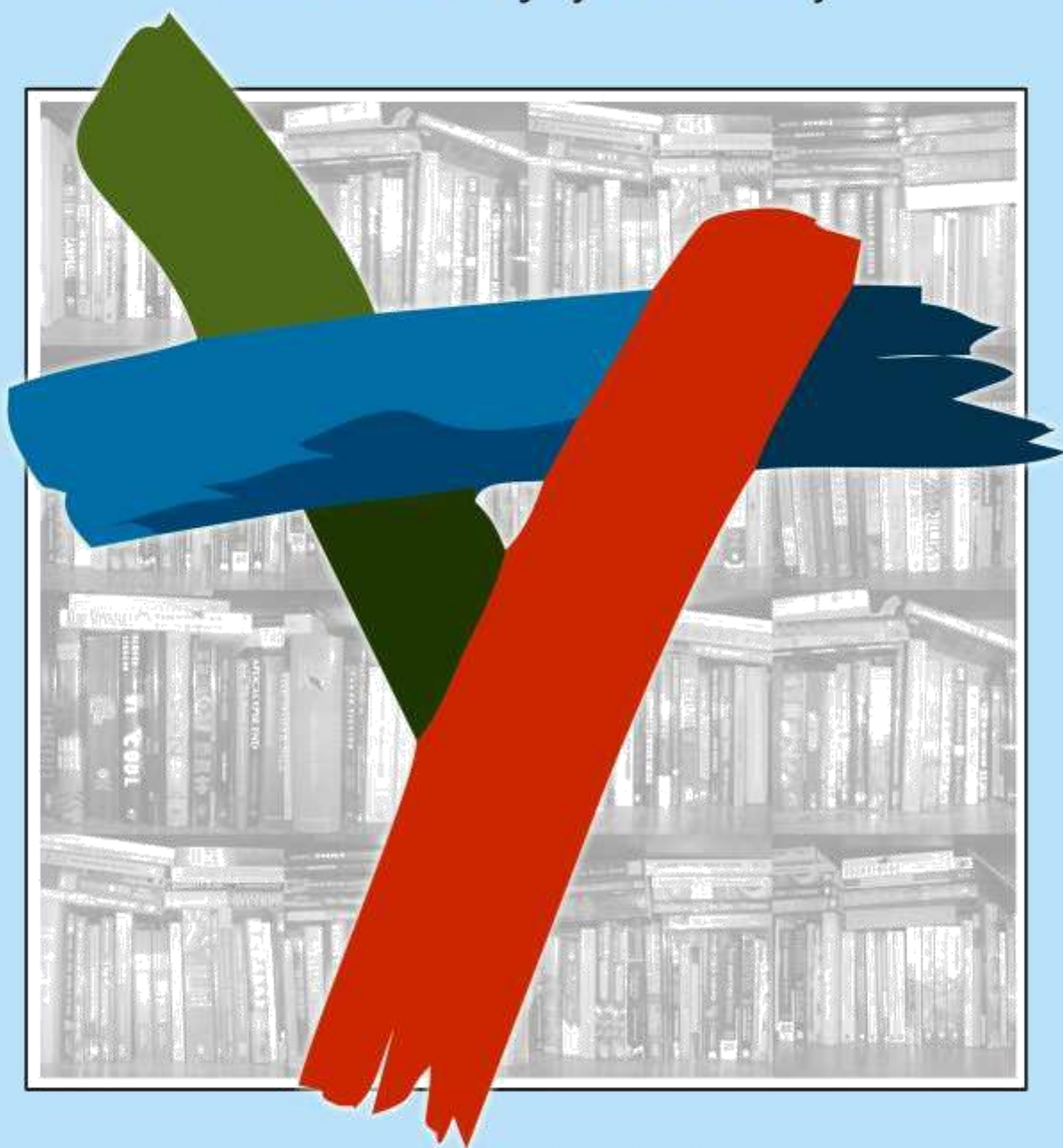


Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury



**JAZYK  
LITERATURA  
KOMUNIKACE**  
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

I/2015



**JAZYK - LITERATURA - KOMUNIKACE** (odborný recenzovaný časopis)  
LANGUAGE – LITERATURE – COMMUNICATION (peer review journal)

1/2015, ročník 4

**Název a sídlo vydavatele:**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury  
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

**Vědecká rada časopisu:**

*prof. dr. hab. Mieczysław Balowski*  
*prof. PaedDr. Pavol Odaloš, CSc., Dr. h. c.*  
*doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.*  
*prof. PhDr. Vladimír Křivánek, CSc.*  
*doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.*  
*doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.*  
*doc. PhDr. Libor Martinek, Ph.D.*  
*doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.*  
*dr. Jože Lipnik*  
*dr. Ilona Gwózdź-Szewczenko*  
*Mgr. Radoslav Rusňák, PhD.*  
*Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.*  
*Mgr. Jana Sladová, Ph.D.*  
*Dr Dorota Żygadło-Czopnik, Ph.D.*

**Redakční rada:**

*doc. Mgr. Igor Fic, Dr. (předseda)*  
*Mgr. Jana Sladová, Ph.D.*  
*Mgr. Jana Kusá, Ph.D.*  
*Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.*

**Redakce:**

*Šéfredaktor: doc. Mgr. Igor Fic, Dr.*  
*Výkonný redaktor: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.*  
*Technický redaktor: Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.*  
*Redaktorka: Mgr. Miroslava Dluhošová*

**Adresa redakce:**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury, Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40

Všechny články jsou recenzovány minimálně dvěma nezávislými recenzenty.  
(c) Univerzita Palackého v Olomouci

**ISSN 1805-689X**

# **OBSAH**

## EDITORIAL

### **I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE**

#### IMPLICITNÍ DIDAKTIKA (NA PŘÍKLADU DIDAKTIKY LITERATURY)

*Ondřej Hník*

7

#### JAK MYSLÍ MALÍ ČTENÁŘI O AUTORSKÉM ZÁMĚRU

*Ondřej Hausenblas*

11

#### MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A POEZIE: MOŽNOSTI TVŮRČÍHO PSANÍ

*Radek Malý*

16

### **II. VÝZKUMNÉ STUDIE**

#### PODOBY DIEŤAŤA V LITERATÚRE A V ŠKOLSKEJ KOMUNIKACII

*Marta Germušková*

23

#### TVŮRČÍ INTERPRETACE NONSENS BÁSNÍ A TEXTŮ

*Jana Bednářová*

30

#### SPORY O PŘEDNÁŠKU JAKO FORMU VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE

*Tomáš Urban*

34

#### KONSTRUKTIVISMUS A JEHO APLIKACE V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ

*Gabriela Hanušová*

39

## EDITORIAL

1/2015

První číslo našeho časopisu s vročením 2015 je profilováno studii výrazně akcentujícími individuální přístup učitele, studenta či žáka k procesu poznání, vzdělání a výchovy v souvislosti s interpretací literárního textu a s vytvářením a přijímáním didaktických postupů především z hlediska literární výchovy. Za pilotní lze považovat stat' Ondřeje Hníka rozkrývající problematiku implicitní didaktiky, resp. naznačující důležitost implicitních didaktických obsahů v souvislosti s metodologickou základnou vzdělávacího i výchovného působení učitele. Za určitých okolností se vzdělávací obsahy, byť nevyřčené, překrývají s metodami práce, což lze vnímat jako progresivní a účelný jev. Hníkův článek je pokusem o nastínění problematiky a vymezení předmětu, nicméně pokusem neobyčejně důležitým. Za implicitními vzdělávacími obsahy se totiž skrývají implicitní obsahy poznávací, implicitní vědění, jež přechází v implicitní zkušenost, dokonce, jak tvrdí Paul Ludwig Landsberg, třeba i v implicitní zkušenost smrti. Implicitní zkušenost života tvoří integrální osobnost a, jak jinak, implikuje metodu. Jelikož, jak filosoficky zdůvodnil již Georg Wilhelm Friedrich Hegel, metoda není nic jiného než konstrukt životní zkušenosti. Cesta k identitě založená na reflexi světa a sebereflexi individuálního života, cesta ke svobodě ducha, jež vede ke svébytnému a suverénnímu jednání. Toto je téma, které je nutné ne tak naznačit, jako otevřít a rozpracovat.

Přitom, jak je patrné z dalších studií zpřístupněných v tomto čísle, ať už teoretických nebo výzkumných, všichni autoři usilují o individuální a osobitý přístup k literárním textům, potažmo k didaktickému či metodologickému přístupu. Empirie je pro ně základem. Nyní jde o to extrahovat z Hegelem dávno předestřené „fenomenologie ducha“ prostor pro vytvoření celého, nijak neomezeného spektra individuálně založených tvůrčích přístupů beroucích v potaz implicitní zkušenost poznání či vzdělání. Ne každý se stane v edukačním procesu personou, ale každá didaktika s ní musí počítat. Ostatně např. v textu Tomáše Urbana je tato tematika označena zcela explicitně, když se autor obrací k personalizaci procesu poznání a výchovy, přičemž se opírá o *Filosofii výchovy* Jana Patočky, jež ostatně Hegelovu *Fenomenologii ducha* před víc jak padesáti léty do češtiny přeložil. A že se Ondřej Hník i další autoři, kteří se mohou ubírat tímto směrem, neocitají na scestí, dokládá i před osmi lety vydaný soubor studií s názvem *Místo fenomenologie ducha v současném myšlení*, jež vznikl u příležitosti dvousetletého výročí prvního vytištění Hegelova spisu.

Igor Fic

# **I. PŘEHLEDOVÉ STUDIE**

## IMPLICITNÍ DIDAKTIKA (NA PŘÍKLADU DIDAKTIKY LITERATURY)

Ondřej Hník

**Resumé:** Autor příspěvku se zamýšlí nad skutečností, že ve smysluplné přípravě učitelů se v rámci vysokoškolské výuky mnohé metody, soubory metod, způsoby uvažování vyučujícího, uvažování v oboru stávají plnohodnotnými vzdělávacími obsahy, i když obsahy nevyřčenými, implicitními. Především v přípravě budoucích učitelů představují tyto implicitní vzdělávací obsahy jasný záměr a jsou značnou úsporou času a energie vyučujících i studentů. Stávají se podnětem pro hlubší uvažování o metodě a didaktické transformaci. Tyto implicitní obsahy jsou de facto metody transformované do vysokoškolských vzdělávacích obsahů a jsou pojmenovány jako implicitní didaktika.

**Klíčová slova:** didaktika, implicitní didaktika, vzdělávací obsah, didaktika literatury

**Abstract:** The author of the paper reflects on the fact that during university education, meaningful preparation of teachers turns several methods, sets of methods, ways of teacher's reasoning and reasoning within the field into fully-fledged educational contents, even though contents which are unspoken, implicit. Particularly during the preparation of future teachers, these implicit educational contents represent a clear intention and considerable savings in time and energy of both teachers and students. These implicit contents de facto work as methods transformed into university educational contents and they are called, 'implicit didactics'.

**Key words:** didactics, implicit didactics, educational content, didactics of literature.

### Úvod – co je implicitní didaktika

Pod implicitní didaktikou rozumím takové implicitní obsahy v přípravě budoucích učitelů, které jsou spojeny s metodou učitelovy práce a učitelova uvažování, které ale nejsou vyřčeny. Přesto jsou v přípravě učitelů přítomny a hrají v ní dle mého názoru stejnou, nebo i větší roli než obsahy explicitní. Pojem obsah / vzdělávací obsah tu používám zcela záměrně, protože právě metoda, souhrn metod, metodologie, způsob uvažování apod. se zde stávají (nevyřčeným) vzdělávacím obsahem. Jde tedy o to, že *mnohé metody, soubory metod, způsoby uvažování vyučujícího, uvažování v oboru se stávají plnohodnotnými vzdělávacími obsahy, i když obsahy nevyřčenými, implicitními.* Nevyřčenými, ale třeba i záměrnými vzdělávacími obsahy vysokoškolského vzdělávání.

### Jádro implicitní didaktiky

Jádrem implicitní didaktiky jsou činnosti vysokoškolského vyučujícího (materiální, duševní, duchovní – jsou tedy zastoupeny jak viditelné, tak neviditelné):

- 1/ výběr vzdělávacího obsahu,
- 2/ strukturace vzdělávacího obsahu,
- 3/ další aranžování vzdělávacího obsahu (např. tak, aby jednotlivé komponenty vzdělávacího obsahu dávaly nahlédnout smysluplný celek),
- 4/ smysluplné zprostředkování obsahu (např. činnostně, herně, prostřednictvím problémové úlohy atp.).

## **Implicitní didaktika není skryté kurikulum**

Zatímco termín skryté kurikulum je definováno (také) jako nezáměrné kurikulum<sup>1</sup> a pokrývá spíše oblast tzv. přežití ve škole, tj. např. „*schopnost žáků sdružovat se ve skupiny, navozovat výhodné vztahy mezi učitelem a žáky, ovlivňovat pravidla, jimiž se výuka řídí, zastávat ve třídě rozdílné sociální role, vědět, co na kterého učitele platí*“ atp.<sup>2</sup>, implicitní didaktika může být zcela záměrná, směřuje maximálně dovnitř předmětu, do jeho struktury a metody, a k analogickému hledání souvislostí, nemá pragmatický rozměr jako skryté kurikulum.

Skryté kurikulum je také často vykládáno v souvislosti s budováním určité hodnotové orientace žáků a studentů: v biologii je např. součástí skrytého kurikula také úcta k životnímu prostředí a ochrana životního prostředí, v dějepise úcta k památkám, úcta k minulosti, k tradicím, ochrana památek atp. Literární složka českého jazyka a literatury má samozřejmě také své skryté kurikulum těsně související s hodnotovou orientací žáků, např. lásku ke knize atp. V tomto ohledu tato dimenze skrytého kurikula má k implicitní didaktice blízko, ale zdaleka s ní nesplývá. Termín skryté kurikulum je v pedagogických vědách pro řadu věcí užitečný, ale pro hlubší uvažování v oborové didaktice je podle mého názoru příliš hrubý.

## **Příklady implicitní didaktiky**

1/ na mikroúrovni:

Mikroúrovni rozumím úroveň jednotlivých aktivit, kterými studenti učitelství v seminářích procházejí. Příklad: své literárnědidaktické semináře začínám obvykle se studenty aktivitou, která je zadána takto: „Zde máte kus novin, vaším úkolem je nyní za pomoci tohoto kusu novinového papíru ztvárnit sebe sama. Novinový papír můžete mačkat, skládat, trhat... Svůj výtvar krátkce písemně komentujte.“ Studenti sice dále mají diskutovat o tom, proč se tato aktivita vyskytla v prvním semináři didaktiky literatury, ale zatím jim zcela záměrně všechny možnosti neprozrazuji (a pravděpodobně ani nemohu, protože mi mnohé rovněž mohou být skryty). Studenti často zůstávají na banálnějších rovinách co do uvažování v hloubce oboru a na nižších úrovních abstrakce (to je zcela v pořádku, zatím do oborové didaktiky teprve pronikají) a odpovídají např. ve smyslu: sloužilo to jako ledolamka, sloužilo to jako představení nás tady, co jsme v semináři, můžeme to použít ve škole rovněž v úvodní hodině jako aktivitu vhodnou ke vzájemnému představení, je to fajn aktivita, když se učitel nestačí připravit na výklad, atp.

Ve skutečnosti šlo o věc daleko podstatnější: ukázat, že i ve velmi krátkém čase je možné se žáky vstoupit do podstatných, navíc třeba i velmi komplexních vzdělávacích obsahů (zde např. do problematiky metafory a symbolu, protože ztvárnění jsou vždy nějakým způsobem metaforická, symbolická), a že tyto vzdělávací obsahy lze pojmout maximálně činnostně, interpretativně, že se jako budoucí učitelé nemusejí vysilovat výkladem o věci, často frontálním výčtovým výkladem, který sugeruje úplnost, a vhání tak učitele do zoufalství z logické nemožnosti této úplnosti dosáhnout a z falešného pocitu nedostatku času.

2/ na střední úrovni:

Za střední úroveň považuji úroveň semináře nebo vyučovacího bloku; je to tedy o implicitní didaktiku praktikovanou na souhrnu aktivit, které se v semináři odehrávají a reflektují. Např. už skutečnost, že se seminář dělí na expresivní a reflektivní část, zakládá významný obsah implicitní didaktiky. Stejně tak třeba skutečnost, že se celý pětihodinový blok věnuje jedinému

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 264–265.

<sup>2</sup> Tamtéž.



textu v implicitní didaktice, znamená ukázání cesty: „Někdy je dobré méně, ale více do hloubky.“ atp.

3/ na makroúrovni:

Makroúrovni rozumím celek výuky, úroveň koncepce výuky. Příklad z mé domovské katedry: v nové akreditaci na PedF UK v Praze začínáme v bakalářském stupni literaturou 21. století, dále postupujeme retrográdně přes literaturu 20. století, 19. století ke starší české literatuře. Tedy začínáme tím, co je studentům neblíže a nejlépe uchopitelné a teprve docházíme k tomu, co je časově nejvzdálenější, co je abstraktní. Touto koncepcí (i když zatím nebyla odzkoušena) nejen dáváme najevo svůj vztah k důležitosti jednoho principů J. A. Komenského, ale ukazujeme také, že to jde a že se nemůžeme protivit principům, o kterých sami vyučujeme.

Jiný příklad makroúrovně implicitní didaktiky v literatuře: Tím, že v seminářích pracujeme se zásadními, kanonickými díly, nikoli díly dílčího či marginálního významu, dáváme najevo důležitost práce se zásadními, profilujícími díly a ukazujeme tak jedno z možných uvažování o výuce literatury atp.

### **Implicitní didaktika není navázána na předpoklad**

I když se v rámci implicitní didaktiky řada principů (o kterých si můžete udělat představu výše) dává najevo, aniž by se tyto principy sdělovaly, neznamená to, že rovnou předpokládáme, že studenti budou naše přístupy analogicky a třeba navíc okamžitě uplatňovat ve své vlastní výukové praxi. Implicitní didaktika není idealistický koncept nebo teoretický konstrukt, je to něco, co stejně jako vysokoškolské vyučující děláme více méně již spontánně, bez vynaložení větší energie (přesto možná záměrně; je to již součástí naší didaktické znalosti obsahu), a co u některých budoucích učitelů přinese své plody, u jiných nikoli. Implicitní didaktika je často ve vysokoškolské výuce zhmotněna do realizovaných příkladů (tedy příkladů, na kterých studenti učitelství vidí, že jsou jako principy možné), a takové příklady táhnou a nutí k přemýšlení a změně postojů.

