakově čtenářské kompetenci a zároveň nejdůležitějším komunikačním výzvám textu. (Lederbuchová, 1995, 1997). Je důležitý respekt ke čtenářským typům, diferenciaci úkolů (Poslední, 1999).
- Pouze dílčí snahy o vnitřní členění interpretačních činností na jisté zobecnující úrovni: Konstatování existence různých modifikací interpretační metody bez výraznější konkretizace (Lederbuchová, 1995). Vedle toho pokus o rozčlenění interpretačních postupů podle fází literární komunikace – činnosti spjaté s percepcí, apercpcí, interpretací a konkretizací (Lederbuchová, 1997). Naopak Poslední (1999) zcela záměrně žádný didaktický systém, a tedy ani klasifikaci interpretačních postupů, nevytvořil, nabízel pouze podněty – na témata práce s četbou a zejména na tvořivé činnosti, které mnohdy simulovaly autorské postupy či redakční práci.

Pojem interpretace se stal v 90. letech také součástí vlivné koncepce Slavíkovy (1997). Slavík interpretaci chápal jako přípravu na výraz, na tvořivou práci, interpretační úloha se podle něj ptá po kvalitě vztahu mezi objektivním smyslem a subjektivním rozuměním. Žák se má naučit „chápat“, ne jen „rozumět“. Sám pojem neužívá příliš často.

90. léta přinesla především v oblasti metod literární výchovy na základních školách také možnosti čerpat nové metodické podněty ze souvisejících oblastí výchovně vzdělávacího působení (tvořivé psaní, tvořivá dramatika, projekt RWCT, jiné umělecké výchovy), což se ale projevilo prozatím pouze v dílčích článcích, které většinou poskytovaly konkrétní náměty z praxe či pro praxi a s terminologií pracovaly nepřesně, samo slovo metoda se objevovalo málo, všeobecně však bylo akceptováno interpretační jádro literární výchovy⁶. Výraznější posuny směrem k novým metodám pak přineslo období následující, a to také vlivem vstupu otázek výuky literární výchovy do širšího kontextu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti, na nichž se výrazně podílely také nové okolnosti a subjekty (knihovny, projektová podpora, vzdělávací programy apod.). Zde nás ale bude nadále zajímat především přístup k problematice ve vybraných publikacích z oblasti oborové didaktiky.

Pojmy metoda a interpretace v oborové didaktice počátku 21. století

Po roce 2000 se objevily jak syntetizující práce starších, zde již zmiňovaných, teoretiků, tak publikace další. Lederbuchová (2010) nadále akcentuje komunikativní pojetí literární výchovy, respekt k žákovi, strukturalistická východiska a zároveň respekt ke čtenářské kompetenci žáka, v kontextu konstruktivistických přístupů chápe čtenářskou zkušenost jako didaktický prekoncept. O metodách mluví jednak v souvislosti s metodami literární vědy, které se spolu se s jejími výsledky didakticky transformují do obsahu učiva (2010, s. 18), jednak ve významech poněkud posunutých. Podle nich jsou např. četba a interpretace vyučovacími metodami. Vhodné vyučovací metody jsou ty, které jsou didaktickou transformací metod vědeckých (c. d., s. 102). Zdůrazňuje také funkční diferenciaci interpretace – volbu interpretační metody podle toho, zda učitel upřednostní text ve funkci umění nebo učiva. První preferuje, druhé chápe jako převažující v praxi a zpravidla pouze demonstrující na textu určité poetické jevy (i jako důsledek starších scientistních přístupů). Dobře vedená interpretace podle ní osciluje mezi oběma funkcemi (c.

6 Ve výuce na nižších stupních byla výrazně akcentována také rovina prožitková, pocitová, schopnost zapojovat veškeré smysly do vnímání reality a její literární reflexe apod. A to jako rozšíření racionálního základu interpretace.

d., s. 45). Nejasnosti kolem zakotvení interpretace v didaktickém systému jsou prohloubeny i některými dílčími formulacemi. V souvislosti s interpretací Lederbuchová mluví o jejich „konkrétních metodách“, „metodických postupech“, konkrétně uvádí postupy herní, zejm. dramatickou hru coby interpretační metodu. Jiné metody ale nepojmenovává. Právě metodiku učitelovy práce ale považuje za oblast s nejvíce rezervami (c. d., s. 100). Lederbuchovou precizně propracované komunikační pojetí literárního vyučování bohužel problematiku metod literárněvýchovné práce nezpřehledňuje.

Pokus o větší kategorizaci postupů se objevuje u Nezkusila (2004), i když – také s ohledem na čistě středoškolské, gymnaziální zaměření publikace – nejde o zpřehlednění zcela systémové. Nezkusil opět vychází ze svých starších strukturalistických východisek, opakuje názor, že ne každý text je pro interpretaci v tomto pojetí vhodný, zároveň ale polemizuje s postoji preferujícími spontánní recepci, „nerozebírání“ textu. Podle Nezkusila nejde o to zda, ale jak. Interpretaci pak jasně odlišuje od rozboru. Ten je podle něj zaměřen na metajazykový popis stavebních prvků textu, jejich vztahy. Interpretace oproti tomu sleduje smysl použití těchto stavebních prvků a jejich tvarování do vyšších celků ⁷(2004, s. 61). Interpretaci chápe jako metodu, jako řešení problémové situace, v níž jsou přítomny různé aspekty: psychologický, etický, sociální, logický. Dále používá pojem „pracovní metoda“, což je podle něj „technická stránka“ realizace. Sem řadí výklad, heuristickou besedu, ale také míru indukce či dedukce v interpretačních postupech. Heuristické otázky pak kategorizuje téměř totožným způsobem jako ve své práci ze 70. let. K „technické stránce“ Nezkusil řadí také frontální a skupinovou práci a jako pracovní techniku i badatelskou metodu.

Gejgušová (2009) vychází s obdobných interpretačně-komunikačních východisek jako Lederbuchová⁸, zdůrazňuje parciálnost školní analýzy, nabízí konkrétní příklady možných uvažování nad konkrétními ukázkami, z nichž některé jsou v textu nazývány metodami (např. metoda interpretačního čtení, metoda tichého čtení individuálně zvoleného textu, metoda klíčových slov), jiné ne. V obecném úvodu jsou představované konkrétní postupy označené jako metody a formy práce. Mnohé jsou zobecnitelné ve smyslu přenosnosti na texty jiné s obdobnými rysy (práce s titulem, práce s první stránkou románu, práce s vyprávěčem, práce s rytmem, intertextovostí, aluzemi, tvorba ilustrace, kaligramu apod.). I v této práci

7 Obdobné rozlišení nacházíme také v primárně literárněteoretické práci Josefa Peterky (2006), podle něhož interpretace sleduje, co text znamená, a to v hlubších souvislostech, na rozdíl od analýzy, která sleduje, jak je text udělán (2006, s. 219). Didaktická interpretace pak podněcuje maximálně pozorný, vnímavý kontakt s textem, literární zážitek, přemýšlení o textu v širších souvislostech (c.d., s. 221).

8 K pojetí Lederbuchové se hlásí také Vala (např. 2011), když zdůrazňuje propojení strukturního přístupu s komunikačním pojetím těžším z postojů receptivní estetiky.

je v metodických námětech primární podnětnost literárních rysů jedinečných textů.

Posun a rozšíření v přístupu k interpretaci představuje Hníkova publikace (2007). Didaktickou interpretaci nazývá vzdělávací metodou. Definuje ji podle Lederbuchové (2004), ale akcentuje její tvořivý potenciál. Důraz klade na tvořivé činnosti. Ty, ve spojení se zážitkem z textu, chápe jako plnohodnotnou interpretaci. Hlásí se k pojetí Slavíkova, stěžejními pojmy jeho koncepce jsou zážitkovost (zážitek) a tvořivost. Tzv. kreativní interpretaci označuje za specifickou metodu, ale naráží v této souvislosti na stejný problém jako jiní autoři. Samotná tvorba a popřípadě i její reflexe podle něj fungují i jako prostředek (k pěstování tvořivosti), metoda, i jako dílčí cíl (Hník, 2007, s. 36). U kreativní interpretace mluví o fázích (tvoření, reflexe tvorby, tvoření s předchozím poučením) a o zohledňování významových plánů textů, nahlížení do procesu tvorby a způsobu výstavby textu. Tímto vytváří jasnou vazbu mezi tvořivými dovednostmi a interpretací jako poznáváním textu. Systém obecnějších interpretačních postupů nevytváří, v praktické části publikace nabízí konkrétní příklady tvořivých úkolů, mezi nimiž se ale nachází i takové, které se k žádnému výchozímu autorskému textu nevážou, vycházejí z dřívější čtenářské, popř. životní zkušenosti žáků, která ovlivňuje vznikající slovesný tvar, který je poté vhodné podrobit reflexi. Pojem interpretace v tomto pojetí má tedy širší záběr, jde při ní o učení se porozumět literárním postupům, prostředkům, a to i bez přítomnosti literárního textu ve smyslu součásti literární tradice. Jde vlastně o nejzásadnější posun v definování pojmu. V pozdější monografii téhož autora (2014) je upozorněno na rozpor mezi dlouhodobým „voláním“ po esteticko-výchovné povaze předmětu a reálnou školní praxí, která ustrnula u naukového přístupu k předmětu. Cestu ke skutečnému statutu literární výchovy jako umělecké výchovy pak autor vidí, stejně jako v práci předchozí, v zážitkovosti, tvořivé expresi a její reflexi. Interpretaci chápe jako součást obsahu i cílů předmětu. Hník nemluví o metodách, ale různých tvořivých přístupech, u nichž je důležitý charakter hry. Konkrétně zmiňuje např. „promluvu z pozice“, „promluvu s intencí“, hry s konstrukcí a rekonstrukcí textu, didaktickou hru.

Přímo do školní praxe míří publikace Šlapala a kolektivu (2012), v níž je stěžejním pojmem čtenářská gramotnost. Pojem interpretace je užíván, ale ne jasně definován. Objevuje se v souvislosti s formulováním hlavní myšlenky textu, jež není v textu doslovně uvedena (2012, s. 13), a dále pak ve formulacích jiných, ale s tímž významem. Metodami jsou v publikaci vybrané metody RWCT: čtení s otázkami, čtení s předvídaním, řízené čtení, I.N.S.E.R.T., volné psaní, podvojný deník a další. Je také představena čtenářská dílna coby „systém práce“, při níž užívané metody jsou také především metodami kritického myšlení. Autoři mluví

i o dalších „metodách a strategiích“, např. shrnování, vytváření otázek, vizualizaci i metakognitivních aktivitách. Nejblíže k prostoru zde sledovaných pojmů, zejm. interpretace, má Hausenblasova kapitola věnovaná didaktickému potenciálu textu, ale spíše naukového. Pojmu interpretace se zde ale neužívá. Publikace dává řadu metodických námětů v souladu s východisky a postupy kritického myšlení, užívá i příslušnou terminologii, setkáme se mj. s pojmy „aktivity před čtením“, „aktivity po čtení“, které v praxi i jiných zdrojích varíují na „otázky před, během a po čtení“. Svým způsobem mohou být považovány za možný ekvivalent kategorií metod.

Shrnutí a závěry

Jak se tedy jeví oba zde sledované pojmy, pokud se pokusíme o jejich definování způsobem, který syntetizuje pojetí vybraných zdrojů?

Metoda se v průhledu zvolenými publikacemi velmi často jeví jako pojem, který je uplatnitelný tam, kde jde o průniky mezi obecnou a oborovou didaktikou (naddisciplinární, interdisciplinární a specificky literárněvýchovnou oblastí). Je používán na různých úrovních („metody“ i „metoda“), mj. ve spojeních: metoda výkladu, metoda četby, metoda rozboru, metody expozice, metody receptivní, metody práce s textem, metoda otázek a odpovědí, metoda srovnávací, metoda problémová. Jako strukturovaný celek pak metody figurují v klasifikacích vycházejících z fází hodiny, včetně těch, v nichž je aplikována stabilizovaná klasifikace obecně didaktická (metody motivační, expoziční, fixační a diagnostické). Na nižších, specifitějších, úrovních klasifikací se často používá slovo činnosti, které někdy pojem metoda nahrazuje v plném rozsahu (např. četba a interpretace jako činnosti u Chaloupky /1982/). Jinde dochází k systémovějším pokusům o odlišení „obecného“ a „specifického“. Motyka (1984) samostatně zpracoval oblast metod expozice (metody expozice nového obsahu a metody práce s exponovaným obsahem). Bastl (1976) zavedl zcela jiný pojem, a to „operace s textem“, slovo metoda však ponechal tam, kde jde o významnou blízkost k výukovým, tedy naddisciplinárním, metodám – u metodu učitelovy práce (nejen při práci s textem). Bastl se tímto zcela vyhnul také pojmu interpretace. Systémy, v nichž se autoři naopak snažili o spojování „obecného“ a „specifického“, byly ve výsledku poměrně složité, až nepřehledné (Plch, 1979). Funkčnější byly systémy, pro něž byl zvolen primárně literárněvýchovný „klíč“, ať už měly užší (Cenek, 1979), nebo širší záběr (Chaloupka, 1982). Ve vybraných publikacích vzniklých po roce 1990 se o komplexnost didaktické problematiky pokusil pouze Toman (1990), a to s využitím struktury činnosti podle fází tzv. smíšené hodiny literární výchovy. Pojem metoda v této době pouze

okrajově používají i další, a to opět především tam, kde narážejí na pojem z oblasti „obecného“, ačkoliv se sami soustřeďují na „specifické“. S pojmem víceméně vůbec nepracují Lederbuchová ani Hník, používají ho pouze ve spojitosti s pojmem interpretace (interpretace označená jako vyučovací či vzdělávací metoda). S vědomím dichotomie metod a s větší snahou se s ní vyrovnat se setkáváme mezi zvolenými publikacemi naposledy u Nezkusila (2004), který kromě akcentované problematiky metody interpretace uvádí i pojem „pracovní metoda“, což je podle něj např. výklad, heuristická beseda a také základní organizační formy práce. Tedy ona oblast výukových metod v obecně didaktickém smyslu. Mezi tyto obecné výukové metody patří i metody kritického myšlení, jejichž vstup do metodické oblasti literární výchovy v posledních desetiletích otázku dichotomie jako teoretického problému ještě mírně prohloubil.

Pojem interpretace vstoupil do didaktické teorie ve druhé polovině 60. let. Předcházely mu pojmy všestranný estetický rozbor, rozbor, výklad. Pojmy rozbor a výklad byly používány i později, a to jako synonyma, ale i termíny s významy různými (Chaloupka, 1971). Po celé období užívání pojmu jsou jeho východiska strukturalistická, za stěžejní rys interpretace je považována komplexnost, resp. parciálnost, význam znalosti kontextu i tvořivého přístupu, význam dialogu v subjektivním přijímání objektivních hodnot, i upozorňování na možné dezinterpretace (což podporovalo dojem náročnosti). Od 90. let se pak stále explicitněji objevuje důraz na žákovský subjekt, komunikační podstatu interpretace a také tvořivost. Z pohledu didaktické kategorizace interpretace je tato metodou, formou, někdy obojím, je výkladem (ve smyslu synonyma, fakticky ale neztotožnitelného s významem obecně didaktického termínu výklad). Vnitřní členění interpretačních postupů je spíše výjimečné. Dochází k rozlišení metody heuristické a badatelské (Cenek, 1979), vymezení metody postupných aproximací doplněné typy problémových úloh (Nezkusil, 1977, částečně i 2004), rozlišení metody srovnávání a metody analýzy (Zeman, 1986). Objevuje se funkční rozlišení interpretace textu jako učiva a textu jako umění, doplněné metodou herní nebo metodou didaktické substitute, a také rozčlenění interpretačních postupů podle fází literární komunikace (Lederbuchová, 1995, 1997 i později). Častější je nabídka konkrétních postupů vázaných na konkrétní ukázky s potencialitou jejich přenosnosti, transferu, spíše výjimečně se zobecňujícími označeními (Kožmín, 1986). Interpretace přestává být dokonce vázána na autorský text, plnohodnotná tvořivá interpretace (Hník, 2007) pracuje i s texty žáků samých, resp. literárními postupy či prostředky. Interpretace je tak pojmem, jehož jádro je sice stabilní, zároveň ale umožňuje širší konkretizaci, jejichž vztah k pojmovému jádru již nemusí být zcela jasný. Je pojmem tradičním. Zároveň má ale nejednoznačný (příliš široký)

obsah, pro což byl tento pojem v minulosti i poměrně striktně odmítán. Nejednoznačnost obsahu pojmu interpretace souvisí i s již několikrát zmiňovanou dichotomií metod. Interpretace, ač metoda, je obsahem (a zároveň cílem) literární výchovy.

Domníváme se, že analýza vybraných publikací konkretizujícím způsobem představila oba výše naznačené problémy didaktiky literatury – dichotomii metod i šíři pojmu interpretace. Dichotomie znamená přítomnost dvojího okruhu metod, z nichž jeden je okruhem metod v pedagogickém, obecně didaktickém smyslu, druhý (interpretace, činnosti, popř. jiné) je úzce vázán na odborné jádro předmětu, i ve své didaktické transformaci je jeho obsahem. Dlouhodobé přetrvávání toho faktu jako nepřilíh vyjasněného místa didaktické teorie je zřejmé i ze současných pojetí. Např. u Hníka (2014) se ukazuje, že problém školní reality mohl a může plynout z chybného pojetí obsahu předmětu, z jeho zúžení na autorské texty a související fakta, vyčlenění činností z obsahu. A také může plynout z náročnosti didaktické interpretace pro (nejen) studenty učitelství (Hník, 2014, s. 141–142).

Ve vztahu k šíři pojmu interpretace, jako druhému výše naznačenému problému didaktické teorie, se domníváme, že problémem není to, že by didaktické uvažování minulosti bylo – pokud odhlédneme od jeho ve své době ideologického zabarvení – v jádru špatné, spíše bylo někdy špatně pochopeno, a to právě i kvůli terminologické nejasnosti, jednoznačnosti, nejasnému definování prvků literárněvýchovného procesu, jejich povahy a funkcí. Chyběla funkční komplexní a srozumitelná syntéza didaktického a literárněvědního aspektu, ne pokusy o ni. Autoři byli také ovlivňováni svými, z různých důvodů preferovanými, literárněteoretickými, pedagogickými, didaktickými, ale i šířeji myšlenkovými stanovisky, která formovala jejich koncepcce. Řada autorů se soustředila na strukturalistické interpretační pojetí, které ale paradoxně mnohé texty, žáky běžně recipované, z potřeby interpretace vyvazovalo (srov. Nezkusil).

Domníváme se, že právě pro práci s těmito texty je optimální koncepce Hníková. U významově náročných textů, textů zásadního literárního kánonu, je tato cesta také možná, ale pro učitele dost náročná, pokud nemá degradovat u daných textů stěžejní autorský záměr nebo kulturní dosah. Domníváme se, že je nezbytný přístup syntetizující. Každé zúžení problematiky didaktické interpretace a literárněvýchovných metod obecně se ukazuje jako zjednodušující. Syntetizující terminologické uchopení je ale náročné. Souvisí s obrovskou pestrostí literatury samé. Práce s ní je potenciálně tak různorodá, že téměř každý pojem se svým vymezením přináší i výjimky, odlišnosti, které definici samu odsuzují ke zpochybnění. Alespoň základní kontury terminologického zázemí a s tím souvisejícího uvažování by ale měly být co nejvíce jednotné, ve vztahu k šíři světa literatury samé co

nejvíce komplexní a především srozumitelné pro školní praxi. Což je úkol, který před didaktikou literární výchovy bohužel stále stojí. A jak z uvedeného výše vyplývá, týká se i obou zde sledovaných pojmů.

