

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra bohemistiky

**Bc. Ivana Kolaříková**

Česká filologie

2. navazující ročník magisterského studia

**EPOS O GILGAMEŠOVI – DIDAKTICKÁ INTERPRETACE  
TEXTU PŘI PŘÍPRAVĚ NA NOVOU MATURITU**

(The Epic of Gilgamesh – interpretation of the text for school purposes in preparation for  
the graduation exam)

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Iva Tenorová

Olomouc 2009

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

Tato práce má rozsah 132 220 znaků.

V Jankovicích 11. prosince 2009

.....

Děkuji PhDr. Ivě Tenorové za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytnutí studijních materiálů, podporu, pomoc a cenné podněty při psaní.

## Obsah:

Úvod.....	6
<b>1 Změny v pojetí literární složky předmětu Český jazyk a literatura na střední škole.....</b>	<b>8</b>
<i>1.1 Úloha četby v nové koncepci.....</i>	<i>10</i>
<b>2 Specifika didaktické interpretace.....</b>	<b>15</b>
<i>2.1 Funkce didaktické interpretace.....</i>	<i>17</i>
<i>2.1.1 Funkce motivační.....</i>	<i>17</i>
<i>2.1.2 Funkce zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka.....</i>	<i>17</i>
<i>2.1.3 Funkce podporovat rozvoj čtenářské kreativity.....</i>	<i>18</i>
<i>2.1.4 Funkce vzdělávací.....</i>	<i>18</i>
<i>2.2 Didaktická interpretace jako problémová metoda literární výchovy.....</i>	<i>18</i>
<i>2.3 Dialogická metoda.....</i>	<i>24</i>
<b>3 Návrh využití několika různých metod v hodinách literární výchovy věnovaných sumerské literatuře.....</b>	<b>28</b>
<i>3.1 Metody pro práci s odborným textem.....</i>	<i>28</i>
<i>3.1.1 Metoda výkladu.....</i>	<i>29</i>
<i>3.1.2 Metoda myšlenkové mapy.....</i>	<i>30</i>
<i>3.1.3 Metoda ANO/NE.....</i>	<i>31</i>
<i>3.1.4 Metoda učíme se navzájem.....</i>	<i>32</i>
<i>3.2 Metody pro práci s uměleckým textem Eposu o Gilgamešovi.....</i>	<i>34</i>
<i>3.2.1 Metoda řízeného čtení (čtení s předvídaním).....</i>	<i>34</i>
<i>3.2.1.1 Volné psaní.....</i>	<i>37</i>
<i>3.2.1.2 Pětilístek.....</i>	<i>38</i>
<i>3.2.2 Zpřeházené věty.....</i>	<i>39</i>
<i>3.2.3 Pracovní list s úkoly k textu.....</i>	<i>40</i>
<i>3.3 Struktura čtenářského deníku.....</i>	<i>40</i>
<b>4 Aplikace pracovního listu v praxi.....</b>	<b>42</b>
<i>4.1 Metodika pracovního listu a výsledky výzkumu.....</i>	<i>42</i>
<i>4.2 Shrnutí.....</i>	<i>48</i>
<b>5 Nová podoba maturitní zkoušky.....</b>	<b>50</b>
<i>5.1 Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury.....</i>	<i>52</i>

<i>5.1.1</i>	<i>Hodnocení komplexní zkoušky</i> .....	53
<i>5.1.2</i>	<i>Rozdíl mezi základní a vyšší úrovní obtížnosti</i> .....	53
<b>5.2</b>	<b>Ústní část maturitní zkoušky</b> .....	54
<i>5.2.1</i>	<i>Hodnocení ústní části</i> .....	57
<b>5.3</b>	<b>Metodika pracovních listů</b> .....	57
<i>5.3.1</i>	<i>Základní úroveň obtížnosti</i> .....	60
<i>5.3.2</i>	<i>Vyšší úroveň obtížnosti</i> .....	63
<b>5.4</b>	<b>Shrnutí</b> .....	67
<b>Závěr</b>	.....	69
<b>Anotace diplomové práce</b>	.....	71
<b>Abstract</b>	.....	72
<b>Seznam literatury</b>	.....	73
<b>Seznam příloh</b>	.....	77
<b>Přílohy</b>	.....	78

## Úvod

Naše diplomová práce se bude věnovat problematice interpretace uměleckého textu na střední škole. Během dvou let se změní podoba maturitní zkoušky, která již nebude zaměřena pouze na faktografické znalosti, ale bude prověřovat především studentovy schopnosti práce s textem. Z tohoto důvodu jsme si jako téma naší práce zvolili didaktickou interpretaci uměleckého textu.

Cílem naší práce je vytvořit na základě poznatků o didaktické interpretaci návrh hodiny literární výchovy, která bude věnována práci s textem. Pokusíme se charakterizovat nejrůznější metody, které lze využít v praktických hodinách literární výchovy a poukázat na jejich klady či zápory. Jednotlivé metody budeme demonstrovat na Eposu o Gilgamešovi.

V první kapitole diplomové práce se budeme věnovat změnám v pojetí literární výchovy na středních školách, zaměříme se na její postavení mezi ostatními předměty a pokusíme se poukázat na její důležitost. V této části se budeme věnovat rovněž úloze četby v nové koncepci literární výchovy a jejím jednotlivým fázím.

Druhá kapitola naší práce se zaměří na specifika didaktické interpretace textu a na její funkce. Poukážeme rovněž na faktory a zásady, které ovlivňují výběr metody didaktické interpretace.

V následující kapitole se pokusíme o charakteristiku metod, které můžeme v literárních hodinách využít při práci s uměleckým textem. Zdůrazníme výhody, popřípadě nevýhody uvedených metod a navrhne konkrétní přípravu na hodinu, která bude studenty seznamovat se sumerskou literaturou, a zejména pak s Eposem o Gilgamešovi. Rovněž navrhne soubor úkolů, který by měl studentům pomoci při zpracování tohoto díla do čtenářských deníků.

Třetí kapitola bude věnována didaktické interpretaci textu v praxi. Vyzkoušíme jednu z možností práce s textem v hodině literární výchovy na střední škole a pokusíme se na základě získaných materiálů zhodnotit schopnosti studentů pracovat s textem. Z důvodu přehlednějšího zpracování informací jsme se rozhodli využít pracovní listy, do kterých budou studenti zapisovat své odpovědi týkající se uměleckého textu.

Ve čtvrté kapitole se budeme nejprve teoreticky věnovat nové podobě maturitní zkoušky. Zaměříme se především na předmět český jazyk a literatura, a to zejména na její literární část. Dále budeme pozornost věnovat metodice pracovních listů, způsobům jejich

zpracování a pokusíme se navrhnout pracovní list týkající se Eposu o Gilgamešovi, a to jak pro základní, tak pro vyšší úroveň obtížnosti závěrečné maturitní zkoušky.

## 1 Změny v pojetí literární složky předmětu Český jazyk a literatura na střední škole

Pedagogové českého jazyka a literatury, ale nejen oni, se musí při výuce vyrovnávat s řadou problémů, které souvisí se současnou podobou naší společnosti, ale také s charakterem dnešní doby.

Poměrně velký problém můžeme vidět mezi školní literární výchovou a individuálním čtenářstvím studentů. Studenti již netráví svůj volný čas četbou. Daleko přitažlivější jsou pro ně nejrůznější počítačové hry, televize, internet, DVD apod. Pomineme-li tyto nejrůznější technické vymoženosti, můžeme vidět problém také u některých pedagogů a jejich metodiky práce s textem. Na většině středních škol je při práci s textem pozornost zaměřena zejména na to, co text říká. Velmi malá pozornost je pak věnována tomu, jakým způsobem text svůj obsah sděluje (charakter prostředí, postavy, vztahy mezi nimi, ...). Pokud nabídneme studentům interpretaci literárního textu právě méně využívanou metodou, poskytneme jim tak možnost objevovat text jako jedinečný a výjimečný artefakt.<sup>1</sup> Hlavním smyslem tohoto přístupu k literárnímu textu je obohatit studenta o schopnost alternativního vidění a vnímání skutečnosti, rozvíjet jeho mravní základ a hodnotový systém. Důležité je ale také to, abychom naučili studenty vnímat literární dílo jako celek. Hodiny literatury by měly být koncipovány tak, aby vytvářely kladný vztah ke knihám a k četbě vůbec, měly by také pomáhat pěstovat studentův estetický vkus.

Koncepce literární výchovy prošla během posledních let řadou změn. V dřívějších letech byly hodiny literární výchovy koncipovány zejména tak, že se studentům měla předat určitá suma poznatků o literatuře, což vedlo k tomu, že se studenti učili „telefonní seznamy“ autorů a jejich děl. Práce s literárním dílem pak byla založena především na vypracování obsahu daného textu. Tato podoba literární výchovy by se ale měla stát minulostí. V nadcházejících letech se změní podoba závěrečné maturitní zkoušky, a to nejen z českého jazyka a literatury. Ústní část maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury bude nově z větší části zaměřena právě na práci s textem. Po studentech již nebudou vyžadovány pouze jejich faktografické znalosti, ale především jejich schopnost pracovat s textem.

---

<sup>1</sup>Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. ZČU – Pedagogická fakulta, 1995, s. 5.



Literární výchova má na školách své specifické místo. Tato specifčnost je dána především tím, že „...krásná literatura neredukuje a neomezuje vztah k světu na jednu výšeč a hledisko, ale vidí člověka v celku, a to nejen v jeho poměru ke světu, v jeho duchovní aktivitě, ale i v poměru k sobě, v subjektivním prožívání. Tento antropologický základ, přítomný ve slovesném umění jako takovém, je třeba v literární výchově využívat s pokorou a s vědomím jeho nezastupitelných účinků v životě individua i v komunikaci člověka s přírodou, s lidmi, s univerzem bytí.“<sup>2</sup> Dalším specifikem je i to, že literatura není samostatným vyučovacím předmětem, ale je součástí předmětu Český jazyk a literatura. Důvodem, proč jsou obě složky součástí jednoho předmětu, je zejména to, že jsou obě založeny na práci s jazykovým materiálem. Tato skutečnost má ale jak své výhody, tak své nevýhody. Hlavní výhodou tohoto spojení můžeme vidět zejména v tom, že obě tyto složky spolu navzájem spolupracují. Umělecká literatura využívá k dosažení estetického účinku na čtenáře pouze jazyk (vedle spisovného jazyka jsou to rovněž útvary nespisovné) a čtenář pak při interpretaci literárního díla vychází také z jeho stránky jazykové.<sup>3</sup>

Specifický přínos literární výchovy můžeme vidět rovněž v tom, že výchovné působení probíhá prostřednictvím uměleckého díla a práce s ním. Díky tomu literatura zasahuje celou osobnost studenta: „Správně a citlivě pojatá práce s literárním dílem kultivuje intelektovou, smyslovou, emocionální i volní a fantazijní stránku člověka, učí respektu k neužitkovým a nepragmatickým hodnotám, respektu k jiným než prakticky dorozumívacím možnostem jazyka. Uvolňuje hravé a spontánně tvořivé potřeby člověka a kultivuje je. Rozvíjí schopnosti dětí přijímat umění i jako podnět pro vlastní činnost a pro tvořivý vztah k životu vůbec.“<sup>4</sup>

Cílem literární výchovy je naučit studenty pracovat s texty nejen umělecké povahy, získat je pro uvědomělou četbu a poskytnout jim poznatky z literatury, ale i z literární vědy, teorie a historie, měla by ale také učit radosti z čtení. Literární výchova usiluje o utváření estetických názorů a vkusu, vede studenty ke schopnosti vyjadřovat vlastní názor a schopnosti dokázat text kriticky zhodnotit. Díky četbě se současně obohacuje slovní zásoba a schopnost vyjadřovat své myšlenky a tím se také zlepšují studentovy komunikační schopnosti. Podstatou literární výchovy je rovněž naučit studenty vnímat literární dílo jako celek, v jeho umělecké podstatě a využívat poznatky získané četbou a

---

<sup>2</sup> Hrabáková, J., Janáčková, J.: Literární výchova (alternativní osnovy pro občanskou školu). ČJL 45, 1994-1995, s. 119.

<sup>3</sup> Viz Čechová, M. - Styblík, V.: Čeština a její vyučování. Praha 1998, s. 19.

<sup>4</sup> Hrabáková, J., Janáčková, J.: Literární výchova (alternativní osnovy pro občanskou školu). ČJL 45, 1994-1995, s. 120.

úvahou nad přečtenými texty co nejvíce pro vlastní mnohostranný vývoj a pro svou orientaci ve světě a v umění. Díky reprodukci přečteného, pozorování textu a výkladu se čtenáři cvičí a zdokonalují ve schopnosti rozlišovat hodnoty a vybírat z nich.

## 1.1 Úloha četby<sup>5</sup> v nové koncepci

Předmět český jazyk a literatura se vyučuje už od prvního ročníku základní školy a žáci se mu povinně učí až do konce střední školy. V prvním ročníku se učí poznávat grafickou stránku jazyka a posléze číst, postupně se seznamují se strukturou jazyka a na druhém stupni základní školy se setkávají už i s poznatky z oblasti literatury. Pro obě složky tohoto předmětu je velmi důležitá četba. U jazykové stránky pomáhá četba žákům při poznávání jazyka samotného, u literární složky se díky četbě žáci setkávají s uměleckými díly.

Na střední škole se pak hodinová dotace obou složek mění. Základní škola věnovala větší pozornost jazykové složce, kdežto na střední škole převažuje složka literární.

Zejména četba umělecké literatury se na střední škole stává východiskem pro osvojování poznatků z literární historie, teorie a kritiky. V nemalé míře tomu samozřejmě přispívá také učitelův výklad a učebnice.

V Lexikonu teorie literatury a kultury je četba definována jako „*vědomě-intencionální a primárně niterná, tj. duchovní činnost jedince. Komplexní procesy vizuálního vnímání a přijímání především jazyka, který má podobu písemných znaků (písemná forma), zde vzájemně působí s duchovním rozuměním, a tak spoluvytvářejí význam.*“<sup>6</sup>

Četbu chápeme jako proces komunikace mezi čtenářem a uměleckým literárním textem, ve kterém čtenář aktivně a tvořivě přijímá kódované informace z textu. Podstatou tohoto přijímání informací ovšem není se text naučit nebo zapamatovat, ale pochopit jeho smysl, interpretovat ho a vytvořit si na něj vlastní názor, který je pak čtenář schopný obhájit na základě argumentů.

*„Literární komunikací rozumí současná teorie přenos estetické literární informace mezi autorem a příjemcem...prostřednictvím literárního díla...Je to komplexní proces, který zahrnuje jak vznik literárního díla, tak jeho přenos i působení na příjemce. Působení*

---

<sup>5</sup> četba = recepce textu jako komplex čtenářských aktivit; čtení = dekodování jazykového výrazu

<sup>6</sup> Nünning, A.: Lexikon teorie literatury a kultury. Host, Brno 2006, s. 112.

*spočívá v tom, že v příjemci vyvolává estetický zážitek. Při vzniku tohoto estetického zážitku příjemce na základě svých psychických a sociálních dispozic na dílo reaguje.*<sup>7</sup>

Četba má několik funkcí: funkci oddechovou, relaxační, ale také funkci didaktickou. Funkce četby je rovněž ovlivňována formou a typem textu, který čtenář přijímá (novinové a časopisecké články, odborné i beletristické knihy).<sup>8</sup>

Samotný proces recepcce uměleckého textu má několik fází.<sup>9</sup> První fází je percepce. V této fázi čtenář komunikuje s grafickou a zvukovou stránkou jazyka. Vnímá literární dílo hlavně vlastním tichým čtením. Na základě své čtenářské kompetence posuzuje vizuálně vnímané informace o architektonice textu (je schopen rozlišit, zda se jedná o báseň či prózu, u básně očekává lyrický obsah, u prózy obsah epický). Jeho pozornost je věnována zejména uzualizovanému významu slov (estetická funkce uměleckého jazyka přitom nadřazuje denotátu konotované významy). Právě z tohoto důvodu je třeba obzvláště u básnických textů studentovi poskytovat takové interpretační aktivity, které mu pomohou citlivěji vnímat zvukové uspořádání sdělení (učitel by si měl u těchto aktivit uvědomit, že je třeba, aby studenti text vnímali nejprve poslechem; až pak by mělo následovat tiché čtení a následná interpretace). Je důležité naučit studenty vnímat významotvorný vztah mezi grafickou podobou textu a jeho významovou složkou. Na fázi percepce volně navazuje fáze apercepce.

V druhé fázi (apercepce) si student vytváří tzv. imaginativní rovinu.<sup>10</sup> Na základě porozumění denotační složce si díky své smyslové, čtenářské a životní zkušenosti modeluje obraz reálií, k nimž denotáty odkazují. V této fázi je čtenář vtažen do příběhu, stává se součástí jeho prostředí, prožívá průběh událostí a identifikuje se s postavami.<sup>11</sup> Naše představy o světě se díky naší rozdílné životní zkušenosti podstatně liší. Každý člověk ale dokáže představy o jednotlivých entitách spojovat do významově bohatších celků díky své fantazii. Z tohoto důvodu je pro komunikaci s textem velmi podstatná představivost a obrazotvornost. Díky těmto dvěma složkám si za slovy dokážeme představit a ve své fantazii vytvořit konkrétní obraz. Je ovšem důležité zdůraznit, že dnešní studenti si postavy, prostředí apod. představují na základě vlastní zkušenosti, což může často vést k dezinterpretaci (např. postavu Báry z díla B. Němcové Divá Bára si studenti

---

<sup>7</sup> Viz Haman, Aleš: Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany 1999, s. 50.

<sup>8</sup> Viz Haman, Aleš: Četba krásné literatury a formování osobnosti. Čtenář 39, 1987, s. 49.

<sup>9</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1995, s. 43.

<sup>10</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 79.

<sup>11</sup> Viz Haman, Aleš: Četba krásné literatury a formování osobnosti. Čtenář 39, 1987, s. 50.

představovali jako bláznivou, ošklivou, špinavou – důvodem je zřejmě nedbalá četba textu, ale také neporozumění významu zastaralého slova divá = kouzelná, nadpřirozená, podivuhodná).<sup>12</sup> Didaktická interpretace proto nesmí rozvíjet studentovu představivost a fantazii samoúčelně, ale rozvíjet tyto dvě složky tak, aby se imaginativní rovina studentovy četby shodovala s významovou rovinou textu. S tím souvisí i vysvětlování cizích, studentovi neznámých slov. Učitel je zde v pozici toho, kdo rozhoduje, zda je pro vytvoření studentovy imaginativní roviny obsahu textu nezbytné osvětlení denotační složky slova, zda nejsou pro obsah textu důležitější konotační složky daného pojmenování. Učitel by měl tedy objasňování neznámých slov využívat funkčně. Pokud se rozhodne, že je třeba daný výraz studentům objasnit, nesmí se jednat pouze o jakési heslovité vysvětlení. Učitel musí být schopen studentovi danou realii barvitě vylíčit. Při této prezentaci může využít obrazového materiálu, pokud má k dispozici samotnou věc, tak ji může přinést do hodiny a demonstraci doplnit komentářem, nebo využít verbálního popisu věci, který ale musí být přesný, výstižný a musí denotát významu představovat v kontextových souvislostech. Didaktická interpretace využívá při práci s lyrickým textem zejména pocíťování atmosféry významového celku. Učitel by měl studenty při interpretaci podněcovat k tomu, aby vyjádřili svůj prožitek z básně např. citoslovcem, barvou, výběrem doprovodné ilustrace, hudby, nebo aby se pokusili báseň dotvořit, popřípadě napsali pro báseň scénář, kde by jednotlivé scény vyjadřovaly lyrický obsah textu apod. Všechny tyto úkoly nejen že rozvíjí představivost a fantazii, ale vedou také studenta k hlubšímu poznání a prožitku z textu, mají interpretačně-konkretizační charakter a kultivují studentovy představy a fantazii v souladu se záměrností textu. Při práci s epickým textem si student konkrétně představuje celky, části i detaily obrazů. Didaktická interpretace rozvíjí studentovy představy vyvolané popisem postav, prostředí a dějů. Učitel se studentů např. ptá, jak si představují postavu, co konkrétně má postava na sobě, jak se pohybuje, mluví apod. (otázka „Jak byste charakterizovali postavu?“ vede k výčtu jen několika vlastností, které studenti mohou vyčíst z textu a jejich představivost je pak rozvíjena minimálně). Je proto vhodné, aby učitel kombinoval jak metodu reprodukce, tak metody rozvíjející představivost a fantazii studenta. Podle toho, do jaké míry pozná student charakter postav a prostředí, je pro něj určující rozvoj představ o samotném ději příběhu. Učitel může studentům klást otázky typu „Je možné, aby se děj příběhu vyvíjel jinak?“ „Jak?“ „Proč ano?“ Student by měl jako činitele proměn děje uvádět za pomoci učitele významotvorné

---

<sup>12</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 81.

funkce postavy a prostředí (jiná motivace proměny děje může být v pohádce, jiná v realistické povídce,...). Studentovu představivost může učitel usměrňovat nejrůznějšími pomůckami (dobové fotografie, nejrůznější věci denní potřeby, fotografie dobové módy, architektonických památek, portrétů, výjevů dobového života ve městě apod.). Díky takovéto práci s textem si student uvědomí, že jeho představivost a fantazie je podmiňována z velké části informacemi, které vyplývají z konkrétní uspořádanosti a záměrnosti textu. Už v této fázi četby se realizuje i čtenářova hodnotící aktivita (čtenář např. hodnotí, jestli se jedná o domácí nebo cizí prostředí, jaký je charakter postav nebo jakou povahu má děj – směšný, vážný).<sup>13</sup>

Třetí fází je fáze interpretace, v níž student využívá jak významů, které přisoudil grafické a zvukové stránce textu ve fázi percepce, tak významů, které si uvědomil ve fázi apercepce. Na tomto místě je ale třeba připomenout, že z časových důvodů bohužel nelze ve školní praxi každý text interpretovat tak, aby se důsledně kultivovaly všechny čtenářské fáze komunikace. Sám učitel se musí na základě determinant didaktické interpretace a didaktických zásad (viz níže) rozhodnout, které významy textu budou interpretovány. Pokud se učitel rozhodne zaměřit didaktickou interpretaci na fázi interpretační, bude vycházet zejména z výsledků apercepční fáze. Tyto významy, které si student ve fázi apercepce uvědomil, jsou východiskem pro uvědomělou komunikaci s implicitní významovostí uměleckého textu. Pokud je studentova představivost a fantazie při práci s textem dobře rozvíjena, je schopen konkrétní významy přetvářet do obecnějších pozic (tuto schopnost zobecňovat zjevné informace textu řadíme ke komunikační schopnosti ve fázi apercepce). Učitel by měl četbu studenta kultivovat především interpretováním konotačních významů textu (učitel přitom přihlíží k principům výběrovosti, autentičnosti denotačně–konotačních vztahů, nepřetržitému verbálnímu a neverbálnímu hodnocení a k principu kreativity komunikace, ve které se budou uplatňovat také studentovy vědomosti o literatuře). Pokud bude učitel interpretovat konotáty v lyrickém textu, je třeba, aby svou pozornost zaměřil k lexiku, k nepřímým pojmenováním, k metaforám a ke kompozici. U epického textu by měl pozornost věnovat podílu jazyka na významovosti vypravěče, postav a situací (jazyk v epice plní konotativní funkci především v tematické výstavbě textu).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Viz Haman, Aleš: Četba krásné literatury a formování osobnosti. Čtenář 39, 1987, s. 50.

