

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra českého jazyka a literatury**

**Recepce básnické symboliky ve tvorbě**  
**Jana Skácela žáky základní školy**

Diplomová práce

Bc. Karolína Olejáková

Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol  
a Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

Olomouc 2020

vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala Ph.D.

*„Jsem pouhý básník, radar pod lípami.“*

*Jan Skácel*

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě literatury a zdrojů, které jsou uvedeny v závěru práce.

V Olomouci dne 27. 4. 2020

---

### **Poděkování**

Děkuji panu doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, za připomínky i rady, a také za čas, trpělivost a přívětivá slova při konzultacích.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 JAN SKÁCEL – ŽIVOT A DÍLO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 OBRAZNÁ POJMENOVÁNÍ</b> .....	<b>18</b>
2.1 Figury.....	18
2.2 Tropy .....	19
2.2.1 Metaforická obraznost.....	20
2.2.2 Metonymická obraznost .....	20
2.2.3 Symbol.....	21
<b>3 FUNKČNÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST</b> .....	<b>24</b>
3.1 Strategie a metody rozvíjející čtenářskou gramotnost .....	25
3.1.1 Program RWCT .....	27
3.1.2 Metody začleněné do výzkumu .....	29
<b>4 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE</b> .....	<b>33</b>
4.1.1 Mladší školní věk .....	33
4.1.2 Starší školní věk.....	36
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>39</b>
<b>5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>40</b>
5.1 Výzkumné otázky .....	40
5.2 Výzkumné předpoklady.....	41
5.3 Cíle výzkumu .....	42
<b>6 METODOLOGIE</b> .....	<b>43</b>
6.1 Výzkumný design.....	43
6.2 Metody sběru dat.....	43
6.2.1 Dotazník .....	43
6.2.2 Pozorování .....	44
6.3 Výzkumný soubor .....	45

6.4	Reflexe průběhu šetření v jednotlivých ročnících .....	47
<b>7</b>	<b>PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ .....</b>	<b>51</b>
7.1	Pracovní list A.....	51
7.1.1	Báseň <i>Naděje s bukovými křídly</i> .....	51
7.1.2	Otázky po čtení .....	51
7.1.3	Pětílístek.....	53
7.2	Pracovní list B.....	54
7.2.1	Báseň <i>Rozhovor</i> .....	54
7.2.2	Otázky po čtení .....	55
7.2.3	Práce s úsudkem .....	56
7.3	Pracovní list C.....	57
7.3.1	Báseň <i>Sonet jako talisman</i> .....	57
7.3.2	Otázky po čtení .....	58
7.3.3	Podvojný deník.....	59
<b>8</b>	<b>VLASTNÍ VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....</b>	<b>60</b>
8.1	Pracovní list A.....	60
8.1.1	Otázky po čtení: .....	60
8.1.2	Pětílístek:.....	65
8.2	Pracovní list B.....	71
8.2.1	Otázky po čtení .....	71
8.2.2	Práce s úsudkem .....	77
8.3	Pracovní list C.....	79
8.3.1	Otázky po čtení .....	79
8.3.2	Podvojný deník:.....	80
<b>9</b>	<b>SYNTÉZA VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>82</b>
<b>10</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>86</b>
	<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>93</b>

<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>94</b>
<b>PŘÍLOHA A: PRACOVNÍ LISTY.....</b>	<b>95</b>
<b>PŘÍLOHA B: TABULKY ZISKANÝCH DAT .....</b>	<b>98</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>106</b>

# ÚVOD

Poezie tvoří specifickou a snad možná i nejobtížnější část výuky českého jazyka. Pro žáky je práce s ní pro její zvláštní charakter velmi náročná. Důležitý aspekt, který onu specifičnost a obtížnost způsobuje, spočívá v dozrávání symbolického myšlení, který se u dítěte sice začíná objevovat a rozvíjet již při nástupu do první třídy, ale zcela ukončeno je až v průběhu adolescence. O to důležitější roli hraje učitel, který je zodpovědný za výběr vhodných, přiměřeně náročných textů, jako i za způsob práce s interpretací. Učitel by měl žáky naučit pracovat se strategiemi, které jim mohou pomoci porozumět konkrétním obrazným pojmenováním stejně jako celému textu.

Diplomová práce se věnuje recepci básnické symboliky v textech Jana Skácela žáky základní školy. Teoretická část představuje nejdůležitější fakta a pojmy, se kterými autorka pracuje v části praktické. Práce obsahuje život a dílo Jana Skácela, kterého jsme vybrali kvůli povaze jeho textů, jež jsou plny symbolů a tajemství, které on sám považoval za základ básně. Jedna z kapitol teoretické části práce se soustředí na základní literárně-vědní pojmy z oblasti obrazných pojmenování se specifickým zaměřením na tropy. Svě místo zaujímá i kapitola z didaktiky českého jazyka. Nedílnou součástí teoretické části tvoří i kapitola, která se věnuje vývojové psychologii a kognitivním schopnostem mladších i starších žáků základní školy, protože právě vývoj jejich myšlení výrazně ovlivňuje práci se symbolickými básnickými obraty.

Jádro praktické části sestává z kvalitativního výzkumu, který se soustředí na diagnostiku žákovského porozumění obrazným pojmenováním a symbolům, na kterých jsou Skácelovy texty často vystavěny. Pro žáky jsme připravili tři silně symbolické Skácelovy básně a sledujeme, jak si s nimi žáci 4., 6. a 9. ročníku poradí. Ve výzkumu také porovnáváme výsledky těchto tří ročníků mezi sebou, abychom dokázali zhodnotit úroveň recepce. Výzkumné šetření bylo realizováno na jedné brněnské základní škole.

Tato práce si klade za cíl analyzovat recepci básnické symboliky ve vybraných textech Jana Skácela a srovnat tuto recepci u žáků 4., 6. a 9. ročník základní školy. Tím alespoň částečně přispět k odhalení vztahu mladého čtenáře a poezie. Zkoumá, jak se



žákům daří vykládat přirovnání či symboly, které jsou v připravených textech obsaženy. Snaží se poodhalit hranici, kam až je možno s náročností textu zajít. Často se totiž jako učitelé, domníváme, že k recepci poezie se musí dozrát, dorůst. A přitom je zjevné, že mladý člověk může na různých úrovních recipovat poezii stejně jako dospělý. Jestliže žákům nebudeme klást výzvy, nezjistíme, kam až sahají jejich schopnosti, a tak jedinými verši, se kterými se na základní škole seznámí, budou hravé texty Emanuela Frynty nebo ta prostší část Žáčkovy poezie.

# 1 JAN SKÁCEL – ŽIVOT A DÍLO

Jana Skácela můžeme jednoznačně považovat za nejvýznamnějšího brněnského básníka své doby. Narodil se 7. února 1922 ve Vranovech u Strážnice, většinu dětství však prožil v Poštorné a v Břeclavi, kde v roce 1933 nastoupil na reálné gymnázium. Své vzdělání na gymnáziu v Břeclavi ale nedokončil. V roce 1938 přestoupil na reálné gymnázium v brněnském Králově poli. Po maturitě (1941) krátce pracoval jako uvaděč v kině Moderna. (SVOBODA, 2017)

Později, po konci války, za které byl mladý básník od listopadu 1942 nasazen na stavbu silnic v Rakousku, nastoupil v letech 1945–1948 na filozofickou fakultu v Brně, kde studoval český a ruský jazyk. V letech 1948 až 1952 působil jako kulturní referend a redaktor v časopise ROVNOST<sup>1</sup>, později přešel do literární redakce Československého rozhlasu. Od roku 1963 pracoval jako šéfredaktor Hosta do domu<sup>2</sup>, který však byl v 70. letech zakázán. Od roku 1969 se na plný úvazek věnoval práci spisovatele. (ŠEDOVIČ, 1987)

Do světa literatury vstoupil až ve svých pětatřiceti letech básnickou sbírkou **Kolik příležitostí má růže** (1957). Hned touto sbírkou upoutal nemalé množství čtenářů. Stavěl na své mužné poezii, která si uchovávala kázeň, a to nejen v mluvě. Tematicky vystupoval jako člověk srostlý s pozemskou realitou světa městského i vesnického. Tato prvotina neměla jednotný základ, protože vznikla shromážděním básní z poměrně dlouhého období. (SVOBODA, 2017)

Sbírka, **Co zbylo z anděla** (1960), působí kompozičně promyšleněji. Tématika básní je soustředěná ke stálým a morálním věcem. Vyskytují se pozitivní hodnoty, které tvoří identitu lidství. Hodnoty, které nás chrání před rozpadem osobnosti, před ztrátou podstaty. (MACHALA, 2015)

V následujících třech sbírkách **Hodina mezi psem a vlkem** (1962), **Smuténka** (1965) a **Metličky** (1968) nám básník dokazuje, jak úžasně dokáže pracovat s náznakem. K tomu slouží zámlky ve významové výstavbě textu a z hlediska kompozice i mezi

---

<sup>1</sup> Rovnost, list sociálních demokratů českých = časopis, který byl vydáván v letech 1885–2001 v Brně.

<sup>2</sup> Host do domu = časopis pro literaturu, umění a kritiku. Vycházel v Brně v letech 1954–1970.

básněmi samotnými. Ideálem, který Skácel vnímal, byla prostota. Ve výše uvedených sbírkách nešel cestou vytvořit něco nového a neznámého, ale pracuje se známými tématy, s náměty, které prožívá každý člověk. Pracuje tedy s připomínáním, dokumentováním a zvýrazňováním krásy reálného světa. (SVOBODA, 2017)

S lehkostí můžeme tvrdit, že Jan Skácel spolu s Oldřichem Mikuláškem spoluurčoval básnickou scénu jako reprezentant starší generace v druhé polovině padesátých let, a posléze i následného desetiletí. V 70. letech však bylo Skácelovi, a i řadě dalších básníků, postupně znemožněno publikovat svou tvorbu oficiální cestou. Souborné vydání jeho díla z této doby bylo publikováno až v letech 1993–1996, tedy posmrtně. Jednotlivé básnické sbírky tohoto údobí vycházely v samizdatu a následně v exilové literatuře. V normalizačních letech vyšly sbírky: *Chyba broskví* (1975e, 1978e), *Oříšky pro červeného papouška* (1976e, 1980e) a *Básně* (1982e). Situace se mění kolem roku 1982, kdy oficiální nakladatelství začala postupně nabízet svým čtenářům nejen básnické sbírky Jana Skácela, ale i dalších zakázaných autorů (Oldřicha Mikuláška, Miroslava Holuba a již posmrtně i sbírky Vladimíra Holana). (MACHALA, 2015)

Svoboda (2017) dodává Jan Skácel přerušil vynucené mlčení na oficiální scéně sbírkou *Dávné proso* (1981), ve které je využito pravidelných veršových a strofických forem. Tato tendence ke klasičnosti se ještě s daleko větším zřetelem projevuje ve sbírce *Naděje s bukovými křídly* (1983). Spolu se sbírkou *Odlévání do ztraceného vozku* z roku 1984 však obsahovaly básně, které neprošly cenzurou a byly vydány až posmrtně. Stejný osud měla sbírka s doslovem Jiřího Opelíka *A znovu láska*.

Závěrečná fáze Skácelovy tvorby znamenala ještě větší preciznost v práci s motivem. Ze Skácelovy poezie cítíme moudrý klid. Sám tvrdil, že se nad každou básní má vznášet obláček tajemství. Jeho reflexivní lyrika, osobité metaforické cítění, sevřené verše, hluboce prožívané lidské skutečnosti charakterizují pokračovatele tradic Halasovy a Kainarovy poezie. (MACHALA, 2015)

Pádu komunismu se však brněnský básník nedožil. Zemřel v nedožitých 68 letech, necelých deset dní před Sametovou revolucí, 7. listopadu 1989. (Před 20 lety zemřel Jan Skácel, velký básník, 2009)

Machala (2015) upozorňuje na období po listopadu 1989, kdy se nově vzniklá nakladatelství začínají předhánět ve vydávání děl režimem zakázaných a zamlčovaných autorů. Netrvá to dlouho a v polovině 90. let 20. století je na jeho spirituální odkaz navázáno. Osobnost Jana Skácela a jeho básnickou tvorbu si připomínáme 7. února (tedy v den jeho narozenin) od roku 2001, kdy *Obec moravských spisovatelů* zavedla *Cenu Jana Skácela* udílenou za mimořádné poetické dílo.

## Dílo

Básníkově celoživotní dílo chronologicky uspořádala a stručně charakterizovala Šedová (1987). Většina z níže uvedeného výčtu pochází právě z této publikace. Seznam děl je však doplněn i o sbírky, které vyšly později než publikace od Šedové. Informace k pozdějším dílům jsme čerpali z *Panoramat české literatury* (Machala, 2015):

- ***Kolik příležitostí má růže*** (1957) – Kniha lyrických básní, která zachycuje kouzlo všedních dnů, život na vesnici i ve městě, návraty z cest, jedinečnost domova. Zachycuje život běžného prací zaměstnaného člověka s jeho přáními a tužbami. Nechybí ani dojmy z okupace a přírodní motivy.
- ***Co zbylo z anděla*** (1960) – tato sbírka je věnována vzpomínkám na domov, rozjímáním nad přírodou, elegické modlitbě nad osudem atomového letce.
- ***Hodina mezi psem a vlkem*** (1962) – sbírka lyrických, slovně nenáročných, ale myšlenkově bohatých básnických textů, která se dočkala druhého vydání už za pouhé dva roky.
- ***Smuténka*** (1965) – básník ve sbírce překvapivě a složitě rozvíjí obraznosti. Zaměřuje se na vnitřní napětí a intenzitu básně. Posléze je publikace znovu vydaná v roce 1967.
- ***Vítr jménem Jaromír*** (1966) – je souborné vydání tří prvních autorských sbírek (*Kolik příležitostí má růže*, *Co zbylo z anděla*, *Hodina mezi psem a vlkem*). Jméno „Jaromír“ pravděpodobně odkazuje na spisovatelova druha Jaromíra Tomečka.
- ***Metličky*** (1968) – volné verše shrnuté do čtyř oddílů, které rozvádí svou dramatickostí na pozadí přírodních motivů a potemnělého hřbitovního prostředí. Vyslovují se k posledním věcem člověka a k tragédii tehdy probíhající

války ve Vietnamu. Už o dva roky později, tedy v letech 1970 se sbírka dočkala svého druhého vydání.

- **Dávné proso** (1981) – je básnickou sbírkou, která shrnuje verše o dětství a domově, rovněž nese poezii přírodní nálady, nechybí ani sonety o lásce, životních pocitech a meditace o čase, životě a smrti. Do popředí se dostávají motivy ticha. Klidného ticha. Zde registrujeme změnu. Básník se již nevrací k tichu smutnému, jako tomu bylo v předchozích sbírkách.
- **Naděje s bukovými křídly** (1984) – sbírka plná čtyřverší, ve kterých se Jan Skácel opírá o lidskou moudrost a staré jistoty (láska, domov, příroda), přičemž střídá radost a smutek, humor a tichou ironii. Tato kniha obsahuje sbírky *Chyba broskví* a *Oříšky pro černého papouška*, které již v dřívějších letech vyšly v exilu.
- **Odlévání do ztraceného vosku** (1984) – jedná se o sbírku rýmovaných veršů a sonetů, které se zamýšlejí nad existencí, utíkajícím časem. Ve sbírce autor vzdává hold jižní Moravě, Brnu, venkovu.
- **Kdo pije po tmě víno** (1988) – jedná se o poslední soubor básní, které vyšly ještě za Skácelova života. Sbírka je rozdělená do čtyř částí: *Zaklínání*, *Tratidla*, *Na prázdné dlani kamínek* a *Pláč pro Hekubu*. Sbírka je plná motivů času, vzpomínek na dětství, ticha a melancholického bilancování života.
- **Noc s věstonickou Venuší** – jedná se o výbor obsahující přes šedesát básní milostné poezie.
- **A znovu láska** (1991) – poslední, posmrtně vydané dílo, které je plné starých, dříve již publikovaných milostných básní. Skácel původně chtěl do této sbírky přidat i básně nové. k tomu mu již nebyl poskytnut čas. Básně ve sbírce stihl pouze roztrídil do tří oddílů.

### **Próza:**

- **Jedenáctý bílý kůň** (1964) – je knížkou prozaických drobností, která vzdáleně může připomínat Čapkovy sloupky, s tematicky bohatým výběrem. Již o dva roky později se publikace dočkala dalšího vydání.

- **Třináctý černý kůň** (1993) – Jedná se o zábavné a moudré prozaické texty, které vznikaly v 60. – 80. letech a dlouhou dobu byly rozptýleny po časopisech a novinách. Ústředním tématem jsou starosti všedního dne.

### **Tvorba pro děti:**

- **Jak šel brousek na vandr** (1961) – veršované vyprávění se spoustou různorodých obrázků znázorňující brouška, který se vydává do světa hledat práci.
- **Pohádka o velkém samovaru** (1961) – veršovaná pohádka pro nejmenší děti o I. V. Leninovi.
- **Uspávanky** (1983) – v této knížce najdeme devatenáct epických i lyrických skladeb. Je plná fantaskních i nonsensových příběhů. Autor se publikací snaží najít cestu k dětskému čtenáři.
- **Kam odešly laně** (1985) – když Jan Skácel v 80. letech poprvé spatřil kresby Josefa Čapka, zamiloval se do nich. Tak vznikla knížka, která je tvořena vyprávěním básníka a kresbami prozaika a malíře Josefa Čapka.
- **Proč ten ptáček z větve nespadne** (1988) – knížka pro děti, která je rovněž plná veršů napsaných k obrázkům zvířátek Josefa Čapka.

Básníkovu celoživotní dílo je velmi obsáhlé, přesto si však napříč celým dílem drží Jan Skácel svůj osobitý styl, který k nám může přistoupit zase o kousíček blíže prostřednictvím níže uvedených výpovědí. Je možné sledovat, jak se výpovědi spisovatelů a literárních kritiků prolíbají a na jiném místě zase doplňují.

*„Básně Jana Skácela mám rád odedávna, ale když jsem před deseti lety dostal ve Francii do rukou jeho sta čtyřverší, pochopil jsem, že je to po smrti Vladimíra Holana největší český básník. Jeho verše jsou takřka neuvěřitelným spojením největší možné prostoty s nehlubším a zcela originálním zamyšlením. Navzdory své prostotě (anebo právě kvůli ní) je Skácel jeden z nejtěž přeložitelných básníků. Každá jeho báseň zakouší závrať z etymologické propasti skryté v jednotlivých českých slovech; Skácel se ptá, co ta slova znamenají, co znamenala, co v sobě skrývají zapomenutého... Když se zamyslím*

*nad otázkou, co mne nejvíce připoutává k češtině, co mi ji činí stále drahou a nenahraditelnou, mám na tu otázku tuto odpověď: verše Jana Skácela.“*

(Milan Kundera in Ranný 1993)

*„Poezie toho, co zůstalo zalknuto v hrdle, toho, co pozdržel stud, co vešlo v život a nechce být plakátováno, co se stalo moudrostí, a proto mlčením: nuže, k takovému typu poezie přiřadit i verše Skácelovy. Skácel se přiznává k Tomanovi a ovšem přiznává se i k sobě; klaní se druhému za jeho kázeň, za jeho mlčení, za to, co nenapsal. Ty tři výjimečné hodnoty, nechť jsou připsány k dobru i Skácelovi. Jenomže: nezdá se vám, že se kupí další a další důkazy proti všemu tomu, co znamená ona „ironie“? – kterýžto pojem, přiznávám se, nevysvětluje básníka se vším všudy, třebaže zároveň něco ne nedůležitého na Skácelovi postihuje. Avšak rubem tiché moudrosti básníkovy je i – tichý, nevtíravý smích ironie, také však hlučnější, pokaždé pak jen koutkem úst vypuštěná rozvernost.“*

(SUS, 1964)

*„Jan Skácel je básník, jehož velikost počíná svět chápat s údivem. Skácelův jazyk mluví jen několik milionů lidí, a jeho básně jsou na hranici překladatelnosti. Byl jedním z těch tichých. Nikdy nevyužil politických mikrofonů, aby vryl své jméno do vědomí veřejnosti. Patřil k těm, kteří dovedou čekat – i přes svou smrt.“*

(Reiner Kunze in Ranný 1993)

*„Janu Skácelovi stačilo vydat dvě sbírky, aby měl mezi nejmladšími poety svoje žáky a najednou i napodobitele. Musel to tedy být už hotový básník, nezměnitelný, když vkročil do literatury... Nad jeho básněmi často putuje malinkatý tajemný obláček, ať už zakrývá věc náležící do autorova nejvlastnějšího tajemství, ať už daný zvláštní skladbou obrazů, ať se rodí už při samém básníkově odkrývání podstaty jevů; Skácel neříká všecko, dotkne se „dna“ ostýchavě slovem, dvěma nebo hovoří pouze podtextem, výmluvně mlčí. Myslí si totiž, že „člověk není chytrý, když chce všechno vědět, že na to ani nemá právo... Jinak to nejde. Tajemství je velkým tajemstvím poezie.“*

(OPELÍK, 1963)

Všichni autoři zaznamenávají ve Skácelově stylu trpělivost a mlčení, výmluvné mlčení. Můžeme si také všimnout, že když autoři hovoří o Skácelovi a případně o jeho tvorbě, zmiňují také moudrost. Sus však podotýká, že spolu s prostou moudrostí vnímá i tichý nenápadný smích ironie. Autoři si všimají jazyku, který je těžko překladatelný, dokonce uvádějí, že je až na samotné hranici překladatelnosti. Kundera, významný český prozaik žijící ve Francii, svědčil, že právě Skácelova schopnost nakládat s jazykem v básnické tvorbě je tím, co jej stále připoutává k češtině. Opelík upozorňuje ještě i na tajemství, které Skácelovými básněmi prostupuje, a považuje jej za nepostradatelnou součást poetiky Jana Skácela.



## 2 OBRAZNÁ POJMENOVÁNÍ

*„Základním nositelem sémantické i estetické informace literárního díla je jeho jazyk, který u každého autora nabývá jistých specifických vlastností určených jeho stylem. Proto literární věda věnovala a věnuje jazykové stránce literárního díla vždy mimořádnou pozornost.“ (PETRŮ, 2000) str. 107)*

Charakteristika jazykového stylu autora stojí na způsobu organizace a na výběru a využití jazykových prostředků. Celkové ladění jazyku můžeme sledovat i na práci s obraznými pojmenováními, tj. na míře básnických tropů a figur. (VLAŠÍN, 1984)

Petrů (2000) uvádí, že obrazná pojmenování jsou především tvořena dvěma skupinami. Na straně jedné stojí tropy a na straně druhé figury. Zatímco figury jsou jazykové jevy, které dle autora můžeme řadit do oblasti syntaktické, tropy jsou prostředky lexikálního charakteru.

