

DIDAKTICKÝ POTENCIÁL TEXTU A JEHO VYUŽITÍ PŘI PLÁNOVÁNÍ VÝUKY HODIN LITERATURY

Štěpánka Klumparová

Resumé: Příspěvek pojednává o didaktickém potenciálu textu (DPT), který na minulém ročníku konference představil kolega PhDr. Ondřej Hausenblas, a o jeho využití při plánování hodin literatury v rámci předmětu Didaktika literatury na Katedře české literatury PedF UK. V příspěvku je představen metodický postup pro práci s DP literárního textu při plánování konkrétní vyučovací hodiny. Součástí příspěvku je příklad studentského výstupu ze semináře - tedy DPT.

Klíčová slova: didaktický potenciál textu- plánování - studenti učitelství - didaktika literatury- didaktická transformace obsahu- didaktická interpretace

Abstract: The article concerns didactic potential of a text (DPT) that was presented on the conference by PhDr. Ondřej Hausenblas last year. It also discusses its use in planning lessons for the course Didactics of Literature on the Department of Czech Literature (Faculty of Education, Charles University in Prague). In her article, the author presents the methodology of working with DPT while planning lessons. An example of a student's presentation of DPT is included.

Key words: didactic potential of a text – planning – teacher trainees – didactics of literature – didactic transformation of content - didactic interpretation

Úvod

V tomto příspěvku bych ráda navázala na příspěvek kolegy Ondřeje Hausenblase, který zazněl na minulém ročníku této konference a ve kterém byl osvětlen pojem didaktický potenciál textu. Můj příspěvek se bude zaměřovat na využití didaktického potenciálu textu v seminářích Didaktiky literatury I. a II. na PedF UK (v 1. ročníku navazujícího magisterského studia) při osvojování dovednosti výběru vhodného textu pro žáky 2. stupně ZŠ, jeho didaktické interpretace a následného plánování hodin literární výchovy. Nejprve připomenu a krátce okomentuji strukturu užívanou organizací KVIC v publikaci Sborník pozoruhodných textů (Šlapal, 2012). Ráda bych také usouvztažnila pojem didaktický potenciál textu s pojmy didaktická interpretace v pojetí Ladislavy Lederbuchové (1997, s. 6-19) a didaktická transformace obsahu v pojetí Janíka (2013). Dále bych chtěla přiblížit, jak konkrétně s DPT (nejen) v seminářích didaktiky se studenty pracujeme, a nakonec analyzovat a okomentovat DPT studentky Marty Ditrýchové.

Stat'

1. Obecně o didaktickém potenciálu textu

Jedním z cílů prvního semestru didaktiky literatury je, aby se studenti naučili vybrat text vhodný pro žáky 2. stupně ZŠ a aby pochopili, které všechny aspekty je potřeba při tomto (pro ně náročném) procesu zohlednit, aby byl úspěšně završen. O úspěchu můžeme v tomto případě hovořit, jestliže se studentům podaří vybrat text, který pro žáky daného ročníku představuje výzvu: je významově „nabitý“ a zároveň přiměřeně náročný.

Vnitřně promyšleně členěný didaktický potenciál (více viz tabulka 1), který pro potřeby projektu „Podpora poradců“ (Šlapal, 2012) vypracovali členové vývojového týmu, nabízí studentům i učitelům opěrnou strukturu, nepřímou je vede a upozorňuje, na které konkrétní (výše zmíněné) aspekty je důležité při volbě textu brát zřetel. Jak vyplývá z následujícího textu, DPT zároveň slouží učitelům jako užitečné východisko pro plánování hodin literatury.

Tabulka1_ Obecná struktura DPT (Šlapal, 2012)

1. Smysl textu a autorský záměr
<i>Poselství textu</i> <i>Otázky, které text vyvolává</i> <i>Nosné myšlenky</i>
2. Čtenář a text
<i>V čem by mohl oslovit dnešního čtenáře?</i> <i>Které znalosti pomáhají čtenáři v porozumění?</i>
3. Žánr
4. Forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění
<i>Klíčová místa, kterým by měl čtenář dobře rozumět:</i> <i>Co by mohlo dospívajícím čtenářům komplikovat čtení a porozumění?</i>

DPT vychází od nejvyšší a zastřešující roviny textu – od jeho **smyslu** a s ním souvisejícího **autorského záměru**. Tato rovina zahrnuje 3 položky – *poselství textu*, které je neodmyslitelně spjata s *nosnými myšlenkami* a *otázkami, které text vyvolává*.

Nosné (velké) myšlenky mohou být identické s hlavní myšlenkou textu (literárního díla), mohou ji ovšem přesahovat, týkat se uvažování o světě, literatuře a lidském životě obecně (o nosných myšlenkách a jejich významu pro plánování výuky literatury více viz Hausenblas, 2006). Formulování nosné myšlenky studentům pomáhá uvědomit si, zda vůbec a proč žákům text (literární dílo) nabídnout ke čtení. Při následném plánování aktivit a rozhodování se o volbě vhodných metod pro práci s textem slouží nosná myšlenka jako červená nit, která spíná veškeré dění v hodině (aktivity před četbou, při četbě a po ní). Rozkrývání nosné myšlenky spadá do oblasti cílů. Na jejím základě učitel v hodině vytváří takové výukové příležitosti, aby se jí žáci mohli zaobírat, přicházet na ni.