<sup>14</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 100.

Ve fázi konkretizace<sup>15</sup> si student hledá smysl významovosti textu pro svůj vlastní život. Učitel by měl proto volit nejrůznější aktivity, které může student vztáhnout nejen k vlastnímu životu, ale také k životu a problémům celé naší společnosti a světa.

Jednotlivé fáze četby na sebe navazují, prostupují se a navzájem se doplňují. Každá četba je pak neopakovatelným a jedinečným osvojováním mnohovýznamovosti literárního díla, které rozvíjí mechanismy vnímání, zkušenostní komplex čtenáře a je také zdrojem estetických zážitků.

---

<sup>15</sup> Haman pojmem konkretizace souhrnně označuje proces apercepce, interpretace a aplikace literárního díla (Viz Haman, Aleš: Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany 1999, s. 136)

## 2 Specifika didaktické interpretace textu

Interpretací uměleckého textu v nejužším slova smyslu rozumíme výklad uměleckých děl, přičemž cílem tohoto výkladu je porozumět významu a smyslu díla: „*Umělecké dílo je složitá stavba a my ji rozebíráme proto, abychom se v ní lépe orientovali, a tím lépe pochopili její smysl.*“<sup>16</sup>

Lederbuchová na základě názorů Kulky a Chvatíka definuje interpretaci jako „...*čtenářské nalézání významovosti, znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích, s možností následující konkretizace obsahu textu, tj. s přisuzováním smyslu, který čtenář významovosti struktury celku textu v uměleckém kontextu přikládá.*“<sup>17</sup>

Je třeba ale poukázat na rozdíl mezi literárněvědnou interpretací textu a interpretací didaktickou. Literárněvědná interpretace textu se soustředí na text jako na neznámou veličinu a zaměřuje se na jeho poznání z hlediska jeho významovosti a smyslu. Hlavním cílem literárněvědné interpretace textu je odhalení uměleckého komunikačního kódu. Výběrově se soustřeďuje na sociálně nejdůležitější významové komplexy textu, což vede k tomu, že představuje reprezentativní model obsahu textu.<sup>18</sup>

Didaktická interpretace textu se opírá o literárněvědnou interpretaci a snaží se využívat literárněhistorického, literárněteoretického a literárněkritického poznání textu. Na rozdíl od literárněvědné interpretace je zaměřena na čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem. Hlavním cílem didaktické interpretace textu je zejména rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností studenta v souvislosti s jeho čtenářskými kompetencemi. Student by měl být schopen uvědomovat si kvalitu svého estetického zážitku i své hodnotící stanovisko při formulování smyslu obsahu své četby. Didaktická interpretace zároveň směřuje k rozvoji auditivní vnímavosti, k rozvoji představivosti, obrazotvornosti a estetického cítění. Užití této metody musí ovšem vycházet z učitelova poznání, osvojení literárních funkcí daného textu na základě jeho vlastní interpretace z hlediska literárněhistorického, literárněteoretického a literárněkritického. Vedle literárních funkcí textu musí učitel věnovat pozornost také didaktické funkci textu, tzn. musí stanovit, které z poetických funkcí textu reprezentují učivo v oblasti poznatkové, dovednostní a návykové. Důležité je ale i to, aby učitel dokázal

---

<sup>16</sup> Hrabák, J.: Umíte číst poezii a prózu? Praha, 1971, s. 28.

<sup>17</sup> Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. ZČU – Pedagogická fakulta, 1995, s. 10.

<sup>18</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 6.

respektovat interpretační výsledky studenta, ale zároveň je dokázal taktně korigovat, rozvíjet a kultivovat ve smyslu čtenářsky pojaté literární výchovy. Tato metoda umožňuje studentovi modelovat recepční obsah čteného v souladu s jeho přirozenou potřebou komunikace s literaturou, zároveň ale kultivuje jeho čtenářství s významy textu, které mu jsou v textu skryty (např. nejrůznější symboly). Současně tato metoda usiluje o takovou dovednost komunikace, při které čtenář vnímá nezáměrnost významové struktury na pozadí záměrnosti této struktury. Zvláštností této metody je, že je zaměřena na individuální komunikační situaci studenta. Nejdůležitějšími prvky této situace jsou umělecký text a studentova individuální čtenářská kompetence. Nedílnou součástí školní literární výchovy je také učivo, které do studentovy četby vstupuje zákonitě, ale student ho vnímá zprostředkovaně a zastřeně (student přistupuje k textu jako k umělecké literatuře, ne jako k reprezentativní ukázce).<sup>19</sup> Didaktická interpretace má studenty vést k samostatnému osvojování obdobných jevů i v jiných textech, má mít především funkci instrumentální. Měla by směřovat nejen k interpretaci textu, ale i k problémovému myšlení studenta.

Didaktická interpretace rozvíjí „...dovednost komunikace s uměleckým textem, dovednost text interpretovat, uvažovat nad jeho významy ve významových kontextech, uvědomovat si důležitost responzní fáze recepce pro formování, strukturování obsahu textu, pro hledání významové dominanty tohoto obsahu a nalézání jeho smyslu pro čtenáře, pro jeho život.“<sup>20</sup>

Interpretace má vzhledem k četbě významnou roli: student se díky ní může naučit pozorněji číst, vidět souvislosti. Na druhou stranu je ale třeba si uvědomit, že interpretace nedokáže nahradit čtenářskou komunikaci s uměleckým textem, nemůže nahradit četbu ve všech jejích fázích a funkcích, není schopna konkurovat bohatým individuálním představám, které text u čtenáře vyvolává.

U komunikačního pojetí literární výchovy se předpokládá, že motivuje studenta k četbě. Toto pojetí totiž staví do popředí důraz na vlastní individualizované čtení studenta, které neposkytuje studentovi téměř žádné poznatkové opory. Tento model literární výchovy staví četbu do centra didaktického snažení, respektuje studentovu stávající čtenářskou kompetenci a vychází z preferování čtenářské zkušenosti studenta. Neméně důležitý je také podíl na zvyšování studentovy čtenářské kompetence. Čtenářská kompetence je založena především na čtenářské zkušenosti, úrovni čtenářských potřeb a

---

<sup>19</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 9.

<sup>20</sup> Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 20



zájmů, životní zkušenosti a celkové mentální vyspělosti studenta, dále také na schopnosti obrazotvornosti, ale i na úrovni vědomostí o literatuře a umění.

Pro komunikační pojetí literární výchovy je důležité zejména to, jaké místo a funkce získá studentova četba ve vyučování. Pokud bude studentova komunikace s textem plnit jen ilustrační úlohu učitelova výkladu, nebude se jednat o model komunikační literární výchovy. Učitel by měl volit takové metody práce, které budou směřovat k rozvoji a kultivaci četby studentů – motivace k četbě, nejrůznější besedy o přečtených knihách, referáty, pokusy o literární kritiku apod. V tomto přístupu k literární výchově se mění učitelova role: učitel už není v pozici autoritativního znalce poznatků o literatuře a smyslu textů, ale je vzhledem ke studentovi v postavení zkušenějšího čtenáře, který dovede poradit, jaká kniha je zajímavá a na druhou stranu si dokáže nechat poradit od studentů, která kniha je zaujala, je tím, kdo rád, zaujatě a hlavně zajímavě vypráví o své četbě a na druhou stranu také rád poslouchá, co četli ostatní. Pokud bude pedagog usilovat o tuto koncepci literární výchovy, pak bude komunikační pojetí literární výchovy komunikací učitele i žáka s literaturou. Čtenářské pojetí literární výchovy upřednostňuje komunikaci s uměním, ne komunikaci s učivem.

## **2.1 Funkce didaktické interpretace**

Didaktická interpretace má několik funkcí,<sup>21</sup> které jsou ve vzájemných vztazích. Pokud budeme při didaktické interpretaci využívat v komplexu níže uvedených funkcí, budeme tak zvyšovat její účinnost.

### *2.1.1 Funkce motivační*

Didaktická interpretace by měla studentovi pomoci komunikovat s literaturou tak, aby přispěla k plnějšímu čtenářskému uspokojení studenta a aby podporovala jeho čtenářské sebevědomí a subjektivní pocit radosti z výsledku četby. A právě tímto pocitem radosti můžeme studenty motivovat k potřebě čtenářského zážitku a jeho reflexe a zvyšovat tak jejich zájem o literaturu.

### *2.1.2 Funkce zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka*

Interpretace by měla studenta vést k obsahově obohacené komunikaci s textem, měla by využívat takových metod, kterými bude studenta směřovat k hlubšímu poznání

---

<sup>21</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 10.

díla a měla by také díky těmto metodám koordinovat studentovu čtenářskou zkušenost s významovými kontexty (literárním, uměleckým, životním).

### *2.1.3 Funkce podporovat rozvoj čtenářské kreativity*

Didaktická interpretace usiluje o rozvíjení estetického vnímání textu, představivosti a fantazie, nabízí možnosti kreativního rozvoje studentova intelektu a respektuje jeho tvořivou individualitu.

### *2.1.4 Funkce vzdělávací*

Didaktická interpretace je funkčně zaměřena také k učivu jako ke komunikační dovednosti, zejména k dovednosti utvářet estetický soud o textu a návyku číst umělecky hodnotnou literaturu. Tuto svou funkci může ale didaktická interpretace naplnit pouze tehdy, pokud bude v souladu s předchozími funkcemi, protože se jedná v první řadě o metodu, která rozvíjí a kultivuje studentovo čtenářství.

## **2.2 Didaktická interpretace jako problémová metoda literární výchovy**

Metoda problémového vyučování by v hodinách literární výchovy měla být nepostradatelnou součástí každé hodiny. Jedná se o metodu, při které student řeší problémové úkoly v souvislosti s textem. Tato metoda studenty nutí více přemýšlet a rozvíjet samostatně své znalosti a dovednosti. Studenti navíc při interpretaci textu využívají své veškeré čtenářské kompetence (životní zkušenosti, poznatky o literatuře, znalosti z nejrůznějších oblastí).

Díky metodě didaktické interpretace dochází k postupnému zefektivnění procesu četby, a to zejména díky tomu, že tato metoda zadává studentovi problémy o významovosti a smyslu textu. „*Dílčí interpretační úkoly musí být voleny a pro žáka formulovány tak, aby jejich zadání evokovalo literární zkušenost i vědomosti žáka a aby sled otázek umožňoval dítěti využít pro řešení úkolu následujícího výsledek řešení úkolu předcházejícího.*“<sup>22</sup> Charakter interpretačních problémů by pak měl korespondovat s estetickofunkční znakovou podstatou krásné literatury a zákony komunikace umělecké struktury a současně také s funkcí didaktické interpretace a cíly literární výchovy.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 13.

<sup>23</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, 13.

Didaktickou interpretaci textu můžeme uplatnit ve všech fázích hodiny literární výchovy – jako obměnu metody expoziční, ale také fixační (např. interpretace dalšího textu s podobnou poetikou už známého autora – tímto způsobem můžeme ověřit určité rysy jeho poetiky). Didaktickou metodu můžeme využít i jako metodu hodnocení.

Realizace metody didaktické interpretace v praxi může mít nejrůznější podobu. Může se jednat o frontálně vedený rozhovor mezi učitelem a studentem, může být realizována v podobě interpretačních úkolů v písemném testu nebo ji můžeme uplatnit v zadání domácí samostatné práce. Můžeme ji využít jak u skupinového vyučování, tak při individuální práci se studentem.

Výběr metody didaktické interpretace ovlivňuje řada faktorů.<sup>24</sup> Na prvním místě můžeme uvést významovou strukturu a potenciální obsahovou nabídku uměleckého díla. Kompozice uměleckého textu rozhoduje o tom, jestli bude interpretační pozornost soustředěna více k první významové rovině sdělení, nebo ke skryté významovosti, jestli je pro vytvoření obsahu důležitější rozvoj komunikace v procesu percepce a apercepce (např. u impresionistických básní), nebo je podstatnější vlastní interpretační fáze (např. u alegorických, symbolických textů).

Dalším determinantem je úroveň čtenářské kompetence studenta a jeho čtenářských potřeb. Učitel by měl zaměřit pozornost k takovým významovým komplexům textu, které „...v komunikaci s žákem provokují čtenářsky ověřené komunikační aktivity, s výsledkem čtenářského zážitku a spontánního porozumění základní významovosti textu a s efektem žákovy estetické libosti. Komunikovaný reálný obsah četby dítěte je vždy adekvátní jeho čtenářské kompetenci a dané komunikační situaci.“<sup>25</sup> Až pak můžeme studentovi klást další interpretační otázky, které směřují nad rámec jeho kompetence a přispívají tak k rozvoji čtenářství.

Jedním z dalších faktorů, které ovlivňují výběr metody didaktické interpretace, je celkové pojetí literární výchovy a strukturace jejího učiva. U komunikativně pojaté literární výchovy stojí komunikace s literaturou jako s uměním nad komunikací s literaturou jako s učivem. Didaktická interpretace bude v tomto ohledu rozvíjet především studentovy recepční činnosti tak, aby podpořila zážitek z četby a přispěla k jeho upevnění ve studentově čtenářské zkušenosti. Literární text jako učivo pak studentovi umožňuje osvojit si určité konstanty poetiky.

---

<sup>24</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 16.

<sup>25</sup> Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 17.

Didaktická interpretace je determinována také sečtělostí, literárněvědnou vzdělaností učitele a rovněž jeho schopností komunikace se studentem. Můžeme říci, že je jen a jen na učiteli, jakou modifikaci didaktické interpretace zvolí. Vždy by měl mít ale na mysli, že každá zvolená metoda by měla vést k jednomu hlavnímu cíli: motivaci k četbě.

V neposlední řadě je didaktická interpretace určována souborem didaktických principů. Metoda didaktické interpretace by měla studentovi názorně, cílevědomě, systematicky a přiměřeně jeho psychice představovat literaturu a znalosti o ní a směřovat ho k jeho osvojení.

Soubor didaktických principů vyplývá z cílů literární výchovy, funkcí a faktorů didaktické interpretace. Hlavním cílem těchto principů je zejména zefektivnit interpretační proces. Lederbuchová<sup>26</sup> jich vyčleňuje několik. Jako první uvádí zásadu čtenářského zážitku jako východiska interpretace. Velmi podstatnou roli u didaktické interpretace hraje čtenářský zážitek, který je závislý na motivaci k četbě a na samotném čtení. Konečný výsledek a smysluplnost interpretace jsou tedy podmíněny jak výběrem textu, motivací k četbě, tak úrovní studentovy schopnosti esteticky prožívat a hodnotit umělecké sdělení a jeho čtenářskou zkušeností.

Zásadu výběrovosti interpretace uplatňujeme jednak ve vztahu k poetice interpretovaného textu (didaktická interpretace se soustředí vždy jen na určité poetické prvky, které jsou svými významy určující pro celkový význam textu), jednak ve vztahu k učivu. Tato zásada je také podmíněna čtenářskou kompetencí studenta (interpretace bude postupně s rostoucím věkem studenta směřovat od denotace ke konotaci), výběru textu, čtenářské náročnosti textu a na jeho reprezentativnosti vzhledem k učivu.

Zásada strukturního přístupu k textu vymezuje, že „...*každý interpretovaný jev je ve své významovosti chápán jako integrovaný význam dané strukturní výstavby textu.*“<sup>27</sup> Tato zásada vylučuje samoučelnost popisu jednotlivých jevů textu a zabezpečuje tak osvojování jevů poetiky z aspektu jeho estetické funkce. Učitel by se měl tedy studenta ptát, jak chápe a hodnotí určité estetické funkce daného jevu v rámci významu celého díla.

Další zásadou je zásada zachování jednoty obsahu žákovy četby ve významové struktuře denotátu, konotátu a asociací. Tato zásada vychází z toho, že studenti při vytváření obsahu četby čerpají také z významů, které jsou rozvíjeny v jejich individuálních asociacích a vychází z jejich životní zkušenosti. Obsahy četby vytvářené na individuálních

---

<sup>26</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 23.

<sup>27</sup> Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 25.

představách jsou pro studenty velmi důležité (jsou pro ně zdrojem silného čtenářského zážitku a tím i velkým motivačním prostředkem k četbě). Na druhé straně je třeba tyto individuální asociace směřovat tak, aby provokovaly ke vzniku takových individuálních asociací, které budou mít ve významovosti textu denotačně-konotační základ. Je třeba se ale vyvarovat tomu, aby učitel při rozboru textu věnoval pozornost pouze denotačním významům. Didaktická interpretace by měla být zaměřena na strukturu denotačně-konotačních vztahů, tedy nejen na to „co“ význam znamená, ale také „jak“ je daného významu dosaženo (naladění textu, charakter prostředí, výstavba postav, kvalita vztahů mezi nimi apod.).<sup>28</sup>

Zásada komplexnosti interpretace souvisí s všestranným rozvojem komunikace studenta s textem. Rozvíjí se jeho schopnost individuálně uchopit význam textu, estetická smyslovost, emocionální složka, intelekt, kreativita, racionální poznávání, představivost a v neposlední řadě také obrazotvornost.

Zásadu rozvoje komunikace ve všech fázích recepce uplatňujeme ve všech fázích komunikace s textem. V prvních dvou fázích - percepci a apercepci - kdy rozvíjíme schopnost estetické smyslovosti vnímání textu, schopnost představivosti a fantazie a ve fázi konkretizace obsahu četby (v této fázi student přisuzuje komplexu významovosti textu smysl z pozice svého hodnotového systému, estetického vkusu, mravních norem). Didaktická interpretace by měla díky nejrůznějším kreativním aktivitám pomáhat studentovi poznávat smysl literatury pro jeho život, čtenářství a napomáhat mu zaujmout stanovisko k významu textu tvůrčím způsobem.

U zásady provokace hodnotícího postoje studenta ve všech fázích recepce je důležité si uvědomit, že postupné osvojování významovosti textu probíhá současně s uvědoměným subjektivním estetickým hodnocením. Tyto dva procesy probíhají od počáteční až po konečnou fázi recepce. Didaktická interpretace by pak měla rozvíjet studentovu schopnost uvědoměle zaujmout estetický hodnotící postoj k vlastní komunikaci s textem a k textu a rozvíjet dovednost toto hodnocení ve všech fázích recepce adekvátně vyjadřovat.

Zásada jednoty studentova verbálního a neverbálního hodnocení komunikace s uměleckým textem je důležitá proto, že student si při komunikaci s textem osvojuje významovou nabídku textu prostřednictvím svých smyslů (sluch, zrak, intuice, fantazie, cit, rozum,...). Nicméně samotná verbalizace estetického soudu je pro něj náročným

---

<sup>28</sup> Viz Bartůňková, J. – Plánská, B. – Zachová, A.: Literatura by měla být především literaturou. ČJL 45, 1994-1995, s. 83.

procesem. Nejde jen o to, aby student vyjádřil svůj estetický soud pomocí slova líbí/nelíbí, ale aby vedle tohoto konstatování dokázal vysvětlit, proč se mu daný text líbil/nelíbil, co ho na textu zaujalo, čím ho text oslovil apod. Student pro vyjádření takového soudu potřebuje nejen identifikační zážitek a porozumění významům kompozice a tématu textu, ale musí být také schopen tyto významy ve svém hodnocení adekvátně pojmenovat, tedy verbalizovat a stylizovat svůj soud. Vedle verbálního způsobu hodnocení můžeme u studentů sledovat i neverbální hodnotící projevy – mimika, pohyb, funkční výběr barvy, hudby, to, jaký je jeho mluvený projev při hodnocení. Neverbální způsob hodnocení textu je pro studenty jednodušší, zejména má-li vyjádřit svůj „celkový dojem“ z textu. Oba tyto způsoby hodnocení se v didaktické interpretaci navzájem doplňují a ve své celistvosti napomáhají rozvíjet studentovy hodnotící procesy.

Pro dodržení zásady autonomnosti textu a jeho interpretace je důležité, aby učitel při didaktické interpretaci úryvku textu (básně, prózy, dramatu) poskytl studentovi nezbytné informace o díle jako celku.

Zásada autentičnosti textu a jeho interpretace zdůrazňuje, že k interpretaci vybíráme původní texty. Autentičnost interpretace pak pro studenta znamená, že výsledek jeho interpretace bude specifický, tzn. odlišný od literárněvědné interpretace. Poté záleží už jen na učiteli, zda dokáže rozeznat chybu výkladu textu od studentovy interpretační varianty, která umožňuje další rozvoj komunikace.

U zásady interpretačního postupu od intuitivních představ o obsahu textu k analytičtější interpretaci je důležité, aby učitel nejprve věnoval interpretační pozornost obsahu textu, který se u studenta vytvořil při prvním přijetí textu a teprve pak by měl postoupit k interpretaci dílčích problémů textu. Student si v prvotní fázi přijetí textu uvědomuje dojmy, je si vědom, že na něj text zapůsobil a více se soustředí právě na tyto pocity než na význam textu. Proto je pro něj snazší charakterizovat text z pohledu citového zaujetí, tzn. že je schopen říci, jaké pocity v něm text vyvolává, jak na něj působí. V této fázi ještě ale nezdůvodní, proč tomu tak je. Takto intuitivně vytvořený obsah textu je pro další responzní aktivity čtenáře důležitý, protože ho motivuje k interpretačnímu zájmu o obsah textu (proč se mu to líbilo, čím ho to nejvíce zaujalo apod.).

Další zásadou je zásada variability interpretačního postupu v souladu s akceptováním žákova prvního interpretačního kroku. Velmi důležitou součástí procesu a výsledku didaktické interpretace je studentova recepční aktivita, její spontaneita a čtenářská bezprostřednost. Z tohoto důvodu motivujeme studenta takovým způsobem, aby projevil spontánní zájem o určitý obraz nebo motiv v textu. Interpretace by pak měla

studentovi poskytnout prostor, aby se k takovéto složce textu mohl vyjádřit. Orientace studentovy pozornosti žádoucím směrem je poté už v rukou učitele.

Zásada rovnocennosti interpretačního procesu a jeho výsledku v didaktické interpretaci vyhází z cílů didaktické interpretace. Jedním z nich je naučit studenta, aby si v procesu kontemplanace nad textem osvojil určité responzní aktivity. Samotný proces didaktické interpretace je tedy stejně důležitý jako její výsledek. Je důležité, aby „...žák v procesu komunikačních aktivit svůj zážitek z četby kvalitativně proměňoval, aby si uvědomoval, jak kontemplanace nad textem provokuje kreativnost recepce a významově obsah četby obohacuje, jak sama komunikace s textem jako setrvání v interpretačním procesu ho esteticky uspokojuje.“<sup>29</sup>

Zásada otevřenosti interpretace v procesu i výsledku staví na komunikační nevyčerpatelnosti<sup>30</sup> významové nabídky textu. Učitel by z tohoto pohledu měl didaktickou interpretaci pojmut jako interpretaci, která respektuje studentovu čtenářskou kompetenci, ať už z hlediska jeho věku nebo jednotlivosti. Je důležité, aby student pochopil, že obsah četby je tvořen jako jedinečná významová struktura a že obsahy téhož textu se u jednotlivců liší. Učitel by se měl u didaktické interpretace vyvarovat toho, aby studentovy interpretační pokusy nahrazoval obecně platnými tezemi. Tím, že bude učitel respektovat studentovy byť nedokonalé interpretační pokusy, dosáhne toho, že se interpretace stane čtenářsky motivační a student se bude chtít textu dále věnovat i mimo školu.

