

KONSTRUKCE A RE-KONSTRUKCE TEXTU V DIDAKTICE LITERATURY

Ondřej HNÍK

Abstrakt

Text navrhuje tvořivé aktivity s konstrukcí a re-konstrukcí textu především pro literární a slohovou část předmětu. Vstup do problému konstrukce a re-konstrukce (uměleckého) textu je pro žáky vždy vstupem do vícera textových problémů najednou; žáci tím významně směřují k pochopení smyslu textu.

Klíčová slova: literární výchova; vzdělávací obsah; tvorba; tvořivá (literární) expresivita; konstrukce a re-konstrukce textu; dítě v roli autora textu; smysl textu.

CONSTRUCTION AND RE-CONSTRUCTION OF THE TEXT IN LITERARY DIDACTICS

Abstract:

Paper proposes creative activities focused on the text construction and re-construction, especially for the literary and stylistic part of the school subject. For the pupil, getting into problems of construction and re-construction of the text is allways getting into several text problems at one time. Pupils are heading towards understanding the meaning of the text.

Keywords: literary education, educational content; creation; creative (literary) expression; text construction and re-construction; child as author; meaning of the text.

Motto:

„Je proto třeba jisté dovednosti, abychom zaujali, navnadili a ukonejšili mysl žáků. Toto umění bude spočívat zčásti v laskavosti učitelů, zčásti v rozumné metodě, aby se tak studia věd stala pro mysl lákadly a zdála se být čirou hrou.“

(Jan Amos Komenský, *Předehra pansofie*, 1637)

Úvod

Komunikační pojetí předmětu, které je dnes explicitně formulováno v RVP, a které je tedy závazné, považuji za jistý typ alternativy k tradičnímu, naukovému pojetí předmětu. Učitele českého jazyka a literatury vyzývá k *přímé práci s textem* a explicitně také k naplňování *tvořivé složky* ve výuce (srov. RVP ZV, verze k 1. 9. 2007; RVP G, verze k 1. 9. 2007). Intenzivní výzva je to pro literární část předmětu, neboť právě té je více než 120 let (srov. Hubert Gordon Schauer, *Literární listy*, 1890) vytýkán formalismus, encyklopedismus a přílišný důraz na literární historii.

Tvořivá literární složka jako jeden z požadavků oboru (oborem rozumíme didaktiku literatury) je však především požadavkem přirozeným, plynoucím ze samé přirozenosti věci: z obsahu vzdělávacího předmětu, kterým jsou texty umělecké literatury. Ty rovněž vznikly

tvořivou činností a jejich interpretace není možná bez uplatnění tvůrčí / tvořivé inteligence (srov. Sternberg, 2001).

1 V čem může dítě obohatit tvořivá literární složka

Tvořivá literární složka (dále jen *tvořivá literární expresivita*) může dítě obohatit v mnoha ohledech již proto, že je schopností komplexní. Především působí jak nejen racionální, tak na *afektivní stránku osobnosti*, a tím se dociluje jisté harmonie; reflexí tvorby dítě *vyvažuje paměťové osvojování učiva*, které je v současné škole v nezdravé převaze.

Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem rozvíjí dítě svůj *vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici*; intuice nemá v současné škole, kde vládne přísné *racio*, prakticky místo (srov. Palouš, 2009, s. 346)

Tvorba dítěti zhodnocuje text v tom smyslu, že ho staví *do středu dění*: dítě vidí text (vlastní text, text spolužáků, ale i literární text) jako skutečné *východisko*, nikoli jako jen doklad těch tezí, které předtím řekl nebo naznačil učitel.

Tvorba / přetváření textu nebo hra s textem je reálným *aktivním setkáváním s dílem/textem* a tedy předpokládá *uměleckou apercepci díla/textu*. Tvorba rovněž předpokládá *imaginaci*, a sama se zároveň stává jejím zdrojem. Imaginaci nemůžeme přijmout jako trpěnou zbytečnost již proto, že je lidskou přirozeností. Imaginace provází jak ontogenetický vývoj člověka, tak vývoj celého lidstva. Významnou úlohu hrála a nadále hraje imaginace právě ve výchově a vzdělávání (např. pohádka, mýtus, podobenství). Pohádka, mýtus i Bible užívají podobenství, tedy něco, co bytostně předpokládá imaginaci (srov. Palouš, 2009, s. 346):