V seminářích se při společném promyšlení didaktického potenciálu konkrétního textu ukazuje, že i otázky lze dále rozlišit na ty, které při čtení pravděpodobně v mysli vyvstanou žákovi (a většinou pramení z jeho omezené životní a čtenářské zkušenosti) a které učitelé jako zkušenějšímu čtenáři. „Učitelské“ otázky by měly rozšiřovat žakovský repertoár otázek, sloužit jako model pro tázání se a přemýšlení nad textem. Formulace problematizující otázky (stejně jako nosné myšlenky) se navíc může stát základem pro plánovací aktivity. „Žakovské“ otázky může tvůrce didaktického potenciálu zúročit v druhé rovině DPT **Čtenář a text** a čtvrté rovině **Forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění**, když analyzuje znalosti potřebné pro porozumění textu a obtíže, které by náctiletý čtenář mohl s textem mít s ohledem na jeho jazykovou a formální stránku.

Za velmi důležité považuji, že druhá rovina DPT **Čtenář a text** a čtvrtá **Forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění** zaměřují na žáka a jeho recepci textu. Zodpovědět některé otázky, které je potřeba si položit v rámci těchto dvou rovin, je pro většinu studentů, kteří v prvním semestru 1. ročníku navazujícího magisterského studia mají (kvůli strukturovanému studiu i nešťastně nastaveným pedagogickým praxím) bohužel jen

malou či žádnou osobní zkušenost s výukou literatury, s žáky 2. stupně ZŠ, představuje náročný úkol. Pro studenty bývá složité si představit, co by mohlo (dospívajícímu) čtenáři komplikovat čtení a porozumění či čím by ho text mohl oslovit. Didaktický potenciál nenahradí studentům učitelství praktickou zkušenost, ale umožní jim si uvědomit, jakým způsobem o výběru textu a jeho užití v hodině uvažovat z hlediska žáků (text pro ně v tu chvíli přestává být pouhým prostředkem pro naplnění některého z výstupů RVP ZV). Pro jejich budoucí učitelskou praxi je cenné naučit se zohledňovat při výběru textu a plánování hodiny čtenářské zájmy a preference žáků, jejich životní i čtenářské zkušenosti, úroveň jejich čtenářských dovedností, atd.

Jak je zřejmé, jednotlivé roviny DPT se přirozeně prolínají, jednotlivé složky díla a procesu recepce od sebe lze oddělit pouze obtížně. Jako každý uměle vytvořený model má DPT svoje limity. Při jeho dlouhodobějším používání vyjde nejspíše najevo, že některé jeho položky jsou nadbytečné (pro praxi nevýznamné), nebo že některé roviny naopak postrádá. V některých případech (u některých literárních děl) by se snad jako formální povahy mohla jevit třetí vymezená položka **Žánr**. Autorova volba žánru má samozřejmě vliv na všechny roviny díla. V dnešní době se ovšem hranice mezi žánry stírají, u některých děl bývá poměrně obtížné je genologicky zařadit. Záleží samozřejmě na cíli, který učitel sleduje. Pro učitele je důležité ujasnit si žánr textu v případě, že chce zúročit čtenářské zkušenosti žáků ve vztahu k danému žánru a promyšleně např. při předvídání pracovat s jejich čtenářskými očekáváními. Určení žánru může být pro učitele užitečné také v případě, že usiluje o to, aby jeho žáci poznali rozpětí zvoleného žánru a aby pochopili důsledek jeho volby pro jednotlivé roviny díla. Pokud se ovšem učitel v dané lekci zaměřuje na jiné literárně teoretické a čtenářské cíle, může se mu zdát promyšlení této roviny redundantní. Vyhledání klíčových míst, kterým by měl čtenář rozumět, nemusí spadat pouze do roviny formální výstavby textu, ale ještě častěji se týká jeho obsahové stránky (tyto 2 složky jsou samozřejmě vzájemně přirozeně propojené, jen stěží je lze od sebe oddělovat). Je tedy otázkou, kam tuto položku ve struktuře DPT zařadit. Zda ji ponechat ve formální výstavbě či ji začlenit ke smyslu textu, nebo k oběma položkám.

Považuji za důležité upozornit na to, že DPT není určen pouze pro literární texty (úryvky) a celé knihy, ale i pro texty a knihy naučné či populárně naučné. Za výhodu tohoto nástroje považuji, že jeho výše představená struktura je univerzálně použitelná pro oba typy knih/textů (jejich úryvků). Jednotlivé položky struktury se totiž jeví funkční pro oba typy textů. Snad jen položka žánr by mohla být příliš úzká pro oblast naučných textů, nabízí se jí rozšířit na typ a žánr textu.

