

# POEZIE V TVORBĚ A RECEPCI ŽÁKŮ

Jaroslav Vala, Andrea Dostálová, Miroslav Chráska, Igor Fic

**Resumé:** Studie představuje tříletý výzkumný projekt Grantové agentury ČR, který je zaměřený na výzkum recepce poezie a na sledování možností, jak ji pozitivně ovlivňovat. V první části objasňujeme jeho cíle, etapy a design výzkumu a přinášíme dílčí výsledky z výzkumu recepce básně pro dospívající čtenáře (Jan Kašpar – Puberta). Ve druhé části, zaměřené na longitudinální linii projektu, popisujeme projekt Šoa v literatuře, v jehož rámci byli studenti vedeni k vlastní básnické tvorbě.

**Klíčová slova:** sémantický diferencál, recepce poezie, didaktika literatury, výuka literatury, pedagogický výzkum, longitudinální výzkum, psaní poezie, šoa.

**Abstract:** This study introduces a three-year research project (2011-2013) which is aimed at the research of the reception of poetry and possible ways how to influence it. The first part explains its goals; stages and research design and bring partial results of the research reception of poem for teen readers (Jan Kaspar - Puberty). In the second part, focused on the longitudinal line of the project, we describe project Shoah in the literature in which students were encouraged to create their poetry.

**Keywords:** semantic differential, reception of poetry, literature didactics, literature teaching, pedagogical research, longitudinal research, poetry writing, shoah.

## 1 Úvod

V základních a středních školách hraje umělecká literatura významnou roli při zvyšování čtenářské a emocionální gramotnosti studentů. Zvláště poezii používali lidé všech kultur po staletí pro zaznamenání a sdílení svých niterných zážitků, při její četbě můžeme s autory emocionálně komunikovat napříč staletími. V literární výchově má však poezie zvláště obtížnou pozici, často se setkává s odmítáním, a to nejen na straně studentů, ale i učitelů (Benton 1999, 2000; Hník 2010-2011, Vala 2003).

Báseň nemá být cvičením na pochopení, takové cvičení čtenáře frustruje svou dvojsmyslností. Zároveň není ani pouze dílem samotného básníka, naopak vzniká vzájemnou komunikací autora (přítomného svou básní) a čtenáře. Působení poezie spočívá v nevyčteném a potřeba vrátit se po prvním přečtení textu k jeho novému čtení není v lyrice ničím neobyčejným. Naopak je pro ni v jistém smyslu charakteristická, především právě v porovnání s epikou. Recepční zvládnutí epiky se do značné míry zakládá na převaze extenzivní povahy čtení, tj. odkrývání smyslu díla je v epice do značné míry přímo úměrné rozsahu přijatých informací. Aplikují-li však studenti při neadekvátním pedagogickém vedení tento způsob čtení na poezii, často neuspějí a text se jim jeví jako nepřátelsky tajemný a vzdálený.

V roce 2011 jsme zahájili tříletý výzkumný projekt Grantové agentury ČR (2011-2013) zaměřený na zkoumání recepce poezie u žáků základních a středních škol a na možnosti jejího ovlivňování metodami výuky. V první části článku objasníme hlavní cíle projektu, metody zkoumání recepce poezie a představíme dílčí výsledky z výzkumu recepce básně pro dospívající čtenáře (Jan Kašpar – Puberta). Ve druhé části se zaměříme na longitudinální linii výzkumu realizovanou v osmi školních třídách. V jejím rámci se snažíme vést učitele a studenty k netradiční práci s básněmi a ukázat jim, že i tento typ textů může čtenáře bavit, rozvíjet a obohacovat. Podrobněji popíšeme vyučovací projekt *Šoa v literatuře* realizovaný v tercii víceletého gymnázia, v němž byli žáci postupně připravováni i k vlastní básnické tvorbě.

## 2 Představení výzkumného projektu

Hlavní cíl výzkumného projektu představuje prohloubení poznání recepčního procesu u pubescentních a adolescentních čtenářů (věková kategorie 12-19 let). Chceme získat kompletní představu o studentském čtenářství poezie a zároveň o možnostech, jak jeho kvalitu pozitivně ovlivňovat.