"Jak to, že imaginace, tj. obraznost, obrazivost, má relativně malé místo ve výchově, zvláště v té školní? Vždyť hned na počátku ústředního výkladu o výchově - PAIDEA - vkládá Platón do Sókratových úst tuto formulaci: 'A nyní si představ (zvýr. Palouš) rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou tímto podobenstvím. Pomysli si lidi jako v podzemním obydlí, podobném jeskyni, jež má ke světu otevřen dlouhý vchod zšíři celé jeskyně...'? Není pochyb, že Sókrates žádá na posluchači imaginaci a že pravá paidea - výchova k ní vychovává."

Bez imaginace by se nemohla uplatňovat základní funkce uměleckého textu, *funkce estetická*. Pouze odkazovat k estetické funkci textu (např. v rámci výkladu) není v souladu s principy oboru ani vzdělávacího předmětu, estetično je třeba přímo poznávat, zakoušet.

Tvorba je pro dítě vždy jistou formou *sdílení*; jejím prostřednictvím má dítě „*možnost reflektovat sebe a okolní svět*.“ (Bielekova - Zvalená, 2011, nestránkováno) Tvořivá literární expresivita se tím pro dítě stává zdrojem pozná(vá)ní v mnoha oblastech.

Tvorba je, současně s poznáváním, také *radostí*, v jistém smyslu i odreagováním a přispívá ke zlepšení často nevlídného, příliš staženého, nekompromisního školního prostředí a v duchu Komenského ideje může činit *školu místem radosti* (srov. Komenský, 2010, s. 39).

2 Znalosti v komunikačním pojetí literární výchovy

Reflektující učitel se samozřejmě přijetím komunikačního pojetí předmětu, pod kterým chápeme i pojetí předmětu v duchu tvořivé expresivity, nevzdává nároků na *znalosti*. Říkám to proto, že jsme často svědky mylného ztotožňování komunikačního pojetí předmětu s bezobsažnou diskusí, pouhým vyhledáváním informací na internetu apod. Nepochopeno je nejen komunikační, ale i úžeji vymezené zážitkové pojetí předmětu. Nyní mám na mysli především tzv. *zážitkovou literární výchovu*. Tento cílevědomý koncept (o kterém jsem již několikrát referoval) se zase mylně ztotožňuje s pouhým sdělováním dojmů z četby nebo se zhlédnutím filmové adaptace literárního díla.

Budeme-li se pohybovat v kontextu komunikačního, čtenářského a ještě úžeji vymezeného zážitkového pojetí literární výchovy, odvozujeme podstatné množství znalostí od práce textem, resp. z *reflexe* této práce. Tato reflexe se děje v souladu s principy tzv. *pedagogického konstruktivismu*.

Na všechno si ovšem dítě nemůže přijít samo (absolutní konstruktivismus je utopickou vizí); jsou to především fakta biografické povahy (např. *kdy a kde se narodil Karel Čapek*). Otázkou však zůstává, jaký poměr znalostí biografických (znalostí kontextů) a estetickovědných (znalostí díla/textu) skutečně potřebujeme.

Ve svém příspěvku přináším náměty, které mohou dítěti přinést především *znalosti estetickovědné povahy*, tedy znalosti textu, chcete-li poetiky literárního díla. Rád bych se podělil o několik námětů pro takovou tvořivou práci s textem, která sleduje především *smysl textu*. Je na učiteli, zda a jak tyto poznatky doplní a jak bude práci s těmito náměty ve třídě aranžovat; pro účely příspěvku již nenavrhují fázi reflexe.

3 Hledání smyslu textu

Přijmeme-li totiž již výše vyslovenou tezi, že vlastním obsahem literárního vzdělávání jsou texty - především texty umělecké literatury -, musí dítě těmto textům nějakým způsobem porozumět, aby vzdělávací předmět plnil své poslání. Adekvátně porozumět textu znamená porozumět jeho *smyslu*.

To se může dít různými způsoby; v příspěvku nabízím aktivity vždy nějak související s *konstrukcí* či *re-konstrukcí textu*, často aktivity herního charakteru, které však, v souladu s moderním vymezením pojmu (srov. Eco, 2004; Lederbuchová, 2002, s. 125), považuji za plnohodnotnou *interpretaci*.