Literatura

- BASTL, M. – MACHYTKA, J. – POSLEDNÍ, P. (1976): *Operace s texty současné literatury pro děti a mládež na ZDŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- CENEK, S. (1979): *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN.
- GEJGUŠOVÁ, I. (2009): *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: PdF OU.
- HAVEL, J. – NÁJVAROVÁ, V. (2011): *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: MU.
- HNÍK, O. (2007): *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H & H.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: UK.
- CHALOUPKA, O. (1971): *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHALOUPKA, O. (1982): *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHALOUPKA, O. (1984): *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia.
- KOŽMÍN, Z. (1986): *Interpretace básní*. Praha: SPN.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1995, 1997): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. a II*. Plzeň: ZČU-Pedagogická fakulta.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2010): *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- MACHYTKA, J. a kol. (1962): *Metodika literární výchovy*. Praha: SPN.
- MACHYTKA, J. a kol. (1965): *Metodika literární výchovy v 6.–9. ročníku ZDŠ*. Praha: SPN.
- MACHYTKA, J. – HUBÁČEK, J. (1975): *Literárně-výchovné interpretace*. Praha: SPN.
- MOTYKA, K. (1984): *K didaktice české literatury*. Olomouc: Filozofická fakulta UP.
- NEZKUSIL, V. (1977): *Metodické problémy ideově estetické interpretace uměleckých textů na školách 2. stupně*. Praha: Pedagogický ústav hlavního města Prahy.
- NEZKUSIL, V. (2004): *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: PdF UK.
- PETERKA, J. (2006): *Teorie literatury pro učitele*. Praha: PdF UK.
- PLCH, J. (1979): *O výchově slovesným uměním*. Praha: SPN.

- PLCH, J. (1981): *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku*. Praha: SPN.
- POSLEDNÍ, P. (1999): *Hledání tvaru (Současná literární kultura na gymnáziu)*. Hradec Králové: Gaudamus.
- SLAVÍK, J. (1997): *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- ŠLAPAL, M. – KOŠTÁLOVÁ, H. – HAUSENBLAS, O. a kol. (2012): *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC.
- TOMAN, J. (1990): *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I. a II.* České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- VALA, J. (2011): *Poezie v literární výchově*. Olomouc: UP.
- WILDOVÁ, R. a kol. (2012): *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha. PdF UK.
- VAŘEJKOVÁ, V. (1967): Interpretace uměleckých textů v hodinách literární výchovy. In: *Jazyk – literatura – škola*. Brno: UJEP, s. 85–104.
- VAŘEJKOVÁ, V. (1998): *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: MU.
- ZEMAN, M. a kol. (1989): *Rozumět literatuře I. Interpretace základních děl české literatury*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ZÍTKOVÁ, J. (2020): *Teorie výuky literatury v historické perspektivě*. Brno: MU.

PROJEKTY

PROJECTS

VÝVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ V DRUHÉ POLOVINĚ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ¹

The Development of Reading Competencies of Secondary School Pupils

Veronika Laufková – Karel Starý

Abstrakt: Cílem našeho příspěvku je představit změny čtenářských dovedností stejné kohorty žáků, kteří byli poprvé testováni v roce 2012 a podruhé v roce 2016 (6. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií, 9. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií), a přiblížit jejich výsledky ve čtenářských dovednostech u různých typů textů, typů úloh a čtenářských dovedností. Vycházíme z dat empirického výzkumu realizovaného v projektu GA ČR Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie (CloSE). Do výzkumu v letech 2012 i 2016 bylo zapojeno v každém sledovaném šetření cca 6000 žáků českých škol. Výsledky testů čtenářských dovedností poukazují na problémy žáků při interpretaci uměleckého metaforického a polemického textu, zde se také projevují velké rozdíly mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií. Žáci se mezi 6. a 9. ročníkem nejvíce zlepšili ve čtenářské dovednosti zpracovávat informace a zhodnocovat text.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost; čtenářské dovednosti; longitudinální výzkum; mezinárodní výzkumy; PISA; CLoSE, ISCED 2.

Abstract: Our contribution is based on the empirical research realized in the project GA CR Relations between the skills, education and labor market outcomes: A longitudinal study (CloSE). Its aim is to find out how schooling contributes to the development of knowledge and skills in different types of schools by the so-called theory of Value Added. The aim of our contribution is to introduce changes in the reading competencies of the same cohort of pupils who were first tested in 2012 (4th graders) and again in 2016, and to illustrate their results in reading competencies in different types of texts. This contribution is based on the results of didactic tests that are focused

1 Na vznik této publikace byla Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace (MŠMT–2021) – Cooperatio HUM/“Pedagogika“.

on the area of reading competencies. The first survey was realized in 2012 (6th graders), the second one in 2016 (9th graders), it was the same cohort of 6,000 pupils. The didactic tests were drawn up a) of the public tasks in PISA research, in which the results and theoretical framework are known (anchoring tasks are aimed at identifying the changes in pupils' results – improvement/deterioration in various areas, increasing/decreasing the difference between the different groups of pupils); b) of our authorial tasks. Data evaluation will have two levels - quantitative analysis of anchoring tasks and qualitative analysis of open items (which allows us to more deeply understand the reader's and productive skills of pupils and to interpret them). Based on the results, we plan to clarify how the reading competencies are enriched with the increasing age of pupils.

Keywords: reading literacy; reading competence; international researchers; longitudinal study; PISA; CLoSE, ISCED 2

1 Úvod a cíl

Současný dynamicky vyvíjející se svět vedl vyspělé země k přehodnocení dosavadních obsahů vzdělávání. Do centra pozornosti se dostaly klíčové kompetence, gramotnosti, celoživotní vzdělávání. Problematika čtenářské gramotnosti získala v České republice na významu především v posledních letech v souvislosti s výsledky českých žáků zejména v mezinárodních výzkumech PIRLS, PISA, PIACC². Ty prokazují, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, úrovní čtenářské gramotnosti a vzdělávacími výsledky žáků i dospělých. Zahraniční výzkumy prokázaly, že čtenářská gramotnost sehrává důležitou úlohu ve fungování na trhu práce, podmiňuje hospodářský úspěch a sociální rozvoj jednotlivců i společnosti³. Tomuto požadavku odpovídá dle *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030* cíl podpořit motivaci žáků/studentů pro jejich celoživotní učení, vést je k hlubšímu porozumění problémům v širších souvislostech, čemuž odpovídá požadavek integrace poznatků a podpory mezipředmětových vztahů.

- 2 PIRLS (Progress in International Reading Study, testuje žáky 4. ročníků); PISA (Programme for International Student Assessment, zaměřuje se na patnáctileté); PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; mezinárodní výzkum dospělých).
- 3 Dostupné z: http://www.piaac.cz/attach/ramec_ctenarska_gramotnost.pdf, citováno 16. 3. 2022.

V tomto příspěvku si klademe za cíl porovnat výsledky žáků v polovině a na konci základního vzdělávání v testu čtenářských dovedností v longitudinálním projektu CLoSE⁴ – naším středem zájmu jsou čtenářské dovednosti:

- v oblasti různých typech textů (souvislý versus nesouvislý; polemický text, sociální reklama, metaforický beletristický text);
- v oblasti typů úloh (uzavřených – dichotomických, seřazovacích; otevřených – vyžadující kratší i rozsáhlejší slovní formulaci);
- v oblasti čtenářských dovedností (vyhledávání/získávání informací, zpracování informací – porozumění; zhodnocení textu – posuzování a uvažování); lišící se u žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií.

2 Teoretická východiska

2.1 Vymezení čtenářské gramotnosti

V oblasti čtenářské gramotnosti vycházíme z pojetí mezinárodních výzkumů, které ji chápou jako konstruktivní a interaktivní proces. Kladou důraz nejen na dekódování a porozumění textu, ale také na schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací v dalším vzdělávání, v zaměstnání a při fungování ve společnosti.

Vzhledem k tématu této práce se omezuje na definici čtenářské gramotnosti, s níž pracoval výzkum PISA 2018: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti“ (Janotová a kol., 2020, s. 11). V této definici je nově (na rozdíl od definice z roku 2015) výslovně uvedeno „posuzování textu“, což odráží současnou situaci čtení v online prostředí. Janotová a kol. (2020) dodávají, že test čtenářské gramotnosti se více zaměřoval na zjišťování věrohodnosti jednotlivých argumentů, na úhel pohledu autorů či vhodnost textu pro zamýšlený účel. Mnohem více je zde kladen důraz na provázanost čtenářské a mediální gramotnosti.

Další definice a poznání v současném oboru popisují souhrnně Laufková (2018), Šmejkalová, Vondrová, Smetáčková a Chvál (2021) či Koželuhová (2020).

V otázce porozumění textu vychází mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA) z filozofie pragmatismu, která zdůrazňuje schopnost čtenáře o textu přemýšlet, a své myšlenky a zkušenosti využívat pro uplatnění v praktickém životě. V českém prostředí je porozumění textu chápáno v různých teoretických

4 GA ČR: Vztahy mezi dovednostmi, vzděláním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130)

rámci: na konceptu kostnické recepční školy, strukturalistické školy Doležela (2003), kognitivní lingvistiky (např. Schwarzová, 2009), argumentace v komunikaci (Klein, 2007) či dle Kintschovy a van Dijkovy propoziční teorie (Starý a Laufková, 2015). Dalším významným teoretickým zdrojem je psycholingvistika, která se věnuje porozumění textu a mentálním operacím probíhajícím při čtení a porozumění v lidském mozku (uceleně např. Nebeská, 1992; Lakoff, 2006; Fernándežová a Smithová Cairns, 2014), a kognitivní lingvistika (u nás uceleně např. Vágnerová, 2001; Saicová Římalová, 2004; Krámský, 2009; Schwarzová, 2009). Záměrně se v této studii příliš nezabýváme endogenními a exogenními faktory čtenářství a dalšími okolnostmi žákova čtenářského výkonu,⁵ jako je vztah ke čtení, socioekonomický status, způsob výuky literární výchovy apod. či oblibou čtení (např. Trávníček, 2008, 2011; Homolová, 2008; Blažek, Janotová, Potužníková a Basl, 2020).

2.2 Čtenářské dovednosti⁶

Čtenářské dovednosti definujeme jako různé kognitivní dovednosti, které umožňují čtenáři porozumět textu (podrobněji Starý, 2015). V souladu s mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA rozlišujeme tři typy čtenářských dovedností, z nichž jsme vycházeli při konstrukci testů (viz kapitola věnovaná metodologii a příloha č. 4):

- **získávání/vyhledávání informací** (*access and retrieve*; vyhledání konkrétní informace v textu – slov, slovních spojení, informací v grafech, mapách, tabulkách apod.),
- **zpracování informací / porozumění textu** (*integrate and interpret*; jde o rovinu doslovného čtení; ověřuje celkové porozumění textu nebo schopnost jeho interpretace; vyžaduje vyvozování vztahů mezi různými částmi textu),
- **zhodnocení textu / posuzování a uvažování** (*reflect and evaluate*; posouzení formy či obsahu textu vzhledem k informacím s přesahem do reálného života; nalezení souvislostí mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy a jež čtenář zná z jiných textů nebo z vlastní zkušenosti; hodnocení obsahu, stylu či kvality textu z hlediska využití jazykových prostředků apod.).

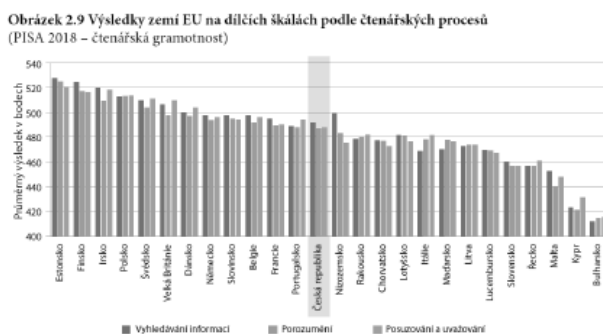
Úlohy zaměřené na získávání informací jsou kognitivně nejméně náročné, naopak otázky na zpracování informací a zhodnocení textu již vyžadují vyšší kategorie kognitivních procesů. Hlavní rozdíl mezi úlohami na zpracování informací a zhodnocení textu spočívá v tom, že těžiště prvního zůstává v textu samotném, těžiště druhého pak text překračuje a směřuje do reálného světa čtenáře. Čeští žáci

5 Tyto údaje jsou známy za ČR z mezinárodních testování, viz webové stránky ČŠI (<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>; <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>) a PIAAC (http://www.piaac.cz/informace_piaac).

6 Terminologie PISA 2018 využívá pojem „čtenářské procesy“.

jak 4. ročníků (PIRLS), tak 9. ročníků (PISA) vykazují dlouhodobě výsledky zejména v dovednosti čtenářské dovednosti zhodnocení textu na nižším skóre, než je průměr zemí OECD. Výrazně slabší výsledek v oblasti zhodnocení textu byl zaznamenán v šetření PISA 2009 (v roce 2018 byla dovednost pojmenována jako „posuzování a uvažování“). V roce 2018 se čeští žáci zlepšili (viz obr. 1) ve čtenářské dovednosti zhodnocení textu (resp. posuzování a uvažování). Zlepšení českých žáků v této čtenářské dovednosti přisuzují Blažek, Janotová, Potužníková a Basl (2018, s. 23) tomu, že „do šetření PISA 2018 byly zařazeny nové typy testových úloh, které hodnotily čtenářskou gramotnost v prostředí internetu a vyžadovaly dovednosti na pomezí čtenářské a mediální gramotnosti. Relativně vysokou úroveň počítačové a informační gramotnosti českých žáků prokázalo mezinárodní šetření ICILS 2013, zaměřené na čtrnáctileté žáky, v němž dosáhli žáci České republiky nejlepšího výsledku ze všech 19 zúčastněných zemí.“

Obr. 1 Výsledky zemí EU z hlediska čtenářských dovedností (PISA 2018 – čtenářská gramotnost)



Zdroj: BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3. Strana 24.

Poměr testovaných čtenářských dovedností dle PISA je 25 % úloh zaměřených na čtenářskou dovednost získávání/vyhledávání informací, 50 % zjišťujících čtenářskou dovednost zpracování informací (porozumění) a zbylých 25 % úloh směřuje k testování čtenářské dovednosti zhodnocení textu (posuzování a uvažování). V projektu CloSE jsme posílili čtenářskou dovednost zpracování informací na 56 % a shodně rozdělili 22 % čtenářským dovednostem získávání informací a zhodnocení textu.

Podrobněji jsou čtenářské dovednosti představeny, včetně jejich specifikace a konkrétních příkladů, v příloze č. 4.

3 Metodologie

Naše studie je založena na empirickém výzkumu realizovaném v rámci projektu GA ČR Centrum excelence *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie* (CLOSE). Cílem projektu bylo zjistit, jak školní vzdělávání přispívá k rozvoji znalostí a dovedností v různých typech škol podle tzv. teorie přidané hodnoty. Byla zkoumána populace dětí od 4. ročníku ZŠ až do 1. ročníku SŠ⁷.

3.1 Výzkumný vzorek

V tomto příspěvku vycházíme z výsledků didaktických testů zaměřených na oblast čtenářských dovedností. První šetření bylo realizováno na podzim roku 2012 (žáci 6. ročníků základní školy a příslušných ročníků víceletých gymnázií), druhé v roce 2016 (žáci 9. ročníků základní školy a příslušných ročníků víceletých gymnázií). Jednalo se o stejnou kohortu žáků; šetření testů čtenářských dovedností se vždy účastnilo cca 6000 žáků (v roce 2012 se šetření zúčastnilo celkem 6211 žáků 6. ročníků ZŠ a prim osmiletých gymnázií⁸; v roce 2016 bylo podrobeno testování 6121 žáků 9. ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií).

3.2 Didaktický test zaměřený na čtenářské dovednosti jako metoda sběru dat

Vycházíme z dat, která byla získána v testech čtenářských dovedností žáků. Didaktické testy byly sestaveny a) z uvolněných úloh v mezinárodním šetření PISA, u nichž jsou známy výsledky a teoretický rámec – tj. kotvící úlohy⁹, jejichž cílem je identifikovat změnu výsledků žáků – zlepšení/zhoršení v různých oblastech, zvyšování/zmenšování rozdílu mezi různými skupinami žáků apod.; b) z našich autorských úloh.

Pokaždé byly pomocí pilotního šetření z většího množství úloh vytvořeny dva testové sešity se srovnatelnou obtížností.

Testový sešit čtenářských dovedností pro žáky v 6. ročníku čítal celkem tři

7 Pomocí didaktických testů byly zjišťovány znalosti a dovednosti v českém jazyce, čtení a matematice.

8 Pro zjednodušení používáme 6. ročník a 9. ročník i v následujících grafech, ačkoliv se testování účastnili také žáci víceletých gymnázií.

9 Tzv. linking error, např. Straková 2016.

východí texty (dva informativní a jeden beletristický) a k nim 19 úloh. Zhruba polovina z nich sestávala z uzavřených úloh (s výběrem odpovědi), druhá polovina z otevřených úloh s tvorbou odpovědi.

Testový sešit z oblasti čtenářských dovedností pro žáky 9. ročníku obsahoval celkem 6 východích textů a 27 úloh (3–6 úloh na jeden text).

Každý testový sešit sestával z textů literárních i neliterárních; souvislých i nesouvislých (viz tabulka č. 1) a využity byly všechny typy úloh, které se uplatňují v mezinárodních výzkumech PIRLS a PISA:

- **uzavřené** (s výběrem odpovědi – v následujících grafech označované jako *ABCD*; dichotomické – v následujících grafech označované jako *Ano/Ne*; seřazovací/přirazovací – v následujících grafech označované jako *1234*);
- **otevřené** – vyžadující kratší i rozsáhlejší slovní formulaci – v následujících grafech označované jako *Slov1*, resp. *Slov2*).

Výběr textů do testů čtenářských dovedností pro žáky 6. ročníků viz text Starý a Laufková (2015); výběr textů do testů čtenářských dovedností pro žáky 9. ročníků a příslušných ročníků víceletých gymnázií konkretizuje následující tabulka 1:

Typ textu	Testový sešit A	Testový sešit B
Polemický (nesouvislý)	Virtuální dojíždění (KÚ)	Virtuální dojíždění (KÚ)
Metaforický (souvislý)	O lakomci a zlatu (bajka, KÚ)	Sedlák a jeho synové (bajka)
Historický (nesouvislý)	Operace Anthropoid	Tragédie největšího zepelínu
Sociální reklama (nesouvislý)	Darujte plazmu	Dárcovství krve (KÚ)
Pracovní návod (nesouvislý)	Kompost	Přesazování květin
Umělecký (souvislý)	O ztracené ovci (Bible)	Píjan (Malý princ)

Tabulka 1 Struktura testu čtenářských dovedností v testu čtenářské gramotnosti pro žáky 9. ročníků a příslušných ročníků víceletých gymnázií (pozn. KÚ – kotvící úloha, podbarveno šedě)

3.3 Kotvící úlohy

Kotvící úlohy byly zadány v různých časových okamžicích (6., 9. ročník), což umožňuje identifikovat změny ve výsledcích žáků – zlepšení/zhoršení v různých oblastech, zvyšování/zmenšování rozdílu mezi různými skupinami žáků. Pro tyto účely byly použity východí texty a úlohy z uvolněných úloh mezinárodních šetření PISA, u nichž jsou známy výsledky a teoretický rámec.