Konkrétní formulace cílů:

- *Analýza čtenářského vnímání básnického textu u studentů základních a středních škol. Metoda sémantického diferenciálu a Q-metodologie.*
- *Komparace výsledků čtenářských preferencí různých typů poezie a mezi různými kategoriemi respondentů: podle věku, pohlaví, studijního zaměření, prospěchu, vztahu k četbě, vlastní literární tvorby apod.*
- *Vytvoření souboru efektivních vyučovacích postupů a metod vycházejících ze zážitkové pedagogiky, praktické estetiky a respektujících principy recepční estetiky.*
- *Deskripce vývoje a proměn ve vztahu k literatuře (longitudinální výzkum) u studentů osmi tříd (ZŠ a SŠ), ve kterých budou využívány výše uvedené metody. Používáme techniku paralelních skupin, výsledky experimentální skupiny srovnáváme se skupinou kontrolní ve stejném typu školy.*
- *Analýza výsledků všech provedených výzkumných měření a formulace základních vývojových tendencí v recepci poezie v závislosti na kategoriích respondentů*

## 3 Posuzování básní metodou sémantického diferenciálu

V průběhu realizace projektu jsme provedli čtyři výzkumy recepce poezie metodou sémantického diferenciálu u různých kategorií respondentů věkové kategorie 12 – 19 let. V každém šetření respondenti posuzovali osm vybraných básní. V tomto článku zaměříme svoji pozornost na výzkum mezi žáky 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia. Celkový počet respondentů byl 256. Někteří z nich však nevyplnili dotazníkové archy pro všechny básně, jiní neoznačili příslušnost ke kategorii respondentů, proto počet respondentů u jednotlivých básní a v dílčích kategoriích mírně kolísá. Uvedeme zde detailní výsledky jedné básně, na níž představíme použité metody, objasníme postup ověřování validity a reliability výzkumného nástroje.

### 3.1 Text a interpretace posuzované básně

**J. Kašpar**

**Puberta**

*Nimrám se v sobě  
jak v rybě plné kostí*

*Pukám zlostí  
když se mě ptají  
Co ti je?*

*NIC!*

*Když noc mi oči přikryje  
Dusí mě slzy pod polštářem  
Jsem zmijí žábou pavoukem a lhářem  
To mi je*

Báseň obsahově vychází z protikladu: já kontra okolní svět. Je analytická, sebezpytující a pochopitelně sebetřýznivá, jak jen může sebezpytování zacyklené ve vlastním světě být. Nelze vyjít ze sebe, nelze překročit začarovaný kruh. Jediné, na co mi ještě zbývá síla, je přiznat si svou situaci, vidět sám sebe a snažit se vyrovnat s tím, co bez cizí pomoci, zásahu zvenčí, nemohu vlastními

silami změnit. A to přináší i vzpouru, vztek, agresi a nespoutané emoce. To je to nevraživé a vzdorovité NIC, které ovšem znamená všechno, co v sobě s takovou těžkostí nesu, a kompozičně dělí báseň do dvou stejných a jinak motivovaných celků: obžaloba, přiznání. Drásavý a drásající proces sebezkoumání, nikoli sebereflexe, a dusivá degradace rezignovaného bytí v tradičně expresivní poloze – zmije, žába, pavouk lhář. Tato poezie, kdyby byla jen o jeden umělecký řád nižší, než se tváří, je typickým příkladem terapeutického textu. Předpokládali jsme, že svým explicitním zaměřením na problémy dospívání může báseň právě tuto skupinu respondentů oslovit.

### 3.2 Výsledky

Jako měrný nástroj pro zaznamenání čtenářské recepce jsme použili metodu sémantického diferenciálu upravenou pro sledování recepce poezie. Tato metoda sleduje v recepci poezie tři faktory: *srozumitelnost, hodnocení, působivost*. (Vala, 2010, s. 64)

Tabulka 1

*Sémantický diferenciál pro sledování čtenářské recepce lyrické poezie*

srozumitelná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nesrozumitelná
komplikovaná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jednoduchá
nechápu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	chápu
nejasná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jasná
odkrytá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	skrytá
průhledná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neprůhledná
líbí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nelíbí
nečetl bych ji znovu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	četl bych ji znovu
špatná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dobrá
ošklivá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	krásná
přitahuje mě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepřitahuje mě
příjemná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nepříjemná
slabá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silná
hluboká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mělká
ostrá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tupá
malá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	velká
účinná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	neúčinná
mocná	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bezmocná

Pro ověření funkčnosti měrného nástroje jsme provedli faktorovou analýzu výsledků, již jsme sledovali nasycenost škál sledovanými faktory. Použili jsme metodu extrakce hlavních komponent (varimax normalizovaný).