Je třeba dodat, že nepřímá pojmenování, jak se také obrazným pojmenováním někdy přezdívá, označují jinou skutečnost, než jakou ve svém původním lexikálním významu nese. (VLAŠÍN, 1984)

Figury v našem výzkumu zkoumat nebudeme, proto je na tomto místě jen krátce představíme a charakterizujeme. Hlavní pozornost je věnována tropům.

### 2.1 Figury

Figury vznikají hromaděním hlásek, slov i celých syntaktických celků. Máme jich celou řadu, která počíná **aliterací** (opakování hlásek na počátku po sobě jdoucích slov), **zvukosled** neboli **onomatopoeie** (vyznačující se záměrnou volbou hlásek tak, aby sugerovala reálné zvuky), hromaděním počátečních morfémů se označuje jako **paronomázie**. Figura, ve které se opakují stejná slova na začátku veršů či vět, je označována jako **anafora**. Jestliže se totožná slova opakují na konci vět či veršů, mluvíme o **epifore**. Termínem **epanastrofa** neboli **palilogie** označujeme opakování stejných slov na začátku a následně na konci veršů. Prosté hromaděním slov několikrát za sebou označujeme jako **epizeuxis**. Jestliže autor opakuje struktury či významové celky, které jsou protikladné, můžeme toto obrazné pojmenování označit jako **antiteze**.

V odborné literatuře se můžeme také setkat s termínem **tautologie**, který označuje pojmenování téže skutečnosti dvěma způsoby. **Amplifikace** je podobná tautologii, pouze u ní dochází k vyjádření skutečnosti z různých hledisek. Setkat se můžeme s **gradací** i **antiklimaxem**, které se vztahují k pojmenováním, která jsou seřazena podle intenzity. Na syntaktické rovině můžeme zmínit **asyndeton** a **polysyndeton**. Výjimkou v krásné literatuře netvoří ani **zeugma**, **elipsa**, **apoziopeze**. (PETRŮ, 2000)

## 2.2 Tropy

Tento pojem pochází z řeckého „*tropus*“, což v překladu znamená „*obrat*“. Jedná se o literární, chcete-li básnické prostředky, které jsou založeny na přenášení významu. Jednoduše můžeme přenášení významu popsat jako děj, kdy označení jedné věci nahradíme označením věci jiné, která má však s věcí původní společný znak. (Vala, 2014)

Petrů (2000, str. 111) „*V jazyce krásné literatury se původní význam slova a jeho význam přenesený konfrontují a vzniká tak zvláštní efekt spočívající v tom, že se konotace původního významu přenáší i na význam přenesený. Tak dosahuje autor chápání reflektované skutečnosti v její komplexnosti, tj. jako množinu jevů v množině vnitřních a vnějších znaků.*“

Podle Bruknera (1997) je základ v souvztažnosti dvou věcí či dějů, kdy jeden přímo umožňuje pochopení druhého. Hlavní úkol obrazných pojmenování, zejména metafory a metonymie, je rozpoznat, vyhodnocovat a rozlišovat význam.

Samotné tropy však můžeme dělit do dvou hlavních skupin podle toho, na jakém základě vznikají. Mluvíme o metafoře a metonymii. (Petrů, 2000). Své specifické místo zaujímá také termín „*symbol*“, který je představen níže. Vala (2014) uvádí definici metafory a metonymie následovně:

- **Metafora** je pojmenování přenesené na základě vnější podobnosti.
- Naopak **metonymie** je obrazné pojmenování na základě vnitřních souvislostí.

### 2.2.1 Metaforická obraznost

Na tomto místě uvedeme typy metaforické obraznosti, protože některé metafory mohou vzniknout na základě mírně odlišného vztahu podobnosti, než jaký jsme uváděli výše. Tyto metafory pak mají vlastní pojmenování. Například přenášení vlastností a činností živých bytostí na věci a skutečnosti neživé, označujeme jako **personifikace**. Obdobou personifikace je **animizace**, která se liší pouze detailem. Při animizaci jsou neživým věcem přisuzovány zvířecí vlastnosti a činnosti. (PETRŮ, 2000)

Neodmyslitelnou součástí metafor jsou **přirovnání**, která můžeme definovat jako vystižení jevu na základě shody vlastností s jiným zcela odlišným jevem. Zajímavý je původ přirovnání, který spojujeme se zápasem člověka o vyjádření mnohostrannosti přírody, se zápasem rozumu o myšlenku. (BRUKNER, a další, 1997) Přirovnání se však od metafory liší tím, že svůj význam směřuje k zachycení jednoho jasně vymezeného jevu. Metafora jako taková je spojená s širokou škálou konotací, které svému vnímateli poskytuje. Odborná literatura dále také rozlišuje i **přirovnání metaforická**. (PETRŮ, 2000)

Jistým druhem metafory je také **alegorie** neboli **jinotaj**. Alegorie je charakteristická tím, že se vztahuje k celému textu. Je nepřímým pojmenováním, prostřednictvím něhož lze vyjádřit celý obsah, ideu či představu, která se většinou nesmí uvádět narovinu. Důvodem často bývá společenská nálada. Alegorii také známe jako neodmyslitelnou součást bajek. (ŠTOURAČOVÁ, 2009)

K dalším metaforickým typům můžeme přiřadit **katachrézi**, **synestézii**, **metaforický epiteton** nebo **oxymóron**. (PETRŮ, 2000)

### 2.2.2 Metonymická obraznost

Mluvíme-li o metonymii, máme na mysli přenesení pojmenování z jednoho jevu na druhý na základě vnitřní věcné souvislosti, místního nebo příčinného spojení. Je také užívána jako prostředek zkratky, kdy spojujeme dva významy v jedno pojmenování. (FILIP, 1966)

Petrů (2000) představuje **synekdochu** jako jeden z typů metonymie, který se zaměřuje na množství. Právě synekdocha umožňuje nahrazovat jednotné číslo

množným a obráceně. Objevuje se také ve variantě záměny pojmenování rodu za druh (případně druhu za rod).

Dalším z obrazných pojmenování, které svým způsobem spadá pod metonymii je **hyperbola**, kterou definuje Petrů (2000, str. 113) následujícím způsobem: „*Hyperbola má vlastnosti zvětšovacího skla a umocňuje tedy realitu nad běžný dojem. Vytrhuje tak jevy z jejich banálních souvislostí a poměrů a činí z nich skutečnosti hodné pozornosti. V tom je podobná metafoře. S hyperbolou přichází vždy do básně silné zaujetí, výraz, drama.*“ (BRUKNER, a další, 1968) Modernější literatura uvádí, že hyperbola spočívá v užití až nereálného nadsazení výpovědi o čisté skutečnosti. (PETRŮ, 2000)

Můžeme se také setkat s pojmem **litotes**, jehož význam je opačný hyperbole. Jako litotes označujeme také vyjádření, která namísto kladu obsahuje dva zápory, čímž se pisatel snaží zeslabit význam. (VALA, 2014)

Petrů (2000) ve své publikaci dále představuje termín **eufemismus**, který definuje jako zeslabení intenzity. Autor pomocí eupemizmu zeslabuje význam negativní skutečnosti, podobně jako litotes. Při eupemizmu však k oslabení dochází v kvantitativní rovině. Pro nepříjemné sdělení zvolí tak básník přístupnější a přijatelnější pojmenování.

Metonymie má řadu dalších možností, kterými jsou například **perifráze**, **ironie** či **sarkasmus**. K metonymickým pojmenováním můžeme zařadit také již zmiňovaný **epiteton**, který může mít jak metaforické, tak i metonymické vlastnosti. Epitetem metonymickým je tak například *epiteton constans* a *epiteton ornans*. (PETRŮ, 2000)

### 2.2.3 Symbol

Zařadit symbol do systému tropů se jeví jako nelehký úkol. Pro naše šetření bylo však zásadní ujasnit si terminologii obecně tropů, zejména pak symbolu.

V publikace Bruknera a Filipa (1968) se setkáme s tvrzením, že symbol je velmi podobný metafoře. Zkráceně by se dalo říct, že se jedná o jednu ze specifických odrůd metafory.

Velmi často jsme se však setkávali s tvrzením, že je symbol definován jako znak zastupující obecný pojem. Při použití symbolu dochází k záměrné, živoucí a proměnlivé skutečnosti. Symbol je slovo o několika významech, jež nemá jasné a výrazné kontury

a hranice. Otvírají se tak brány interpretaci, a čtenář se tak může nechat unášet na vlnách svých bohatých představ. (BRUKNER, a další, 1997)

Symbol je slovo původem z řečtiny a v překladu znamená „znak“, „značka“ či „poznávací znamení“. (VLAŠÍN, 1984) Právě s původním významem pak pracují i další autoři, kteří uvádí, že se jedná o „znak, který zastupuje obecný pojem.“ (RUT, 1985, str. 102) Podobně se k definování pojmu staví také Vlašín (1984), který ji však rozpracovává hlouběji. Tvrdí, že symbolem je všechno, co smyslově i jazykově zastupuje abstraktní pojem určitým konkrétním obrazem, a tak původní termín dostává hlubší význam, než jaký měl bez symbolické podoby. Má charakter emocionálně zabarveného prostředku v soukromé vnitřní komunikaci. V umění je symbol spojován s určitým obrazem, na který se musíme dívat pohledem jeho znakovosti, která je však často nevyčerpatelná a těžko uchopitelná.

Vlašín (1984) také tvrdí, že se metafora může, avšak nemusí, odlišovat ve své sugestivitě a v tom, že je nepřímou odpovědí, která obsahuje ideu a poetické dojetí. Od metonymie se odlišuje svou složitější, a především méně očitou logikou, kterou jen stěží může čtenář pochytit. Těžko pak formuluje souvislosti mezi označujícím a označovaným. I přesto, že byl symbol někdy chápán jako předstupeň, či lehčí forma, alegorie, dnes můžeme říci, že je možno tyto dvě obrazné pojmenování od sebe odlišit. Mezi symbolem a alegorií panuje podobný vztah jako mezi metaforou a přirovnáním. Symbol je východiskem a zároveň základním stavebním kamenem mýtů, protože vždy náleží společnosti. Vždy se opírá o společenskou psychologii daného kolektivu, k němuž pisatel přísluší. Danou kulturu však na oplátku vždy obohatí o autorův individuální postoj a pohled. V literární vědě se však někdy také setkáváme i s tím, že je symbolem vnímáno celé umělecké dílo, či skupinu děl.

Zatímco Petru (2000) připomíná, že zásadním způsobem s významem symbolu pohnul začátek 20. století, ve kterém se začal formovat symbolismus, jako nový literární směr, který vycházel z jiného vidění světa a odlišné poetiky, kterou do té doby umělecké směry užívaly. Symbolisté ve své poezii nechtěli postihovat pouze jevovou stránku skutečností. Chtěli proniknout pod povrch všedních jevů, které chápali jako pouhé symboly esoterických vazeb.

Význam literárního pojmu symbol zdůrazňovala právě skupina symbolistů, která se začala formulovat na počátku 20. století. Postupně se začínalo rozvíjet přesvědčení, že jednou z funkcí symbolu je komunikace, tím začali trhat vztah symbolu a symbolizovaného. Symbol vnímají, jako do sebe uzavřenou samostatnou strukturu. Interpretace tak není ničím víc, než pouhou „zprávou o možnosti / možnostech výkladu“. Čímž ignorují nejen historický kontext symbolu, ale i jeho objektivní obsahovost. (VLAŠÍN, 1984)

### 3 FUNKČNÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

**Funkční gramotnosti** označujeme soubor potřebných dovedností, které uplatňujeme ve společnosti. Mluvíme o schopnosti řešit problémy každodenního života. Tyto dovednosti nám umožňují práci s tištěnými a psanými texty. Nestačí nám zvládnout pouze základní techniku čtení. Samotné čtení nám totiž neumožňuje složitějšímu textu porozumět a získat z něj potřebné informace. (VALA, 2017)

Funkční gramotnost můžeme dělit do několika složek: textová gramotnost, dokumentová gramotnost a numerická gramotnost. V návaznosti na to pak i do několika oblastí podle vědních oborů: matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, informační gramotnost, jazyková gramotnost, umělecká gramotnost, sociální gramotnost a čtenářská gramotnost. (HAVEL, a další, 2011)

Nedílnou součástí funkční gramotnosti je **gramotnost čtenářská**, kterou můžeme najít právě ve výše uvedeném výčtu. S tímto pojmem se v moderním slova smyslu v české odborné literatuře setkáváme až začátkem 90. let, kdy se i Česká republika účastnila mezinárodních výzkumů zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti. Výzkumy ukázaly, že česká škola sice rozvíjí techniku čtení, nikoli však čtení s porozuměním. Do té doby byl pojem „gramotnost“ spojován pouze s analfabetismem. (HAVLÍKOVÁ, 2017)

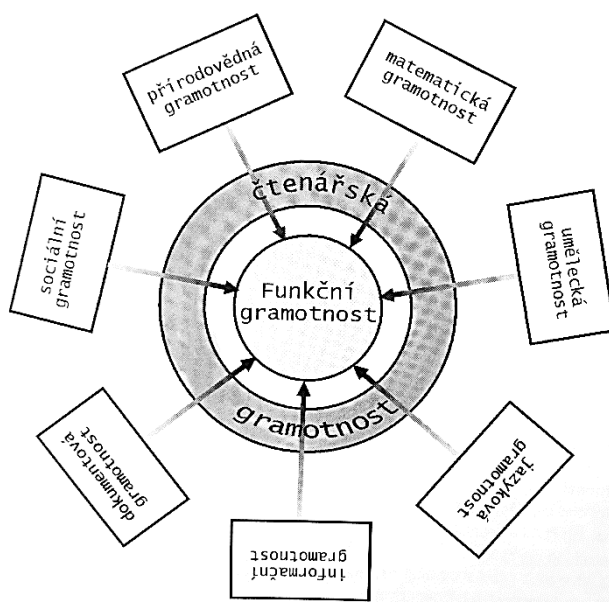
Košťálová (2010, str. 14) ve své publikaci čtenářskou gramotnost definuje takto: *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“*

Definici Košťálové můžeme srovnat s definicí PISA<sup>3</sup>, který zohledňuje pouze některé složky čtenářství. Jedná se především o ty složky, které je možno testovat: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (STRAKOVÁ, J. in VALA 2017)

---

<sup>3</sup> PISA = Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment), je vnímáno jako jedno z největších a nejdůležitějších mezinárodních šetření, které se věnuje zjišťování úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků. Testování probíhá v tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jinou z oblastí, aby poskytlo co nejdetailnější informace. (ČŠI, 2019)

K vytvoření představy, jak funguje vztah mezi funkční a čtenářskou gramotností, pomáhá Najvarová (2008), která v odborném článku znázorňuje vztah funkční a čtenářské gramotnosti pomocí přehledného obrázku:



Obrázek 1: Vztah funkční a čtenářské gramotnosti, převzato z (Vala, 2017)

### 3.1 Strategie a metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

K rozvoji čtenářské, a tak i funkční gramotnosti nám pomáhají „čtenářské strategie“. Tímto pojmem označujeme postupy, které žákům pomáhají lépe porozumět textu, který právě čtou. Přičemž už z podstaty slova „strategie“ chápeme, že se jedná o postupy, které užíváme strategicky, tedy vědomě a promyšleně. Důraz klademe zejména na to, jak se strategiemi pracujeme, a právě proto vedeme žáky k tomu, aby přemýšleli, co se během čtení děje v jejich hlavách. Vedeme je k metakognici, k přemýšlení nad vlastním přemýšlením. (WHITCROFT, 2010)

Vala (2017) uvádí, že se často jedná o ty postupy, které zkušený čtenář provádí automaticky. Uvědomí si je až v momentě, kdy se setká se složitým textem a začíná přemýšlet, co by mu mohlo pomoci náročnou pasáž překonat. Vědomě se začne uchýlovat ke strategiím. Žáci tyto postupy neznají, nedokáží je uplatnit, a proto se je



v hodinách potřebují naučit a porozumět jejich významu. Žáci totiž tyto strategie nepochytí sami od sebe, jak se nemálo vyučujících domnívá. (WHITCROFT, 2010)

Tyto strategie můžeme rozdělit do několika kategorií:

- **Hledání souvislostí** – uvědomění, jak téma souvisí se mnou, se světem, s dalšími texty
- **Kladení otázek k textu** – před, během i po si klademe otázky, na které v textu hledáme odpovědi
- **Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ** – představujeme si, jak vypadá, voní, chutná, či je cítit na dotek to, o čem se píše v textu.
- **Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu**
- **Usuzování** – hledáme, co se v textu skrývá.
- **Předvídání**
- **Syntéza** – Skládáme si dohromady informace, které jsme se dočetli, a přidáváme k nim to, co jsme již věděli.
- **Hodnocení**

Výše uvedené strategie se dají nacvičit pomocí několika metod a technik, jejichž účinek je dokázaný výzkumy. Upozorňujeme, že tyto výzkumy se obvykle neprováděly v Českém prostředí, ale v zemích „čtenářsky úspěšných“ jako například Kanada nebo Finsko. (KOŠŤÁLOVÁ, a další, 2010)

Hausenblas a Košťálová (2010) také uvádějí, že před samotnou prací s metodami, musíme důkladně promyslet, jak žáky naučíme s těmito metodami pracovat. Učitel si například může připravit hodinu, ve které bude modelovat. Pokusí se žákům přiblížit, jak on sám přemýšlí, čeho si všímá při čtení konkrétního textu. Teprve po důkladném představení a nacvičení, se žáci mohou pustit do samostatné práce.

K metodám, které rozvíjí čtenářskou gramotnost, řadíme všechny tzv. **aktivizující metody**. Pojmeme aktivizující metody máme na mysli takové postupy, které vedou výuku tak, aby bylo stanovených cílů dosaženo na základě vlastní učební činnosti žáků s důrazem na myšlení a řešení problémů. Mezi vhodné techniky k rozvoji čtenářské gramotnosti řadíme metody **RWCT** (Reading Writing Critical Thinking), které jsou komplexní a které prostupují všemi rovinami. (HAVLÍKOVÁ, 2017)

### 3.1.1 Program RWCT

Program RWCT se objevil v roce 1997 v USA. Do České republiky se dostal hned následující rok. Od té doby je upravován a zpřesňován sdružením *Kritické myšlení*. Právě z tohoto programu vychází řada metod, se kterými se dnes již běžně pracuje v hodinách českého jazyka na základních i středních školách. (ŠLAPAL, a další, 2012)

Program obsahuje řadu metod a technik<sup>4</sup>. Některé na tomto místě uvedeme a krátce představíme, aby si čtenář vytvořil představu o jejich charakteru:

- **Čtení s otázkami** – při realizaci této techniky je potřeba, aby žáci pracovali ve dvojicích. Oba žáci čtou stejný text a navzájem si pokládají různé typy otázek vztahující se k textu. Žáci se pomocí této techniky učí, že se při čtení textu v mysli objevují otázky; učí se hledat, nalézat a rozpoznat vhodné odpovědi, které pak musí správně formulovat.
- **Čtení s předvídáním** – žáci čtou v tichosti text, který je rozdělen na několik částí. Po každé přečtené části zapíše do tabulky předpovědi, co četli, jak si myslí, že text bude pokračovat a důvody, proč tuto domněnku uvedli. Metoda žáky učí odlišovat podstatné od nepodstatného, hledat v textu náznaky, z nichž lze předvídat jeho pokračování, a hledat v textu důkazy svého tvrzení.
- **Tabulka tvrzení (ano / ne)** – při práci s touto metodou žáci opět pracují s tabulkou. Před četbou učitel vynese několik výroků a žáci do políček zapíší, jejich názor (Byl výrok pravdivý? Ano / Ne). Následuje čtení, při kterém žáci v textu hledají odpovědi na výroky učitele. Některé mohou být v textu explicitně uvedeny, jiné budou muset žáci vydedukovat. Následně žáci do tabulky zapisují nové názory a do políčka „poznámky“, pro které je prostor vyčleněn v posledním sloupci, dopíší odůvodnění jejich tvrzení. Žáci se pomocí této techniky učí pozorně číst, vyhledávat v textu argumenty či pasáže, které pravdivost výroků potvrdí či vyvrátí.
- **I.N.S.E.R.T.** – žáci pozorně čtou předložený naučný text, do kterého pomocí čtyř znamének označují to, co znají; to, co je pro ně nové a důvěryhodné; to, co je

---

<sup>4</sup> Při sestavování výčtu a při charakteristice metod jsme pracovali zejména s publikací ŠLAPAL, KOŠŤÁLOVÁ a HAUSENBLAS, 2012.

pro ně nové, ale nepřiliš věrohodné, protože to je v rozporu s tím, co už znají; a to, co si potřebují ještě ověřit. Žáky tato metoda učí odhalovat rozpor v textu samotném, vybírat vhodný počet informací, vybírat z textu důležité informace.

- **V – CH – D** – je krátká evokační metoda, která slouží k seznámení se s novou lekcí. Žáci i nyní pracují s tabulkou. Do jednoho sloupce zapisují to, co ví. Do druhého to, co by chtěli vědět. Nápady a myšlenky sdílí ve dvojici. Na závěr hodiny dopíší, co se dozvěděli. Metoda žáky vede k tomu, aby si ujasnili, co vědí a co by se ještě chtěli dozvědět.
- **Volné psaní** – tato metoda spočívá v tom, že žáci píšou určitou, avšak předem stanovenou dobu, na jasně dané a rovněž předem stanovené téma. Základní podmínkou je, aby žáci v psaní nezastavovali a psali po celou dobu, i kdyby se mělo objevit třeba „*Ted' zrovna nevím, jak mám pokračovat.*“ či podobné věty. Metoda slouží k nastartování myšlení nebo také k zpřesňování formulací myšlenek.
- **Podvojný deník** – je technika byla zařazena do našeho šetření, proto jsme k jejímu představení vyhradili více místa níže.
- **Poslední slovo patří mně** – práci s touto metodou můžeme řadit k těm intimnějším. Žáci mají za úkol během čtení vytvářet kartičky, na které na jednu stranu doslovně napíší citát z knihy/ukázky, kterou právě četli a na druhou stranu připíší komentář, ve kterém sdělují své myšlenky, představy. Po ukončení četby se všichni žáci sejdou v kruhy. Vždy jedno z dětí přečte úryvek a ostatní hádají, proč si žák vybral zrovna tuto pasáž a o čem by mohl být jeho komentář. Jakmile učitel uzná za vhodné, diskuse skončí a žák přečte, co si poznamenal. Nyní nesmí svůj komentář měnit. Po přečtení komentáře se již nikdo z žáků k přečtenému komentáři nevyjadřuje. Pokračuje další žák. Žáci se touto prací učí identifikovat v textu místa, která v nich vyvolávají čtenářskou odezvu, formulovat jasně své nápady a myšlenky, a důvěřovat v to, že se doberou smyslu textu i jeho významu.
- **Myšlenková mapa** – je metoda umožňuje strukturovat určité téma cestou, která odpovídá fungování lidského mozku. Myšlenky se nezapisují lineárně, ale do sítě

s různou hierarchií. Dítě začíná s prací ve středu papíru, kam vepíše téma a z tohoto bodu dále vycházejí další jednotlivé body. Tato metoda dětem pomáhá nalézt souvislosti, rozhodovat o nadřazenosti a podřazenosti jednotlivých složek.