### **Proč může být implicitní didaktika užitečná**

Spolu s vámi jsem přesvědčen o tom, že nelze tzv. předat ani jinak zprostředkovat žádný vzdělávací obsah v jeho úplnosti, na žádném typu ani stupni školy. Avšak směřováním ke smysluplnému a smyslově uchopitelnému celku (ke kterému můžeme dospívat na základě naší hrubé představy úplnosti) může být *ukázání metody, tedy způsobu uvažování o věci*, v rámci toho např. způsobu uvažování o strukturaci jvu atp.

Student oboru kuchař-číšník nemůže absorbovat (ani si paměťově osvojit) nekonečně mnoho receptů, už jen z časových a prostorových důvodů, ale z těch, které se naučí (a nyní nemám na mysli jen paměťové osvojení, ale i učení se nápodobou atp.), mu zůstane metoda. A podle této metody, resp. různých analogií, kterých je sám schopen, může být kompetentní k přípravě dalších jídel.

Student oboru teologie nemůže projít fundovaným výkladem všech biblických a souvisejících textů, ale co může, je osvojit si metodu, kterou bývají tyto texty smysluplně vykládány, interpretovány, a podle této osvojené metody (resp. rovněž podle analogií), i jiné texty sám kompetentně vykládat.

Stejně tak student oboru český jazyk a literatura (řekněme jeho literární části) nemůže projít fundovaným zprostředkováním všeho, co bude jednou jako učitel potřebovat, a toto hypotetické množství pojmout. Může si však osvojit metodu, způsob uvažování o textech, způsob uvažování o metodách, se kterými se ve škole setká, způsob uvažování o své cílové skupině, o jejich

čtenářství, o svém čtenářství, tedy obecně řečeno *způsob myšlení ve svém oboru*, resp. smysluplný způsob myšlení ve svém oboru, takový způsob myšlení, který mu pomůže dělat věci ještě lépe a být šťastnějším člověkem.

Osobně jsem přesvědčen, že právě *v obsahově předimenzované přípravě budoucích učitelů představují tyto implicitní vzdělávací obsahy (resp. metody, soubory metody, způsoby uvažování transformované do vzdělávacích obsahů) značnou úsporu času a energie vyučujících i studentů. Mohou se stát podnětem pro hlubší uvažování o metodě a didaktické transformaci.*

### **Skutečný úkol didaktiky**

Jsem přesvědčen o tom, že úkolem didaktiky je předat především *metodu poznávání* (v oboru), nikoli především *obsahy*, jak je to často mylně vykládáno a chápáno. „Předat“ nebo zprostředkovat oborový obsah je pouze zdánlivý cíl. I když se logicky obsah zprostředkovává, je s ním zároveň a neoddělitelně zprostředkovávána také metoda jeho zprostředkování. Tedy například zdánlivým úkolem didaktiky literatury nebo učitele ve třídě (podle toho, na které úrovni obecnosti se právě pohybujeme) zprostředkovat současný literární život, ale skutečným úkolem je zprostředkovat cestu k tomuto obsahu, tedy metodu, řečeno dnešní poněkud hrubohmotnou a nedokonalou terminologií.

Proto jsou např. otázky studentů učitelství typu Jak učit obrození; Na kolik fází dělit na střední škole obrození; jak učit Máj; jestli učit Zeyera, Jak učit Březinu, otázky naivní a zčásti přímo neopodstatněné, protože jsou obsahově fragmentární a nepodložené rigorózní úvahou. Faktický důraz v nich není na *jak*, ale na obrození, Máji, Zeyerovi a Březinovi.

Právě tato metoda, nahlížíme-li na ni shora z oboru didaktiky, se stává skutečným a plnohodnotným obsahem didaktiky.

### **Závěr**

Smysluplná změna v předškolním, základoškolním i středoškolním vzdělávání pravděpodobně začíná smysluplnou přípravou učitelů, tedy na pedagogických fakultách. Metody a formy výuky na základních a středních školách mají tedy svůj podstatný zdroj a kořeny ve vysokoškolské výuce, a trůfám si tvrdit, že nejen v té zjevné, explicitní. Proto vám k hlubší úvaze nabízím právě implicitní didaktiku.

### **Literatura**

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

### **Jméno, adresa pracoviště**

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.  
Pedagogická fakulta UK  
Katedra české literatury  
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
andrecito1@seznam.cz  
tel: +420 776 323 716

## JAK MYSLÍ MALÍ ČTENÁŘI O AUTORSKÉM ZÁMĚRU

Ondřej Hausenblas

**Resumé:** *Jedním z hlavních rysů kritické gramotnosti je čtenářův nadhled nad svým vlastním zaujetím pro obsah i formu textu. Mohou tuto dovednost získávat žáci už na 1. stupni školy? Beletristický i mediální text ve čtenáři působí intenzivní prožitek, navozuje myšlenky, vyvolává postoje. Čtenářovo vnoření do prožitku a splývání s efekty četby je u textů beletristických součástí poslání krásné literatury. U textů mediálních je to, že čtenář dává svou mysl, své pocity nebo i svou identitu napospas textu a jeho autorovi, již spornější: hlavním cílem tu není estetický zážitek, nýbrž účelové ovlivňování jeho mysli a vůle. To může být k dobrému i zlému, ale můžeme děti naučit, aby rozpoznávaly, jak jimi text a autor chce manipulovat? A nakolik i jak mají o autorském záměru uvažovat nad beletrií? Na videonahrávce z hodiny si ukážeme možnosti.*

**Klíčová slova:** *Autorský záměr, záměr textu, kritická gramotnost, čtenářův odstup, manipulace beletrie, čtenář na 1. stupni ZŠ*

**Abstract:** *One of the main features of critical literacy is the readers distance form his/her own engagement in the content and form of the text. Can young readers in grades 1–5 acquire this skill and attitude? A literary work of art as well as a media text brings intensive emotion, stirs thinking, stimulates attitudes. To immerse the reader in reading is one fo the aims od literary works. When reading media texts, the reader opens his/her mind and indentity to the text and the author. The main aim of these texts is to influence the readr's thinking and will, for good or bad. Can children be taught to identify manipulation? And how far should the closely read the author's intention in literary works?*

**Key words:** *Author's intention, intention of the text, critical literacy, reader's distance, manipulation, literary works, young reader*

### Úvod

Výrazu „autorský záměr“ používáme obvykle bohužel poněkud zavádějícím způsobem. Vlastně by bylo čistší používat v literární výchově výrazu „**záměr textu**“, abychom děti nevedli k tomu, že to, co si určitý autor usmyslil a jak on svůj text případně vykládá, je „správné“ neboli rozhodující pro to, co si o záměru textu máme myslet my čtenáři. Až překvapivě často se ve výuce mluví o možnosti „tak se zeptáme pana autora, napíšeme mu“. A od besed s živým autorem se ve školách mnohdy očekává nejen povzbuzení zájmu o čtení, ale také informace o tom, co jeho dílo má znamenat. Kdyby nám autor uměl říct, co má jeho dílo znamenat, nemusel dílo psát, mohl to říct rovnou... A my jsme nemuseli literaturu číst a budovat smysl literárního textu, ale jen si pročíst nějakou tu „literaturu v kostce“ nebo jen tučně vysázená místa v učebnici.

**Pojem autorský záměr je v beletristickém textu navíc úzce propojen s pojmem zamýšleného (intencionálního) čtenáře, ale i s věcným obsahem sdělení a také s čtenářovým sebepojetím.**

### Stat'

#### **Záměr textu a komunikační funkce výpovědi u dětí**

Děti však znají pojem i praxi „autorského záměru“ intuitivně – z osobní mluvené komunikace:

Prvotním autorským záměrem toho, kdo podává své sdělení (výpověď či celou promluvu), bývá otázka čili **získání nějaké odpovědi**. Některé otázky mají specifickou intonaci (otázky ANO–NE), a tak je adresát-posluchač rozpozná snadno, jiné (doplňovací) však je snadné omylem pochopit jako oznámení, anebo nepochopit jejich funkci vůbec. K porozumění je potřeba chápat celý kontext.

Komunikační funkce výpovědí se doplňují a skládají v celých promluvách a vytvářejí právě onen „autorský záměr“ či „záměr mluvčího“. Děti to znají. Jeden promluví tak, aby druhého „naštval“ a říká věci, které vzbudí vztek. Ale jsou i jemnější typy záměru: jeden chce ohledat, co všecko druhý vydrží – „kam až se smí“. A děti dokážou výrazný typ záměru rozpoznat a řeknou: „ty mě chceš naštvat“ nebo „nezkoušej to na mě!“

Jemnější, skrytější, méně provokativní záměry však spontánně ani nepojmenují, a někdy ani nerozpoznají. Přijmou to, co jim druhý říká „na usmířenou“, ale nebudou o tom mluvit, nepojmenují ani situaci, ani záměr druhého (pokud ho například nechtějí zle odmítnout: „ty si myslíš, že si mě udobříš, co?“). Často si nevšimnou, že je někdo varuje – a pak jednu dostanou. Spletou se v tom, že jim druhý něco jen nabízí, ale nevnučuje, a vzniká hádka.

Počáteční průpravou k vnímání autorského záměru může v nižších ročnících být právě takovéto **hledání toho, zda se mluvčí ve vhodně vybraném předčítaném beletristickém textu ptá, anebo zda oznamuje, nebo co jiného svou výpovědí sleduje**. A můžeme se u dětí dovolávat toho, jak to znají z vlastních hovorů.

Například v knížce Radka Malého Příhody matky Přírody (Meander 2014) je povídka Proč mouchy nemají královnu, a v ní rozhovor dvou mušáků:

...tresty byly tvrdé – neposlušné mouchy musely odejít do vyhnanství.

Jenže Mirin se nedal:

„Brácha, já na to dlabu. Co horšího se mi tu může stát, než že bych musel odejít z království. A proč bych to neudělal rovnou? Měj se, já letím.“ A měl se k odletu.

Ferin na něj vytřeštil své složené mozaikové oči:

„Zbláznil ses? Víš, jaká na tebe můžou číhat nebezpečí? Kdejaká žába si na tobě pochutná, ještě než opustíš louku!“

Komunikační funkce výpovědí – tedy prototyp autorského záměru sdělení – tu nemají přímočarou platnost, nejsou to skutečné otázky vyžadující od adresáta odpověď. Ferinovy otázky jsou spíše jen řečnické, mají obhájit jeho rozhodnutí odletět, Mirinovy otázky jsou spíše varováním. Můžeme si zkusit dopsat do textu, jaké by asi postavy daly odpovědi – a uvidíme, že to ani nejde, že získání odpovědi nebylo záměrem, že vlastně nešlo o otázku... Co tedy to vlastně chtěl Ferin Mirinovi sdělit? Chtěl mu říct, že být pryč není špatné řešení, že to je nanejvýš stejně špatné jako zůstat. Uměly by děti takto „přeložit“ i otázky Mirinovy? Děti by se mohly naučit říci, že ty věty znamenají jednou to, že Ferin svého bratra *přesvědčuje*, a podruhé to, že Mirin bratra *varuje*. (Taková slova se může naučit i žák v druhém ročníku, když je učitel jednak používá, jednak je dětem napíše na tabuli. Zejména *přesvědčuje* se vyplatí také zkusit společně přečíst víckrát nahlas. Aby si učitel nemusel stěžovat, že „nemají slovní zásobu“.)

Získání odpovědi není ovšem jediným záměrem ve sdělování. V literární výchově nám jde o práci s docela komplexními jevy – záměr je jedním z nich.

### **Odkud pochází záměr?**

Jen v některých, velmi specifických textech má cenu hovořit o skutečném záměru autora - „na co to bylo sepsané“. Bývá to **v textech užitečných**, nikoli v beletrii. Ale právě takových textů bývá kolem dětí mnoho. U návodu na sestavení modelu letadélka předpokládáme, že záměrem jeho autora je opravdu pomoci nám model sestavit.

**U textu reklamního** můžeme předpokládat, že jeho tvůrce se skutečně ztotožnil se zájmy firmy a že i jeho záměrem je, aby adresáti nakoupili více jistého zboží. Autor verše „pro čtyřicet milionů budujeme svět“ v baťovské písni z třicátých let 20. století usiluje o to, aby u českého posluchačstva vyvolal optimistické výhledy, do nichž bude patřit také nákup pevných botek právě od toho výrobce, který jim tou vizí tak zalichotil. Tvůrci televizní reklamy na pribináček patrně souhlasí s tím, aby děti jedly přeslazený a chemicky stabilizovaný tvaroh. Anebo si myslíme, že se autor jen prodal firmě, a že jeho vlastním, osobním záměrem je jen získat honorář? V obou výkladech je reálný záměr osoby autora velmi jednoznačný, ale pro recepci textu víceméně lhostejný. Důležité bude, jak se k tomu postaví čtenář.

(Jiným způsobem však budeme vyhodnocovat autorský záměr u textů, které propagují něco škodlivého: zboží, které škodí zdraví nebo přírodě, ideje, které diskriminují nebo poškozují některou část populace a hlásají nespravedlivost. Také u textů, které hlásají násilí nebo sprostotu. Tam je žádoucí si plně uvědomit, že tu je někdo, jenž tropí nebo propaguje zlo, a ujasnit si, kdo to je, čemu a komu slouží.)

Při práci s dětmi a textem můžeme používat termín „záměr textu“. **Cílem bude naučit děti, že za tím, co nám text říká, stojí něčí zájem, něčí pozice, něčí záměr. Že vždycky tím něco sledoval ten, kdo text vytvořil a že na nás text má podle toho záměru zapůsobit.** O tomto záměru nám sám autor nic neřekne. Anebo nám autor něco o svém záměru řekne a to může a nemusí být pravdivé. Ale my **učíme děti, aby záměr především vyčetly z textu samy a aby si uvědomovaly, zda tento cizí záměr – to, co s nimi text dělá – přijmou, nebo si upraví po svém, nebo odmítnou. Toto vědomí rozdílu mezi sebou jako čtenářem, mezi textem a mezi autorem je základní součást kritické gramotnosti.**

Pro četbu beletrie děti potřebují postupně opustit spontánní hledisko hledající, zda to, o čem čtou „je pravda“. Potřebují přijmout fikčnost jako přínosný a příjemný jev četby, a mají se zabývat víc tím, co a jak autor „vymyslel“, než zda to je nebo není pravdivé. Jak se dítě zbavuje pohádkového vidění světa, potřebuje se naučit ptát, co pro ně má četba beletrie a určitého textu znamenat. První vysvětlení, které mnohého žáka napadá, je že četba je tu pro pobavení nebo pro poučení. Této role literatury se někteří autoři drží, zábavnost vytvářejí jemněji (Žofka ředitelkou ZOO od M. Macourka), jindy intenzivněji (Deníky malého poseroutky od Jeffa Kineyho), podobně jako poučnost je někdy jemná (Petr a Petra od A. Lingrenové) a jindy předidaktizovaná (Kocourek se vrací od M. Hrachovcové).

Avšak na vyšší úrovni čtenářství se děti učí vnímat i rafinovanější záměr textu. Například v Pohádce o Pavlíkovi a zmrzlině (z knihy Pohádky pro neposlušné děti, Dušan Taragel, Host 2014, přel. M. Zelinský) je čtenář nejen varován před nezřízenou mlsotou a před nezodpovědnou tolerancí u rodičů, ale tím, že autor dovádí příběh do nadsázky (mlsoutovi zmrzliny zmrzl žaludek a je mu voperován náhradní žaludek plechový, který při jídle děsně rachotí a všechny tak obtěžuje), se k varování věcnému přidává i zesměšnění chybujících postav a posiluje se tak u čtenáře odpor k mlsání (které bývá odsuzováno jen slovně, ale ne v praxi...). S jakým záměrem autor asi tak nadsadil důsledky dětské i rodičovské slabosti, a nedržel se mravokárnosti, jako to udělala třeba Betty MacDonaldová v Paní Láryfáry? Jací adresáti docení tu, nebo onu verzi nabádání?

### **Dovednost „držet si od těla“ cizí sdělení**

Vzhledem k tomu, jak komplexní a rafinovaná je dnes manipulace v konzumeristickém i společenském životě, nemůže základní škola na 1. stupni, ale ani později, v přímé výuce žáka vybavit opravdu dostatečně a spolehlivě postoji a nástroji, které by jej chránily, aby nepodlehł neuvědomovaným lákadlům, lichotkám nebo strašákům reklamy, politických projevů, nebo i novinářské neprofesionality.

Nestačí naučit děti, aby identifikovaly jednotlivé prostředky manipulace, jako je využití obrázku dítěte, urostlého sportovce nebo ladné ženy k propagaci prodeje přibináčku, deodorantu nebo drahého automobilu. Nástrojů, kterými manipulace působí na podvědomí adresáta, je příliš mnoho. Právě proto děti potřebují získat univerzálnější výbavu: **návyk a dovednost „držet si od těla“ cizí sdělení, a přesto mu porozumět.**

K tomu nestačí nacvičit rozpoznávání zřetelných a skrytých reklamních idolů a triků. Děti mají časem dokázat odrazit i záměrně vyvolávané pudové dojmy a reakce: v nižším věku se tak reklamou v elektronických médiích, ale také v dětských časopisech, a rovněž filmem, nabuzuje nejen touha „mít“, „být jako druzí“, ale také „jíst“ a agresivita. Později ve vývoji žáka k tomu přistupuje nabuzování sexu.

Zvědomování účinků, které vnímaný text přináší vnímateli, je částečně **v rozporu s estetickým působením krásné literatury**. Jedním z rysů vospělého čtenářství je umění ponořit se do četby, vstoupit do jejích fikčních světů, prožívat tam s postavami to, co v skutečném životě neprožijeme nebo prožijeme až později. A na základě estetického zážitku přetvořit nebo upevnit svůj žebříček hodnot. Proto nebude nikdy možné přísně odlišit a stanovit, co je ještě dobrá literatura a co už kýč, co je naučné čtení o válkách a kolik drastických scén už znamená nabuzování agrese atp. Vždy bude rozhodovat to, jak dalece je čtenář připraven posuzovat míru manipulace, míru ovlivňování, záměr textu a jeho přijatelnost pro osobu čtenáře.