2. Didaktický potenciál textu ve vztahu k didaktické interpretaci

V této podkapitole bych ráda didaktickou interpretaci v pojetí Ladislavy Lederbuchové usouvztažnila s didaktickým potenciálem textu. Významově k sobě mají tyto 2 pojmy blízko. První z nich totiž obecně zachycuje proces interpretačního úsilí učitele, druhý je nástrojem pro promyšleně strukturovanou konkretizaci didaktické interpretace s ohledem na výukovou praxi.

Ze skript L. Lederbuchové *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II.* jsem vybrala tři následující krátké charakteristiky didaktické interpretace, které podle mého názoru dobře vystihují její podstatu:

„Didaktická interpretace textu v opoře o výsledky literárněvědné interpretace využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako relativně platného a relativně uzavřeného (akcent je na slově relativně). Je však zaměřena na osobnost čtenáře a kultivaci jeho komunikace s textem.“ (Lederbuchová, 1997, s. 6)

„Didaktická interpretace za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající významové nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.“ (Lederbuchová, 1997, s. 7)

„Didaktická interpretace sleduje představit dítěti takové estetické významy a hodnoty textu, které je schopno přijmout v reflektujícím a sebereflektujícím postoji a interiorizovat takto vytvořený obsah ve své čtenářské zkušenosti.“ (Lederbuchová, 1997, s. 19)

Jak je zřejmé z výše uvedených charakteristik, podstatou didaktické interpretace ani DPT není vyčerpávající vědecká syntetická či analytická interpretace díla (o těchto 2 typech interpretace více viz Peterka, 2007, s. 312-313). Poznatky literárních věd jim slouží jako východisko pro výběr významových dominant textu s ohledem na dospívajícího čtenáře (na jeho čtenářské potřeby a dovednosti). U obou se očekává, že se stanou základem pro plánování konkrétní vyučovací hodiny. U didaktické interpretace je kladen důraz na výběr významových dominant textu, jejichž předpokladem je vytvoření takové výukové situace, v níž se ve vztahu k textu může uplatnit reflektující a sebereflektující postoj dětského čtenáře a obohatit jeho čtenářská zkušenost. Ze struktury DPT tento předpoklad explicitně nevyplývá. Ovšem již sám výběr položek, které utvářejí jeho strukturu, napoví, že tento nástroj nabývá smyslu teprve ve chvíli, kdy je jeho obsah realizován v hodině, jejímž základem je četba textu (nejlépe spojená se čtenářským zážitkem), v níž jsou žáci zapojeni pomocí metod aktivního učení a v níž se podílejí na utváření svého poznávání.

3. Didaktický potenciál textu a didaktická transformace obsahu

Obsahově zaměřená didaktika chápe „kvalitu výuky jako kvalitu didaktické transformace obsahu ve výuce, tj. jako kvalitu propojení činnosti žáků s obsahem a cíli výuky.“ (Janík, 2013, s. 167).

Janík (2013, s. 167) pod „termínem *psychodidaktická transformace obsahu* rozumí přetváření obsahu na spojnici mezi žakovskou a expertní zkušeností v procesu vyučování a učení. [...] Aby se tyto polohy propojily, je nutné přecházet mezi obecnou a detailní úrovní didaktického porozumění výuce. Jde o to, že analýza psychodidaktické transformace obsahu musí jít do takové podrobnosti obsahu, aby bylo možné navrhovat tvořivé úlohy pro práci s konkrétními prvky obsahu [...] a porozumět konkrétním potížím žáka. Těmto detailům však nelze porozumět bez náhledu na obecné procesy utváření významů a pojmů, dekontextualizace (1), abstrahování (2) a generalizace (3).“

Didaktická interpretace a DPT jsou příkladem nástrojů didaktické transformace obsahu ve výuce. Didaktický potenciál textu (stejně jako didaktická interpretace textu) vytváří spojnici mezi literárně vědeckou a žakovskou interpretací textů, na jeho základě učitel formuluje tvořivé úkoly s konkrétními (promyšleně s ohledem na žáka) vybranými významy obsahu textu a promýšlí, se kterými potížemi by se žák při porozumění textu, při řešení úkolu mohl potýkat. Učitel by měl mít také velký vhlad do problematiky svého oboru, měl by rozumět tomu, čím je jeho obor specifický, které specifické dovednosti, pojmy, znalosti či způsoby uvažování si žák v jeho rámci osvojuje. Měl by také dobře rozumět tomu, jakým způsobem žák v literární výchově vydobývá své poznání – jak si ve své mysli utváří literárně teoretické a obecně literární pojmy a naplňuje je významy - a vytvořit vhodné výukové situace (úkoly), v rámci nichž může k pochopení a zvnitřnění pojmů dojít.