Tabulka 2

*Faktorová analýza výsledků básně J. Kašpara - Puberta*

Škála	Extrakce: Hlavní komponenty Rotace: Varimax normalizovaný Označené faktorové náboje jsou >0,60		
	Hodnocení	Srozumitelnost	Působivost
1	0,327128	<b>0,745237</b>	0,237074
2	0,077382	<b>0,706409</b>	-0,183270
3	0,314279	<b>0,700113</b>	0,084143
4	0,256102	<b>0,833726</b>	0,083480

Škála	Extrakce: Hlavní komponenty Rotace: Varimax normalizovaný Označené faktorové náboje jsou >0,60		
	Hodnocení	Srozumitelnost	Působivost
5	0,010165	<b>0,705979</b>	-0,059934
6	0,031705	<b>0,764631</b>	0,150746
7	<b>0,833250</b>	0,196691	0,328179
8	<b>0,779393</b>	0,237812	0,227368
9	<b>0,819672</b>	0,255992	0,294465
10	<b>0,842635</b>	0,111899	0,218993
11	<b>0,754570</b>	0,155847	0,413504
12	<b>0,826314</b>	0,124481	0,179507
13	0,378478	0,114006	<b>0,769627</b>
14	0,180525	-0,118231	<b>0,731082</b>
15	0,234793	0,039002	<b>0,685279</b>
16	0,052860	0,065153	<b>0,641900</b>
17	0,477045	0,106144	<b>0,708026</b>
18	0,439638	0,037952	<b>0,688909</b>

Z tabulky vyplývá, že všechny škály jsou v dostatečné míře nasyceny očekávanými náboji a se získanými výsledky je možno dále pracovat. Ke zjištění reliability měření jsme použili Cronbachův koeficient alfa, jehož hodnota činí: **0,910811442**.

Srovnávali jsme výsledky u těchto kategorií respondentů:

- podle věku respondentů;
- podle pohlaví;
- podle vztahu k četbě (čtou x nečtou uměleckou literaturu);
- podle vztahu k četbě poezie (čtou x nečtou poezii);
- podle studijního zaměření (humanitní x přírodovědné);
- podle typu osobnosti (extravert x introvert).

Výsledky sémantického diferenciálu v jednotlivých kategoriích a míru rozdílů mezi nimi přináší tabulky č. 3–8. Čím vyšší skóre v jednotlivých faktorech, tím lépe je daná báseň v daném faktoru posuzována (je srozumitelnější, hezčí a emocionálně působivější). Statistickou významnost rozdílů mezi kategoriemi respondentů jsme posuzovali pomocí párového t-testu (na hladině významnosti 0,05).

Tabulka 3

*Posuzování básně vs. pohlaví žáků*

Faktor	Výsledky SD a t-testu						
	Průměr SD Ž	Průměr SD M	t	sv	p	Počet Ž	Počet M
SROZUMITELNOST	5,095585	4,764815	1,711393	239	0,088306	151	90
HODNOCENÍ	<b>4,688521</b>	<b>4,109259</b>	<b>2,430227</b>	<b>239</b>	<b>0,015827</b>	<b>151</b>	<b>90</b>
PŮSOBIVOST	4,436645	4,057407	1,806093	239	0,072162	151	90

t – testové kritérium t;

sv – počet stupňů volnosti;

p – signifikance rozdílů mezi kategoriemi respondentů.