Práce se záměrem textu požaduje intelektuální úsilí, zapojení myšlení vedle prožívání, a to bývá pro mnoho dětí nezvyklý požadavek. U některých dětí to může být stejně obtížné jako věnovat se soustavněji školní látce a učení. Základem pro dobré vnímání záměru textu či autorského záměru a východiskem pro to, aby čtenář případně obstál vůči záměru textu nebo se mu zkušeně poddal, však není schopnost analyzovat, odkud přichází sdělení a kterými prostředky se textem utváří náš dojem a myšlenky. Základem je **čtenářova sebeúcta**.

Aby žák měl sebeúctu, která není falešným sebevědomím, potřebuje si vytvořit vědomí své identity. Právě k tomu je výborným prostředkem literární četba, rozvoj čtenářství. V příbězích a básních čtenář nachází nejen osudy, činy nebo vztahy a pocity postav, ale při dobrém vedení literární výchovy se v četbě realizuje zásadní složka literárního působení: **propojování mezi textem a mezi vlastním životem čtenáře, jeho osobní zkušeností, znalostmi i osobními pocity**. Žákovy osobní zkušenosti a znalosti i pocity musejí při dobře vedené literární výchově být intenzivně zapojeny jak před čtením textu, tak při čtení i po něm. Jednak se tím pomáhá porozumění významům a pochopení smyslu textu pro čtenáře, ale také se tím u dětí pěstuje právě sebe-vedomí, vlastně **vědomá informovanost o sobě samém, náhled na sebe**. Je důležité, aby při tom žákovy poznatky, dojmy, zkušenosti i pocity docházely **ocenění**, aby byly vstřícně přijímány nejen učitelkou, ale také spolužáky. Jinak by se neutvářela sebeúcta, ale ponížení, pocit méněcennosti. Jako obrana proti manipulaci a jako nástroj k vnímání autorského záměru textu je podstatná právě sebeúcta čtenáře.

Žák si častou četbou beletrie a prací s textem a se spolužáky rozvíjí nejen dovednost citlivěji rozpoznat při četbě prostředky, které vyjadřují záměr textu. Učí se posoudit, jaký je

rozdíl nebo jaká je shoda, tedy **jaký je vztah mezi ním samým jako čtenářem reálným a mezi zamýšleným čili intencionálním čtenářem**, jež text vytváří svými prostředky. Žáci v 4. ročníku už neradi čtou, když je text oslovuje „milé děti“ – nechtějí být malými dětmi. Bedlivě vnímají, zda je text „pro holky“ nebo „pro kluky“, ale mohou se také naučit evidovat a posoudit to, když na obálce knížky „jako pro holky“ je napsáno „klukům vstup zakázán“. Dokážou rozpoznat během vteřiny, kdy je knížka už pod jejich úroveň a odmítnou ji, ale může jim chvíli trvat, aby poznali, o kolik je případně nad jejich úrovní zda ji mají odložit nebo zkusit číst dál.

### **Závěr**

Vnímavost vůči autorskému záměru textu i rozpoznávání vlastní čtenářovy pozice vzhledem k danému textu se prohlubuje nejen během školního nacvičování (kdy žák podle zadání analyzuje text a pojmenovává vztahy), ale hlavně v autentické činnosti: čtenář si **vybírá** a pak **se zájmem čte** knížku, **povídá si o ní** s chutí s dalšími čtenáři. Pochopení smyslu i estetický prožitek jsou přímo v čtenářově „režii“. Posouzení autorského záměru textu a míra jeho přijetí je pak součástí pochopeného smyslu díla („proč je pro mě dobré si tohle číst?“). V kompetenci čtenáře je ovšem i to, že ignoruje záměr textu a čte pro svůj specifický účel, například v historické povídce si sleduje jména míst, která sám zná z výletů, nebo hledá návod na výrobu kuše, atp. To je však zacházení s textem stejně okrajové, nečtenářské, jako když má v textu podtrhat přívlastky nebo zájmena.

### **Literatura**

JEDLIČKOVÁ, Alice. *Ke komu mluví vypravěč. Adresát v komunikační perspektivě prózy*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu, 1992.

MACUROVÁ, Alena. *Ztvárnění komunikačních faktorů v jazykových projevech*. Praha: AUC, Philologica monographia LXVIII, 1977.

HRACHOVCOVÁ, Michaela. *Kocourek se vrací*. Ostrava: Advent-Orion, 2010.

KINNEY, Jeff. *Deník malého poseřoutky*. Praha: Albatros, 2009.

LINDGRENHOVÁ, Astrid. *Petr a Petra*. Praha: Albatros, 2009.

MACDONALDOVÁ, Betty. *Paní Láryfáry*. Praha: Lika-klub, 2010.

MACOUREK, Miloš. *Žofka ředitelkou ZOO*. Praha: Albatros, Mladá fronta, 2001.

TARAGEL, Dušan. *Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče*. Brno: Host, 2014.

### **Jméno, adresa pracoviště**

Ondřej Hausenblas

Pedagogická fakulta UK

Katedra české literatury

M. D. Rettigové 4, 116 38 Praha 1

## MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A POEZIE: MOŽNOSTI TVŮRČÍHO PSANÍ

Radek Malý

**Resumé:** Autor představuje svůj koncept tvůrčího psaní pro děti v oblasti poezie, a to na základě praktických zkušeností práce s učebnicí „Poetický slovníček dětem v příkladech“ a sylabu semináře tvůrčího psaní „Básničkové leporelo“ pro Art'scool Praha. Poukazuje na jednotlivé formy, které mohou být dětem blízké. Také nastiňuje obecná specifika tvůrčího psaní pro děti a mládež.

**Klíčová slova:** mladší školní věk, tvůrčí psaní, poezie

**Abstract:** The author describes the field of creative writing for children and young adult in different points of view with different functions in the education process. He presents the practical application of creative writing methods and exercises to develop the text-interpretation competences of students.

**Keywords:** children, creativewriting, poetry

### Úvod

Výuka tvůrčímu psaní má v české vědě poněkud rozporuplné postavení: na jedné straně se zde jedná o poměrně mladou a progresivní disciplínu, s níž se setkáme především na vysokých školách (v menší míře na gymnáziích a na základních školách, kde ji však „suplují“ slohové práce); na druhou stranu se stále potýká s předsudky i oprávněnými výtkami, že jde o disciplínu neexaktní, v jistém ohledu dokonce módní. Opustíme-li akademickou půdu, setkáme se skutečně s masivní nabídkou kurzů tvůrčího psaní ve smyslu volnočasových aktivit přidružených především ke knihovnám. Jaká je potom situace v oblasti výuky tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež (tedy takovou, která je primárně určena dětskému čtenáři a jde napříč literárními žánry)?

Ani ta nemá v České republice příliš dlouhou tradici. První semináře takto specificky zaměřené nabídla vysokoškolská pedagožka a úspěšná autorka knih pro děti a mládež Ivona Březinová v roce 2005. Pod jejím vedením se tyto tvůrčí dílny konaly šest let na Literární akademii (Soukromé vysoké škole Josefa Škvoreckého) v Praze, jediné české vysoké škole zaměřené primárně na výuku tvůrčímu psaní, která roku 2015 z ekonomických důvodů bohužel ukončila svou činnost. Roku 2011 jsem vedení seminářů tvůrčího psaní pro děti a mládež převzal a několikaletá praktická zkušenost s jejich realizací mě vedla k pokusu zachytit specifika výuky této poměrně úzce vymezené disciplíny jak v obecných rysech, tak s jejich přihlédnutím k oblasti poezie – i proto, že se domnívám, že mnohé zkušenosti a postřehy lze s úspěchem využít i při práci s dětmi na prvním stupni základní školy. Budu vycházet také ze svých zkušeností z besed s dětmi mladšího školního věku, kde pracuji především s vlastní učebnicí tvůrčího psaní *Poetický slovníček dětem v příkladech*, a ze sylabu semináře tvůrčího psaní „Básničkové leporelo“ připravovaného pro podzim 2015 pro pražskou uměleckou školu Art'scool.

### Stat'

Jestliže jsem připomněl teprve desetiletou tradici výuce tvůrčího psaní pro děti a mládež, nelze zároveň neuvést, že tvůrčí psaní se v České republice učí přibližně dvě a půl desetiletí. Brněnský badatel Zbyněk Fišer, který se jako jeden z nemnoha českých odborníků systematicky



věnuje nejen praktické výuce tvůrčímu psaní, ale i jeho teoretické reflexi, správně konstatuje, že „tvůrčí psaní dnes můžeme charakterizovat jako emancipovaný, interdisciplinárně utvářený vědní obor se všemi požadavky, které jsme na vymezení disciplíny zvyklí klást. Tvůrčí psaní jako vědní obor má vlastní předmět zkoumání, [...] dále zkoumá a formuluje zákonitosti produkce textu, umožňuje experimentovat na poli produkce textu a formuluje metody práce s textem.“ (Fišer, 2013). A samozřejmě nelze než souhlasit s Fišerovým názorem, že je stále třeba reflexe a sebereflexe, aby tvůrčí psaní bylo oborem živým, přínosným a obohacujícím. Ve světovém kontextu má tvůrčí psaní samozřejmě dlouhou a bohatou tradici, a to včetně výuky tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež – zde lze jmenovat např. finského pedagoga (a autora knížek pro děti a mládež) Harriho Istvana Mäkiho, který působí na Orivesi College of Arts.

V rámci jiných žánrově specifikovaných dílen vedených na Literární akademii (poezie, próza, drama, scénář) měla dílna zaměřená na literaturu pro děti a mládež mimořádné postavení právě svou žánrovou neukotveností. Jediným společným jmenovatelem zde vznikajících textů je to, že by měly být určeny dětskému čtenáři či by měly mít ambici jej oslovit. Proto se domnívám, že právě tento obor v sobě skrývá pro didaktiku tvůrčího psaní velký potenciál: umožňuje přirozeným způsobem osvojit si a procvičit základy „spisovatelského řemesla“ v poezii, v próze i v dramatu, aniž by text nutně uvízl v pevně daných pravidlech daného žánru. Nejde totiž o výchozí předpoklad, o formu textu, ale o specifickou cílovou skupinu – čtenáře mladšího věku.

Jmenujme tedy některé momenty, kterými se výuka tvůrčího psaní pro děti a mládež vyznačuje. Na prvním místě je třeba v posluchačích semináře odbourat některé předsudky, které jsou s psaním pro děti spjaty. Především se v praxi lze opakovaně setkat s různě variovaným názorem typu „psát pro děti je mnohem snadnější než pro dospělé“. Tento mylný předpoklad pravděpodobně vzbuzuje nepochopení odlišnosti některých funkcí, které s sebou literatura pro děti a mládež nese (jak o nich bude níže pojednáno), a také podceňování dětského čtenáře jako méně náročného. Druhým častým předsudkem je domněnka, že „děti čtou jenom pohádky“. Oba předsudky souvisejí také s obvyklým věkovým zařazením účastníků kurzu, kterým bývá mezi 18 a 23 lety; jsou tedy ve věku, kdy se literatuře pro děti vzdělali jako čtenáři, ale ještě se jí nepřiblížili z pozice učitele ani rodiče, který dbá o četbu svých potomků.

Odbourání těchto předsudků je hlavním úkolem prvních setkání. Velmi dobře se osvědčilo pátrat po tom, co účastníci dílny četli v dětství a jaké byly jejich nejoblíbenější knihy. Tomuto „vzpomínání“ je třeba věnovat čas a navodit jej vhodnými otázkami. Frekventanti kursu si pak často s překvapením uvědomují, že v dětství četli i jinou než klasickou či doporučenou dětskou literaturu, ve velké míře neznámé tituly, které z nějakého důvodu ulpěly v dětské paměti. Příčiny jsou často banální, nesouvisející s hodnotou textu: záleží např. na tom, kdo knihu dítěti daroval a v jaké situaci, v jakém byla knížka stavu či jak na dítě působily ilustrace. Studenti si tak uvědomí, že dětský čtenář je individuální, je nevypočitatelný a že není schopen rozpoznat „kvalitu“ podle objektivních měřítek. Jinými slovy uvědomí si, že literatura pro děti a mládež má i jiné aspekty, než které jsou spojeny s literaturou obecně. Které to jsou?

Při psaní pro děti je podstatná schopnost tzv. dětského vhledu<sup>1</sup> – tedy schopnost vcítit se do dětského čtenáře, respektovat jeho schopnosti vnímání a vstoupit s ním do komunikačního aktu. Dále nelze psaní pro děti upřít některé funkce, které jej vymezují: kromě funkce estetické, příznačné pro jakýkoli umělecký text, je to funkce poznávací, didaktická a relaxační. O každé z nich je třeba uvažovat jak samostatně, tak v její obecné souvislosti s primární funkcí estetickou. Ten, kdo se hodlá psaní pro děti věnovat, by si tedy měl být vědom následujícího: text, který je

---

<sup>1</sup> Pojem Jany Čeňkové (Čeňková, 2006).

určen dětem, nesmí dítě nudit, zároveň by měl být umělecky hodnotný a měl by přihlížet k psychickému vývoji dítěte a jeho recepčním schopnostem. Autor si musí být vědom i toho, že jeho text čtenáře vychovává (ačkoli nemusí mít takové ambice) a zprostředkovává mu nové informace o světě kolem něj – proto by tyto informace neměly být zavádějící. Kromě těchto daností je žádoucí mít stále na mysli, že dětský vnímatel nerozumí ironii.

V této první fázi práce se skupinou studentů zamýšlejících psát pro děti se ukazuje, že proto, aby v sobě autor našel ambici a vůli psát pro dětského čtenáře v dospělém věku, je klíčový vztah k vlastnímu čtenářství v dětském věku. Studenti, kteří v dětství nečetli rádi, v sobě s obtížemi hledají motivaci psát pro děti a kurs jim slouží spíše pro rozvíjení jistých řemeslných dovedností. Zato u studentů, kteří v dětství četli s velkou oblibou, se objevuje ambice psát pro děti velmi záhy, jen byla dosud skryta pod nánosem přesvědčení, že „pravá“ a hodnotná literatura je určena výhradně dospělým. U obou skupin ovšem hrozí nebezpečí, že sklouznou k podceňování dětského čtenáře, k jisté infantilizaci svých textů, projevující se po formální stránce zejména nadbytečným užíváním zdvořilých. I na to je třeba myslet hned od počátku a vést studenty ke vzpomínkám také na to, které knihy se jim v dětství nelíbily – často to byly přehnaně didaktické texty s příliš jasným posláním.

S takto vybavenými studenty je možno začít pracovat na tvorbě konkrétních textů. Literatura pro děti oplývá formálními útvary, které jí sice původně nenáležely, ale jež je přejala pro jejich jednoduchost či blízkost dětskému vnímání. Ze spektra žánrových forem, které mohou být dětem blízké, se teď budu soustředit výhradně na ty, u nichž lze očekávat, že by je byly schopny – s adekvátním vedením dospělého – vytvořit i děti mladšího školního věku. Většinu ze zmíněných forem jsem zpracoval formou úkolů s názornými příklady v knize *Poetický slovníček dětem v příkladech* (Malý, 2012).

Jako jeden z prvních útvarů si lze osvojit hádanku její zákonitosti. Málokdo ze studentů, natožpak děti ví, že hádanka má velmi dlouhou historii související s kmenovou magií, zaklínáním a mocí slova. Proto se frekventanti seznamují se starogermánskými hádankami, které si zachovaly tento archaický přístup. Pro studenty bývá zajímavé zjištění, že starogermánské hádanky někdy neměly žádné řešení, nebo že řešení mohlo být několik – nešlo o výsledné uhádnutí, ale o radost z procesu hledání řešení. Formálně je hádanka útvar jednoduchý a může být zachycena prózou i veršem. S ohledem na dětského čtenáře je vhodné vybízet k hledání řešení jednoznačných, což neznamená, že hádanka musí být jednoduchá. Zajímavý je proces vzniku hádanky – většinou se při jejím vymýšlení postupuje od konce, tedy od řešení. To simuluje situaci při psaní jako takovém: co chceme textem docílit, jaký má být jeho účinek, bychom měli vědět už na počátku. Při psaní hádanky se také adeptivevdomě cvičí v práci s metaforou a metonymií v uměleckém textu, tedy se dvěma základními obraznými pojmenováními vůbec.

Od hádanky je možné přejít k říkadlům jakožto útvarům, které jsou dnes spojovány zejména s mladším školním věkem dětí. Ovšem i říkadla mají svůj starobylý původ v dobách, kdy se jim přisuzovala magická moc, dodnes patrná v kouzelných formulích a zaklínadlech. Během práce na říkadlech si lze osvojit zejména smysl pro rytmus verše – v říkadlech, a rozpočítadlech zejména, je rytmus základní jednotkou, z hlediska českého sylabotónického prozodického systému unikátní, neboť v říkadlech je tónický princip výraznější než sylabický, což je v českém vázaném verši jinak nemyslitelné. Jak je zřejmé, dá se během práce s tímto zdánlivě banálním útvarem interdisciplinárně zapojit i teorie verše. I v rámci formálně zdánlivě bezbřehých říkadla lze s úspěchem využít některé pevně dané formální útvary. S oblibou se tak u dětí setkávají právě rozpočítadla (ačkoli dnes většinou folklorního původu) nebo limeriky. Pokusit se napsat vlastní limerik s názvem města či jménem osoby

v rýmové pozici prvního verše je lákavou výzvou a lze sem kreativně vnést prvky poetiky nonsensu, která silně rezonuje např. v anglosaské literární tradici.