Tato interpretace může být ve fázi *tvorby* (psaní textu, doplňování textu, přetváření textu v duchu zadání atp.) *intuitivní*, ve fázi následné *reflexe* je však *vědomá* a korigovaná učitelem, který vystupuje jako rovnocenný spoluhráč při hledání smyslu textu.

I když se jedná o (re-)konstrukci, tedy interpretaci dílčích rovin díla /textu (např. roviny postavy), dítě se přes ni dostává do vícera textových (textotvorných) problémů najednou, a z této pozice už nemůže text jako celek, tedy jeho *smysl*, ignorovat.

Např. při přepisování (redukci) krátkého detektivního příběhu do policejního zápisu (viz níže), což je záměrná herní transformace beletrie do žánru nebeletristického, dítě nemůže přehlížet, že

- tvorbou úředního zápisu zcela vynechává některé motivy,
- ruší dialogy,
- ruší odstínění řeči postav (pokud je ho v původním textu využito),
- rekonstruuje sled událostí z vyprávění (syžet),

ale např. nemůže ignorovat ani fakt, že

-k některým „položkám“ policejního protokolu se teprve dopracovává další a další rekapitulací děje a zamýšlením se nad těmi momenty děje, které jsou v detektivní povídce třeba jen napovězeny.

Výše uvedené jsem zde před dvěma lety, v příspěvku nazvaném *Dítě v roli autora*, jen naznačil. V podstatě jde o to, jak dítěti nenápadně podsunout klíčové koncepty, roviny literárního díla / textu, ale i literatury jako celku.

To, že dítě transformuje beletristický žánr do věcného dokumentu, je v jistém ohledu extrém, mající však své výukové opodstatnění. V tabulce (viz níže) by tento námět mohl reprezentovat typy aktivit (1) a (4).

Jinou podobou transformace – vhodnou pro středoškolské prostředí - by byl např. přepis úryvku z Čapkova *Hordubala* do detektivky. Tato žákovská aktivita by odpovídala například typu (3) nebo (6).

Zásadním poznatkem, vyvozeným z re-konstrukce tohoto textu a její reflexe - by mohla být problematika literárního žánru, zahrnující např. poznání, že síla (literárního uměleckého) sdělení je právě v akcentaci a rozložení motivů.

4 Náměty

Náměty pro tvořivou práci ve třídě jsou pro přehled shrnuty do několika tabulek. Horizontálně se v nich uplatňují tři stupně konkretizace:

- Transformace textu jako celku:

Typy žákovských aktivit na obecné rovině	Možné konkretizace	Příklady zadání
Transformace textu do odlišného literárního druhu. (1)	Přepis básně do prózy.	Dokážeš přepsat tuto milostně laděnou báseň do milostného dopisu?
	Přepis prózy do básně.	Dokážeš napsat tento odstavec jako báseň? Obsah sdělení by měl zůstat zachován.
	Přepis textu praktické povahy do poezie.	Před sebou máš návod k používání elektrického kadeřnického strojku. Ztvárni ho jako báseň. Pozor, návod musí fungovat!
Transformace textu do příbuzného žánru. (2)	Přepis (části) detektivní povídky do povídky s detektivními prvky nebo do povídky s tajemstvím.	Jsi spisovatel/ka. Před dvaceti lety jsi napsal/a tuto detektivní povídku. Detektivky ale mezitím vyšly z módy. Dokážeš oslabit detektivní zápletku?
Transformace textu do odlišného žánru. (3)	Přepis části komedie v tragikomedii nebo tragédii.	Dokážete ve dvojicích předělat následující dialogy tak, aby se z komedie stala tragédie?
Změna celkové intence textu. (4)	Redukce detektivního příběhu do policejního zápisu.	Jak by vypadal zápis z četnické stanice o krádeži kola? Pokus se ho vyhotovit. K dispozici máš současný policejní zápis o rušení nočního klidu.