Konkrétně se jednalo o tyto tři výchozí texty (podrobněji viz příloha č. 5):

- *Virtuální dojíždění* – polemický text – viz příloha 1
- *Dárcovství krve* – neliterární nesouvislý text (sociální reklama) – viz příloha 2
- *O lakomci a zlatu* – literární, metaforický, souvislý text – krátká Ezopova bajka – viz příloha 3

V každém testovém sešitu byly zařazeny kotvící úlohy spojené se dvěma výchozími texty, jedna sada úloh byla použita v obou pilotních sešitech (*Virtuální dojíždění*).

Článek Starý a Laufková (2015) představuje kvalitativní analýzy otevřených položek (umožňují hlouběji porozumět čtenářským a produktivním dovednostem žáků a interpretovat je). Tento příspěvek nabízí kvantitativní analýzy kotvících úloh. Na základě těchto prvních, dosud nepublikovaných, výsledků plánujeme ozřejmit, jakým způsobem jsou obohacovány čtenářské dovednosti žáků s rostoucím věkem a působením školního vzdělávání.

Testované hypotézy

Vzhledem k cíli výzkumu a charakteru testů čtenářských dovedností vyhodnocujeme data kvantitativně. V tomto příspěvku se omezujeme na jednoduché kvantifikující výpočty, které nám umožňují zorientovat se v dané problematice a odpovědět na následující 4 hypotézy, které jsme si stanovili na základě výsledků pilotáže testů čtenářských dovedností v 9. ročnících:

1. Žáci mezi 6. a 9. ročníkem základní školy se výrazně zlepší při porozumění polemickému textu (*Virtuální dojíždění*).
2. Žáci dosáhnou nejvýraznějšího zlepšení (mezi 6. a 9. ročníkem) ve čtenářské dovednosti zhodnocení textu.
3. Rozdíly v porozumění textu mezi žáky 6. a 9. ročníků budou nejmenší u sociální reklamy (*Dárcovství krve*).
4. Nejvýraznější rozdíly mezi žáky základních škol a žáky příslušných ročníků víceletých gymnázií budou zaznamenány u polemického textu.

4 Výzkumná zjištění

4.1 Výzkumná zjištění prezentovaná podle typu textu kotvících úloh

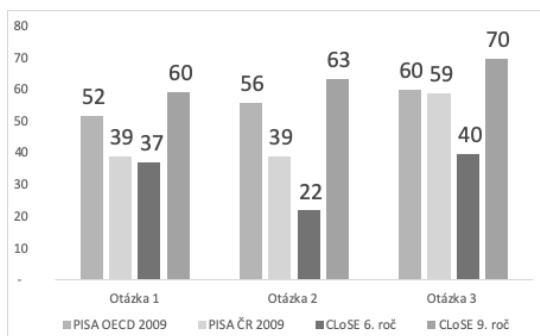
Pro komplexní představení získaných dat nejprve prezentujeme výsledky zjištění podle typu textu kotvících úloh tak, jak byly představeny v tabulce 1.

Grafy uvádějí výsledky českých žáků v jednotlivých úlohách v 6. a 9. ročnících a pokud jsou dostupná data z mezinárodních výzkumů, jsou s nimi porovnávána. Data jsou zpracována graficky, výchozí texty i otázky k nim jsou součástí příloh (celkový přehled v příloze 5).

4.1.1 Polemický text – Virtuální dojíždění

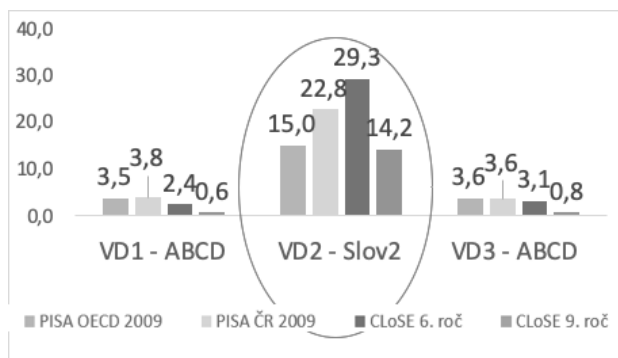
První ze sad kotvících úloh byla zaměřena na práci s polemickým textem *Virtuální dojíždění*. Z následujícího grafu č. 1 je patrné, že žáci 6. ročníků vykazovali nízkou míru porozumění polemickému textu – jejich úspěšnost se pohybovala ve všech otázkách pod 50 % (konkrétně 37 %, resp. 40 % na první a poslední uzavřenou otázku /dílčí úlohu s volbou jedné správné odpovědi; správnost otevřené otázky/dílčí úlohy byla ještě nižší, a to 22 %).

Graf 1 Vývoj výsledků žáků při řešení úlohy *Virtuální dojíždění* (polemický text – viz příloha č. 1)



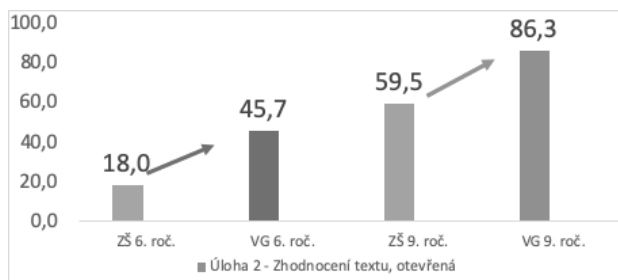
K nízkému úspěšnému skóre přispěla vysoká neřešenost úlohy (viz graf č. 2). Přes 29 % žáků 6. ročníků neuvedlo žádné řešení. Možná na straně některých žáků chyběla ochota vyvinout úsilí dobrat se významu a smyslu (Schnotz & Ballstaed, 1996), což je základní předpoklad porozumění. Motivace k vyvinutí úsilí k vyřešení úlohy, vzhledem k tomu, že se jednalo o tzv. low-stake testy, jejichž výsledek neměl žádné dopady na školní hodnocení výsledků učení žáka, tak do značné míry spočívala v tom, jak text žáky svým obsahem zaujal a zda přijali vyřešení problémové úlohy jako výzvu vyzkoušet si své čtenářské dovednosti. U žáků 9. ročníků bylo procento neřešenosti výrazně nižší (14,2 %).

Graf 2 Procento neřešenosti úloh vztahujících se k výchozímu textu *Virtuální dojíždění* (polemický text – viz příloha č. 1)



Graf č. 3 upozorňuje na rozdíl v úspěšnosti řešení úlohy vztahující se k polemickému textu *Virtuální dojíždění* (úloha 2, otevřená, na zhodnocení textu). Rozdíl mezi žáky ZŠ 6. ročníků a prim víceletých gymnázií byl zaznamenán téměř 28 %, u žáků 9. ročníků a příslušných ročníků VG rozdíl činil 27 %. Zde se tedy projevuje vysoká míra úspěšnosti řešení úlohy u žáků víceletých gymnázií.

Graf 3 *Virtuální dojíždění, otázka 2 (otevřená, zaměřená na zhodnocení textu) rozdíl mezi žáky ZŠ a víceletých gymnázií*

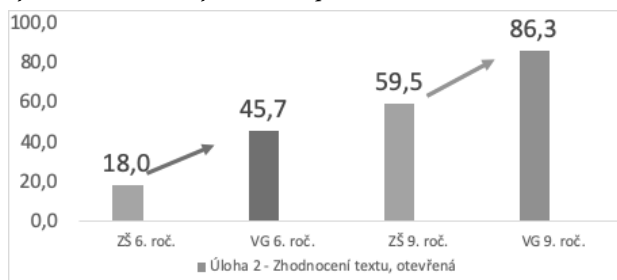


4.1.2 Sociální reklama (nesouvislý text) – *Dárčovství krve*

V porovnání s polemickým textem *Virtuální dojíždění* lze identifikovat u kotvící úlohy *Dárčovství krve* (viz graf č. 4) poměrně vysokou míru úspěšnosti již u žáků 6. ročníku, která se ještě znásobila v ročníku 9. Nejvyšší úspěšnost u žáků 9. ročníku byla zaznamenána u otázky 4, která se vztahovala ke zhodnocení textu a žáci

mohli vybírat ze 4 nabízených možností jednu správnou. Otázka 1 rovněž nabízela výběr z možností, ale směřovala na dovednost zpracování informací. Otázky 2 a 3 byly otevřené, ale vyžadovaly pouze jednoduchou slovní odpověď. přičemž otázka 2 směřovala k dovednosti získávání informací, otázka 3 potom ke zpracování informací. Výrazné rozdíly mezi žáky základní škol a gymnázií nebyly zaznamenány.

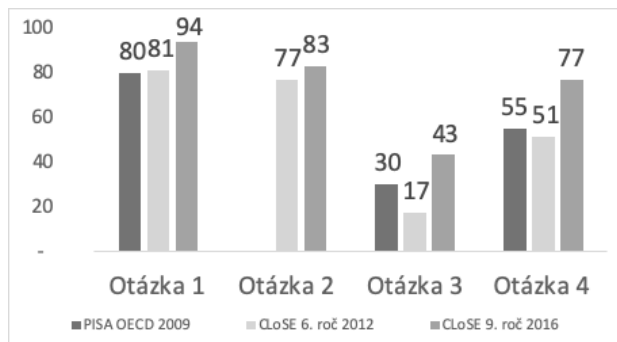
Graf 4 Vývoj výsledků žáků při řešení úlohy *Dárcovství krve (sociální reklama)* – viz výchozí text a otázka k němu v příloze č. 2



4.1.3 Umělecký metaforický text – *O lakomci a zlatu*

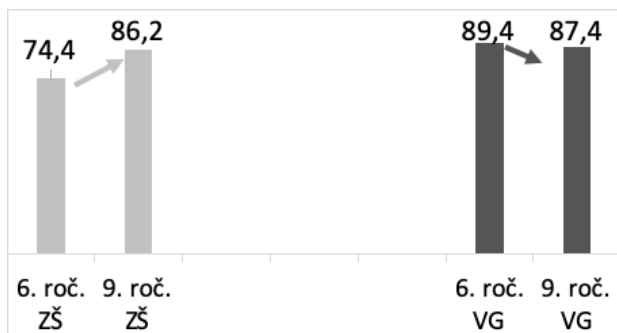
Z grafu č. 5 je patrné, že úspěšnost jednotlivých úloh se velice lišila podle jejich typu (otázka/ dílčí úloha 1 byla seřazovací a žáci v ní vykazovali nadprůměrné výsledky již v 6. ročníku; otázka druhá sice vyžadovala jednoduchou slovní odpověď, ale cítila na vyhledání jednoduché informace v textu). V druhé otázce dokonce žáci v kvartě víceletých gymnázií vykazovali v roce 2016 horší výsledky než v primě v roce 2012, na úrovni základních škol došlo k mírnému zlepšení (jak ukazuje graf č. 5).

Graf 5 Vývoj výsledků žáků při řešení úlohy *O lakomci a zlatu* - viz výchozí text a úlohy k němu v příloze č. 3

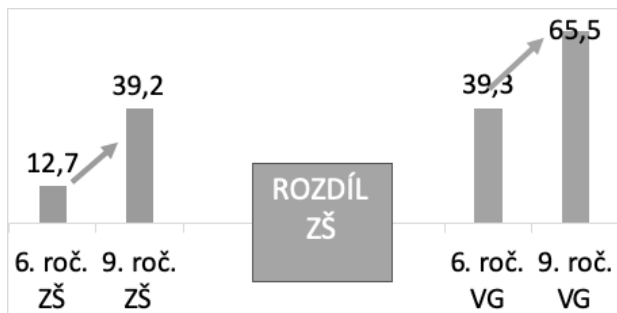


Velmi nízkou úspěšnost vykazovali žáci 6. ročníku (a podobně i 9. ročníku) v otázce/dílčí úloze 3, která směřovala do čtenářské dovednosti zpracování textu (jeho interpretace). K pochopení smyslu bylo nezbytné dobře porozumět ději na sémantické úrovni významů slov a vět, porozumět pointě příběhu a následně autorskému záměru. Velkým úskalím bylo také zadání úlohy formou dialogu, kdy jedna z postav prezentuje zavádějící interpretaci. Zde byl také zaznamenán výrazný nárůst správných odpovědí mezi žáky 6. a 9. ročníků. Zatímco u této otázky/dílčí úlohy 3 mezi 6. a 9. ročníky ZŠ a 6. a 9. ročníky žáků víceletých gymnázií je zaznamenán podobný rozdíl (nárůst o 26,5 %, resp. 26,2 % u víceletých gymnázií), výrazný je rozdíl mezi žáky ZŠ a víceletých gymnázií – u žáků ZŠ je úspěšnost 39,3 %, u VG je to 65,5 %. To činí rozdíl 26,2 % (viz graf č. 7).

Graf 6 Vývoj výsledků žáků při řešení úlohy O lakomci a zlatu (Úloha 2 – otevřená úloha směřující k získávání informací): rozdíl mezi žáky ZŠ a víceletých gymnázií



Graf 7 Vývoj výsledků žáků při řešení úlohy O lakomci a zlatu (Úloha 3 – otevřená úloha směřující ke zpracování informací): rozdíl mezi žáky ZŠ a víceletých gymnázií



4.2 Výzkumná zjištění vztahující k hypotézám

V hypotéze č. 1 jsme předpokládali, že žáci mezi 6. a 9. ročníků se výrazně zlepší při porozumění polemickému textu (*Virtuální dojíždění*). Hypotéza byla potvrzena. Rozdíl činil u druhé otázky/úlohy 41 %. Výraznější rozdíly (12–26 %) byly zaznamenány u všech typů textů – nejmenší u sociální reklamy (*Dárcovství krve*), největší u polemického textu (*Virtuální dojíždění*), problematický se pro žáky stále ukazuje i text umělecký, metaforický.

V hypotéze č. 2 jsme předpokládali, že žáci dosáhnou nejvýraznějšího zlepšení mezi 6. a 9. ročníkem ve čtenářské dovednosti zhodnocení textu. Tato hypotéza se potvrdila. Celkově se žáci zlepšili v dovednosti zpracovávat informace, interpretovat text (až o 26 %). Největší zlepšení nastalo u zhodnocení textu (nalezení souvislosti mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy a jež čtenář zná z jiných textů nebo z vlastní zkušenosti). Nejvýraznější posun byl zaznamenán v dovednosti zhodnotit text v kotvící úloze (polemický text) *Virtuální dojíždění* (42 %). U seřazovacího typu úloh (1234) či úloh zaměřených na čtenářskou dovednost získávání informací jsou jen nepatrné rozdíly mezi žáky 6. a 9. ročníků, a to zejména proto, že čtenářské dovednosti měli dostatečně rozvinuté již žáci v 6. ročnících.

V třetí hypotéze jsme očekávali, že nejmenší rozdíly při porozumění textu mezi žáky 6. a 9. ročníků budou u sociální reklamy (*Dárcovství krve*). Výraznější rozdíly (12–26 %) byly zaznamenány u všech typů textů, ale nejmenší právě u sociální reklamy (kotvící úloha *Dárcovství krve*). Tato hypotéza se potvrdila.

Čtvrtá hypotéza se týkala rozdílů mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií. Výraznější rozdíly (12–26 %) byly zaznamenány u všech typů textů – nejmenší u sociální reklamy (*Dárcovství krve*), největší u polemického textu (*Virtuální dojíždění*) a interpretace uměleckého metaforického textu (rozdíl činil 26 %). Naše hypotéza se tedy potvrdila.

Problematická pro žáky základních škol se ukázala zejména čtenářská dovednost zpracování textu (porozumění) a dovednost zhodnocení textu (nalézt souvislost mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy, rozdíl činil 27 %).

Diskuze a závěr

Čeští 15letí žáci ve výzkumu CLoSE byli v roce 2016 ve všech úlohách a dovednostech v průměru úspěšnější než mezinárodní průměr PISA (2009), výrazně se snížila také neřešenost otevřených úloh. To může být dáno tím, že úlohy nepředstavovaly pro žáky tak velkou výzvu (vnímání vlastní zdatnosti) a zaujal je výchozí text či zadání úlohy (emoční odezva). Možná i téma mohlo být pro žáky podnětné

(osobní významnost), což jsou důležité složky sebereflexe Nové taxonomie vzdělávacích cílů (Marzano a Kendall, 2007). Ačkoliv se položka sebereflexe objevuje až v nejvyšších patrech taxonomie, jsou předpokladem proto, aby žák začal úkol plnit – pokud totiž na začátku úkolu například žák vyhodnotí, že má malou motivaci se úkolu věnovat (motivace), že v něm příliš rozsáhlý text vyvolává pocit úzkosti (emoční odezva), že nemá šanci uspět, protože úkol je vysoko nad jeho možnostmi, nebo protože neovládá základní pojmy (vnímání vlastní zdatnosti), či vyhodnotí, že téma pro něj není vůbec důležité (osobní významnost), žádné řešení úkolu neproběhne, což se stávala pravděpodobně u žáků 6. ročníků, kteří se rozhodli úlohy neřešit (proto tak vysoké procento neřešenosti).

Cílem tohoto příspěvku bylo porovnat výsledky žáků v polovině a na konci základního vzdělávání v testu čtenářských dovedností v longitudinálním projektu CLoSE. Naším středem zájmu byly čtenářské dovednosti (resp. čtenářské procesy) v několika oblastech.

Prokázali jsme, že čeští žáci se mezi 6. a 9. ročníkem výrazně zlepšili při porozumění polemickému textu (*Virtuální dojíždění*), ale značné rozdíly byly zaznamenány rovněž u beletristického metaforického textu. Zatímco u polemického textu jsme problémy předpokládali proto, že polemické texty nebývají součástí používaných čítanek či učebnic, s nimiž čeští učitelé pracují (často je používá 80 % učitelů ZŠ a 85 % učitelů gymnázií, in Palečková a kol., 2010), u beletristického textu je výzvou porozumění zejména v interpretaci metaforického textu, která vyžaduje úkoly vyšší kognitivní náročnosti. To může souviset také s pojetím literární výchovy na českých středních školách, jak na něj poukazuje Hník (2014) – stále ještě převládá poznávání o díle, na rozdíl od poznávání díla, tj. žák zůstává v pasivní roli posluchače a obsahově je kladen důraz na literárněhistorické znalosti, což potvrzuje i Radváková (2015).

V oblasti typů úloh žáci dosáhli největšího zlepšení ve čtenářské dovednosti zhodnocení textu, kterou vnímáme jako podstatnou po analýzu a kritické reflektování a hodnocení získaných informací v současném světě (viz *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 8 a 16).

V poslední části jsme se věnovali rozdílům ve čtenářských dovednostech mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií. Výraznější rozdíly (12–26 %) byly zaznamenány u všech typů textů – nejmenší u sociální reklamy (*Dárcovství krve*), největší u polemického textu (*Virtuální dojíždění*). Problematické pro žáky ZŠ se ukázala zejména dovednost interpretovat umělecký, metaforický text (rozdíl 26 %) a dovednost zhodnocení textu (nalézt souvislost mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy, rozdíl činil 27 %). Právě polemický text poukazuje na výrazné rozdíly mezi žáky základních škol a gymnázií. Žáci základních škol nebyli

schopni rozlišit, zda odpověď na otázku mají hledat v textu, či mimo něj. Poukazuje to na neporozumění na úrovni situačního modelu textu, žáci měli problémy s nalezením souvislostí mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy, a nepoužívali pravděpodobně vhodné čtenářské strategie pro práci s textem, zejména polemického charakteru. V dalších typech textů nebyly rozdíly mezi žáky tak výrazné. Na rozdíly mezi výsledky žáků v oblasti čtenářské gramotnosti, a faktory, které je ovlivňují, upozorňuje rovněž Straková a Simonová (2020).