Od říkadla vede přímá cesta k poezii určené dětem. Zdaleka ne každý evropský národ má tradici poezie pro děti rozvinutou, ale bezpochyby se dá říci, že v českém prostředí je poezie ještě stále aktivní součástí dětské četby, respektive recepce literatury dětmi. Na prvním stupni základní školy se s poezií na školách pracuje poměrně intenzivně. Opět se u studentů setkáváme s předsudky či některými zakořeněnými představami o tom, jak má báseň určená dětskému vnímateli vypadat – většinou panuje obecná představa, že báseň pro děti by měla být v ideálním případě veselá a o zvířátkách. Je to stereotyp, který lze vhodným zadáním od počátku regulovat – např. zadáním napsat báseň ze současného městského prostředí či pojednávající o vážnějším tématu. Studenti záhy zjistí, že komunikovat s dětmi skrze poezii neznamena se jim podbízet lacinými slovními hříčkami.

Pro samotné děti mladšího školního věku je však výhodnější zadání formulovat ještě úže. Po formální stránce nabízí poezie širokou škálu možných zadání. Od tradičního rýmovaného verše, který studenti poznali už při práci s říkadlem, lze přejít k pokusům s volným veršem, případně jako mezistupeň využít některých nezvyklých formálních útvarů. Velmi se osvědčilo např. vytváření haiku, tedy útvaru, který je formálně spjat pouze závazným počtem slabik (ačkoli se v českém prostředí někdy setkáme s jeho rýmovanou verzí). Je však třeba upozornit i na jeho tematické zaměření – měl by pojednávat o přírodním motivu a v rozporu s evropskou tradicí se v něm nepracuje s pointou, ale s celkovou náladou trojverší. Pro děti je tento útvar přitažlivý právě svou formální jednoduchostí. V práci s dětským čtenářem lze využít i některých formálních útvarů, které už z poezie vymizely (akrostich) nebo těch, které s dětským recipientem většinou nepočítají, ale jsou mu blízké (absolutní nebo konkrétní báseň, kaligram). Jejich obliba u dětského čtenáře vyplývá z jejich zdání nezávaznosti a hravosti.

Tolik tedy k některým možnostem, jak využít specifika básnických forem literatury pro děti a mládež v hodinách tvůrčího psaní. Považuji však za vhodné zvýraznit ještě jeden zásadní aspekt, kterým se tvůrčí psaní pro děti a mládež vyznačuje. Je to práce s výtvarným doprovodem textu, s jeho ilustrací. Ilustrace se zásadním způsobem podílí na vyznění textu a může jít textu vstříc, či záměrně proti jeho duchu. Obojí přístup je v zásadě náležitý, rozhodující je nalezení správné míry, s níž se ilustrace s textem propojuje. Již při tvorbě textu určeného dětem je tedy dobré mít na mysli, že pravděpodobně bude ilustrován. Autor by neměl být při promýšlení ilustrací fixován na konkrétní představu, neboť se ukazuje, že nemá od textu v této věci náležitý odstup a jeho představy o ilustraci jsou často poněkud naivní. Seminárii tvůrčího psaní v tomto duchu velmi prospěje beseda se zkušeným ilustrátorem, který nechá začínající autory nahlédnout i do pozadí své tvorby. V literatuře pro děti se poměrně často setkáváme i s opačným postupem: s texty, které vznikají k obrázkům. Je to postup, který se v hodinách tvůrčího psaní někdy využívá jako metoda „hledání inspirace“. Avšak pouze v literatuře pro děti představuje tento netradiční, „obrácený“ postup vzniku textu produktivní a užívaný postup, jakým vznikají skutečné dětské knihy.

Pro ambiciózní projekt pražské umělecké školy Art'scool jsem byl osloven s nabídkou připravit kurz tvůrčího psaní určený přímo dětem. Právě s přihlédnutím k poslednímu zde zmíněnému aspektu, důležitosti výtvarného doprovodu, jsem pro projekt zvolil formu „básnickového leporela“ s podtitulem „výtvarně-literární dílna pro děti“, jehož zamýšlená struktura vypadá takto:

1. Malujeme zvířátka (básnička k obrázku)
2. Akrostich (počáteční písmena veršů dávají dohromady slovo)

3. Haiku (básnička na sedmnáct slabik)
4. Malujeme dům (básnička k obrázku)
5. Kaligram (básnička a obrázek v jednom)
6. Limerik (žertovná nesmyslná básnička o městu či jménu)
7. Malujeme rodinu (básnička k obrázku)
8. Jedenácterník (básnička na jedenáct slov)
9. Hádanka
10. Závěrečný workshop – svázání leporela

Je tedy zřejmé, že koncept kurzu víceméně kopíruje praktické zkušenosti s prací s dospělými studenty. Výrazný je však důraz na výtvarnou složku: ta je někdy dokonce primární a básnička pouze „ilustruje“ obrázek vzniklý na dané téma. Jistým experimentem je tvorba jedenácterníku – útvaru, který jsem přejal z německé kulturní oblasti, kde často slouží v kurzech tvůrčího psaní jako úvodní, „rozehřívací“ úkol. Jedná se o báseň o jedenácti slovech, přičemž první verš je tvořen jediným slovem, druhý verš slovy dvěma, třetí třemi, čtvrtý čtyřmi a pátý opět pouze jedním slovem. Formálně jde svým způsobem o práci s volným veršem, kdy je závazný pouze počet slov ve verši. Zamýšlená forma leporela umožňuje dostatečně volnou strukturu, kdy je kladen důraz vždy na jednu stránku vznikající „knížky“.

## Závěr

Zbyněk Fišer rozlišuje charakteristiku tvůrčího psaní podle funkcí a jejich významu pro pisatele nebo zadavatele. Z jeho propracované desetibodové typologie podle toho, jaká funkce psaní je pro danou situaci dominantní (Fišer, 2013), vybírám dvě, které převažují v hodinách tvůrčího psaní zaměřeného na literaturu pro děti a mládež: jde pochopitelně v první řadě o psaní umělecké, kdy sledujeme vznik výsledného textu a jeho uměleckou hodnotu. Avšak i právě proto, že literatura pro děti a mládež kromě své estetické funkce přejímá funkce jiné (viz výše), téměř stejnou měrou lze tvůrčí psaní pro děti označit za psaní formativní a kognitivní, sloužící k rozvoji osobnosti a jejího myšlení.

Ačkoli tedy tradice tvůrčího psaní v České republice zatím není příliš rozvinutá, jeho nejmladší odnož zaměřená na produkci textů se specifickou cílovou čtenářskou skupinou (děti a mládež) v sobě skrývá možnosti, kterých by mohli využít učitelé české literatury a lektoři tvůrčího psaní na jakékoli úrovni procesu vzdělávání. Jinými slovy: i když se z každého účastníka takto zaměřené dílny nestane úspěšný autor, poznatky, které zde získá, jsou natolik významné a podnětné, že jich lze s úspěchem využít i v jiných odvětvích tvůrčího psaní. Zkušenosti s tímto typem tvůrčí práce s textem rovněž napomohou při interpretaci jakéhokoli literárního textu. Cílem tedy rozhodně nemusí být jen vznik umělecky hodnotného textu – obzvláště ne u dětského autora či autorky. Avšak už sám proces vzniku textu a především uvažování nad věkově vyhraněnou cílovou skupinou poskytne nové impulsy jakémukoli zájemci o tvůrčí psaní, ale zároveň mu umožní vhled do dětského čtenářství.

## Literatura

- BÖTTCHER, Ingrid (ed.). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1999.
- ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006.
- FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001.
- FIŠER, Zbyněk. Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí. In: Malý, Radek (ed.), *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát*. Praha: Literární akademie, 2013.

HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika, 2013.  
MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander, 2012.

**Jméno, adresa pracoviště**

doc. Mgr. Radek Malý, Ph.D.

Filozofická fakulta Univerzity Pardubice

Katedra literární kultury a slavistiky

Studentská 95, 532 10 Pardubice 2

## **II. VÝZKUMNÉ STUDIE**

## PODOBY DIEŤAŤA V LITERATÚRE A V ŠKOLSKEJ LITERÁRNEJ KOMUNIKÁCI

Marta Germušková

**Abstrakt:** Autorka príspevku sa zaoberá obrazmi a problémami dieťaťa v slovenskej literatúre. Konkrétne ide o vybrané príbehové prózy, ich motivickú a kompozičnú výstavbu, funkčnosť použitých umeleckých prostriedkov a hodnotenie z aspektu literárnej axiológie. Primárnym cieľom príspevku je zhodnotiť aktuálnosť i hodnotovú účinnosť selekcie naratívnych textových segmentov v školskej literárnej komunikácii z pohľadu súčasných školských komunikantov, naznačiť deficit v danej oblasti a hlavne načrtnúť efektívny a inovatívny metodický manažment pri práci s epickými (príbehovými) prózami, aby to žiakov motivovalo k zvýšenej aktivite a tvorivosti pri práci s vybranými múzickými textami.

**Kľúčové slová:** dieťa, umelecká literatúra, príbehová próza, inovatívne metódy, tvorivá dramatika, didaktická komunikácia, interpretácia

*Pictures of a child in literature and school literary communication*

**Abstract:** The authoress of the paper deals with images of child's problems in Slovak literature. Within chosen prose she focuses specifically on their motifs and compositional construction, the use of the artistic devices and their assessment from the perspective of literary axiology. The primary aim of this paper is to assess the timeliness and value of the effectiveness of narrative text segments in the school's literary communication from the perspective of the current school communicants, to indicate deficits in the field and especially to outline the effective and innovative methodological management during its work with epic (narrative) prose in order to motivate pupils to increased activity and creativity when working with selected text.

**Keywords:** child, artistic literature, prose-story, innovative methods, creative dramatization, didactic communication, interpretation.

V školskej literárnej komunikácii sa realizuje proces rozvíjania kognitívnych, čitateľských, interpretačných, kreatívnych i reflexívnych činností žiakov, ktoré významnou mierou participujú na ich kvalitatívnom (hodnotovom) osobnostnom raste. Tento nesmierne dôležitý proces sa na hodinách slovenského jazyka a literatúry uskutočňuje prostredníctvom múzických textov z rôznych tvorivých autorských dielní, a to tak zo slovenskej, ako aj svetovej literatúry. Literárny text zakomponovaný do didaktickej komunikácie predstavuje stimul, ktorý motivuje, kognitivizuje, emocionalizuje, socializuje, skreatívňuje a hlavne axiologizuje žiackych komunikantov. Kvalitný literárny text ako estetické a reflexívne „médiu“ zakomponovaný do tvorivej didaktickej komunikácie má veľký formatívny dosah na žiackeho recipienta, pretože pôsobí na jeho rozum, cit, vôľu i konatívnu stránku. V prípade zaradenia vhodného literárneho textu do didaktickej komunikácie možno o ňom hovoriť ako o stimulátore žiackej reflexívnosti i emotionality, jeho jazykovo-komunikačnej i osobnostnej tvorivosti, hodnototvornej postojovosti i kritickosti, no v učebniciach literárnej výchovy v sekundárnom stupni vzdelávania sa objavujú aj nezaujímavé literárne ukážky, ktoré možno považovať za blokátory rozvíjania vyššie uvedených dimenzií žiaka.

Selekcia literárnych textov v učebniciach literárnej výchovy na druhom stupni základných škôl prináša „katalóg“ rozmanitých motívov, ktoré sú avizérmi problémov detí a mládeže, a to v čase minulom i aktuálnom. Práve časový aspekt je vo vybraných ukážkach veľmi dôležitý pre žiackych čitateľov a interpretov, pretože na jeho základe môžu konfrontovať a hlavne reflektovať svoj život so životom detí v minulosti (komfort a diskomfort človeka v závislosti od technických a iných determinantov života).

Autori učebníc literárnej výchovy ponúkajú žiackym recipientom v sekundárnom stupni literárneho vzdelávania a výchovy slovesným umením rôznodruhové a rôžnožánrové čítankové textové segmenty. Práve zásluhou fenoménu multižánrovosti nachádzame v školskej čitateľskej ponuke lektúry zobrazujúce rôzne podoby dieťaťa, ktoré sú spojené s jeho životom, pocity, skúsenosťami, zážitkami i problémami, determinovanými prostredím a dobou. Medzi žánre, ktoré sa tešia značnej obľube školských recipientov v uvedenom stupni školy, nesporne patrí aj **príbehová próza**. Žiaci v primárnom i sekundárnom stupni literárneho vzdelávania sú totiž podľa recepčných prieskumov predovšetkým dejoví „stopári“. Zaujímavý príbeh, dejová dynamika, žiacka túžba po napätí a dobrodružstve preto tvoria základnú charakteristiku prítlačlivej školskej čitateľskej lektúry, ale aj v rámci individuálneho domáceho čítania (v porovnaní s čitateľsky neoblíbenou poéziou).

Aktuálne učebnice literárnej výchovy ponúkajú príbehovú prózu s dvoma typmi narácie: on-rozprávanie a ja-rozprávanie. Prvý typ príbehovej prózy s narátorom v tretej slovesnej osobe reprezentuje textový segment z románu **Martina Rázusa Maroško**. Táto ukážka predstavuje v didaktickej komunikácii vhodný typ lektúry, pretože súčasným žiackym recipientom približuje obraz dieťaťa a detstva v 30-tych rokoch 20. storočia, keď deti boli vychovávané tradične a dvojgeneračne, teda na výchove výrazne participovali okrem vlastných rodičov aj starí rodičia. Meno spisovateľa Martina Rázusa figuruje v „katalógu“ kreátorov zakladateľských diel v slovenskej literatúre pre deti a mládež v medzivojnovom období. Vo svojom románe Maroško zobrazil Martin Rázus vtedajší svet a ľudí v ňom aj prostredníctvom špecifickej lexiky, ktorá bola síce miestami pre súčasných príjemcov textov staršej proveniencie menej zrozumiteľná (nárečové prvky), no napriek tomu ju vnímali žiaci recipienti ako zaujímavý „kolorit“ a neodmysliteľnú súčasť jazykovej „výbavy“ človeka v danej dobe.

Z Rázusovho textu „vanie“ rešpekt detí pred starými i vlastnými rodičmi. Kult (staro)rodičovskej autority predstavuje jeden z typických znakov detského správania v minulosti. V postmodernej prítomnosti je však evidentné, že liberalizácia vzťahov v spoločnosti i v rodine často vedie k problematickému správaniu nielen detí k rodičom, ale celkovo aj k dospelým, ba i k rovesníkom, čo už má a bude mať čoraz závažnejšie dôsledky v oblasti etiky a estetiky medziľudských vzťahov.

Z aspektu metodického manažovania práce s literárnou ukážkou od Martina Rázusa a na prehĺbenie miery žiackej empatie s postavou Maroška je veľmi vhodné aplikovať z arzenálu metód tvorivej dramatiky metódu kolektívnej hry v role. Všetci žiaci v triede môžu kolektívne hrať postavu Maroška, pričom vyjadrujú jeho pocity a myšlienky vyvolané na základe stimulov z prečítaného textu. **Kolektívna hra v role** sa zároveň môže stať východiskom pre aplikáciu účinnej metódy „inventúra činností a pocitov“, základom ktorej bude žiacke reflexívne porovnávanie činností a potenciálnych pocitov detí z minulých čias (pohyb v prírode, osobná kontaktácia so starými rodičmi a kamarátmi atď.) a dnes (chorobné vysedávanie pri počítači, tablete, prípadne televízii, fyzická bezkontaktnosť „vynútená“ novými technickými výtvarnými atď.).

Motivický katalóg tejto ukážky pozostáva z leitmotívu Maroškovho detstva a ďalších motívov (motív strachu z otcovej prítomnosti -- alúzia na hrubý otcov remeň; motív otcovho



mlčania, jeho ťažkej práce, motív veže, nočného zvonenia a spievania Maroška so starým otcom, motív hrdosti Maroška na svoju misiu so starkým, motív starootcovského fajčenia, motív starostlivosti starej mamy atď.), ktoré vytvárajú charakteristiku malého protagonistu.

Z kompozičného hľadiska je príbeh kreovaný zaujímavo a je ukončený narážkou na "Iepiace sa oči" Maroška v neskorej nočnej hodine. Z metodického aspektu je však možné – z dôvodu aktivizácie a tréningu kreativity žiakov – aplikovať aj metódu brainstormingu v spojitosti s kompozíciou ukážky, aby mohli žiaci v role kompozičníkov kreovať alternatívne návrhy na zmenu záveru príbehu (**rekompozícia**).

Na základe aktuálnej recepcie Rázusovho textu sa ukázalo, že pre žiakov to bola tematicky, jazykovo i kompozične zaujímavá ukážka a stala sa východiskom nielen ich kreatívizácie, ale hlavne reflexivizácie a konfrontácie rôznočasových podôb detstva a dieťaťa. Žiaci recipienti ocenili aj múzickú hodnotu čítankového textu.

Zaujímavou spisovateľkou, ktorá sa dlhodobo pohybuje na slovenskej literárnej scéne a usiluje sa tematizovať aktuálne problémy detí, je **Marta Hlušiková**. Patrí medzi zaujímavých a oceňovaných tvorcov v slovenskej literatúre pre deti a mládež, a to najmä preto, že jej diela pôsobia na čitateľov autenticky. A práve autenticita jej umeleckých próz vyplýva z faktu, že je učiteľkou a jej kontakt s deťmi a mládežou je pre ňu prameňom kontinuálnej inšpirácie.