Tabulka 4

*Posuzování básně vs. věk žáků*

	Výsledky SD a t-testu

Faktor	Průměr SD (14-16 let)	Průměr SD (12-13 let)	t	sv	p	Počet 14-16	Počet 12-13
prům. SROZUM.	4,925287	4,999573	-0,38002	241	0,704268	87	156
prům. HODNOC.	4,164751	4,634402	-1,95544	241	0,051687	87	156
prům. PŮSOB.	4,455939	4,182265	1,29137	241	0,197812	87	156

Tabulka 5  
*Posuzování básně vs. čtenáři / nečtenáři*

Faktor	Výsledky SD a t-testu						
	Průměr SD čtenáři	Průměr SD nečtenáři	t	sv	p	Počet čtenáři	Počet nečt.
prům. SROZUM.	5,001411	4,771739	0,955385	233	0,340373	189	46
prům. HODNOC.	4,496120	4,283333	0,710151	233	0,478321	189	46
prům. PŮSOB.	4,346208	3,985507	1,388528	233	0,166302	189	46

Tabulka 6  
*Posuzování básně vs. čtenáři poezie / nečtenáři poezii*

Faktor	Výsledky SD a t-testu						
	Průměr SD čt. poezie	Průměr SD nečt. poezie	t	sv	p	Počet čt. poezie	Počet nečt.p.
prům. SROZUM.	<b>5,287302</b>	<b>4,713934</b>	<b>2,990628</b>	<b>225</b>	<b>0,003094</b>	<b>105</b>	<b>122</b>
prům. HODNOC.	<b>4,697778</b>	<b>4,201093</b>	<b>2,065919</b>	<b>225</b>	<b>0,039981</b>	<b>105</b>	<b>122</b>
prům. PŮSOB.	4,331111	4,168033	0,771049	225	0,441487	105	122

Tabulka 7  
*Posuzování básně vs. extrovert / introvert*

Faktor	Výsledky SD a t-testu						
	Průměr SD introvert	Průměr SD extrovert	t	sv	p	Počet introvert	Počet extrovert
prům. SROZUM.	4,935743	5,015525	-0,39792	227	0,691060	83	146
prům. HODNOC.	4,333333	4,544292	-0,84446	227	0,399303	83	146
prům. PŮSOB.	4,108434	4,391096	-1,30694	227	0,192555	83	146

Tabulka 8  
*Posuzování básně vs. zaměření humanitní / přírodovědné*

Faktor	Výsledky SD a t-testu						
	Průměr SD přírodovědné	Průměr SD humanitní	t	sv	p	Počet přírod.	Počet human.
prům. SROZUM.	4,775510	5,137190	-1,82588	217	0,069243	98	121
prům. HODNOC.	<b>4,172109</b>	<b>4,678512</b>	<b>-2,07862</b>	<b>217</b>	<b>0,038828</b>	<b>98</b>	<b>121</b>
prům. PŮSOB.	4,045238	4,439394	-1,83625	217	0,067689	98	121

### 3.2 Komentář k výsledkům

Statisticky významné rozdíly se objevily v následujících faktorech u těchto kategorií respondentů:

- Dívky vykazují statisticky významně vyšší skóre ve faktoru hodnocení (t-test 0,015827). Tento výsledek naplňuje naše očekávání, neboť celý text působí spíše ženským dojmem.

Ukazuje sebezpytující zacyklení dospívajícího provázené slzami. V dnešním světě jsou slzy stereotypně dovoleny pouze dívkám. Chlapci o nich nemluví.

- Čtenáři poezie vykazují statisticky významně vyšší skóre ve faktorech srozumitelnosti (0,003094) a hodnocení (0,039981). V této kategorii respondentů se rozdíly objevují u většiny básní a jsou výsledkem větší čtenářské zkušenosti. Pouze u básnických textů s jednodušší (nebo netypickou) formou a obsahem se rozdíly stírají.
- Humanitně zaměřeni studenti posuzují báseň pozitivněji ve faktoru hodnocení (0,038828), což může být zapříčiněno jejich větším zájmem o člověka a jeho nitro, jak ostatně vyplývá z termínu „humanitní“.

Posuzovaná báseň Puberta autora Jana Kašpara se mezi osmi posuzovanými básněmi umístila v součtu výsledků ve všech faktorech na třetím místě, tj. byla vnímána lehce nadprůměrně, a to především ve faktoru srozumitelnosti.

#### 4 Longitudinální výzkum

V rámci projektu realizujeme v osmi školních třídách (na základních i středních školách) longitudinální výzkum a chceme zjistit, jak je možné vhodnou metodikou založenou zejména na recepční estetice a zážitkové pedagogice budovat vztah studentů k umělecké literatuře, konkrétně poezii. V úvodu projektu vyplnili studenti dotazník sledující jejich vztah k literatuře, literární výchově, vyučovacím metodám apod. Stejný dotazník vyplní i při ukončení této fáze projektu a budeme sledovat případné posuny jejich pohledu na zmíněné oblasti. Stejný dotazník vyplnili i studenti kontrolních tříd, kde výuka postupuje standardním způsobem. Během výzkumu si žáci kontrolních tříd vedou deníky, kam zapisují své reflexe z realizovaných aktivit.