Věříme, že současné čtenářské dovednosti žáků se postupně zlepšují a výuka na základních školách i středních školách je zkvalitňována a v souladu s doporučeními formulovanými na základě nejnovějších výzkumů čtenářství (Boudová a kol., 2021). Za podstatné považujeme také podporování čtení pro radost, které je základním předpokladem pro následné hluboké čtení, poučené interpretace, kritické čtení i myšlení, hledání souvislostí mezi texty a svou čtenářskou i životní zkušeností.

Literatura

- BLAŽEK, R. – JANOTOVÁ, Z. – POTUŽNÍKOVÁ, E. – BASL, J. (2019): *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- BOUDOVÁ, S. – JANOTOVÁ, U. – BASL, J. – ANDRYS, O. – ZATLOUKAL, T. – PRAŽÁKOVÁ, D. (2021): *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce.
- DOLEŽEL, L. (2003): *Heterocosmica*. Praha: Karolinum.
- FERNÁNDEZ, E. M. – CAIRNS SMITH, H. (2014): *Základy psycholinguistiky*. Praha: Karolinum.
- FRYČ, J. – MATUŠKOVÁ, Z. – KATZOVÁ, P. a kol. (2020): *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- HOMOLOVÁ, K. (2008): *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- ISER, W. (2001): *Apelová struktura textů. In: Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky*. Brno: Host, s. 39–61.
- JANOTOVÁ, Z. – CHROBÁK, T. – OLŠÁKOVÁ, M. – FIALA, V. – PRAŽÁKOVÁ, D. – FIEDLEROVÁ, V. – HLAWATSCHKE, P. (2020): *PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

- KINTSCH, E. – KINTSCH, W. (1996): Learning from Text. In: de Corte, E. – Weinert, F. (Eds.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (s. 519–524). Oxford: Pergamon.
- KIRSCH, I. – DE JONG, J. – LAFONTAINE, D. – MCQUEEN, J. – MENDELOVITS, J. – MONSEUR, CH. (2002): *Reading for change. Performance and engagement across countries*. OECD.
- KOŽELUHOVÁ, E. (2020): *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. [Disertační práce.] Praha: Pedagogická fakulta UK.
- KRÁMSKÝ, D. (Ed.) (2009): *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec: Bor.
- LAKOFF, G. (2006): *Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda.
- LAUFKOVÁ, V. (2018): Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 75–107.
- MARZANO, R. J. – KENDALL, J. S. (2007): *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- NEBESKÁ, I. (1992): *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V. – BASL, J. (2010): *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- RADVÁKOVÁ, V. (2015): Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae*, 9(3), 87–110.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (Ed.). (2004): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- SCHNOTZ, W. – BALLSTAED, S. P. (1996): In: de Corte, E. – Weinert, F. (Eds.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (s. 492–497). Oxford: Pergamon.
- STARÝ, K. (2015): Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*, 2014–2015, roč. 65, č. 1.
- STARÝ, K. – LAUFKOVÁ, V. (2015): Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. *Pedagogika*, 65(4), 392–412.
- STRAKOVÁ, K. (2016): *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: PedF UK.
- STRAKOVÁ, J. – SIMONOVÁ, J. (2020): Vztah akademické marnosti a výsledků žáků: různé mechanismy pro matematiku a čtenářskou gramotnost. *Studia paedagogica*, roč. 25, č. 3, s. 43–67.

- ŠMEJKALOVÁ, M. – VONDROVÁ, N. – SMETÁČKOVÁ, I. – CHVÁL, M. (2021): Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, roč. 71, č. 2, s. 159–176.
- SCHWARZOVÁ, M. (2009): *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- VÁGNEROVÁ, M. (2001): *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- TRÁVNÍČEK, J. (2011): *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host.
- TRÁVNÍČEK, J. (2008): *Čteme?* Brno: Host.
- VAN DIJK, T. A. – KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Přílohy

- **Příloha 1** Ukázka výchozího polemického textu a úloh k němu – Virtuální dojíždění

Virtuální dojíždění

Hudba budoucnosti

Jen si představte, jak by bylo úžasné dojíždět do práce „virtuálně“¹ po elektronické dálnici a všechnu práci vyřizovat na počítači nebo po telefonu! Už byste se nemuseli mačkat v přeplávaných autobusech a vlacích, ani marnit dlouhé hodiny dojížděním do práce a zase zpátky. Mohli byste pracovat, kde by se vám zachtělo – jen si zkuste představit všechny ty možnosti, které by se tím otevřely!

Milena

Katastrofa na obzoru

Zkrátit čas strávený dojížděním a snížit energii, kterou při něm spotřebujeme, je jistě dobrý nápad. Mělo by se toho však dosáhnout zlepšením systému veřejné dopravy nebo přiblížením pracoviště k bydlišti. Odvážná myšlenka, že se práce na dálku má stát běžnou součástí života nás všech, by vedla pouze k tomu, že se lidé budou stále více uzavírat do sebe. Opravdu chceme ještě více oslabit náš pocit sounáležitosti s druhými?

Richard

Termín „virtuální dojíždění“ poprvé použil na počátku 70. let Jack Nilles, aby popsal situaci, kdy zaměstnanci pracují na počítači mimo své pracoviště (například doma) a podklady či dokumenty odesílají na pracoviště prostřednictvím telefonních linek.

DÁRCOVSTVÍ KRVE



Bez dárcovství krve se neobejdeme.

Neexistuje nic, co by mohlo lidskou krev plně nahradit. Proto je dárcovství krve nezastupitelné a nepostradatelné pro záchranu lidských životů.

Ve Francii potřebuje krevní transfuzi každý rok 500 000 pacientů.

Nástroje k odběru krve jsou sterilní a jsou na jedno použití (injekční stříkačky, hadičky a krevní vaky).

Darování krve není nebezpečné.

Dárcovství krve:

Nejznámější způsob darování krve trvá 45 minut až 1 hodinu.

Kromě vlastního odběru 450 ml krve do speciálního krevního vaku se odebirají ještě malé vzorky krve, které slouží k jejímu testování a kontrole.

- Muž může darovat krev pětkrát za rok, žena třikrát.
- Darovat krev může každý ve věku od 18 do 65 let.

Mezi jednotlivými odběry krve musí uplynout osm týdnů.

Text „Dárcovství krve“ je z francouzské webové stránky.

1/ Jaký je vztah mezi texty „Hudba budoucnosti“ a „Katastrofa na obzoru“?

1. Používají rozdílná zdůvodnění, ale nakonec dojdou ke stejnému závěru.
2. Jsou napsány stejným stylem, ale zabývají se naprosto rozdílnými tématy.
3. Vyjadřují stejný názor na věc, ale docházejí k rozdílným závěrům.
4. Píše se v nich o stejném tématu, ale vyjadřují opačný názor.

2/ Jaký druh práce by se formou virtuálního dojíždění vykonával těžko? Svou odpověď zdůvodni.

.....

.....

3/ Se kterým z následujících výroků by souhlasili oba, Milena i Richard?

1. Lidé by měli mít možnost pracovat tolik hodin, kolik chtějí.
2. Není dobré ztrácet spoustu času dojížděním do práce.
3. Virtuální dojíždění by nevyhovovalo každému.
4. Navazování společenských styků je nejdůležitější součástí práce.

- Příloha 2 Dárcovství krve (sociální reklama)

1/ Co je hlavním cílem textu „Dárcovství krve“?

1. Přesvědčit lidi, aby darovali krev.

2. Popsat nebezpečí spojená s darováním krve.
3. Vysvětlit, kde je možné darovat krev.
4. Ukázat, že mnoho lidí pravidelně daruje krev.

2/ Proč je podle textu dárcovství krve nezastupitelné? Vypiš z textu „Dárcovství krve“ jednu větu, která to vysvětluje.

.....

.....

3/ Osmnáctiletá žena, která během posledních dvanácti měsíců darovala krev už dvakrát, chce znovu darovat krev. Jakou podmínku musí podle textu „Dárcovství krve“ splňovat?

.....

4/ V textu se píše: „Nástroje k odběru krve jsou sterilní a jsou na jedno použití ...“ Proč text obsahuje tyto informace?

1. Aby uklidnil, že darování krve je bez rizika.
2. Aby zdůraznil, že se bez darování krve neobejdeme.
3. Aby vysvětlil, k čemu slouží odebraná krev.
4. Aby poskytl podrobné informace o testování a kontrole krve.

• Příloha 3 O lakomci a zlatu (bajka)

O Lakomci a zlatu

Ezopova bajka

Lakomec prodal vše, co měl, a koupil si hroudu zlata. Zakopal ho u staré zdi a každý den se na něj chodil dívat. Jeden jeho přítel si všiml, že stále někam chodí, a rozhodl se ho sledovat. Přítel brzy odhalil tajemství ukrytého pokladu, vykopal hroudu zlata a ukradl ji. Když na druhý den lakomec našel svou skrýš prázdnou, začal si rvát vlasy a bědovat. Zničeného žalem ho uviděl soused, a když se dozvěděl příčinu jeho neštěstí, řekl mu: „Nermuť se tolik! Raději běž, vezmi kámen, polož jej do jámy a představuj si, že tam zlato stále je. Bude to pro tebe stejné. Vždyť když jsi měl ukryté zlato, stejně ti nepatřilo, protože jsi z něj neměl nejmenší užitek.“

1/ Přečti si následující věty a očíslov je podle toho, jak jdou události v textu po sobě.

K označení pořadí použij číslice od 1 do 4, které vepíšeš do prázdných čtverců.

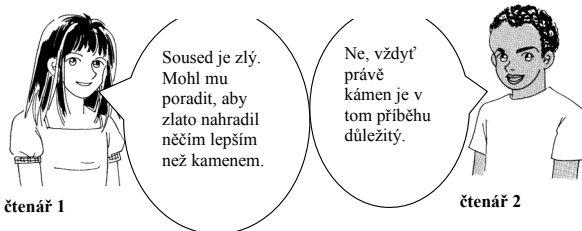
- Lakomec se rozhodl vyměnit všechny své peníze za hroudu zlata. ☐
- Někdo lakomci zlato ukradl. ☐
- Lakomec vykopal jámu a svůj poklad do ní ukryl. ☐
- Soused lakomci řekl, aby zlato nahradil kamenem. ☐

2/ Jakým způsobem lakomec získal hroudu zlata?

.....

.....

3/ Zde je úryvek rozhovoru dvou lidí, kteří četli bajku „O lakomci a zlatu“.



Co by mohl čtenář 2 dodat, aby zdůvodnil svůj názor?

.....

.....

4/ Jaké hlavní ponaučení plyne z tohoto příběhu?

1. Nemá smysl hromadit majetek, který ti mohou ukrást.
2. Je chyba důvěřovat druhým.
3. Nemít užitek z vlastního majetku je stejné jako nemít nic.
4. Nemá smysl naříkat nad tím, co nelze změnit.

• **Příloha 4** Čtenářské dovednosti dle mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA
(Zpracovala V. Laufková)

	Čtenářská dovednost	Specifikace čtenářské dovednosti	Příklad otázky
Vyhledávání informací	Vyhledávání (získávání) informací	Žák vyhledá v textu explicitně uvedenou informaci, určitou myšlenku, definici slov nebo slovních spojení; rozpozná prostředí, v němž se příběh odehrává	Otázka: Které věci si Žbluňk připravil na záchranu Kvaka? Otázka: Co si Tom myslel, že se stane, když jeho nepřítel sní koláč pro nepřítele?
Zpracování informací (porozumění)	Vyvozování významu slov / obrázků, ...	Žák vyvodí z textu význam slova / slovního spojení / obrázku apod.	Otázka: Vysvětli, co znamená věta: „usychal jim před očima“. Otázka: Podívej se na obrázek a urči, k čemu můžeme přirovnat karabáč.
	Vytvoření interpretace	Žák porozumí textu propojením s vlastními zkušenostmi, např. žák rozpozná celkové poselství textu; posoudí chování postavy v dané situaci; porovná různé informace v textu; odvodí náladu a atmosféru příběhu.	Otázka: Co příběh o žabách vypovídá o jejich vztahu? Nelze vyhledat v textu Otázka: Vysvětli, jak se muž na konci příběhu změnil. Otázka: Vysvětli, proč byl bohatý muž chudák, když měl plnou truhlu zlata.
	Vyvozování přímých závěrů	Žák musí proniknout pod povrch toho, co je napsáno, k hlubší podstatě; propojovat informace obsažené v textu a informace, které explicitně vyřčené nejsou, př. žák pochopí příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi; vyvodí hlavní myšlenku textu; určí osobu nebo věc, kterou v textu zastupuje zájmeno; popíše vztah mezi dvěma postavami apod.	Otázka: Kdo vypráví příběh? Nelze vyhledat v textu Otázka: Proč měli poddaní z hejtmána strach? Otázka: Proč si Tom na začátku povídky myslel, že je Jakub jeho nepřítel?

Zhodnocení textu (posuzování a uvažování)	Posouzení formy textu	Žák posoudí kvalitu napsaného textu – např. strukturu textu, žánr, jazyk, použití literárních prostředků, styl autora apod., např. žák popíše prostředky, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu	Otázka: Některé stanice jsou v šedém kolečku. Jakou informaci o stanicích nám má toto označení sdělit? Otázka: Nehledě na to, se kterým z dopisů souhlasíš, uveď, která z autorek podle tebe napsala svůj dopis lépe. Vysvětli svou odpověď s odkazem na to, jak jsou jeden nebo oba dopisy napsány.
	Posouzení obsahu textu	Žák kriticky posoudí text, jeho obsah a hodnotí jej; porovná informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů nebo již s nabytými vědomostmi; utvoří si vlastní názor na text; např. žák posoudí úplnost nebo srozumitelnost informací uvedených v textu	Otázka: Jak spolu souvisí první a druhý text? Otázka: Jak by se druhý příběh nemohl jmenovat?

- **Příloha 5** Charakteristika výchozích úloh (Zpracovala V. Laufková)

Kotvící úloha *Virtuální dojíždění* (polemický text, viz příloha 1)

1. Otázka / dílčí úloha 1: ABCD (uzavřená úloha s výběrem odpovědi), zpracování informací (porozumění)
2. Otázka / dílčí úloha 2: SloV2 (otevřená úloha vyžadující rozsáhlejší slovní formulaci), zhodnocení textu (posuzování a uvažování)
3. Otázka / dílčí úloha 3: ABCD (uzavřená úloha s výběrem odpovědi), zpracování informací (porozumění)

Kotvící úloha *Dárcovství krve* (neliterární nesouvislý text, sociální reklama, viz příloha 2)

1. Otázka / dílčí úloha 1: ABCD (uzavřená úloha s výběrem odpovědi), vyhledávání informací
2. Otázka / dílčí úloha 2: SloV 1 (otevřená úloha vyžadující kratší slovní formulaci), vyhledávání informací

3. Otázka / dílčí úloha 3: Slovo 1 (otevřená úloha vyžadující kratší slovní formulaci), zpracování informací (porozumění)
4. Otázka / dílčí úloha 4: ABCD (uzavřená úloha s výběrem odpovědi), zhodnocení textu (posuzování a uvažování)

Kotvící úloha *O lakomci a zlatu* (literární, metaforický, souvislý text, krátká Ezopova bajka, viz příloha 3)

1. Otázka / dílčí úloha 1: 1234 (uzavřená úloha seřazovací/přiřazovací), zpracování informací (porozumění)
2. Otázka / dílčí úloha 2: Slovo 1 (otevřená úloha vyžadující kratší slovní formulaci), vyhledávání informací
3. Otázka / dílčí úloha 3: Slovo 2 (otevřená úloha vyžadující rozsáhlejší slovní formulaci), zpracování informací (porozumění)
4. Otázka / dílčí úloha 4: ABCD (uzavřená úloha s výběrem odpovědi), zpracování informací (porozumění)

APLIKACE KONCEPTU „INTERPRETAČNÍCH DOVEDNOSTÍ“ DO STŘEDOŠKOLSKÉ VÝUKY LITERATURY¹

Applying of the Concept of „Interpretive Skills“ to Secondary School Literature Education

Ondřej Vojtíšek

Abstrakt: Cílem příspěvku je představit koncept interpretačních dovedností – soubor jednotlivých modelových naučitelných úkonů, které potenciálně mohou dovést středoškolského žáka k interpretaci konkrétního literárního textu. Text upozorňuje na některé charakteristiky takto vymezených dovedností a nastiňuje možnosti jejich hledání i strukturace. Hlavní částí příspěvku však je ukázka uplatnění této teorie v pedagogické praxi – ve vývoji pracovních listů k ústní maturitní zkoušce.

Klíčová slova: interpretace literatury; didaktická interpretace; interpretační dovednosti; České nebe, O myších a lidech.

Abstract: The aim of this paper is to introduce the concept of interpretive skills – a set of individual model learnable acts that can potentially lead a secondary school student to interpret a particular literary text. The text draws attention to some characteristics of such defined skills and outlines the possibilities of their search and structuring. The main part of the paper, however, is a demonstration of the application of this theory in pedagogical practice – in the development of worksheets for the oral final exam.

Keywords: interpretation of literature; didactic interpretation; interpretation skills; Czech Heaven, Of Mice and Men.

¹ Text vychází ze stejnojmenného příspěvku prosloveného na konferenci *Aktuální aspekty v didaktice mateřského jazyka a literatury* (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 12.–13. října 2021).

Úvod

Přestože dovednost interpretace textu² je v literární výuce na střední škole jednoznačně zakotvena vzdělávacími dokumenty (RVP G 2007, s. 15–16), škála postojů k ní je široká a rozmanitá. Někteří pedagogové či didaktici vyjadřují skepsi vůbec k možnosti středoškolské interpretování naučit či ji vnímají jako demotivační a odvádějící od autentického prožitku,³ jiní sice věří v její zásadní roli v porozumění nejen textům, ale i sobě a druhým lidem, ale jejím výsledkem chápou pouze etické pochopení literárního díla.⁴ A i mezi těmi, kteří neopomíjejí estetický rozměr literatury, se liší ti, kteří mají jasnou představu, jak by mělo užití interpretace ve výuce vypadat (ať už např. v duchu recepční teorie, ve výrazně strukturalistickém pojetí či za použití kreativní dekonstrukce textu),⁵ od těch, kteří prosazují metodologicky co nejinkluzivnější pojetí.⁶ K této názorové různorodosti (i v rámci didaktiky literatury samozřejmě žádoucí) je možné přistupovat s porozuměním tomu, a) co je a které podoby může nabývat literární interpretace a b) jak si čtenář tuto činnost osvojuje – tedy v literárně-teoretické a literárnědidaktické perspektivě zároveň.