4. Didaktický potenciál textu a didaktika literatury

V této podkapitole bych ráda představila jeden z možných postupů, jak s didaktickým potenciálem pracovat v semináři didaktiky literatury.

4.1 Cíle semináře zaměřeného na DPT

Při tvorbě didaktického potenciálu jde nejen o to, aby si studenti uvědomili, co je pro porozumění danému textu zásadní, čím může být tento text pro jejich budoucí žáky zajímavý. Měli by také přijít na to, že při promýšlení didaktického potenciálu textu objeví vícero významových dominant, ale že při plánování hodiny je možné se rozhodnout pouze pro jednu (či dvě) z nich. V 1. semestru studenti na základě didaktického potenciálu navrhnou úkoly a aktivity mířící na jednu z významových dominant a reflektují, kterou čtenářskou dovednost jeho splnění od žáka vyžaduje. Na začátku 2. semestru na jejím základě formulují cíl/cíle, vystavují plán hodiny, od významové dominanty se pak odvíjí volba veškerých aktivit, metod a forem práce. Tato „redukce“ pomáhá studentům mířit na podstatné, nerozdměňovat obsah hodiny, žákům umožňuje se hlouběji zabývat jednou z významových dominant díla. Vedlejším cílem této lekce je, aby studenti zjistili, pomocí jakých typů úloh jsou žáci testováni v rámci PISA výzkumů, aby si uvědomili, na které oblasti čtenářské gramotnosti tyto výzkumy míří, v čem spočívají limity podobného typu výzkumu.

4.2 Průběh semináře zaměřeného na DPT

Je potřeba podotknout, že tato lekce navazuje na seminář, v němž si studenti ujasnili, co to je čtenářská gramotnost, prostudovali si její definici a výsledky českých žáků v mezinárodním výzkumu PISA.

Nejprve studenti odhadují, co by mohl být didaktický potenciál textu, jaká by mohla být jeho funkce, případně navrhnou, jak by bylo možné ho vnitřně členit. Poté studenti zkoumají strukturu DPT vypracovanou pro potřeby projektu KVIC (Šlapal, 2012) a vysvětlují, jak rozumí jejím položkám (co si pod nimi představují) a srovnávají je s těmi, které navrhovali oni. V dalším kroku studenti čtou text povídky *Dárek*, který pochází z publikace *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním* (Kramplová, 2002, s. 100 – 109), v níž jsou zveřejněny texty a úkoly z mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PISA. Následně na tento text ve dvojici aplikují didaktický potenciál. V plénu třídy pak představujeme návrhy dvojic k jednotlivým položkám, na tabuli dáváme dohromady „seminární“ didaktický potenciál (ten pak přepsaný obdrží všichni studenti emailem). Dále zkoumáme první úkol, který autoři PISA výzkumu k textu formulovali (všímáme si zadání, jeho srozumitelnosti, jednoznačnosti, reflektujeme, které čtenářské dovednosti splnění úkolu od žáků vyžaduje, na který důležitý aspekt textu míří.) Studenti ve dvojicích si vyberou jednu z významových dominant a k té formulují 2-3 úkoly, zkoušejí je reflektovat z hlediska čtenářských dovedností. Návrhy úkolů sdělíme, porovnááme je s dalšími úlohami výzkumu PISA. Na následující seminář mají studenti za úkol si přinést na základě zadaných kritérií vybraný text a formulovat jeho didaktický potenciál. K výběru textu a DPT si vzájemně dávají zpětnou vazbu. Na základě DPT (za pomoci kolegy ve dvojici) vytvářejí ke svým textům úkoly či aktivity, komentují je z hlediska čtenářských dovedností.

4.3 Komentář k výběru textu a didaktickému potenciálu studentky Martiny Ditrychové

Studentka zvolila pro třináctiletého čtenáře přiměřeně dlouhý a přiměřeně náročný úryvek z Wildova románu *Obraz Doriana Graye* (viz příloha č. 1). V úryvku je zachycena situace, která je z hlediska vnitřního vývoje hlavního hrdiny stěžejní. Volba úryvku (oproti ucelenému textu) otvírá velký prostor pro otázky týkající se prehistorie a posthistorie vybrané situace (studentčin DPT viz příloha č. 2). Čtenář úryvku se bude přirozeně ptát na postavy, jejich vzájemné vztah, příčiny jejich jednání, kterým lze bez kontextu předchozího děje porozumět jen obtížně. O tom, že se studentce podařilo vybrat pro román příznačnou a reprezentativní ukázkou, svědčí skutečnost, že nosnou myšlenku úryvku lze vztáhnout na celé dílo. Studentce se povedlo vystihnout, v čem by mohl být text přitažlivý pro současného čtenáře. Při zdůvodňování aktuálnosti díla se v několika bodech dotýká jeho nosné myšlenky, jejíž sdělení je obecně lidské, platné ve všech epochách lidských dějin. Martina Dytrichová

pojmenovala znalosti z oblasti kulturní historie, jazyka, umění a geografie, pomocí nichž čtenář může prohloubit své porozumění textu. U formální stránky se studentka zaměřila především na komplikace týkající se zastaralé slovní zásoby, obrazných vyjádření a syntaxe.