##### 4.1 Šoa v literatuře – produkční práce s poezií

Rozvíjení produkční textové kompetence (psané i mluvené) u dětí má ve škole své nezastupitelné místo již od prvních tříd. Avšak nezdítkou se stává, že žákům jsou zadávána témata bez ohledu na to, zda jsou pro ně přitažlivá a zda o nich něco ví. Adresátem je učitel, který posoudí jazykovou a stylistickou správnost práce, ale méně se jí zabývá z hlediska vyjádření názorů, postojů a hodnot žáka. (Liptáková a kol., 2011, s. 278). Těchto úskalí jsme si byli vědomi a snažili se je eliminovat. V experimentálních třídách se v longitudinálním výzkumu snažíme studentům ukázat, jaké výrazové možnosti má poezie, jak je možno změnou klíčových slov v básni měnit její význam, či jak rozmanitě může být porozumění jednomu textu u různých čtenářů. Tyto dílčí kroky pak směřují k tomu, že žáci sami se pokoušejí o vlastní básně. Pro práci s poezií je velmi důležité vytvořit si s dětmi ve třídě přiměřený vztah, založený na vzájemné důvěře. Žáci musí vědět, že myšlenky, které se objeví, budou respektovány, pokud budou míněny vážně a dostatečně zdůvodněné.

Jako vhodný tematický celek jsme pro práci s poezií v tercii víceletého gymnázia zvolili téma Šoa v literatuře, které je zároveň tematickým celkem v čítankách nakladatelství Fraus, jež se staly inspirací pro úvodní část projektu. (Lederbuchová, Stehlíková, 2005) Pokud žáci nemají předchozí zkušenost s podobnými úkoly, doporučujeme začít jednoduššími jazykovými úkoly, postupovat pak k složitějším. Aby se žáci básnicky rozcvičili a co nejjednodušeji seznámili s tvorbou rýmů, využili jsme v úvodu jednoduchý úkol: doplňovali jsme chybějící koncová slova v textu do básně Jiřího Havla - *Učíme se rýmovat*. Doplňování je jednoduché a děti vcelku rychle přijdou na sdružený rým, který je v básních vyžadován. Při úkolu zažijí pocit úspěchu, naladí je to pozitivně a mají pocit, že psát básně by nemuselo být tak těžké, a podpoří je to k dalším aktivitám.

Protože téma bylo pro žáky nové, způsob práce také, uvažovali jsme, jak postupovat, abychom je neodradili, ale zároveň aby získali dostatek informací a také „tvůrčích zkušeností“ pro tvorbu vlastních veršů. Připravili a posléze jsme i zrealizovali několik fází výuky, jejímž výstupem měla být vlastní básnická tvorba žáků. Jednotlivé fáze tvůrčích činností je však důležité střídat

s doplňováním nových informací o holokaustu, aby žáci měli v závěru, po celém bloku úkolů, dostatek znalostí a informací o tématu a mohli se pokusit báseň na dané téma sami vytvořit. Postupovali jsme v těchto krocích:

- **Získávání základních informací o Židech**

Je vhodné formou dialogu (popř. samostatných prací žáků) shrnout, co děti samy znají z nižších ročníků, a doplnit o další potřebné informace.