Klíčem ke komplexnímu problému interpretace na střední škole (reprezentovanému otázkami jako „Jakými způsoby je možné – jestli vůbec – naučit středoškolské žáky interpretovat literaturu?“, „Co všechno je k tomu potřeba?“ či „Jak lze proces učení interpretace ověřovat?“) může být citace z textu *Teaching the Process of Reading Comprehension*: „Pokud dokážeme dostatečně podrobně specifikovat tiché procesy, které jsou základem různých myšlenkových dovedností, můžeme pak najít metody, jak žáky naučit tyto dovednosti ovládat.“ (Collins–Smith 1980, s. 2 [překlad O. V.])

2 Pro účely následující úvahy interpretací rozumíme komplexní formulaci toho, co text (soudě dle jeho vlastností) může znamenat pro některý ze čtenářských subjektů empirických (pro konkrétního interpreta) či modelových (pro prototyp soudobého recipienta, pro čtenáře implikovaného dílem, pro mluvčího jakožto čtenáře vlastní promluvy atd.) – tedy metajazykovou konstrukci smyslu (či významu – ve smyslu „hodnot“; srov. Hrbáček, 2005, s. 5), jenž může text z dané perspektivy nést.

3 Např. s odkazem na Cullera (2020, s. 21) či Sontagovou (1994).

4 V tomto duchu se např. nesly některé z příspěvků konference Společnosti učitelů českého jazyka a literatury s výmluvným názvem *Literatura jako učebnice etiky* (28. 1. 2022, videozáznam příspěvků dostupný z: <<https://www.spolucj.cz/prispevky-a-videozaznam-konference/>> [cit. 6. 7. 2022]).

5 V tomto pořadí lze chápat přístup Ladislavy Lederbuchové (např. 1997), Vladimíra Nezusila (2004) či Ondřeje Hníka (2014).

6 V tomto duchu navazují na práci např. Richarda Beache a kol. (2011, s. 151–162), Jitky Zítkové (2014) i vlastní předchozí analýzy (Vojtíšek, 2019).

V souladu s tímto kognitivním přístupem ke vzdělávání bude následující příspěvek zastávat hypotézu, že cestou k možnosti naučit i ověřovat interpretaci je její podrobná analýza – segmentace interpretačního procesu na jednotlivé kroky. Pak je totiž možné zachytit, co interpret v těchto dílčích interpretačních úkonech musí dokázat udělat, a formulovat specifické vzdělávací cíle vymezením přesných dílčích dovedností potřebných k dosahování interpretačních závěrů. Koncept takovýchto interpretačních dovedností bude v následujícím textu (po stručném teoretickém uvedení) představen na příkladu z praxe: cvičných pracovních listech k ústní části maturitní zkoušky.

Nástin konceptu interpretačních dovedností

Jako interpretační nazýváme takové dovednosti, a) jejichž uplatnění nad konkrétním textem může přímo vést k interpretaci textu, vyústit v ní, b) které jsou cíleně naučitelné (třeba i s asistencí pedagoga), nezávisí pouze na vrozených dispozicích či náhodě. Jednotlivé položky takového souboru tedy nejsou samy přímo interpretačními akty, ale parciálními kroky interpretačního aktu – tzn. takovými úkony analýzy či výkladu textu a takovými operacemi s literárněhistorickými, teoretickými či kulturními znalostmi, které ve vztahu ke konkrétnímu textu tvoří „cestu“ interpretování a k interpretaci.

Výzkum interpretačních dovedností je veden v několika okruzích: nejširší prstenec tvoří promýšlení samotné didaktické interpretace a jejích možností. Z něj vyplývá především potřeba (vyvstávající z různosti textů, individuálních žáků i vzdělávacích kontextů) operovat se širokým pojetím metod interpretace i toho, co interpretací rozumíme. V opačném, zužujícím směru probíhá ohledávání hranic toho, co je účelné vnímat jako součást procesu interpretace, resp. co všechno nazývat interpretačními dovednostmi (mezi interpretační dovednosti např. nejsou zahrnuty veškeré činnosti či schopnosti, které čtenář či žák přísně vzato k dosažení interpretace také potřebuje – samotné dekodování psaného jazyka, udržení pozornosti atp.).

Je zřejmé, že interpretační dovednosti nemohou aspirovat na to, být nástroji, jimiž lze univerzálně interpretovat kterékoliv dílo; jejich platnost lze naopak vyhodnotit pouze v návaznosti na konkrétní literární text. Budujeme-li tedy jejich soupis, jedná se jen o hledání modelových, pouze potenciálních položek, v němž jsou nápomocné jak zahraniční studie výzkumu čtení,⁷ tak tuzemské práce podobného zaměření.⁸

7 Např. již citovaný Collins–Smith (1980) či Leeová–Hughesová (2012), Peskinová (1998), Sternberg (2009).

8 Nejvýraznějším příspěvkem je patrně text Pavly Brožové (2007).

Protože taková množina může být i relativně obsáhlá, jsou čtvrtým okruhem zájmu možnosti strukturační. Aby se celý koncept interpretačních dovedností vyhnul hrozbě algoritmizace či příliš úzkého napojení na jednu konkrétní literární teorii, využívá poznatky kognitivní psychologie – konkrétně model řešení problémů. Kroky cyklu řešení problémů (Sternberg 2009, s. 386–388) vyměřují tři skupiny interpretačních dovedností: identifikační dovednosti (odpovídají u Roberta Sternberga krokům 1. identifikace problému, 2. definování problému a 3. vytvoření strategie řešení problému),⁹ relační dovednosti (odpovídající krokům 4. organizace informací týkajících se problému a 5. rozvržení zdrojů)¹⁰ a kombinační, reflexivní a formulační dovednosti (odpovídající krokům 6. monitorování řešení problému a 7. zhodnocení řešení problému).¹¹

9 Konkrétní dovednosti mohou být např.: dovednost vnímat text jako interpretovatelný, jako prostor pro formulaci problému; dovednost nalézt interpretační paralelu (jiný text, fungující jako izomorfní problém); dovednost identifikovat interpretační impulsy inherentní struktuře textu (např. její pravidelnost či trhlina v této pravidelnosti, opakování i neočekávané narušení); dovednost ohraničit text k interpretování, stanovit začátek a konec textu.

10 Tato skupina je pro lepší uchopitelnost ještě dále vnitřně členěna, a to na 1. subjekty a objekty textu (mezi ně mj. náleží dovednost analyzovat argumentaci vypravěče či postav textu, odhalit ideové podloží argumentů, manipulativní techniky či logické lapy; dovednost vysvětlit, kdo je v textu osloven a jakou funkci tato oslovení mají), 2. kompozici textu (např. dovednost popsat užití gramatických kategorií v textu /např. slovesného času/ a jejich efekty či funkce; dovednost odhalit a pojmenovat, v čem se text vzpírá logice či kauzalitě, a navrhnout vysvětlení těchto nesrovnalostí), 3. literární a kulturní kontext (např. dovednost vysvětlit možný symbolický či referenční význam vlastních jmen užitých v textu; dovednost vysvětlit rituální či symbolický charakter vybraných prvků a událostí v textu či textu samotného; dovednost rekonstruovat význam jednotlivých prvků či motivů textu na základě jiných textů vznikajících v téže době), 4. společensko-historický kontext (např. dovednost pojmenovat souvislost světa a dějů zobrazeného v textu /fikce/ a skutečnosti /historie, faktů/, popsat povahu fikce a efekt mezer, které vznikají mezi fikcí a skutečností; dovednost zachytit a formulovat etické předpoklady či morální apely obsažené v textu) a 5. recepci a efekty textu (např. dovednost nahlédnout text z jiných perspektiv, než které sám text nabízí, zvážit přínosy takovéto změny; dovednost v textu identifikovat, pojmenovat a odůvodnit místa cizosti či čtenářsky zážející; dovednost reflektovat vlastní konkretizace textu, vnímat je jako nesamozřejmé, hledat k nim varianty a uvědomovat si důsledky jejich rozdílů).

11 V této skupině mohou být dovednostmi mj.: dovednost vysvětlit, jak se dílo celkově vztahuje ke své či cizí kultuře či historii, ke společnosti či životnímu prostředí; dovednost posoudit, v čem a proč se liší další, alternativní interpretace textu (např. starší, zjevně ideologické apod.), nakolik a v čem jsou relevantní (pro čtenáře a vůči textu); dovednost odhalit a zhodnotit interpretační rozhodnutí v adaptacích textu (přepisech či převodech do jiného média); dovednost určit cílový bod interpretace (ukončit interpretování); dovednost kriticky reflektovat vlastní dílčí závěry, přehodnocovat je a navracet se do předchozích fází.

Aplikace interpretačních dovedností

Teoretický koncept interpretačních dovedností by ve své výukové aplikaci měl sloužit jako podloží pro sestrojení úloh, které budou nad textem ověřovat žákovu schopnost smysluplných, interpretačně relevantních úkonů (a zároveň bude – díky zaměření na konkrétní dovednost – měřitelná úspěšnost jejich řešení). Usiluje tedy o možnost ověřovat schopnost interpretace, aniž by musel být objektivně hodnocen interpretační výkon samotný (to se totiž jeví jako problematické).

Tento princip byl uplatněn ve školních rocích 2020/2021 a 2021/2022 na pražském gymnáziu Voděradská při tvorbě pracovních listů k ústní části maturitní zkoušky. Ty v nové podobě obsahují – krom úryvku z daného díla – dvanáct úloh, které by měly sloužit v roli sond vůči interpretaci celého díla metonymicky a které se zároveň věnují významotvorným jevům díla.¹² Úlohy jsou formálně děleny do třech oddílů (analýza úryvku, témata díla a literárněhistorický kontext; srov. obr. 2 a 4),¹³ jsou ale koncipovány tak, aby je bylo při odpovědi možné propojovat a plnit ve volitelném pořadí.

Vztáhneme-li úlohy k množině interpretačních dovedností, odkazují se převážně na dovednosti ze středního pásma (hierarchie a usouvztažňování) důkladněji představené v pozn. 10. Uplatnění dovedností z první skupiny se totiž předpokládá při přípravě žáka k maturitě, dovednosti ze třetí skupiny se naopak zdá být neefektivní ověřovat v parametrech ústní maturitní zkoušky.

Závěrečnou částí příspěvku je ukázka listů k dvěma dílům rozdílného charakteru:¹⁴ k *Českému nebi* Smoljaka a Svěráka a Steinbeckově próze *O myších a li-dech*. Uvedené listy vytvořil autor článku a lektorovaly je Vítězslava Hlaváčová a Michaela Šaršeová.

Ukázka pracovního listu: *České nebe*

První ukázkový list zpracovává divadelní hru Ladislava Smoljaka a Zdeňka Svěráka *České nebe* (2008). Jako úryvek byla vybrána scéna přibližně ze začátku třetí

12 Vzhledem k tomu, že žáci znění úloh (krom poslední v každém listu) před tažením díla na počátku zkoušky neznají, jsou při přípravě vedeni k odhadování, co mohou očekávat za otázky – učí se tak tedy rozpoznávat interpretačně relevantní jevy.

13 Oddíly slouží i jako podklad pro bodování (úspěšnost, kompletnost a samostatnost řešení jejich úloh je v každém z nich souhrnně ohodnocena 0–8 body). Oddíly mohou obsahovat – dle potřeb daného díla – tři až pět úkolů. Úkoly jsou pro snazší orientaci zkoušeného i zkoušejícího dále nadepsány příslušnou oblastí (Postavy, Jazyk, Kompozice...).

14 Kvůli ochraně listů určených přímo ke zkoušce se jedná o list k dílu, které je v tuto chvíli z nabídky vyřazené, a o list cvičný, určený k žákovské přípravě.

třetiny části „hra“ (srov. obr. 1; Smoljak – Svěrák, 2010, s. 554–557): v ní se postavy „českého nebe“ poprvé střetávají s Radeckým, je to tedy scéna dramatictějšího charakteru. Ohraničen je příchodem a odchodem této postavy. Skupina úloh „Analýza úryvku“ pokrývá téma humoru, aluzí a – na příkladu dvou postav – vztah k historii.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... v textu vnímat humor či ironii a vysvětlit jejich funkci.	1	→ Na několika příkladech z úryvku popište, kterými prostředky je v díle vytvářen humor či komika.	Kompozice
... identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla, a vystihnout způsoby, kterými tak činí.	2	→ Uveďte z úryvku příklady pasáží citátového charakteru a vysvětlete jejich funkci.	Jazyk
... charakterizovat či srovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.	3	→ Se znalostí celého díla charakterizujte postavu Jana Husa, svá tvrzení ilustруйте úryvkem.	Postavy
... pojmenovat souvislost světa a dějů zobrazeného v textu (fikce) a skutečnosti (historie, faktů), popsat povahu fikce a efekt mezer, které vznikají mezi fikcí a skutečností.	4	→ Na postavě Radeckého demonstруйте, jak se hra vyjadřuje k historickým skutečnostem.	Společenské souvislosti

V „Tématech díla“ se otevírá jeho vztah k české literatuře 19. století, k národní identitě, aktuálním tématům a také téma prezentace žen v díle.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... vysvětlit vztah díla k soudobým či historickým tématům (osobním, kulturním, společenským...).	5	→ Vysvětlete, jakou perspektivou se drama vztahuje k významným českým spisovatelům 19. století, jmenujte několik příkladů.	Kulturní souvislosti

... vztáhnout děje a postoje zobrazené textem k dnešnímu, dobovému či historickému hodnotovému žebříčku, představě o morálce, ideologii apod., příp. vysvětlit kontroverze, jež dílo vyvolalo.	6	→ Zobecněte, které rysy národní identity drama zmiňuje.	Kulturní souvislosti
... vysvětlit vztah díla k soudobým či historickým tématům (osobním, kulturním, společenským...).	7	→ Vysvětlíte, jak se drama vyjadřuje k aktuálním společenským tématům.	Společenské souvislosti
... pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy).	8	→ Uveďte, jak dílo prezentuje ženy a jejich vlastnosti.	Společenské souvislosti

V závěrečném oddílu úloh, „Literárněhistorickém kontextu“, má žák pojmenovat souvislost s jinými díly reflektujícími české dějiny, typické rysy her Divadla Jára Cimrmana a kořeny této poetiky, srovnání s vybraným souvisejícím dílem.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... srovnat podobu a funkci téhož motivu či postupu v různých dílech či adaptacích.	9	→ Uveďte další díla současné české literatury, která reflektují české dějiny, vysvětlíte možné důvody obliby tohoto tématu.	Literární dějiny
... pojmenovat rysy textu příznačné pro tvorbu jeho autora a srovnat jejich efekt v různých dílech.	10	→ Jmenujte některé typicky se vyskytující rysy her Divadla Jára Cimrmana a vysvětlíte, jaká je jejich funkce.	Literární dějiny
... vnímat a vysvětlit souvislosti díla s literaturou vznikající v téže době či s literaturou, na níž dílo navazuje.	11	→ Vysvětlíte, z jakých kořenů vyrůstá poetika <i>Českého nebe</i> . Můžete se věnovat buď historii tvorby Divadla Jára Cimrmana, nebo jejich inspiračním zdrojům.	Kulturní souvislosti

... obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...).	12	→ Vyberte si dílo, které úzce souvisí s <i>Českým nebem</i> , jeho tématy či dobou vzniku, a porovnejte je.	Kulturní souvislosti
---	----	---	----------------------

Ukázka pracovního listu: *O myších a lidech*

Druhý list se věnuje próze Johna Steinbecka *O myších a lidech* (1937). Úryvek v něm pochází z místa přibližně po první pětině textu, zachycuje interakci George, Lennieho, starce se psem a posléze Curlyho, který se zde na scéně objevuje poprvé (srov. obr. 3; Steinbeck 1965, s. 47–49). Úlohy operující s analýzou úryvku, se zde zaměřují na vyprávěcí perspektivu textu, obraznost, příznakové jazykové prostředky a psychologický odhad jedné z postav.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... pojmenovat vyprávěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit jazykově vyjádřenou i implicitní motivaci, zaujatost či záměry mluvčího.	1	→ Popište vyprávěcí perspektivu užitou v úryvku a její efekty.	Vyprávěč
... vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností.	2	→ Vyberte si z úryvku jeden obrazný prostředek a demonstруйте na něm, jak dílo pracuje s obrazností.	Jazyk
... rozpoznat stylové příznaky a kódy v jazyce mluvčího, vyprávěče či postav textu a pojmenovat efekt jejich užití.	3	→ Popište příznakové jazykové prostředky užitě v dialogu v úryvku a vysvětlíte jejich funkci.	Jazyk
... charakterizovat či srovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.	4	→ Se znalostí celého díla vysvětlíte, jaká může být motivace Curlyho chování v úryvku.	Postavy

V úlohách k tématům díla má žák zhodnotit vztah ústředních postav, analyzovat prostor děje, vysvětlit roli motivu životních cílů v díle a symbolický rozměr starého psa.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak.	5	→ Nastiňte, nakolik lze vnímat vztah George k Lenniemu jako násilný a nakolik jako zdravý.	Postavy
... všimnout si v textu a pojmenovat zákonitosti prostoru, jeho obecnější typy (jako hranice, labyrint, nekonečno, otevřený či sevřený prostor, vrcholy a nížiny...), uvažovat o jejich vztazích, zákonitostech a symbolickém či alegorickém rozměru.	6	→ Vysvětlete specifika literárního prostoru ranče a jeho vliv na děj prózy <i>O myších a lidech</i> .	Časoprostor
... charakterizovat či srovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.	7	→ Popište, jak různě je v díle zachycen motiv životních cílů.	Kompozice
... vysvětlit alegorický potenciál textu či jeho jednotlivých prvků, případné alegorii aktualizovat.	8	→ Vysvětlete, jaký význam má pro děj prózy <i>O myších a lidech</i> uklízečův starý pes a jeho osud.	Kompozice

Konečně v oddílu literárněhistorický kontext je úkolem žáka vysvětlit společensko-historické souvislosti děje díla, jeho žánrové zasazení, souvztažnost s dalšími meziválečnými díly a opět – tato otázka je přítomna v každém takto koncipovaném pracovním listě – srovnat dílo s dílem souvisejícím.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... pojmenovat souvislost osudu jednotlivých postav se situací a s historií světa, do něhož jsou zasazeny.	9	→ Uveďte, na jakou společenskou situaci dílo reaguje, a vysvětlete jak.	Společenské souvislosti

... usouvztažnit text s žánrovým zasazením, identifikovat vliv žánru na text a porušení žánru textem.	10	→ Uveďte, ke kterému žánru lze dílo <i>O myších a lidech</i> přiřadit. Zdůvodněte své tvrzení konkrétními rysy díla.	Literární dějiny
... vnímat a vysvětlit souvislosti díla s literaturou vznikající v téže době či s literaturou, na níž dílo navazuje.	11	→ Zasadte tvorbu Johna Steinbecka do kontextu meziválečné literatury, jmenujte příklady dalších autorů a jejich děl.	Literární dějiny
... obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...).	12	→ Vyberte si dílo, které úzce souvisí s dílem <i>O myších a lidech</i> , jeho tématy či dobou vzniku, a porovnejte je.	Kulturní souvislosti

Závěr

Představený didaktický materiál má sloužit dvojí funkci: jednak jako ukázka jedné z možných podob pracovních listů k ústní maturitní zkoušce, jednak jako první pokus uplatnit teoretický koncept interpretačních dovedností v pedagogické aplikaci.