Zásada zážitku má mezi ostatními zásadami specifické postavení. Zásada zážitku je předpokladem, který musí být naplněn ještě před samotnou interpretací textu.

Každý učitel literární výchovy by měl mít při přípravě didaktické interpretace na mysli těchto několik zásad a také výše uvedené faktory, které ovlivňují výběr metody didaktické interpretace.

Literární dílo působí na studenta – čtenáře komplexně. Tím, že literární dílo jako celek naučíme studenty analyzovat, pomůžeme jim pochopit význam jeho jednotlivých složek a vztahů mezi nimi. Následnou syntézou výsledků jednotlivých poznání pak umožníme hlubší pochopení celého literárního díla. Pokud chceme, aby práce s literárním textem byla komplexní a plnohodnotná, musíme text se studenty analyzovat v souvislosti s historickými, politickými i kulturními podmínkami, za kterých umělecké dílo vzniklo a

---

<sup>29</sup> Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 40.

<sup>30</sup> Viz Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. ZČU – Pedagogická fakulta, 1997, s. 41.

za kterých autor tvořil. Měli bychom ale dbát na to, aby množství a hloubka poznatků z oblasti literární historie, teorie a kritiky byly využívány funkčně.

## 2.3 Dialogická metoda

K jednomu ze základních principů výuky na současných školách by měl bezesporu patřit dialog. Dialogem rozumíme „*Typ komunikačního aktu, v němž se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů.*“<sup>31</sup> Jedná se komunikaci nejen mezi učitelem a studentem, ale také mezi studenty navzájem.

Dialogická metoda<sup>32</sup> je založena na správně formulovaných otázkách ze strany učitele a následných odpovědích ze strany studentů. Učitel pokládá otázky jak v ústní, tak v písemné podobě. „*Učení dialogickou metodou má zásadní výhodu: znalosti jsou ,aplikovatelné‘.*“<sup>33</sup> Tato metoda je jedním z neúčinnějších nástrojů učitele při vyučování.

Učitel při přípravě na hodinu vybírá z řady možností, jak může vést hodinu literární výchovy. Má k dispozici metodu výkladu, vysvětlování, demonstrace, skupinové práce, učení z textu a řadu dalších technik.

Pokud učitel použije v hodině např. metodu výkladu, musí počítat s řadou nevýhod, které tato metoda obnáší. Hlavní nevýhodu této metody vidíme v tom, že studenti po několika minutách ztrácí pozornost a mohou se začít nudit. Samozřejmě záleží jen a jen na učiteli, jak efektivně dokáže tuto metodu využít (mluví zajímavě, poutavě, ne monotónně, využívá obrazových materiálů apod.). Tímto srovnáním chceme poukázat především na to, že pokud učitel zvolí dialogickou metodu, povede se mu mnohem lépe zapojit studenty do hodiny. Je důležité, abychom si uvědomili, že otázkami nutíme studenty přemýšlet, vytvořit si na danou problematiku vlastní názor a v neposlední řadě tento svůj názor vyjádřit, čímž rozvíjíme také jejich slovní zásobu a rozumové schopnosti. To, že studentům pokládáme otázky, je pro ně určitě zajímavější než monotónně vedený monolog.

Výukou v podobě kladení otázek usilujeme především o to, aby studenti danou látku pochopili, ne aby ji pouze znali a mechanicky si ji zapamatovali. Metodou výkladu studentům říkáme, co mají vědět, nenutíme je, aby problém pochopili, porozuměli mu.

---

<sup>31</sup> Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha 2003, s. 48.

<sup>32</sup> Viz Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, 1996, s.152.

<sup>33</sup> Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, 1996, s.153.



Velmi podstatnou výhodou dialogické metody spatřujeme rovněž v zajištění zpětné vazby pro učitele. Učitel se pomocí doplňujících otázek může přímo v hodině přesvědčit o tom, jestli studenti dané problematice rozumí. Navíc může jejich myšlenky korigovat správným směrem, opravovat a upřesňovat. Díky této metodě má učitel okamžitý přehled o tom, jak studenti danou látku zvládají.

Dialogickou metodou studenty současně motivujeme. Tato metoda studenty motivuje nejen proto, že je zajímavá a nutí je vyvíjet aktivitu, ale také z toho důvodu, že učitel ihned ocení jejich úsilí. A pochvala je největším motivačním prostředkem.

Hlavní nevýhodou této metody je zejména její časová náročnost. Učitel si musí dobře promyslet, na co a jakým způsobem se bude ptát. Přímo v hodině pak v závislosti na situaci musí být vyučující schopen klást další a další otázky.

Pro realizaci dialogu v hodinách je důležitá jak profesní a osobní připravenost učitele (znalosti společensko-historické, odborné, metodické v dané oblasti, ale i vlastní zkušenosti, kompetence diagnostické, komunikativní) vést se studenty dialog, tak připravenost studentů (studenti mohou využívat převážně své individuální zkušenosti a poznatky ze školy, zájmové oblasti).<sup>34</sup> Záleží tedy hodně na samotném učiteli a jeho pojetí vyučování, na jeho osobní koncepci, podle které vyučuje. Učitel má určitou představu o vyučování, kterou ve škole realizuje v podobě cílů a obsahu výuky, metod a forem práce a výběrem učebních pomůcek.

Obsah učiva by měl učitel studentům zprostředkovat zajímavě, při přípravě by měl svou pozornost zaměřit na to, aby studenti byli vtaženi do tohoto učiva, aby sami hledali a objevovali nové informace, aby aktualizovali své starší poznatky a využili svých vědomostí i z jiných předmětů. Sám učitel by je pak měl motivovat k dialogu třeba i pomocí provokativních či problémových otázek. Učitel by měl myslet také na to, že je třeba co nejvíce nových poznatků spojovat se zkušenostmi studentů. Studenti musí být vybízeni k tomu, aby v hodinách co nejvíce přemýšleli, vytvářeli vlastní hypotézy, hledali další a další argumenty a formulovali a vyjadřovali své názory. Tyto činnosti by v konečném výsledku měly vést k tomu, že studenti budou mít nejen znalosti a dovednosti z daného učiva, ale osvojí si určité metody práce, metody přístupu k novým informacím, které budou schopni využívat nejen ve škole, ale i mimo ni.<sup>35</sup>

Učitel musí být navíc schopný povzbudit všechny studenty k účasti na dialogu. Musíme se proto zaměřit také na studenty, kteří se v hodinách příliš nezapojují a občas

---

<sup>34</sup> Viz Kolář, Z., Šikulová, R.: Vyučování jako dialog. Praha 2007, s. 27.

<sup>35</sup> Viz Kolář, Z., Šikulová, R.: Vyučování jako dialog. Praha 2007, s. 38.

přehlízet studenty, kteří se snaží zodpovědět každou otázku. Nesmíme tedy studentům klást otázky mající jen jednu správnou odpověď, ale připravit si otázky, které podněcují kritické myšlení a učení. Studenti se do takto pojaté otevřené diskuze zapojí volněji a postupem času se budou snažit vyjadřovat vlastní myšlenky a poslouchat se navzájem.

Realizace dialogu v hodinách je ovlivněna několika podmínkami:<sup>36</sup> vhodnou atmosférou ve třídě (učitel musí vytvářet ve třídě takovou atmosféru, která bude založena na vzájemném respektování, otevřené a efektivní komunikaci mezi učitelem a studentem, na vzájemné důvěře mezi nimi a také přirozené autoritě učitele; vytvoření takové atmosféry by mělo vést k tomu, že studenti se nebudou bát mluvit, ale nebudou se bát ani zeptat), připravenost učitele i studentů na dialog (komunikativní pojetí výuky ze strany učitele, spolupráce studentů, kteří nejsou v pozici těch, kdo pouze poslouchají a očekávají od učitele zprostředkování informací) a existence zajímavých témat vhodných pro dialog (tato podmínka je do velké míry závislá hlavně na pedagogické kompetenci učitele a jeho schopnosti obsah učiva didakticky upravit tak, aby byl pro studenty atraktivní).

Další velmi podstatnou podmínkou pro realizaci dialogu ve vyučování je dovednost učitele i studentů klást takové otázky, které dialog umožňují a otevírají. Je třeba, aby učitel uměl klást otázky, byl schopný diskutovat, vznášet argumenty, aby dokázal rychle analyzovat myšlenky a názory studentů. Dále je také důležité, aby učitel dokázal přiznat chybu a reagovat na ni a uznat oprávněnost určitého postoje, byť se od toho jeho podstatně liší. V tomto smyslu patří k učitelovým kvalitám také schopnost začít dialog. Učitel např. formuluje tezi, která může vyvolat dialog (třeba i v podobě záměrně provokativní teze), vyvolá studenta, aby vyjádřil svůj názor k dané problematice apod.<sup>37</sup>

Za podstatné považujeme rovněž dovednosti a schopnosti, které učitel uplatňuje v průběhu dialogu: verbální i neverbální podpora studentových názorů, zpřesnění nešikovně formulovaných postojů a poznatků, doplňující otázky, povzbuzení nesmělých studentů, neustálé ujišťování studentů, že za svůj názor nebudou perzekvováni.

Je třeba, abychom ale také zdůraznili, že ne všechno úsilí je jen a jen na učiteli. Dialog jako takový může fungovat pouze ve třídě, kde budou studenti ochotni pracovat a vzdělávat se.

---

<sup>36</sup> Viz Kolář, Z., Šikulová, R.: Vyučování jako dialog. Praha 2007, s. 39.

<sup>37</sup> Viz Kolář, Z., Vališová, A.: Analýza vyučování. Praha 2009, s. 149.

Každý student rozvíjí v procesu učení mimo jiné i svoji schopnost učit se. Čím více jej v hodinách podněcujeme, tím více příležitostí má k rozvoji svých kognitivních funkcí.<sup>38</sup> Náročnost jednotlivých úkolů, které student v hodinách dostává, pak rozhodují o tom, které kognitivní procesy budou aktivovány především.

*„Jestliže jsou úkoly nenáročné, pod úrovní aktuálního rozvoje kognitivních schopností žáků, žák stagnuje ve svém rozvoji. ...Pokud při řešení úloh žák vystačí s pouhou reprodukcí poznatků, žák sice načerpá množství nových dat, ale rozvíjí se pouze některé procesy (paměť) na úkor rozvoje ostatních, např. myšlení.“<sup>39</sup>*

V následující kapitole si ukážeme několik možností, jak můžeme v hodině literární výchovy seznámit studenty se sumerskou literaturou a jak následně pracovat s textem Eposu o Gilgamešovi, se kterým se studenti setkávají v prvním ročníku svého studia na všech typech středních škol a učilišť.

---

<sup>38</sup> Viz Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc 2007, s. 51.

<sup>39</sup> Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc 2007, s. 51.

### **3 Návrh využití několika různých metod v hodinách literární výchovy věnovaných sumerské literatuře**

Didaktickou interpretaci můžeme v literární výchově realizovat pomocí nejrůznějších metod. Metodu chápeme jako plánovitý postup, který nám pomáhá dosáhnout určitého cíle. Smyslem jednotlivých metod, které si níže představíme, je aktivizovat vědomí studentů, pomoci jim proniknout do struktury díla a osvojit si poznatky o literatuře a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti práce s textem.

Aktivitu studentů v hodinách literární výchovy podněcujeme rovněž vytvářením mezipředmětových vztahů. Jak už jsme řekli, literární výchova má nejbližší k jazykové stránce. V hodinách však využíváme také znalostí studentů z oblasti historie, hudební a výtvarné výchovy, nebo základů společenských věd.

Naši pozornost nyní zaměříme na přípravu hodiny, která se bude věnovat sumerské literatuře, ve které najdeme nejstarší hrdinský epos světové literatury.

Předpokládáme, že sumerské literatuře budeme věnovat dvě hodiny. V první hodině studenty seznámíme se sumerskou literaturou a budeme se věnovat vzniku a podobě eposu, druhou hodinu zaměříme pozornost zejména na práci s textem.

Samotnou přípravu na tyto hodiny si rozdělíme do tří částí. V první části si pro studenty připravíme základní informace o sumerské literatuře, na tuto část navážeme základními údaji o Eposu o Gilgamešovi a v třetí části přípravy se zaměříme na možnosti práce s tímto textem.

#### *3.1 Metody pro práci s odborným textem*

Při přípravě na první hodinu věnující se této látce, máme na výběr z několika možností, jak můžeme v hodině pracovat, abychom studenty seznámili se sumerskou literaturou a obecnými poznatky o Eposu o Gilgamešovi.

„Klasická“ hodina literární výchovy na většině škol probíhá podle následujícího scénáře: vyučující vede v hodině monolog a studenti si pečlivě zapisují diktované informace. Metodu výkladu je ale možné pojmout také zcela jinak.

### 3.1.1 Metoda výkladu

Metoda výkladu má řadu výhod, ale také řadu nevýhod. Hlavní nevýhodu vidíme zejména v tom, že studenti během monologu mnohdy ztrácí pozornost, protože jejich jedinou aktivitou u této metody je poslech. Velmi často pak dochází k tomu, že studenti věnují svou pozornost jiným věcem a hodiny jim pak připadají nudné. Studenti si zapisují poznatky, ale nemají možnost je uplatnit v praxi. Učitel navíc musí vědomosti dodatečně ověřovat, protože mu v hodině chybí zpětná vazba. U této metody navíc předpokládáme, že studenti jsou po celou dobu ukázněni, s čímž se v praxi setkáme jen velmi zřídka. Pokud se přece jen rozhodneme tuto metodu v hodině využít, je dobré ji buď kombinovat s nějakou aktivizační metodou (myšlenková mapa, metoda ANO/NE), nebo ji oživit.

Způsobů, jak zvýšit úroveň výkladu je několik. Příprava této metody nám nezabere téměř žádný čas, proto můžeme naši pozornost věnovat pomůckám. Ke zvýšení názornosti výuky si pro studenty si připravíme např. obrazový materiál, v našem případě se bude jednat o fotografie klínového písma, pokud máme, můžeme po třídě nechat kolovat imitaci hliněné destičky s klínovým písmem, při výkladu můžeme využít také zeměpisné a dějepisné mapy, na kterých studentům ukážeme, kde se Mezopotámie nacházela apod. Při výkladu musíme mluvit barvitě, zajímavě a poutavě. Je vhodné probouzet ve studentech zvědavost pomocí nejrůznějších zajímavostí souvisejících s touto látkou, např. že v sumerské literatuře vznikaly také tzv. spory, ve kterých se vždy někdo s někým pře o to, kdo je důležitější, a končí přiznáním důležitosti jedné straně a smírem (např. Spor ovce s obilím, Spor motyky a pluhu). Můžeme jim z těchto sporů přečíst i ukázkou, popřípadě uvést příklad některého ze sumerských přísloví nebo třeba vysvětlit etymologický výklad jména Gilgameš a uvést jeho nejrůznější zpracování v současné literatuře (např. Robert Silverberg: Gilgameš v pustinách, Stephan Grundy: Gilgameš).

Pokud metodu výkladu pojmem tímto způsobem, bude se pracovat lépe nejen nám, ale také našim studentům. Navíc si můžeme být jisti, že si studenti z našich hodin odnesou mnohem více poznatků, než kdybychom výklad realizovali pouze v jeho strohé monologické podobě.

Další metody, které si v následující části představíme, řadíme k tzv. aktivizačním metodám. Tyto metody jsou založeny na aktivní práci studentů v hodinách literatury. Ve všech níže uvedených metodách budeme vycházet z faktu, že v hodinách budeme pracovat s odborným textem, tím studenty učíme vyhledávat informace, zpracovávat je a kriticky hodnotit.

Nejprve si připravíme odborný text týkající se sumerské literatury a Eposu o Gilgamešovi. Tento text bude součástí pracovních listů, které studentům na začátku hodiny rozdáme. Na první straně tohoto listu bude text, který studentům zprostředkuje informace týkající se dané problematiky. Na druhé straně pak bude v závislosti na využitých metodě buď volné místo, nebo připravené úkoly k textu.

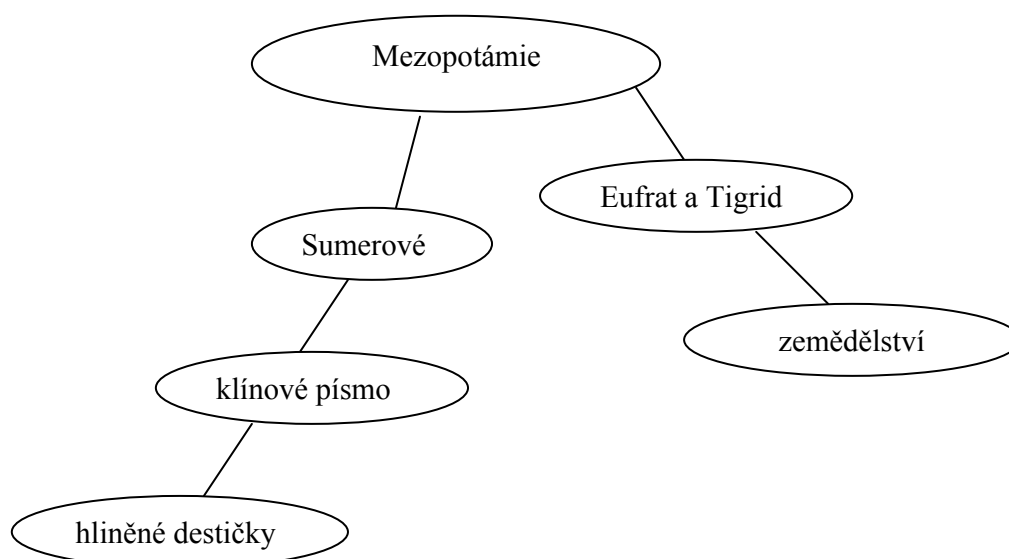
### *3.1.2 Metoda myšlenkové mapy*

První metodou, kterou si ukážeme, je metoda myšlenkové mapy. Na začátku hodiny rozdáme studentům pracovní listy a necháme je, aby si text nejprve samostatně prostudovali. Na přečtení textu jim dáme přibližně 15 minut. Poté s nimi tento text budeme procházet ještě jednou s tím, že podstatné informace budeme zapisovat na tabuli v podobě myšlenkové mapy.

Metoda myšlenkové mapy je založena na vytváření asociací, které studenty povzbuzují k volnému a otevřenému přemýšlení o daném tématu. Tato aktivita pomáhá studentům spojovat jednotlivé myšlenky a poznatky, o kterých se dočetli v textu s těmi, které znají a vytvořit tak mapu jejich znalostí dané látky.

Z hlediska členění výukového procesu do tří fází (E-U-R) tuto metodu tentokrát využijeme ve fázi uvědomění si významu informací. Na začátku je třeba studentům zdůraznit, že neexistují špatné a správné odpovědi, ale že jde o to, aby shromáždili co nejvíce informací k danému tématu. (Myšlenkovou mapu můžeme využít nejen při probírání nové látky, ale můžeme ji rovněž aplikovat jako prostředek shrnutí již probraného učiva.)

Při práci s touto metodou postupujeme společně se studenty: my píšeme na tabuli, oni na druhou stranu pracovního listu. Nejprve napíšeme do středu tabule základní výraz, v našem případě to bude slovo MEZOPOTÁMIE. Poté spolu se studenty bude ke slovu postupně připisovat další výrazy, které se k tomuto tématu vztahují: sumerská literatura, počátek 4. tisíciletí před Kristem, Sumerové, klínové písmo, hliněné destičky, Epos o Gilgamešovi, řeky Eufrat a Tigris, zemědělství atd. Při zapisování jednotlivých výrazů zakresluje současně pomocí čar spojitosti mezi jednotlivými výrazy, např.:



Tvorbu myšlenkových map můžeme využít při skupinové práci, ale i jako aktivitu individuální (např. při zkoušení). Určitou výhodou využití této metody při skupinové práci je, že všichni studenti mají možnost vidět, co napadlo jejich spolužáky a mohou se tak nechat inspirovat a přinášet nové nápady a myšlenky k tématu.

Po zakreslení všech důležitých poznatků necháme studentům prostor pro případné dotazy. Na závěr hodiny zopakujeme probrané učivo na konečné podobě myšlenkové mapy.

Tím, že si studenti během této práce zapisují jednotlivá slova vztahující se k tématu na druhou stranu pracovního listu a vytváří si mapu, mají dané téma přehledně zpracované a mohou se z něj i učit, aniž by museli znovu prostudovat celý text.

### 3.1.3 Metoda ANO/NE

Další metodu, kterou můžeme při práci s odborným textem využít, je metoda ANO/NE. Dříve, než studenti začnou pročítat odborný text týkající se sumerské literatury, rozdáme jim papíry, na kterých bude několik stručných výpovědí. Výpovědi se budou týkat vybraných informací, se kterými budou studenti zanedlouho pracovat. Výroky mohou obsahově odpovídat údajům v odborném textu nebo mohou mít nesprávné znění, např.:

- Sumerové vyvinuli jedno z prvních písem z piktografických znaků. ANO – NE
- Sumerové psali na papyrus. ANO – NE
- Epos o Gilgamešovi byl původně napsán na 12 tabulkách. ANO – NE
- Epos o Gilgamešovi je druhým nejstarším eposem světové literatury. ANO – NE

Úkolem studentů je, aby posoudili správnost výpovědí. Jestliže budou danou výpověď považovat za platnou, zakroužkují ANO. V opačném případě označí možnost NE. Pro studenty je výhodnější, když budeme otázky formulovat kladně. Zdůrazníme nutnost označit platnost u každé z výpovědí, což učí studenty přemýšlet a logicky odhadovat správné odpovědi. Navíc se nyní probouzí mnohem větší zájem zjistit správnost výpovědí.

Po vyplnění odloží papír stranou a pustí se do čtení textu. Je samozřejmé, že sledují, zda byly jejich domněnky správné či mylné. Proto mají důvod k pozornému čtení, jsou k četbě motivováni. Když všichni text dočtou, společně zkontrolujeme správnost daných výroků v souvislosti s informacemi, které našli v textu. Nyní můžeme využít i obrazový materiál a vysvětlovat jednotlivosti textu. Je třeba dbát na to, aby všichni studenti měli u výpovědí správné varianty a neodcházeli z hodiny s mylnými informacemi.

Otázky, které studenty nutí ke správnému posouzení výroku, koncentrují jejich pozornost na další činnost, která jim pomůže potvrdit nebo vyvrátit jejich dosavadní názor. Studenti u této metody navíc využívají svých znalostí také z jiných předmětů, zejména pak z dějepisu.