- **Četba** a interpretace prozaických **motivačních textů** z umělecké literatury (L. Fuks: *Khonyho cesta do světa*, L. Aškenazy: *Brutus*, J. Škvorecký: *Rebeka*).
- **Rozstříhaná báseň.** Četbu úryvků jsme proložili skupinovou aktivitou. Ortenovu báseň *O čem ví tesknota*, jsme rozstříhali na části a dětem zadali úkol – pokusit se sestavit novou báseň tak, jak by se jim líbila. Cílem nebylo přiblížit se původnímu vzoru, ale naopak složit vlastní báseň sestavenou ze slov autora. Poté jsme srovnávali text s originálem, hledali rozdíly a diskutovali o významových posunech.
- **Četba** a interpretace dalších **motivačních textů** z umělecké literatury: komiks A. Spiegelmana: *Maus*, a básně J. Taussiga (*Šťastný otec*, *Láska ve šlojzce*, *Úpadek*). Texty komentujeme a klademe žákům otázky k zamyšlení, např.: Jakými prostředky autor dosáhl vzniku „stísněné“ atmosféry? Jaké pocity ve vás vyvolal přerod hlavního hrdiny? Cílem je, aby si žáci uvědomili atmosféru, náladu, případně negativní pocity hrdinů, které jsou v ukázkách skryty. A také aby to vše zároveň i dokázali pojmenovat.
- **Vlastní drobná „polotvorba“**  
Jako další krok doporučujeme vynechat ve vybrané básni některá slova, která se žáci pokoušejí doplnit (pracovali jsme s básní báseň Prima Leviho: *Je-li toto člověk*).
- Na závěr jsme ponechali četbu dvou básní: P. Ginz: *Dneska je jasno...* a J. Orten: *Zákazy*. Obě básně posloužily jako stimul pro diskusi o postavení Židů za 2. světové války.

Cílem popsaného postupu a dodávaných historických informací byla přiměřená stimulace žákovských emocí, které měly sloužit jako hybná síla při psaní jejich vlastních textů. Zadáni znělo: **„Jste Židé, je 2. světová válka, napište, jaké máte pocity.“**

Nevyžadovali jsme po dětech striktně, aby jejich texty byly při prvních pokusech veršované. Při volbě formální stránky textu měly volnou ruku a mohly si formu zvolit podle uvážení a momentální nálady. Ve třídě jsme vytvořili atmosféru klidu a pološera. Náladu pro psaní je v takovém případě možné podbarvit vhodnou hudbou (využili jsme skladbu Dana Bárty *Kontrabáseň*). Žáci tvořili s chutí a zaujetím, psali texty veršované i neveršované (líčení pocitů, asociace). Ze vzniklých veršovaných textů vybíráme několik ukázek:

„Každý na mě kašle,  
nemůžu jít ven,  
pořád kručí v břiše,  
furt jen vyhnancem.  
K tomu strašný muka  
nevím, na čem jsem,  
plynovka už čeká  
a já jdu pochodem.“  
Kateřina U.

„Stále čekám, kdy to přijde.  
Nemám skoro nic – všechno vzali.  
I to nejcennější – svobodu!  
Stále čekám, kdy to přijde.  
Naděje na život je málo.  
Kdy budu muset k „odvodu“?  
Stále čekám...“

Tomáš K.

*„Nesmím chodit do parků, sadů,  
nesmím se vrátit domů,  
nesmím si najmout byt,  
s cizími lidmi v jednom musím žít.  
Nesmím chodit do kaváren,  
do divadel, do vináren,  
nesmím z domu ven po osmém zvonu odbítí.  
Jen čekám, už začalo ono „nebytí“.  
Filip K.*

#### 4.2 Studentské reflexe realizovaných aktivit

Součástí výuky v experimentálních třídách jsou „žakovské deníky“, kam si studenti podle pokynů učitelů zapisují svoje reakce na vybrané vyučovací aktivity. Jak tedy psaní veršů vnímaly samotné děti? Zde nabízíme několik jejich reakcí, názorů na to, jak se jim se zadaným tématem pracovalo:

- *Při tvoření básně se ve mně míchaly dva pocity. Jeden by nejradši chrlil verše jenom tak a ten druhý byl smutný a podrážděný (zvuk kontrabasu mi v té chvíli strašně moc pomohl představit si tu hrůzu). Bylo to velmi zajímavé.*
- *Tvoření této básně se mi líbilo nejvíce. Kontrabas má temný a hluboký zvuk a téma Šoa mi přišlo smutné a temné, jako skladby, kterou hrál kontrabas. Při takové skladbě se báseň na toto téma psala úplně sama.*
- *Když nám bylo řečeno, co máme napsat, myslel jsem si, že to bude depresivní zážitek. Ale nakonec to bylo velmi zajímavé a tvůrčí.*
- *Práce s verši mě bavila moc. A ta hudba k tomu tématu byla fantastická. Dokážete se více vžít do jejich života a prožívat to, co sami píšete.*
- *Byl to skvělý nápad. Ve třídě bylo ticho a do toho hrála jen ta hudba, která nasadila takovou depresivní atmosféru a pomohla nám se lépe vcítit do situace, v jaké byli.*