- **Pětilístek** – i pětilístek byl součástí pracovních listů, které jsme použili při výzkumu. Považujeme tedy za důležité tuto metodu představit podrobněji.
- **Diamant** – je obdoba pětilístku, rozšiřuje jej. Jeho úkolem je však zachytit protikladné rysy. Schéma v první polovině odpovídá pětilístku, ve druhé části se otáčí a žák zapisuje protikladnou stránku. Tato metoda žáky učí vybrat vhodná slova pro vyjádření své představy, shrnovat informace a vymezovat obecné a specifické vlastnosti.
- **Další grafické organizéry** – pětilístek a diamant patří mezi specifické typy organizérů. Nejedná se však o jediné grafické organizéry, se kterými ve výuce můžeme pracovat. Dalšími z organizérů jsou například takzvaný T-graf a Vennův diagram. S obdobou Vennova diagramu jsme pracovali při našem šetření, proto jej podrobně představíme níže.

Jak jsme zmiňovali výše, tři techniky rozvíjející čtenářskou gramotnost jsme zařadili do pracovních listů, které tvořily podstatnou část našeho výzkumu. I přesto, že jednotlivé pracovní listy budou představeny až v praktické části, zde se pokusíme popsat techniky, které jsou v pracovních listech obsaženy. Jedná se o pětilístek, práci s úsudkem, která je zaznamenaná do varianty Vennova diagramu a podvojný deník. (Techniky jsou řazeny podle posloupnosti, která kopíruje průběh práce s pracovními listy.)

### 3.1.2 Metody začleněné do výzkumu

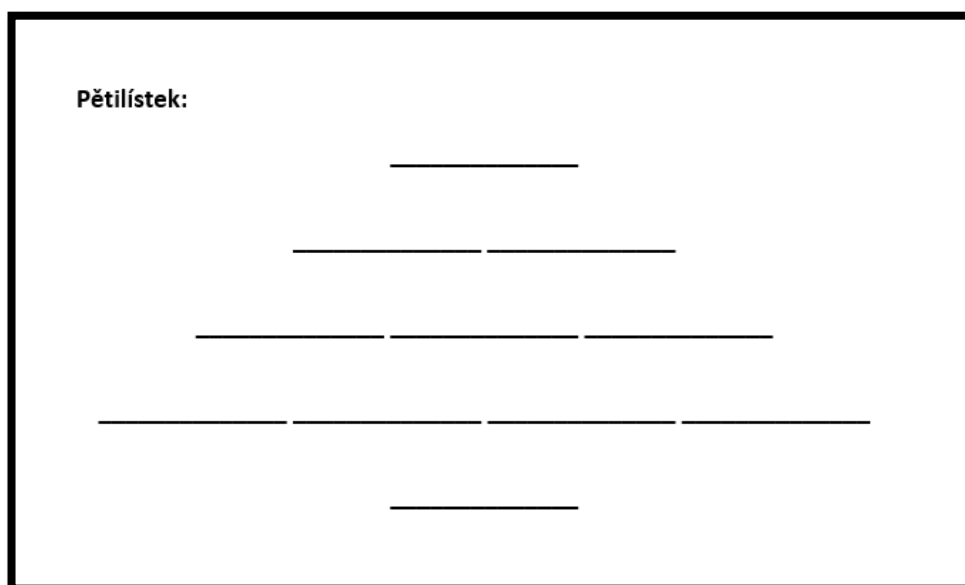
#### **Pětilístek**

Tato metoda má pevnou strukturu, jasně daný koncept. a první řádek píšeme jednoslovné shrnutí tématu; na řádek druhý dvě slova (přídavná jména) o tom, jaké téma je; na řádek třetí žáci vypisují tři slova (slovesa) o tom, co báseň dělá; na čtvrtý řádek vypíší jednu větu o čtyřech slovech, která vystihuje podstatu básně;

a na posledním pátém řádku je prostor pro jednoslovný opis tématu, námětu básně nebo textu – žáci mohou využít synonymum jako i metaforu (viz obr. 2). (SOVOVÁ, 2019)

Sovová (2019) dále uvádí, že se metoda doporučuje pro motivační evokaci na začátku hodiny nebo k reflexi v závěru práce. Když metodu použijeme na začátku hodiny, před probíráním nového učiva, motivujeme žáky k tomu, aby si vybavili vše, co o daném tématu již vědí. Naopak když tuto techniku použijeme v závěru práce, žáci shrnutím upevní své poznatky.

V našem výzkumu se s metodou pracovalo v závěru, sloužila tedy k reflexi. Využili jsme ji k zjišťování působení textu na čtenáře. Postup práce je většinou následující: žáci pětilístek nejprve doplní samostatně, pak můžeme přejít ke společnému sdílení.



Obrázek 2: Grafický organizér pro práci s úsudkem

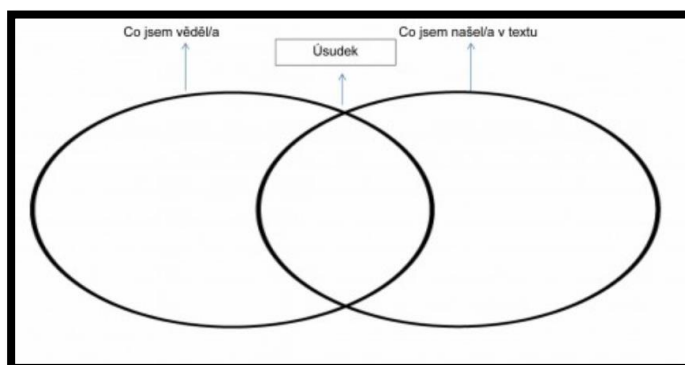
### **Usuzování**

Metodu usuzování řadíme mezi metody, které využívají grafy či jiné organizéry. V naší práci jsme využili záznam do tří oválů – Vennův diagram, který jsme však mírně upravili. Místo toho, aby byly ovály vedle sebe, jak je zvykem (viz obr. 3), posunuli jsme je nad sebe. Tuto grafickou změnu jsme provedli, protože nám tento tvar více vyhovoval z hlediska prostoru a uspořádání stránky.

„...když čteme, tak se pomocí usuzování vydáváme za hranice toho, co nám pisatel v textu přímo sděluje neboli zjišťujeme skrytý význam textu. Usuzování, které někdy nazýváme čtení mezi řádky, bychom mohli vyjádřit pomocí rovnice: **naše vědomosti (zkušenosti) + text = úsudek.**“ (WHITCROFT, 2011)

Při práci s metodou postupujeme následovně: Žák nejdříve vyplní krajní ovály podle zadání. Do těchto dvou krajních oválů se nezapisuje většinou nic nového, pouze to, co může žák vyčíst z textu. Klíčovou je nová část, která vznikla uprostřed. Právě do ní zapisují žáci svůj úsudek, který si na základě předchozích dvou oválů vystavěli. (WHITCROFT, 2011)

Tato technika patří spíše k těm složitějším, jak se ukáže i níže v našem výzkumu. Každopádně právě usuzování je běžnou součástí našich každodenních životů. Usuzujeme, co si obléknout podle pohledu z okna. Usuzujeme, jak se druhý cítí podle tónu hlasu a výrazu tváře. Ve čtení funguje usuzování stejně jako v životě. A právě proto je potřeba žáky téhle technice učit.



Obrázek 3: Ovály pro práci s úsudkem, převzato z (WHITCROFT, 2011)

### Podvojný deník

Podvojný deník byl využit ve třetím pracovním listu v práci s básní *Sonet jako talisman*. v metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce* popisují autoři této publikace metodu tímto způsobem: „Tato metoda kritického myšlení kromě cíleného přemýšlení učí žáky zároveň odlišit citaci od komentáře. Pro žáky bývá přínosné zhmotnit popis této metody do písemné podoby, podle které pak samostatně pracují.“ (ALTMANOVÁ, a další, 2011, str. 38)

V práci s touto metodou se využívá jednoduchá tabulka, do které si žáci zapisují citace z ukázky a vlastní komentář. Do prvního sloupce žák vypisuje pasáže textu, které jej nějakým způsobem zaujaly a do sloupce napravo píše svůj komentář (s čím souhlasí, nesouhlasí, co se mu líbí, nebo naopak co jej rozhořčuje).

Prostřednictvím této techniky učíme žáky o textu přemýšlet, naučíme je zastavovat se nad tím, co je v textu zaujme, začít si všimnout nejasností, rozporů. Žák se cvičením učí dovést svou z počátku letmou myšlenku do konce. A právě proto klademe důraz na to, aby žáci psali souvislý text, nikoli jen odrážky a body. (POLÁKOVÁ)

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži (proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
<b>20. února 2007</b> Flegelová, Sissi: Láska a zklamání „Byla jsem úplně bez sebe. Já ale nechci nikam odjet. Nechci nic vidět, slyšet, chci mít svůj klid.“ (str. 7)	Úplně tu holku chápu. Protože když jsem naštvaná nebo nemám náladu, tak mi mamka říká, že musím jet s celou rodinou na nějaký výlet, přitom chci mít svůj klid.
<b>13. března 2007</b> Stine, Robert L.: Tichá hrůza. Zelená krev „Já už se o tebe postarám, ty psisko,“ opakoval zlověstně Kathryn. Pes slabě zakňučel.“ (str. 76)	Já nemám ráda, když někdo psům takhle říká, protože pokud někoho nekousli nebo nesežrali, tak jsou to nevinná zvířátka. Možná jsou trochu nevěrná, ale to jenom v tom případě, když se jedná o piškot...

Obrázek 4: Podvojný deník, převzato z (VALA, 2017)

## 4 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

Škola je vnímána jako místo výuky, jejím smyslem je žáky něco naučit – rozvíjet jejich znalosti, schopnosti a dovednosti. Každý žák však potřebuje určitý balíček předpokladů, má-li ve školní instituci získat vědomosti. Tyto předpoklady můžeme rozdělit na dvě velké skupiny. Máme na mysli předpoklady **kognitivní** a **osobnostní**. (VAGNEROVÁ, 2001)

Adjektivum „**kognitivní**“ nám naznačuje, že se předmětem našeho bádání stávají kognitivní procesy. Vývojoví psychologové se v 70. letech 20. století začínají při definování pojmů zaměřovat nejen na dětské kompetence porozumět chování druhých, ale i porozumět chování vlastnímu. Dále se také snaží objasnit modely, které si dítě vytváří a používá při poznávání světa a jeho jednotlivých částí. Terminologie a předmět zkoumání této vědy se ustaluje v 90. letech 20. století. (SEDLÁKOVÁ, 2004)

O poznávacích (kognitivních) procesech mluvíme tehdy, máme-li na mysli procesy, jejichž prostřednictvím poznáváme, ať už svět, druhé nebo sebe sama. Někdy se také můžeme setkat s termínem „procesy zpracovávání informací“, u kterých jsou rozlišovány dvě skupiny: primární a sekundární kognice (tedy nižší a vyšší poznávací procesy). Avšak obecně lze říci, že jako poznávací procesy označujeme vnímání, pozornost, paměť, myšlení, řeč a imaginaci. (PILECKÁ, 2006)

Výše zmíněné části poznávacích procesů můžeme převést do slovníku běžné praxe: Aby se dítě čemukoli naučilo, musí být schopno **vnímat** učivo a **pochopit** jeho podstatu. Také se musí dokázat **soustředit** a **zapamatovat** si to, co je z probíraného tématu to důležité. Učivo je nejčastěji prezentováno ústní či tištěnou formou, v každém případě tedy žák musí zvládnout **jazyk** – musí být schopný porozumět, ale i se aktivně vyjádřit. (VAGNEROVÁ, 2001)

### 4.1.1 Mladší školní věk

Pojem mladší školní věk se většinou užívá ve spojitosti s dětmi ve věkovém rozmezí od 6/7 let (kdy dítě zahajuje školní docházku), do 11/12 roků, kdy se u dítěte začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. V tomto období na ně má důležitý vliv škola. Oproti tomu u dětí staršího školního věku, jejichž charakteristiku si definujeme



v následující podkapitole, se nápadně začínají prosazovat vlivy mimoškolní. (LANGMEIER, a další, 2006)

K významným událostem v životě dítěte patří vstup do školy. V dětském světě nastává podstatná změna v celém jeho dosavadním způsobu života. Dítě, které bylo zvyklé, že náplň jeho dnů tvoří „hra“, se nyní musí vyrovnat s proměnou hry na soustavnou práci, do které je nuceno. Rovněž se dítě musí obejít delší dobu bez rodičů a zapojit se do kolektivu nových dětí. Snad nejvíce psychicky náročné je srovnávání a hodnocení výkonu. S těmito prvky se doposud dítě nesetkalo. (PLEVOVÁ, 2006)

Již jsme zmiňovali, jak důležitý zvrát nastává v životě dítěte při vstupu do školy z pohledu osobnostního a sociálního vývoje. Nyní si představíme, co všechno se mění na poli vývoje kognitivního a jak vypadá dětská psychika dětí ve věku 6–11 let.

Dítě začíná skutečně logicky myslet až na počátku školní docházky. Toto **logické usuzování** se však stále týká pouze konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si dítě dovede názorně představit. Vyvozování soudů o abstraktních věcech a jevech je dítě schopno až na počátku staršího školního věku. Logických úvah jsou děti tohoto věku schopni především proto, že jim mysl umožňuje již několik různých transformací současně. Nyní již může chápat identitu, zvrátnost, dokáže spojovat různé myšlenkové procesy do jedné sekvence. (LANGMEIER, a další, 2006)

Myšlení žáka mladšího školního věku se stále velmi **váže na kontext**. Dítě stále nedokáže vyjádřit problém, o kterém toho mnoho neví a nemá s ním žádnou zkušenost. V takovém případě používá spíše vývojově nižší, primární strategie. Pokud je pro dítě nějaký úkol velmi obtížný, mohou se objevovat známky prelogického, intuitivního myšlení. Dítě nebude schopno využít všechny dostupné informace. Problém může egocentricky zkreslovat či zjednodušovat. Jestliže bude úkol pro dítě příliš náročný, dá přednost vývojově překonaným mechanismům, jen aby splnilo požadavky učitele alespoň formálně. (VAGNEROVÁ, 2001)

Myšlení žáků mladšího školního věku je silně **závislé na realitě**. Žáci této věkové kategorie jsou schopni uvažovat o něčem co znají, s čím se setkali, i přesto, že daná realie či jev není v jejich bezprostřední blízkosti. Dětské poznávání je často spojeno

s popisem. Právě tento jev nám ozřejmuje, proč mladší žáci dávají přednost vysvětlování skutečnosti na příkladu, než aby používali definice. (VAGNEROVÁ, 2012)

Langmeier (2006) uvádí, že se u školáka začíná vyvíjet **myšlení o souvislostech a příčinných vztazích**. Již je nevykládá pouze na základě svého antropomorfického<sup>5</sup> postoje. Děti dokáží jít za jednoduché soudy, což přirozeně znamená, že si nevystačí s prostými odpověďmi. Dítěti ve věku 6–11 let nestačí říct, že světlo svítí, protože jsme zmáčkli vypínač, jak by to stačilo předškolákům. Starší žák potřebuje podrobnější a detailnější vysvětlení souvislostí.

V tomto věku se v dětském myšlení začíná objevovat **decentralizace**<sup>6</sup>. Dítě začíná překonávat nejrůznější omezení při posuzování a hodnocení skutečnosti. Jedná se o základní předpoklad komplexního myšlení. Rovněž se přestává vázat na nápadné a zajímavé znaky, které nejsou pro konkrétní situaci často důležité. Díky schopnosti decentralizace se dítě již neváže pouze na jeden aspekt poznávané reality. Je schopno porovnat více hledisek a aspektů, které mezi sebou kombinuje a které dokáže zahrnout do závěru. Uvažování školního dítěte se stává komplexnější a flexibilnější. (VAGNEROVÁ, 2012)

Dítě školního věku je nyní schopno pochopit **konzervaci**<sup>7</sup> a to i přesto, že se vnější vzhled zkoumaného objektu může proměňovat. Dítě už chápe, že se objekty mohou za různých okolností a v různých situacích měnit a jevit jinak, než jak je původně znalo. Dítě rozumí tomu, že věci či jevy mají určité znaky, které se nemění. Uvědomuje si, že tentýž objekt může být v několika variantách či stupních, i přesto, že všem proměněm ještě úplně nerozumí. Dítě je tedy schopno akceptovat proměnlivost, jako základní vlastnost reality. (VAGNEROVÁ, 2001)

Pro naši práci a realizovaný výzkum je důležité zmínit ještě jeden faktor dětského myšlení. Žáci mladšího školního věku začínají již pomalu **rozumět znakům a symbolům**. Rozvoj symbolického myšlení začíná takřka okamžitě v první třídě, kdy se děti setkávají

---

<sup>5</sup> **Antropomorfický** = vlastnost dětí předškolního věku polidšťovat neživé objekty. Přenáší lidské vlastnosti, rysy, myšlení na neživé objekty, tělesa, zvířata a nadpřirozené bytosti. (HARTL, 2010)

<sup>6</sup> **Decentralizace** = schopnost brát v úvahu různé souvislosti a posuzovat různé skutečnosti a vztahy. (VAGNEROVÁ, 2012)

<sup>7</sup> **Konzervace** = schopnost chápat trvalost jako zásadní charakteristiku reality. (VAGNEROVÁ, 2001)

se čtením a psaním. Máme tím na mysli fakt, že je školák již schopen chápat vztah mezi zvukovou podobou hlásky a zapsaným grafémem. (VAGNEROVÁ, 2012)

### 4.1.2 Starší školní věk

Jak píše Langmeier (2006) starší školní věk spadá do období dospívání, které se dále člení na dvě skupiny. Je velmi obtížné přesně vymezit, kdy nastává změna mezi mladším školním věkem a pubescencí. U dětí mladšího školního věku bylo toto vymezení daleko snazší vzhledem k faktu, že počíná nástupem do školy. Vývojoví psychologové stanovili orientační věkové rozhraní, ve kterém nástup dospívání přichází u většiny dětí:<sup>8</sup>

- Období pubescence (zhruba 11–15 let)
  - Fáze prepuberty (11–13 let)
  - Fáze vlastní puberty (13–15 let)
- Období adolescence (zhruba 15–22 let)

Je obecně známo, že kolem jedenáctého až dvanáctého roku života dítěte začíná probíhat řada biologických změn. Těm se v této podkapitole však věnovat nebudeme. Zaměříme se pouze na psychické změny u dětí v období pubescence, stejně jako jsme tak učinili i u mladších žáků. Protože právě myšlení a jeho změny jsou aspekty, které mohou hrát jistou roli v našem výzkumném šetření.

Vágnerová (2012) popisuje, jakými změnami si během začátku dospívání začne procházet dítě. Uvádí, které aspekty ovlivňují i jeho myšlenkové operace. Ty nejdůležitější změny bychom mohli rozčlenit do těchto skupin:

- Žák odhaluje nové pudové tendence a hledá způsoby jejich uspokojení a kontroly.
- Nastává období zvýšené emoční lability.
- Nastupuje vyspělejší způsob myšlení. Žákům se v tomto věku začíná rozvíjet abstraktní myšlení.

---

<sup>8</sup> Níže uvedené dělení pochází ze stejné publikace, která je uvedena na začátku odstavce. Jedná se o publikace LANGMEIER, a další (2006)

V období adolescence závisí dozrávání mozku nejvíce na vnějších podnětech a stimulech, které se dítěti dostávají. Dospívající dítě ovlivňuje svůj vývoj daleko více než žáci mladší, protože už si samo volí, co bude dělat. Dochází k rychlejšímu zpracovávání informací, protože jsou zkvalitňovány nervové propojení. U dospívajících zaznamenáváme také zvýšenou hladinu dopaminu, který způsobuje vyhledávání vzrušujících zážitků a adrenalinu. (VAGNEROVÁ, 2012)

Žáci tohoto věku (konkrétně v 15–16 letech) se blíží dosažení vrcholu intelektového vývoje. Často tak převyšují starší jedince, zejména pokud nejde o hromadění vědomostí, ale o tvořivost a pružnost v myšlení. Kromě této skutečnosti musíme také pracovat s novým systémem označovaným jako **systém formálních operací**, který se začíná u dětí v této době objevovat. Tento systém dětem umožňuje myslet o myšlení či soudit o soudech, což dává myšlení daleko větší prostor. Dospívající je nyní schopen své myšlenky různě kombinovat. (LANGMEIER, a další, 2006)

Plevová (2006) dodává, že v myšlení dochází k přerodu **od konkrétních operací k operacím formálním**. A právě u těchto formálních operací zaznamenáváme nástup abstraktního myšlení. Pomalu se dostavuje schopnost operovat s výroky, které jsou součástí reálné skutečnosti. Vývoj této schopnosti bývá ukončen v pubertě až adolescencí.

Dle Langmeiera (2006) dochází v myšlení k několika hlavním pokrokům:

- Dospívající je schopen pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny jeho vlastní zkušenosti. Lépe se vyrovnává s pojmy abstraktními i obecnými. Již nepotřebuje ke svému uvažování předlohy, protože začíná **pracovat na symbolické úrovni**. A začíná dospívající chápat složité pojmy jako je spravedlnost, právo nebo pravda.
- Dospívajícímu **nestačí již jen jedno řešení**, proto zkouší uplatňovat škálu řešení, která pak mezi sebou porovnává a hodnotí. Jeho postup je podobný badateli, který si tvoří různé hypotézy a ověřuje jejich platnost.
- Také jsou tyto děti již schopny **vytvářet domněnky**, které nestojí na reálné skutečnosti. Stačí jim pouze, že jsou možné, případně fantaskní.