Na konci hodiny shrneme probranou látku několika body, které si studenti mohou psát do sešitu, na druhou stranu listu, nebo barevně zaškrtnout přímo v odborném textu.

### *3.1.4 Metoda učíme se navzájem*

U této metody se vystřídají tradiční role, na které jsme v hodině zvyklí. Studenti přijímají roli učitele a učitel je v pozici toho, kdo dohlíží a kontroluje správnost prezentovaných poznatků.

Přípravený odborný text si při zpracovávání přípravy na hodinu rozdělíme do dvou částí. První část textu se bude věnovat sumerské literatuře, druhá pak Eposu o Gilgamešovi.

Po příchodu do hodiny rozdělíme třídu do čtyř skupin: dvě skupiny budou studovat sumerskou literaturu, další dvě pak Epos o Gilgamešovi. Všechny skupiny dostanou za úkol prostudovat přidělenou část textu a vytvořit pro spolužáky jakýsi seznam toho nejdůležitějšího, nejlépe v podobě jednotlivých bodů. Tím, že se dvě skupiny věnují jedné části a dvě zase druhé části, se mohou při konečné prezentaci poznatků navzájem doplňovat, popřípadě korigovat v důležitosti a posloupnosti daných poznatků.



Tuto metodu můžeme navíc kombinovat s metodou „trychtýře“, která nám při závěrečné prezentaci poznatků pomáhá vybírat opravdu jen to nejpodstatnější. To si pak studenti zapíší do sešitů nebo na druhou stranu pracovního listu.

Tato metoda je specifická v tom, že studenti musí odborný text prostudovat, vybrat z něj to nejpodstatnější a podělit se o nové poznatky se spolužáky. Tím, že studenti musí poznatky zprostředkovat někomu jinému, se je současně učí a mnohem lépe si je pamatují.

Ukázali jsme si několik metod, které můžeme využít v hodině literární výchovy při práci s odborným textem. Výhodou těchto metod je, že je můžeme v hodinách libovolně kombinovat a tím děláme hodiny pro studenty zajímavější. Studenti tak přistupují k textu daleko aktivněji, jsou nuceni přemýšlet o tom, co si přečetli a musí zhodnotit, co je v textu nejpodstatnější a pro jejich potřebu nejdůležitější. Poslední uvedená metoda studenty navíc nutí k tomu, aby přemýšleli o informacích uvedených v textu a dokázali tyto poznatky smysluplně sdělit svým spolužákům.

Při přípravě na druhou hodinu věnované sumerské literatuře si nejprve připravíme na začátek hodiny menší opakování toho, co jsme probrali předešlou hodinu. Můžeme využít nejrůznějších metod, které nám umožní probranou látku zopakovat rychle a efektivně.

Opakování můžeme pojmut např. jako soutěž: rozdělíme několik studentů do dvou skupin a každou skupinku postavíme na jednu stranu tabule. Studenti dostanou za úkol během dvou až pěti minut (záleží jen na nás, kolik času jim poskytneme) napsat co nejvíce pojmů souvisejících s tématem minulé hodiny. Poté křídla tabule zavřeme a společně zkontrolujeme, zda uvedené pojmy na tabuli s tématem souvisí, a vyhodnotíme, které skupince se podařilo napsat co nejvíce pojmů. Nezapomeneme na odměnu pro vítěze soutěže.

Další možností, jak dané učivo můžeme zopakovat, je již zmiňovaná myšlenková mapa. Připravíme si myšlenkovou mapu, ve které vyplníme jen některá okýnka. Tuto mapu pak v hodině rozdáme studentům, aby chybějící rámečky doplnili.

Stejně tak můžeme využít metodu ANO/NE nebo připravit pro studenty křížovku. Společně si zadané úkoly zkontrolujeme a po zbytek hodiny se budeme věnovat již pouze textu eposu.

Samotné opakování učiva z minulé hodiny by nám nemělo zabrat více jak osm až deset minut. Nejde o to, abychom během opakování po studentech chtěli veškeré

informace, které zazněly minulou hodinu, ale abychom danou látku v paměti studentů oživil.

V následující kapitole se budeme věnovat třetí části naší přípravy, a to přípravě a možností práce s uměleckým textem v hodinách literární výchovy.

### *3.2 Metody pro práci s uměleckým textem Eposu o Gilgamešovi*

Při přípravě na hodinu věnující se práci s uměleckým textem si nejprve vybereme úryvek textu, se kterým budeme v hodině se studenty pracovat. V čítankách k učebnicím literatury pro střední školy je nejčastěji uváděna ukázka z jedenácté tabulky, na které je zachycen rozhovor Gilgameše s Utanapištimem, lépe řečeno jeho vyprávění o potopě světa. Při výběru ukázek můžeme využít výňatků v čítankách, nebo si vybrat části textu dle našeho uvážení.

U všech metod, které si představíme, vycházíme z toho, že studentům v hodině rozdáme texty s ukázkami, které jsme sami vybrali (viz příloha). Nebudeme používat ukázky uvedené v čítankách.

#### *3.2.1 Metoda řízeného čtení (čtení s předvídáním)*

Tato metoda je založena na společném čtení a na společném, ne však na stejném zážitku. Čtení je provázené pokyny, díky kterým studenty aktivně zapojíme do procesu čtení. Během čtení studenty pobízíme ke kritické analýze a kritickému uvažování. Tato metoda využívá struktury E-U-R: evokace, uvědomění si významu informací, reflexe. Metoda řízeného čtení navíc nutí studenty, aby text četli pozorněji a soustředili se i na detaily, aby mohli odhadnout a zdůvodnit další vývoj příběhu.

Na začátku hodiny napíšeme na tabuli název textu a dáme studentům za úkol, aby se nad tím zamysleli a v několika větách řekli, o čem myslí, že bude toto dílo pojednávat. Studenti samozřejmě využijí poznatků z předešlé hodiny, ve které jsme je seznámili s formou eposu. Můžeme se jich také zeptat, kde si myslí, že se bude děj odehrávat, kdo bude hlavním hrdinou apod. Ještě před tím, než jim texty rozdáme, je upozorníme, že budeme číst společně a není vhodné číst napřed. Pak je necháme přečíst první část textu a požádáme je, aby až dočtou, podívali se na nás, abychom věděli, že už mají přečteno a můžeme pokračovat dál. Můžeme je nechat číst samostatně, nebo můžeme zvolit hlasité čtení. Druhou variantu volíme zejména ve třídách, kde mají studenti problémy s hlasitou četbou.

Jakmile budou mít všichni studenti dočteno, začneme jim klást otázky týkající se přečteného textu: *Odhadli jste podle názvu textu jeho téma? Co zachycuje první odstavec? Co všechno můžeme vidět? Jak si představujete město, které je v prvním odstavci zmiňováno. Co myslíte, proč bohyně Aruru stvořila Enkidua? Řekněte jedno slovo, které podle vás nejlépe charakterizuje postavu Enkidua.*

Na odpovědi necháváme studentům dostatek času, protože přemýšlení zabere čas. Věnujeme pozornost každé jejich myšlence, nápadu, názoru, vyvarujeme se ale jakéhokoli hodnocení, souhlasu nebo nesouhlasu s tím, co studenti říkají. Pokládáme jim jednu otázku po druhé, povzbuzujeme je, aby se diskuze zúčastnili, aby každý vyjádřil svůj názor, myšlenku, aby uvažovali nad otázkami s ohledem na přečtený úsek.

Poté začneme zájem studentů směřovat k druhé části textu. Budeme jim klást otázky typu: *Jak se bude děj vyvíjet dál? Zkuste odhadnout, jaký čin chce Gilgameš udělat?* Pak studenty požádáme, aby si přečetli další část textu a snažili si představit scénu s co nejvíce detaily.

Po přečtení se studentů zeptáme: *Kam se chce Gilgameš vydat? Čeho tím chce dosáhnout? Popište postavu Chuvavy?* V závislosti na tom, co studenti odpoví, pokládáme další otázky: *Jaké má vlasy? Oči? Co má Chuvava na sobě? Jak vypadá místo kde, žije?* Pomocí těchto otázek nutíme studenty, aby na základě přečteného textu verbalizovali své představy.

Dalšími otázkami budeme pozornost studentů směřovat k další části textu: *Myslíte si, že se jim podařilo Chuvavu zabít? Proč si to myslíte?* Následuje pokyn ke čtení a úkol, aby sledovali, v které části textu dojde ke změně, k zvratu v ději.

Jakmile studenti dočtou, položíme jim další otázky: *V jakém okamžiku se změnila Gilgamešova touha po slávě? Kam se po této události vydává? O čem začal díky této události přemýšlet? Po čem začne Gilgameš toužit? Co mu na jeho trápení šenkýřka poradí? Co byste mu poradili vy?*

Následuje pokyn k přečtení předposledního odstavce textu a po přečtení otázky k dané části. Tato část textu by mohla být pro studenty trochu náročnější v tom, že zde není jednoznačně vysvětleno, kdo byl Utanapištim. Můžeme studentům např. položit otázku: *Jak je možné, že Utanapištim znal tajemství bohů?* Po diskuzi jim pak dovysvětlíme, že Utanapištim byl jediný, kdo přežil potopu světa, a můžeme zmínit i tabulku, na které je potopa zachycena.

Poté pokračujeme v kladení otázek k přečtené části: *Co má Gilgamešovi pomoci v naplnění jeho touhy? Jak podle vás ta rostlina vypadá? Co mu jeho touhu překazí? Co vidíte kladného/záporného na tom, že mu had rostlinu snědl?*

Před pokynem k přečtení poslední části textu položíme studentům otázky: *Jak podle vás příběh skončí? Proč? Jak byste ho zakončili vy? Kdybyste byli na místě Gilgameše vy, jak byste se cítili? Co byste udělali? Proč?* Těmito otázkami můžeme vyvolat mezi studenty bohatou diskuzi, do které nezasahujeme, pokud se studenti drží tématu a problémů, které epos nastolil. Teprve pak necháme studenty dočíst poslední část textu.

Až všichni dočtou, položíme jim následující otázky: *Skončil příběh tak, jak jste očekávali? Můžeme v textu najít nějaké signály, že děj dopadne tak, jak dopadl? Co je podle vás nejdůležitějším tématem eposu? Myslíte si, že i dnes lidé stále touží po nesmrtelnosti? Jak se jí snaží dosáhnout? Chtěli byste i vy být nesmrtelní? Proč?*

Na tyto otázky necháme studentům dostatek času. Snažíme se o to, aby mluvili k sobě navzájem, ne jen k nám, pobízíme všechny studenty, aby vyjádřili svůj názor (*Co si o tom myslí ostatní? Souhlasíte s tím, co řekl XY? Co byste k tomu ještě dodali?*).

Tímto způsobem práce s uměleckým textem můžeme studenty lépe motivovat k četbě a zvyšovat jejich koncentraci na obsah textu. Kladením otázek před samotným čtením rozvíjíme jejich fantazii, představivost a snažíme se je přimět k předvídání. Otázky položené po přečtení dané části textu studenty pobízí k diskuzi o tom, zda jejich domněnky byly správné, jestli text splnil jejich očekávání. Během diskuze se učí navzájem se poslouchat, respektovat různé názory, zapojovat se do diskuze a dokázat vyslovit své vlastní názory.

Základním principem této metody je předvídání. V průběhu četby studenty několikrát vyzýváme, aby se pokusili odhadnout, co se stane v další části eposu.

*„Předvídání je faktorem, který silně ovlivňuje kritické myšlení a chápání. Předvídání zvyšuje zájem a nutí žáka, aby zkoumal, co již zná a co nezná, a přetváří prostou znalost na součást vědomostní struktury.“<sup>40</sup>*

Proces předvídání přispívá k tomu, aby si studenti uvědomili účel četby, myšlení a učení a současně ovlivňuje přímo porozumění. Předvídání a vytváření hypotéz je proto nezbytným faktorem pro zvyšování úrovně chápání. Není důležité, zda jsou hypotézy správné nebo nesprávné. Podstatné je, jestli dochází k předvídání.

---

<sup>40</sup> Rozvíjení kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II., zkrácená verze. Kritické myšlení, Praha 1997, s. 18.

Otázky, které studentům během čtení pokládáme, rozvíjí myšlení nižšího i vyššího řádu (viz níže). Zaměřují se jak na znalosti, porozumění, aplikaci, tak na analýzu, syntézu a hodnocení.

Dobře položené otázky by měly přimět k přemýšlení všechny studenty, neměli bychom pokládat otázky, které ve studentech vyvolají pocit, že se je snažíme nachytat. Pokládáme především otevřené otázky, které nemají pouze jednu správnou odpověď.

Během diskuze bychom se měli zbavit role komentátora, který vždy reaguje na to, co studenti řekli. Snažíme se, aby studenti komunikovali především mezi sebou na vzájem. Můžeme samozřejmě do této diskuze vstupovat, ale pouze jako jeden z účastníků diskuze.

V průběhu diskuze rovněž nehodnotíme, co studenti řekli. Místo hodnocení „*Ano, to jsi řekl správně.*“ nebo „*Ne, to není dobře.*“ je vhodnější se obrátit na zbylé studenty ve třídě: „*Co si myslí ostatní?*“ „*Souhlasíte s tím, co řekl XY?*“ Tímto způsobem dosáhneme toho, že se studenti budou vyjadřovat bez obav, že budou za svou odpověď ohodnoceni a nebudou se bát vyjádřit svůj vlastní názor.

Velmi důležitým faktorem při kladení otázek je dostatečná pauza mezi položením otázky a odpovědí. Je důležité dát studentům dostatek času na přemýšlení a zformulování odpovědi. Měli bychom se vyvarovat toho, že pokud student na naši otázku hned neodpoví, ihned vyvoláme někoho jiného, popřípadě odpovíme na danou otázku sami.

Na závěr hodiny, popřípadě jako domácí úkol, můžeme studentům zadat např. volné psaní nebo pětilístek. Obě tyto metody nejsou časově náročné, každou z nich lze stihnout během několika minut.

### *3.2.1.1 Volné psaní*

Napíšeme studentům na tabuli téma vztahující se k uměleckému textu, např. nesmrtelnost, odvaha, zlo, přátelství atd. Úkolem studentů je napsat v průběhu několika minut v celých větách vše, co je napadne. Smyslem je písemně vyjádřit co nejvíce myšlenek souvisejících s tématem. Pokud využijeme tuto metodu v hodině, necháme studentům na její splnění asi pět minut a upozorníme je, že není nutné, aby psali o něčem, o čem se teď dočetli nebo co jsme s nimi probírali v hodině. Zdůrazníme, že podstatnou volného psaní je zachycení volného plynutí myšlenek, které se jim vybaví při zamyšlení se nad stanoveným tématem. Po čtyřech minutách psaní studenty upozorníme, že jim zbývá už jen jedna minuta. Důvody k tomuto narušení jejich koncentrace jsou dva: nechceme, aby nechali svá sdělení bez závěru, pod časovým tlakem nás někdy napadají významné

myšlenky. Povzbudíme je, aby se nebáli opravdu psát o tom, co je napadne, že se „hodnotí“ zejména originalita a nápaditost ve zpracování daného tématu.

Po uplynutí času vyzveme studenty, jestli má někdo zájem podělit se o své myšlenky. V některých třídách se najde pár odvážlivců, kteří jsou ochotni se s ostatními o své nápady podělit, ve většině případů musíme studenty vyvolat jmenovitě.

Je důležité, abychom ale studenty nenutili k zveřejňování svých myšlenek, abychom zohledňovali intimitu tématu. Řada studentů totiž při volném psaní občas píše o věcech, které je trápí, a pokud bychom je nutili přečíst napsané, volné psaní by příště již nesplnilo svůj význam. Studenti by měli obavu psát o tom, co je napadne, a své myšlenky by cenzurovali.

### *3.2.1.2 Pětilístek*

Stejně jako u metody volného psaní napíšeme na tabuli téma vztahující se k přečtenému uměleckému textu: Gilgameš, přátelství, Chuvava, nesmrtelnost apod. Můžeme studentům vypsát hned několik témat a nechat na nich, aby si z nich jedno vybrali, a to zpracovali podle následujících instrukcí.

Vlastní technika pětilístku je velmi jednoduchá, ale je třeba studentům zdůraznit, že je nutné přesně dodržovat všechny pokyny.

Na první řádek napíšeme téma, které vyjádříme jedním podstatným jménem, např. Gilgameš.

Druhý řádek musí obsahovat dvě přídavná jména, která popisují, jaký námět je, jaké jsou jeho vlastnosti. Studenty upozorníme na to, že by se mělo jednat o dvě vlastnosti, které jsou podle jejich názoru nejdůležitější. Tím jim tuto část úkolu ztížíme, protože aby ho dokázali vyřešit, musí si vybavit více vlastností a z nich teprve vybrat ty nejpodstatnější.

Na třetí řádek studenti napíší tři slovesa. Ta vyjadřují dějovou složku tématu, tedy co dané téma dělá, co se s ním děje. Opět studenty vyzveme, aby vybrali jen tři dějové složky a formulovali je jako tři slovesa.

Čtvrtý řádek bude obsahovat jednu větu o čtyřech slovech. Studenti v této větě mohou vyjádřit svůj názor na téma, shrnout jeho chování, vlastnosti, postoje, činy atd.

Poslední řádek bude obsahovat jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.

Jako příklad uvádíme zpracovaný pětilístek studentky prvního ročníku Střední zdravotnické školy v Olomouci.

1. Gilgameš
2. mocný, vytrvalý
3. vládnul, hledal, putoval
4. Hledal vysněnou květinu nesmrtelnosti.
5. král

Metoda pětilístku je vhodná jak při práci ve dvojicích, skupinách, tak i při individuální práci. Při samotné prezentaci jednotlivých pětilístků hodnotíme zejména schopnost uchopit dané téma a vybavit si co nejvíce souvislostí, analyzovat, srovnávat, dokázat vybrat to nejpodstatnější a nejvýstižnější, syntetizovat. Současně oceňujeme také originalitu a tvůrčí přístup.

### *3.2.2 Zpřeházené věty*

Pro studenty si připravíme obálky, ve kterých budou části (věty, odstavce) rozstříhaného textu. Obálky můžeme rozdat buď do dvojic, nebo můžeme třídu rozdělit do několika skupin.

Úkolem studentů je jednotlivé ústřižky přečíst a poskládat je tak, aby jejich sled dával smysl a měl výpovědní hodnotu. Poté studenty požádáme, aby takto poskládané části odložili stranou, důkladně je seznámíme s původním nerozstříhaným textem a následně společně porovnáme jejich návrhy s originálním textem.

Prostřednictvím této aktivity rozvíjíme schopnost pro systematické a logické uspořádání informací. Aby mohli studenti text smysluplně uspořádat, musí informace na jednotlivých ústřižkách analyzovat, srovnávat, hledat mezi nimi souvislosti. Tento způsob práce od nich vyžaduje rovněž zapojení procesů tvořivého myšlení (která část bude jako první, co by po ní mohlo následovat, co bude jako poslední).

Metoda zpřeházené věty studentům navíc usnadňuje zapamatovat si informace, které tvoří text, protože si jeho jednotlivé části musí opakovaně přečíst. Studenti si nejprve několikrát své návrhy procházejí, poté se seznámí s originálním textem a nakonec se opět vrací k vlastnímu návrhu.

### 3.2.3 Pracovní list s úkoly k textu

Další možností, kterou můžeme při práci s uměleckým textem v hodinách literární výchovy využít, je pracovní list. Pracovní list bude obsahovat ukázky textu a jeho součástí budou také jednotlivé úkoly k textu.

Na začátku hodiny tento list rozdáme studentům a dále můžeme postupovat dvěma způsoby: necháme studenty, aby si nejprve celý text přečetli sami, poté vypracovali úkoly, které následně společně projdeme a zkontrolujeme, nebo můžeme text číst společně (můžeme přiřadit jednotlivé postavy, vypravěče a nechat studenty číst nahlas) a po jeho přečtení dát studentům za úkol, aby vypracovali dané otázky, které pak společně zkontrolujeme.

Při společném kontrolování otázek soustředíme pozornost na to, jaké odpovědi studenti uvedli, pokládáme jim další otázky související s textem a snažíme se o rozpoutání diskuze mezi studenty navzájem.

Ukázali jsme si několik metod, které můžeme při práci s uměleckým textem v hodinách literární výchovy využít. Podle našeho názoru je nejvhodnější využít při interpretaci textu metodu řízeného čtení. Tato metoda nám umožňuje pomocí otázek podněcovat a korigovat myšlení studentů, aby dokázali proniknout do struktury textu a pochopili souvislosti v něm. Tuto metodu můžeme navíc doplňovat dalšími uvedenými metodami (pětilístek, volné psaní).

### 3.3 Struktura čtenářského deníku

Při přípravě na hodinu věnující se práci s uměleckým textem nesmíme zapomínat na to, že někteří studenti si mohou dané dílo vybrat do svého maturitního seznamu. Proto bychom měli mít vytvořený soubor úkolů, který by jim měl pomoci při zpracování záznamu o daném díle ve čtenářském deníku.

Struktura zápisu by mohla vypadat například takto:

<b>Epos o Gilgamešovi</b>
<b>Autor:</b>
<b>Překladatel:</b>
<b>Nakladatelství, místo a rok vydání:</b>
<b>Děj:</b>
<b>Hlavní postavy:</b>
<b>Hlavní myšlenka díla:</b>
<b>Kompozice:</b>
<b>Jazyk:</b>
<b>Můj názor:</b>
<b>Úryvek z díla:</b>



Takto zpracované literární dílo poslouží studentovi jak před, tak i během maturitní zkoušky. Jednotlivé úkoly vychází ze základních bodů obecné struktury ústní zkoušky týkajících se uměleckého textu. Záleží samozřejmě jen a jen na studentovi, jak podrobně se rozhodne dané dílo ve svém čtenářském deníku zpracovat. Tento soubor úkolů obsahuje body, které by ale student neměl při zpracování díla opomenout.

Je ovšem důležité studentům hned na začátku školního roku vysvětlit, co přesně po nich vyžadujeme. První tři body jsou jasné a nepotřebují bližší komentář. U bodu týkajícího se děje studentům vysvětlíme, že nepožadujeme podrobný popis dějové osnovy, ale že stačí děj stručný (řada studentů využívá internet, kde mohou obsahy jednotlivých děl velmi snadno stáhnout).

U dalšího bodu studentům vysvětlíme, že nevyžadujeme pouhou charakteristiku postav, ale chceme, aby se nad hlavními postavami příběhu zamysleli a zapsali si, jak se jednotlivé postavy v průběhu děje měnily a proč, jestli by se zachovali v dané situaci stejně jako hlavní postava, která postava je nejvíce zaujala a proč, která se jim naopak nelíbila apod.

Rovněž bod týkající se hlavní myšlenky díla bude po studentech vyžadovat jejich vlastní názor. Zejména v tomto bodu uvidíme, zda studenti danému dílu opravdu porozuměli a četli jej pozorně.