V Hlušikovej próze, konkrétne v textovom segmente **Bojujeme s riaditeľom** (z knihy **Neznášam, keď ma hladkajú po hlave**), zaradenom do didaktickej komunikácie na 2. stupni základnej školy, nachádzame diametrálne odlišný obraz detstva a detí v porovnaní s predchádzajúcou ukážkou. Objavuje sa tu už fenomén dešpektu; mnohé deti prejavujú neúctu nielen voči sebe, ale i voči dospelým. Aktuálny problém šikanovania v školách priviedol prozaičku k jeho tematizácii. Na príklade dvoch chlapcov -- ôsmaka a piataka -- zobrazila Marta Hlušiková problém páchania násilia staršieho žiaka na mladšom (motív opakovane ponúkaného keksíka starším žiakom a jeho bleskurýchleho stiahnutia pred natiahnutou rukou mladšieho žiaka, repetičný motív výsmechu mladšieho žiaka). Na zobrazenie i „previerku“ detských charakterov si prozaička vykreditovala postavy dvoch dievčat (Petry a Kláry), ktoré boli svedkyňami provokácie a šikanovania mladšieho žiaka Kuba starším žiakom. Marta Hlušiková však využila na ozvláštnenie príbehu aj špecifický fakt. Do „vienka“ charakteristiky Kláry ako svedkyne ponižovania mladšieho žiaka vložila prozaička jazykový a komunikačný defekt (slovná komika, komický efekt nedokonalého rečového prejavu -- Klára pochádzala z Nemecka). V popredí je úsilie autorky akcentovať odvahu a mravnú silu Kláry, pretože práve ona vnímala zahrávanie sa ôsmaka s piatakom Kubom ako nekorektný a neetický akt (motív šikanovania a výsmechu). Zásluhou Kláry a jej spolužiačky Petry sa napokon riaditeľ školy dozvedel pravdu o nepravosti páchanej na Kubovi, hoci pred ešte pred ich príchodom obvinila pred riaditeľom učiteľka Bublavá (vd'aka krivému svedectvu iných žiakov -- motív vypočítavosti, nadbiehania učiteľke, donášania) piataka Kuba z toho, že ním vykopnutý keks z rúk ôsmaka jej mohol vybiť oko.

Finálny pocit morálnej satisfakcie dievčat je v čítankovej ukážke dôkazom toho, že pravda a slušnosť musia zvíťaziť nad klamstvom a násilím (motív zaslúženého zákuska ako sebaodmeny dievčat za vykonaný čin).

V ukážke Marty Hlušikovej nachádzame rôzne obrazy súčasných detí, ktoré kontrastujú svojou rečou i správaním. Zaujímavo je zobrazený aj fakt výsmechu z učiteľov, prejavujúci sa v aplikácii žiackych prezývok. Učiteľ matematiky má prezývku Skúpy, učiteľka Bublavá (učka výtvarnej) má prezývku Bublina. Aj lexika Hlušikovej prózy je potvrdzovateľkou vzťahových negativizmov, čo sa prejavuje nielen v aplikácii dysfemizmov žiakmi na adresu učiteľov, ale

i učiteľky Bublíny vo vzťahu k žiakom. Učebnicová ukážka o vzťahových negativizmoch a dešpekto sú vážnymi signálmi krízy morálky a krízy autorít v súčasnom postmodernom svete.

V spojitosti s uvedenou literárnou ukážkou je metodicky stimulatívne manažovať hodnotiace reflexie žiakov o neetickom konaní ôsmaka a etickom konaní obidvoch dievčat prostredníctvom metódy nazvanej **aleja svedomia**. Do nej vstúpi previnilec a participant na aleji svedomia v počte 8 (štyria sa postaví na jednu stranu a ďalší štyria s odstupom oproti nim) a hodnotia jeho neetické správanie buď jadrnými vetami, alebo otázkami, zvolaniami, prípadne aj hodnotiacimi konštáciami. Aleja svedomia je výbornou metódou na kritiku nekorektného správania, pričom vinník, pohybujúci sa v priestore aleje, vyzýva očným kontaktom účastníkov tvoriacich aleju k vysloveniu hodnotiaceho stanoviska. Proxemika žiakov a pohľad zoči-voči má veľký edukatívny význam z hľadiska formovania kultivovaného správania žiakov aj v bežnom živote. Podobne veľký formatívny dosah má aj nami v školskej praxi otestovaná **metóda kolektívneho svedomia**. Jej podstatou je to, že všetci žiaci triedy (s výnimkou jedného) predstavujú kolektívne svedomie a neeticky konajúci žiak je pred "tvárou" triedy podrobený kritike nevhodného a nehumánneho správania, pričom prehovory žiakov ako súčasť kolektívneho svedomia môžu byť jazykovo "rozvetvenejšie" v porovnaní s alejou svedomia. Vďaka tvorivej metodike práce s textom sú žiaci stimulovaní k tomu, aby premýšľali o dôsledkoch zlých správania v bežnom živote. Sila pravdy a chvíľka hanby tvoria piliere na intenzifikáciu žiackych reflexií o potrebe korektnosti voči iným (etika a estetika medzilidských vzťahov).

Podľa delenia techník tvorivej dramatiky od J. Neelandsa (1990) patrí technika s názvom **moment pravdy** k úvahovým akciám a dá sa využiť okrem uvedeného textu Marty Hlušíkovej aj pri umeleckých textoch, v ktorých sa objavia mravné dilemy. Metodickou alternatívou v prípade reflektovanej ukážky Marty Hlušíkovej môže byť aj aplikácia techniky nazvanej **znovuprehrávanie** (Neelands, 1990). V nej pôjde o repetíciu, teda o znovuprehrávanie neetickej situácie šikanovania prostredníctvom role play s participáciou dvoch vybraných žiakov, a to pred auditoriom triedy. Ďalšou tvorivou metodickou možnosťou môže byť aj **aplikácia techniky rekapitulácie** vo forme rozprávania (rekapitulácia činu svedkyňou Petrou), prípadne rekapitulácia skutku v podobe písomnej správy svedkyne Kláry (z dôvodu jej problematického rečového vyjadrovania).

Mimoriadne účinným a funkčným metodickým riešením pri práci s daným textom sa javí využitie techniky s názvom **obrátene roly** (Neelands, 1990), pretože práve šikanujúci žiak v opačnej role môže precítiť fyzický, myšlienkový a pocitový diskomfort šikanovaného, z čoho si aj ostatní žiaci môžu vyvodit' závery pre svoj ďalší život.

Žiaci pozitívne recipovali literárnu ukážku Marty Hlušíkovej, pretože cítili jej aktuálnosť témy i umeleckú hodnotu textu.

V učebniciach literárnej výchovy sa ako tvorkyňa príbehovej prózy objavila aj slovenská spisovateľka **Katarína Gillerová**. Jej príbeh sa opiera o reminiscencie na vlastné detstvo. Katarína Gillerová využíva v príbehu **Môj mladší brat a ja** narátora v 1. slovesnej osobe. Rozprávačka príbehu a zároveň jeho protagonistka Kristína sa predstavuje čitateľom v koncentrovanej podobe: „Volám sa Kristína, mám 12 rokov a bývam s rodičmi, malým ratlíčkom a mladším bratom v trojizbovom byte v Petržalke. Rodičia mi nevidia, nášho psíka zbožňujem, ale môj brat ma teda števe! Má jedenásť a zo dňa na deň je protivnejší. Poviete si: Však si ho nevšímaj! Ale ako si ho nemám všímať, keď máme spoločnú detskú izbu?“

Problematickosť vzťahov súrodencov – Kristíny a jej brata Petka – vyplýva z ich každodenných bojov o bežné veci, predmety (počítač), miesto na poschodovej posteli, zo žalovania na Kristínu, že brata Petka bije po hlave (motív jeho závislosti od počítača, nechuti

učiť sa matiku, motív maminho zákazu vysiadať pri počítači, motív rozdeľovania súrodeneckých prác, motív prepisovania maminých lístkov a ničenia originálov Kristínou, jej vypočítavosť, nekorektnosť, aby jej ubudlo z povinností, pretože ich presunula na brata; motív zranenia Peťka atď.).

Z hľadiska kompozície sa dej príbehovej prózy zauzľuje a dramatizuje tým, že ich psíka Bubiho i Peťka pohryzol cudzí pes, hoci so psíkom mala ísť v ten deň na prechádzku Kristína. To prináša zvrät v deji a zároveň aj rozuzlenie. Mama usvedčuje dcéru Kristínu z podvodu (motív hanby Kristíny). Dôkazom toho je ňou prepísaný mamin lístok, pretože Kristína v chvate nestihla zničiť originál. Záver príbehovej prózy prináša katarziu a vzťahovú harmonizáciu vďaka dohode mamy s Kristínou, že uvoľní miesto na poschodovej posteli hore bratovi a nič neprezradí otcovi.

Katarína Gillerová sa predstavila príbehom z každodenného života. Jeho aktuálnosť a umeleckú hodnotu ocenili aj školskí recipienti.

Do ponuky príbehových próz zo života detí v učebniciach literárnej výchovy v sekundárnom stupni sa dostala aj ukážka od známeho slovenského spisovateľa **Jaroslava Rezníka** s názvom **Oči plné oblohy**, ktorá je jedným z dvanástich obrázkov z rovnomennej knihy poviedok. Pre školského recipienta je zaujímavá najmä preto, lebo prináša obraz detstva výnimočnej osobnosti (nielen) slovenských dejín, politiky a vedy – Milana Rastislava Štefánika. Uvedený názov príbehu zo života Milana Rastislava Štefánika anticipuje jeho budúce životné zameranie na oblohu (astronómia, meteorológia, výskum slnečnej korony, Halleyho kométy, výstupy na Mont Blanc, letecké aktivity), nehovoriac o jeho vojenskej, politickej i diplomatickej misii, či o záslužných činoch pri vzniku prvej ČSR. Svet ocenil už dávno a Slovensko až v roku 2004 ocenilo jeho výnimočné činy vo vede, v politike, vojenskej službe i v diplomacii, a to udelením hodnosti slovenského generála in memoriam. Okrem toho bol francúzskym armádnym generálom, diplomatom v Ekvádore a Maroku a mal sa stať aj československým ministrom vojny.

Učebnicová ukážka Oči plné oblohy predostiera príbeh z raného detstva Milana Rastislava Štefánika, v ktorom ho zobrazuje autor ako mimoriadne citlivého chlapca. Príbehová próza vychádza z jednej udalosti, ktorá odhalí spoločné tajomstvo M. R. Štefánika a jeho kamarátky Hanky. Náhoda však prispela k tomu, že ich tajomstvo bolo odhalené vďaka návšteve krstného otca Štefana Fajnora – významného slovenského klaviristu a hudobného skladateľa, ktorý sa podujal kosiť záhradu Štefánikovcov. Počas kosby sa stalo, že sa krstný otec blížil k miestu tajomstva a Milan ho musel stopnúť v koseckej aktivite. Hoci príbeh zo života malého Milana je iba obrázkom emocionality chlapca, žiaci môžu považovať túto ukážku za výzvu na odhaľovanie jeho ďalších osobnostných, vedeckých, vojenských i diplomatických kvalít v čase dospelosti, a to z viacerých zdrojov (knižných, časopiseckých, internetových), pretože Milan Rastislav Štefánik bol nielen synonymom úžasnej pracovitosti, hrdosti, vytrvalosti a skromnosti, ale aj nesmiernej ľudskej odvahy a múdrosti (pôsobil vo Francúzskej akadémii vied, mobilizoval dobrovoľníkov v čase 1. svetovej vojny v USA, zachraňoval československé légie, bol letcom atď.). Skromný a chudobný syn evanjelického farára Pavla Šafárika, šiesty syn z dvanástich detí, sa presadil už ako študent v Paríži a ako veľmi mladý prezentoval obdivuhodné výsledky svojej práce vedeckému svetu, za čo dostal mnohé ocenenia.

Pozoruhodný život a hlavne výnimočné činy generála Milana Rastislava Štefánika je vhodné využiť v didaktickej komunikácii na motiváciu žiakov, aby túžili v živote niečo dosiahnuť a urobiť niečo aj pre vlastný národ. Na základe metódy multirolovosti sa môžu žiaci vcítiť do postavy M. R. Štefánika ako človeka, vedca, vojaka, politika a národovca. Žiaci si môžu vytvoriť „banku informácií“ o jeho heroickom i tragickom živote (tragický pád lietadla s M. R. Štefánikom

a dvoma talianskymi letcami) v Ivanke pri Bratislave a potom aplikovať získané kognitívne portfólio prostredníctvom metódy multirolovosti. Jeden zo žiakov by si pripravil minimonológ v role astronóma M. R. Štefánika, ďalší jeho pôsobenie v role diplomata v Marakéši v Maroku a v Ekvádore, tretí žiak by si pripravil rolový minimonológ o jeho pôsobení vo funkcii francúzskeho generála, ďalší žiak by si pripravil rolový minimonológ vyplývajúci z jeho misie v Rusku pri organizovaní návratu česko-slovenských légií do vlasti atď. Rolové minimonológy majú totiž z metodického hľadiska oveľa vyššiu účinnosť a motivačný dosah nielen na žiakov v role, ale aj na tých, ktorí sú pozorovateľmi ich výkonov.

Okrem žiackych rolových minimonológov sa dajú títo žiaci v prvej úlohe využiť aj v nasledujúcom dialógu s auditóriom, ktorému možno dať rámec tlačovej konferencie s M. R. Štefánikom v rôznych mutáciách (vojak, diplomat, vedec, letec, politik atď.). Takýmto spôsobom sa žiaci empatizujú s predstavovanou rolou oveľa viac než len na základe klasického sprostredkovania jeho biografém a vykonaných skutkov. Zaujímavou metódou v danom prípade môže byť aj panelová diskusia, prípadne technika „kabát experta“, ktoré by ponúkli hodnotenia M. R. Štefánika rôznymi odborníkmi (napr. v role armádneho generála SR, prípadne historika z Historického ústavu SAV, alebo veľvyslanca Francúzska a Talianska v SR, či vedca – astronóma zo SAV, alebo aj súčasného slovenského politika atď.). Kým najprv sa žiaci usilovali pretransformovať viaczdrojové informácie do rolového minimonólu, kde by malo byť podmienkou eliminácia samochvály, pri panelovej diskusii a metóde „kabát experta“ je už situácia náročnejšia, pretože tam ide o hodnotenie významnosti prínosu osobnosti M. R. Štefánika pre slovenský národ, takže jeho objektívne hodnotenie a pochvala sú žiaduce.

Z motivického hľadiska sa žiaci z textu Jaroslava Rezníka dozvedajú o významných slovenských osobnostiach, konkrétne o Štefanovi Fajnorovi, a to prostredníctvom motívu hudby a komponovania, či hry na organe alebo motívu kosenia; je tu však i motív zastreleného sokola spojený s emocionalitou malého Milana Rastislava Štefánika, no sú tu aj lyricky kreované prírodné motívy, čo dodáva textu estetické čaro.

Kompozičná línia textu je spätá s kosením záhrady Štefanom Fajnorom a tajomstvom kameňa v záhrade Štefánikovcov (miesto, kde Milan pochoval Milan), čo vyvoláva pocity tenzie a gradáciu v čitateľoch, avšak príbehová próza končí detenzívne, pretože Milan v poslednej chvíli zastaví kosca.

Na záver možno konštatovať, že aktuálne učebnice literárnej výchovy obsahujú umelecky hodnotné ukážky, ktoré ponúkajú zaujímavé obrazy dieťaťa a modality dobového detstva. Problematické, no hlavne málo tvorivé sú však didaktické inštruktívne texty v učebnici literárnej výchovy. Preto práca s literárnym textom v didaktickej komunikácii sa musí výraznejšie opierať o inovatívne metódy (aj) z arzenálu tvorivej dramatiky, aby žiaci viac precítili nielen múzickú a reflexívnu silu textu, ale aj motivačnú dimenziu metodického manažmentu učiteľa.

## Literatúra

GERMUŠKOVÁ, M. *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: FHPV PU, 2003.

HLUŠÍKOVÁ, M. *Neznášam, keď ma hladkajú po hlave*. Martin: Matica slovenská, 2009.

HLUŠÍKOVÁ, M. *Čo baby nedokážu*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011.

KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.

MORGANOVÁ, N. -- SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu*. Praha: Vydalo Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s IPOS-ARTAMA Praha, 2001.

NEELANDS, J. *Structuring drama work*. Cambridge: University Press, 1990.

PETRÍKOVÁ, D. *Literárna výchova pre 6. ročník základných škôl*. Bratislava: Združenie EDUCO, 2010.

PETRÍKOVÁ, M. *Umelecký text v tvorivých interpretáciách*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011.

VALENTA, J.: *Metody a techniky tvorivé dramatiky*. Praha: Strom, 1998.

### **Kontakt**

doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.

Filozofická fakulta PU v Prešove

mail: [germuskova.marta@gmail.com](mailto:germuskova.marta@gmail.com)

## TVŮRČÍ INTERPRETACE NONSENS BÁSNÍ A TEXTŮ

Jana Bednářová

**Resumé:** Příspěvek akcentuje práci s nonsensovými texty pro podporu imaginace, fantazie, kreativity, ale i kognitivních funkcí dítěte. Hledání smyslu v nesmyslech je činnost nejen hravá, ale rozvíjející myšlenkový proces jednotlivce, aniž by nahlédl, že se učí.

**Klíčová slova:** nonsens, imaginace, aktivizace myšlení, kreativita

**Abstract:** Contribution emphasizes working with nonsense text to encourage imagination, fantasy, creativity, but also the cognitive fiction of the child. Search for meaning in nonsense activity is not only playful, but evolving thought process of the individual, without seeing that they learn.

**Keywords:** nonsens, imagination, activation of thinking, creativity

### Úvod

Nonsens texty nabízejí ve své podstatě velmi bohatý materiál na aktivizaci imaginace a fantazie, kreativity, ale i kognitivních činností, jako např. analytický a deduktivní rozbor, domýšlení, hledání dalších myšlenkových vrstev apod.

Didakticky je tedy využití poezie v hodinách literární výchovy na všech stupních škol nejen opodstatněné, ale především velmi prospěšné. Žáci mladšího školního věku mají k nonsens textům velmi blízko, neboť logika zdánlivě nesmyslných sentencí koresponduje s myšlením dítěte.

Už v období řečové produkce dítě s oblibou tvoří novotvary, založené na specificky hravé logice, kterou však vzápětí porušuje a vytváří nesmyslné shluky slov, které jsou pro něj zdrojem komiky.

Radost z objevování smyslu a ještě lépe nesmyslu je podpořeno i reakcí okolí, s nímž dítě navazuje kontakt právě na základě netypické komunikace. Práce s nonsens texty je pro žáka mladšího školního věku hra plná nečekaných objevů, legráček a jazykových přesmyček, které vytvářejí nespočet variací, humorných sekvencí a jsou zásobárnou dobré nálady.

Vztah k poetickým textům vede přes pochopení podstaty básnické řeči, přes ochotu nechat na sebe působit slova, která ve zhuštěné formě dají rozehrát asociacím, vzpomínkám a představám. Jedná se tedy o tvůrčí proces, kdy příjemce na základě neobvyklého slovního spojení, zvláštní rytmy, neotřelého použití slova v kontextu, zpracovává své vnitřní pocity a vize v emocionálním prožitku.