- Dospívající také dokáží aplikovat logické operace nezávisle na obsahu úsudku, od kterého zvládnou odhlédnout a udržet pouze jeho formu.

Vágnerová (2001) píše, že žáci 2. stupně již začínají být schopni myslet **hypoteticky a abstraktně**. Právě na tomto předpokladu stojí složitější výuka, která je pro druhý stupeň příznačná. Dochází ke kvalitativní proměně ve způsobu uvažování. Stále více si žák osvojuje abstraktní způsob uvažování, přičemž předmětem jeho myšlení nyní může být téměř cokoliv.

Žákovské myšlení se proměňuje až na **úroveň hypoteticko-deduktivní**, kteráž žákům umožňuje poznávat i to, s čímž daný jedinec doposavad nemá žádnou zkušenost. Čím starší žáci jsou, tím lépe dokáží vyvozovat logické závěry a posuzovat jejich platnost v různých situacích. V raném dospívání má však hypotetické myšlení ještě řadu nedostatků. Jako příklad můžeme uvést neschopnost přesně diferencovat mezi reálně existujícími a pouze možnými alternativami. (VAGNEROVÁ, 2012)

V téže publikaci Vágnerová vysvětluje podstatu změny. Podle uvedené autorky může změna myšlení vést k **posílení nejistoty**, která je způsobena podstatou hypotetických úvah, v nichž je jen málo jasně stanovených věcí a jevů. Právě díky této skutečnosti mají dospívající jedinci tendenci ulpívat na nějakém názoru. Jsou přehnaně kritičtí a mají sklon polemizovat. Nepochybují o svých argumentech, které jim připadají objektivně správné a jasné. V pozadí stojí snaha uplatit možnosti, které při řešení situace vnímají, chtějí předvést své myšlení.

## PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme se zaměřili na tvorbu Jana Skácela, blíže jsme představili některé z jeho sbírek, shrnuli jsme pojmy, které se vztahují k obrazným pojmenováním, věnovali jsme se také vývoji kognitivních funkcí u žáků základní školy a neopomněli jsme popsat ani strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. V praktické části provedeme hloubkovou sondu do žákovské recepce básnické symboliky v textech Jana Skácela.

Jak uvádí Vala (2012), praxe ukazuje, že to nejsou žáci, ale učitelé, kteří se práce s poezií obávají a ve výuce s ní nepracují. Právě proto jsou pak básnické texty studenty odmítány a označovány jako nesrozumitelné a nejasné. V našem šetření chceme žákům poskytnout alespoň dostatečný prostor, příjemnou atmosféru a neodmítavý postoj, aby se v práci s básnickými texty osmělili a nebáli se ji.

## 5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Pro práci učitele českého jazyka a literatury je velmi důležité porozumět tomu, v jakém věku a na jakých úrovních dítě začíná pracovat s básnickou symbolikou. Kdy začne nad symbolem přemýšlet, kdy se jej pokusí vykládat a kdy těm jednodušším obrazům porozumí natolik, že už se nad jejich interpretací ani nepozastaví. Odpovědi na tyto otázky je dobré znát, abychom dětem mohli předkládat texty, které odpovídají jejich úrovni, nepodceňovali je a ani je příliš nezatěžovali. Podceňování a předkládání příliš dětinských textů může přirozeně způsobit opovržení a nezájem vůči dalším dílům. Žák si zafixuje poezii jako jednoduché říkanky pro děti. Naopak přehlcení může čtenáře přivést do stavu apatie a rezignace.

Vnímáme, že právě kvalitativní výzkum nám může pomoci ve zkoumání fenoménu pro jeho hluboký pohled a důvěrnou formu, protože právě intimita recepce básně je velmi důležitá. Dovolíme si připomenout slova slovenského jazykovědce a vysokoškolského pedagoga Jozefa Mistříka: *„Báseň nemá ráda třetího... potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje kolem sebe tmu, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly.“* (MISTŘÍK in VALA, 2017, kap. 8.1)

V téže publikaci Vala dodává, že je to právě učitel, kdo vstupuje mezi poezii a žáka, a právě proto je jeho postavení tolik komplikované. Při realizaci výzkumu žákům nebudeme schopni zajistit úplný klid a naprosté ticho, v žádném případě tmu. Chceme jim však pomocí pracovních listů a vhodně volených osobních otázek dopřát příjemnou atmosféru, která dovolí poezii otevřít jejich srdce.

### 5.1 Výzkumné otázky

Zkoumaný problém této práce, nám mohou přiblížit odpovědi na výzkumné otázky, které jsme definovali takto:

- Jakou roli hraje věk v problematice recepce básnické symboliky ve vybraných textech Jana Skácela u žáků základní školy?
- Jak dobře rozumějí žáci 4. 6. a 9. ročníku brněnské základní školy básnické symbolice, která se objevuje ve vybraných textech Jana Skácela? Jak dobře

zvládnou pracovat s abstraktním textem a symboly, které se objevují v básni „*Naděje s bukovými křídly*“?

- Který z vybraných ročníků základní školy symbolům v poezii Jana Skácela nejlépe porozumí?
- Který typ obrazných pojmenování bude pro žáky základní školy k výkladu nejjednodušší a který naopak nejsložitější?
- Jak moc do hloubky porozumí žáci 4. ročníku přirovnání, které se nachází v básni v pracovním listu B?

Na tyto otázky budeme hledat odpovědi v pracovních listech, které při realizaci výzkumu sesbíráme. Budou pro nás základní zpětnou vazbou. Na další úrovni jako sekundární metodu využijeme pozorování, které zaznamenáme do reflexe odučených hodin.

## 5.2 Výzkumné předpoklady

- Předpokládáme, že věk hraje stěžejní roli, tedy že žáci 9. a 6. ročníku budou básnické symbolice rozumět lépe než žáci 4. ročníku.
- Předpokládáme, že žáci 4. ročníku nebudou básnické symbolice rozumět. Také se domníváme že práce s abstraktním a symbolickým textem „*Naděje s bukovými křídly*“ bude pro žáky 4. ročníku velmi náročná, kvůli symbolické a abstraktní povaze textu. Rovněž se však domníváme, že na žáky díky svému ladění zapůsobí, a proto se své emoce pokusí vyjádřit.
- Předpokládáme, že žáci 6. ročníku budou básnické symbolice rozumět pouze zčásti.
- Předpokládáme, že žáci v 9. ročníku budou rozumět většině symbolů, na které v práci s básnickými texty Jana Skácela narazí. Usuzujeme, že abstraktní a symbolické texty budou schopni vysvětlit. Předpokládáme, že ve formulaci pocitů, které v nich báseň vyvolá, budou daleko srozumitelnější, než žáci 4. ročníku.



- Předpokládáme, že nejvyšší míru porozumění básnickým symbolům můžeme očekávat v ročníku 9. a nejmenší míru porozumění pak čekáme od žáků 4. ročníku.
- Domníváme se, že nejjednodušší bude pro žáky všech ročníků práce s přirovnáním, zatímco nejsložitější bude práce s básní v pracovním listu A, jež obsahuje báseň, která je celá abstraktním symbolem.
- Usuzujeme, že žáci 4. ročníku porozumí přirovnání, které je obsažené v básni v pracovním listu B jen částečně a že přirovnání nebudou schopni plně recipovat.

### 5.3 Cíle výzkumu

Výzkumná část této práce se věnuje analýze recepce básnické symboliky u žáků základní školy a srovnání této recepce u žáků 4., 6. a 9. ročníku základní školy. Již v teoretické části v kapitole 4. jsme uváděli, že věk a dozrávání jednotlivých kognitivních funkcí hrají důležitou roli v recepci básnických textů. V této práci se pokusíme hloubkovou sondou čtenářům přiblížit, co se žákům jednotlivých věkových kategorií daří a co nikoli. Budeme zjišťovat, jak čtenáři různého věku recipují symbolické básně Jana Skácela.

Cílem výzkumu je:

- Analyzovat recepci básnické symboliky ve vybraných textech Jana Skácela.
- Srovnat tuto recepci u žáků 4., 6. a 9. ročník základní školy.

## 6 METODOLOGIE

V této kapitole je představen výzkumný design, metody sběru dat i výzkumný soubor, se kterým bylo šetření realizováno. Rovněž reflektujeme průběh samotného šetření, které proběhlo u žáků 4., 6. a 9. ročníku.

### 6.1 Výzkumný design

Tabulka 1: Kvalitativní metodologie

VZOREK	SBĚR DAT	METODY	VÝSLEDKY
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ žáci ZŠ 4., 6. a 9. ročníku (9–15 let)</li><li>➤ cílený výběr souboru</li><li>➤ úplná základní škola</li></ul>	únor a březen 2020	dotazník pozorování	žakovská recepce symbolických textu Jana Skácela

### 6.2 Metody sběru dat

Ve výzkumném šetření byla využita kvalitativní metodologie sběru dat. Kvalitativním výzkumem jsme se pokoušeli dostat do hloubky, snažili jsme se porozumět novým souvislostem. Po intenzivním sběru dat jsme následně hledali vzájemné vztahy a souvislosti. Primárně jsme pracovali s dotazováním a sekundárně s pozorováním.

#### 6.2.1 Dotazník

Dotazník je jednou z velmi využívaných technik sběru dat, a to nejen v sociálně zaměřených výzkumech. Běžně se používá ve výzkumech kvalitativních i kvantitativních. Jedná se o písemný způsob dotazování, které s sebou nese jak řadu výhod, tak i spoustu omezení (př.: můžeme získat spoustu informací za relativně krátkou dobu; na druhou stranu není vhodný pro respondenty, kterým čtení a psaní činí obtíže). Máme celou škálu možností a typů – od nulově standardizovaných, přes standardizované částečně až plně. (REICHEL, 2009)

Při našem šetření byl jako primární metoda zkoumání využit dotazník upravený do podoby běžných pracovních listů. Můžeme jej charakterizovat jako dotazník volný,

často označovaný jako „čistý papír“. Při takovýchto dotaznících nebývá problém se záznamem, ale spíše s vyhodnocením, kterému se budeme věnovat v 8. kapitole.

### **Vlastní pracovní listy**

Pro naše šetření jsme sestavili tři pracovní listy, které sestávají ze tří částí: z básně, z otázek „po čtení“ a ze tří odlišných technik rozvíjející čtenářskou gramotnost, které považujeme za nedílnou součást každé práce s textem. O rozvoji čtenářské gramotnosti a jejich technik jsme se zmiňovali již v kapitolách výše.

Do výzkumu byly zařazeny tři básnické texty Jana Skácela. Tyto texty nevycházejí z jedné básnické sbírky. Naopak jsou ze sbírek odlišných, a tak tedy i z různých období Skácelovy tvorby. Krátkou charakteristika těchto sbírek jsme provedli v teoretické části v 1. kapitole. Jednotlivé ročníky pracovaly s básnickými texty vždy ve stejném pořadí, aby byla zachována stejná náročnost, stejně jako zkušenost, která po práci s pracovním listem vzniká a která žáky jistě v různé míře ovlivnila.

Dotazníky byly tvořeny také technikami rozvíjející čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Tyto techniky považujeme za neodmyslitelnou část každé práce s literárním textem. Pojmy a faktory, které se váží k rozvoji čtenářské gramotnosti jsme stejně jako samotné techniky představili ve 3. kapitole teoretické části. Při výzkumu byly použity tyto metody: pětilístek, práce s úsudkem a podvojný deník. Tyto techniky jsou charakterizovány v podkapitole 3.1.2 v teoretické části.

### **6.2.2 Pozorování**

*„Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací založená na zaměření, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímaných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumání. (REICHEL, 2009, str. 94)*

Reichel ve stejné publikaci také uvádí, že pozorování, ostatně stejně jako dotazování, můžeme dělit na standardizované a nestandardizované. Ze standardizace můžeme dále vydělit strukturalizaci. V té je na rozdíl od standardizace jasně dáno, co chceme pozorovat, ale už nejsou definovány projevy, se kterými se v praxi můžeme setkat, ty ponecháváme volné. Přičemž nestandardizované pozorování má nulový či

minimální stupeň formalizace. Bývá tedy určen jen cíl pozorování. O dalších aspektech zaměření své pozornosti má pozorovatel možnost rozhodnout až v průběhu samotného pozorování.

Pozorování jsme při výzkumu využili jako sekundární metodu zkoumání, která měla doplnit a podpořit poznatky, které získáme z dotazníků. Naše pozorování můžeme označit jako nestandardizované a nestrukturované. Jasně jsme si předem stanovili pouze cíl. Rovněž můžeme naše pozorování definovat jako pozorování participační, protože pozorovatel vešel do kolektivu žáků a koexistoval s nimi v jejich skupině. Výstupem pozorování jsou krátké reflexe zaznamenané v podkapitole 6.4.

### **6.3 Výzkumný soubor**

Základní soubor našeho výzkumu je tvořen žáky prvního i druhého stupně základní školy. Věkové vymezení účastníků šetření je tedy 9–15 let. Záměrným výběrem jsme ze základního souboru postoupili k souboru výběrovému. Jedná se o tři třídy určité základní školy v Brně. Důležitým aspektem výběru dané školy byla ochota jejich ředitelů. Uvědomujeme si, že všichni ředitelé a vyučující nemusí být ochotni poskytnout svůj čas k práci s poezií a k realizaci výzkumu. Na začátku února 2020 byla oslovena první vytipovaná škola a domluveno osobní setkání, na kterém bylo vedení školy seznámeno s naší prací a jejími cíli. Jedním z důvodů ochotně poskytnuté potřebné časové dotace k realizaci šetření, mohlo být to, že místní paní ředitelka byla zároveň i vyučující českého jazyka a téma práce ji zaujalo.

Výzkum probíhal ve dvou týdnech na přelomu února a března 2020 během pěti vyučovacích hodin českého jazyka. Do výzkumu bylo dohromady zapojeno 59 žáků. Uvědomujeme si, že počet respondentů není příliš vysoký. Výzkum vnímáme jen jako určitou sondu.

Jelikož dílčím cílem diplomové práce je srovnat recepci básnických textů u různých věkových kategorií, oslovili jsme žáky 4., 6. a 9. ročníku této základní školy. Počty žáků cílového souboru uvádíme v přehledné tab. 2 níže.

Tabulka 2: Počty žáků

	CHLAPCI	DÍVKY	CELKEM
<b>4. ročník</b>	7	15	22
<b>6. ročník</b>	9	11	20
<b>9. ročník</b>	9	8	17
<b>CELKEM</b>	25	34	59

Stanovená časová dotace pro 4. a 6. ročník byla vždy dvě vyučovací hodiny. Od každého žáka těchto ročníků máme tedy zpětnou vazbu v podobě tří pracovních listů. U žáků 9. ročníku nebylo kvůli nenadálé epidemiologické situaci a následnému uzavření škol možno v realizaci výzkumu pokračovat. U těchto dětí proběhla pouze jedna vyučovací hodina a zpětnou vazbu máme tedy v podobě dvou pracovních listů. Proto jsme se pracovní list C, který máme pouze od dvou nižších ročníků, pokusili využít alespoň jako doplňkový materiál, který nám může pomoci vymezit rozdíl mezi recepcí básnické symboliky u žáků 4. a 6. ročníku.

Pracovní listy, se kterými žáci pracovali, byly anonymní. K podpisu byli vyzváni pouze ti, které práce zaujala natolik, že by se případně chtěli účastnit dalšího hloubkového šetření, např. v podobě rozhovoru.

Žádný z vyučujících neinformoval své žáky o průběhu šetření předem. V jedné ze tříd dokonce proběhlo ještě rychlé přezkoušení žáků, než mohlo přejít k realizaci výzkumu. Žádní vyučující do průběhu hodin nijak nezasahovali. Ve všech ročnících byla snaha udržet stejný průběh hodiny – klást stejné otázky před čtením, dodržet stejné pořadí pracovních listů a stejným způsobem vést sdílení. Ve všech třídách byly položeny na začátku výzkumu stejné tři úvodní otázky. Zajímavé bylo pozorovat rozličné reakce, které lze vidět ve shrnující tabulce 3.

Tabulka 3: Přehled odpovědí žáků na otázky týkající se zajmu o poezii

ROČNÍK	4.	6.	9.
<b>Kdo má rád poezii?</b>	většina	jeden	nikdo
<b>Kdo ji nemá rád?</b>	nikdo	většina	nikdo
<b>Kdo si myslí, že poezii nerozumí?</b>	nikdo	nikdo	většina

Jak vidíme v tabulce 3, odpovědi jsou v jednotlivých třídách diametrálně odlišné. Nabízí se hned několik možností, proč se výsledky tolik různí. Jedním z faktorů, který do průběhu šetření mohl vstoupit, je určitě skupinová dynamika: („U čeho se přihlásí ‘leader’, tam se přihlásím i já“), která může hrát roli zejména u žáků 9., možná i 6. ročníku. Zohlednit musíme i faktor celkového ladění skupiny. Žáci tohoto 4. ročníku mohou mít obecně lepší vztah k poezii, či k novým věcem než žáci 6. či 9. ročníku. Domníváme se, že v případě 9. ročníku do výsledků mohla vstupovat jistá pokora, vyzrálost, se kterou se žáci 6. ročníku teprve musí setkat. V úvahu je třeba vzít fakt, že jistou roli zde může hrát i osobnost učitele a jeho přístup k práci s poezií, který neznáme.

## 6.4 Reflexe průběhu šetření v jednotlivých ročnících<sup>9</sup>

### Devátý ročník

Jako první jsme výzkum realizovali v 9. ročníku. Jak vidíme v tabulce 3, většina žáků se domnívá, že poezii příliš nerozumí. Následovala práce s pracovním listem A, který je představen v 7. kapitole. (Všechny pracovní listy lze také najít v příloze na konci textu práce). Na „otázky před čtením“ reagovali pouze jednotlivci. Žáci byli klidní až apatičtí. U otázek „po čtení“ se k dobrovolnému sdílení nepřihlásil vůbec nikdo. Když jsme však žáky vyvolali, své odpovědi pohotově sdělili. Pracovní list zabral žákům 20 minut.

Práce s pracovním listem B byla značně odlišná. Otázky „před čtením“, kterými jsme se snažili žáky uvést do nového tématu, jim byly daleko bližší. Žáci se začali sami otevřeně svěřovat se svými názory. Nepříjemným aspektem byl čas. Žákům jsme nemohli poskytnout dostatečnou časovou dotaci k vyplnění všech otázek. Při práci se symboly v pracovním listu B žáci dokázali symboly takřka okamžitě recipovat a dále s nimi pracovat. Na práci s PL B jsme žákům mohli poskytnout také pouze 20 minut.

---

<sup>9</sup> Při zápisu reflexe jsme se řídili následností, ve které proběhly vyučovací hodiny. Z tohoto důvodu neuvádíme řazení ročníků vzestupné ani sestupné.

Při realizaci výzkumu byla atmosféra v této třídě velmi příjemná. Žáci nápady druhých neshazovali, nevysmívali se. Zpětná vazba, která byla na závěr hodiny realizována pomocí jednoduchého cvičení, dopadla velmi pozitivně.

### **Čtvrtý ročník**

Mladší žáci jsou, i vzhledem ke svému věku, daleko aktivnější a sdílnější. Jejich přemýšlení nad básní je konkrétní. Obávali jsme se, že práce s pracovní listem (dále PL) bude pro žáky velmi náročná, vzhledem k abstraktnímu ladění básně. Všimli jsme si, že žáci v básni pracují převážně s konkrétními prvky, ale i přesto práci zvládli velmi pěkně. 4. ročník pracoval na PL A asi 25 minut.

PL B byl pro děti složitější. Žáci byli unavení z rychlého pracovního tempa. Největší rozdíl jsme zaznamenali u otázek „*po čtení*“. Na základně prvotního pozorování můžeme říct, že recepce symboliky nebyla tak dětská, jak jsme předpokládali. Někteří žáci symboliku pochopili a dokázali ji i rozvést v další práci. Někteří však vůbec ne. Práce s úsudkem byla již dle pozorování velmi nepodařená. Žáci byli ke konci hodiny velmi unavení, nedostali dostatek prostoru pro nácvik práce s úsudkem, úkol byl na ně příliš složitý a neměli ani dostatek času k jeho realizaci. Již při sdílení jsme zaznamenali, jak je pro děti tento typ práce náročný. Vytváření úsudku je jeden z vyšších myšlenkových operací, která u dětí ve věku 9 až 10 let ještě není zcela rozvinuta. Na práci s PL B jsme žákům mohli poskytnout pouze 20 minut.

Atmosféra byla příjemná i v této třídě. Děti se chtěly sdílet, chtěly zkoušet nové věci. Žáci se mezi sebou nijak neporovnávali, nevysmívali se svým spolužákům ani se předváděli.

Druhá (a poslední) vyučovací hodina u tohoto ročníku proběhla hned po víkendu, což mělo pravděpodobně vliv na práci žáků. Z pozorování se zdálo, že tento typ práce není pro děti již tak zajímavý jako první realizovanou hodinu, což mohlo znamenat to, že takto častá práce je pro žáky příliš intenzivní. Reakce na poslední pracovní list nebyla zdaleka tak pozitivní, jak jsme vnímali v předchozí hodině. Na druhou stranu nebyla nijak zvláště negativní. Pouze jsme nezaregistrovali nadšení, které bylo přítomno v hodině předešlé.

Hodina probíhala stejným způsobem, jako hodina první. Na otázky před čtením děti reagovaly a sdílely se. Velmi dobře dopadla také práce s doplňováním slov do básně. Většina žáků odpovídala smysluplně. Jako mírně problematický se nám v hodině zdál poslední úkol – práce s podvojným deníkem. Žáci většinou dokázali vybrat zajímavou pasáž, ale již ji nedokázali okomentovat, ohodnotit, vnést do ní nějakou svou přidanou hodnotu. Což přirozeně souvisí s úrovní jejich kognitivních schopností. Práce s pracovním listem C nám ve 4. ročníku zabrala 40 minut.

### **Šestý ročník**

Žáci tohoto ročníku jsou specifictví nástupem pubescence, jak bylo zmíněno v teoretické části (v podkapitole 4.1.2). Lze říci, že právě tento faktor do značné míry ovlivňoval práci v hodinách. Zajímavý byl nejen ostych, který nebyl u žáků 4. ročníku registrován, ale také suverénní přesvědčení, že poezii rozumí. Toto tvrzení působilo velmi kontrastně vzhledem k žákům 9. ročníku, kteří jasně vyjádřili, že se domnívají, že poezii nerozumí (viz tabulka 3).