Samotní žáci s tímto pojetím pracovali, jak již bylo naznačeno, při přípravě k maturitní zkoušce. Jedním z takových úkolů bylo vytvářet (za pomoci redukováného a upraveného výčtu interpretačních dovedností) vlastní verze pracovních listů k vybraným dílům, což obnášelo především reflektované přemýšlení o tom, na co hypoteticky lze v díle produktivně zaměřit pozornost úloh. Je patrné, že již příprava na takto koncipovanou maturitní zkoušku má potenciál ve studentech posilovat důležitou schopnost stanovovat, nad čím stojí za to v díle uvažovat, co jsou potenciálně významné a významotvorné prvky.

Neveřejný soubor obdobně sestavených pracovních listů určených již přímo k maturitnímu zkoušení byl použit již ve dvou školních rocích, 2020/2021 (4 zkoušející a do 30 zkoušených)¹⁵ a 2021/2022 (6 zkoušejících a přes 80 zkoušených). Přestože nešlo o výzkumnou činnost a prioritou všech zúčastněných byl – spíše než teoretické zakotvení – hladký průběh maturitní zkoušky, lze na základě pozorování i z nestrukturovaných rozhovorů s většinou zkoušejících konstatovat, že diskuse o literárních dílech během zkoušky získala díky podložení těmito pracovními listy pevnější a smysluplnější strukturu, že žáci jimi byli směřováni k vyslovování

15 Nízký počet zkoušených žáků vyplýval z dobrovolné povahy ústní zkoušky v daném školním roce.

podstatných poznatků (a naopak k vyhnutí se těm banálním) – a především, že toto ověřování dílčích, ale konkrétních interpretačních dovedností se zdá plastycky modelovat obraz o žákově celkové schopnosti porozumět literárnímu dílu a interpretovat jej. Nastíněné pracovní závěry, založené zatím pouze na reflexi vyučujících, však budou dále rozvíjeny a empiricky ověřovány – stejně jako další možnosti aplikace konceptu a výčtu interpretačních dovedností do středoškolské výuky literatury i ověřování jejích výsledků.

Prameny

- SMOLJAK, L. – SVĚRÁK, Z. (2010): *Divadlo Jára Cimrmana: Hry a semináře: úplné vydání*. Praha: Paseka.
- STEINBECK, J. (1965): *O myších a lidech; Na plechárně*. Překlad Vladimír Vondráček (O myších a lidech). Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění.

Literatura

- BEACH, Richard a kol. (2011): *Teaching literature to adolescents*. 2. vyd. New York: Routledge.
- BROŽOVÁ, P. (2007): Co znamená umět literární teorii. In *Host do školy* 2, č. 1, s. 21–23.
- COLLINS, A. – SMITH, E. E. (1980): *Teaching the Process of Reading Comprehension*. Center for the Study of Reading. Technical Report No. 182. Illinois.
- CULLER, J. (2020): *Teorie lyriky*. Překlad Martin Pokorný. Praha: Karolinum.
- HNÍK, O. (2014): *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- HRBÁČEK, J. (2005): Recepce textu, jeho analýza a interpretace. In *Naše řeč* 88, č. 1, s. 1–8. Dostupné z: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7813>>.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1997): *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- LEE OVÁ, G. G. – HUGHESOVÁ, M. T. (2012): The Interpretive Strategies Utilized by Elementary Students with and without Learning Disabilities in Comprehending Poems. In *International Electronic Journal of Elementary Education* 4, č. 3, s. 489–506.
- NEZKUSIL, V. (2004): *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: PedF UK.
- PESKINOVÁ, J. (1998): Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study. In: *Cognition and Instruction* 16, č. 3, s. 235–263.

ZÍTKOVÁ, J. (2014): Didaktická interpretace na základní škole III – Nástin rozlišení metod didaktické interpretace. In: *Educoland* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Zveřejněno 26. 9. 2014 [cit. 29. 12. 2020]. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/didakticka-interpretace-na-zakladni-skole-iii-nastin-rozlisi-metod/>.

[illegible]

Obj. 2

John Steinbeck: O myších a lidech

Stařeš velel lodníkovi do světnice. V ruce držel koště. A v patkách za ním se ploužili ovčáčky pes s ledným čumákem a s bledým, slepinám starším očím. Pes se odcházel ke stěně světnice a kál si; zedl si vše požílatou a olízou si protáhlé, masy rozestřany kořich. Ukližeš ho pozoroval, dokud se neodálil.

„Je nepočetná! Jem jsem se tak se čtyřmi zmrzlými v chládku, abych podběhl pes. Byl jsem teď ramíní smýšlejší.“

„Byl jsi škrtka na čmáchaný?“ vyjel si na něho George. „A čmáchal jsi nemám rá.“

Stařeš přijel nejprve zrakem a George na Lemmeho zase zpět. Vyděhl je zrovna přel. „Já nic neuděl, co jsi si, miláček, povídáš. Mě to vůbec nezajímá, co si můžeme povídat. Na rucej se nepodívej, co kde říká, a netahuj se z nikoho rozumu.“

„To bych taky nikomu neměl.“ přijal to George tvrdě odmlčen, „gerři chce někde být vydržen.“ Ale ukřižova oběhne ho sklidně. „Popřte se přece na chvíli posleďte. Sestra, tohle je ale smutný pes!“

„To bych řekl, že ho dostal jako štěně. To vám bejval, panečku, ovčák, dokud byl mladší!“ Opět koště o stěnu a zabal se klovat proti dšer po vlně porostlé stěně. „Co řádně marný?“

„No, snad by docela šel. Zůl se sháně.“

„Jednou člověk,“ přimkl sklidně. „To si ví, musí se mu rozumět.“

Vrum velel do baráku nějaký mladík, hubený mladík se smýslm obličejem a hustou nakadřenou klíční. Na levé ruce měl nákrčník; jak si nosil do práce, a podobně jako prvnice byl ve vysokých botách s vysokými podpěrkami.

„Nevidíš jse šně?“ řekl se.

„Byl tady, Carley, před malou chvílí,“ odpověděl klidně. „Šel asi do kuchyně.“

„Víš, já ho někde chytla,“ Carley přijel očima nové dělníky a odmlčel se. Hledl nevidět okem po Georgeovi a pak po Lemmeho. Pak se mu v kotech pomaloučku ohlady a ruce se mu uchýly v pět. Sem a nazpět se přehrál. Z oči mu bledlo odcházení z rázově bojovnost. Lemm byl z toho podlého celý novější a nervozní pologol kahanu. Carley přistoupil ostražit až k němu.

„Jste vy ty nový, co na vás šla okat?“

„Zrovna jsme přišli,“ odpověděl George.

„Jm ať odlezi ten valík!“

Lemm vyposl jak přilipnutí červ.

„Co když on šel na místo nechtěl?“ uval se znovu George.

Carleyovo úho se tvhem otáčelo. „To by bylo, když na něj člověk promluví, aby nechtěl odpovědět. A co vy se do toho, sakra, máte co ptát?“

„Mý chodím po práci spolu,“ vysvětloval klidně George.

„No, když je to takový...“

V Georgeovi byla všechna napjatá; ani se nepohnul. „Úž je to škrtka takový.“ Lemm hledl berradně na George, čekal, že mu poradí. „Tak vy ho tedy, toho velkého, mluvit nenacházte. Je to tak?“

„Ať vám bude čtít něco říci, však on sám to šel.“ Pokynul lehounko Lemmeho.

„Mý zrovna přišli,“ uval se šně Lemm.

Carley se na něho podíval převýjm podívkou. „Tak vidíte, když na vás člověk promluví, tak mu odpovězte.“ Oněhl se ke dřevu a vyjel se světnice, lky měl stále ještě malíčko pooháný do stran.

Obr. 3

Přehleďte stručně díla a úrysky, které jste si vyznačili. Dále pokračujte následujícími oddíly v libovolném pořadí, jednotlivé úkoly složit jako základ k rohovoru nad dílem. Každý z oddílů bude zhodnocen 0–6 body, další 0–4 body lze získat za šroven jazykového projevu.

Analýza úryvku

Vypravěč
→ Popište vyprávěcí perspektivu uličou v úryvku a její efekty.

Jazyk
→ Vyberte si z úryvku jeden obrazný prostředek a demonstujte na něm, jak dílo pracuje s obrazem.
→ Popište přizpůsobení jazykové prostředky užité v dialogu v úryvku a vysvětlete jejich funkci.

Postavy
→ Se znalostí celého díla vysvětlete, jaká může být motivace Carleyho chování v úryvku.

Téma díla

Postavy
→ Nastíháte, nakolik lze vnímat vlnh George k Lemmemu jako snělný a nakolik jako oděrný.

Časoprostor
→ Vysvětlete specifika literárního prostoru raně a jeho vly na děj priny *O myších a lidech*.

Kompozice
→ Popište, jak rímě je v díle zachycen motiv šroveních oči.
→ Vysvětlete, jaký význam má pro děj póze *O myších a lidech* ukládání maly pes a jeho snad.

I literárníhistorický kontext

Společenské souvislosti
→ Uveďte, na jakou společenskou situaci dílo reaguje, a vysvětlete jak.

Literární dějiny
→ Uveďte, ke kterému žánru lze dílo *O myších a lidech* přiřadit. Zhodnoďte své tvrzení konkrétními rysy díla.
→ Zausřte tvorbu Johna Steinbecka do kontextu meziválečné literatury, jmenovte příklady dalších autorů a jejich děl.

Kulturní souvislosti
→ Vyberte si dílo, které lzece souvisí s dílem *O myších a lidech*, jeho tématy či dobovým vlním, a porovnejte je.

Obr. 4

APLIKACE APPLICATIONS

MOŽNOSTI PRÁCE S POVINNÝM LITERÁRNÍM KÁNONEM NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Possibilities of Working with the Compulsory Literary Canon in High School

Adéla Krygarová

Výuku literatury na středních školách provází nutnost přípravy žáků ke státní maturitní zkoušce z českého jazyka, jejíž úspěšné složení je závislé na četbě děl z předem určeného literárního kánonu. Literární kánon je tvořen díly, která jsou společností uznávána a jsou všeobecně pokládána za hodnotná, prošla kanonizačním procesem zahrnujícím soudobou recepci, nové exegeze i potvrzení hodnověrnosti skrze další generace. Pro potvrzení platnosti těchto kritérií je nutná existence ostatní literární tvorby v kontextu literární doby. K zamyšlení zůstává otázka, kdo je hodnotitelem těchto procesů. V současné době se vlivem individualizace Rámcového vzdělávacího programu a výše zmíněné státní maturitní zkoušky začal kánon fragmentovat. (Listíková, 2015, s. 23) Množství děl v povinných seznamech přibývá, na školách se ale jeho obsah liší. Problém, s nímž se žáci středních škol ve vztahu k povinnému seznamu literárních děl potýkají, je v prvním případě neschopnost výběru vhodných knih k přečtení.

Děl se v seznamech nachází mnoho, žáci jsou proto nerozhodní, o knihách nemají dostatek informací, které by jim byly v rozhodování nápomocné, a to i přes ten fakt, že jsou jim již od raného věku školní docházky utvářeny sémantické prototypy jako zástupci jednotlivých literárních kategorií. (Chejnová, 2015, s. 41) Na prvním stupni se všichni žáci setkají s Boženou Němcovou, protože si předčítají její pohádky, nebo s Karlem Jaromírem Erbenem, jehož lidová říkadla se učí nazpaměť. Určitou představu tedy mají, avšak často mlhavou, její podstatná část se vypaří v mlze nových poznatků překrývajících neobnovené paměťové stopy.

Žáky v době volby děl k přečtení také tlačí čas, a tak se nejčastěji uchýlí k jednoduchému řešení, které spočívá v tom, že se rozhodnou volit díla na základě dvou kritérií, a to zejména: rozsah stran, tedy aby byl co nejuzší, a atraktivita názvu. Patrně se není čemu divit, že určujícími kritérii pro výběr děl je právě výše zmíněné, vidí-li žáci před sebou seznam s nic neříkajícími názvy jim neznámých děl, vyberou si jednoduchou cestu, která jim dokáže zaručit, že svou povinnost přečíst vybraná díla mohou splnit bez přítomných obtíží. V tuto chvíli je ztracena jakákoli přidaná hodnota, kterou jim mohou díla z povinného literárního kánonu poskytnout.

Přidaná hodnota může spočívat v čemkoli, co literatura nabízí, žákům ale musí být nabídnuta pomoc k odhalení těchto možností. V knihách se mohou setkat sami se sebou, s charakterovými rysy vyskytujícími se v jejich okolí, mohou zažít vytoužená dobrodružství, i se dostat mimo reálný svět. Jakmile do těchto příběhů vstoupí, naskytne se možnost je spoluinterpretovat a dovytvářet. (Listíková, 2015, s. 25) Vyberou-li si správně, odrazí se ve vybraném díle jejich zkušenosti, které čtenáři pomáhají osobnostně zrát. Odškrtnutí povinné knihy pak bude pouze příjemným bonusem.

Nabízí se tedy otázka, jakými způsoby je možné pomoci žákům dostat informace o povinných literárních dílech do jejich povědomí již během studia, aby si z předepsaného souboru děl vybírali bez přítomných problémů a četli takové knihy, jež jim přinesou o mnoho více než jen odškrtnutí povinnosti. Mělo by jít o takový způsob, který jim pomůže vytvořit si k dílům vztah. Pro účely tohoto textu pomíne faktory, které nepočítají se zájmem žáků o četbu, tento příspěvek je zaměřen na podporu těch žáků, kteří k četbě vztah mají, ke čtení předepsaných děl ale ne.

Tímto příspěvkem bude nabídnuto několik možností, které mohou inspirovat samotné pedagogy ke tvorbě materiálů s úmyslem namotivovat žáky ke čtení povinných děl.

Při práci s povinnou literaturou, jejíž cílem je vzbudit u žáků chuť vybraná díla číst, nemít problém s výběrem a v dílech se na základě vhodné volby nezklamat, vycházíme z metod kritického myšlení, u jejichž využívání je nutné mít v patrnosti, že chceme-li u žáků vzbudit chuť si vybranou knihu přečíst, musíme jim pomoci u zvoleného textu přemýšlet. Rozhodně nejde o učení se realii, u nichž budeme doufat, že je žáci vyhodnotí jako zajímavé a pro dílo se nadchnou, nazpaměť.

Žáci se nemohou o dílech pouze učit, musí být jejich součástí a dostat možnost je poznat z perspektivy, která jim bude blízká, měli by dostat příležitost o nich přemýšlet. Blízkost nejsme schopni odhadnout my, pedagogové – nedokážeme rozklíčovát, v jakém životním období se nachází každý jednotlivý student a jaké jsou jeho opravdové zájmy, můžeme jim ale pomoci se v dílech najít a ukázat jim, jak vyhodnotit, které dílo je to, u něhož budou cítit, že právě jeho téma jim blízké je. K tomuto účelu využíváme kritické myšlení.

Kritické myšlení je myšlení nezávislé, podporující tvorbu vlastních názorů, hodnot a přesvědčení. Je vystavěno na individuální cestě k tomu nalézt si vlastní možné a vyhovující způsoby práce, které podporují nalezení vlastní identity. Důležité je, aby jedinec kriticky uvažující v první řadě přemýšlel a také vyhodnocoval, analyzoval a interpretoval své i předkládané myšlenky. Cílem tohoto procesu je získání dovedností, schopností, porozumění úvahám svým i úvahám druhých a vytvoření zájmu o věci kolem sebe. Získání informací je pouze východiskem pro

dosažení zmíněného cíle, ovšem východiskem významným, neboť bude-li dobře proveden celý proces, tradiční učení, poznání a získání informací bude smysluplné, a tedy trvalé a užitečné. (Walker, 2003, s. 263–264) Kritické myšlení vychází z myšlení společnosti, reaguje na společenské otázky, které by se měly řešit, pracuje s aktuálními tématy. Snaží se v žácích vzbudit vnímavost vůči problémům, které existují kolem něj, a tím nabýt potřebné znalosti. (Bean, 1996, s. 2) Lidé mají potřebu kontroly nad situacemi, které se kolem nich dějí, přináší jim to úlevu a uspokojení, přičemž tyto pocity podporují trvalost poznatku, neboť mají harmonizující charakter. (Meyers, 1986, s. 10–52)

Cesta k úlevě a uspokojení vede právě přes zvolené texty. Aby mohl žák těchto pocitů nabýt, musí se s texty seznámit. Texty jsou vybírány z knih ze seznamu povinné literatury, a to z období, které je v souladu se Školním vzdělávacím programem právě probíráno, od autorů, jenž v daném období tvořili. Stejným kritériem výběru textu z dané knihy je aktualita otázky, jež může z textu vyplynout. Volena je tedy taková pasáž, která žákům neprozradí rozuzlení děje, ba naopak by mohla mít potenciál vzbudit v nich zvědavost. Pasáž musí mít potenciál vzbudit zvědavost i v pedagogovi, který s ní chce pracovat, tedy jej zaujmout a podpořit jeho nápaditost.

Důležité je nechat žáky přečíst si pouze výňatek z díla, nikoli povinně celé dílo, neboť připomeneme-li si náš cíl, kterým je namotivovat studenty číst povinnou literaturu, není vhodnou cestou k jeho splnění nutnost číst společně celé dílo. Žáci by měli mít pocit, že si mohou vybrat, co budou číst, ač z předpřipraveného seznamu, a že o aktuálnosti tématu ve vztahu k jejich životu mohou rozhodnout zcela sami. Listíková (2003, s. 25) píše: „Pokud má čtenář možnost volby, v jeho výběru se odráží jeho vlastní literární i mimoliterární zkušenosti a zároveň další četbou osobnostně zraje. Tím si po celý život skládá osobní kánon, seznam knih, které stojí za to číst, k jejichž odkazu je podnětné se ve stále nových souvislostech vracet a které zároveň při společenských, případně profesionálních, stycích potvrzují jeho příslušnost k názorové či společenské skupině, s níž se ztotožňuje a k níž chce patřit.“

Způsob práce odvozený z metod kritického myšlení má pokaždé stejný princip, který je variován dle charakteru práce. Spočívá v tom, že si žáci přečtou vybraný text a zpracují zadaný úkol. Variace tohoto principu je založena na střídání domácí a školní práce. Buďto si žáci text přečtou doma a úkol zpracují ve škole, nebo si text přečtou doma a rovněž i úkol zpracují doma, popřípadě lze kombinace obrátit – text si přečtou ve škole a úkol zpracují ve škole, anebo si text přečtou ve škole a úkol zpracují doma. Variace je vhodné kombinovat, aby byly metody práce rozličné, a tedy stále atraktivní.

Texty, které mají mezi studenty negativní ohlasy, zvláště starší česká literatura, pravděpodobně kvůli jazyku ukázek, je doporučeno číst ve škole a pomoci tak studentům se soustředěným čtením, naopak texty atraktivní, mezi studenty známé, nechat k domácí přípravě, je možné, že jejich popularita studenty namotivuje si o nich něco najít a okamžitá možnost tak učinit je podpoří v zájmu o četbu díla, z něhož ukázka pochází. Zásadní kritérium pro volbu způsobu práce je ale úkol, který se k textu pojí.

S každým textem je žádoucí pracovat tak, aby v žákovi vzbudil otázky a pomohl mu propojit téma textu, anebo dílčí témata, se svým životem.

V následujícím příspěvku jsou uvedeny příklady konkrétních úkolů spojené s vybranými úryvky z děl z povinného seznamu literatury k maturitní zkoušce. Literární seznamy mají na středních školách různou podobu, avšak klasická díla z významných literárních dob zůstávají stejná. Zařazení do kurikula dané školy se řídí společenským a politickým kontextem dle charakteru doby. (Chejnová, 2015, s. 45) Také ale kulturou, hodnotovými žebříčky a morálními charakteristikami téže školy.