Slovo „interpretace“ znamená chápat, nalézat smysl, hledat souvislosti, nahlédnout text z různých perspektiv. Jako každá interpretace je i interpretace básní do značné míry subjektivní, individuální a tudíž správná. Pokud žáci vezmou za svůj tento předpoklad, zcela přirozeně se vytvoří bezpečná pracovní atmosféra, kde je respektován jakýkoli postřeh a názor jedince, aniž by byl hodnocen. Uvolněním bariér dochází ke spontánnímu plynutí fantazijních představ, které jsou nutné k vlastnímu pochopení čteného.

## Stat'

### Mezi tradiční postupy s básnickým textem patří:

1. Otázky a odpovědi
2. Zamýšlení se nad ilustrací k básni
3. Převyprávění

### Kreativní přístup k interpretaci básní:

#### 1. Procítíme obsah smysly.

*Jakou má báseň chuť? Vůni? Barvu? Výšku? Hloubku? Teplotu?*

Tyto smyslové vjemy, které jsou evokovány básní, odlišují prožitek natolik, že si žáci uvědomí, jak na nás působí slova, za nimiž je nějaký konkrétní obsah, leckdy přímá zkušenost.

#### 2. Celková nálada básně

Nechme žáky vyjádřit celkovou náladu básně v intencích, které si zvolí sami, např. *smutná, veselá, hravá, zadumaná, rozverná* apod. Při tomto úkolu se ukazuje, jak se momentální nálada žáka promítá do vnímání textu básně. Pro žáky je velmi překvapivé, že jedna báseň rozehrává řadu odstínů nálad, dokonce od jedné krajní polohy k druhé.

#### 3. Vizualizace jednotlivých slovních spojení

Vizualizací vybraných slovních spojení dosáhneme efektu konkrétní představy, na kterou se váží další obrazy na základě asociativního řetězce. Žáci sledují výčet asociativních představ spolužáků a uvědomují si, jak individuální jsou zřetěžené představy vyvolané slovním spojením. Objevuje se respekt k vnímání a pocitům druhého.

#### 4. Personifikace, básnický přívlastek a metafory

K básni lze také přistoupit **literárně-vědně**, a to rozborem jednotlivých jazykových prostředků, samozřejmě ve velmi zjednodušené formě. Žáci na 1. stupni ZŠ již dokáží rozlišit takové typy, jako jsou: personifikace, básnický přívlastek, metafory, asociace aj.

#### 5. Vlastní ilustrace

Vlastní ilustrace k básni vypovídá do určité míry o pochopení textu, ale i o vnímání celkové nálady, evokaci předchozích zkušeností nebo prožitků, které se váží k ilustraci na základě asociací. Všimáme si barevné palety, vzájemných kombinací barev, velkých barevných ploch, textury výmalby, ale i tahů štětce. Dále vyhodnocujeme konkrétnost či abstraktnost celkového obrazu, rozložení jednotlivých motivů, jejich velikost, perspektivní měřítko apod. To vše vypovídá o dítěti a jeho vnímání a prožívání.

#### 6. Přednes

Přednes básně lze aplikovat poté, kdy jsme již se žáky rozebrali náladu básně a verbalizovali konkrétní představy, které se k básni váží. Žák je pak schopen tyto prožitky promítnout do způsobu, kterým přednáší: apelativnost, hlasitost, naléhavost, jemnost, procítěnost, zámlky, ztišení apod. Učitel nikdy nedává vzor,

jak konkrétní báseň přednést, ale nechává na individualitě každého z žáků, jak pojme text a následně i přednes.

### **7. Vlastní básnická tvorba inspirovaná danou básní**

Básnická tvorba, zvláště týkající se nonsensu, vybízí k nápodobě. Tato kreativní činnost je velmi prospěšná, neboť ji nelze aplikovat v případě, kdy žák jen letmo přistoupí k básni, nepochopí její smysl, nezamýšlí se nad náladou, takže není schopen vytvořit například další sloku. V opačném případě, kdy žák uchopí báseň nejen všemi smysly, ale současně ji procítí, je schopen pokračovat ve stejném stylu, náladě a vyznění v dalších slokách nebo tematicky podobné básni. Rozvíjí se tím tvořivost, schopnost redukovat myšlenky na jednotlivá slovní spojení a na základě asociací schopnost dotvářet další obrazy básně.

### **8. Tvorba kaligramů**

Tvorba kaligramů je velmi zábavná součást moderního přístupu k básním. S výhodou lze využít skupinové vyučování, přičemž společná tvorba přináší spoustu nápadů, které jsou ve skupině podrobeny kritice, aby zvítězil jeden způsob, který je posléze aplikován. Kaligramy podporují prostorové vnímání básně, včetně tvarů, velikostí písmen a shluk slov, která dávají smysl nebo smysl postrádají. Přemýšlení nad jednotlivými typy provedení je velmi přínosné s ohledem na hlavní myšlenku básně.

### **9. Zhudebnění básně**

Zhudebnit báseň je složitá činnost, kterou dokáže jen málokdo. Opět se nabízí skupinová práce, při níž účastníci zažijí spousty legrace.

### **10. Podbarvení přednesu hudebním doprovodem**

Hudební doprovod básně dává vyzníti emocionálnímu obsahu velmi silně. Hudba a síla slov jsou znásobené a společně udávají celkovou atmosféru, kterou autor básně zamýšlel. Je to velmi vhodná aktivita, neboť zapojuje více jednotlivců ve jméno jedinečného zážitku.

### **11. Dramatizace**

S dramatizací básně se setkáváme jen opravdu velmi zřídka. Lze s výhodou využít například živé obrazy, kdy skupinka žáků se na povel zastaví v živém obraze, který vyjadřuje díky postojům, mimice, gestům a celkové energii emocionální náboj básně a celkovou náladu.

### **12. Diskusní fórum**

Diskutovat o básni se nepředpokládá. Všechny předchozí aktivity byly založeny na individualizovaném vnímání básně. Přesto je možné hledat nějaký svorník, na kterém by byli schopni se shodnout všichni zúčastnění. Hledání konsensu je činnost stmelující skupinu žáků.



### 13. Reflexe

Reflexí rozumíme **zpětný pohled na činnost**, v našem případě znovu projít kroky, které vedly k přiblížení se atmosféře a pochopení básnického slova. Žáci nahlédnou, že jejich vlastní uchopení vedlo skrze smysly, představy, asociace, momentální náladu, životní zkušenosti a že se rozcházel v jednotlivých vizích. Nahlédnou, že je to v pořádku, neboť každý jsme jiný a je nutné respektovat jedinečnou osobnost a její prožívání.

#### Závěr

Básnické texty jsou obsažené v čítankách všech stupňů škol. Otázkou je, zda jsou to texty vždy přiměřené době, možnostem recipientů, básnicky nosné, bohaté a s určitým myšlenkovým přesahem. Právě takové texty jsou vhodné k interpretaci, neboť naším cílem je podchytit zájem žáků a následně prohlubovat vztah k poezii. Je nejen výhodné pro učitele mít zásobu dobrých textů, ale domníváme se, že i nezbytné. Bylo by chybou zadávat k recitaci jednu stejnou báseň pro všechny. Právě na základě interpretace je možné odhalit typ osobnosti žáka a umožnit mu vybrat si text, který odpovídá jeho naturelu. Do přednesu dává každý z nás kus sebe, svého vnímání, cítění, svou fantazii a hodnocení skutečnosti.

Literární výchova bude pro žáky přitažlivější, umožníme-li jim projevit vlastní kreativitu.

Zážitek z tvorby a pochopení skrytých souvislostí bývá natolik silný a svým způsobem očistný, že je právem považován za arteterapii, léčení uměním. Jde o psychorelaxační účinek takových aktivit, které přímo utvářejí atmosféru ve třídě. Vzhledem k tomu, že vliv učitele na tvůrčí atmosféru učícího se společenství je mimořádně velký, z didaktického hlediska je velmi potřebné, aby právě výuka na pedagogických fakultách probíhala formou zážitkového, tvořivého vyučování. Individuálním prožitím tvořivé činnosti je dána budoucí schopnost mladého učitele vyučovat kreativně.

#### Literatura

BEDNÁŘOVÁ, J. *Literatura mě baví*. Střední text se souborem studijních listů. Liberec: Technická univerzita, 2014.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Tech. univerzita, 2008.

VALA, J. K možnostem zkoumání čtenářské recepce lyrické poezie. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UPOL, 2004.

#### Jméno, adresa pracoviště

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání FP Technické univerzity v Liberci

## SPORY O PŘEDNÁŠKU JAKO FORMU VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE

Tomáš Urban

**Abstrakt:** *Cílem tohoto příspěvku je zamyšlení, zdali má přednáška jako forma výuky na vysoké škole i nadále smysl, zdali stále odpovídá současným univerzitním potřebám, nebo je již překonána (její kořeny sahají až do starověku), a bylo by proto vhodné nahradit ji jinými formami. Uvedeme argumenty zastánců obou názorů, upozorníme na klady a zápory, jež s sebou přednáška přináší, a posléze zaujmeme k této problematice vlastní stanovisko.*

**Klíčová slova:** *přednáška, spory o ni, její klady a zápory, metodika, možné řešení problému s přednáškou*

**Abstract:** *The aim of this contribution is a reflection if a lecture as a form of university teaching still makes sense, if it corresponds with present university requirements or if it is surpassed already (its roots are reaching to ancient times) and it would be convenient to replace it with different forms. We introduce exponents' arguments of both opinions, point out advantages and disadvantages which the lecture brings and then we deliver our own opinion on this issue.*

**Keywords:** *lecture, dispute over it, advantages and disadvantages, methodology, possible solution of problems associated with lectures*

### Úvod

Někteří specialisté ze západních zemí označují tradiční přednášku, základní formu vysokoškolské výuky, za přežitek.<sup>1</sup> Argumentují tím, že v dnešní době již nedokáže plnit požadavky vysokých škol, a uvádějí celou řadu jejích nevýhod (studenti se při ní nudí, nedávají pozor, vyrušují, jsou pasivní apod.). Dalším zdánlivě relevantním důvodem pro zrušení přednášky se jeví skutečnost, že studenti si mohou potřebné informace dohledat v knihách a na internetu. Proto se také zpravidla stává, že počet studentů, již docházejí na přednášku, se během semestru významně zmenšuje. Je tedy přednáška skutečně reliktem minulosti?

### Stat'

Třebaže si zastánci přednášky uvědomují její starobylé kořeny přednášky sahající až do antiky (brilantními řečnickými schopnostmi před naším letopočtem prosluli např. Démostenés nebo Cicero), domnívají se, že by měla být zachována i v současnosti, pokud ovšem při ní vyučující zvolí vhodné aktivizující metody motivující studenty k učení. Nemyslí si totiž, že smyslem přednášky by měl být monologický výklad učitele. Takový postup hodnotí negativně.

Ačkoliv jde o přednášku, samomluva vyučujícího by měla být nahrazena dialogem, jehož výsledkem je nejen vymanění studentů z pasivity, ale i efektivnější způsob učení. Je-li učitel

---

<sup>1</sup> VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, s. 88.

schopen a ochoten přistoupit na dialog, stává se přednáška interaktivní, poněvadž je založena na otázkách a odpovědích, na diskuzi, popř. na společném řešení problému. Vyvolání rozhovoru může být dosaženo např. brainstormingem, při němž mají studenti příležitost vyjádřit své nápady a tvůrčí myšlenky k danému tématu a nalézt netradiční řešení problému.

Výzkumem bylo dokázáno, že plynulý výklad by neměl přesáhnout dvacet minut,<sup>2</sup> poněvadž posléze posluchači projevují menší zájem o to, co je jim sdělováno. Doporučuje se proto, aby se po této době učitel obrátil na studenty vhodnými otázkami, které vyprovokují diskuzi. Pak může pokračovat další souvislý výklad. Tento postup by měl být dodržován zejména u přednášek trvajících déle než jednu hodinu, neboť s přibývajícím časem soustředěnost studentů klesá.

Úspěch či neúspěch přednášky je závislý na cíli, který si učitel vytyčí. Rozhodne-li se, že cílem přednášky je pouhé odvykládání určitého množství látky, s největší pravděpodobností mnoho nenaučí. Jestliže však jeho záměrem bude něco naučit, nebude celou dobu vykládat, ale přemýšlet, jaké metody zvolí, aby naučil, což zajisté přivítají i samotní studenti.

Vyučující má mnoho možností, jak učinit z nezáživné přednášky, zjednodušené na pouhé sdělování odborných poznatků, přednášku nejen vědecky fundovanou, ale i zajímavou a atraktivní. Přednáška jako taková s sebou přináší další výhody. Mnozí studenti preferují auditivní učební styl před čtením, což souvisí s tím, že učitel dokáže vysvětlit jasnější formou náročněji koncipovaný text, který bývá uveden ve skriptech (učitel zvolí jednodušší lexikum a syntax). Při mluveném slově navíc mohou vyniknout rétorické schopnosti přednášejícího.

Komplikace s přednáškou naopak mohou nastat např. tehdy, jestliže se učitel snaží říci studentům co nejvíce poznatků, neboť to (mylně) považuje za prioritu přednášky; jestliže preferuje monolog před dialogem (dialog buď neuznává, nebo není s to jej realizovat); jestliže nevnímá studenty jako rovnocenné partnery, kteří mají právo zúčastnit se diskuze; jestliže má obavy, že selže, a tak nepřipustí dialog.

Úspěšnost přednášek přímo souvisí s vhodně zvolenou organizační formou výuky. Na českých vysokých školách se nejčastěji uplatňuje frontální výuka, při níž vyučující předává své znalosti a vědomosti i stovkám studentů. I zde je však třeba mít na paměti, že by po celou dobu přednášky neměla dominovat pouze komunikace jednosměrná (učitel → student), ale též obousměrná (učitel ↔ student). Při jednosměrné komunikaci, jež není založena na dialogických metodách, jsou studenti odkázáni pouze na pasivní příjem poznatků, přičemž jejich osvojení může být jen povrchní, nikoliv hlubkové. Studenti v takovém případě nejsou vedeni k samostatnému objevování a učení, nedochází mezi nimi k sociálním kontaktům a neexistuje žádná zpětná vazba.

Sami se přikláníme k možnosti, aby docházelo k postupnému vytlačování tradiční frontální výuky a k jejímu nahrazení metodami konstruktivistickými, jež jsou založeny na činnostních aktivitách studentů. Učitel tak spíše plní funkci facilitátora, než že by byl on sám vykladačem poznatků. Studenti si musí potřebné informace zjistit sami (pracují ve skupinách a kooperují), učitel, jenž k tomuto účelu využívá rozličné metodické postupy, na jejich práci pouze dohlíží, kontroluje ji a iniciativně zasáhne jen v případě potřeby (když si někdo neví rady, postupuje špatně apod.).

Skupinová výuka by měla tvořit součást přednášky, protože s sebou přináší významné klady. Mezi ně patří diskuze studentů o problémech, dělba práce, zpětná vazba, vzájemná kontrola jednotlivých činností, kooperace, motivace, odhalení a odstranění případných

---

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 210.

nedostatků, vysvětlení nesrozumitelností a rozporů, učení se jeden od druhého, společné úsilí dosáhnout cíle, vytvoření příznivé pracovní atmosféry bez trémy a stresu (projevují se i studenti, již mají za jiných okolností strach z učitele).

Pokud jde o nevýhody skupinové výuky, počítejme s tím, že každá skupinová práce je náročná na čas, a to nejen z hlediska jejího samotného průběhu, ale také její přípravy. Komplikace mohou nastat i při řízení činnosti všech skupin najednou, neboť každá z nich má své vlastní tempo. Zaručeno není ani získání systematických znalostí, jako je tomu ve frontální výuce, ale pouze dílčích, částečných. Z tohoto důvodu se neprobere mnoho látky. Platí zde však, že „méně může být někdy více“.

Aktivizující metody je nutné přizpůsobit cíli výuky, vzdělávacímu obsahu a osobnostnímu profilu studentů. Pro zpestření přednášky můžeme doporučit metodu tzv. bzučících skupin.<sup>3</sup> Po dvacetiminutovém výkladu vytvoří studenti malé skupinky. Buď budou řešit drobný problém, zformulují diskusní otázky, napíší, čemu dosud nerozuměli, co nepochopili, ev. uvedou, jak by si přáli dál v přednášce pokračovat. Zařazení metody bzučících skupin do přednášky umožňuje její jednoduchá proveditelnost, zvyšuje se zájem studentů o danou problematiku a učitel, jenž musí vystihnout správný okamžik začlenění metody do výuky, získá okamžitou zpětnou vazbu.

Existuje mnoho způsobů vytváření problémových situací při přednášce, které podporují aktivní učení. Všechny mají společné to, že základ tvoří učební problém. Jejich seznam najdeme v odborné literatuře,<sup>4</sup> zde uvádíme ty nejčastější:

- Učitel formuluje úkol s neúplnými informacemi, jež jsou ovšem nutné k řešení. Podstata spočívá v tom, že neúplnost zadání zvyšuje problémovost, motivuje a učí studenty vyhledávat potřebné informace.
- Učitel formuluje úkol s nadbytkem informací, což znamená, že ne všechny potřebujeme k řešení. Studenti se učí orientovat v informacích, rozlišovat je, třídit a komparovat.
- Učitel formuluje úkol s několika možnostmi řešení, aby se studenti naučili obhajovat své řešení, diskutovat, ale zároveň tolerovat názory druhých.
- Učitel zatají v zadání úlohy cíl řešení problému, studenti tak musí objevit jeho smysl sami.

Hlavní příčinu, proč vysokoškolský učitel (a to nejen začátečník) mnohdy preferuje monologickou přednášku, jejíž nevýhody jsme již zmínili, spatřujeme ve skutečnosti, že jako student byl od svých učitelů na takovýto způsob výuky navyklý. Když se po nějakém čase sám stal učitelem, neshledával potřebu zabývat se otázkou, zda je převzatá metoda účinná, protože považoval monologickou přednášku za jedinou možnou (přednášku pojatou interaktivně neznal).