Práce měla stejný průběh jako u zbylých dvou ročníků. Na otázky „*před čtením*“ žáci reagovali, sdíleli se. Otázky „*po čtení*“ žáky zaskočily, ale bylo poznat, že je žáci berou vážně a chtějí je spolehlivě vyplnit. Hodina začala asi o 10 minut později, proto jsme žákům nemohli poskytnout dostatek času. Z prvotního pozorování jsme nabyli dojmu, že práce s pětilístkem byla velmi obtížná i pro žáky 6. ročníku. Pracovnímu listu jsme v 6. ročníku věnovali přibližně 15 minut.

Ve druhé části hodiny se třída začala dělit na dvě skupiny, jedna z nich zapáleně pracovala a na otázky „*po čtení*“ v PL odpovídala pohotově a moudře. Druhá polovina se zapojovala méně, s větší neochotou. Práce s úsudkem byla pro žáky tohoto ročníku rovněž velmi náročná. Navíc nás limitoval čas, který jsme kvůli počátečnímu zpoždění ztratili. Pracovnímu listu B jsme se věnovali 20 minut.

K práci na PL C jsme se dostali rovněž hned po víkendu. Reakce na další práci byla obdobná jako u žáků 4. ročníku – únava, nezájem. Po přečtení básně se nám však zdálo, že se nálada ve třídě proměnila. Děti se ochotně sdílely a byly více aktivnější. Velmi zajímavý okamžik nastal v momentě, kdy jsme se dostali k verši „zahání z duše hlad“. Ve třídě se strhla velká diskuse o tom, co to znamená a jestli to vůbec dává nějaký smysl.



Většina přítomných žáků tvrdila, že duše hlad nemá. Byli však přítomni i tací, kteří dokázali už na místě tento symbol interpretovat i vysvětlit: „*V duši hlad má ten, kdo po něčem touží, něco chce a má toho nedostatek.*“

Práce s podvojným deníkem byla pro žáky obtížná. Na rozdíl od žáků 4. ročníku, dokázali vybranou pasáž patřičně okomentovat. Největší problém jim však dělal samotný výběr. Jako pozitivní vnímáme, že na práci s tímto PL měli žáci dostatek času. Práce jim zabrala 35 minut.

## 7 PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ

### 7.1 Pracovní list A

Tento pracovní list byl žákům rozdán jako první. Je sestaven z básně, pěti otevřených otázek, pětিলístku a dobrovolného úkolu pro žáky, kteří budou v práci rychlejší. (Bonusový úkol spočívá ve výtvarném ztvárnění básně do vyhrazeného místa.) Tento pracovní list jsme považovali za nejsložitější vzhledem k charakteru básně a k situaci, která byla pro žáky nečekaná a nová.

#### 7.1.1 Báseň *Naděje s bukovými křídly*

V prvním pracovním listě žáky čekala lyrická báseň *Naděje s bukovými křídly*, kterou můžeme nalézt ve stejnojmenné sbírce. Báseň je kromě lyriky zatížená i abstraktnem. Její obsah považujeme za velmi symbolický a těžko interpretovatelný. Zcela jednoznačně se má dotknout emocí, má proměnit srdce. Pro žáky může být práce s tímto textem velmi náročná už jen proto, že v ní nenajdou děj, kterého by se mohli přidržet a který by je vedl po jednoznačné stezce.

#### **NADĚJE S BUKOVÝMI KŘÍDLY**

*novému ránu rožnem svíci  
je neznámé a nemá tváře  
jak anděl v dřevu lípy spící  
a čekající na řezbáře*

*někdy se anděl na nás hněvá  
anděla máme každý svého  
a naděje má z buku křídla  
a srdce z dřeva lipového*

#### 7.1.2 Otázky po čtení

Po básni následuje pětice otázek „po čtení“, pomocí kterých jsme se snažili žákům báseň přiblížit, vytvořit díky nim nějakou emoční vazbu, případně jim „ono“ abstraktno v básni ukryté konkretizovat a zhmotnit. Máme za to, že je báseň symbolicky velmi náročná a nejasná. Očekávali jsme, že právě tyto otázky mohou žákům pomoci

báseň zpřístupnit. Vnímali jsme však, že otázky mohou mnoho žáků zaskočit právě svým specifickým laděním:

#### **První otázka: Jakou má báseň barvu?**

v této otázce budeme sledovat, jaké barvy žáci volí. Pro jednodušší a přehlednější orientaci jsme si určili tři kategorie: barvy lesa (barvy, které se vztahují ke stromu, dřevu jako např.: zelená, hnědá...); barvy nebe (zde se jedná o barvy, které se vztahují k andělům a nebi jako např.: bílá, modrá, stříbrná...); barvy emocí (tyto barvy se vztahují k lásce, vztahu jako např.: červená, růžová...).

#### **Druhá otázka: Jak je báseň stará?**

Druhá otázka nám ke zkoumání básnické symboliky poslouží jen částečně, a to jen za podmínky, že žáci připíší jasná odůvodnění, proč vnímají její stáří tak, jak jej vnímají. Na této otázce můžeme ale sledovat, do jaké míry si žáci tvoří představy. Zaměříme se proto na různorodost odpovědí. Budeme sledovat, kteří žáci volí raději konkrétní číselná označení, konkrétní roky a kteří dají přednost vlastní volné specifikaci.

#### **Třetí otázka: Jakou vůni báseň má?**

Tato otázka nám může pomoci ve zkoumání básnické symboliky jen částečně. Budeme sledovat, do jaké míry budou žáci odkazovat na les a do jaké míry zaznamenají jiné asociace. Proto byly vytvořeny opět dvě kategorie: Přírodní motivy (zde budou zapsány odpovědi, které se vztahují k lesu, dřevu a přírodě obecně) a inspirované (odpovědi, které se nevztahují k tématům lesa, ale naopak se pouze inspiřují náladou básně). Na základě odpovědí bylo nakonec potřeba vytvořit i třetí kategorii: jiné. (Do této kategorie budou zapsány odpovědi hodnotící – „báseň voní“ či „báseň nevoní“.)

#### **Čtvrtá otázka: Jak báseň zní?**

Otázka „Jak báseň zní?“ nám prozrazuje něco o tom, jak žáci báseň vnímají. Ke zkoumání básnické symboliky ji tedy nepoužijeme. Žáci budou upozorněni, aby nezapisovali odpovědi bez výpovědní hodnoty.

### **Pátá otázka: Komu bys báseň věnoval?**

Tato poslední otázka se na první pohled může zdát, že poslouží jen k tomu, abychom zjistili, jaké emoce přenáší. Ve skutečnosti můžeme z otázky získat mnohem více informací. Budeme v ní sledovat, jestli žáci alespoň intuitivně pracují se symbolikou. Budeme zjišťovat, jestli na ně báseň intuitivně zapůsobila. Důležité je v této otázce zdůvodnění „proč“. Zaměříme se na to, proč by daná báseň měla být někomu určená.

Kategorie, které u jednotlivých otázek uvádíme, jsme sestavili nejen na základě našeho odhadu, ale zejména na odůvodněních, která žáci připisovali do pracovních listů.

### **7.1.3 Pětílístek**

Pro práci s pracovním listem a jsme vybrali pětílístek jako techniku rozvíjející čtenářskou gramotnost. Bližší popis této techniky naleznete v teoretické části. Tuto techniku jsme zvolili proto, že ji považujeme za velmi vhodnou k práci s lyricky laděnou básní. Pětílístek obecně slouží k rekapitulaci, k upevnění. Nám by měl pomoci zejména při hodnocení recepce básnické symboliky.

#### **První řádek: Jaké je téma básně?**

Na tomto řádku můžeme sledovat nejen to, jestli žáci volí abstraktní či konkrétní pojmy, ale také to, jestli pracují spíše s přírodními motivy, s motivy nebeskými, či vztahovými. Právě v tomto hodnocení se odráží, jak hluboko do symbolu žáci pronikli.

#### **Druhý řádek: Jaká báseň je?**

Zde sledujeme celkové ladění a emoce, které báseň žákům předává, jak na žáky působí, co se v nich odehrává, k čemu je vede.

#### **Třetí řádek: Co báseň dělá?**

Budeme sledovat, jestli se žáci vrací ke slovesům, která jsou uvedena v textu, a tak popisují děj z básně, nebo jestli se zaměřují na to, co báseň vyvolává v nich samotných a volí slovesa vlastní.

### **Čtvrtý řádek: Věta, která vystihuje báseň.**

Zde se podrobně zaměříme na věty, které nám žáci do PL zaznamenají. Pozorně budeme sledovat témata, ke kterým se vrací. Budeme pozorovat, co vnímají žáci jako to nejdůležitější a tudíž, jak daleko se dostanou v porozumění symbolům.

### **Pátý řádek: Vyjádřete téma básně synonymem.**

Slovo, které báseň shrnuje. Zde budeme odpověď srovnávat s prvním řádkem. Budeme sledovat, jestli a případně kam, se žáci po vyplnění celého pětiletku posunuli.

Kromě těchto aspektů se můžeme zaměřit také na formální správnost, zda se žákům podaří splnit zadání (jedno slovo na prvním řádku, věta o čtyřech slovech na čtvrtý řádek).

## **7.2 Pracovní list B**

Pracovní list B byl žákům rozdán vždy jako druhý. Je tvořen ze symbolické básně „Rozhovor“, z pěti otázek „po čtení“ a z oválů na práci s úsudkem. Jako velké pozitivum tohoto pracovního listu vnímáme fakt, že je básní prostoupená jasná symbolika, se kterou mohli žáci pracovat a na které jsme si mohli ověřit naše výzkumné otázky. Záměrně jsme si nechali tento pracovní list na druhé místo, protože jsme očekávali, že děti při práci s druhým pracovním listem budou smělejší, zvyklí na přítomnost nové osoby a zároveň už rozehrátí z pracovního listu A.

### **7.2.1 Báseň *Rozhovor***

Báseň pochází ze Skácelovy sbírky *Kolik příležitostí má růže*, která je jeho úplně první publikovanou sbírkou. Básně z ní nemají jasně daný koncept, protože jsou do sbírky sesbírané z dlouhého časového období Skácelova života.

Hlavní složku textu tvoří dvě přirovnání. Vnímáme, že práce s touto básní může být pro žáky tou nejjednodušší a očekáváme částečnou úspěšnost i u nejmladších žáků.

## ROZHOVOR

*„Jak se Ti daří můj milý!*

*Jako stromečku,  
ke kterému přivázali ovečku,  
aby nezaběhla do černého lesa  
a zlý vlk nevydal se za ní.*

*A jak se daří mé milé?*

*Jako břízce bílé,  
která se větru klaní,  
klaní, klaní.“*

### 7.2.2 Otázky po čtení

Po básni následuje několik otázek „*po čtení*“, kde se s porozuměním symbolice explicitně pracuje. Právě na těchto otázkách můžeme vyhodnocovat porozumění symbolům. Předpokládáme totiž, že se zde žáci budou jasně vyjadřovat a své odpovědi sdílet.

#### **První otázka: Kdo v básni promlouvá?**

Tato otázka je úvodní a slouží k rekapitulaci přečteného textu. Zjišťujeme v ní, jak pozorně žáci text četli, jak mu porozuměli a jak jej na nejzákladnější úrovni budou vyhodnocovat.

#### **Druhá otázka: Co o postavách z básně víme?**

Tato druhá otázka nám poslouží k základnímu určení a rozlišení žákovského porozumění. V odpovědích na tuto otázku budeme sledovat, jak žáci recipují základní přirovnání.

#### **Třetí otázka: Co nám autor říká o tom, jak se „milý“/ „milá“ cítí? Co to znamená?**

Třetí a čtvrtá otázka pro nás budou zásadní. Na základě odpovědí žáků jsme sestavili dvě kategorie – vhodná vyjádření a nevhodná vyjádření, které nám pomohou pomoci rozhodnout, kdo textu porozuměl a kdo ne. Je ale třeba zmínit, že i ti žáci, kteří použijí nevhodné vyjádření, stejně porozuměli základnímu symbolu, jen jej

interpretovali nevhodným způsobem. Proto se ve výsledcích objeví ještě kategorie třetí: „nepracuje se symbolikou“ a právě zde zařadíme ty žáky, jejichž odpovědi byly zcela nevhodné. Výsledky z těchto dvou otázek jsou pro nás velmi důležité a směrodatné.

#### **Čtvrtá otázka – Jak na Tebe působí, že autor přirovnává člověka ke stromu?**

Na základě odpovědí na tuto otázku můžeme usuzovat nejen to, jestli žák rozumí či nerozumí básnickým symbolům, ale také to, jak báseň na žáka působí, jakou náladu mu předává.

### **7.2.3 Práce s úsudkem**

K této práci jsme přiřadili práci s úsudkem jako techniku rozvíjející čtenářskou gramotnost. Práci s úsudkem vnímáme jako velmi náročnou. Obáváme se, že žáci 4. ročníku tuto práci nebudou schopni dobře zvládnout, vzhledem k úrovni myšlení, které u většiny z nich nemusí být dostatečně rozvinuto (viz. kapitola 4.1.1). Stejně tak můžeme slabší výkon očekávat u žáku 6. ročníku, u kterých se deduktivní myšlení již začíná objevovat, ale stále není dostatečně rozvinuto. Jako důležitý aspekt v práci s úsudkem vnímáme postupné rozvíjení a pochopení symbolu. Jestliže bude práce pochopena, může žákům odhalit mnohá tajemství, a tak i mnohé významy, které autor do básně skryl.

**Práce by měla probíhat následujícím způsobem:** Horní ovál je rozdělený na dvě poloviny. Na jednu stranu budou žáci zapisovat, co vnímají jako obecné vlastnosti žen, na stranu druhou, co vnímají jako obecné vlastnosti mužů (jací jsou, co se o nich říká). Poté by žáci měli přejít ke spodnímu oválu, do kterého opíše pasáž textu, která hovoří o tom, co nám o postavách sděluje autor. Pasáž mohou i interpretovat. Následuje práce s prostředním oválem. Do něj by měli žáci psát, co na základě těchto dvou oválů usuzují o pocitech, které prožívají postavy básně. Měli by vycházet z toho, co o ženách a mužích vědí ze života. Poté přidají, co o postavách říká autor a do posledního oválu uvedou, co usuzují o pocitech „milého“ a „milé“.

#### **První ovál (horní)**

Tato část práce neslouží k tomu, abychom usuzovali, jak žáci rozumí nebo nerozumí symbolům. To, co nám ale může odhalit je pohled na muže, pohled na ženy. V oválech

se dočteme, jak o mužích a ženách žáci přemýšlí, jak je vnímají a s ohledem na tento faktor pak můžeme přistupovat k dalším podnětům.

### **Druhý (spodní)**

Rovněž ani tento ovál neslouží k získání nových informací o tom, jak žáci rozumí symbolice v básni. Je to ovál pouze rekapitulační, do které by žáci měli buďto opsat text básně, nebo svými slovy vyjádřit, co autor o ženě a muži sděluje prostřednictvím básně.

### **Třetí (prostřední)**

Do nově vzniklého klíčového oválu budou žáci zapisovat úsudek. Právě 3. ovál je centrem celé práce s úsudkem. Zaměříme se zde na hodnocení toho, jestli a jak hluboce žáci rozumí básnické symbolice. Budeme sledovat, kolik dětí a ze kterého ročníku správně recipuje básnický text.

## **7.3 Pracovní list C**

Práci s pracovním listem C jsme kvůli neplánovanému uzavření škol nemohli realizovat ve všech ročnících. Data nám chybí z 9. ročníku, se kterými jsme pracovní list C nemohli vyplnit. Pokusíme se tedy tento PL použít jako doplňkový materiál, který by nám mohl pomoci vymezit rozdíl mezi 4. a 6. ročníkem. Samotný pracovní list považujeme za nejjednodušší, a to i vzhledem k technice rozvíjející čtenářskou gramotnost, kterou jsme v něm užili. Tento pracovní list najdeme tak, jako i oba předchozí v závěru práce v kapitole *Příloha A*.

### **7.3.1 Báseň *Sonet jako talisman***

V první části je báseň „*Sonet jako talisman*“, která je sama o sobě velmi symbolická. V básni se objevuje zajímavá metonymie, která se pro nás stala klíčovou. Domníváme se, že celkový symbolický význam této básně na žáky 4. a 6. ročníku nezapůsobí, proto se zaměříme na zmíněnou metonymii a budeme sledovat, jak ji žáci rozumí.



### **SONET JAKO TALISMAN**

*Aby tě před zlým chránil  
(protože takový už je svět)  
dávám ti amulet  
a nos jej bez přestání*

*Je proti chvílím krutým  
zahání z duše hlad  
a toho kdo má rád  
uchrání před uřknutím*

*Snad z nebe na zem spadlo  
to vzácné zaklínadlo  
Ve světle létavic*

*do stříbra jsem vyryl  
SINE AMORE NIHIL  
Bez lásky není nic*

Slova, která jsou zde v básni podtržená, jsme v pracovních listech umazali. Místo nich jsme dětem nechali volný prostor pro doplnění slov vlastních. Nejdříve budou děti tato slova doplňovat. Pak při společném vyhodnocování si řekneme, která slova do básně napsal autor textu. Děti budou vyzvány, aby si zapsaly barevnou pastelkou vedle básně i autorova originální slova. Zabráníme tak tomu, aby žáci v dalších částech pracovního listu C pracovali s různými verzemi. Je pro nás důležité, aby žáci v práci s otázkami „po čtení“ a při vyplňování podvojného deníku měli před sebou originální text.

### **7.3.2 Otázky po čtení**

Otázek „po čtení“ je rovněž pět, jako tomu bylo u pracovního listu A i B. Liší se ve dvou aspektech. Tím prvním je forma. V PL C se objevuje první a zároveň jediná uzavřená otázka. Za daleko podstatnější rozdíl, kterým se liší „otázky po“ čtení v pracovním listě C od ostatních, považujeme jejich význam. Zde neslouží k tomu, abychom sledovali porozumění básnické symbolice. Využíváme je k přiblížení textu čtenáři. Otázky nám poslouží jako prostředník mezi básní a žákem. V odpovědích ale však můžeme sledovat určité ladění, postoj k práci či životní hodnoty žáků.

- První otázka: Má báseň nějakého adresáta?
- Druhá otázka: Komu je báseň věnovaná?
- Třetí otázka: Komu bys báseň věnoval? Proč?
- Čtvrtá otázka: Co je pro tebe nejdůležitější hodnotou, bez které „není nic“?
- Pátá otázka: Jakou větu bys nechal vyrýt do stříbrné destičky, aby tady zůstala pro další generace?

### 7.3.3 Podvojný deník

O to důležitější úkol má v našem šetření práce s podvojným deníkem. Tuto techniku jsme vybrali proto, že nejlépe navádí žáky k recepci a vlastní interpretaci. Při vyhodnocování se zaměříme na dva činitele:

- V odpovědích žáků **budeme sledovat, jestli se jim podaří proniknout hlouběji do textu** či nikoli. Budeme sledovat, jak moc se drží konkrétního talismanu a do jaké míry se pokouší tento symbol vykládat. Jak jsme však již zmínili výše, nepředpokládáme, že by se žákům 4. či 6. ročníku toto podařilo vzhledem k vysoké míře symboliky.
- Při práci s textem budou žáci záměrně upozorněni na tento verš: **„Je proti chvílím krutým, zahání z duše hlad.“** Zaměříme se na to, kolik žáků zareaguje na tyto verše. Budeme se věnovat jejich reakci a recepci nejen naživo ve třídě, ale především v pracovních listech. Důležité pro nás budou jejich komentáře právě k tomuto verši.

## 8 VLASTNÍ VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

### 8.1 Pracovní list A

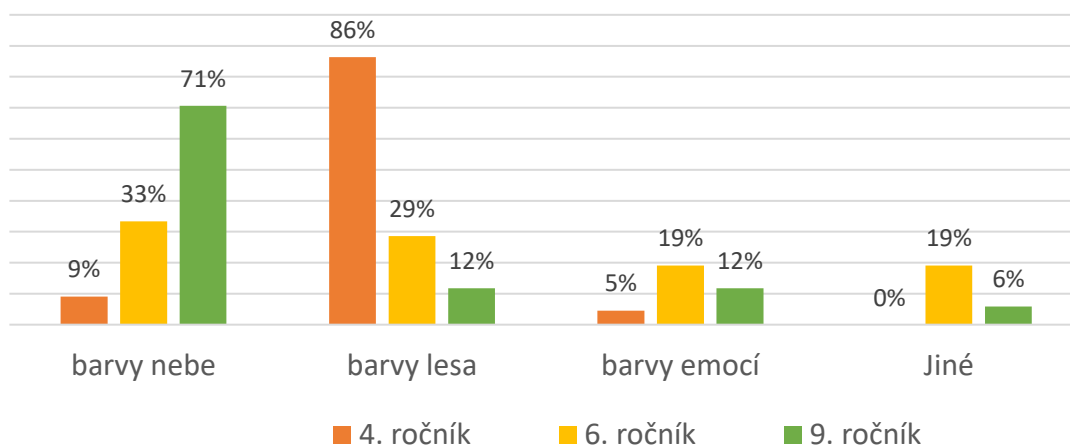
Bylo-li to přínosné, zaznamenali jsme jednotlivé odpovědi žáků do přehledných grafů. V grafech vidíme procentuální zastoupení různých odpovědí v jednotlivých ročnících. Pro přehlednost budeme uvádět pouze grafy a tabulky ve zkrácené verzi, tedy ty, ve kterých jsou jednotlivé odpovědi rozčleněny podle nadřazených kategorií, které jsme nastavili v předchozí kapitole. Podrobné tabulky se všemi odpověďmi jsou k dispozici na konci práce v přílohách B.

#### 8.1.1 Otázky po čtení:

##### **První otázka: Jakou má báseň barvu?**

V grafu na obrázku 5 můžeme pozorovat jednoznačnou tendenci žáků 4. ročníků volit barvy, které jsou spojeny s lesem, dřevem a přírodou. V pracovních listech těchto žáků se často objevovaly odpovědi jako: „*hnědá, protože jsou v básni stromy*“ či jednoduše „*hnědá a zelená*“, „*lipová*“. Občas se však vyskytla odpověď: „*Bílá, protože i anděl je bílý.*“ k těmto odpovědím však spíše směřovali žáci 9. ročníku. Zajímavým příkladem jsou pak dvě odpovědi, které se vyhýbají hlavní tendencím: „*Citově zabarvená – klidná*“ nebo „*Láskyplná k životu*“, které jsme zařadili k barvám emocí vyjádřených slovně. V pracovních listech žáků 6. ročníku pak zaznívaly odpovědi jako například: „*Červená, protože zahřeje.*“ nebo i jednoduché „*bílá*“ či „*modrá*“.