Bod věnovaný kompozici a jazyku bude třeba studentům podrobně vysvětlit, aby věděli, nač se mají zaměřit. Navíc jim vysvětlíme, že chceme, aby charakterizovali jazykovou stránku díla z hlediska slovní zásoby, aby se zamysleli nad tím, jak na ně text působil, která místa byla podle jejich názoru nejpůsobivější a proč apod.

Další bod dává studentům prostor k tomu, aby vyjádřili své stanovisko ke knize. I zde jim můžeme pomoci návodnými otázkami, např. co se jim na knize líbilo/nelíbilo a proč, jak příběh začíná, jak končí, byl závěr knihy uspokojivý, co je na příběhu nejvíce zaujalo atd.

Poslední bod slouží zejména k tomu, aby si studenti vybrali pro ně tu nejzajímavější část díla, která jim pomůže oživit si toto dílo v paměti, až se k němu budou před maturitní zkouškou vracet. Studenti si mohou podle svého uvážení vybrat část textu, vypsát si ji přímo do čtenářského deníku a vedle ní si napsat vlastní komentář, proč je právě tato část zaujala.

## 4 Aplikace pracovního listu v praxi

V následující části se budeme věnovat didaktické interpretaci textu v praxi. Naším cílem bylo zjistit, jak jsou studenti schopni zinterpretovat text Eposu o Gilgamešovi. Z několika způsobů práce s uměleckým textem, které jsme si v předchozí kapitole ukázali, jsme si pro náš výzkum vybrali pracovní list s úkoly k textu. Důvodem bylo zejména to, že pracovní list nám umožnil snadnější zpracování odpovědí jednotlivých studentů.

Připravené pracovní listy jsme po konzultaci s kantorkou předmětu Český jazyk a literatura rozdali studentům prvního ročníku střední školy.

V následující části se budeme věnovat metodice zpracování pracovního listu a výsledkům, které přinesla jeho aplikace v praxi. Informace získané z pracovních listů komentujeme slovem u jednotlivých úkolů, které pracovní list obsahoval.

### 4.1 Metodika pracovního listu a výsledky výzkumu

Při vytváření pracovního listu jsme se nejprve zaměřili na výběr ukázky. Epos o Gilgamešovi je velmi poutavým a napínavým příběhem, který je plný zvrátů, proto jsme se rozhodli vybrat hned několik částí textu. Důvodem bylo také to, že jsme chtěli, aby studenti získali o tomto díle komplexnější představu, protože v čítankách k literatuře bývá ve většině případů uveden pouze jeden odstavec z tohoto díla a zbývající část příběhu bývá studentům podána v podobě „čtenářského deníku“, který jim zprostředkuje pouze obsah tohoto textu.

Při výběru ukázek jsme vycházeli ze dvou zpracování eposu: textu dochovaného na tabulkách, který přeložil Lubor Matouš, a převyprávěnou verzi eposu v podání Vojtěcha Zamarovského (viz příloha). Ukázky jsme doplnili obrázkem hliněné masky Chuvavy a fotografií destičky klínového písma, na kterých je epos napsán.

Další pozornost jsme při přípravě pracovního listu věnovali tvorbě otázek. Při tvorbě otázek jsme vycházeli ze Sandersova přepracování Bloomovy taxonomie otázek.<sup>41</sup> Bloomova taxonomie otázek (upravená podle Sanderse) je hierarchické uspořádání otázek, které začíná otázkami vyžadujícími prosté vybavení faktu, doslovnou odpověď apod. až po otázky, které vyžadují hodnocení a formulování vlastních soudů. Všechny úrovně otázek mají v samotném procesu kladení otázek své nezastupitelné místo, protože vedou ke

---

<sup>41</sup> Viz Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc 2007, s. 54.

zkoumání problému na různých úrovních a zapojení různých kognitivních procesů a druhů myšlení.

Pro rozvoj studentovy osobnosti je vedle osvojování nových poznatků, rozvíjení představivosti a paměti podstatný také rozvoj vyšších kognitivních funkcí, především myšlení. B. S. Bloom v této souvislosti rozlišuje myšlení nižšího a vyššího řádu.<sup>42</sup>

Myšlení nižšího řádu zahrnuje podle Blooma zejména paměťové osvojení a porozumění informacím. U myšlení tohoto typu po studentech vyžadujeme, aby se naučili používat pravidla tím, že je budou pravidelně opakovat. Tímto postupem po nich nevyžadujeme téměř žádnou intelektuální práci, protože daná pravidla si zapamatují díky opakování rutinních procesů. Tato situace může nastat i v případě, kdy studentům zadáme sice komplexnější úkoly, ale k jejich řešení jim vystačí pouze aplikace předem vymezených znalostí.

Myšlení vyššího řádu pak zahrnuje vlastní myšlenkové operace (analýza, syntéza, abstrahování, usuzování). Studenti pracují s informacemi a myšlenkami pomocí analýzy, syntézy, zobecnění, vysvětlení a postupně vytváří hypotézy. Pokud pracují tímto způsobem, nejsou pouhými pasivními příjemci holých faktů, ale aktivními tvůrci vlastního poznání.

Způsob a hloubka myšlení se tedy odvíjí od toho, jakou otázku studentům položíme. Pomocí správně formulovaných otázek aktivujeme ve studentech různé kognitivní procesy a myšlenkové operace. Nevhodně volené otázky mohou mít ovšem opačný účinek. Studenti podle námi volených otázek zjišťují, jaký druh informací musí znát. Otázkami, které vyžadují pouhé odříkání naučené látky nebo jednoslovnou odpověď, dáváme studentům najevo, že myslet je zbytečné. Naopak otázkami vyžadujícími uvažování, dohadování, spekulace, představivost apod. zvyšujeme úroveň jejich myšlení a dáváme jim tak najevo, že jejich myšlení je hodnotné a inspirativní pro ostatní. Tímto způsobem máme možnost studentům ukázat, že neexistují definitivní pravdy, že je třeba pochopit souvislosti a hlavní myšlenky. Díky tomu pochopí, že memorování je neobohatí.

Otázky v pracovním listu bychom mohli podle výše uvedené taxonomie rozdělit do dvou oblastí: nejprve jsme zařadili otázky jednodušší, tzn. otázky vyžadující myšlení

---

<sup>42</sup> Viz Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc 2007, s. 51.

nižšího řádu, poté následovaly otázky složitější, tzn. otázky vyžadující myšlení vyššího řádu.<sup>43</sup>

Jako první jsme do pracovního listu zařadili otázky vyžadující doslovnou odpověď. Tyto otázky byly zaměřeny na zjišťování faktických informací a zpravidla vyžadovaly pouze mechanické vybavení informace a její zapsání (Kdo? Co? Kde? Kdy? Jak?). Studentovi stačila k úspěšné odpovědi jen krátkodobá znalost daného tématu a vyžadovala od něj minimální osobní vklad. (Obecně se předpokládá, že tento typ otázek je pro studenty nejjednodušší, ale mnoho problémových studentů je hodnotí jako nejnáročnější, protože odpovědi na ně jsou jednoznačně buď správné, nebo špatné.)<sup>44</sup>

*Které postavy vystupují v ukázce?*

*Kde se odehrává děj jednotlivých ukázek?*

*Kdo a jak stvořil Enkidua?*

*Kam se Gilgameš a Enkidu vydávají?*

U otázek tohoto typu nechyběla ani u jednoho studenta správná odpověď. Aby na tyto otázky správně odpověděli, stačilo jim po přečtení textu znovu nahlédnout do ukázky a odpověď vypsát. Několik studentů zmátlo různé pojmenování vládce cedrového lesa: v překladu Lubora Matouše je pojmenován Chuvava, ale Vojtěch Zamarovský zvolil označení Chumbaba. Někteří studenti pak zapisovali obě jména, aniž by si uvědomili, že se jedná o jednu postavu (na tuto nesrovnalost bychom je v hodině upozornili a vysvětlili, pokud by otázky byly pokládány ústně).

Dále následovaly otázky převodové. Otázky tohoto typu vyžadovaly od studentů verbalizaci obrazových nebo zvukových představ. Studenti měli převést přijímané informace do jiné podoby, formy, tzn. měli si představit určitou situaci, událost, osobu, o které se v textu dočetli, a popsat ji.

*Napište pětilístek na postavy: Gilgameš, Chuvava*

*Jak podle vás vypadá květina nesmrtelnosti?*

*Jak si představujete místo, kde žije Chuvava?*

Odpovědi u těchto otázek se u jednotlivých studentů lišily, protože každý student při vytváření odpovědi vycházel z vlastních představ, popřípadě využíval informací, které mu poskytoval text.

---

<sup>43</sup> Viz Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc 2007, s. 54.

<sup>44</sup> Viz Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc 2007, s. 54.

Většina studentů u těchto úkolů (nepočítáme metodu pětílístku, ta má svou specifickou strukturu, kterou museli studenti dodržovat, viz výše) odpovídala pomocí krátkých slovních spojení, např. na otázku *Jak podle vás vypadá květina nesmrtelnosti?* odpovídali: má trny, je velká; je to růže, tmavě červená, s ostrými trny; růžový leknín; velké květy, voňavá, velká, žlutočervená; nějaká zvláštní rostlina svítivě modrá, která má 4 okvětní lístky; nepoživatelná. V jednom případě byla charakteristika rostliny doplněna také kresbou.

Z těchto odpovědí můžeme usoudit, že někteří studenti se nad těmito otázkami opravdu zamysleli, dali prostor své představivosti a fantazii, díky nimž pak mohli rostlinu a místo, kde žije Chuvava, popsat do nejmenších detailů.

Otázky interpretační, na porozumění, vyžadovaly po studentech, aby nalézali vztahy mezi fakty, myšlenkami a hodnotami. U těchto otázek bylo třeba přemýšlet nad tím, jak spolu myšlenky, děje a informace smysluplně souvisejí. Studenti museli pochopit spojitost mezi myšlenkami a vytvářet různé kontexty, do kterých myšlenky zapadají.

*Čeho chce Gilgameš soubojem s Chuvavou dosáhnout?*

*V čem bylo pro Gilgameše přínosné setkání s šenkýřkou?*

*Po čem Gilgameš toužil?*

*Podarilo se Gilgamešovi jeho touhu naplnit? Pokud ano, jak?*

Na interpretační otázky odpovídali studenti vesměs správně, někteří dokázali zachytit souvislost mezi činy, kterých Gilgameš dosáhl, a jeho touhou: být slavný.

Otázky aplikační (zobecnovací, řešící související problémy) pak dávaly studentům možnost řešit problémy nebo odhalovat nové nejasnosti, mohli hledat podobnosti v tom, co už například četli nebo se učili.

*Jaké další eposy znáte?*

Přestože se jednalo o studenty prvního ročníku, nečinila jim tato otázka problémy. Téměř všichni uvedli Homérovo dílo *Ílias* a *Odyseia*, někteří uvedli také díla *Mahábhárata* a *Rámájana*.

Pomocí těchto jednodušších otázek jsme se snažili studentům pomoci pochopit umělecký text, zorientovat se v něm a následně řešit úkoly. Při kladení otázek tohoto typu nám půjde zejména o to, aby se studenti naučili orientovat v uměleckém textu, tedy aby si osvojili určitý postup při jeho interpretaci a dokázali těchto dovedností využít i při práci nejen s uměleckou literaturou.

Na otázky vyžadující myšlení nižšího stupně jsme navázali otázkami vyšší úrovně. Otázky tohoto typu jsou založeny na samostatném myšlení a přemýšlení studentů, na vytváření jejich vlastních hypotéz a soudů.

Nejprve tedy následovaly analytické otázky (posuzovací) související s otázkami interpretačními, které by ale měly být náročnější.

*Proč začal Gilgameš přemýšlet o smrti?*

*Uvědomí si Gilgameš, v čem je trvalá hodnota a smysl lidského života? Pokud ano, v čem?*

*Které postavy se v průběhu děje měnily? Jak?*

U těchto otázek se jednotlivé odpovědi studentů lišily. Odpovědi na první otázku bychom mohli rozdělit do dvou skupin: zhruba polovina studentů na tuto otázku odpověděla, že Gilgameš začal přemýšlet o smrti proto, že mu had snědl rostlinu nesmrtnosti, druhá polovina správně uvedla, že Gilgameš začal o smrti přemýšlet z toho důvodu, že mu zemřel jeho přítel Enkidu. Důvodem rozdílných odpovědí mohlo být nepozorné čtení, popřípadě si studenti zřejmě neuvědomili, že Gilgamešova cesta pro rostlinu nesmrtnosti následovala až po smrti jeho přítele Enkidua.

Na následující otázku (*Uvědomí si Gilgameš, v čem je trvalá hodnota a smysl lidského života? Pokud ano, v čem?*), vyjma několika studentů, kteří tuto otázku vynechali, odpověděli studenti správně. Nad naše očekávání napsali také v čem je trvalá hodnota a smysl lidského života. Některé odpovědi byly opravdu zdařilé, např.:

- Hodnota každého z nás závisí na našich skutcích. Smysl života, že každý z nás zanechá po sobě pár drobných vzpomínek i těch zlých, nebo dobrých skutků. Ale pořád jsme tady jednou žili a nikdo to nemůže změnit.
- Ano, uvědomil si že hodnota a smysl lidského života je v tom že mladým ho udělají jeho činy a že se už dost proslavil a uchránil si své město a proto ho mají lidé rádi.
- Všechno živé jednou umře. Smysl života je v tom, že si má užívat každíčkého dne, má se z toho života radovat, být rád že je na světě.

Poslední otázka týkající se změny některé postavy příběhu dělala studentům asi největší problémy. Jen pár studentů správně pochopilo otázku a odpovědělo, že se změnil Gilgameš: zmoudřel, stal se z něj lepší člověk. Zbylá část studentů odpovídala takto: Enkidu – změnil se v hlínu. Důvodem většiny těchto odpovědí byla patrně i příliš široce položená otázka. Možná, že kdybychom ji blíže specifikovali (Jak se změnilы charaktery

hlavních postav?/V čem se změnilo Gilgamešovo uvažování?), odpovědi studentů by byly jiné.

Prostřednictvím otázek syntetických jsme se studentů ptali na jejich vlastní výklad. Tyto otázky jim umožnily využít všechny své dosavadní znalosti a zkušenosti, díky kterým pak vytvářeli alternativní varianty. Podněcovali jsme tak studenty k tvůrčímu řešení a samostatnému myšlení.

*Co by se stalo, kdyby had květinu Gilgamešovi nesnědl?*

Odpovědi všech studentů u této otázky byly jednoznačné: Gilgameš by získal nesmrtelnost. Někteří z nich se ještě pokusili o pohled do Gilgamešovy budoucnosti, ve které by podle nich vykonal ještě řadu dalších činů.

Otázkami evaluačními jsme po studentech vyžadovali, aby k dané problematice zaujali osobní stanovisko, vybízeli jsme je, aby udělali vlastní úsudek o dobru a zlu, pravdě a lži podle vlastních měřítek. Evaluační otázky rovněž vyžadují, aby studenti porozuměli tomu, na co v četbě narazili, a dokázali toto poučení včlenit do vlastních hodnotových žebříčků, aby jim pak pomohlo formulovat vlastní postoje a názory. Těmito otázkami jsme studenty vybízeli k tomu, aby např. zhodnotili chování postavy příběhu, můžeme je ale rovněž vztáhnout k hodnotám, které preferuje dnešní společnost.

*Jaká je podle vás hlavní myšlenka díla?*

*Čím je toto dílo dodnes aktuální?*

*Co podle vás potřebuje dnešní člověk ke štěstí a spokojenosti?*

*Co je pro vás v současné době nejdůležitější?*

*Která postava vás nejvíce zaujala? Proč?*

Odpovědi u první otázky se v mnohém shodovaly: studenti nejčastěji psali o nesmrtelnosti, o ponaučení, které z tohoto díla vyplývá, o dobrých činech, které by měl člověk během svého života konat. Jeden příklad za všechny: Ukázat, že každý může být nesmrtelným, díky tomu jaký je a co dokáže.

Podobné to bylo i u následující otázky týkající se aktuálnosti díla. Studenti nejčastěji psali o tom, že i dnešní lidé usilují o to, aby zůstali co nejdéle mladí, snaží se zastavit čas a prodloužit si svůj život.

Odpovědi u následujících dvou otázek nás celkem překvapily. Všichni studenti bez výjimky uvedli na prvních místech lásku, zdraví, rodinu, přátele. Až po těchto skutečnostech, které podle všeho považují za nejdůležitější, někteří připsali ještě peníze či dobrou práci, která by člověka naplňovala. Ve velké míře se objevovala také škola nebo vzdělání.

U poslední otázky se objevovaly nejrůznější odpovědi. Tato otázka poskytla studentům prostor, aby se vyjádřili k postavě, která je v celé ukázkce nejvíce zaujala. Nejčastěji studenti uváděli postavu Gilgameše. Důvodem byla jeho odvaha, síla, množství skutků, které vykonal a také jeho moudrost, protože si uvědomil, že být nesmrtelným není všechno. Mnohé studenty zaujala také postava Enkidua, protože byl vytvořen z hlíny, bohyně Aruru, protože mohla z hlíny stvořit člověka, nebo šenkýřka, protože Gilgamešovi poradila, aby si užíval života.

#### 4.2 *Shrnutí*

Tím, že jsme studentům pokládali otázky vyšší úrovně, tedy otázky vyžadující odpovědi přesahující úroveň základní paměti, nutili jsme je k tomu, aby začali samostatně myslet, využívat dosavadní znalosti, poznatky, obhajovat vlastní názory a používat vlastní slovní zásobu.

Současně jsme jim správně formulovanými otázkami různé úrovně dali jasně najevo, že si vážíme jejich myšlení, názoru a samostatného úsudku. Na druhé straně i oni sami snad pochopí, že učení se faktickým informacím je jen jedním z druhů učení a že pokud chtějí informace co nejvíce zhodnotit, musí je cíleně začleňovat do vhodného kontextu, analyzovat a zpracovávat.

Studenti si časem rovněž uvědomí, že znalost není definitivní, že ji musí mít uloženou v hlavě v souvislostech, které se vytváří postupně díky prolínání dosavadních vědomostí s novými myšlenkami. Učení není izolovaným procesem, vždy je zasazeno do životní zkušenosti a učební minulosti studenta. Z tohoto důvodu musíme studentům pokládat takové otázky, které jim pomohou v propojení nových poznatků s dosavadními vědomostmi, postoji, hodnotami atd.

Přestože jsme na základě Sandersovy úpravy Bloomovy taxonomie rozdělili otázky do dvou oblastí, není třeba dodržovat jakékoliv řazení otázek podle složitosti. Je důležité si uvědomit, že všechny typy otázek jsou vhodné pro všechny studenty. Není tomu tak, že by otázky vyšší úrovně byly určeny pouze nejbystřejším nebo nejstarším studentům.

Pracovní listy obsahující jednotlivé úkoly k textu jsou pro učitele v hodinách literární výchovy velmi výhodné, ale nejen pro ně. Učitel si při přípravě pracovního listu vybere tu část textu, která je podle jeho uvážení co nejzajímavější a připraví si k němu rovněž otázky, které mají studentům pomoci při pochopení díla a jeho interpretaci. Studenti si pak mohou do těchto listů přímo zapisovat (třeba i do textu) jednotlivé poznámky, které jim pomohou lépe se orientovat v samotném díle.



Vyzkoušeli jsme si práci s pracovním listem v praxi. Při zpracování výsledků pracovních listů jsme došli k názoru, že řadě studentů dělalo občas problém správně pochopit položenou otázku. Zejména z tohoto důvodu si myslíme, že je mnohem vhodnější využívat pracovních listů v hodinách literatury jako podkladu pro vedení dialogu o díle. Učitel si do pracovního listu připraví základní sadu otázek, které může během hodiny dále rozšiřovat a má tak možnost studenty navádět ke správnému pochopení jednotlivých souvislostí v díle. Věříme, že kdybychom tento pracovní list vyzkoušeli v hodině, která by byla vedena formou dialogu a opírala by se z větší části o pracovní list, řada studentů by se pomocí návodných otázek dobrala správného pochopení některých souvislostí, které jim v tomto provedení činily problémy.

I tak si myslíme, že studenti prvního ročníku zvládli interpretaci Eposu o Gilgamešovi skvěle. Kdybychom měli porovnat jednotlivé studenty mezi sebou, dojdeme k následujícímu závěru: ve třídě je řada studentů, které literatura zajímá, rádi čtou a rádi o dílech přemýšlejí, rozvíjí své představy o jednotlivých postavách, událostech či okolnostech, které se v ději odehrávají. Druhou část studentů tvoří jedinci, které literatura možná zase tak nezajímá, přesto jsou schopni pochopit základní souvislosti v ději, charakterizovat postavu, popsat místo děje, nebo popřemýšlet o hlavní myšlence díla. Poslední skupinu pak tvoří studenti, kteří by všechny tyto činnosti zvládli, ale buď je literatura nezajímá, nebaví, nebo jsou ve svém přístupu k tomuto předmětu laxní (z celé třídy se jednalo asi jen o dva studenty).

Samozřejmě, že toto naše hodnocení vychází pouze z jedné hodiny, kterou jsme tímto výzkumem se studenty strávili, a tak je možné, že jejich přístup k literatuře je naprosto opačný, jen neměli zájem se tohoto výzkumu zúčastnit. Věříme, že tomu tak je.

## 5 Nová podoba maturitní zkoušky

O nové podobě maturitní zkoušky a zavedení tzv. státní maturity se začalo poprvé mluvit v polovině 90. let 20. století. První model státní maturitní zkoušky byl sestaven na základě odborných diskuzí v letech 1997 – 2000. Státní část tohoto modelu byla pilotována v rámci tzv. Sond MATURANT.

V roce 2000 byl proveden první pokus o uzákonění nové podoby maturitní zkoušky v rámci návrhu školského zákona, který ale nebyl schválen. Změna maturitní zkoušky tak byla uzákoněna až v roce 2004 novým školským zákonem, podle kterého měla být spuštěna ve školním roce 2007/2008.

V červnu 2007 byla Poslaneckou sněmovnou schválena novela školského zákona, která odložila start nové maturitní zkoušky na rok 2010. V tutéž dobu začala odborná diskuze, která byla po pěti měsících uzavřena konečnou podobou upraveného modelu maturitní zkoušky. Tato podoba byla uzákoněna díky tehdejšímu ministru školství Ondřeji Liškovi, který předložil vládní návrh novely školského zákona. Ten byl přijat v květnu 2008.<sup>45</sup>

O nové maturitě se v poslední době hodně mluvilo. Diskuze byla vyvolána hlavně díky studentům, budoucím maturantům, kteří se tak snažili dát najevo svou nespokojenost a nesouhlas s novou podobou maturitní zkoušky. Z tohoto důvodu došlo během několika předešlých měsíců ke změně. 7. 10. 2009 senát schválil a o několik dní později (20. 10. 2009) prezident Václav Klaus podepsal novelu školského zákona, která odsouvá začátek nové maturitní zkoušky až na rok 2011.<sup>46</sup>

V následující kapitole budeme věnovat pozornost současné podobě maturitní zkoušky a zejména pak její nové podobě. Budeme se soustředit především na předmět český jazyk a literatura, vzhledem k tématu práce pak obzvláště na složku literární, a to na její ústní část.