Záměrně jsou uvedeny úkoly rozdílného charakteru s různými typy textů a pro každý z jednotlivých ročníků střední školy, aby bylo možné představit si využitelnost tohoto způsobu práce. Úkoly by měly posloužit jako inspirace pro tvorbu vlastních úloh založených na principech kritického myšlení.

Následující úkoly jsou vhodné pro druhý ročník střední školy, popřípadě pro odpovídající ročníky, v nichž jsou probírána témata: preromantismus a národní obrození.

Žáci si doma přečtou úryvek z díla *Utrpení mladého Werthera*¹ a již v rámci domácí práce se zamyslí, jak se hlavní postava Werther cítí. Otázka jim je zadána v rámci domácí práce proto, aby měli dostatek času si pocity rozmyslet. Přemýšlet o emocích druhých není pro mnohé žáky jednoduché, zvláště v období dospívání, kdy jsou primárně zaměřeni na své vlastní nitro.

Ve škole jsou následně vyzváni, aby si vytvořili seznam pocitů, které charakterizují Werthera v přečteném úryvku. Dále zakroužkují pocity, jenž vystihují i jejich náladu právě v tento moment. V poslední části úkolu spojeného s pocity se formou krátkého textu vyjádří k tomu, co by jim pomohlo, případně, co by se muselo stát, aby to změnilo jejich náladu v této chvíli.

Reflexivní část této aktivity vychází z analýzy pocitů hlavní postavy, žáci naabyté poznatky zužitkují v tvorbě vlastního textu. Z vybrané pasáže by jim mělo být zřejmé, že se Werther svěříuje formou dopisu svému příteli Vilémovi. To je základem

1 GOETHE, J. W. (2018): *Utrpení mladého Werthera*. Praha: Městská knihovna v Praze, s. 60–63.

pro jejich práci – napíšíou Wertherovi dopis, jako by byli Vilémem a chtěli Werthera povzbudit a pomoci mu zvrátit všechny negativní pocity, které z úryvku vyplynuly.

Další úkol je zaměřen na práci s ukázkou z poetického díla. Žáci si doma přečtou baladu Toman a lesní panna z díla *Ohlas písní českých*². Na hodině literatury dostanou za úkol vybrat si jednu postavu a rozepsat si do dvou sloupců společné a rozdílné znaky, které s postavou mají. Ve dvojici následně sdílejí, k jakým charakteristickým rysům, ať už společným či rozdílným, došli. V reflexi této aktivity by mělo být vytyčeno, že se v mnohém nelišíme od postav naší minulosti a že problémy, které lidé řešili dříve, řešíme též, pozornost je tedy zaměřena na peripetie jednotlivých postav. Svou pozornost zaměříme na úskalí Tomanových činů. Žáci budou tázání, ví-li, které problémy Tomana uvrhly do neštěstí. Je možné, že žáci uvedou jako zdroj neštěstí ženu, měli by být vyzváni ke konkretizaci činů a dojít k problému zlomeného srdce či přílišné důvěřivosti. Po proběhlé diskusi dostanou na výběr dva úkoly:

Jaké problémy v současné době vedou k tomu, že se lidé rozcházejí? Zpracujte krátké zamyšlení.

Na co je nutné si dávat v dnešní době pozor, aby člověk nenaletěl podvodníkovi a nedostal se tak do potíží? Zpracujte krátké zamyšlení.

Následně si žáci své práce vymění ve dvojici a podtrhnou spolužákovy myšlenky, s nimiž se ztotožňují. Poté bude poskytnut prostor na prodiskutování společných a rozdílných názorů. V poslední fázi práce dostanou žáci za úkol předpovědět, o čem by mohly být další písně souboru, z něhož pochází balada Toman a lesní panna. O čem doopravdy jsou jim prozrazeno nebude, žáci budou vyzváni, aby do souboru nahlédli a svůj předpoklad si potvrdili, či vyvrátili.

Následující část popisuje možný způsob práce pro první ročník střední školy, či pro odpovídající ročník, v němž je probíráno téma: antická literatura.

V antické literatuře jsou klíčovými díly Homérovy hrdinské eposy, které jsou ale pro žáky těžko čitelné. Sami se k těmto dílům staví zpravidla s despektem, označují je za náročná a složitá. Vhodné je proto nejprve pracovat se sekundárním zdrojem, který dokáže žáky k přečtení originálního díla namotivovat tím, že jim pomůže jeho obsah pochopit ještě před samotným čtením.

Žáky je nutné rozdělit na dvě poloviny, jedna polovina třídy si přečte předmluvu Otmara Vaňorného k dílu *Odyseia*³ od Homéra a druhá polovina třídy si

2 ČELAKOVSKÝ, F. L. (2018): *Toman a lesní panna*. Praha: Městská knihovna v Praze, s. 1–14.

3 HOMÉROS, překl. VAŇORNÝ, O. (2018): *Ílias*. Praha: Městská knihovna v Praze, s. 9–25.

přečte předmluvu téhož autora k dílu *Illias*⁴. Po příchodu do školy si žáci najdou do dvojice spolužáka, který četl jiný text než oni. Jejich úkolem je se navzájem seznámit s tím, co si v textu přečetli, vhodné je žáky instruovat, aby si nejprve vzájemně odprezentovali, co se v díle dočetli, následně pokračovali tím, co je zaujalo a poté přešli ke společným znakům. Společné znaky si zakreslí do Veenových diagramů⁵, tedy do dvou soustředných kruhů, které se ve dvou místech prolínou. Společná část pro oba kruhy bude využita k tomu, aby byly zaznamenány společné znaky obou děl, o nichž Vaňorný ve své předmluvě píše, a dvě samostatné části kruhů budou využity k zapsání jakýchkoli rozdílných znaků obou děl, o nichž nabýly informace z přečtené předmluvy. Vaňorný ve svých předmluvách pomáhá čtenáři pochopit, o čem dílo je a zároveň je zasvěcuje do kontextu Homérový doby i díla, žáci díky těmto informacím porozumí ději a při čtení samotného díla se budou moci soustředit na stěžejní myšlenky, které je samy vyprovokují k tomu, aby o nich přemýšleli. Žáci si poté k sobě najdou jiného spolužáka do dvojice, s nímž zkonzultují charakteristické rysy obou děl, na než přišli při předchozí spolupráci. Poté si zvolí jeden z nabízených úkolů, který písemně zpracují. Úkoly navazují na Vaňorného myšlenky:

Světznámý je takzvaný homérský klid, to jest klidné, důstojné vypravování. Básník nedává se unést citem, vášní ani nedočkavostí – nespěchá. Zastaví se stejně u věcí vedlejších jako u hlavních a věnuje jim stejnou pozornost. Popište rozvitými větami situaci ze svého života, v níž jste uplatnili „homérský klid“. Vysvětlete, v čem spočíval.

Odyseova dobrodružství trvala dvacet let. Zamyslete se nad tím, jaký by byl váš návrat domů po tak dlouhé době. Svoji představu barvitě popište.

Dojděte si ke katedře vyzvednout **odborný text** z jazykovědného časopisu **Slovo a slovesnost** *Homérská otázka*⁶, přečtete si jej a písemně interpretujte, v čem spočívá problematika Homérské otázky.

V Iliadě chtěl básník patrně ukázat, že Achilleus přestoupil určenou míru a porušil to, co bylo každému Řekovi příkazem: „Ničeho přiliš“. Zamyslete se nad tímto příkazem v kontextu současné doby – dodržuje jej i novodobá společnost? Znáte pojem konzumerismus? Vyjádřete se písemně.

Pravou ozdobou básní Homérových jsou přirovnání. Básník líče nějakou důležitou událost, vzpomene si na jiný podobný děj – a proto jej poví. To je původ přirovnání v Homérových dílech. Využijte tento postup tak, že vytvoříte charakteristiku

4 HOMÉROS, překl. VAŇORNÝ, O. (2018): *Odyseia*. Praha: Městská knihovna v Praze, s. 10–29.

5 Schematický záznam množin, tedy všech vztahů mezi vytyčenými jevy.

6 NOVÁKOVÁ, J. (1948): Homérská otázka. In: *Slovo a slovesnost*, ročník 10, č. 4, s. 250–251.

Homérova díla za pomoci vybraných specifik, jež vyjádříte prostřednictvím přirovnání. Každé vybrané specifikum Homérova díla bude rozvíto přirovnáním.

Homér umí děje dovedně stupňovat. Scéna za scénou je napínavější, děj stoupá, až dostoupí vrcholu. Popište, které události by mohly být v Iliadě i v Odysseie ty nejnapínavější, vysvětlíte také proč.

Jakmile zamyšlení sepíšou, vytvoří si skupiny tak, aby měli všichni členové vybrané stejné téma. Skupiny, které budou mít větší zastoupení žáků, je vhodné rozdělit na menší, maximálně po 4 členech, aby bylo možné efektivně spolupracovat. Žáci ve skupině si vzájemně, nahlas, přečtou vlastní texty, ostatní ve skupině si písemně zformulují otázky, které je při poslechu spolužákova textu napadnou. Po přečtení je spolužákovi položí, on každou otázku zodpoví. Sdílení vlastních úvah je stěžejní částí celé aktivity, neboť sdílené myšlenky podněcují zájem spolužáků a provedená diskuse je provokuje k tomu, aby hledali další cesty, kterými by mohli na problematiku obsaženou v textu nahlížet.

Následující část popisuje možný způsob práce pro třetí ročník střední školy, či pro odpovídající ročník, v němž je probíráno téma: naturalismus.

Ve třetím ročníku si studenti přímo na hodině literatury v utvořené skupině přečtou připravený text, vybranou pasáž z díla *Kuře melancholik* od Josefa Karla Šlejhara⁷. Skupiny je vhodné vytvořit v rozmezí 3–6 členů, dle velikosti třídy. Z díla je vybráno celkem 6 výňatků⁸, skupin bude stejný počet jako je výňatků. Žáky nejprve seznámíme s tím, že má každá skupina jiný výňatek, neboť každý pochází z jiné části knihy. Jejich úkolem je odhadnout, a to ještě před tím, než si zvolené výňatky společně přečteme, z jaké části knihy je jejich výňatek, tedy kolikátý v pořadí by mohl být vzhledem k ostatním a proč. Důležité je nejprve popsat, o čem úryvek je a až poté prezentovat možné umístění. Jakmile spolužáci odprezentují své předpoklady, dostanou studenti novou možnost opravit domnělé umístění výňatku.

Posléze si výňatky přečtou všichni společně, a to již ve správném pořadí. Žáci budou po přečtení celého úryvku vybídnuti, aby ve skupině prodiskutovali, co v úryvku představuje kuře. Svou představu sdělí ostatním, společně by měli žáci dojít k tomu, že nechtěné a odstrkované kuře je obrazem hochy ve světě zvířat. V tuto chvíli bude ukončena skupinová práce a každý jednotlivý žák bude vyzván k tomu, aby sepsal, jakým zvířetem by byl ve zvířecí říši on. Svůj výběr pečlivě zdůvodní. Sdílení s celou třídou bude ryze dobrovolné, stejně tak i odevzdání učiteli bude na bázi dobrovolnosti. Žádoucí ale je žáky k odevzdání vyzvat a zdůraznit, že je dobrovolné, neboť se mezi nimi vždy najdou ti, kteří se chtějí o své představy podělit, ať už z hlediska literárního či osobního.

7 ŠLEJHAR, J. K. (2008): *Kuře melancholik*. Brno: Tribun EU.

8 1. část: s. 2; 2. část: s. 14; 3. část: s. 16; 4. část: s. 30; 5. část: s. 36; 6. část: s. 47

Následující část popisuje možný způsob práce pro čtvrtý ročník střední školy, či pro odpovídající ročník, v němž je probíráno téma: meziválečná literatura.

Žáci budou ponouknuti, aby se přihlásili dobrovolníci, kteří si přečtou 8 stran z díla *Petr a Lucie*⁹ od Romaina Rollanda, do skupiny dobrovolníků je nutné přidat i žáky, kteří toto dílo již četli, nebo mají povědomí o tom, o čem dílo je. Žáci budou upozorněni, že vybraný text si nakonec přečtou všichni, někdo nyní a někdo později. Vhodné je, aby byla třída rozdělena přibližně na polovinu, anebo alespoň tak, aby bylo následující hodinu možné žáky rozdělit na vyrovnané skupiny. Ve skupině by měl být jeden žák, který si úryvek přečetl a rozumný počet (2, maximálně 3) těch, kteří ne.

Následující hodinu budou žáci, kteří dílo četli, vyzváni, aby vymysleli k přečtenému úryvku několik klíčových slov. Podstata klíčových slov jim bude demonstrována na současném trendu hashtagů¹⁰, využívaných na sociálních sítích.

Žákům, kteří text přečtený nemají, bude promítnuta ilustrace¹¹ Evy Bednářové ze stejného výtisku, z něhož žáci četli úryvek. Jejich úkolem bude vytvořit si díky ilustraci představu o obsahu úryvku.

Následně si žáci vytvoří skupiny tak, jak je zmíněno výše: jeden odborník – ten, kdo úryvek četl a maximálně 3 další žáci k němu. Odborník dá zbytku skupiny přečíst vytvořená klíčová slova a nechá je, aby vyprávěli děj úryvku podle zvolených klíčových slov. Jakmile se vystřídají všichni, odborník jim převypráví, co se v úryvku stane doopravdy. Následuje skupinová reflexe vytvořených představ. Žáci, kteří text ještě nečetli, dostanou za úkol si jej přečíst a vypracovat svá vlastní klíčová slova tak, aby vhodně charakterizovala úryvek. Doporučujeme je odkázat na aplikaci Českého národního korpusu KWords¹², v níž je možné si vhodnost zvolených klíčových slov ověřit.

V tomto typu úkolu se žáci dozvědí, jak příběh skončí, na což by měli být v úvodu upozorněni, musí jím být ale vysvětleno, že konec v tomto příběhu není stěžejní pro dějovou výpravnost, zajímavé a silné jsou životní osudy obou postav a rozdílná prostředí, z nichž oba hrdinové pocházejí.

Žákům bude v reflexivní části položena otázka:

Jaký by měl být můj partner, abychom spolu dokázali vyjít?

Své představy žáci napíší na malé kusy papíru a odevzdají je do společné krabičky. Jejich představy pedagog přepíše do textového dokumentu a dokument studentům poskytne. Žáci se s představami svých spolužáků seznámí

9 ROLLAND, R. (1975): *Petr a Lucie*. Praha: Albatros, s. 61–70.

10 Využíván zejména na sociálních sítích, označen znakem #; slouží k vyhledávání, supluje klíčové slovo.

11 ROLLAND, R. (1975): *Petr a Lucie*. Praha: Albatros, s. 67.

12 KWords: <https://kwords.korpus.cz/>

a následně sepíší úvahy, v níž zhodnotí frekvenci, zastoupení i raritu sepsaných rysů.

Toto vyučování je vhodné zakončit řečnickou otázkou, která složí k motivaci k četbě díla: *Jaká tedy asi byla Lucie? A jaký byl asi Petr?*

Literatura

- BEAN, J. (1996): *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CHEJNOVÁ, P. (2015): Povinná školní četba v českém společenském kontextu. In: *Filologické studie 2014. Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- LISTÍKOVÁ, R. (2015): Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice. In: *Filologické studie 2014. Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- MEYERS, C. (1986): *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WALKER, S. E. (2003): Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. In: *Journal of Athletic Training*, ročník 38, č. 3, s. 263–267.

RECENZE REVIEWS

UČ JAKO UMĚLEC, MALÁ KNIHA O VELKÝCH VZDĚLÁVACÍCH MYŠLENKÁCH

Teach as an Artist, a small book on great educational ideas

Pavla Kutáčová

ČAPEK, R. (2020): *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Ilustroval Radek PETŘÍK. V Brně: Jan Melvil Publishing. Briquet.

Mnoho učitelů hledá inspiraci, jak zatraktivnit vyučování svým žákům. Jak je co nejefektivněji provést jejich cestou učení. Zvláště v době, kdy se hodiny přesunuly do online prostoru a pro děti může být náročnější udržet pozornost v domácím prostředí. Tuto inspiraci mohou učitelé najít v nové knize Roberta Čapka *Uč jako umělec*. Autor se snaží čtenářům podat pár rad i metod, kterými by mohli obohatit svůj předmět. Také se je snaží povzbudit, viz (s. 18): „*Superhrdinové zachraňují svět. Ale znám někoho, kdo dokáže ještě více: je to učitel. Ten pomáhá svým žákům objevovat a vytvářet jejich vlastní světy. Za to si zasluhuje být oslavován a podporován, neboť není nic užitečnějšího než vzdělávání nové generace. Učitel je jedním z nejdůležitějších dospělých v životě dítěte, významným zdrojem sociálního učení, stejně jako pramenem informací o okolním světě.*“

Kniha je členěna do čtrnácti kapitol, které na konci obsahují bodové shrnutí nejdůležitějšího. Kniha začíná prologem, rozhovorem mezi autorem a jeho demotivovaným kolegou a končí epilogem, ve kterém je jeho kolega již v podstatně lepším rozpoložení a rozhodnutý inspirovat se radami autora.

První kapitola je úvodem do knihy, objasněním, co mohou čtenáři očekávat, protkaná názory autora na učitelské povolání. Druhá kapitola se věnuje důležitosti umění vyučovat, předávat poznatky a efektivně vést žáka jeho procesem učení, ovládat didaktiku a mnoho metod. Autor předkládá svůj názor na aprobovanost učitelů. Zde může přijít první konflikt mezi knihou a čtenářem, například (s. 27): „*Co učitel s aprobační na pedagogické fakultě vlastně získal? Velmi často vtisk, jak se daný předmět vůbec nemá učit: úmorné přednášky plné prezentací, zkoušení velkých objemů látky, horu teorie, ale vůbec žádnou praxi, alespoň ne takovou, jaká by být měla.*“ Text pokračuje situacemi z praxe, možnostmi, návody, jak pracovat s žáky.

Třetí kapitola obsahuje množství inspirace a metod, které mohou učitelé využít ve své praxi. Radí, jak na zábavnější a inspirativnější prostředí k učení a lepšímu klimatu ve třídě. Čtvrtá kapitola naopak ukazuje, co by ve třídách být nemělo, co

by se mělo eliminovat nebo úplně vynechat. Nejskeptičtější postoj vyjadřuje k přemíře učiva, které mají učitelé předat svým žákům.

Pátá kapitola vyzdvihuje činnostní učení a tipy, jak ho můžou pedagogové pojmout. Šestá kapitola objasňuje důležitost individuálního přístupu k žákům. Zdůrazňuje, že potřeby každého žáka jsou jiné a je třeba se podle toho zařídit a vést tak výuku. V sedmé se čtenář dočte o osobnostním rozvoji žáků ve výuce. Osmá představuje velká témata ve výuce, tedy jak pojmout vícero podobných izolovanějších témat v jedno. Díky tomu by měli být žáci schopnější přemýšlet v souvislostech.

Online výuce se věnuje devátá kapitola. Poskytuje rady a tipy, jak využít domácí prostředí ke zatraktivnění online výuky. Žáky musí výuka doma opravdu bavit, je proto důležité využít co nejvíce možností a potenciálu této podoby vyučování.