V této souvislosti se chceme obrátit na úvahy Jana Patočky, klíčového českého myslitele 20. století, který se mj. zabýval výchovou z pohledu filozofického.<sup>5</sup> Patočka tvrdil, že forma, již předává učitel, musí být pro jeho žáka nikoliv nutností pro tupé opakování naučeného, nýbrž inspirací pro samostatné uvažování a řešení, pro nějakou originální ideu, kterou svého učitele překoná. Získané informace a poznatky se mají stát podnětem pro další osobitou tvorbu, pro nové a nové nápady.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 78.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 84–85.

<sup>5</sup> PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1997.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 43.

Patočka připomíná báseň *Učitel žákovi*, jejímž autorem je Antonín Sova, zakladatelská osobnost moderní české poezie, tvůrce básnického impresionismu a symbolismu. Můžeme se v ní dočíst: „*Přijde-li v cestu mi žák můj, rival, chci přinutit jej, aby zvítězil. [...] Vítězit uč se, žáku můj, byt' na mně, vždyť to i má čest.*“<sup>7</sup> Sova zde přirovnává výchovný proces k zápasu, v němž se střetávají dva „hráči“, učitel a žák. Žák přijímá impulzy od učitele, s nimiž pak nadále pracuje, rozvíjí je a zdokonaluje. Vrchol celého procesu nastává v okamžiku, kdy žák učitele předstihne. V takové situaci však učitel poraženým určitě není. Naopak. I on je svým způsobem vítězem, poněvadž se výrazně podílel na výchově mladé osobnosti.

Ideu mezigeneračního předávání zkušeností a následného kreativního tvoření lze aplikovat také na otázku vysokoškolské vyučovací metodiky. Smyslem přece není to, aby vysokoškolský učitel stereotypně kopíroval nebo napodoboval, na co byl jako posluchač zvyklý, aniž by do výuky přinesl nějakou inovaci, jež vhodným způsobem oživí vzdělávací proces. Proto je nutné, aby se současný učitel distancoval od dřívějšího pojetí, kdy vyučující byl zcela pohlcen oborem, jímž se zabýval, a menší pozornost věnoval metodice, pokud ji dokonce neignoroval úplně.

## Závěr

Nakonec bychom rádi zmínili jeden zásadní důvod, proč vysokoškolský učitel nemusí mít vždy stoprocentní jistotu, jak správně učit. Zatímco zájemci o studium učitelství pro mateřské, základní a střední školy jsou především na pedagogických a filozofických fakultách systematicky vzděláváni a připravováni pro výkon své profese na daném typu školy, odborná specializace „učitelství pro vysoké školy“ neexistuje. Vysokoškolský učitel je tak de facto samouk, u něhož se dá alespoň v jeho pedagogických začátcích předpokládat, že pojme přednášku jako svoji samomluvu, aniž by se zajímal o to, jak zapojit studenty do výuky, aby se stali spolutvůrci přednášky.

Účinným východiskem z této situace by mohlo být povinné vzdělávání akademických pracovníků, kteří by se při studiu soustředili na získání didaktických kompetencí v jednotlivých výukových formách. Kurzy by měly povahu teoretickou (seznámení se s nejnovějšími metodickými trendy) a praktickou (aplikace teoretických poznatků). Součástí takového vzdělávání by představoval „náslech“ v podobě hospitace u zkušeného vysokoškolského didaktika, jenž by svým moderním přednáškovým pojetím inspiroval ostatní.

Z výše uvedeného vyplývá, že případné vyloučení přednášky ze systému forem vysokoškolské výuky nepovažujeme za šťastné řešení. Chyba totiž není v přednášce jako takové, nýbrž v nevhodně zvoleném pracovním postupu. Přitom právě on má rozhodující vliv na výsledek vzdělávacího procesu. Klademe tedy důraz na skutečnost, aby vysokoškolský učitel garantoval nikoliv pouze erudici vědeckou, ale též didaktickou, vždyť přednáška jako „královna“ výukových forem si to určitě zaslouží.

## Literatura

PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1997.

---

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 43.

ROHLÍKOVÁ, L. – VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012.

SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999.

**Jméno, adresa pracoviště**

Mgr. Tomáš Urban

Soukromá hotelová škola Bukaschool s.r.o.

Františka Kmocha 1823

434 01 Most

tomas\_urban@email.cz

# KONSTRUKTIVISMUS A JEHO APLIKACE V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ

Gabriela Babušová

**Resumé:** Příspěvek se zabývá problematikou a hledáním způsobů, jak vhodně začleňovat konstruktivistické elementy do vyučování českého jazyka. Autorka seznamuje s partikulárními výsledky a zjištěními grantového projektu GA ČR P407/12/1830 s názvem „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“, který se od roku 2012 zabývá hledáním nových didaktických řešení jazykové výchovy se systematickým uplatňováním konstruktivistických edukačních přístupů. Autorka představuje dosavadní výzkumná šetření, jejich nástroje a zjištění v oblasti mapování podoby dětských/žákovských prekonceptů v současném pojetí edukačního procesu na 1. stupni základní školy. Nastiňuje problematiku některých jazykových jevů, nabádá k propojení známé, v přirozené komunikaci nabyté jazykové zkušenosti dítěte s obecně platnými zákonitostmi jazykového systému, zároveň upozorňuje na řešení aktuálních problémů oborové didaktiky českého jazyka.

**Klíčová slova:** prekoncept, konstruktivismus, jazykové vzdělávání

**Abstract:** The paper discusses the problems and finding ways to properly integrate constructivist elements into the Czech language teaching. The author introduces vested results and findings of the grant project GA CR P407/12/1830, entitled "Relationship of cognitive structures pupil and structures of the language system in the process of education of Czech language", which from 2012 discusses finding new didactic solutions to language education is systematically applying constructivist educational approaches. The author presents current research investigations, their tools and findings in the field of mapping shape children / pupils' preconceptions of the current concept of the educational process at the 1st grade of primary school. It outlines some of the issues of linguistic phenomena, calls for linking known in the natural communication experience acquired language of a child with generally accepted patterns of language system, it drew attention to solving current problems of the didactics of Czech language.

**Key words:** prekoncept, constructivis, language leasing

## Úvod

Pedagogický konstruktivismus je v současné době považován za aktuální téma. Výzkum efektivity konstruktivismu v jazykovém vyučování je však teprve na počátku. První kroky učinila již v roce 2006 autorka Zouharová, jejíž práce se týkají utváření pojmů v jazykovém vyučování. O aktuálnosti tématu však svědčí mj. projekt GA ČR P407/12/1830 "Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka", který je od roku 2012 řešen na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pod vedením doc. E. Hájkové. V rámci grantového projektu se kolektiv autorů zaměřuje na hledání a nacházení dětských /žákovských představ (prekonceptů) jazykových skutečností. Kolektiv autorů vychází především z potřeby uplatnit nová didaktická řešení jazykové výchovy na českých školách s využitím konstruktivistických edukačních přístupů. Edukačními přístupy jsou pak myšleny takové metody práce, prostřednictvím kterých by byl rozvíjen proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s prekoncepty žáka. Faktem i nadále zůstává, že při výuce českého jazyka jsou žákům na našich školách jazykové jevy předkládány jako nové, jako kdyby

se s nimi žáci setkali poprvé. Z pedagogických praxí a osobních návštěv na školách vyplývá skutečnost, že v hodinách českého jazyka stále ještě převažuje transmisivní přístup k vyučování, při kterém učitel vystupuje v roli "předavače", který žákům předkládá již hotový výklad. Žák je pak mnohdy zatlačen do pasivity, spíše poslouchá, pozoruje, vštěpuje si poznatky do paměti, reprodukuje. Zmiňovaný výzkumný projekt tedy hodlá najít cestu, jak by bylo možné uplatnit konstruktivistické přístupy právě v didaktice českého jazyka, se zaměřením se na proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s původními představami žáka. Snahou je tedy najít takové postupy a způsoby, pomocí, kterých dojde k propojení známé, v přirozené komunikaci nabyté jazykové zkušenosti dítěte/žáka s obecně uznávanými zákonitostmi jazykového systému. Smyslem projektu je v základu jazykové kompetence jedince detekovat obsahy, které by byly vhodné pro konstruování generických modelů, nalézt optimální strategie a vymodelovat reprezentativní edukační postupy, prostřednictvím kterých by došlo k interakci mezi jazykovou skutečností a žákovskými představami o ní. Ve výukovém procesu experimentu je pak cílem ověřit efekty konstruktivistických přístupů k vyučování českému jazyku.<sup>1</sup>

## Stat'

Je známo, že pedagogický konstruktivismus klade důraz na procesy objevování a na myšlenkové konstrukce nových poznatků. Jeho cílem je, aby žák nové poznatky postupně začleňoval do již existujícího mentálního systému, rozšiřoval ho a aktualizoval. Učitel by měl být tím, kdo zprostředkuje dostatek podnětů, povede žáky a bude jejich oporou, nikoliv tím, kdo jim pouze předá hotové poznatky. Učitel by měl pomoci žákům znalosti upevnit, ukotvit, aby si uvědomili význam objevu, který udělali. Sociální konstruktivismus navíc zdůrazňuje význam kolektivního učení, kdy se žák nejefektivněji učí v komunikaci s vrstevníky. Konstruktivismus nepovažuje chybu za selhání, ale naopak za příležitost k učení. Značná pozornost je věnována nejen samotnému rozvoji kognitivních dovedností, ale také metakognici, tedy schopnosti se učit. Žáci své zkušenosti sdílejí, zobecňují a začleňují do vlastních kognitivních struktur. Konstruktivismus usiluje o to, aby žáci neměli pouze formální znalosti, kdy sice umí např. přesně něco popsat, vyjmenovat, ale neznají souvislosti a přesah poznatku, neumí mnohdy poznatek aplikovat apod. V integrované výuce je konstruktivistický přístup důležitý také proto, že žák ještě nemá dostačující jazykové vybavení, aby byl schopen přijmout komplexní poznatek. Nový poznatek musí zakotvit do dosud získaných a osvojených obsahových poznatků. Je tedy nezbytné, aby vycházel z dosud osvojených jazykových struktur a dovedností. Postupné začleňování do systému je základem pro to, aby si žák skutečně osvojil koncepty a neučil se pouze bezmyšlenkovitě napodobováním. Konstruktivistický přístup zároveň díky důrazu na komunikaci mezi žáky nabízí přirozený kontext pro rozvoj jazykových dovedností.

Jako výhodu konstruktivistického přístupu spatřuje kolektiv autorů v hlubším a přirozenějším poznávání jazykových jevů, aktivní práci s prekoncepty žáků a navazování na jejich každodenní komunikační zkušenost, vysokou aktivitu, angažovanost žáků a motivaci k práci, která je založena na aktivizaci poznávacích potřeb, pozitivním prožívání výukové situace spojené s kladnými emocemi, příznivým klimatem a rozvojem sociálních a komunikačních dovedností žáků. Na druhou stranu za nevýhodu musíme označit především vysokou časovou

---

<sup>1</sup> HÁJKOVÁ, E. – BABUŠOVÁ, G. – HEJLOVÁ, H. – HÖFLEROVÁ, E. – JANOVEC L. – KUCHARSKÁ, A. *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: UK PedF, 2012.



náročnost přípravy na hodinu a následné realizace ve vyučování. Dále pak nutnost vytváření veškerých materiálů samotným učitelem bez možnosti systematické opory v odborných zdrojích, s čímž souvisí také vysoká materiální náročnost, což může být pro některé školy značnou překážkou. Rovněž jsou kladeny vysoké nároky na učitelovu odbornou i didaktickou zdatnost, je třeba určitá pedagogická zkušenost a snad i jistá dávka pedagogického talentu.

Výsledky našeho teoretického i empirického výzkumu ukazují, že dosavadní postupy používané ve vyučování českého jazyka podporují spíše povrchní zvládnutí učiva bez nutnosti hlubšího porozumění jazykovým jevům a dovednosti jejich aplikace v komunikační praxi. Strukturace učiva i jeho zpracování v učebnicích a spíše povrchní styl osvojování poznatků ještě mnohdy podporují tento zmiňovaný způsob výuky. V našich pilotážích se potvrdila nutnost, aby vyučování češtiny navazovalo na aktivně užívané jazykové dovednosti, které žáci každodenně v komunikační praxi nabývají. Jak v předvýzkumu, tak i v hlavní fázi výzkumu jsme prokázali, že žáci jsou schopni o jazykových jevech uvažovat na základě své vlastní „intuitivní“ znalosti jazyka, přirozeně rozvinuté jazykové kompetence. Na prekoncepty žáků je nutné ve výuce navazovat a aktivně s nimi pracovat – adekvátní pojetí dále rozvíjet a mylná pojetí rekonstruovat a odstraňovat. Středoškoláci mohou navazovat nejen na poznatky ze základní školy, ale především na svou širokou a mnohvrstevnatou zkušenost s jazykem, využívaným v různorodých komunikačních situacích, jimž jsou každodenně vystavováni. Tak jsou rozvíjena nejen jazyková kompetence a myšlení žáků, ale rovněž fenomén, který můžeme označit jako jazykový cit – ten by neměl vyučování češtiny odmítat, ale naopak kultivovat. Že se tak v praxi tradiční transmisivní výuky neděje, je zřejmé, ovšem absence prací zabývajících se žákovskými pojetími různých jazykových jevů naznačuje, že přirozené koncepty žáků jsou opomíjeny i ve vyučovacích teoriích, což se následně neblaze projevuje např. při tvorbě učebnic. Z nestrukturovaných rozhovorů se současnými a budoucími učiteli vyplývá, že většina z nich se domnívá, že ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace najde konstruktivismus uplatnění v úkolech vycházejících ze složky literární, slohové a komunikační výchovy. Zvláště pak diskuse, konfrontace odlišných názorů a stanovisek podněcuje žáky k objevování nových způsobu řešení, vede je ke zrodu myšlenek, shromažďovat informace k danému tématu a konfrontovat je s tím, co už jim je o problematice známo, co o ní vědí spolužáci a co dalšího se o ní dozvěděli. Snažíme se tedy žáky nabádat k tomu, aby prostřednictvím nejrůznějších pramenů a vhodného didaktického materiálu nabývali informací, využívali rovněž své vlastní zkušenosti a především se snažili najít strategii správného řešení a co nejvíce důkazů, které by jim pomohly svá tvrzení doložit.<sup>2</sup>

Chceme-li se alespoň z části přiblížit ke konstruktivistickému způsobu výuky v hodinách českého jazyka, je potřeba zaměřit se zvláště na podstatné faktory edukačního procesu, u kterých musí dojít k zásadním změnám. Jedná se o učitele, žáka, obsah vzdělávání, vzdělávací postupy, formy práce a vyučovací metody.

Základy konstruktivisticky pojaté výuky jsou postaveny na skupinové a individualizované organizační formě, na kooperativní, projektové výuce, na výuce podporované počítačem, na dialogických, problémových, inscenačních, situačních metodách, na učení se v životních situacích, na využití didaktických her, na metodách kritického myšlení (např.: třífázový model učení E-U-R, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, I.N.S.E.R.T., Vennův diagram, čtení s otázkami, podvojný deník). Společným jmenovatelem uvedených

---

<sup>2</sup> HÁJKOVÁ, E. – BABUŠOVÁ, G. – HEJLOVÁ, H. – HÖFLEROVÁ, E. – JANOVEC L. – KUCHARSKÁ, A. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK PedF, 2013.

základů je pak praktická činnost žáka. Učitel se tedy sám ocitá v roli konstruktéra, neboť jeho úkolem je vymyslet a předložit takové didaktické situace a aktivity, které neponechají žáky v roli pasivního příjemce, ale budou je nutit pracovat, myslet, radit se s ostatními spolužáky a neustále hledat správná řešení.

Jazyk zastává v procesu učení velký význam a je využíván ke zkoumání a pochopení světa. Učit se přirozeněji znamená otevření prostoru pro dětskou řeč, která plyne volně mezi těmi, kteří se učí a hledají smysl a významy věcí.<sup>3</sup>

Základem výzkumu, jak již bylo řečeno je v první řadě poznání dětských, resp. žákovských prekonceptů, dále pak existence a fungování jednotlivých jazykových jevů, tak jak je jedinci přináší právě komunikační praxe. Pokud nedojde k poznání těchto dětských a žákovských prekonceptů o jazykových skutečnostech, nepodaří se nám najít přirozenou cestu, jak náležitou funkci těchto jazykových skutečností v mysli jedince ukotvit, fixovat, upotřebit pro jeho úspěšnou komunikaci, existenci ve společnosti, a zároveň nebude možné položit základy pro konstruování moderní didaktické koncepce. S ohledem na potřebu konstruování moderní didaktické koncepce a hledání nového didaktického řešení jazykové výchovy na českých školách s využitím konstruktivistického pojetí edukace vycházíme ze skutečnosti, že důležitou roli hraje žákovská každodenní komunikační zkušenost, která je rozhodující pro utváření dětských/žákovských představ o určitém jazykovém jevu, na jejímž základě se následně vytváří pseudopojem v mysli jedince. Hledání a objevování dětských/žákovských prekonceptů je poněkud složité a značně časově náročné.