První tři úkoly (viz příloha č. 2) jsou soustředěny na postavy, vztah mezi nimi a na jejich vlastnosti, pomáhají žákům rozpoznat kontext, v němž se hlavní hrdina ocitá, aby mohli lépe pochopit jeho jednání. Při řešení těchto úkolů vyplynou na povrch mnohé otázky (zmíněné ve studentčině DPT) týkající se identity postav, vztahů mezi nimi. Žáci budou cítit potřebu zaplnit mezery ve fikčním světě způsobené fragmentárností úryvku. Tyto úkoly jsou přípravou pro čtvrtý, z hlediska nosné myšlenky stěžejní úkol. Čtvrtý úkol má vyvolat diskusi nad hrdinovým vnímáním sebe samého a světa kolem něj. Poslední (pátá) otázka má intertextový ráz, vychází ze čtenářských zkušeností žáků. Měl by mít ovšem ještě reflektivní složku, ve které by se žáci zamýšleli nad funkcí oživených předmětů v literárním díle.

Závěr

Jak jsem se snažila ukázat v tomto příspěvku, didaktický potenciál textu je nástroj didaktické transformace obsahu, který by mohl pomoci překonat onu pomyslnou propast mezi teorií a praxí, pomoci začínajícím i zkušeným učitelům literatury při výběru vhodného textu, při jeho interpretačním uchopení, při formulování dílčích úkolů i při plánování celých hodin. Tímto pojednáním jsem chtěla přispět do současné diskuse týkající se problematiky didaktické transformace obsahu v oborových didaktikách a ukázat, jak ji lze v hodinách didaktiky literatury aplikovat a přiblížit vysokoškolským studentům.

Poznámky

- (1) Vysvětlení pojmu dekontextualizace: Učitel by měl být schopen žákům pomoci „překonat těsné vazby poznatků a dovedností na jejich subjektivní prožitkový kontext tak, aby bylo možné zobecňovat individuální zkušenost a utvářet „společenství myslí“.“ (Janík, 2013, s. 202)
- (2) Vysvětlení pojmu abstrakce: „Obsahová transformace mezi aktuálním obsahem žákovské zkušenosti a odborným obsahem obsahu, je založena na dekontextualizaci zkušenosti vedoucí k mentálnímu uchopení pojmů a jejich vřazování do srozumitelné pojmové struktury, v jejímž kontextu lze pojmy při komunikaci sdílet a vysvětlovat.“ (Janík, 2013, s. 379)
- (3) Vysvětlení pojmu generalizace: „Žákovo nabývání a uplatňování obecných, mnohostranně použitelných principů jednání a myšlení, představuje další etapu dekontextualizace“ (Janík, 2013, s. 379)

Příloha 1

OBRAZ DORIANA GRAYE

Když sluha vstoupil, pozoroval jej Dorian ostře; byl by rád věděl, zda se již někdy podíval za paraván. Ale ten člověk se choval zcela lhostejně a očekával rozkazy. Dorian si zapálil cigaretu, postavil se před zrcadlo a pohlížel do něho. Mohl v něm dobře vidět Viktorův obličej. Ten byl úslužnost sama. Nebylo se zhoła ničeho obávat! Proto přece považoval za dobré být na stráži.

Klidně mu nařídil, aby šel pro hospodyni, že si s ní chce promluvit; potom měl jít k výrobci rámu, aby mu sem poslal dva své zřízence. Když sluha vycházel, zdálo se mu, jako by byl jeho pohled bloudil směrem, kde stál paraván. Nebo to byla jen obrazotvornost?

Netrvalo dlouho a Mrs. Leafová vstoupila v černých hedvábných šatech, majíc staromódní nitěné rukavičky na svráštělých rukou. Požádal ji o klíč ke své školní světnici.

„K vaší staré školní světnici, pane Doriane!“ zvolala. „Ach, ta je celá zaprášená. Musím ji dát vyčistit a do pořádku přivést. Tak byste tam nemohl jít, milostivý pane. Ne, skutečně ne.“

„Nechci, aby se tam uklízelo, Leafová. Přeji si pouze klíč.“

„Ale, milostivý pane, umažete se od pavučin, půjdete-li tam. Nebylo tam pět let otevřeno, od smrti jeho lordstva.“

Zachvěl se, když mu připomněla jeho děda, měl na něho špatné vzpomínky.

„To nevdí,“ odvětil. „Chci ten pokoj pouze vidět. Dejte mně klíč.“

„Zde je klíč,“ řekla stará paní, hledajíc třesoucí se rukou ve svazku. „Zde je, jen co jej z kruhu vyndám. Ale nechcete tam nahoře bydlet, když je to zde tak pohodlné a příjemné.“

„Ne, ne,“ zvolal netrpělivě. „Děkuji, Leafová, je dobře.“

Zůstala s ním ještě nějakou dobu, rozmlouvajíc o nepatrných domácích záležitostech. Vzdychal a prosil ji, aby vše zařídila dle svého dobrého uznání. Potom opustila pokoj, záříc radostí.