Zároveň nás zajímalo, jak studenti po téměř ročním (duben 2011 – únor 2012) zapojení ve výzkumném projektu vnímají svoje případné názorové posuny na poezii. Zde uvádíme některé příklady:

- *O poezii jsem se nikdy příliš nezajímal. Určitě se můj vztah k ní za těch několik měsíců práce posunul, je mi výrazně bližší. Dřív jsem o ní prakticky nic nevěděl a ani jsem nechtěl vědět. Ted', když jsem si tvorbu básniček i sám zkusil, je to jiné.*
- *Poezie mě nikdy moc nezajímala, ale ted', když už nějakou báseň čtu, více o ní přemýšlím. Práce s poezií mě překvapivě bavila, nejhorší pro mě bylo slovo POEZIE vůbec definovat.*
- *K poezii jsme měla vždycky kladný vztah. Už ve školce jsem recitovala básničky a bavilo mě to. Tím však, že děláme tyto úkoly, začínám poezii vnímat i trochu z jiné strany.*
- *Zabývat se poezií hlouběji, to byl celkem dobrý nápad. Poezii dnes asi začínám vnímat jinak, protože se jí snažím víc rozumět než předtím. Přečtu si text i víckrát, dokud ho nepochopím. Není to jako dříve: „Nerozumím = nečtu“. Jsem ráda, že jsme zpracovávali zrovna poezii, protože mě začala zajímat. Poezií se toho totiž dá hodně vyjádřit! A co mě nejvíce baví? Pochopit ty básně a pak je hodnotit, protože tím vyjadřujeme svůj názor a má to smysl.*
- *Dnes vnímám poezii jinak v tom, že jsem rozhodně pochopil, jak těžké je napsat skutečnou báseň.*

#### 5 Závěr

Reakce žáků na popsany vyučovací projekt byly převážně pozitivní a podobný přístup lze pro praxi doporučit. Není tolik důležité, jaké téma si pro vlastní tvorbu svých žáků zvolíme, není ani

důležité, zda se děti již dříve snažily něco tvořit a jaký měly dosud k poezii vztah. Zcela zásadní je, jak děti dokážeme namotivovat. Zda najdeme čas postupně odkrývat taje veršů a poezie obecně a také zda v nás děti budou mít pozitivní zpětnou reakci, pochvalu. To vše pro ně může znamenat, že se slovu *poezie* už nebudou vyhýbat, a že i kdyby už nikdy příště verše sami nezkusili tvořit, alespoň k nim pod svým tvůrčím zážitkem přistupovat jinak.

Představený výzkumný projekt, v jehož rámci byla realizována zmíněná výuka, zaměřený na recepci poezie je ve své polovině a dosud probíhal především sběr dat. Průběžné výsledky longitudinální části výzkumu přesto přinášejí první zajímavé informace a důležité je, že studenty práce s poezií může bavit a nutně se jí nemusí bát.

Článek vznikl za finanční podpory Grantové agentury České republiky (GAČR) - projekt P407/11/0594.

### **Seznam literatury**

Benton, P. (1999). Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education* 4. 521–532.

Benton, P. (2000). The Conveyor Belt Curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. *Oxford Review of Education*, 1. 81–93.

Hník, O. (2010). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 1. 33–39.

Lederbuchová, L. & Stehlíková, M. (2005). *Čítanka 8*. Plzeň: Fraus.

Lederbuchová, L. & Stehlíková, M. (2006). *Čítanka 8 – příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus.

Liptáková, L. et. al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita.

Vala, J. (2003) Poezie v hodinách literatury na základních školách. *E-pedagogium*, 3. 10–15.

Vala, J. (2010) *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.

**Kontakt**

Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D. (korespondenční autor)  
Katedra ČJL, PdF UP Olomouc, Žižkovo nám. 5, 771 40  
[jaroslav.vala@upol.cz](mailto:jaroslav.vala@upol.cz)

Mgr. Andrea Dostálová – Gymnázium Nový Jičín.  
prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc. – Ústav pedagogických věd, FHS, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.  
doc. Mgr. Igor Fic, Dr. – Katedra ČJL, PdF UP Olomouc.