### Jakou barvu báseň má?

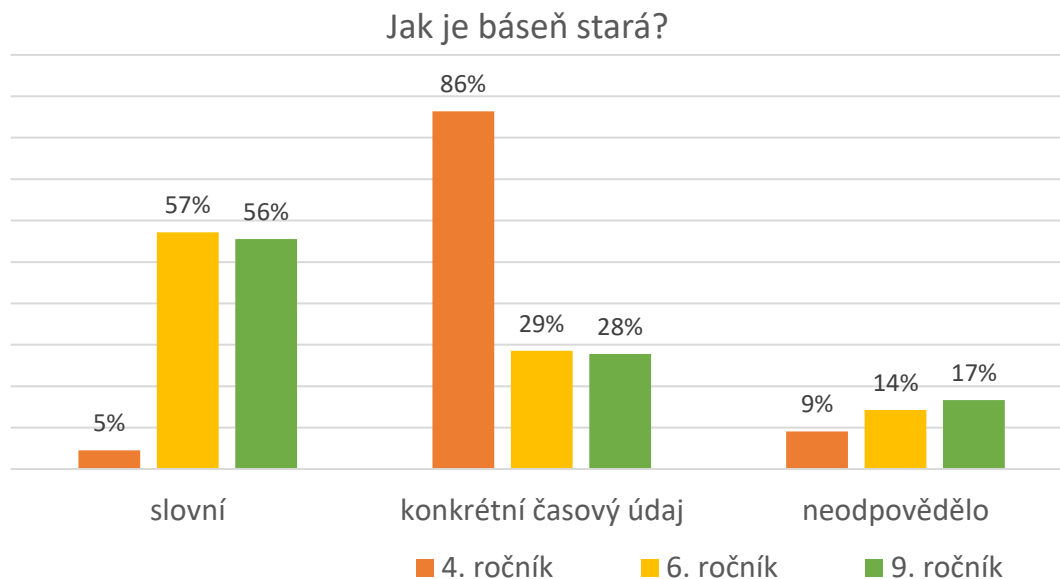


Obrázek 5: Jakou barvu báseň má? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

### Druhá otázka: Jak je báseň stará?

Odpovědi na tuto otázku se velmi různily, což můžeme vidět na obrázku 6. Bylo těžké je jednoduše rozčlenit do přehledných ale výstižných podkategorií. Jako hlavní tendenci ale vnímáme, že žáci 4. ročníku raději volili konkrétní roky např.: „*Je z roku 2002.*“ nebo přesný věk básně: „*Báseň je stará 150 let.*“, který ovšem nijak neargumentují. Velmi nás oslovila odpověď jedné ze žákyň tohoto ročníku: „*Báseň je stará jako lípa, když ji posekali.*“, která se však naprosto vyhýbala většinovému trendu.

Žáci 6. a 9. ročníku dávali přednost vlastnímu slovnímu vyjádření: „*Báseň je stará rok, protože je z Vánoc.*“, „*Báseň je z jara před několika lety.*“. Žáci 9. ročníku pak měli často tendenci hledat ukazatele, kteří by jim pomohli báseň zařadit k určitému období: „*15-20 let. Jsou v ní použita stará i moderní slova.*“, „*Je napsaná v 19-20. století.*“



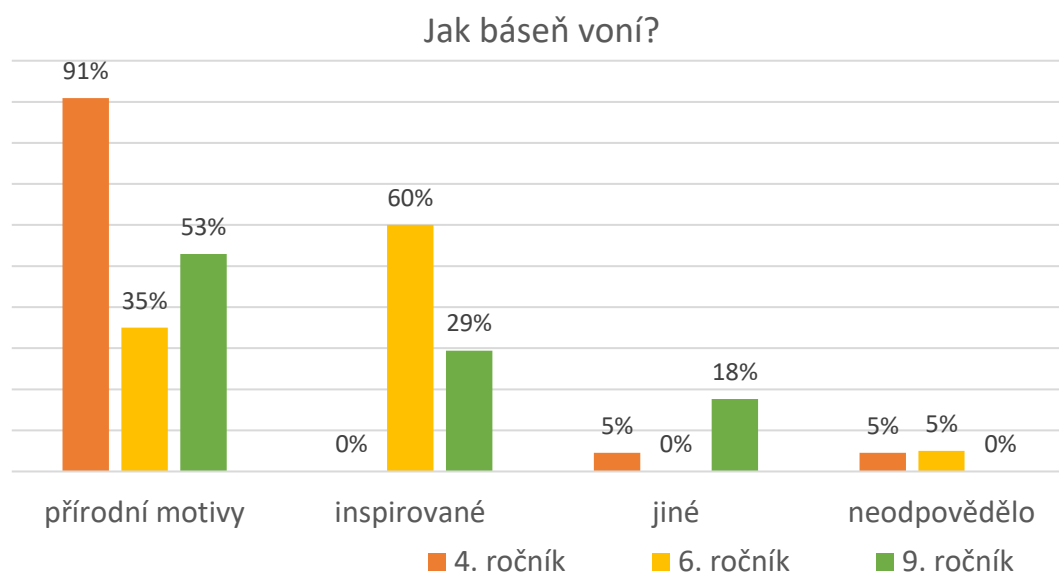
Obrázek 6: Jak je báseň stará? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

### Třetí otázka: Jakou vůni báseň má?

Graf, který vidíme na obrázku 7, je velmi zajímavé srovnat s grafem na obrázku 5. Zaznamenejme tak zajímavou proměnu v odpovědích žáků 9. ročníku, kteří se v první otázce hlásili spíše k „*barvám nebe*“ než k „*barvám lesa*“, ale v otázce 3. se vrací k původnímu motivu lesa. Často se tak objevují odpovědi jako: „*Svěží, lesnatou, čerstvou.*“ nebo „*Aromatickou – vůně dřeva.*“ Jak ale vidíme, zhruba třetina žáků 9. ročníku se drží tématu nebe/naděje a odpověď vyjadřuje třeba takto: „*Má vůni sladkou, jako naděje.*“

Velmi zajímavou tendenci vnímáme u žáků 6. ročníku, u kterých zůstane poměr těch, kteří reagují na motiv lesa v 1. otázce stejný jako v otázce třetí. Většina žáků však vyjadřuje odpověď na tuto otázku mnohem volněji, spíše se básní inspirují a ve svých představách se vydávají dál. V jejich odpovědích zaznamenáváme daleko častěji závan nálady a atmosféry než prvotního motivu básně. Častokrát jsme se setkali s odpověďmi jako: „*Jako horká čokoláda.*“, „*Voní jako skořice. Někdo jí má rád a někdo ne.*“, skořice se objevila také v této odpovědi: „*Skořice – protože ta také voní, ale nechutná dobře.*“ Zaujala nás také odpověď: „*Čaj – když sedíš pod dekou a piješ čaj.*“. Bylo pro nás velmi překvapivé, že takové odpovědi jsme u žáků 9. ročníku nezaznamenali.

Žáci 4. ročníku se drželi motivu lesa. Styl žákovských odpovědí můžeme demonstrovat na těchto ukázkách: „dřevěnou“, „lipovou“, „papírovou“ „bukového dřeva“. Za hranice tohoto tématu se nepouští ani jeden z nich, jak vidíme v grafu na obrázku 7.

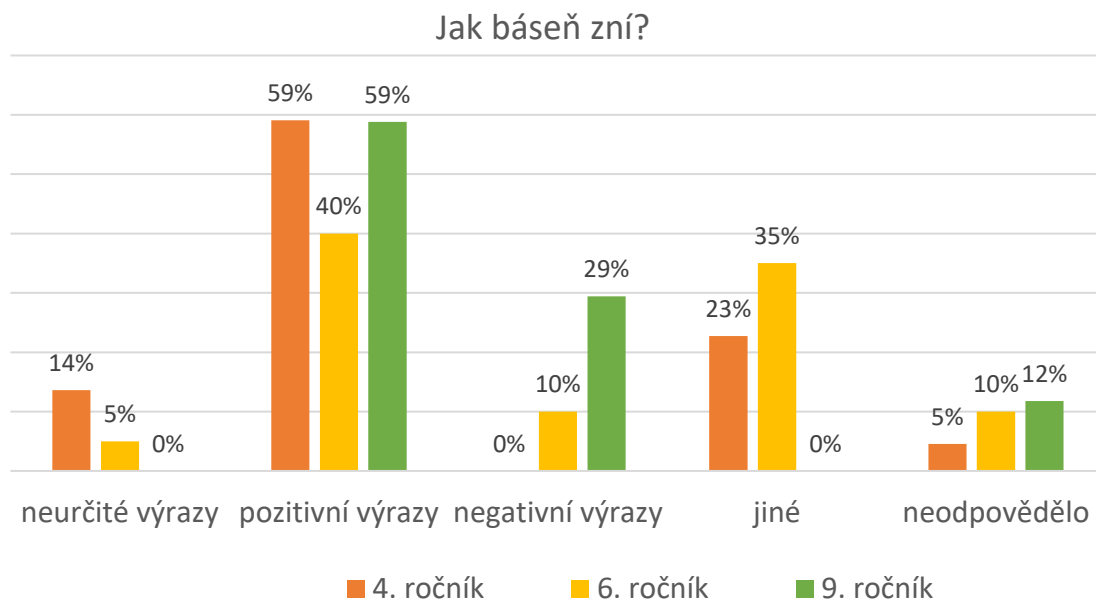


Obrázek 7: Jak báseň voní? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

#### Čtvrtá otázka: Jak báseň zní?

V této otázce byla tendence jednoznačná. Žáci všech ročníků se shodují na pozitivním ladění básně, i přesto, že se jejich odpovědi velmi různily. To, co mají společné je však fakt, že vnímají báseň pozitivně. Důležité je také podotknout, že na žáky všech ročníků promlouvala z básně naděje, kterou se pokoušeli uchopit a vyjádřit. Příkladem nám mohou být tyto odpovědi: „nadějně“, „nadějně a pomale“, „Zní nadějně jako jarní ráno.“

Nejvíce obezřetní byli k hodnocení básně na pozitivní – negativní žáci 6. ročníku, kteří báseň sice charakterizovali, ale nehodnotili. Tato tendence nám může být patrná třeba na těchto odpovědích: „poučně“, „Mně zní poučně a pomale.“, „Jako zataženo, a potom je taková rozkvetlá.“



Obrázek 8: Jak báseň zní? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

V grafu na obrázku 8 je patrné, že téměř třetina žáků 9. ročníku báseň hodnotí negativně, což je v porovnání s jinými třídami jednoznačně nejvíce. U žáků 9. ročníku se často objevovaly tyto odpovědi: „Mně zní nudně“, „pomalu až nudně“, „hrozně smutně“.

### **Pátá otázka: Komu bys báseň věnoval?**

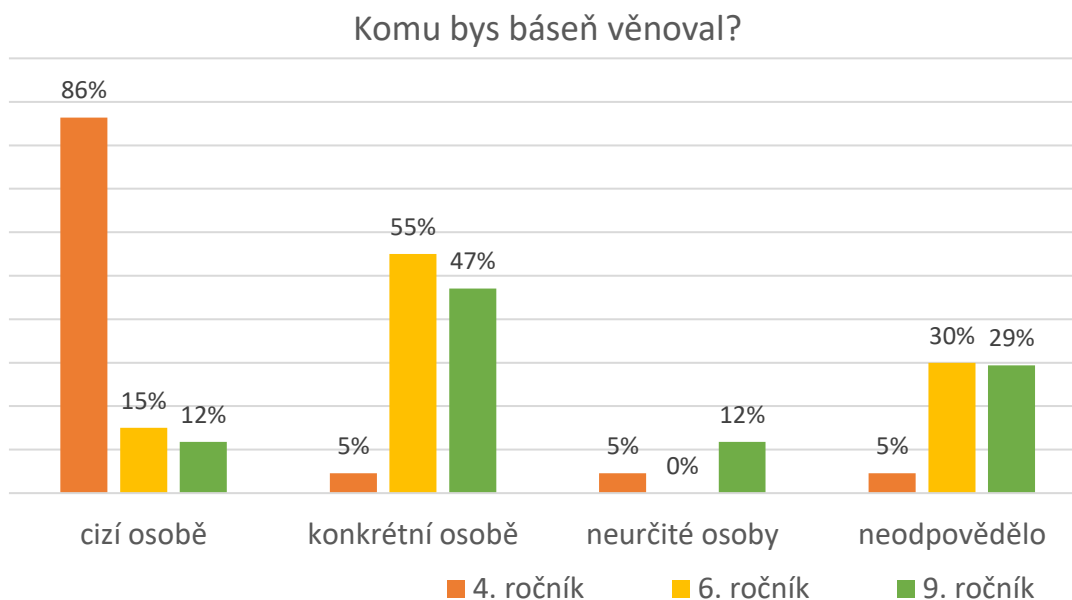
V této otázce sledujeme, komu by žáci báseň věnovali. Nalézáme jednu hlavní tendenci, kterou nám zpřístupňuje graf na obrázku 9. Mezitím, co žáci 4. ročníku adresují báseň skoro v 90 % někomu cizímu, žáci 6. a 9. tříd by ji věnovali někomu blízkému. Podrobné rozčlenění znázorňuje tabulka v příloze B.

Odpovědi žáků 4. ročníku nám mohou přiblížit tyto příklady: „Tomu, kdo se bojí, protože uklidňuje“, „tomu, kdo bude smutný“ či „tomu, kdo se bojí, protože je báseň uklidňující.“

Žáci 6. a 9. ročníku byli daleko konkrétnější. Báseň by věnovala přibližně polovina z nich konkrétním blízkým lidem s konkrétním důvodem. Vybrali jsme několik velmi pěkných odpovědí, na kterých se tuto tendenci pokusíme názorně demonstrovat: „Přítelovi, protože by se mu líbila, měl by k ní pozitivní pocity.“, „Mému tatínkovi, aby

*věděl, že naděje neumírá.“, „Mojí babičce, protože je pořád ve stresu.“ případně pak „Mamce – protože je občas naštvaná a možná by ji potěšila.“*

Tato otázka je rovněž otázkou s nejvyšším procentuálním podílem v kategorii „neodpověděli.“ U žáků 6. a 9. ročníku je to téměř 30 %.



Obrázek 9: Komu bys báseň věnoval? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

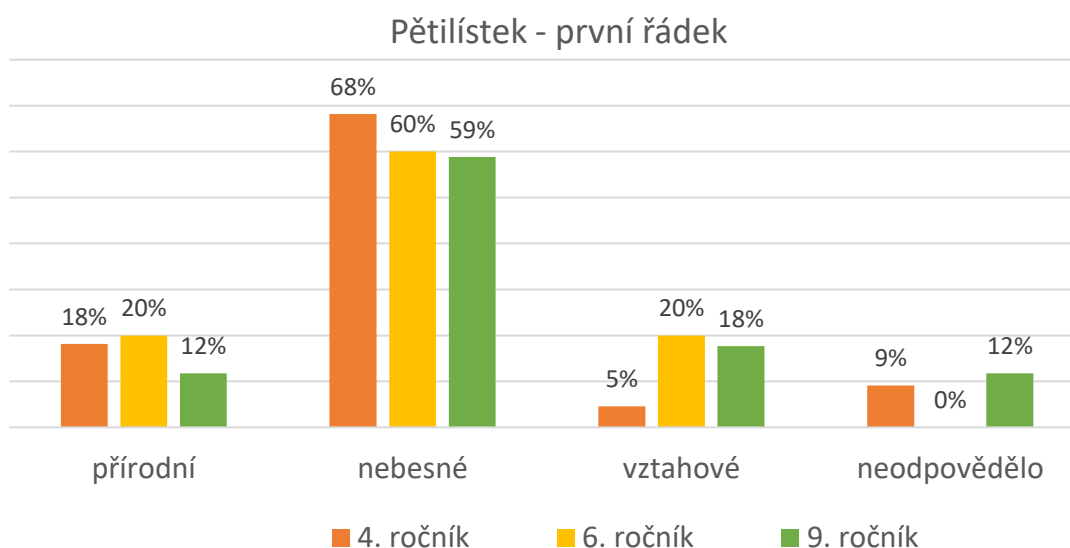
### 8.1.2 Pětílístek:

#### První řádek: Jaké je téma básně?

Na obrázku 10 můžeme pozorovat jednoznačnou tendenci, která je společná všem ročníkům. 60–70 % žáků všech ročníků označuje téma básně slovem, které se vztahuje k nebeským motivům. Toto můžeme u žáků 4. ročníku považovat za důležitý pokrok vzhledem k předchozím otázkám, které nám jasně naznačují, že většina z nich s nebeskými motivy nepracovala a spíše se držela u motivu lesa. Motivy lesa se u žáků 4. ročníku drží na druhé příčce.

Procentuální zastoupení odpovědí rozdělených do jednotlivých kategorií je pro žáky 6. a 9. ročníku téměř shodné. Žáci v obou ročnících pracují s motivy lesa a s motivy, které se váží ke vztahům.





Obrázek 10: Pětílístek, první řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

V tabulce 4, kterou níže uvádíme, můžeme sledovat předpokládaný jev, že žáci mladší volí častěji slova konkrétní než žáci starší. Žáci 4. ročníku nejčastěji používali slovo „anděl“ (mluvíme-li o motivech nebeských) nebo slovo „dřevo“ a „příroda“ (máme-li na mysli slova s motivy lesa). Podrobná tabulka se nachází v příloze B v závěru práce.

Žáci 6. ročníku se pomyslně dělí na dvě poloviny. Jedna z nich volí konkrétní slovo, kterým je u většinou slovo „anděl“, druhá polovina z nich se pak obrací k abstraktnímu termínu, kterým je nejčastěji slovo „naděje“.

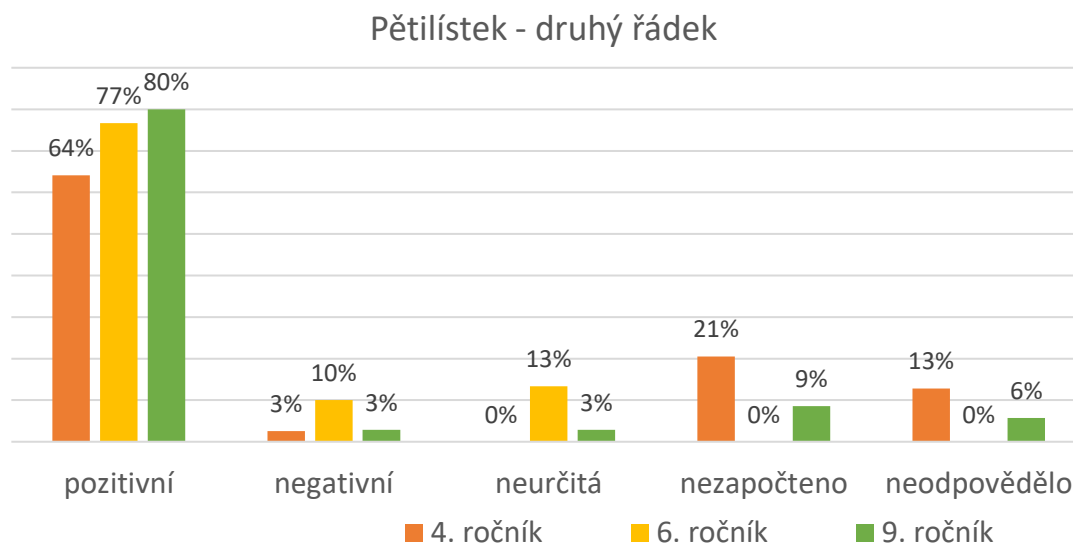
Povaha odpovědí žáků 9. ročníku podporuje tezi přímé úměry schopnosti vnímání abstraktna a jejich věku (čím starší žáci, tím více volí abstraktních pojmů). Nejvíce opakovanými slovy byly i v 9. ročníku slova „anděl“ a „naděje“.

Tabulka 4: Kategorizace odpovědí pětílístku, první řádek (PL A)

ROČNÍK	4.	6.	9.	CELKEM
<b>Konkrétní odpověď</b>	17	9	6	32
<b>Abstraktní odpověď</b>	3	11	10	24
<b>Neodpovědělo</b>	2	0	1	3

## Druhý řádek: Jaká báseň je?

Do druhého řádku žáci vpisovali přídavná jména, která měla vyjadřovat, jaká báseň je. Svým způsobem zde potvrzujeme vnímání nálady básně, které se již objevilo ve 4. otázce po čtení „*Jak báseň zní?*“. Graf na obrázku 11 nám zřetelně ukazuje, že většina žáků (v 6. a 9. ročníku se jedná téměř o 80 %) vnímá báseň pozitivně.



Obrázek 11: Pětilístek, druhý řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

Je nutno podotknout, že 4. ročníku bylo ubráno 21 %, které by byly jinak připočteny k pozitivnímu hodnocení, protože žáci nesplnili zadání. Nevyjádřili se v přídavných jménech, nepsali slova heslovitě, ale ve větách.

Překvapující může být, že zadání nedodržel ani 9 % žáků 9. ročníku, u kterých bychom očekávali formální správnost.

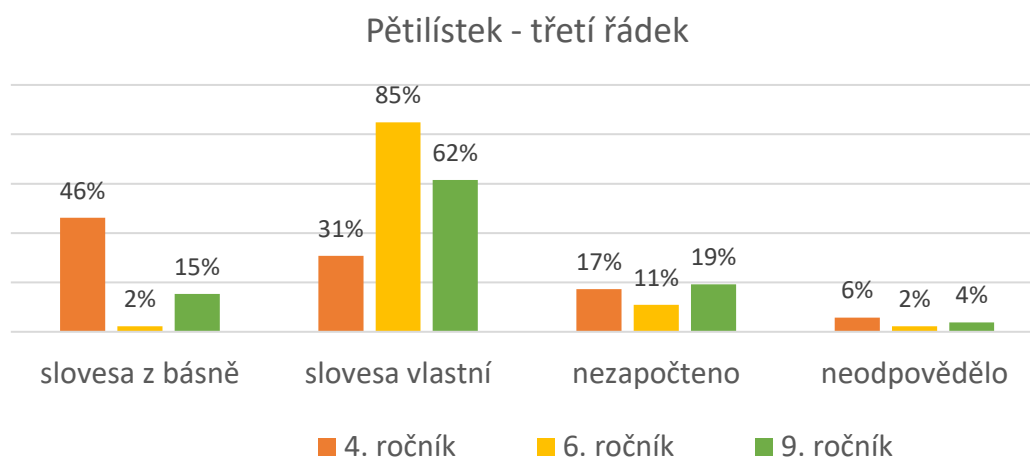
Žáci 4. ročníku nejčastěji volili slova jako „jemná“, „nadějná“ či „uklidňující“. U žáků ze 6. ročníku jsme se pak nejčastěji setkali se slovy jako „uklidňující“ či „tajemná“. Žáci 9. ročníku pak nejčastěji uváděli přídavné jméno „pozitivní“.