Jakmile byla za dveřmi, schoval Dorian klíč a ohlížel se po pokoji. Jeho pohled utkvěl na velké purpurově červené hedvábné pokrývce, bohatě zlatem vyšívané, byl to kus benátské práce z konce sedmnáctého století, jež jeho děd našel v klášteře nedaleko Bologny. Ano, to se hodilo na zakrytí obrazu. Často již posloužila za příkrov smrti. Nyní měla něco zakryt, co podléhalo zvláštnímu rozkladu, rozkladu, jenž je horší než smrt, něčemu, co působí děs nad děs, ale co nikdy nechce umřít. Co je červ mrtvole, to budou jeho hříchy obrazu na tomto plátně. Zničí jeho krásu a jeho půvab. Poskvrní jej a zhanobí. A přece bude žít dále. Věčně zůstane naživu.

Mrazilo jej a litoval jeden okamžik, že nechtěl sdělit Basilovi pravou příčinu, proč mu obraz skrývá. Basil by mu pomohl vzdorovat vlivu lorda Henryho a také jeho vlastnímu temperamentu. Láska, kterou tento k němu cítil, byla skutečnou láskou – nebylo na ní nic nečistého. Byl to pouhý obdiv jeho fyzické krásy, jež vyvozuje smyslné choutky a jež umírá, když smysly otupí. Byla to láska Michelangelova, kterou cítili Montaigne, Winkelmann a Shakespeare. Ano, Basil jej mohl zachránit. Ale teď bylo již pozdě. Minulost se nedala odčinit. Lítost a zapomenutí to mohly způsobit. Ale budoucnost byla neodvratná. V něm dřímaly vášně, jež najdou svůj strašný východ, sny, jež činily své zlé stinné obrazy skutečností.

Sejmul onu velkou, purpurově červenou, zlatem protkávanou příkrývku z pohovky a šel s ní za paraván. Byl obličej na plátně ještě sprostším než dříve? Zdálo se mu, jako by se nezměnil, a přece k němu cítil ještě větší odpor. Zlaté vlasy, modré oči, růžové rty – to vše bylo ještě zde. Pouze výraz se změnil. Ten byl strašný ve své ukrutnosti. Ve srovnání s tím, co mluvilo z obrazu káravě, byly Basilovy výčitky velmi nepatrné a chabé, jež mu činil kvůli Sybille Vaneové! Jeho vlastní duše tu hleděla na něho z plátna a volala jej k soudu. Výraz nejhlubšího bolu mu zíral z oka, a proto rychle hodil drahocennou látku na obraz. Když tak učinil, slyšel klepat na dveře. Vzdálil se od obrazu a sluha vstoupil.

„Lidé jsou zde, monsieur.“

Cítil, že musí tohoto člověka ihned odstranit. Nesměl se nikdy dozvědět, kam se obraz poděl. Měl cosi potměšilého při sobě a jeho oči hleděly zrádně.

WILDE, O. *Obraz Doriana Graye*, Dobrovský: Praha, 2013

Příloha 2

DIDAKTICKÝ POTENCIÁL TEXTU

ÚRYVEK Z DÍLA OBRAZ DORIANA GRAYE

MARTINA DITRYCHOVÁ

Text je určen pro žáky od 13 let.

1. SMYSL A AUTORSKÝ ZÁMĚR

• Poselství textu

Vyjádření značně neobvyklého, silně niterného vztahu k neživému(?) předmětu, v tomto případě k obrazu, podobizně.

Zobrazení duševního stavu člověka, který něco usilovně skrývá.

Zachycení okamžiku podlehnutí temné stránce osobnosti.

Dvojnásobný význam titulu románu, z něhož byl úryvek vybrán – je Dorian Gray majitelem obrazu, nebo je na něm zpodobněn?

• Otázky, které text vyvolává

Proč měl Dorian špatné vzpomínky na svého dědu?

Kdo je Basil?

Kdo je lord Henry? Jaký vliv má na Dorian? Proč mu chtěl Dorian vzdorovat? Proč mu nedokázal vzdorovat sám? Proč mu měl pomoci zrovna Basil?

Jaká byla povaha Basilovy lásky k Dorianovi?

Co Dorian v minulosti provedl?

Kdo je Sibylla Vaneová? Co jí Dorian udělal?

Skutečně obraz odrážel Dorianovu duši a měnil se, nebo se to Dorianovi jen zdálo?

Jak se Dorianova duše do obrazu dostala?

Proč Dorianova podobizna nabývala krutějších rysů?

Proč Dorian nechtěl, aby jeho sluha věděl, kam se obraz ukryl?

„Odstranil“ nakonec Dorian svého sluhu?

• **Nosné myšlenky**

Vtisknutí duše člověka do obrazu, promítnutí podoby duše na portrétu.