- Transformace jedné z textových rovin:

Typy žákovských aktivit	Možné konkretizace	Příklady zadání
Transformace roviny postavy. (5)	Substituce dětských hrdinů za dospělé nebo <i>vice versa</i> .	Představ si, že úryvek dostal jiného hlavního hrdinu, o 20 let staršího. Které části textu musíš nejvíce předělat? Jak je předěláš?
	Substituce chlapeckých protagonistů za dívčí protagonistky nebo <i>vice versa</i> .	Hlavním hrdinou úryvku už není Jirka, ale Maruška. Dokážeš přepsat alespoň část textu tak, aby odpovídal dívčí hlavní postavě?
	Přesazování postav do jiného prostředí.	Petr, Lukáš a Věra se tak, jak je znáš, se všemi jejich vlastnostmi, najednou octli v džungli. Která dobrodružství tam budou prožívat?
Transformace tématu jako celku. (6)	Změna závažnosti tématu textu / jeho části.	Dokážeš odlehčit úryvek tím, že „vyměníš“ Pavlův útěk z domova za nějakou „klukovinu“?
Transformace druhů řeči. (7)	Změna přímé řeči na řeč nepřímou a <i>vice versa</i> .	Změň všechny přímé řeči v úryvku za nepřímé. Který z textů je ti bližší a proč? Původní, s přímou řečí, nebo nový, bez přímé řeči?
Změna vypravěčské perspektivy. (8)	Změna vševědoucího vypravěče na personálního a <i>vice versa</i> .	Příběh nyní převyprávěj tak, jako by se stal tobě.

- Konstrukce textu z částí / rekonstrukce chybějících částí textu:

Typy žákovských aktivit	Možné konkretizace	Příklady zadání
Celková konstrukce / rekonstrukce textu. (9)	Rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, slova.	Každá skupina dostala obálku, ve které najde báseň. Ta je však rozstříhána na jednotlivé verše. Dokážete je složit tak, aby výsledný text dával smysl?
Konstrukce / rekonstrukce textu z klíčových motivů. (10)	Rekonstrukce naučného textu z osnovy.	Nyní tě čeká písemný výklad pravidel známé karetní hry <i>Prší</i> . Můžeš se držet osnovy, kterou máš před sebou.
	Rekonstrukce beletristického textu z osnovy.	Dokážeš pět minut vyprávět podle zadané osnovy tak, abys ve vymezeném čase dokončil vyprávění?

	Konstrukce textu z klíčových slov.	Na tabuli máš pět slov. Jsou to klíčová slova, ze kterých máš nyní složit krátký úsměvný příběh. Pořadí slov nemůžeš měnit, tvar slov ano.
Doplňování slov do textu. (11)	Doplňování z vybraných slov.	Dokážeš na vynechaná místa v textu doplnit některá z nabízených slovních spojení? Svůj výběr zdůvodni.
	Doplňování podle vlastní invence.	Ve starém textu, který máš před sebou, nejsou čitelná některá slova a slovní spojení. Dokážeš je sám/sama doplnit tak, aby text dával smysl?

●Kondenzace/dílce textu:

Čištění kontaminovaného textu. (12)	Eliminace nadbytečných slov.	Do textu se vloudila nadbytečná slova a slovní spojení. Najdi je a škrtni.
Kondenzace sdělení. (13)	Hledání minimálního sdělení.	Dokážeš z textu vyškrtnout co nejvíce slov tak, aby zbylý text ještě dával smysl?
	Přepis textu do sms zprávy.	Obsah sdělení napiš do jedné sms zprávy.
Dílce (rozředění) sdělení. (14)	Vícestupňová rekonstrukce příběhu z sms zprávy.	Drahoš poslal Jardovi následující sms: <i>Jardo, potkal jsem v buse Vladku, musíme s naším mazlíčkem k veterináři, tu oslavu asi nezvládnou. Nezlob se, D.</i> Napiš osnovu, ve které zachytíš sled událostí. Dokážeš podle této osnovy vyprávět?