Výzkumná šetření projektu, která se zaměřují na zjišťování dětských /žákovských prekonceptů se soustředila především jazykové skutečnosti, které tvoří osu jazykové výchovy, s nimiž se dítě/žák konfrontuje nejprve ve své komunikační praxi a později ve své školní edukaci. Cílem bylo zjistit existenci/neexistenci dětského/žákovského prekonceptu slova, jen u vybraných gramatických charakteristik, a to jmenného rodu substantiv a slovesného času, a jeho začlenění do vyšších jazykových struktur: věty a výpovědi. Jedním z důvodů výběru těchto jazykových skutečností bylo pragmatické hledisko potřeb komunikační praxe. Výběr slova a věty jako základních jednotek jazykového systému si nevyžaduje argumentaci. Prekoncept slova se u česky mluvících dětí objevuje kolem pátého roku. Při identifikaci slova u dítěte dominuje hledisko fonetické. Hlavním úkolem didaktiky bude potřeba řešit konfrontaci slova z hlediska sémantického, fonetického a grafického. Ze zvolených gramatických kategorií může vyvstat otázka, proč byla vybrána zrovna gramatika? V poznání gramatických jevů spatřujeme totiž zásadní význam. Třídíme je, abychom je mohli dále používat nejen intuitivně, tedy na základě opakování jazykové skutečnosti, ale i po rozumové úvaze, tedy uvědoměle, účinně a funkčně. S ohledem na to, že češtinu považujeme za flektivní jazyk, je tato skutečnost značně důležitá. Projevem existence dětského prekonceptu je schopnost dítěte třídit. Třídím však není pomůcka demonstrativ ten-ta-to s posuzovaným substantivem, jak bychom mohli předpokládat, ale situace, v níž dítě úkol řeší, tedy akcentuje sémantiku lexému a jeho komponentů. Nabízenou pomůcku ten-ta-to, může již považovat za výraz míry abstrakce. U komentovaných jazykových skutečností se kolektivu autorů podařilo prekoncepty zjistit, což umožňuje vytvořit alternativní učitelské konstrukty příslušných jazykových jevů, na jejichž základech mohou být následně vytvořena potřebná didaktická doporučení pro edukační praxi. Pro edukaci bude tedy nutné

---

<sup>3</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010, s. 15.

zvážit, jestli a kdy bude vhodné tuto pomůcku nabídnout. Je patrné, že v začátku edukace určitě ne, i když v trajektorii učiva je jmenný rod substantiv zařazen až do 3. ročníku ZŠ.<sup>4</sup>

Dětský/žakovský prekoncept slovesného času se odvíjí od chápání časového významu celé výpovědi. Žák identifikuje většinou bez obtíží čas děje výpovědi, a to i tehdy, obsahuje-li výpověď tvar dokonavého slovesa, jímž je vyjádřen děj, který nastane v aktuálním okamžiku promluvy, tedy děj budoucí. Neidentifikuje však zcela přesně slovesný tvar jako nositele časového významu, především pak, když obsahuje výpověď též adverbialní výraz vyjadřující čas. Eventualita správného využití žakovského prekonceptu vyjadřování času bude patrně patřit k didakticky nejsložitějším úkolům budoucích učitelských konstruktů.

Prekoncept věty dítě/žák intuitivně váže především na psaný text. Již v předškolním věku dítě identifikuje otázku na jedné straně a všechny ostatní výpovědi (věty na straně druhé). Vzápětí si je schopen uvědomit ve slyšených výpovědích význam prozodických prostředků, důrazů a tónového průběhu výpovědi. Nečiní mu tedy následně v zápisu vět správně umístit interpunkční znak: otazník, vykřičník či tečku. Poučení o klasifikaci vět podle postoje k mluvčímu k tomu ani nepotřebuje, neboť se řídí svou zkušeností a danou situací. Paralelně s prekonceptem věty vzniká dětský/žakovský prekoncept výpovědi.

Pro účely našeho výzkumu jsme sestavili materiál zahrnující propedeutiku ke jmennému rodu i jeho výklad. Materiál byl určen pro experimentální třídy, fáze propedeutická již pro 2. roč. a 3. roč., fáze expoziční pro 3. roč. Na propedeutickou fázi navázalo šetření, speciálně vyvinutý výzkumný nástroj jsme nazvali Kvákly podle 3. kroku v propedeutice (viz dále).

V rámci pilotního šetření jsme se zaměřili na propedeutiku jmenného rodu (2. roč. a 3. roč., pro 3. roč. bude následovat výuka jmenného rodu). Cílem bylo orientovat žáka na signály rodu substantiv podle jeho tvaru. Orientovat žáka na signály rodovosti podle kontextu, okolí substantiv, tvarů ostatních slov kolem substantiva. Zvládnout informaci o gramatické kategorii jmenného rodu na materiálu substantiv.

### **Ukázka popisu propedeutiky:**

**1. krok:** Využití materiálů z pilotáže: Třídění slov pomocí „kouzelných“ slůvek *ten-ta-to*.

**Motivace:** *Připravit sadu obrázků nebo předmětů. Zeptat se, zda žáci najdou nějaká kouzelná/zajímavá slova, která bychom mohli doplnit do připravených vět. Ta slova by nám měla pomáhat si na věci ukazovat, např: \_\_\_\_taška je zelená. \_\_\_\_kluk se mračí. \_\_\_\_kotě leží. Pokud by na žádná taková slova žáci nepřišli, prozradíme je: TEN, TA, TO.*

**Poznámka pro učitele:** Vyvodit pomocná slova v podobě ukazovacích zájmen *ten-ta-to* je těžké a

ne vždy se to podaří. Pro dítě jsou to totiž zcela běžná slova pro ukazování, ale my teď chceme, aby

v nich intuitivně poznalo funkci rozlišování rodu. Dítě o rodu nic netuší a nebude patrně chápat, kam je směřujeme.

Pomocí slov *ten, ta, to* jste možná poznávali podstatná jména (pokud žáci ještě nemají termín, pracujeme se slovy, která označují osoby, věci nebo zvířata...). ALE proč máme ta slova tři? Proč nám nestačí jedno? Protože ke každému podstatnému jménu patří právě jen jedno z těch tří – zkusme si to:

---

<sup>4</sup> HÁJKOVÁ, BABUŠOVÁ, HEJLOVÁ, HÖFLEROVÁ, JANOVEC, KUCHARSKÁ, *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*, 2013.

Ted' zkusíme vždy spojit slovo TEN, nebo TA, nebo TO s různými slovy podle toho, jak se k sobě hodí (cvičení pro frontální práci s celou třídou).

KOHOUT, AUTO, MOŘE, STAROSTA, SŮL, PEŘÍ, LÁSKA, PLÁČ, KŮŽE

(Slova napsat na lístečky a společně je umístit na magnetickou tabuli apod.)

Možná cvičení:

- a) Připojte vždy ke slovu, které vám řeknu (které si přečtete), jedno z pomocných slůvek *ten*, nebo *ta*, nebo *to*.
- b) Rozdělte a napište slova pod sebe do 3 sloupců podle toho, zda k nim lze přidat slovo *ten*, nebo *ta*, nebo *to*. (Lze spojit s pravopisným cvičením na probraný jev.)

Vybírat do nabídky různá slova, zvláště rodově různě netypicky zakončená, spojovat s vysvětlováním jejich významu. Možnosti:

- a) zakončení podstatných jmen souhláskou (na nulovou koncovku) – např. radost, kost, zlost, ..., most; plot, pot, ..., jásot, šepot...; hůl, kůl, sůl, důl...;
- b) zakončení podstatných jmen na stejnou samohlásku/souhlásku – starosta, přednosta, starostka, hlasatelka, předseda; zástupce, soudce, slunce, učednice; kostel, postel;
- c) později, když už žáci určování zvládají, přidat adjektivní typ – průvodčí, hajný, dospělí (bez ý/á/é), ale pokud to nepůjde, hned vyřadit a vrátit se k podstatným jménům neproblémovým;
- d) též později i přejatá slova – akvárium, album atd. přiřadit ke sloům domácím, POZOR na tvary přejatých slov (datum);
- e) možno cvičit i na jménech Nikola (M/F), Ingrid, Patrik, Stáňa, Míla...

### **CVIČIT PRŮBĚŽNĚ ASPOŇ JEDEN TÝDEN.**

**1. krok:** Využití materiálů z pilotáže: Třídění pseudoslov pomocí již známých slůvek *ten-ta-to*.

Už umíme spojovat různá slova s kouzelnými slovy *ten-ta-to*. Ověříme si to na několika příkladech.

Ted' zkusíme vždy spojit slovo TEN, nebo TA, nebo TO s vymyšlenými slovy z kouzelné řeči. Jsou to třeba tato slova:

BLABLAN, BLABLANKA, BLABLÁTKO, BLABLÍK, BLABLYNĚ, BLABLÁŘ, BLABLIŠTĚ, BLABLÁRNA, BABLENÍ

Které z těch tří slov se k jednotlivým příkladům hodí?

Pokračujeme s různými vymyšlenými pseudoslovy, ale rodově relativně zřetelnými podle zakončení. Cvičení obdobná jako s reálnými slovy. **CVIČÍME PRŮBĚŽNĚ ASPOŇ JEDEN TÝDEN.**

### **2. krok:** KVÁKLE

Co myslíte? Je *ten* kvákla, *ta* kvákla, nebo *to* kvákla?

Takhle se to asi špatně pozná, ale ve větě to už půjde:

Kvákal velký kvákla?

Kvákala velká kvákla?

Kvákalo velké kvákla?

Rozhodněte, kam patří *ten*, kam *ta*, kam *to*.

**Napište/označte slovo, podle kterého jste to poznali!**

Stejně budeme pokračovat u těchto vět – připište *ten*, nebo *ta*, nebo *to* a podtrhněte slovo, podle kterého jste se rozhodli:

Kvákla křičela, až celé zrudlo.

Kvákla kvákal, ale byl ještě malý.

Kvákla skákala jako divá.

Můžete přidat podobná cvičení – **chceme zjistit, zda se žáci rozhodují podle nejbližšího slova u podstatného jména, nebo podle tvaru přídavného jména patřícího k podstatnému jménu, nebo podle tvaru slovesa.**

**3. krok:** Překlad kouzelné řeči do češtiny.

Malá blable upadla na ledu.

Z úkrytu vyskočil nebezpečný blable.

Kulaté blable stoupalo po obloze.

Které běžné české slovo můžete místo toho vymyšleného doplnit?

Cvičit na podobně vystavěných větách, nechat žáky vymýšlet vlastní pseudoslova a spojovat je s příslušným *ten-ta-to*, nabízet jako materiál ke cvičení mix reálných slov a pseudoslov, souběžně pracovat s jejich významem.

**Následuje výklad jmenného rodu:**

Žáci absolvovali propedeutiku rodu ve 4 krocích, přičemž nejvíce pozornosti a času věnujeme 3. kroku (kvákle):

**Je nutné** komentovat řešení pracovního listu Kvákle a dojít s žáky ke shrnutí:

- a) Jestli se ke slovu (podstatnému jménu) hodí slovo TEN, nebo TA, nebo TO, často poznáme podle zakončení slova. Ke slovům (podstatným jménům) zakončeným na –o patří TO – to slovo, to město, to jaro, to kolo, to blablo ... Také ke slovům (podstatným jménům) zakončeným na –í patří TO – to čtení, to kreslení, to znamení, to blablení ... Ke slovům zakončeným na –a patří TA – ta škola, ta kniha, ta třída, ta polévka, ta blablanka ...
- b) Někdy nám ale samo zakončení slova (podstatného jména) nepomůže. Třeba zakončení na – e, může být TA – ta židle, ta tabule, ta cibule, ale může být i TO – to moře, to hřiště, to kotě, to sele...
- c) V pracovním listu jsme měli slovo KVÁKLE. V některých větách to byl TEN kvákle (přečteme si ty věty), v jiných větách to byla TA kvákle (opět přečteme příslušné věty), v některých větách to bylo TO kvákle (přečteme odpovídající věty). Podle čeho jsme poznali, zda je to TEN, nebo TA, nebo TO?
- d) Zeptáme se, JAKÝ je kvákle? Odpovíme ČTVRTÝ kvákle, MALÝ kvákle, PETRŮV kvákle, TICHÝ kvákle – a víme, že tehdy je TEN kvákle. Zeptáme se, JAKÁ je kvákle? Odpovíme VELKÁ kvákle, NĚJAKÁ kvákle, DIVÁ kvákle – a víme, že tehdy je TA kvákle. Zeptáme se, JAKÉ je kvákle? Odpovíme CELÉ kvákle, CHLUPATÉ kvákle – a víme, že tehdy je TO kvákle.
- e) Také se můžeme zeptat, co kvákle DĚLAL – pak je TEN, co kvákle DĚLALA – pak je TA, co kvákle DĚLALO – pak je TO. Přečteme si ty věty: TEN – kvákle SPADL, kvákle KVÁKAL; TA – kvákle SEDĚLA, kvákle SKÁKALA; TO – kvákle KŘIČELO, kvákle SE VYŘÍTILO, kvákle BĚHALO.

**Naváže VÝKLAD rodu.**

**Slova mají různé vlastnosti.** Např. slova vyslovujeme po slabikách. Podle toho jsou slova jednoslabičná, dvojslabičná, trojslabičná atd. – dáte mi nějaký příklad jednoslabičného slova? A dvojslabičného? Trojslabičného? ...

Některá slova označují osoby (příklady), jiná říkají, co kdo dělá (příklady), tedy slova mají různý význam – význam je další vlastnost slov.

To, co nás nutí dávat ke slovům (podstatným jménům) další slova ve správných tvarech, je vlastnost, které říkáme **ROD**. Můžeme přidat TEN – pak jde o **rod mužský**, můžeme přidat TA – pak jde o **rod ženský**, můžeme přidat TO – pak jde o **rod střední**.

### **Vyberte slova (podstatná jména) rodu mužského:**

Penál, tužka, sešit, guma, pravítko, batoh; strom, les, louka, potok; houska, rohlík, chléb, vánočka, buchta.

### **Bylo v té řadě slov některé rodu středního?**

**Říkejte slova označující věci ve vaší třídě a uveďte vždy rod těchto slov.**

### **Jak určíme rod podstatného jména ve větě?**

Hrajeme si s **počítačem**. **Počítač** – ten – **rod mužský**.

**Babička** pěstuje **kytičky** v **truhlíku** na **okně**. **Babička** – ta – **rod ženský**; **kytička** – ta – **rod ženský**; **truhlík** – ten – **rod mužský**; **okno** – to – **rod střední**.

### **Půjde nám to i s vymyšlenými slovy?**

Znáš **nějakou kvákli**? **Nějaká kvákla** – ta – **rod ženský**.

Z dosavadních šetření lze konstatovat, že žáci, pro něž je čeština jazykem mateřským, identifikují jmenný rod substantiv bezpečně, a to především na základě své zkušenosti z komunikační praxe. Je patrné, že správné identifikování jmenného rodu se v komunikaci jedince projevuje správnou volbou tvarů slov spojovaných s příslušným jménem, neboť tím dochází k realizaci mluvnické shody mezi nimi. Jde o shodu mezi shodným atributem a jeho členem řídícím i o shodu mezi predikátem a subjektem. V případě, že žakovým běžným komunikačním kódem není čeština spisovná, je pak součástí edukace i doplnění odpovídajících spisovných tvarů potřebných slov. V tom někdy dochází k obtížím, které se zevně mohou projevovat jako chybně identifikovaný jmenný rod, což však je omyl – nejde o identifikaci jmenného rodu, ale o neznalost či neautomatizovanost potřebného tvaru slova ve spisovné češtině.<sup>5</sup>

### **Závěr**

Kolektiv řešitelů zmiňovaného grantového projektu rovněž zastává stanovisko, že jednou z cest k vyšší kvalitě vzdělávání v českém jazyce je uplatňování konstruktivistických přístupů, a ověřuje toto tvrzení na 1. stupni ZŠ. Konstruktivistické i transmisivní vyučování chápe jako vzájemně se doplňující. Každý vyučovací postup je výhodný pro určitý typ obsahu a očekávaných výstupů. Základním východiskem konstruktivistických strategií je respektování individuálních charakteristik žáků, jejich prekonceptů a z nich vyplývajících individuálních, zkušeností a učebních způsobů. Rozvíjí skupinovou a sociální kooperaci žáků, vede žáky k uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů, k rozvoji samostatně pracovat s informacemi. To všechno může napomoci procesu vzdělávání žáka jako procesu individuálního vytváření vědomostí a zručností na základě vlastní zkušenosti a myšlenkových operací. Aby žák přijal nově vytvořený koncept za vlastní a nahradil ho svým prekonceptem, musí nejprve zjistit, že jeho původní představa je v praxi nevyhovující, a že naopak používání nově vzniknutého konstruktiva je pro něho výhodnější. Proto posledním krokem v konstruktivistické výuce je ověření platnosti konečného konceptu prostřednictvím praktických aplikací a řešení různých úloh.

---

<sup>5</sup> HÁJKOVÁ, E. – BABUŠOVÁ, G. – HEJLOVÁ, H. – HÖFLEROVÁ, E. – JANOVEC L. – KUCHARSKÁ, A.

V návaznosti na veškerá výzkumná šetření, která byla realizována v rámci projektu, bychom rádi upozornili na případné možnosti změn ve výuce nejen českého jazyka, ale především ve výuce didaktiky mateřského jazyka směrem ke konstruktivistickému pojetí výuky. Hlavním obsahem konstruktivisticky pojaté hodiny českého jazyka by měly být didaktické materiály v podobě zajímavých úkolů, cvičení, textů, které se pro žáky stanou výzvou. Rovněž je nutné zmínit, že podle konstruktivistického přístupu by měli žáci zažívat radost ze svého vlastního objevu, do něhož vložili svoji energii a myšlenky. Nezbyvá tedy jen doufat, že otisk paměti žáka vrytý jeho vlastní zkušeností bude o to hlubší a cennější.

Implementace konstruktivistických principů do vyučování v návaznosti na konstruktivistické teorie a jejich implikace ukazuje, že bude z mnoha důvodů složitým a dlouhodobým procesem. Jejich aplikace v hodinách českého jazyka je záležitostí individuálního utváření, možností a dovedností především učitele. To jestli dojde k přijetí, či nepřijetí je rozhodující změna v myšlení a počínání pedagogů.

### **Literatura**

HÁJKOVÁ, E. – BABUŠOVÁ, G. – HEJLOVÁ, H. – HÖFLEROVÁ, E. – JANOVEC L. – KUCHARSKÁ, A. *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: UK PedF, 2012.

HÁJKOVÁ, E. – BABUŠOVÁ, G. – HEJLOVÁ, H. – HÖFLEROVÁ, E. – JANOVEC L. – KUCHARSKÁ, A. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK PedF, 2013.

HÁJKOVÁ, E. – BABUŠOVÁ, G. – HEJLOVÁ, H. – HÖFLEROVÁ, E. – JANOVEC L. – KUCHARSKÁ, A. *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK, 2014.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010.

### **Jméno, adresa pracoviště**

PhDr. Gabriela Babušová, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze



**ISBN 1805-689X**