## Třetí řádek: Co báseň dělá?

Graf na obrázku 12 nám znázorňuje, jak žáci pracovali se slovesy, která popisují, co báseň dělá. Vidíme, že téměř polovina žáků 4. ročníku pouze opsala slovesa, která našla v básni. Mezi ta nejfrekventovanější patřila slovesa jako: „spí“, „čeká“ a „hněvá“.

Třetina žáků tohoto ročníku však také použila slovesa vlastní, kterými nejčastěji byla slova jako „uklidňuje“ a „těší“.

Tento graf nám také ukazuje, že žáci 6. ročníku volili slovesa vlastní téměř ve všech případech. To, co báseň dělá pak nejčastěji, popisovali slovesy jako „nutí přemýšlet“,



Obrázek 12: Pětilístek, třetí řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

„uklidňuje“ a „zahřívá“, na rozdíl od žáků 9. ročníku, kteří dávali přednost slovesům jako „vypráví“ a „ukazuje“.

Graf nám také názorně zobrazuje, kolik procent žáků nesplnilo zadání a jejich odpovědi tak nemohly být započítány. Opět nás může překvapit, že největší procento nevhodných odpovědí patří žákům 9. ročníku, u kterých bychom očekávali, že dodrží formální správnost.

### Čtvrtý řádek: Věta, která vystihuje báseň.

Na tomto místě uvedeme několik vět, které psali žáci jednotlivých ročníků. Odpovědi jsme nezapisovali do grafů. Analyzovali jsme je jednotlivě. Snažili jsme se vyhledat věty, které by nám ukázaly, zda některý z žáků bude vysvětlovat báseň jako celek.

Žáci 4. ročníků popisovali báseň následujícími větami:

- „Anděl, který má naději.“
  - „Báseň je velmi uklidňující.“
  - „Andělé svítí v nebi.“

- „Zrození, uklidňující čisté naděje.“
- „Tato báseň je nesrozumitelná.“
- „Je hezká a krásná.“

Žáci ve větách vyjadřovali děj básně i svůj postoj k ní. Některé věty byly zapsány nevhodně, protože obsahovaly více slov. Přesto však chceme některé z nich na tomto místě zmínit, protože je vnímáme jako povedené:

- „Anděl, který je v nás.“
- „Anděl lítá se štěstím a rozdává ho.“
- „Tato básnička znamená volnost.“

Žáci 6. ročníku větou ze 4. řádku báseň spíše hodnotili. Jejich odpovědi vypadaly následujícím způsobem:

- „Když potřebuješ pomoci, pomůže.“
- „Umí změnit emocionálně náladu.“
- „Je depresivní a zamýšlejší.“

Někdy se však také uchylovali k popisu děje, či jinému vyjádření obsahu stejně jako žáci 4. ročníku. Jejich odpovědi pak vypadali takto:

- „Každý má svého anděla.“
- „O výrobě dřevěného anděla.“
- „Abychom měli naději.“

Věty žáků 9. ročníků charakterizují následující ukázky:

- „Láska, která má naději.“
- *Báseň o naději člověka.*
- „Navádí nás k životu.“

Avšak i mezi větami žáků 9. ročníku se objevily některé velmi přizemní a popisné. Tuto kategorii se pokusíme demonstrovat opět na několika příkladech:

- „Vyřezáváme anděla ze dřeva.“
- „Anděl a řezání dřeva.“

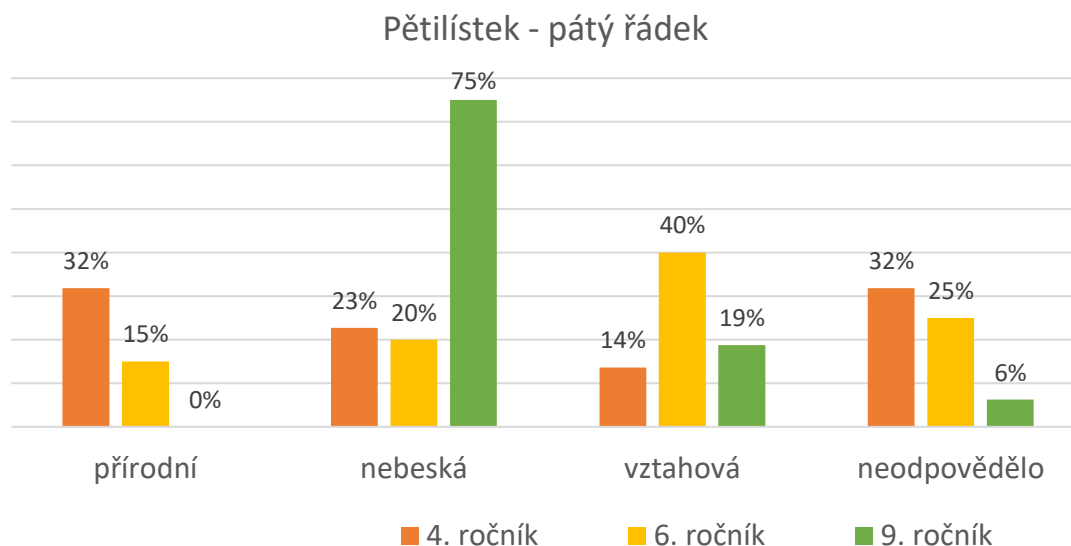
➤ „O dřevěném nadějném andělu.“

Jak můžeme číst, ve všech ročnících se našli žáci, kteří se na 4. řádku pokusili báseň interpretovat, což je vůči 4. ročníku velmi pozitivní zjištění. Rovněž se však ve všech ročnících našli žáci, kteří stroze popsali děj.

### Pátý řádek – Vyjádřete téma básně synonymem.

Na tomto místě představíme graf a tabulku, tak jako tomu bylo u otázky z prvního řádku. Na obrázku 13 sledujeme, jaká témata žáci volí. Tabulka 5 znázorňuje, jestli k popisu tématu žáci využívají abstraktní či konkrétní slova.

Když mezi sebou srovnáme obrázek 10, který zaznamenává, jaká slova žáci volili na prvním řádku, a obrázek 13, který se vztahuje k řádku pátému, vidíme, jak se posunulo uvažování dětí po práci s pětilístkem. Zatím co se žáci 9. ročníku ještě více přiklonili k nebeskému tématu (nejčastěji objevujícími se slovy zůstala slova „anděl“ a „naděje“), 20 % žáků 6. ročníku přesunulo svou pozornost ke vztahovému tématu. Jejich odpovědi pak vypadaly následovně: „láska“, „radost“. Rovněž vidíme velký pokles



Obrázek 13: Pětilístek, pátý řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL A)

u slov, které se váží k nebeskému tématu. Změnu registrujeme i u žáků 4. ročníku, kteří se rozprostřeli do dalších dvou kategorií, popřípadě na otázku vůbec neodpověděli.

Tabulka 5 nám představuje, kteří žáci volili spíše abstraktní vyjádření a kteří volili více slova konkrétní. Tabulku 5 můžeme srovnat s tabulkou 4, popisující odpovědi z prvního řádku a pozorovat změnu dětských odpovědí v průběhu vypracovávání pětiletka.

Tabulka 5: Kategorizace odpovědí pětiletka, pátý řádek (PL A)

ROČNÍK	4.	6.	9.	CELKEM
<b>Konkrétní odpověď</b>	14	6	4	24
<b>Abstraktní odpověď</b>	1	9	12	22
<b>Neodpovědělo</b>	7	5	1	13

Když obě tabulky srovnáme, uvidíme, že u žáků 4. ročníku přibylo těch, kteří zvolili abstraktní vyjádření o dva. Odpovědi žáků 6. ročníku zůstaly poměrově stejné, pouze narostl počet těch, kteří neodpověděli. Výrazný posun zaznamenáváme také u žáků 9. ročníku, kteří také z velké části upustili od slov konkrétních.

## 8.2 Pracovní list B

### 8.2.1 Otázky po čtení

#### První otázka: Kdo v básni promlouvá?

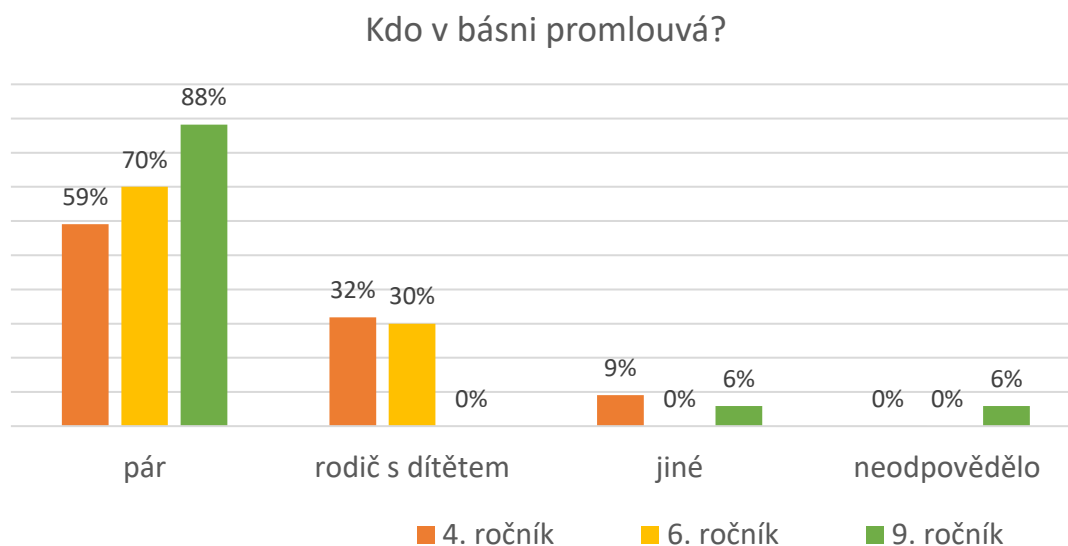
K představení výsledků nám poslouží graf na obrázku 14, který znázorňuje, jak děti vnímaly aktéry básně. Dětské odpovědi jsme opět členili do několika kategorií podle jejich významu. Nerozčleněné odpovědi naleznete v podrobných tabulkách v příloze B na konci práce.

Ze zmíněné grafické závislosti lze vidět, že v této otázce jednoznačně dopadli nejlépe žáci 9. ročníku. Platí zde: čím starší žáci, tím lepší porozumění. Necelá třetina žáků 4. ročníku se domnívá, že v básni promlouvá rodič s dítětem. Téměř stejně vysokou hodnotu zaznamenáváme i u žáků 6. ročníku, u kterých bychom očekávali vyšší míru porozumění.

Skoro 10 % žáků 4. ročníku neodhalilo, že v básni promlouvají dvě osoby (uváděli tři nebo jednu). Tyto odpovědi byly zařazeny do kategorie „jiné“.

U žáků 9. ročníku se pak nejčastěji objevovaly tyto odpovědi: „milenci“, „přítel a slečna“ nebo jednoduše „muž a žena“.

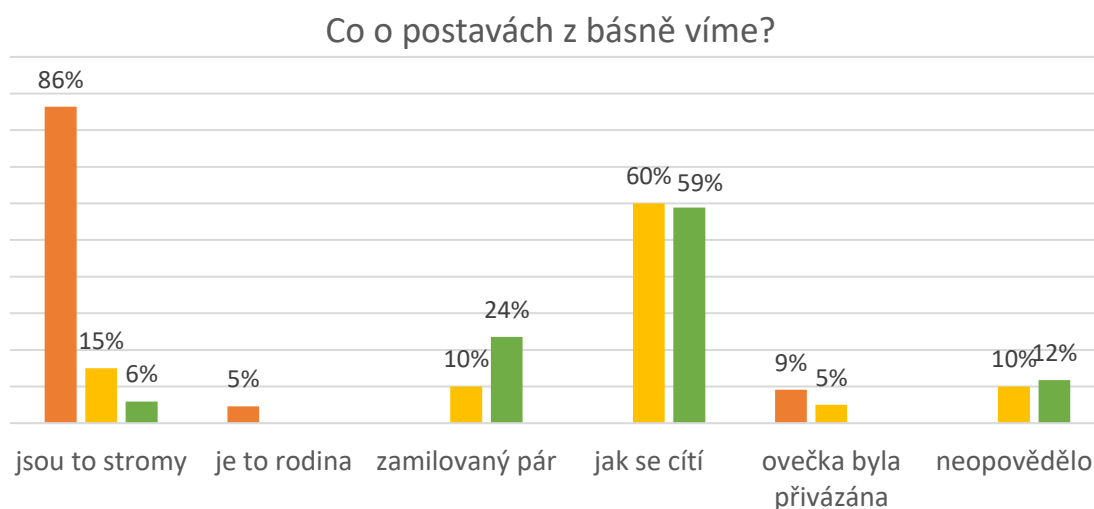
Mylné odpovědi žáků 4. a 6. ročníku demonstrujeme na těchto příkladech: „máma a dítě“, „žena, muž, dítě“ či „maminka, kluk, holka“.



Obrázek 14: Kdo v básni promlouvá? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL B)

## Druhá otázka: Co o postavách z básně víme?

Graf na obrázku 15 nám ukazuje, jak žáci jednotlivých ročníků pracují se symbolem. Zatímco nikdo z žáků 4. ročníku v této otázce nepřichází k interpretaci symbolu, žáci 6. a 9. ročníku symbol interpretují okamžitě. Jejich odpovědi pak můžeme demonstrovat na tomto příkladu: „Autor nám říká, jak se postavy cítí.“



Obrázek 15: Co o postavách z básně víme? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL B)

Z 6. ročníku pouze 15 % dětí nepřešlo k vysvětlení symbolu a odpovídají podobně, jako žáci 4. ročníku, tedy následovně: „Jsou to stromy.“ U 9. ročníku jsou procenta ještě nižší.

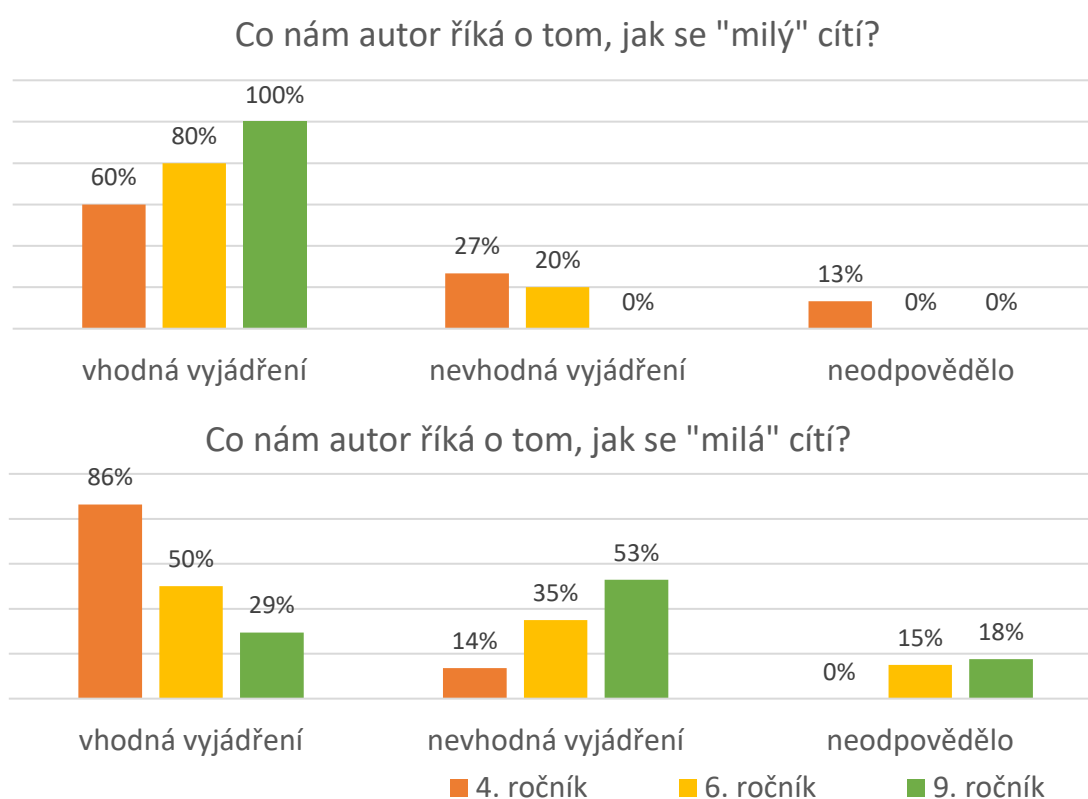
Vidíme také, že 24 % žáků 9. ročníku symbol nejen vyloží, ale rovnou interpretuje: „Jsou zamilovaní.“, „Milují se, ale něco je sužuje.“, „Že se asi milují.“, „Milují se, ale jsou mezi nimi překážky.“

Předposlední kategorie, zobrazená ve výše uvedeném grafu s názvem „ovečka byla přivázána“ zahrnuje odpovědi žáků, které nejsou zařaditelné, protože jsou zcela nevhodné a nestrukturované. Tyto odpovědi vypadaly následujícím způsobem: „Že přivázali ovečku a vlk se za ní vydal.“ nebo „Vlka, ovečka.“



### Třetí a čtvrtá otázka: Co nám autor říká o tom, jak se „milý“/ „milá“ cítí? Co to znamená?

Na tomto místě spojíme dohromady 3. a 4. otázku stejně jako v kapitole 7, ve které jsme pracovní listy představovali. Hlavním důvodem je lepší možnost srovnání výsledků žákovských odpovědí. Níže poskytneme dva grafy. Jeden se vztahuje k tomu, jak děti vnímaly pocity „milého“ a ve druhém nalezneme vyhodnocení toho, jak děti odpovídaly, že se cítí „milá“. I přesto, že byla použita podobná symbolika, děti dosahují odlišného výsledku, a proto je pro nás srovnání těchto grafů tolik zajímavé.



Obrázek 16: Jak se „milý/milá“ cítí? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL B)

Jak lze vidět na obrázku 16, hlavní tendence jsou zde úplně opačné. Žáci 9. ročníku byli ve 100 % odpovědí úspěšní u vykládání symboliky týkající se muže. Když se ale podíváme na spodní graf, vidíme, že při vykládání symboliky toho, jak se cítí žena, úspěšně odpovídalo pouze necelých 30 %. Podobnou tendenci vnímáme i u žáků 6. ročníku, u kterých pokles nebyl až tak výrazný, ale stále znatelný.

Většina žáků 9. ročníků vykládala verše:

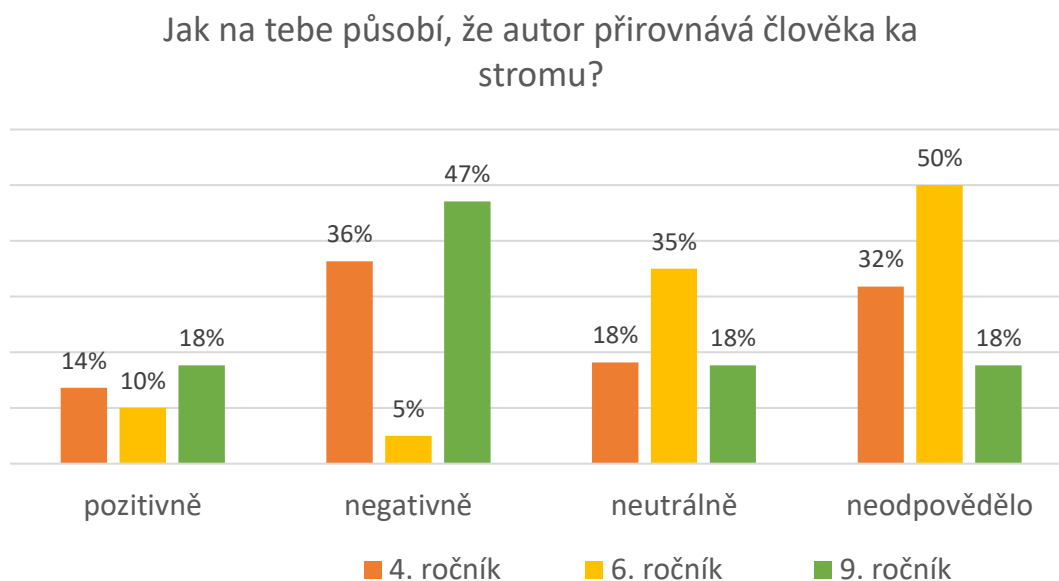
*„Jako břízce bílé,  
která se větru klaní,  
klaní, klaní.“*

způsobem, který považujeme za nevhodný. V pracovních listech se často objevovaly věty: *„Je volná.“*, *„Žena je svobodná, bez závazků,“* nebo dokonce *„je moudrá.“* a *„cítí se hezká.“*. Ti, kteří text vykládali vhodně, psali například: *„Je někým ovlivňovaná,“* *„někomu se musí podřizovat,“* či *„někdo s ní manipuluje.“* k tomu, jak se cítí milý, se úspěšní žáci nejčastěji vyjadřovali takto: *„Někoho chrání.“* *„Chce někam jít, ale nemůže.“* *„Někoho musí chránit, starat se o nějakého tvora,“* anebo *„Cítí za někoho zodpovědnost.“*

Žáci 4. ročníku byli naopak daleko úspěšnější při interpretaci toho, jak se cítí „milá“ než při výkladu symbolu, jak se cítí „milý“. Úspěšnost žáků tohoto ročníku vzrostla o 26 %. Pochopitelně jim také kleslo procento neúspěšnosti. Při výkladu symbolu můžeme žáky považovat za nejúspěšnější. Je třeba však připomenout, že i mezi těmito žáky se objevovala vyjádření, která s výkladem symboliky vůbec nepracují. Jako demonstrační příklad uvádíme tyto věty: *„Milý se cítí jako stromeček.“* a *„Milá se cítí jako břízka bílá.“*

## Pátá otázka: Jak na Tebe působí, že autor přirovnává člověka ke stromu?

V této otázce zjišťujeme, jak přirovnání člověka ke stromu na žáky působí. Kvůli přehlednosti jsme odpovědi žáků roztřídili do podkategorií podle ladění. Podrobný soupis odpovědí je k dispozici v přílohách B.