Maturitní zkouška byla v minulých letech postavena hlavně na faktografických znalostech studentů. Každý maturant si u maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury vylosoval jednu otázku, která byla složena ze dvou částí: jazykové a literární. Maturant obvykle začínal částí literární, jejíž součástí byly i ukázky z uměleckých děl. V této části otázky pak student hovořil zejména o literární historii, která spadala do dané otázky, ve

---

<sup>45</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html> [cit. 2009-06-11]

<sup>46</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/prezident-zpecetil-odklad-nove-maturity-1404034111.html> [cit. 2009-06-11]

velmi malé míře byla pak pozornost věnována textům. Samotný „rozbor“ textu měl ovšem podobu spíše krátkého shrnutí obsahu některého díla, nebo určení jejich autora. V jazykové části maturant v krátkosti definoval např. dialog nebo úvahu.

Maturitní zkouška se v nové podobě bude skládat ze dvou částí: části společné (státní) a části profilové (školní). Student musí úspěšně zvládnout obě části maturity, aby u maturitní zkoušky uspěl. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pověřilo v roce 1999 přípravou reformy maturitní zkoušky Centrum pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT).<sup>47</sup>

Důvodů, proč zavést novou maturitní zkoušku, uvádí ředitel CERMATu Martin Mach hned několik: zvýšit objektivitu výsledku maturitní zkoušky zavedením jednotných pravidel a kritérií, což podle něj povede k tomu, že vysoké školy budou k výsledkům maturitní zkoušky přihlížet v přijímacím řízení stejně jako vyšší odborné školy nebo budoucí zaměstnavatelé, zajistit srovnatelnost výsledku maturitní zkoušky na všech středních školách v republice a v neposlední řadě užitečnost maturitní zkoušky (viz výše).<sup>48</sup>

Profilová část maturitní zkoušky je do značné míry shodná se současnou formou maturitní zkoušky a její podoba do velké míry závisí na rozhodnutí ředitele školy. Profilová část je složena ze dvou až tří povinných zkoušek a až dvou nepovinných zkoušek. Skutečný počet povinných zkoušek závisí na rozhodnutí ředitele školy, a to až do doby, kdy bude počet zkoušek v daném oboru stanoven příslušným rámcovým vzdělávacím programem.<sup>49</sup> Předmětová skladba i forma profilových zkoušek je v kompetenci ředitele školy, podmínkou ale je, aby vycházely z profilu studijního oboru. Profilové zkoušky mohou mít podle zákona formu praktickou, písemnou, ústní, popř. maturitní práci s její obhajobou před zkušební komisí a také kombinaci těchto forem.

Předměty společné části maturitní zkoušky jsou rozděleny podle let: v tzv. náběhové části (původně rok 2010-2011) je do povinných předmětů společné části zařazen český jazyk a literatura, cizí jazyk, nebo matematika a až tři nepovinné předměty.

Od roku 2012 a dále bude k povinným předmětům patřit český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, nebo občanský a společenskovední základ, nebo informatika a až tři nepovinné předměty.

---

<sup>47</sup> Viz <http://www.ceremat.cz/o-nas-10039.html> [cit. 2009-06-11]

<sup>48</sup> Viz Maturitní zpravodaj 6/2009, dostupný na <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html> [cit. 2009-06-11]

<sup>49</sup> Viz Maturitní zpravodaj 1/2008, dostupný na <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html> [cit. 2009-06-11]

Student má možnost si u všech zkušebních předmětů vybrat ze dvou úrovní obtížnosti: základní a vyšší. Všechny zkušební předměty, které spadají do společné části maturitní zkoušky, se řídí také tzv. katalogem požadavků, a to jak pro základní, tak pro vyšší úroveň. Všechny zkušební předměty v této společné části se konají formou didaktického testu. Výjimku tvoří zkoušky z předmětů český jazyk a literatura a cizí jazyk, které mají povahu komplexní zkoušky (dílní ústní zkouška, písemná práce, didaktický test). Student musí složit všechny tři části komplexní zkoušky, aby u ní uspěl. V případě, že u některé části neuspěje, musí opakovat celou komplexní zkoušku, tedy všechny tři její části. Jednotlivé zkoušky konané formou didaktického testu a písemné práce mají centrálně administrovaný charakter. Tyto zkoušky mají centrálně určené zadání, probíhají ve stejném termínu a podle stejné metodiky na všech školách v republice v rámci tzv. jednotného zkušebního schématu (červen). Jednotlivé ústní zkoušky se pak konají společně s profilovými zkouškami před zkušební maturitní komisí (květen).

### *5.1 Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury<sup>50</sup>*

Český jazyk a literatura je zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky. Zkouška z tohoto předmětu je komplexní, tzn. že je složena z několika částí: didaktický test, písemná práce a ústní zkouška. Jak jsme již zmínili, aby student u tohoto předmětu uspěl, musí úspěšně složit všechny tři její části. Každá část se na celkovém výsledku studenta podílí jednou třetinou. Student má možnost vybrat si ze dvou úrovní obtížnosti – základní a vyšší.

Didaktický test je zadáván centrálně písemnou formou. Všichni studenti mají tedy stejné podmínky. Prostřednictvím didaktických testů se zjišťuje úroveň znalostí a dovedností studentů v určité oblasti. Student má na výběr základní nebo vyšší úroveň testu. Didaktický test základní úrovně je tvořen uzavřenými testovými úlohami a student má na jeho vypracování 60 minut.

Test vyšší úrovně je tvořen jak uzavřenými testovými úlohami, tak i otevřenými testovými úlohami se stručnou odpovědí. Student má na jeho vypracování 90 minut. Didaktický test obsahuje otázky jak z oblasti jazyka, tak z oblasti literatury.

Témata písemné práce jsou zadávána také centrálně. CERMAT vyhlašuje pro každý termín a úroveň obtížnosti 10 tematicky různorodých zadání. Zadání písemné práce je tvořeno názvem zadání, případně výchozím textem, a způsobem zpracování zadání (tzv.

---

<sup>50</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/cesky-jazyk-a-literatura-1404033454.html> [cit. 2009-06-11]

slohový útvar). Studenti mohou při vypracovávání používat slovníkovou příručku, jako např. Pravidla českého pravopisu. Student dostane na začátku zkoušky 10 témat, z nichž si jedno zvolí. Na rozhodnutí o výběru zadání má 25 minut u obou úrovní obtížnosti, na jeho samotné vypracování má pak v základní úrovni obtížnosti 60 minut, ve vyšší pak 90 minut. Písemnou práci studenti píšou do adresných záznamových archů.

Ústní zkouška je zadávána formou tzv. pracovních listů. Zkoušku student koná s pracovním listem, který obdrží až po vylosování zadání. Pracovní listy nejsou podle školského zákona veřejně přístupné.

I u této zkoušky má student na výběr ze základní a vyšší úrovně obtížnosti (viz dále). Student má 20 minut na přípravu „na potítku“, samotná zkouška pak trvá 15 minut. Zkoušku vede zkoušející podle obecné struktury zkoušky, která je uvedena v pracovním listu. Přisedící, který se také podílí na konečném hodnocení studentova výkonu, během zkoušky připravuje podklady pro jeho hodnocení. Jak zkoušející, tak přisedící mají k dispozici tabulky pro zápis hodnocení ústní zkoušky, do kterých si mohou během zkoušení dělat poznámky.

### *5.1.1 Hodnocení komplexní zkoušky*

Hodnocení didaktického testu zajišťuje CERMAT. Toto hodnocení probíhá automatizovaně, u otevřených úloh, které najdeme u vyšší úrovně obtížnosti, je každá úloha posuzována dvěma certifikovanými hodnotiteli v rámci centrálního zpracování výsledků testu, tj. záznamových archů.

Výkon studenta u písemné práce hodnotí podle závazné metodiky dva hodnotitelé přímo ve škole. Hodnotitelé jsou učitelé z příslušné školy a jsou do této funkce jmenováni ředitelem dané školy. Tito hodnotitelé musí současně mít platný certifikát hodnotitele písemných prací zkušebního předmětu český jazyk a literatura.

U dílčí ústní zkoušky připravují podklady pro hodnocení výkonu studenta dva hodnotitelé – zkoušející a přisedící, a to podle závazné metodiky. Tyto hodnotitele jmenuje ředitel příslušné školy členy zkušební maturitní komise. Oba musí mít platný certifikát hodnotitele písemných prací zkušebního předmětu český jazyk a literatura. O výsledném hodnocení studenta rozhoduje komise hlasováním na základě připravených podkladů.

### *5.1.2 Rozdíl mezi základní a vyšší úrovní obtížnosti*

Jak již bylo zmíněno, student si může vybrat jednu ze dvou úrovní obtížnosti: základní a vyšší.

*„Střední školství vyučuje podle platných učebních dokumentů neboli osnov a obsah textů a zkoušek společné části nové maturity vychází právě z nich. Týká se to však výhradně zkoušek základní úrovně obtížnosti. Jejich obsah je jakýmsi průnikem osnov všech středoškolských oborů, které končí maturitní zkouškou. Jinými slovy jde o učivo, s kterým měl v rámci svého studia přijít do styku každý maturant, ať už studuje gymnázium, nebo učební obor s maturitou. Škola má dle zákona povinnost připravit žáky minimálně na základní úroveň obtížnosti.“<sup>51</sup>*

Základní úroveň obtížnosti je koncipována tak, aby student ukázal, že rozumí různým typům uměleckého i neuměleckého textu a dokáže tyto texty charakterizovat. Studentovy znalosti z literární historie a vědy jsou ověřovány pouze orientačně, a to hlavně v souvislosti se zařazením literárního díla do literárněhistorického kontextu. U této úrovně obtížnosti se nepředpokládá, že studenti budou pokračovat ve studiu na vysoké škole, které je zaměřené na poznatky z oblasti jazyka a literatury.

Vyšší úroveň obtížnosti je naopak koncipována tak, že se předpokládá studentovo další pokračování na vysoké škole, kde se poznatky a uvažování o jazyce a literatuře berou jako samozřejmé. V této úrovni obtížnosti student dokazuje svou schopnost analýzy a interpretace textu, a to i znalosti z literární vědy a lingvistiky. Předpokládá se, že tyto znalosti budou detailnější než u základní úrovně, ale na druhou stranu nebudou suplovat znalosti v počátečních stádiích studia na vysoké škole.

## 5.2 Ústní část maturitní zkoušky

Ústní část zkoušky z českého jazyka a literatury se liší podle úrovně obtížnosti. Zkouška v základní úrovni obtížnosti obsahuje charakteristiku uměleckého textu (student přitom využívá vědomostí získaných přečtením celého díla a literárněhistorické souvislosti daného díla) a charakteristiku neuměleckého textu.

Zkoušku vyšší úrovně obtížnosti tvoří analýza výňatku uměleckého textu (charakteristické rysy textu, student využívá vědomostí získaných při přečtení díla), obecně kulturní a literárněhistorický kontext, porovnání uměleckého a neuměleckého textu, typické rysy neuměleckého textu, jeho stylová a jazyková charakteristika.<sup>52</sup>

Jak jsme již zmínili, ústní zkouška je zadávána formou tzv. pracovních listů. Pracovní list vždy obsahuje výňatek z uměleckého textu, výňatek z neuměleckého textu a

---

<sup>51</sup> Viz Maturitní zpravodaj 6/2009, dostupný na <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html> [cit. 2009-06-11]

<sup>52</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/ustni-zkouska-1404033210.html> [cit. 2009-06-11]

obecnou strukturu zkoušky. Pracovní list, respektive zadání zkoušky, jsou jednoznačně určeny názvem literárního díla.

Škola při přípravě zadání vychází z následujícího stanoveného postupu: nejprve stanoví a zveřejní školní seznam literárních děl určený pro dílčí ústní zkoušku. Tento školní seznam je určen studentům, aby si vytvořili vlastní seznam literárních děl, a škola je povinna ho zveřejnit nejpozději do 30. září příslušného školního roku.

Pro vytvoření školního seznamu literárních děl jsou stanoveny tyto podmínky<sup>53</sup> (uvedené počty děl jsou minimální):

MINIMÁLNÍ POČET DĚL VE ŠKOLNÍM SEZNAMU (základní úroveň obtížnosti)		MINIMÁLNÍ POČET DĚL VE ŠKOLNÍM SEZNAMU (vyšší úroveň obtížnosti)	
<b>CELKOVÝ POČET LITERÁRNÍCH DĚL</b>	<b>40</b>	<b>CELKOVÝ POČET LITERÁRNÍCH DĚL</b>	<b>105</b>
Světová a česká literatura do konce 19. stol.	4	Světová a česká literatura do konce 18. stol.	15
Světová literatura 20. a 21. stol.	4	Světová poezie a próza 19. stol.	15
Česká literatura 20. a 21. stol.	5	Česká poezie a próza 19. stol.	15
Próza	1	Světová a česká dramatická tvorba 19.–21. stol.	15
Poezie	1	Světová a česká poezie 20. a 21. stol.	15
Drama	1	Světová próza 20. a 21. stol.	15
		Česká próza 20. a 21. stol.	15

Každý student si vytvoří vlastní seznam literárních děl vytvořený na základě školního seznamu, který odevzdá řediteli školy nejpozději do 31. března příslušného školního roku; studentův seznam literárních děl určuje seznam zadání, z něhož si pak příslušný student losuje zadání „své“ ústní dílčí zkoušky.

Student při vytváření svého seznamu literárních děl vychází z těchto podmínek:<sup>54</sup>

<sup>53</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/priprava-zadani-ustni-zkousky-1404033332.html> [cit. 2009-06-11]

<sup>54</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/priprava-zadani-ustni-zkousky-1404033332.html> [cit. 2009-06-11]

MINIMÁLNÍ POČET DĚL V ŽÁKOVĚ SEZNAMU (základní úroveň obtížnosti)		MINIMÁLNÍ POČET DĚL V ŽÁKOVĚ SEZNAMU (vyšší úroveň obtížnosti)	
<b>CELKOVÝ POČET LITERÁRNÍCH DĚL</b>	<b>20</b>	<b>CELKOVÝ POČET LITERÁRNÍCH DĚL</b>	<b>30</b>
Světová a česká literatura do konce 19. stol.	4	Světová a česká literatura do konce 18. stol.	3
Světová literatura 20. a 21. stol.	4	Světová poezie a próza 19. stol.	2
Česká literatura 20. a 21. stol.	5	Česká poezie a próza 19. stol.	2
Próza	1	Světová a česká dramatická tvorba 19.–21. stol.	2
Poezie	1	Světová a česká poezie 20. a 21. stol.	2
Drama	1	Světová próza 20. a 21. stol.	3
		Česká próza 20. a 21. stol.	4

Škola následně zajistí přípravu pracovních listů postavených na literárních dílech, která jsou obsahem vlastních seznamů literárních děl všech studentů školy, a to dle stanovené metodiky.

Přípravu pracovních listů si učitelé mohou usnadnit. Autorský tým CERMATu bude postupně vytvářet tzv. banku pracovních listů. Přístup do této banky bude možný přes internet, a to jen autorizovaným uživatelům, které určí ředitelé škol. Pracovní listy mohou učitelé využít jako inspiraci při tvorbě vlastních pracovních listů, nebo jako rozpracovaný pracovní list, k němuž si podle příslušné metodiky vytvoří zadání, nebo jako hotový pracovní list.

Školní seznam literárních děl, na jehož základě si student vytváří vlastní seznam děl, je vytvářen na základě Kritérií pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce. Tato kritéria jsou součástí Katalogů požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, a to pro obě úrovně obtížnosti. Na základě těchto kritérií tedy škola vytváří seznamy literárních děl, ze kterých si budoucí maturant vytvoří svůj vlastní seznam děl, který je pro něj zároveň seznamem zadání k ústní zkoušce.



### 5.2.1 Hodnocení ústní části

Student si u ústní zkoušky nejprve vylosuje zadání a poté dostane od zkušební komise pracovní list. Poté jde na potítko, kde má 20 minut na přípravu a posléze následuje samotná zkouška, která trvá 15 minut. Zkoušející i přísedící hodnotí studentův výkon bezprostředně po skončení ústní zkoušky. Tímto postupem se má minimalizovat paměťový úbytek informací o výkonu žáka a má se tak zajistit dostatečná objektivita hodnocení.

Zkoušku vede zkoušející podle obecné struktury zkoušky uvedené v pracovním listu a zároveň provádí hodnocení do vlastního záznamu o hodnocení ústní zkoušky, samozřejmě do té míry, jakou mu dovoluje samotné zkoušení. Přísedící během zkoušky připravuje podklady pro hodnocení studenta.

Po skončení zkoušky dokončí hodnotitelé zápis hodnocení a provedou porovnání hodnocení studenta ve všech dílčích bodech. V maximální možné míře pak musí dojít ke společnému hodnocení. Na tento proces je vyčleněno maximálně 5 minut po skončení zkoušení studenta.

Hodnocení<sup>55</sup> výkonu studenta u ústní zkoušky se provádí na základě jeho výkonu v dané oblasti jako maximální, s dílčími nedostatky, s podstatnými nedostatky, nedostatečný. Vlastní výsledek hodnocení budou hodnotitelé zapisovat do dvourozměrné tabulky. Jedním rozměrem je oblast hodnocení, druhým rozměrem je oblast příslušných bodů.

body			
0	1	2	3
Nedostatečný výkon studenta	Podstatné nedostatky ve výkonu studenta	Dílčí nedostatky ve výkonu studenta	Maximální výkon studenta

### 5.3 Metodika pracovních listů

Z výše uvedeného je zřejmé, že maturitní zkouška z českého jazyka a literatury bude v následujících letech klást důraz především na četbu studenta a jeho schopnost a dovednost pracovat s přečteným textem. Nová podoba maturitní zkoušky tedy od všech středních škol s maturitou vyžaduje změnu ve způsobu vyučování předmětu český jazyk a literatura. Úkolem učitele již nebude zprostředkovat studentům určitou sumu faktografických znalostí, ale naučit studenty především praktickým dovednostem s textem.

<sup>55</sup> Viz Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury společné části maturitní zkoušky, dostupné na <http://www.novamaturita.cz/publikace-a-prilohy-ke-konzultacnim-seminarum-1404033941.html> [cit. 2009-06-11]

Je také zapotřebí, aby si studenti v hodinách literatury uvědomili, proč je práce s textem důležitá a proč by jí měli věnovat náležitou pozornost. Učitel musí studenty motivovat jednak k četbě samotné, jednak je naučit s přečteným textem dále pracovat.

Každý učitel by měl při přípravě pracovních listů k maturitní zkoušce mít na mysli několik základních pravidel,<sup>56</sup> která jsou pro jejich přípravu stanovena:

1. Nelze měnit obecnou strukturu zkoušky. Každá škola má ale možnost rozpracovat obecnou strukturu zkoušky podle vlastních potřeb.
2. Výňatek z uměleckého textu musí pocházet z literárního díla, které je zadáním zkoušky.
3. U zkoušky v základní úrovni obtížnosti nemusí být souvislost mezi výňatkem z uměleckého a neuměleckého textu. U zkoušky ve vyšší úrovni obtížnosti musí mezi výňatky z textů být vzájemná souvislost. Vývoj pracovních listů bez souvislosti mezi výňatky z textů umožňuje školám využít oborových textů, a částečně tak využít profilového zaměření školy v této části zkoušky. Důležité je ale připomenout, že předmětem hodnocení jsou znalosti v oblasti češtiny, nikoli odborné znalosti a dovednosti v příslušném oboru. Cílem tohoto opatření je snaha poskytnout studentům jako jeden ze dvou podkladových textů takový text, který je pro ně z hlediska obsahu atraktivnější než texty v zásadě literárněvědné.
4. U zkoušky nižší úrovně obtížnosti nesmí rozsah obou výňatků textu dohromady přesáhnout rozsah jedné strany formátu A4. U zkoušky vyšší úrovně obtížnosti nesmí rozsah žádného z obou výňatků přesáhnout rozsah jedné strany A4 při použití písma Times New Roman, velikosti 11 a jednoduchého řádkování. Minimální rozsah výňatků stanoven není.

Pracovní list pro základní úroveň obtížnosti obsahuje dva typy textů: umělecký a neumělecký. Jak již bylo zmíněno, u základní úrovně obtížnosti nemusí být mezi těmito texty souvislost. Maximální rozsah obou textů je přesně stanoven (viz výše).

Jako první je uveden úryvek z uměleckého textu. Pracovní list obsahuje v horní části název autora a název díla, ze kterého pochází výňatek textu. Dále následuje úryvek z neuměleckého textu, po kterém následuje obecná struktura ústní zkoušky. Tato struktura obsahuje dva úkoly: charakteristika uměleckého textu (s využitím vědomostí získaných

---

<sup>56</sup> Viz <http://www.novamaturita.cz/pravidla-pro-vyvoj-pracovnich-listu-1404033331.html> [cit. 2009-06-11]

přečtením celého díla a s orientačním zasazením do literárněhistorického kontextu) a charakteristika neuměleckého textu.

Pracovní list vyšší úrovně obtížnosti obsahuje stejně jako pracovní list základní úrovně dva typy textů: umělecký a neumělecký. Na rozdíl od pracovního listu základní úrovně musí být u listu vyšší úrovně obtížnosti vždy souvislost mezi oběma texty. Maximální rozsah obou textů je předem stanoven (viz výše).

Řazení obou textů je shodné jako u pracovního listu základní úrovně. Pracovní list vyšší úrovně se liší obecnou strukturou zkoušky. Charakteristika a analýza uměleckého a neuměleckého textu je mnohem detailnější než u zkoušky základní úrovně. Obecná strukturu zkoušky u vyšší úrovně obsahuje čtyři body: analýzu výňatku uměleckého textu (charakteristické rysy textu, student využívá vědomostí získaných při přečtení díla), obecně kulturní a literárněhistorický kontext, porovnání uměleckého a neuměleckého textu, charakteristika typických rysů neuměleckého textu, jeho stylová a jazyková stránka.

U obou úrovní obtížnosti může autor pracovního listu jednotlivé body obecné struktury zkoušky rozpracovat. Může rozpracovat buď všechny body, nebo jen každý bod jinak podrobně. Pokud se tedy autor rozhodne pro rozpracování jednotlivých bodů, je důležité, aby si uvědomil, že každý jednotlivý bod struktury zkoušky bude předmětem hodnocení studentova výkonu u ústní zkoušky. Autor pracovního listu si tak do jisté míry díky rozpracování jednotlivých bodů vytváří jakýsi metodický podklad pro hodnocení studenta u ústní maturitní zkoušky.

Ústní zkouška vychází z konkrétních textů, proto by se podstatná část zkoušky měla odehrávat nad texty. Důležité je také zmínit, že podstatou ústní zkoušky je ověřit, jak student dovede pracovat s textem (zkoušející by tedy neměl pouze ověřovat, jaké detaily si student z přečtené knihy zapamatoval).

U základní úrovně obtížnosti by měl být vymezený prostor stejný jak pro umělecký, tak pro neumělecký text. Délka uměleckého i neuměleckého textu by měla být zvolena tak, aby student měl možnost na potítku stihnout více než jen oba texty přečíst. Jednotlivé body zkoušky by pak měly být rozpracovány tak, aby bylo reálné je zvládnout ve vymezeném čase dvaceti minut.