Člověk, který skrývá něco „temného“, se změní, začne být podezřívavý a paranoidní, začne vidět věci, které neexistují(?), je schopen čehokoliv, aby jeho tajemství zůstalo neodhaleno.

2. ČTENÁŘ A TEXT

• **V čem by text mohl oslovit dnešního čtenáře?**

Zpracovává zajímavý a neobvyklý námět.

Vyvolává mnoho otázek => čtenáři by mohli chtít pátrat po odpovědích.

Většina z nás má nějaké tajemství, které z obavy z odsouzení skrývá před svým okolím.

Mnozí lidé lpí na určitých věcech, mají k nim osobitý vztah (např. talismany), v jejich představách mohou tyto předměty ožít.

Všichni občas „bojujeme“ s „temnou“ stránkou své osobnosti.

Některým čtenářům by, bohužel, mohl být blízký Dorianův kladný vztah ke kuřáctví.

• **Které znalosti pomáhají čtenáři v porozumění?**

Čtenář by měl mít představu o tom, jak se v minulosti chovala šlechta ke svým služebníkům – nebyl by pak třeba pohoršen Dorianovým chováním k paní Leafové (oslovuje ji příjmením, neříká jí paní).

Textu by také mohl čtenář snáz porozumět, kdyby znal význam použitých archaismů a měl povědomí o tom, kdo byli Michelangelo, Montaigne, Winkelmann a Shakespeare či kde leží Bologna.

3. ŽÁNŘ

Ukázka z románu s fantastickým příběhem.

4. FORMA A JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY VE VZTAHU K POROZUMĚNÍ

• **Klíčová místa, kterým by měl čtenář dobře rozumět**

Je důležité, aby čtenář pochopil podstatu spojení mezi Dorianem a jeho podobiznou – obraz odráží Dorianovu duši (otázkou je zda skutečně, nebo jen v Dorianových představách).

• **Co by mohlo třináctiletým čtenářům komplikovat čtení a porozumění?**

- cizí slova paraván a monsieur, anglická zkratka Mrs.

- archaismy (úslužnost, obrazotvornost, školní světnice, příkrov, poskvrní, zhanobí atd.)

- užití přechodníků přítomných (majíc, hledajíc, rozmlouvajíc, záříc)

- zastaralý způsob vyjadřování (Nebylo se zhola ničeho obávat! Proto přece považoval za dobré být na stráž. Výraz nejhlubšího bolu mu zíral z oka... atd.) a oslovování (milostivý pane, jeho lordstvo)

- obrácený slovosled (Nyní měla něco zakrýt..., ... do pořádku přivést)

- metafory v podobě přirovnání (Co je červ mrtvole, to budou jeho hříchy obrazu na tomto plátně.; pokrývka na zakrytí obrazu již často posloužila za příkrov smrti)

5. ZADÁNÍ ÚKOLŮ

1. Znázorněte vztahy mezi postavami (zahrňte i ty, které byly v ukázce jen zmíněny).

Aby mohli čtenáři úkol úspěšně vyřešit, musí uplatnit dovednosti doslovného porozumění a vysuzování. Na základě této otázky si vytvoří základní představu o vztazích mezi postavami. Středobodem všeho je Dorian, všechny zmíněné postavy k němu mají nějaký vztah. Čtenáři by si rovněž mohli myslet, že určitý vztah je také mezi Basilem a Sybillou Vaneovou, protože Basil Doriana káral za něco, co Sybille provedl; nejspíše mu na ní tudíž záleželo. Jiná spojitost mezi postavami z ukázky nevyplývá.

2. Pokuste se z ukázky odvodit povahu vztahů mezi postavami.

Při plnění tohoto úkolu musí čtenáři vycházet z poznatků získaných z úkolu předchozího. Musí zde také uplatnit dovednosti doslovného porozumění a zároveň vysuzování.

Povaha některých vztahů je z ukázky zcela zjevná (Viktor je Dorianův sluha – Dorian je jeho pán, Mrs. Leafová je Dorianova hospodyně – on je její pán), u jiných vztahů je její určení naopak značně problematické. Je Basil Dorianův přítel, nebo milenec? Proč se Dorian nechává ovlivňovat lordem Henrym? Jaké pouto váže Doriana k Sybille Vaneové? Já odpovídi na otázky znám, jelikož jsem román přečetla celý, ale pokud bych na ně měla odpovídat z pohledu nezasvěceného čtenáře, myslela bych si, že Dorian s Basilem jsou pouze přátelé (problematika homosexuality není v literatuře nijak často reflektována), že lord Henry Doriana děsí a zároveň přitahuje svou osobností, a proto mu Dorian zůstává nablízku (jsou tedy také přátelé), nebo je lord Henry Dorianův nadřazený, obchodní partner či společník a v kontaktu spolu zůstat musí, a že Sibylla Vaneová byla Dorianovou partnerkou nebo milenkou a on ji opustil, podvedl či jinak zradil.