Desátá kapitola pojednává o tématu klasifikace. Autor rozhodně odmítá srovnávání a známkování, hlavně tedy udělování špatných známek, viz (s. 154, 155) „*Je třeba odmítnout názor, že učitelé by měli žáky hodnotit špatnou známkou, protože se žáci něco nenaučili – a mohou si za to tedy sami.*“ Poukazuje na negativní stránku takového hodnocení a uvádí příklady a tipy, jak klasifikovat jinak. V tématu klasifikace pokračuje jedenáctá kapitola, která se věnuje podporujícímu hodnocení. Kapitola je opět protkána tipy, jak podporovat, ale i jak nakládat s neúspěchy žáků, jak s nimi pracovat, aby se nesrovnávali ani mezi sebou. Důležité je, najít dostatek příležitostí k udělení mnoha jedniček. A také vést žáka k sebehodnocení.

Dvanáctá kapitola se věnuje práci učitele s rodiči. Zdůrazňuje důležitost vztahu rodič-učitel-žák. Radí, jak komunikovat s rodiči, aby schůzky přinesly užitek všem stranám. Rodiče by měli být spojenci učitele, jsou přece „odborníky“ na své děti. Třináctá kapitola navazuje domácími úkoly a domácí prací dítěte. Memorování dítěte a psaní úkolů doma je pro autora něco, co by kvalitní učitel zadávat neměl. „*Moderní učitel domácí úkoly nedává! Směřuje žáky k zábavné a dobrovolné domácí práci.*“ (s. 210)

Poslední čtrnáctá kapitola je shrnutím celé knihy, doplněním maličkostí a také závěrem.

Ačkoliv jsou některá témata v knize tématem mnohých diskuzí v českých školách a nejen tam, a ne všichni učitelé by s autorem souhlasili, je velmi čtivá. Celou knihou prostupují návody a nápady využitelné v učitelské praxi. Mnozí si při jejím čtení jistě zapisují některé metody a myšlenky, aby je mohli hned v další hodině využít. Nad jinými jistě někteří krouť hlavou, ale rozhodně si z této knihy každý může vzít to, co by mu mohlo pomoci. Každý si vybere informace a rady, které mu budou vyhovovat a budou mu připadat zajímavé a hodné vyzkoušení. Kniha je vhodná pro všechny, kteří pracují s dětmi a chtějí u nich vypěstovat zdravou zvědavost a chuť učit se novým věcem.

ŠKOLA JAKO MÍSTO RADOSTI Z PŘEMÝŠLENÍ O JAZYCE: PEDAGOGICKÝ POHLED NA KOGNITIVNÍ A KULTURNÍ ASPEKTY JAZYKA

School as a Place of Joy of Thinking about Language: a Pedagogical View of the Cognitive and Cultural Aspects of Language

Adéla Göttlichová

PACOVSKÁ, J. et al. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce, Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis.

V roce 2021 byla vydána nakladatelstvím Akropolis ve spolupráci s Technickou univerzitou v Liberci, Fakultou přírodovědně-humanitní a pedagogickou, kolektivní monografie s názvem *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*, která čtenářům představuje kognitivně-kulturní přístup k jazyku ve výuce mateřského jazyka.

Odborný autorský kolektiv složený z Jasni Pacovské, Ivy Nebeské, Alexe Röhricha a Ireny Vaňkové vychází primárně z publikací Ireny Vaňkové, významné představitelky kognitivní a kulturní lingvistiky (srov. Vaňková, 2007), Jasni Pacovské, zabývající se mimo jiné didaktickými aplikacemi kognitivního přístupu k jazyku (srov. Pacovská, 2012), a nedávno zesnulého předního představitele moderní etnolingvistiky a zakladatele lublinské školy etnolingvistiky Jerzyho Bartmińskiego (srov. Bartmiński, 2016).

Autoři se prostřednictvím monografie snaží ve čtenáři vzbudit zájem o mateřský jazyk a vyvolat v něm radost z objevování kognitivního potenciálu jazyka. Také chtějí čtenáře inspirovat a společně s ním se zamyslet nad tím, jak lze tyto snahy převést do výchovně-vzdělávacího procesu, který probíhá nejen v jazykových vyučovacích hodinách. Autoři publikace chtějí do dialogu zapojit čtenáře, mezi něž řadí v první řadě učitele českého jazyka a literatury, studenti učitelství tohoto předmětu, dále pak učitele cizích jazyků či mediální výchovy.

Předložená monografie nemá ambici upozadit či zastínit „tradiční“ způsoby výuky, jež jsou založeny na strukturalistickém či komunikačním pojetí výuky jazyka, nýbrž chce představit další, snad i alternativní přístup k jazyku. O důležitosti a potřebě kognitivně-kulturního pohledu na jazyk ve vyučování není pochyb, jelikož hlavním účastníkům pedagogické komunikace, tedy učiteli a žáků, zprostředkovává společné sdílení zkušeností a poznávání světa kolem i sama sebe. Mají tak možnost

nahlédnout na jazyk jako na jev, v němž se odráží historická a kulturní zkušenost, hodnoty, postoje, životní styl či emoce členů národního společenství, a společně tak mohou odhalovat určitý jazykový obraz světa a poznat společnost a kulturu v jejích proměnách. Prezentovaný přístup je založen na prožitku, podněcuje ke kreativnímu a kritickému myšlení a v neposlední řadě rozvíjí čtenářskou i mediální gramotnost.

Kniha je věnována především učitelům, což je také několikrát čtenáři připomenuto, avšak svou formou může zaujmout i ty, kteří se zajímají o jazyk. Autoři totiž strategicky zvolili formu textu, která je čtenářsky přívětivá (veškeré odborné pojmosloví je vysvětleno, a navíc podpořeno mnoha příklady), po jazykové stránce je velmi vstřícná a obsahuje mnoho sekundárních a příkladových textů (citace, vybrané úryvky z uměleckých i neuměleckých textů aj.), z nichž je možné čerpat inspiraci. Publikace působí dojmem, že se jedná o doporučení, možná až návod, jak si najít cestu k jazyku. Právě díky tomu neodradí ani laického čtenáře od jejího čtení. Autoři jednoznačně usilují o to, aby čtenář v průběhu čtení přemýšlel a aby si pokládal otázky. Podobné otázky může pedagog zařadit do výuky a spolu se žáky na ně hledat odpovědi.

Autoři monografie si kladou za cíl vést skrze publikaci se čtenářem dialog, což se promítá i do jejího členění, jež začíná úvodem *Přijměte naše pozvání* a končí sumarizující kapitolou *Děkujeme za váš čas*. Takto pojatá kompozice knihy v nás má evokovat dialog, který by měl najít své uplatnění v jazykové, literární i slohově-komunikační výchově. Publikace tak reaguje na nedostatečně promyšlené otázky či na otázky pouze faktického charakteru, s nimiž se ze strany vyučujícího žák mnohdy ve vyučovacích hodinách setkává.

Publikace je členěna do pěti kapitol, jež propojují kognitivní a kulturní přístup k jazyku. První kapitola monografie seznamuje s podstatou těchto přístupů, vyzdvihuje jejich významný přínos pro vnímání jazyka a školy, motivuje čtenáře pomocí četných frazeologických vyjádření a ilustrativních příkladů v podobě citátů, které jsou potvrzením prezentovaných teoretických východisek. V této kapitole je také kladen důraz na to, že by mělo být přemýšlení o jazyce i hrou. Ta by ale měla vyplývat ze zájmu učitele o jazyk a jeho nadšení pro něj. V kontextu výše uvedeného je potřeba zmínit, že učitel by měl ve výuce upozorňovat na to, že si on a žáci s jazykem hrají, snaží se rozklíčovat význam jednotlivých slov či slovních spojení, rozvíjejí své myšlení o jazyce. Jestliže totiž žák pochopí, proč se má o jazyk zajímat, může bez jakýchkoli zábran s učitelem o jazyce diskutovat a je motivován k dalšímu přemýšlení o jazyce, a to nejen ve vyučování.

Druhá kapitola vymezuje pozici kognitivního přístupu ke zkoumání jazyka v tradičním, strukturalistickém pojetí. Čtenář je seznámen s teoretickým základem – s pojmy (např. s jejich potenciálem v didaktickém myšlení o jazyce), antropocentrismem,

kategorizací, metaforou, teorií jazykového obrazu světa, které mají společné jedno, a to, že souvisejí se životní zkušeností kulturního společenství. Autoři demonstrují vztah jazyka a myšlení především na frazémeh. I přesto, že se jedná o převážně teoreticky zaměřenou kapitolu, má čtenář-učitel v průběhu čtení možnost sbírat náměty pro svou pedagogickou praxi.

Východiskem pro třetí oddíl publikace je tzv. teorie jazykového obrazu světa, která je usouvztažněna s kulturní lingvistikou, etnolingvistikou a antropologicky založenou lingvistikou. Kapitola se vyznačuje hojností čtenářsky atraktivních příkladů spojení kultury a jazyka. Konkrétně pro český kulturní kontext byla mimo jiné analyzována přísloví, jejichž základ tvoří slova *vrabec* a *holub* (např. *lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střese*). V této kapitole je nastíněn i fenomén stereotypu a vysvětlena teorie kulturně klíčových slov. Jako příklady pro česká kulturně klíčová slova byly zvoleny pojmy *domov* a *pohoda*. Dovedně byly v kapitole propojeny pomocí několika příkladů všechny složky předmětu český jazyk, tedy jazyková, literární, slohová a komunikační výchova (příp. mediální, která je většinou součástí poslední ze zmíněných).

Další kapitola je věnována pojmu stereotyp, na který je nazíráno jednak z hlediska mediálního, jednak lingvistického, přičemž nechybí ani pohled sociální psychologie. V obou případech jsou pokládány otázky, co je to stereotyp, jaké jsou jeho funkce, proč se jím zabývat a jaký význam nese ve stále se proměňující kultuře a společnosti. Více než u ostatních částí knihy je zde kladen důraz i na rozvoj mediálních kompetencí.

Stěžejní pro pedagogickou praxi je kapitola poslední, která se soustředí na konkrétní aplikaci nového pojetí nahlížení na jazyk ve výchovně-vzdělávacím procesu. Neopomíná důležitost mezipředmětových vztahů, problematiku hodnocení ve škole, pedagogické stereotypy, které jsou představeny nejen jako negativní aspekty výuky, ale i jako pozitivní. Na základě výzkumu, který proběhl mezi lety 2018 a 2020, sledujeme, jaké představy o ideálním učiteli mají žáci základních škol, středních škol a studenti vysokých škol. Poslední část kapitoly je pak věnována škole a radosti obecně.

Z pozice učitele oceňují, že autoři vytvořili pro samotnou výuku velmi přínosné návrhy aktivit (Přílohy), které nabízejí inspiraci pro praktické využití kognitivně-kulturního přístupu k jazyku. Jakožto vyučující českého jazyka a literatury musím podotknout, že ne všechny nabízené činnosti lze aplikovat ve vyučovacím procesu v plném rozsahu. Spíše jsou zajímavými náměty a podnětnými návrhy na dílčí aktivity ve vyučovací hodině. U každé z příloh je součástí podkapitola, v níž je popsán didaktický potenciál návrhů. Kladně lze hodnotit i to, že autoři k jednotlivým, putavě a lákavě vyhlížejícím, textovým ukázkám vymysleli například analyticko-interpretaci otázky směřující nejen na rozvoj kognice u žáků, ale i na rozvoj čtenářské gramotnosti. Možná by mohlo být pro učitele či čerstvé absolventy českého jazyka

a literatury užitečné, kdyby u každé z příloh bylo navíc uvedeno, do jaké části hodiny je možné aktivitu zařadit. Dovolím si také podotknout, že v přílohách mohou učitelé postrádat metody zaměřené na produkci, na rozvoj vlastní tvořivé činnosti, např. přepsání části textu tak, aby se v něm stereotypy vůbec neobjevily, nebo naopak aby text byl založen pouze na nich.

Domnívám se, že kognitivně-kulturní pojetí výuky jazyka je časově náročné, avšak je nutné dodat, že záleží na učitelových preferencích, zda bude chtít vést výuku smysluplně, uceleně a zabývat se jednotlivými jevy zevrubněji, a rozvíjet tak například slovní zásobu žáka, nebo zůstane u povrchového vysvětlování bez žákovy aktivní participace na výuce. Učitel by se měl před samotným plánováním vyučovací hodiny zamyslet, co bude cílem jeho hodiny a jakými formami a metodami k tomuto cíli bude směřovat. K tomu mu uvedená monografie může vhodně posloužit. Někteří učitelé by jistě ocenili cílené seznámení s předestíraným přístupem k jazyku, a to například prostřednictvím přednášek či workshopů. V publikaci je často odkazováno i na práci se slovníky, jazykovými příručkami či Českým národním korpusem, a proto si kladu otázku, zda by v souvislosti s prezentovaným pojetím výuky skrze uvedený kognitivně-kulturní přístup nebylo přínosné, aby český školský systém dal více prostoru pro rozvoj učitele a jeho práci s takovými pomůckami. V neposlední řadě by měl učitel také klást důraz na aktivitu žáka, pokládat mu otázky, podněcovat ho k uvažování a pomocí aktivizace ho přimět věnovat pozornost probíranému učivu. Žák se poté v takovém výchovně-vzdělávacím procesu nestane pouze pasivním příjemcem informací, ale aktivním participantem na výuce.

Závěrem lze říci, že je tato kolektivní monografie velkým přínosem. Také je ale důležité zmínit, že tím nejzásadnějším pro to, aby se kognitivní a kulturní přístup k jazyku ve vyučování rozšířil, je změna učitelova myšlení o jazyce. Učitelovo nadšení pro objevování jazykových hodnot povede žáky k zájmu zkoumat jednotlivé jazykové jevy a ponořit se do výuky a taková výuka bude učitelům i žákům přinášet pocit radosti.

Literatura

- BARTMIŇSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum.
- PACOVSKÁ, J. (2012): *K hlubinám študákovy duše: Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- VAŇKOVÁ, I. (2007): *Nádoba plná řeči (Člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum.

ZPRÁVY

NEWS

ODEŠLA MARTA SZYMAŃSKA.

Když mi 20. března 2022 zavolala Beňa Niesporek-Szamburska a řekla: „Stasiu, Marta zmarła,“ moje reakce byla úplně zmatená. „Která Marta?“ Ani náhodou mě nenapadlo, že se jedná o *naši* Martu. Ale Beňa byla neúprosná a řekla právě to: „No, *nasza* Marta!“

S Martou Szymańskou jsem se seznámil při řešení visegradského projektu, jehož nositelem byla katedra polské filologie krakovské Pedagogické univerzity, kde Marta působila. Psal se rok 2015 a závěrečná konference se konala právě v Krakově. Tehdy jsem ve společné diskusi potkal Martu – osobu veselou a energickou, inovativní didaktičku, nadšenou učitelku, autorku zásadních odborných prací, přelomových učebnic a didaktických materiálů. S Martou jsme začali hledat možnosti vzájemné spolupráce a od té doby jsme zůstali v neustálém kontaktu, setkávali se pracovně a později i soukromě.

Samozřejmá byla Martina účast na odborných akcích, které jsme pořádali u nás doma, samozřejmá byla má účast na odborných akcích, které pořádala Marta v Polsku. S radostí jsem se ujal členství v redakční radě časopisu *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, jehož předsedkyní redakční rady Marta byla – a je charakteristické, že se tento údaj na webových stránkách časopisu doposud neměnil (k 20. červnu 2022). Marta totiž byla jeho neúnavnou duší.

Jestli mi prof. Šmejkalová dodala odvahu přemýšlet o výuce češtiny jinak, Marta Szymańska mi ukázala směr. Když jsem přemýšlel o řešitelském týmu pro vznik nové didaktiky češtiny, bylo jasné, že Marta musí být jeho součástí. Její smělé vizionářství a bystrý smysl pro inovace, energie a odvaha, s jakou inovace v didaktice prosazovala, byly pro tento úkol maximálně potřebné. Marta mě naučila, co reálně znamená komunikační pojetí výuky mateřštiny. Ukázala mi, jak skutečně vypadá. Marta měla zcela jasné vidění problému, dokázala ho nejen rychle identifikovat, ale i navrhnout nápadité řešení. Během našich četných česko-polských diskusí na univerzitě, v krakovských, pražských či olomouckých ulicích, restauracích a kavárnách i doma v obývacím pokoji nebo v její malé pracovně zaplněné knihami mě přivedla k tomu, co skutečně znamená chápat hodiny mateřštiny jako prostor pro rozvoj komunikačních dovedností žáka a funkční poznávání jazyka.

Byly to právě práce Marty Szymańské – učebnice *To lubie!*, na nichž se autorsky podílela, její články v odborných časopisech a především její monografie *Między nauką o języku a rozwijaniem języka: koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, které mě naučily rozlišovat přesně to, co se praví v titulu

zmíněné knihy: výuku o jazyku a výuku jazyka. I při pozdější práci na *Vademecu polonisty a bohemisty*, které bylo výstupem společné činnosti sbližování výuky polštiny a češtiny v polských národnostních školách na našem území díky bohaté práci Pedagogického centra pro polské národnostní školství v Českém Těšíně, její lakonické „A co je na tom komunikačního?“ dokonale vystihovalo její zcela jasné myšlení o výuce jazyka. Její úsudek byl přesný a zcela pochopitelný a přitom též odvážný, převratný, zásadový.

Obdivuhodné bylo její nasazení, i když komunikační model rozšířila z výuky polštiny jako mateřského jazyka na výuku polštiny jako jazyka cizího. Společně s Małgorzatou Pamulou-Behrens vytvořily koncept *Metoda JES-PL*. Zvlášť v současné době, kdy do Polska přišla největší část uprchlíků před invazí Ruska na Ukrajinu, je Martina práce nanejvýš živá a přináší dobro pro Ukrajince i pro Poláky.

Byla to také Martina pozvání do krakovských škol, díky nimž jsem měl možnost poznat nejen problémy výuky polštiny, ale také její možnosti – a to mj. díky výuce Marty samé, protože i přesto, že byla vysokoškolskou profesorkou a plně se věnovala akademické i popularizační práci, udržovala si stále kontakt se školou. Nejenže jezdila po celém Polsku a školila učitele, ale až do školské reformy pod taktovkou PiS aktivně vyučovala na 50. základní škole Włodzimierza Tetmajera v Krakově. Teorii výuky jazyka, kterou zastávala, tak měla ověřenu vlastní dlouhodobou zkušeností. Marta ji žila. Mohla o ní být přesvědčená, protože věděla, že funguje. Oborová didaktička a učitelka pierwszej klasy.

Citelný byl její zápal pro práci s dětmi i kolegy, zřejmá byla její citlivost vůči potřebám každého dítěte, zřetelné bylo její smýšlení o komunikačně pojaté výuce mateřštiny, které se stalo jednoznačnou inspirací i pro kolektiv pracující na *Školních výpravách do krajiny češtiny*, na nichž se Marta podílela.

Odchod *naší* Marty je bolestivý a nechce se mu uvěřit. Profesorka Marta Szymańska zanechala velmi výrazný otisk nejen v didaktice polštiny, ale i v didaktice češtiny. Citelně chybí odborně i lidsky.

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.¹⁸⁸

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 14. ročník, 2022, č. 2:
Zvuková stránka jazyka v teorii a praxi jazykového vyučování
Sound Plan of a Language in Theory and Practice of Language Learning

Téma pro Didaktické studie, 15. ročník, 2023, č. 1:
Teorie a výzkum v didaktice
Theory and Research in Didactics