Při samotném zkoušení by zkoušející neměl brát jako správnou charakteristiku textu pouhé převyprávění děje daného díla. Student by měl být schopný charakterizovat text z řady hledisek, ne jen odvyprávět jeho děj. U základní úrovně obtížnosti by zkoušející měl rozlišovat mezi detailním a orientačním zasazením díla do literárněhistorických souvislostí. Hranice mezi nimi nelze stanovit centrálně, záleží na jednotlivých školách. Při

výběru neuměleckého textu může autor pracovního listu využít i pomezích textů, např. paměti, memoáry apod.

Autor pracovního listu má několik možností,<sup>57</sup> jak může strukturu ústní zkoušky v pracovním listu rozpracovat.

### 5.3.1 Základní úroveň obtížnosti

Zkouška může proběhnout podle obecné struktury zkoušky, kdy zkoušející povede ústní zkoušku podle základní, nerozpracované struktury. Autor by ale v tomto případě měl mít jasnou představu o tom, o čem povede se studentem rozhovor při analýze uměleckého textu, měl by vědět, co chce od studenta slyšet při obecném a literárněhistorickém zasazení díla do kontextu apod. Autor takto zpracované struktury ústní zkoušky by si měl být také jistý, že nerozpracovaná struktura zkoušky je pro maturanta dostačujícím vodítkem.

Zkouška může proběhnout podle struktury, ve které budou rozpracovány oba body. Zkoušející tedy povede ústní zkoušku podle struktury, ve které je každý bod rozpracovaný do podrobnější podoby pokynů pro studenta. U tohoto přístupu má zkoušející zároveň k dispozici podrobnější osnovu pro studentovo závěrečné hodnocení jednotlivých bodů zkoušky. Stejně rozpracované body struktury zkoušky má k dispozici i maturant. Tento přístup zpracování pracovního listu je velmi výhodný pro maturanta, který může strukturou zkoušky procházet bod po bodu a nemusí se obávat, že při přípravě na něco zapomene (tato podoba pracovního listu je pro něj jakousi oporou při rozboru textu).

Další možností, jak můžeme strukturu zkoušky zpracovat, je struktura, ve které je rozpracovaný jeden ze dvou bodů. Zkoušející povede ústní zkoušku podle struktury, ve které je rozpracovaný buď jeden, nebo druhý bod. Autor takto zpracované struktury zkoušky dává studentovi větší prostor pro jeho vlastní iniciativu při analýze uměleckého či neuměleckého textu, nestanovuje mu žádné hranice či pomocný postup při rozboru textu. Autor může tímto způsobem zpracování pracovního listu dát najevo, že např. jeden ze dvou bodů je pro něj důležitější a po maturantovi žádá, aby prokázal své znalosti a schopnost si s daným úkolem poradit bez podrobnějších instrukcí. Tímto způsobem zpracování může ale dát také najevo, že jeden ze dvou bodů je pro něj méně podstatný, nebo že student je schopný daný bod zvládnout bez bližších pokynů.

---

<sup>57</sup> Viz Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury společné části maturitní zkoušky, dostupné na <http://www.novamaturita.cz/publikace-a-prilohy-ke-konzultacnim-seminarum-1404033941.html> [cit. 2009-06-11]

Pracovní list vytvořený k dílu Epos o Gilgamešovi by pro základní úroveň obtížnosti (v závislosti na rozhodnutí autora pracovního listu o rozpracování či nerozpracování jednotlivých bodů struktury) mohl vypadat např. takto:

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI

## PRACOVNÍ LIST

### Epos o Gilgamešovi

#### Výňatek Umělecký text

Gilgameš svou rukou se sekery chopil  
a když cedry se kácet jal, i Enkidu se sekery chopil  
a také on cedry kácel.

A když Chuvava zaslechl hluk,  
vzkypěl v něm hněv: „Kdo to přišel,  
aby kácel stromy, jež na hoře  
jsem pěstoval, i vznešené cedry?“

A tu k nim shora z nebe  
promlouvá Šamaš: „Pojďte blíž,  
nemějte strach! Vstupte dovnitř,  
dokud není ještě doma!...“

#### Výňatek Neumělecký text

Mnichov - Bavorští geofyzici při bádání v Iráku s překvapením zjistili, že hluboko v zemi leží zbytky sumerského města Uruk odpovídající popisu z nejstaršího zachovaného literárního díla světa - Eposu o Gilgamešovi. Ve svém nejnovějším vydání to píše německý týdeník Die Zeit. Badatelé Helmut Becker a Jörg Fassbinder pomocí cesiových magnetometrů našli síť ulic, hradby z pálených cihel, obytné domy předáků, pece, chrámy a hustou síť dopravních kanálů. Právě shoda nalezené struktury města s písemnými prameny definitivně potvrzuje, že lokalita skutečně představuje slavný sumerský Uruk z počátků lidské civilizace. Také v eposu popsán způsob, jakým byl legendární král Gilgameš pohřben na umělém ostrově v řece, je reálný. Badatelé v bývalém řečišti našli hrob. Sumerský král Gilgameš žil asi 2600 let před našim letopočtem. S Urukem je spojován vznik prvního státu v Mezopotámii i vynález klínového písma. Tím byl sepsán i Epos o Gilgamešovi.

(MF Dnes, 24. 4. 2002)

#### **STRUKTURA ÚSTNÍ ZKOUŠKY**

##### **1. charakteristika uměleckého textu (s využitím vědomostí získaných přečtením celého díla a s orientačním zasazením do literárněhistorického kontextu)**

- pojmenujte literární druh a literární žánr, na základě výňatku textu je charakterizujte
- zařaďte ukázkou do kontextu celého díla
- charakterizujte hlavní postavy tohoto díla
- charakterizujte jazykové prostředky použité v textu
- orientačně zařaďte dílo do kontextu světové literatury

##### **2. charakteristika neuměleckého textu**

- vysvětlíte souvislost mezi oběma výňatky
- postihněte účel textu
- charakterizujte slovní zásobu
- přiřaďte text k funkčnímu stylu, své tvrzení doložte argumenty

### 5.3.2 Vyšší úroveň obtížnosti

Také u vyšší úrovně obtížnosti má autor pracovního listu několik možností, jak pracovní list zpracovat.

Zkouška může proběhnout podle obecné struktury zkoušky. Stejně jako u pracovního listu základní úrovně obtížnosti může zkoušející vést ústní zkoušku podle základní nerozpracované struktury zkoušky i u vyšší úrovně obtížnosti. Pro tento způsob přístupu ke zpracování pracovního listu platí stejné podmínky jako u pracovního listu základní úrovně obtížnosti (viz výše). Takto pojatá zkouška je nejméně omezující jak pro maturanta, tak pro komisi. Zkoušení je tedy chápáno spíše jako odborná debata. Na druhou stranu ale tento přístup předpokládá připravenost obou stran.

Zkouška může proběhnout podle struktury, ve které jsou rozpracovány všechny čtyři body. Jak již bylo zmíněno, takto zpracovaný pracovní list je velmi vstřícný vůči studentovi a má jisté výhody i pro zkoušejícího (viz výše). Nevýhodou u tohoto zkoušení může ale být určitá tendence k jednotvárnému průběhu zkoušky. Zkouška pak neprobíhá formou odborné debaty nad texty, ale může mít povahu „strohého“ rozhovoru, který je založen na střídání otázka zkoušejícího – odpověď maturanta.

Zkouška může proběhnout podle struktury, ve které jsou rozpracovány tři body – první bod je nerozpracovaný. Autor takto koncipovaného pracovního listu nerozpracuje první bod struktury zkoušky – analýzu výňatku uměleckého textu. Důvodem tohoto rozhodnutí může být snaha o co nejmenší zásah do studentova rozboru textu, snaha studenta nijak neomezovat a nechat jej analyzovat úryvek textu podle vlastního uvážení. Tento způsob zpracování pracovního listu umožňuje oběma stranám větší volnost při rozboru textu. Ostatní body zkoušky pak zůstávají rozpracované, takže alespoň u prvního bodu se zkouška blíží stylu odborné diskuze. Autor takto zpracované struktury může mít k tomuto kroku několik důvodů: prvním, již zmíněným důvodem, může být snaha zkoušejícího o co nejmenší zásah do studentovy analýzy. Zkoušející může být přesvědčen, že by dílčími úkoly studentovi spíše uškodil a také do jisté míry předpokládá, že student je schopný umělecký text velmi dobře analyzovat, aniž by jej navedl. Druhým důvodem tohoto přístupu může být snaha ověřit studentovy schopnosti. Zkoušející tedy podrobněji nerozpracuje první bod zkoušky hlavně proto, aby mu student dokázal, že je schopný text analyzovat, aniž by měl jakýkoli bližší návod. Další důvod, i když u tohoto bodu méně pravděpodobný, může být ten, že zkoušející považuje tento bod za nejméně podstatný.

Další možností, jak strukturu pracovního listu zpracovat, je podoba struktury, ve které jsou rozpracovány tři body – druhý bod je nerozpracovaný. Tímto způsobem

zpracování dává autor u zkoušky studentovi větší prostor pro jeho znalosti v oblasti kulturní a literárněhistorické.

Struktura ústní zkoušky může mít rozpracovány tři body, kdy třetí bod je nerozpracovaný.

Zkouška může proběhnout rovněž podle struktury, ve které jsou rozpracovány tři body – čtvrtý bod je nerozpracovaný. Nerozpracováním čtvrtého bodu dává zkoušející studentovi neomezený prostor pro rozbor neuměleckého textu. U tohoto zpracování struktury ústní zkoušky platí stejné předpoklady jako u první možnosti rozpracování ústní zkoušky.

Pracovní list vytvořený k dílu Epos o Gilgamešovi by pro vyšší úroveň obtížnosti mohl vypadat následovně:



# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – VYŠŠÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI

## PRACOVNÍ LIST

### Epos o Gilgamešovi

#### Výňatek Umělecký text

I praví šenkýřka jemu, Gilgamešovi:  
„Byl-lis to ty, Gilgameši, který jsi strážce zabil,  
Chumbabu zabil, jenž sídlil v cedrovém lese,  
i lvy skolil v soutěskách horských,  
lapil býka, jenž z nebe přišel, a ubil,  
proč jen jsou pohublé líce tvé a vpadlé tváře,  
ztrápené tváře tvé, rysy tvé ztrhané  
a nitro plno žalu?  
Tvář tvoje se podobá poutníku z daleké cesty.  
Mrazem a slunečním žářem ošlehány jsou tvé líce,  
a jako za přeludem po stepi se honíš?“  
„Přítel můj, jehož jsem miloval, v hlínu se změnil,  
Enkidu, přítel můj, jehož jsem miloval, v hlínu se změnil.  
Mám snad i já jako on ulehnout  
a nevstat na věky věků?“  
„Život, jež hledáš, nenalezneš!  
Když bozi stvořili lidstvo,  
smrt lidstvu dali v úděl,  
život však do svých rukou si vzali.  
Ty, Gilgameši, žaludek si naplň,  
ve dne v noci buď stále vesel!  
Denně pořádej slavnosti,  
tancuj a hraj si ve dne i v noci!  
Necht' čisté jsou tvé šaty,  
tvá hlava vymyta, ve vodě se koupej!

#### Výňatek Neumělecký text

Byl Gilgameš pohřben na dně koryta řeky Eufratu, jak se píše v proslulém eposu? Anebo příběh o ukrutném a posléze si zoufajícím vládcovi města Uruku, kolébky lidské civilizace, je mýtus? Když loni na jaře němečtí geofyzikové zmapovali pomocí magnetometrů původní síť ulic a hradeb starověkého Uruku, konstatovali, že plán města přesně odpovídá popisu z Eposu o Gilgamešovi. Byla to senzace. Novináři neváhali jejich objev srovnávat s vykopáním Troje Heinrichem Schliemannem. Němečtí odborníci vyslovili také domněnku, že našli místo, které by mohlo být hrobem krále Gilgameše. Možná, snad... Potvrdit odvážnou hypotézu se jim však do vypuknutí války v Iráku nepovedlo. "Vrátíme se do Uruku letos v listopadu," tvrdí dnes geofyzik Jörg Fassbinder.

(MF Dnes, 19. 7. 2003)

## **STRUKTURA ÚSTNÍ ZKOUŠKY**

### **1. analýza výňatku z uměleckého díla (charakteristické rysy výňatku, s využitím vědomostí získaných přečtením celého díla)**

- pojmenujte literární druh a literární žánr, na základě výňatku textu je charakterizujte
- zařaďte ukázkou do kontextu celého díla
- charakterizujte jazykové prostředky užívané v textu
- vysvětlete pojem polyteismus a jeho souvislost s tímto dílem

### **2. obecně kulturní a literárněhistorický kontext**

- zařaďte dílo do kontextu světové literatury

### **3. porovnání výňatku z uměleckého textu s výňatkem textu neuměleckého**

- postihněte souvislost mezi oběma výňatky

### **4. typické rysy neuměleckého textu, jeho stylová a jazyková charakteristika**

- přiřaďte výňatek k funkčnímu stylu, své tvrzení zdůvodněte
- postihněte účel textu
- analyzujte lexikální prostředky užívané v textu
- charakterizujte stylovou výstavbu textu

#### 5.4 Shrnutí

Ukázali jsme si několik možností, jakým způsobem lze k jednotlivým způsobům zpracování pracovních listů přistupovat. Autor pracovního listu může libovolně kombinovat rozpracování či nerozpracování jednotlivých bodů struktury zkoušky a podle svého uvážení maturantovi vytvořit jakousi pomocnou strukturu, od které se během své přípravy na potítku odrazí, nebo nechat průběh zkoušky zcela v režii maturanta.

Časové rozvržení ústní zkoušky je u obou úrovní odlišné. Ať už si ale student zvolí základní nebo vyšší úroveň obtížnosti, má na ústní zkoušku celkem 35 minut: 20 minut na přípravu na potítku a 15 minut na samotnou ústní zkoušku.

U ústní zkoušky základní úrovně obtížnosti obsahuje její struktura dva body: charakteristiku uměleckého textu a charakteristiku neuměleckého textu. Časové rozvržení u této úrovně je zhruba 7 minut na rozbor uměleckého textu a 7 minut na rozbor neuměleckého textu. Toto časové rozvržení je pouze orientační. Je tedy možné jej libovolně měnit – zdržet se u jednoho z bodů déle. Podmínkou ale je, aby u zkoušky byly ve stanovené době probrány oba základní body struktury zkoušky.

U ústní zkoušky vyšší úrovně obtížnosti je orientační časové rozvržení odlišné. Prvnímu bodu struktury zkoušky – analýza uměleckého textu – by měl zkoušející věnovat zhruba čtyři minuty, druhému bodu – obecně kulturní a literárněhistorický kontext díla – také čtyři minuty, třetímu bodu – porovnání výňatku z uměleckého a neuměleckého textu – by měl zkoušející věnovat přibližně dvě minuty a poslednímu, čtvrtému bodu – typické rysy neuměleckého textu, jeho stylová a jazyková charakteristika, by měla být věnována asi pětiminutová pozornost. I u této úrovně obtížnosti je ale důležité zopakovat, že uvedené časové rozvržení je pouze orientační a lze jej jakkoli měnit podle potřeb zkoušejícího. Podmínkou ale zůstává, že musí být probrány všechny čtyři body struktury zkoušky.

Toto časové rozvržení může být autorovi pracovního listu jakousi pomocí, pokud se rozhodne pro rozpracování bodů struktury zkoušky, aby jednotlivé body nerozpracovával příliš podrobně nebo obsáhle. Měl by brát v úvahu hlavně své požadavky na maturanta a rozpracované body by měly být tím pádem pro studenta jakýmsi pomocným vodíkem k tomu, co od něj bude zkoušející chtít u ústní zkoušky slyšet.

Učitelé by měli v hodinách literární výchovy při práci s textem studenty připravovat na ústní maturitní zkoušku v této podobě, tedy zkoušku probíhající na základě práce s textem. Při práci s textem by učitelé měli volit takový postup rozboru, který si studenti osvojí a u maturitní zkoušky nebudou mít problémy s daným textem pracovat, protože tímto způsobem byli zvyklí pracovat v hodinách literatury. Pokud tedy autor pracovního

listu zvolí variantu nerozpracování obecné struktury zkoušky, maturanta by to na potítku nemělo vyvést z míry a měl by být schopný podat maximální výkon i bez jakési nápovědy v podobě rozpracované struktury některého bodu obecné struktury zkoušky.

## Závěr

Cílem naší práce bylo ukázat, proč je didaktická interpretace textu důležitá, co je její podstatou, jaké metody práce s uměleckým textem můžeme v hodinách českého jazyka a literatury využít, jak při aplikování těchto metod postupovat a proč je didaktická interpretace textu podstatná z hlediska přípravy na maturitní zkoušku.

V prvních dvou kapitolách jsme se věnovali současnému pojetí literární výchovy na středních školách a důležitosti četby v rámci předmětu český jazyk a literatura. Z obou kapitol vyplynulo, jak důležité postavení má literární výchova mezi ostatními předměty. Literární výchova nejen že seznamuje studenty s literárněhistorickými poznatky, ale měla by je především učit práci s textem, kritickému myšlení, schopnosti vytvářet si vlastní názor na přečtený text a rozvíjet jejich schopnost komunikovat.

U návrhu na přípravu hodiny věnující se problematice sumerské literatury jsme vycházeli z teoretických podkladů o didaktické interpretaci, o jejích specifikách, funkcích, zásadách a faktorech, které ovlivňují výběr metody didaktické interpretace, a z nové koncepce maturitní zkoušky. Podstatou didaktické interpretace je naučit studenta komunikaci s textem. Úlohou učitele je pak tuto komunikaci ovlivňovat správným směrem, aby nedošlo k dezinterpretaci, a aby se rozvíjela celá studentova osobnost, na kterou text působí.

Představené metody usilují v maximální možné míře o to, aby student při čtení textu zapojil co nejvíce svou vlastní představivost, fantazii, aby se pokusil vytvářet vlastní hypotézy, dokázal je zdůvodnit, a aby si v textu všímal i těch nejmenších detailů, které mu pak pomohou při konečné interpretaci textu jako celku. Uvedené metody odpovídají požadavkům nové maturitní zkoušky: dokázat číst s porozuměním, vyjádřit se k obsahu textu, umět ho interpretovat, dokázat vyjádřit svůj vlastní názor, zařadit text do širších souvislostí a využít svých osvojených znalostí.

Výsledky, které nám přineslo vyzkoušení didaktické interpretace textu v praxi, pro nás byly celkem nečekané. Předpokládali jsme, že studenti v prvních ročnících nemají ještě tolik zkušeností s interpretací textu, a tudíž budou mít jejich odpovědi určité nedostatky. Proto nás překvapilo, že v celé třídě se našlo jen několik jedinců, kteří na dané úkoly buď neopověděli, nebo odpověděli s menšími nedostatky. Myslíme si, že kdybychom text s úkoly zadali studentům maturitních ročníků, výsledky by byly určitě odlišné. Studenty prvních ročníků čeká přece jen ještě několik let studia, během kterých své dovednosti pro práci s textem určitě prohloubí a zdokonalí.

Kapitolu věnující se nové maturitní zkoušce jsme zařadili až na závěr naší práce. Důvodem byla zejména koncepce diplomové práce, která byla zaměřena především na možnosti práce s uměleckým textem, konkrétně s ukázkami Eposu o Gilgamešovi. V této kapitole jsme navrhli podobu pracovních listů týkajících se tohoto eposu, a to jak pro základní, tak pro vyšší úroveň obtížnosti. Při rozpracovávání jednotlivých bodů obecné struktury ústní zkoušky jsme vycházeli zejména z principů jednotlivých metod, které jsme si představili. Tím jsme se pokusili ukázat, jaká je návaznost mezi hodinami literatury a maturitní zkouškou z českého jazyka a literatury, zejména její ústní částí. Maturitní zkouška by tak pro studenty neměla být strašákem, ale vzhledem ke způsobům práce v hodinách literatury, které jsme v této práci navrhli, by pro ně měla být zkouškou, která završí jejich mnohaleté úsilí, a ve které zúročí své dovednosti, schopnosti i znalosti z oblasti literatury.

Doufáme, že jsme v naší diplomové práci srozumitelně a přehledně popsali princip i podstatu didaktické interpretace, a že jsme navrhli efektivní možnosti, jak pracovat v hodinách literární výchovy s uměleckým textem.

Věříme, že tato práce bude inspirovat případné čtenáře k využití uvedených metod při práci s textem v hodinách literární výchovy.

## Anotace diplomové práce

Jméno a příjmení autora:	Bc. Ivana Kolaříková
Název katedry a fakulty:	Filozofická fakulta, Katedra bohemistiky
Obor:	Česká filologie
Název diplomové práce:	Epos o Gilgamešovi – didaktická interpretace textu při přípravě na novou maturitu
Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Iva Tenorová
Počet znaků:	132 060
Počet příloh:	5
Počet titulů použité literatury:	71
Klíčová slova:	Literární výchova Didaktická interpretace Metody práce s textem Epos o Gilgamešovi Tzv. nová maturita Pracovní listy

Diplomová práce si klade za cíl vytvořit návrh, jakými způsoby je možné pracovat v hodinách literární výchovy s konkrétním uměleckým textem. Nejprve vymezujeme postavení a důležitost literární výchovy a zmiňujeme úlohu četby v rámci předmětu český jazyk a literatura.

V další části se věnujeme teoretickému pojednání o didaktické interpretaci a na základě těchto poznatků navrhujeme možné využití metod při práci s daným textem. Následuje vlastní výzkum jedné z metod na střední škole pomocí pracovních listů. Výsledky komentujeme slovem u jednotlivých úkolů navrženého pracovním listu.

Dále následuje nejprve teoretické pojednání o tzv. nové maturitě. Na základě teoretických, ale i praktických poznatků vytváříme v rámci přípravy na ústní část nové maturitní zkoušky návrh pracovního listu k dílu Epos o Gilgamešovi.

## Abstract

Author's name:	Bc. Ivana Kolaříková
Faculty and department:	Philosophical Faculty, Department of Czech Studies
Study program:	Czech Philology
Title:	The Epic of Gilgamesh - interpretation of the text for school purposes in preparation for the graduation exam
Consultant:	PhDr. Iva Tenorová
Number of characters:	132 060
Number of attachments:	5
Number of used publications:	71
Key words:	Literary Education Didactic interpretation Work with text The Epic of Gilgamesh So-called new graduation Worksheets

Diploma thesis aims to create a proposal on ways you can work in literary education lessons with a specific artistic text. First, we will define the status and importance of literary education and highlight the role of reading in the Czech language and literature.

The next section covers theoretical treatise on the interpretation and teaching on the basis of these findings and suggests possible use of methods for working with the text. This section is followed by practical research of one of the methods -using worksheets- in High School. The findings include comments on individual tasks of the proposed worksheets.

Theoretical treatise on so-called new graduation follows. On the basis of theoretical and practical knowledge we then propose new worksheets for The Epic of Gilgamesh – as a possible solution for the proposed oral examination for the new graduation.