3. Vytvořte na základě ukázky stručnou vnitřní charakteristiku jednotlivých postav.

V tomto úkolu musí čtenáři znovu uplatnit dovednosti doslovného porozumění a vysuzování.

Mnou formulované řešení

- **Sluha Viktor** je lhostejný, poslušný a úslužný, možná i potměšilý a zrádný (ale tomu kvůli Dorianově zjevné paranoie spíše nevěřím).
- **Mrs. Leafová** je starostlivá, potrpí si na čistotu, ráda se stará o domácnost, má o ní dobrý přehled.
- **Lord Henry** je zřejmě mocný, charismatický, má na Doriana neblahý vliv.
- **Basil** má zřejmě dobré srdce, je nejspíš vnitřně silný (mohl by Dorianovi pomoci vzdorovat vlivu lorda Henryho, „zachránil“ by ho), je Dorianovi oddán (obdivuje ho, možná ho i miluje), je morální (vyčítal Dorianovi jeho chování k Sybille Vaneové).
- **Sybilla Vaneová** je naprostou záhadou, čtenáři budou nejspíše vycházet z domnělé povahy vztahu mezi ní a Dorianem. Dle mě by tedy v dané chvíli byla nešťastná a ublížená, možná i zhrzená.
- **Dorian** je obezřetný (sledoval chování sluhy), paranoidní (Nebo to byla jen obrazotvornost?, rychlá změna názoru na Viktora), vnitřně slabý (nedokáže vzdorovat temné stránce své osobnosti), bezcharakterní, rád si užívá života („V něm dřímaly vášně, jež najdou svůj strašný východ, sny, jež činily své zlé stinné obrazy skutečností.“), možná i krutý (chtěl „odstranit“ sluhu, jeho výraz na obraze „byl strašný ve své ukrutnosti“).

4. Dorian věří, že obraz odráží stav jeho duše. Argumentujte v prospěch a neprospěch tohoto tvrzení.

I při plnění tohoto úkolu musí čtenáři uplatnit dovednosti doslovného porozumění a vysuzování.

Mnou formulované řešení

- **Argumenty hovořící v prospěch Dorianova tvrzení** – Dorianovo sugestivní líčení změn na obraze; míra jeho obezřetnosti a strachu; Dorianova usilovná snaha skrýt obraz před zraky ostatních lidí; skutečnost, že byl Dorian ochoten sluhu Viktora i „odstranit“ jen proto, aby nikdo nezjistil, kam obraz ukryl
- **Argumenty hovořící v neprospěch Dorianova tvrzení** – Dorian je zřejmě paranoidní, možná i blouzní, zkresluje si skutečnost, mohl by si tudíž představovat i změny odehrávající se na podobizně; všeobecná znalost světa (malby se obvykle nemění, zůstávají konstantní, portréty nemohou člověku uloupit duši, samotné zpochybňování existence duše).

5. Uveďte příklady dalších oživených neživých předmětů, které znáte z literatury.

Tento úkol testuje všeobecné znalosti z literatury. Při jeho řešení si čtenáři uvědomí, že motiv oživeného neživého předmětu není v literatuře až tak neobvyklý a je tudíž skutečně možné, že obraz odráží stav Dorianovy duše.

Příklady možných odpovědí – Erbenova Sněhurka, zrcadlo ve Sněhurce bratří Grimmů, Pinocchio Carla Lorenzi Collodiho, mnoho postav v Carrollově pohádce Alenka v kraji divů a za zrcadlem, v pohádce Louskáček a myší král Ernsta Theodora Wilhelma Hoffmanna, Strašák a Plecháč v Čaroději ze země Oz Lymana Franka Bauma, obušek z pohádky Obušku, z pytle ven! bratří Grimmů, Galateia z báje o sochaři Pygmaliónovi atd.

Literatura

HAUSENBLAS, O. (2006). Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* [online] roč. 2006, č. 24. [cit. 2014-16-05]. Dostupné z [www: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky)

JANÍK, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

KRAMPLOVÁ, I. , et al. (2002). *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV.

LEDERBUCHOVÁ, L. (1997). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. ZČU: Plzeň.

PETERKA, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME.

ŠLAPAL, M., Košťálová, H. A Hausenblas, O. (2012) *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC. [online] [cit. 2014-16-05]. Dostupné z [www: <http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti>](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

ŠLAPAL, M., Košťálová, H. A Hausenblas, O. (2012). *Sborník pozoruhodných textů*. Nový Jičín: KVIC. [online] [cit. 2014-16-05]. Dostupné z [www: <http://www.kvic.cz/aktualita/2372/Sbornik_pozoruhodnych_textu>](http://www.kvic.cz/aktualita/2372/Sbornik_pozoruhodnych_textu)

Kontakt: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Katedra české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

M. D. Rettigové 4

Praha 1

116 39

Email: sklumpar@seznam.cz, stepanka.klumparova@pedf.cuni.cz