●Substituce části textu:

Typy žákovských aktivit	Možné konkretizace	Příklady zadání
Substituce vyznačených slov či slovních spojení na úrovni různých sémantických vztahů. (15)	Substituce slov významově podřazených za slova významově nadřazená.	Některá slova v básni jsou podtržená. Nahradejte je slovy, která máte k dispozici pod textem. (Podtržená slova jsou slova významově podřazená slovům, kterými je mají žáci nahrazovat.) Přemýšlejte, co

		se stalo s básní poté, co jste nahradili slova významově podřazená za slova významově nadřazená?
Substituce doslovných konstrukcí za obrazné. (16)	Nahrazování doslovné konstrukce přirovnáním.	Dokážeš nahradit doslovná pojmenování přirovnáními? / Dokážeš ozvláštnit doslovná pojmenování?
Substituce obrazných konstrukcí za doslovné. (17)	Substituce metafor za běžně mluvený jazyk.	Dokážeš vyjádřit označené metafory běžně mluveným jazykem?
Substituce obrazných konstrukcí za obrazné konstrukce jiného řádu. (18)	Substituce přirovnání za metaforu.	Dokážeš z přirovnání, které jsi sám/sama v předchozím cvičení vymyslel/a, udělat metaforu?

5 Konstrukce a re-konstrukce textu jako klíčové literárnědidaktické hry

Tím, že jsou tyto poměrně zásadní věci dítěti nabídnuty (podsunuty) herním způsobem, vypadají, zejména v rigidně pojatém literárněvědném diskurzu, velmi banálně a nevědecky, avšak mají klíčovou roli nejen v plnění vzdělávacího a výchovného cíle předmětu, ale logicky také v *oborové didaktice*. Tam mají, troufám si říci, klíčovou roli.

Zní to paradoxně, ale možná právě proto, že si didaktika literární výchovy status estetického vzdělávacího oboru doposud nevydobyła, a že se dokonce jako samostatný vědecký obor stále ještě hledá (srov. Cenek, 1979, s. 8; Čechová – Styblík, 1998, s. 39; Kotásek, 2011, s. 226).

Otevření se konceptu tvorby, resp. tvorby a její reflexe, a tedy cestě *vyvozování poznatků z reflektivního dialogu* (srov. koncept tzv. zážitkového učení, reflektivního učení; zkušenostně reflektivního učení) by bylo pro naši oborovou didaktiku významnou metodologickou posilou.

Problematika oborových didaktik je z povahy věci vždy 1/ teoretická a 2/ metodologická. Světlo v metodologických otázkách literární didaktiky by přineslo světlo do oboru jako celku a pomohlo by ho konstituovat jako samostatný vědecký obor.

Závěr

Třebaže jsou náměty formulovány jako *hry s konstrukcí a re-konstrukcí beletristického textu*, mohou mít své významné místo i v jazykové a komunikační části předmětu; některé z nich mohou být upraveny pro texty neumělecké povahy.

Dílčí znalosti a dovednosti, se kterými žák do takové hry vstupuje, ale i ty, které ve tvořivé hře a společné reflexi (reflektivním dialogu) nabývá, jsou hledáním *smyslu* textu. Tvořivá (literární) expresivita, která toto hledání provází, pomáhá vyvažovat naukové pojetí předmětu (paměťové osvojování a testování učiva, převládající literárně historický přístup, přísnou racionalitu atp.), avšak ve svém důsledku (přijetím cesty odvozování poznatků z reflexe tvorby) i příliš teoreticko-výkladový rámec oboru.

Seznam literatury

BIELEKOVA, K. - ZVALENÁ, E. (2011) Tvorivé písanie a žiacka slohová tvorivosť. In *Jazyk a kultúra*, č.8, 2011, nestránkované. ISSN 1338-1148.

CENEK, S. (1979) *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998) *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, a. s., 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČERVENKA, M. (2003) *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-592-8.

DOLEŽEL, L. (2003) *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2.

GOODMAN, N. (2007) *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

HNÍK, O. (2011) *Dítě v roli autora*. In Tradiční a netradiční formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1. vyd. 2011, s. 70 – 74. ISBN 978-80-7409-032-5

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. (2009) *Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách*. In *Pedagogika*, roč. LIX, 2009, s. 116 - 135. ISSN 0031-3815.

JINDRÁČEK, V. - ŠKODA, J. - DOULÍK, P. - GERMUŠKOVÁ, M. (2011) *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.

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

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

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

STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Přel. Jiří Papoušek. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

SLAVÍK, J. *K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání*. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, 2011, č. 2, s. 207 - 225. ISSN 1211-4669.

Kontakt: PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK v Praze
katedra české literatury
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
andrecito1@seznam.cz
tel: +420 776 323 716