## Seznam literatury

Balabán, M., Tydlitátová, V.: Gilgameš: Mýtické drama o hledání věčného života. Vyšehrad, Praha 2002.

Bartoň, J.: Umělecké dílo a školní literární výchova aneb Co tím chtěl básník říci? Ostravský kulturní měsíčník 7, č. 9, 1982, s. 10-11.

Bartůňková, J., Plánská, B., Zachová, A.: Literatura by měla být především literaturou. ČJL 45, č. 3-4, 1994-1995, s. 81-86.

Beránková, E., Kostečka, J.: Přečtěte si s námi: Literární interpretace pro vyučovací praxi. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1992.

Bergmannová, K., Hegerová, Antonínová, H.: Dílna čtení. Kritické listy 28, 2007, s. 20-21.

Cenek, S.: K efektivnosti čtenářské výchovy aneb o potřebě literární teorie I. ČJL 35, č. 7, 1984-1985, s. 289-294.

Cenek, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1979.

Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1998.

Český jazyk a literatura - 1. sešit. Jeřábek, J., Karfíková, V., Kvítková, N., Čechová, M., Svoboda, K. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983.

Český jazyk a literatura - 3. sešit. Cenek, S., Hoffmann, B., Jeřábek, J., Kučera, V., Vacková, M. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983.

Epos o Gilgamešovi. Přel. L. Matouš. Mladá fronta, Praha 1971.

Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Hanex, Olomouc 2007.

Grundy, S.: Gilgameš. Přel. A. Fraisová. Euromedia Group – Knižní klub, Praha 2002.

Haman, A.: Apercepce, interpretace a konkretizace jako fáze osvojení literárního uměleckého díla. Slovenská literatúra 35, č. 2, 1988, s. 148-161.

Haman, A.: Četba krásné literatury a formování osobnosti. Čtenář 39, č. 2, 1987, s. 49-54.

Haman, A.: Úvod do studia literatury a interpretace díla. H&H, Jinočany 1999.

Hausenblas, O., Košťálová, H.: Co je E-U-R? Kritické listy 22, 2006, s. 54-58.

Hausenblas, O.: Na praxi v literární výchově. Kritické listy 22, 2006, s. 27-30.

- Holý, J.: Literární interpretace jako umění dialogu. Kritický sborník 13, č. 2, 1993, s. 18-24.
- Hoffmann, B. a kol.: Interpretace literárních textů ve škole. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983.
- Hrabák, J.: Umíte číst poezii a prózu? Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1971.
- Hrabáková, J., Janáčková, J.: Literární výchova (alternativní osnovy pro občanskou školu). ČJL 45, č. 5-6, 1994-1995, s. 119-125.
- Chaloupka, O.: Činnostní model literární výchovy a obecně didaktické otázky. Pedagogika 31, č. 6, 1981, s. 685-696.
- Chaloupka, O.: K otázce strukturace učiva literární výchovy. ČJL 56, č. 3, 2005-2006, s. 109-113.
- Chaloupka, O.: Procesuálnost literární výchovy. ČJL 32, č. 5, 1981-1982, s. 193-199.
- Kolář, Z., Šikulová, R.: Vyučování jako dialog. Grada, Praha 2007.
- Kostečka, J.: Do světa literatury jinak. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1995.
- Kostečka, J.: Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii. ČJL 50, č. 3-4, 1999-2000, s. 79-87.
- Košťálová, H.: Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas. Kritické listy 6, 2001, s. 12-13
- Košťálová, H.: Učíme se navzájem. Kritické listy 24, 2006, s. 32-36.
- Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. ZČU – Pedagogická fakulta, Plzeň 1995.
- Lederbuchová, L.: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. Vydavatelství Západočeské univerzity, Plzeň 1997.
- Lederbuchová, L.: Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. ČJL 53, č. 2, 2002-2003, s. 69-74.
- Lerner, I. J.: Didaktické zásady metod výuky. Přel. F. Bacík. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1986.
- Lippmann, K.: Ke smyslu literární výchovy na střední škole. ČJL 53, č. 4, 2002-2003, s. 190-194.
- Mojžíšek, L.: Vyučovací hodina. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1984.
- Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.

- Moldanová, D.: Úvaha o interpretaci literárního textu. Zpravodaj Šrámkovy Sobotky 26, č. 3, 1982, s. 34-35.
- Nelešovská, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada, Praha 2005.
- Nezkusil, V.: Česká a světová literatura pro 1. ročník středních škol. Fortuna, Praha 2002.
- Nezkusil, V.: Didaktický princip názornosti a interpretace textů. ČJL 38, č. 9, 1987-1988, s. 400-408.
- Nezkusil, V.: Literární výchova na gymnáziích jako „dění smyslu“. ČJL 50, č. 1-2, 1999-2000, s. 22-27.
- Nezkusil, V.: O teorii (a praxi) literární výchovy. ČJL 56, č. 5, 2005-2006, s. 254-256.
- Nünning, A.: Lexikon teorie literatury a kultury. Host, Brno 2006.
- Pedagogická praxe na základní a střední škole. Západočeská univerzita, Plzeň 2007.
- Petty, G.: Moderní vyučování. Přel. Š. Kovařík. Portál, Praha 1996.
- Poslední, P.: Didaktika literatury? Češtinář 9, č. 5, 1998-1999, s. 129-134.
- Plch, J.: Rozvoj osobnosti a slovesné umění v procesu výchovy. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1974.
- Prosecký, J., Hruška, B., Rychtařík, M.: Epos o Gilgamešovi. Lidové noviny, Praha 2003.
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Portál, Praha 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995.
- Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia. Aktualizace březen, červen, listopad 2008. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2008.
- Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia. Aktualizace březen, květen 2009. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2009.
- Rozvíjení kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II., zkrácená verze. Kritické myšlení, Praha 1997.
- Silverberg, R.: Gilgameš v pustinách: Návrat domů. Přel. H. Březáková a P. Barcal. Slaný: SLAN 1992.
- Sochrová, M.: Čítanka I. k literatuře v kostce pro střední školy. Fragment, Havlíčkův Brod 1999.
- Soukal, J. a kol.: Literatura pro 1. ročník středních odborných škol. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 2000.

- Smrčka, J.: Nadosobní smysl literární výchovy. ČJL 52, č. 9-10, 2001-2002, s. 232-234.
- Srpová, T.: Romance helgolandská. Kritické listy 28, 2007, s. 22-24.
- Stoličný, P.: Čtenáři v novém tisíciletí. Duha, 17, č. 4, 2003, s. 1-12.
- Šafránková, K.: Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické listy 24, 2006, s. 26-28.
- Šimonková, A.: K interpretaci textu ve škole. ČJL 36, č.7, 1985-1986, s. 289-300.
- Šlapal, M.: Dílna čtení v praxi. Kritické listy 27, 2007, s. 13-20.
- Štochl, M.: Teorie literární komunikace. Akropolis, Praha 2005.
- Šťastný, R.: Subjektivní činitelé při interpretaci v literární výchově. ČJL 31, č. 5, 1980-1981, s. 196-201.
- Trávníček, J.: Čteme? Host, Brno 2007.
- Trávníček, J.: Jak se v Česku čte. Grand Biblio 1, č. 8, 6. 11. 2007, s. 28-29.
- Vybíral, P.: Český jazyk a literatura na středních školách. ČJL 52, č. 9-10, 2001-2002, s. 234-237.
- Zagašev, I.: Jak se dobře ptát. Kritické listy 5, 2001, s. 21-25.
- Zamarovský, V.: Gilgameš. Albatros, Praha 1976.
- Zlámalová, M.: K interpretaci čítankových textů. ČJL 32, č. 5, 1981-1982, s. 211-215.

## **Další zdroje**

[www.cermat.cz](http://www.cermat.cz)

[www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

[www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)

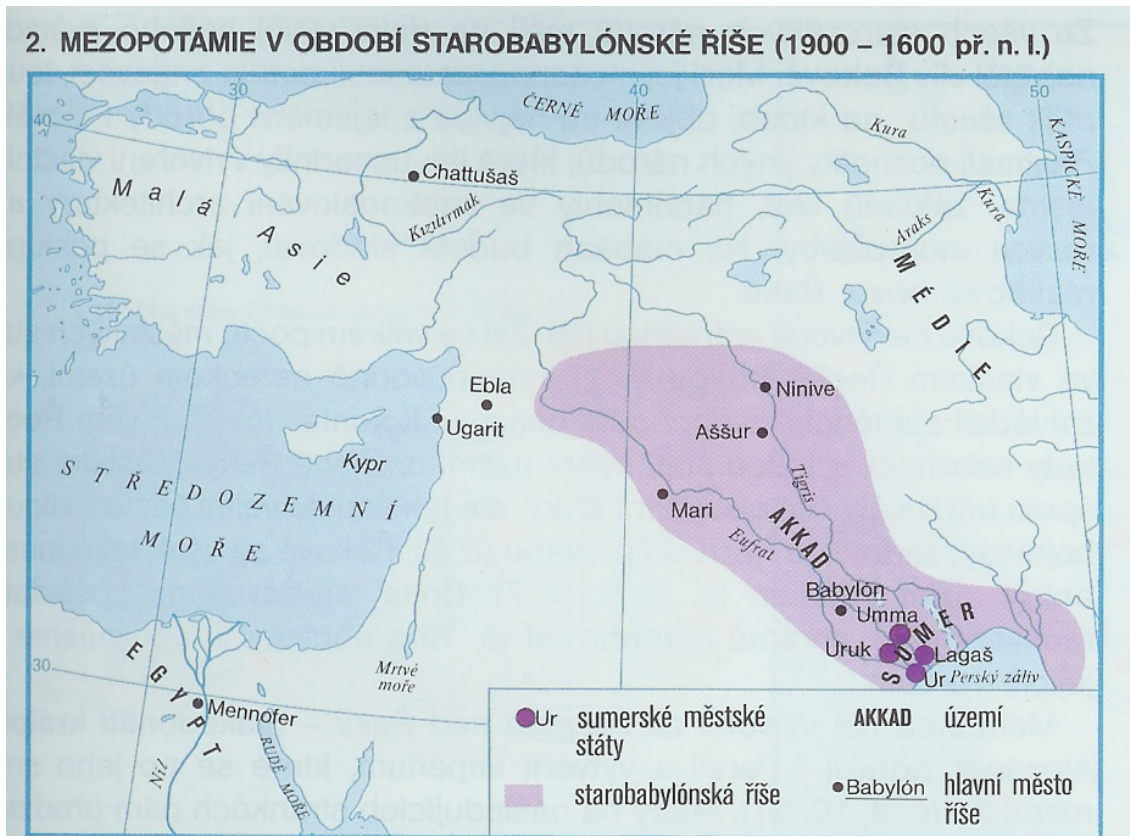
[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Mapa Mezopotámie z období starobabylónské říše (1900 – 1600 př. n. l.)...78	78
Příloha č. 2: 11. tabulka Eposu o Gilgamešovi.....79	79
Příloha č. 3: Henry Creswicke Rawlinson – fotografie rozluštitelce klínového písma.....80	80
Příloha č. 4: Obrázek Gilgameše a Enkidua.....81	81
Příloha č. 5: Text eposu k pracovnímu listu.....82	82

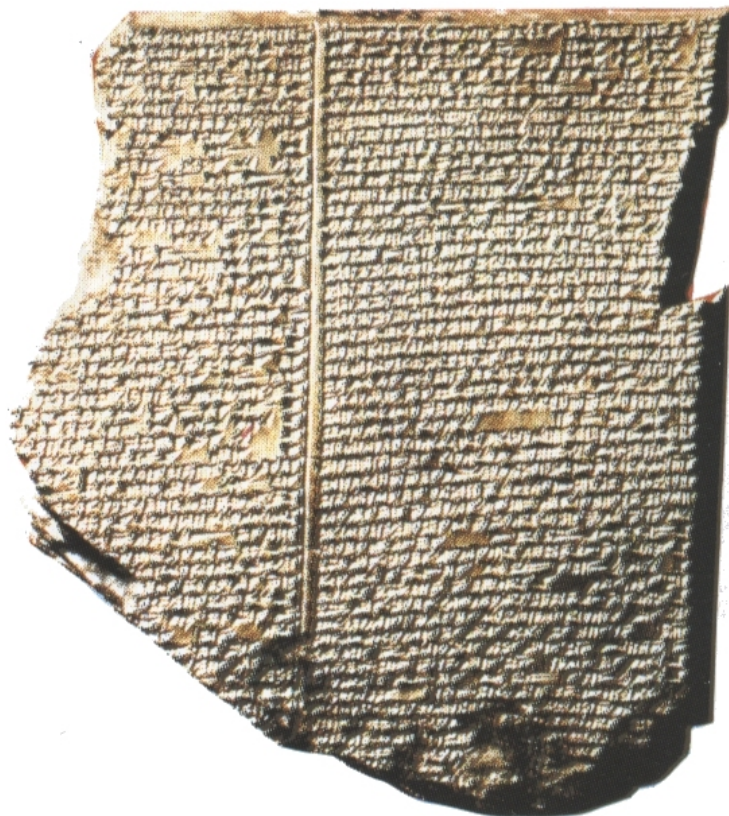
## Přílohy

### Příloha č. 1



Mapa Mezopotámie z let 1900-1600 př. n. l.

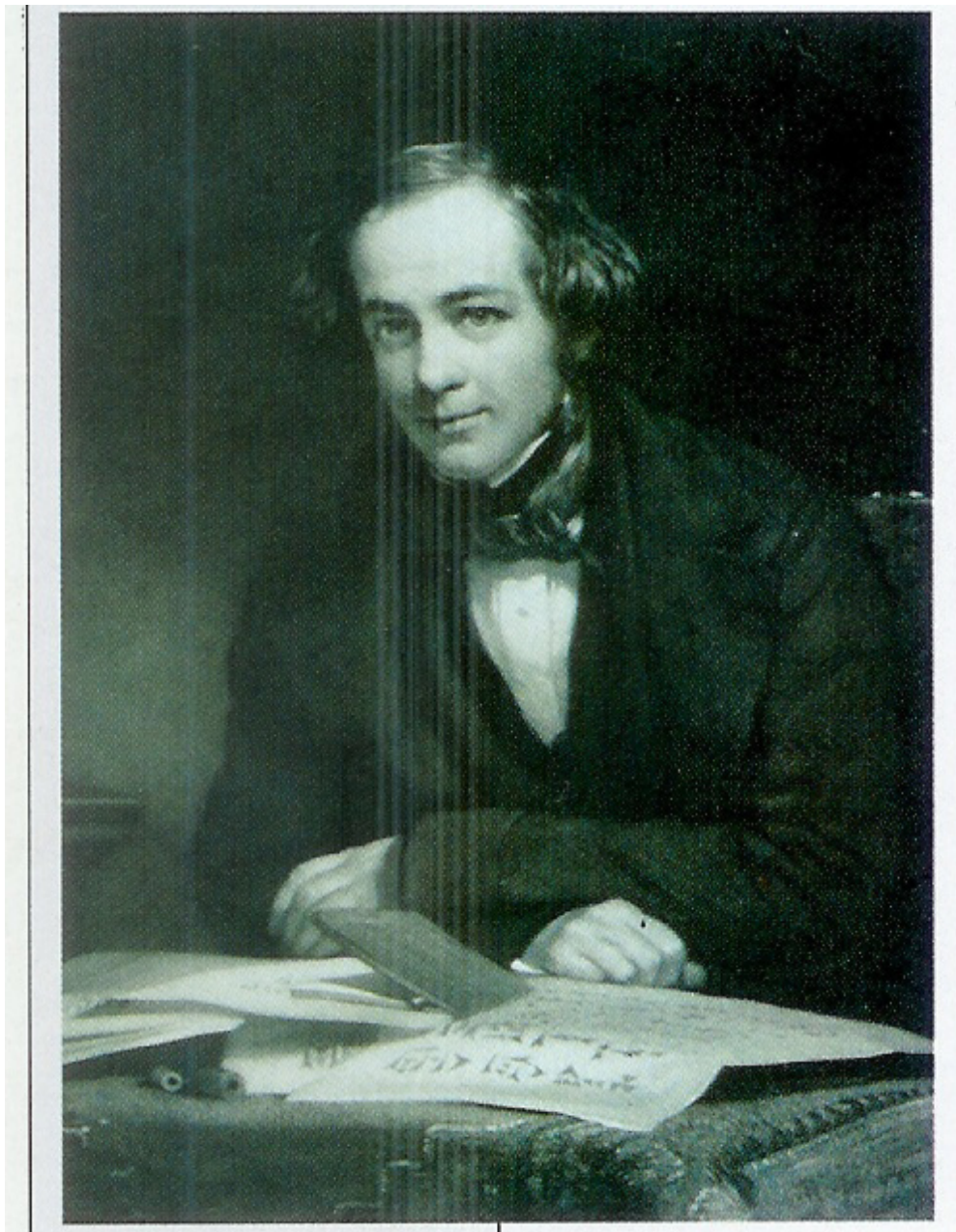
Příloha č. 2



11. tabulka Eposu o Gilgamešovi



**Příloha č. 3**



Angličan Henry Creswicke Rawlinson – rozluštitel klínového písma





Gilgameš a Enkidu

## Příloha č. 5

### *Text k pracovnímu listu*

Byl to hrdina Gilgameš, který svou vůlí a rukou svého lidu postavil tuto nesmírnou hradbu, aby žil Uruk bezpečně před vojákem z jiného města a před lupičem z pouště. Byl to král Gilgameš, který si tímto dílem věčně zajistil jméno. (...) Po matce byl Gilgameš bůh, a to ze dvou třetin; po otci zůstal však z jedné třetiny člověkem. Byl tudíž smrtelný. (...) Bohyně Aruru, stvořitelka lidí, Anově žádosti ihned vyhověla. Umyla si ruce, odkrojila kus hlíny, dala jí podobu člověka a hodila ji na step. Tak se na stepi narodil muž stejně silný, jako byl Gilgameš, a bohové mu dali jméno Enkidu. (...) Srstí měl zarostlé tělo, rozčuchaný byl jako obilné pole po větru, ruce měl těžké jako hrom a nohy rychlé jako blesk, silný byl jako bůh války Ninurta. (...) Když našel Gilgameš druha, jenž se mu vyrovnal silou, zatoužil vykonat čin, jakého by se sám nikdy neodvážil.

I otevřel Gilgameš ústa svá  
a k Enkiduovi pravil:  
„V lese bydlí Chuvava silný.  
Ty a já, my jej zabijeme,  
veškeré zlo země vyhladíme  
a cedry pokácíme!“  
Enkidu otevřel ústa svá  
a ke Gilgamešovi pravil:  
„Kdo však se do něho odváží vstoupit?  
Chuvava – jeho hlas je bouře,  
jeho ústa jsou oheň,  
jeho dech je smrt.  
Proč jenom zatoužil  
učinit toto?  
Nemožno podstoupit boj  
o sídlo Chuvavovo.“  
Ty se snad smrti chceš bát?  
Co se stalo s tvou hrdinskou silou?  
Chci tedy před tebou kráčet,  
ať volají tvá ústa: ‘Jdi vpřed! Ustrašen nebud!’  
Padnu-li já – pak zajistím sobě jméno:  
‘Gilgameš’ - bude se říkat - ‘se silným Chuvavou  
v boji se utkal.’  
(...)  
I praví šenkýřka jemu, Gilgamešovi:  
„Byl-lis to ty, Gilgameši, který jsi strážce zabil,  
Chumbabu zabil, jenž sídlil v cedrovém lese,  
i lvy skolil v soutěskách horských,  
lapil býka, jenž z nebe přišel, a ubil,  
proč jen jsou pohublé líce tvé a vpadlé tváře,  
ztrápené tváře tvé, rysy tvé ztrhané  
a nitro plno žalu?  
Tvář tvoje se podobá poutníku z daleké cesty.  
Mrazem a slunečním žářem ošlehaný jsou tvé líce,  
a jako za přeludem po stepi se honíš?“



Hliněná maska Chuvavy

„Přítel můj, jehož jsem miloval, v hlínu se změnil,  
 Enkidu, přítel můj, jehož jsem miloval, v hlínu se změnil.  
 Mám snad i já jako on ulehnout  
 a nevstat na věky věků?“  
 „Život, jež hledáš, nenalezneš!  
 Když bozi stvořili lidstvo,  
 smrt lidstvu dali v úděl,  
 život však do svých rukou si vzali.  
 Ty, Gilgameši, žaludek si naplň,  
 ve dne v noci buď stále vesel!  
 Denně pořádej slavnosti,  
 tancuj a hraj si ve dne i v noci!  
 Necht' čisté jsou tvé šaty,  
 tvá hlava vymyta, ve vodě se koupej!



Epos o Gilgamešovi, přel. Lubor Matouš

11. tabulka Eposu o Gilgamešovi

„Gilgameši, ty jsi sem přišel s námahou a strastí,“ řekl Utanapištim. „Co ti mám darovat na cestu do tvého města? Tajemství bohů ti prozradím! Je taková rostlina, jež vrací ve stáří mladost. Roste pod vodou, kořeny má jako bodláčí a trny jako růže. Když se jí zmocníš vlastníma rukama, snad najdeš život, po kterém toužíš!“ (...)  
 „Toto je rostlina, Uršanabi, jež dává člověku život! Vezmu ji do Uruku, tam ji dám ochutnat starcům, tak si ji vyzkouším. Když sám budu starý, sním ji a vrátí se mi mládí!“ (...)  
 Když se blížili k uruckému městu, spatřil Gilgameš studnu s chladnou vodou. Svlékl si šaty, položil na ně rostlinu a sestoupil dolů, aby se umyl. Vtom ale ucítil vůni zázračné rostliny had, tiše se připlazil, odnesl ji a snědl. Nato se obrátil a svlékl ze sebe kůži. Tehdy Gilgameš s pláčem usedl na zem a hořké ronil slzy. „Konec je všech mých snažení i útrap, všechno mé konání bylo jen vánkem větru!“ (...)  
 „Pohlédni, příteli, na velké město Uruk na březích svatého Eufratu! Projdi se po jeho širokých třídách a náměstích, prohlédni si jeho výstavné chrámy! Zastav se před Eannou, svatyní bohyně lásky Ištary, a dotkni se jejího prahu! To všechno z dávných pochází dob a nic podobného nevytvořil jinde žádný člověk.“ To řekl Gilgameš Uršanabimu, když byl na dohled cíl jejich cesty. Uršanabi mu na to odpověděl: „Velké je to město a slavné díky tvým činům! Velké věci jsi vykonal, Gilgameši, nic podobného nevykonal jinde žádný král ani člověk! Zabil jsi Chumbabu, který byl příčinou zla na tomto světě, vykácel jsi jeho cedry. Zabil jsi nebeského býka, který ničil zemi a přinášel záhubu lidstvu. Věrností jsi splácel věrnost Enkidua, a co je cennější než přátelství na život a na smrt? (...) „Velké jsi dokázal dílo, Gilgameši!“ odpověděl Uršanabi. (...) „Budeš žít v paměti všech pokolení příštích, dokud bude stát tato urucká hradba, kterou nepřítel nedobude, ani čas nezničí!“

Vojtěch Zamarovský: Gilgameš