Obrázek 17: Jak na Tebe působí, že autor přirovnává člověka ke stromu? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL B)

Díky grafu na obrázku 17 vidíme, že na žáky 4. a 9. ročníku působí autorovo přirovnání spíše negativně. Z této skupiny se však zcela vymykají žáci 6. ročníku, na které přirovnání působí neutrálně. Důležité je také zmínit, že až 50 % žáků 6. ročníky na tuto otázku neodpovědělo.

Negativní vyjádření u žáků 4. ročníku pak vypadala následovně: „*Někdo by se mohl urazit.*“, „*Divně, protože to lidi může zranit.*“ či „*Zvláště, lidé se běžně ke stromu nepřirovnávají.*“ Je třeba podotknout, že i mezi žáky 4. ročníku se objevily odpovědi pozitivní. Tito žáci symbol buďto komentovali, nebo se jej pokusili interpretovat. Jako příklad uvádíme tyto věty: „*Hezky, je v tom moudro.*“ nebo „*Lidé někdy nejsou ve své kůži.*“

Žáků 6. ročníku sice na tuto otázku neodpovědělo mnoho, ale ti, kteří odpověděli, nám vepsali na papír velmi hodnotné a zajímavé věty. Sdílejí své názory a někteří z nich

se pokouší symbol interpretovat. Uvedeme zde některé odpovědi, které nás oslovily: „Smutně, protože nemůžou být spolu.“, „Správně, protože mají duši, city, pocity a mají společný SPLETITÝ život.“, „Pozitivně, myslím, že je lepší přirovnávat ke stromu než k jiným lidem.“. U většiny žáků jsme se však setkali s běžnými odpověďmi: „Nepřijde mi to nijak divné.“ a „U některých přirovnání by to mohlo sedět, třeba u toho milého.“.

Odpovědi žáků 9. ročníku byly obdobné jako u žáků 6. ročníku. Ty negativní vypadaly následovně: „Zvláště, přijde mi to nesmyslné.“, „Je to divné, nevidím podobnost.“. Z těch pozitivních jsme vybrali následující: „Dobře, působí to na mě jako správné přirovnání.“ „To přirovnání se mi líbí. Je výstižné.“

## 8.2.2 Práce s úsudkem

### První ovál (horní)

V této otázce jsme sledovali, jak žáci vnímají muže a ženy. Výsledky jsou sice zajímavé, ale pro práci nejsou zásadní ani přínosné. Proto na tomto místě neuvedeme žádný graf ani tabulku.

Tendence byla v obou grafech podobná. Žáci mladších ročníků psali výhradě pozitivní povahové vlastnosti. Naopak žáci 9. ročníku volili vlastnosti negativní a jen výjimečně pozitivní. Na podrobné výsledky může čtenář nahlédnout v příloze B.

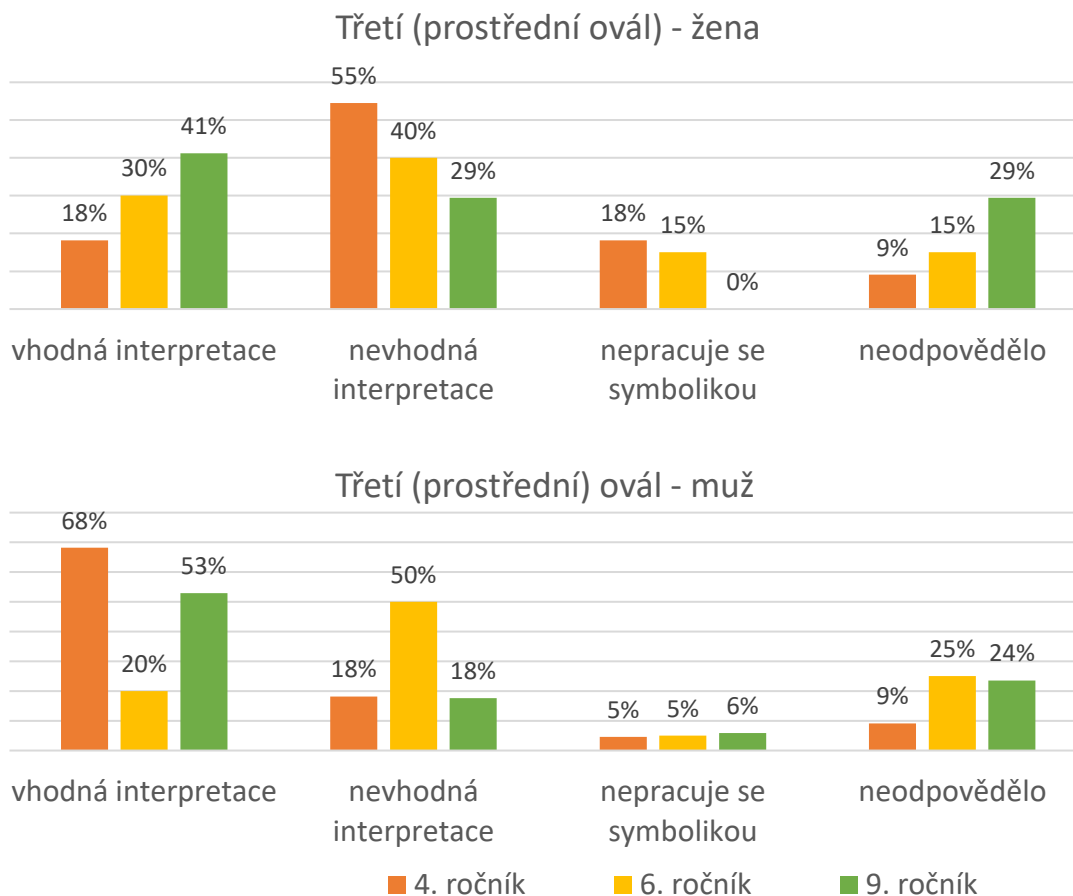
### Druhý ovál (spodní)

Výsledky ze spodního oválu nám prozrazují, jak se žákům dařilo dodržet zadání. Stejně jako v případě horního oválu pro nás nejsou výsledky nijak zásadní, a proto nebudeme uvádět graf ani tabulku. V krátkosti pouze stručně představíme výsledky.

50 % žáků 6. a 9. ročníku správně pracovalo a vyplnilo spodní ovál – část žena. V této části zaznamenáváme úspěšnost pouze ve 23 % odpovědí žáků 4. ročníku. V práci s druhou polovinou oválu – muž, byli žáci všech ročníků úspěšnější. Výsledný skór je 85 % správných odpovědí žáků 6. ročníku, 71 % správných odpovědí žáků 9. ročníku a 64 % správných odpovědí žáků 4. ročníku. Zbylé podrobné výsledky jsou k dispozici v příloze B.

### Třetí ovál (prostřední)

Tato část pracovního listu byla pro nás důležitá, proto opět uvedeme grafy, abychom výsledky žáků přehledně demonstrovali.



Obrázek 18: Práce s úsudkem – třetí ovál – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků (PL B)

V grafech na obrázku 18 vidíme, že se žákům 4. ročníku daleko více dařilo pracovat se symbolikou, kterou autor použil u muže. Tito žáci byli při výkladu symboliky dokonce o 50 % úspěšnější než u výkladu symboliky, která byla použita u ženy, kde správně odpovídalo pouze 18 % z nich.

Naopak žáci 6. ročníku byli úspěšnější u výkladu symbolu, který popisuje, jak se cítí žena a to o 10 %. Nevhodným způsobem interpretovalo mužovy pocity až 50 % žáků tohoto ročníku. U žáků 6. ročníku platí, že byli ve výkladu symbolů spíše neúspěšní než úspěšní.

Žáci 9. ročníku jsou ve svých výkonech nejvyrovnanější. Můžeme také říct, že ani v jedné části (žena – muž) nedosáhli neúspěšné odpovědi vyššího skóru než odpovědi úspěšné. Jednoznačně tedy s přirovnáním dokázali pracovat nejlépe žáci 9. ročníku.

Chceme také upozornit na sloupce, které ukazují procenta žáků, kteří se symbolikou vůbec nepracovali. Nejvíce procent dosahují nejmladší žáci, což je očekávatelné. Jejich odpovědi vypadali následovně: „Cítí se jako bříza.“, „Hodně se klaní.“, „Musí rychle uklidit, než přijde jeho žena domů.“

Uvedeme zde nyní některé komentáře, abychom demonstrovali, jak široká škála odpovědí se v pracovních listech objevila:

- „Má moc práce a zapomíná na ni. A žena je zanedbaná, protože se jí nevěnuje.“ (dívka 6. ročník)
- „Cítí zodpovědnost, ale zároveň se cítí nesvobodný. Žena se cítí zanedbávaná a podřízená.“ (dívka 6. ročník)
- „Muž cítí tíhu, smutek a omezenost. Žena smutek a zároveň volnost.“ (Dívka 9. ročník)
- „Je pracovitý, ale nesvobodný. Ona je krásná a klaní se větru.“ (dívka 6. ročník)
- „Cítí se bojovně. Cítí se krásná.“ (dívka 4. ročník)
- „Chrání ženu. A ona je mu věrná, ale neví, jestli to je dobře.“ (chlapec 9. ročník)

## 8.3 Pracovní list C

### 8.3.1 Otázky po čtení

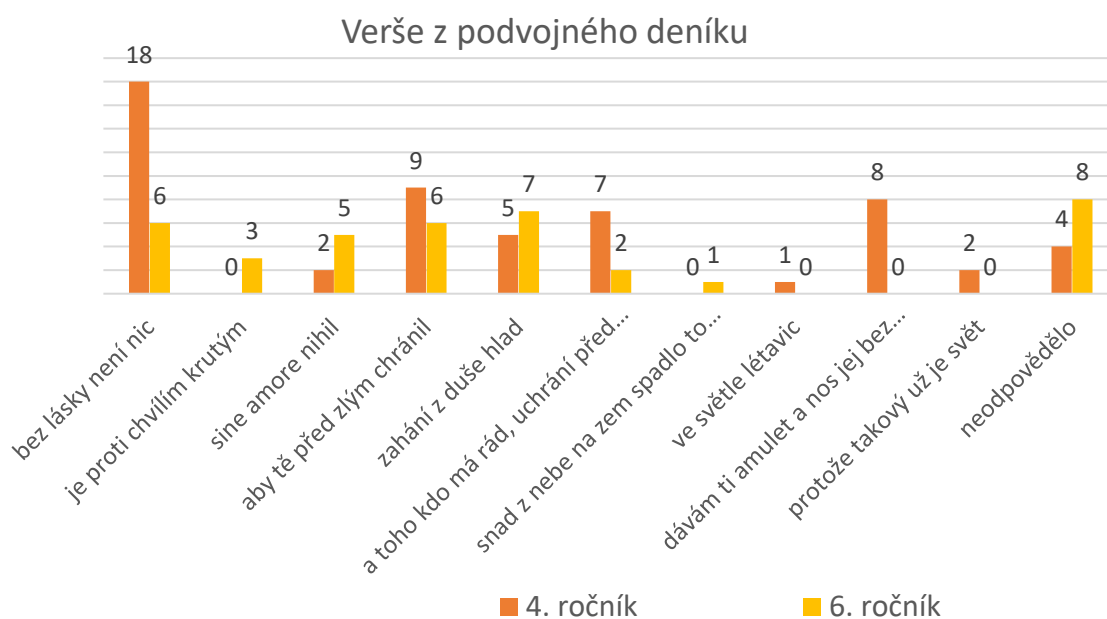
Tyto otázky jsme ke zkoumání básnické symboliky nevyužili, jak už jsme uváděli při představování pracovního listu C. V odstavcích níže stručně představíme hlavní výsledky, ale více se jim věnovat nebudeme.

- 77 % žáků 4. ročníku a 60 % žáků 6. ročníku vnímá, že má báseň konkrétního adresáta.
- Žáci se shodují rovněž i v představě, že je báseň věnovaná konkrétní osobě (vnučce, dítěti, mamince), ne anonymnímu člověku, který se bojí, či je smutný apod. Tyto výsledky se týkají přesně 68 % žáků ze 4. ročníku a 65 % žáků z 6. ročníku.

- Odpovědi na otázku, komu by báseň žáci věnovali, se velmi různily. V podrobných tabulkách nalezne čtenář přesné výsledky. Každopádně téměř 40 % žáků by báseň věnovalo svým rodičům. U žáků 6. ročníku tato kategorizace není možná, pro širokou škálu odpovědí.
- Žáci 4. ročníku jednoznačně považují za nejdůležitější hodnoty rodinu a lásku. Tyto dvě hodnoty dosáhly určitého zastoupení i u žáků 6. ročníku, kteří však spíše volili hodnoty jiné.

### 8.3.2 Podvojný deník:

Obrázek 19 nám představuje, jaké zastoupení měly jednotlivé verše v žákovských odpovědích. Záměrně jsme v tomto grafu neuváděli procenta, ale přesné počty, aby výsledky vynikly a bylo zřejmé, kolik žáků verš vybralo.



Obrázek 19: Verše z podvojného deníku – procentuální zastoupení odpovědí podle roč. (PL C)

Jak vidíme v grafu na obr. 19, nejvíce žáci komentovali verš „*bez lásky není nic*“. K tomuto verši se vrací 18 žáků ze 4. ročníku. Když k tomuto číslu připočteme počet žáků, kteří na otázku neodpověděli, dostaneme se k číslu 22, což je celkový počet dětí ze 4. ročníku. To nám prozrazuje, že jestliže žák s podvojným deníkem pracoval, tento verš komentoval. Žáci 4. ročníku tento verš hodnotili následovně: „*Tento verš se mi líbí,*

*protože kdyby nebyla láska, lidi by se k sobě chovali, jako by vůbec neexistovali.“*,  
*„Líbí se mi to, protože kdyby nebyla na světě láska, tak by už možná ani nebyl.“* apod.

Verš silně zapůsobil i na žáky 6. ročníku. V tomto ročníku se k němu vrací polovina z těch, kteří s podvojným deníkem pracovali. Uvedeme zde některé komentáře: *„Je to nádherná věta, kterou by měl znát každý.“* *„Je to velmi pěkná věta, která mě hřeje u srdce.“* atd.

Pro naše šetření však byla mnohem důležitější věta *„zahání z duše hlad“*, která, jak vidíme v obr. 19, zbudila největší zájem u žáků 6. ročníku. Zajímalo nás, jestli a případně jak budou žáci na větu reagovat. Ve svých komentářích na ni reagovalo 7 žáků, což je více než polovina těch, kteří odpovídali. Komentáře pak velmi často vypadali následovně: *„Hlad mi tam vůbec nesedí.“*, *„Přijde mi to nelogické.“*, *„Vyvolává to ve mně otázku, co mám na svačinu.“*, *„V duši hlad přece není.“* Lišil se pouze jediný komentář, který zní: *„Když má moje duše hlad, tak z toho je cesta ven.“* Jeden komentář, který metonymií správně interpretuje, jsme zaregistrovali také v průběhu hodiny. Chlapec, který se vyjadřoval, svou poznámku do pracovního listu však nezapsal: *„Hlad v duši je touha po něčem.“* Celkově tak na tento verš zareagovalo 8 žáků.

Velmi podobně reagovali také žáci 4. ročníku. Z těchto žáků si pasáž ke komentáři vybralo pouhých pět. Komentáře jsou však téměř identické s komentáři starších žáků. Velmi nás však zaujal tento komentář: *„Hlad může být z lásky.“* Některé žákyně tohoto ročníku reagovali na interpretaci tohoto verše již v hodině, jednalo se o dvě dívky. Ani ty však svoje odpovědi nezaznamenaly do podvojného deníku, a proto je nemůžeme uvést.

Z obr. 19 jasně vyplývá, že velká většina žáků 4. ročníku komentuje také verš *„dávám Ti amulet a nos jej bez přestání.“* Všichni se však pevně drží amuletu jako hmotné věci a žádný z nich se tuto symbolickou pasáž nesnaží vykládat. Žádný z žáků 6. ročníku tento verš ve svých komentářích nezmiňuje. Náš předpoklad, že žáci nepřistoupí k vyložení symbolického textu se tedy naplnil, celkovou interpretaci básně nepřináší žádný z žáků.



## 9 SYNTÉZA VÝSLEDKŮ

Ve výše uvedeném výzkumu jsme se snažili objasnit recepci básnické symboliky u žáků základní školy. Snažili jsme se také tuto recepci 4., 6. a 9. ročníku srovnat mezi sebou. Při představování odpovědí z PL A, B i C jsme našli některé společné prvky. Výsledky na tomto místě shrnujeme do několika celků:

### Nejdůležitější

**Ve všech třídách se objevil minimálně jeden žák, který dokázal symbol správně vyložit.** Tento výsledek je pro nás velmi zajímavý a překvapivý. Ano, předpokládali jsme, že se žáci všech ročníků pokusí slovy popsat to, co Jan Skácel ukryl do básně *Naděje s bukovými křídly*; to, co se tak těžko vyjadřuje verbálně; to, co se tak těžko pouští ze srdce do světa. Předpokládali jsme také, že žáci interpretují přirovnání z pracovního listu B. Rovněž jsme ale předpokládali, že se nikdo z žáků 4. ročníku nepokusí vysvětlit metonymii, která se nachází v pracovním listu C. Neočekávali jsme, že by žáci dokázali pracovat s tak složitými obraznými pojmenováními. Důkazem jsou nám velmi křehká slova dívky (6. ročník) „Když má moje duše hlad, tak z toho je cesta ven.“

**Ve všech třídách se ale také vždy objevil alespoň jeden žák, který symbol nerecipoval i na té nejnižší úrovni.** Výsledky ukazují, že i mezi žáky 9. ročníku se našli tací, kteří neinterpretovali přirovnání z pracovního listu B, která jsme považovali za nejsrozumitelnější. Objevili se tací, kteří odpovídali čistě věcně, bez hledání symboliky, bez hledání významu a bez snahy nechat na sebe verše působit. Odpovědi takových dětí zněly jednoduše: „Cítí se jako bříza.“ Nic víc, nic míň. Naopak nás příjemně překvapila řada žáků ze 4. ročníku, u kterých jsme neočekávali tak vyspělé reakce. Příkladem nám může být tato věta: „Někdo je na něm tak závislý, že se nemůže pohnout dál. A milá musí pořád uhýbat a podřizovat se.“ Překvapili nás také i žáci 6. ročníku, kteří si obratu „*zahání z duše hlad*“ povšimli a bouřili se proti němu. Neočekávali jsme, že tolika žákům z tohoto ročníku zůstane význam této metonymie ukryt.

## Dotek anděla

Grafy nám jasně představují předpokládané tendence. Žáci 4. ročníku se častěji obracejí k přírodním tématům a opírají se o konkrétní slova, představy. Žáci 9. ročníku se drží abstraktních pojmů a dávají přednost tématům nebeským. Žáci 6. ročníku se pak pohybují většinou mezi 4. a 9. ročníkem. Do básní však právě žáci 6. ročníku vkládají nejvíce vlastních představ. Můžeme také říct, že grafy ukazují, že báseň na žáky všech ročníků působí pozitivně. To nejdůležitější jsme však nacházeli především na 4. řádku pětিলístku.

Věty, které nám žáci vepsali do 4. řádku pětিলístku nám sloužily jako důležitý vzkaz. Právě díky těmto větám se nám otevřela cesta k odhalení, jak na žáky základní školy působí, tak abstraktní, tak symbolická báseň jako je *Naděje s bukovými křídly*. Zajímavé je, že výsledky jsou ve všech třídách rovnoměrné. Všude se našli žáci, ke kterým báseň nedokázala přistoupit. Jejich věty často vypadaly podobně: „Tahle básnička je hezká.“ nebo „Anděl a řezání dřeva.“ na druhou stranu, ta druhá část, a byla ji většina, nám dokazuje, že věk není kritériem, že jemná a citlivá vyjádření jsou stejně tak schopni přijmout žáci 4. ročníku, jako ročníku 9. Posuďte sami: „Zrození uklidňující čisté naděje.“ (4. ročník), „Vždy ti někdo pomůže.“ (6. ročník) a „*O životě, naději, blízkých.*“ (9. ročník).

Ze sesbíraných pracovních listů je zjevné, že nejlépe své pocity dokázali vyjádřit žáci 6. ročníku. Což se míjí s naším předpokladem, ve kterém jsme stanovili, že nejlépe vyjádří pocity nejstarší žáci. Důvodem těchto výsledků může být několik faktorů, k jejichž podrobné analýze však nemáme dostatek materiálů.

## Nejjednodušší

Když budeme postupně procházet grafy uvedené v kapitolách výše zjistíme, že pro žáky byla podle předpokladu nejjednodušší práce s přirovnáními, a to opět napříč všemi třemi ročníky, přesně tak jak jsme předpokládali. Troufáme si říct, že naprostá většina dětí zvládla práci s interpretací a zcela samostatně dokázala obrazná pojmenování vysvětlit. Někdy se nám možná zdála jejich interpretace jako ne příliš vhodná, každopádně vnímáme jako důležité, že se pokusy o interpretaci objevily s tak silným zastoupením.

Předpoklad u žáků 4. ročníku nebyl úplně správný. Graf na obrázku 16 nám jasně ukazuje, že většina žáků symbolice porozuměla a zvolila i vhodnou interpretaci. Větší problém měli tito žáci v práci s úsudkem, kde jejich odpovědi můžeme označit jako nevhodné, mluvíme-li o interpretaci pocitů ženy. Zde se potvrzuje to, co jsme v podkapitole 7.2.3 předpokládali a kapitole 4. vysvětlovali. Kognitivní úroveň člověka postupně zraje. Některé myšlenkové operace jsou žáci schopni vykonávat až od určitého věku, až po určitých zkušenostech, až po jistém dozrání kognice. Je zjevné, že většina těchto žáků nedosáhla úrovně, která by byla ke splnění úkolu potřebná. Proto se uchýlili k postupu o úroveň nižšímu, aby splnili alespoň formu (podrobně viz kapitola 4.1.1). Tento fakt je znatelný na druhu odpovědích, které se v pracovních listech objevují. Příkladem nám mohou být tyto ukázky: „*Je krásná s proto se cítí volná.*“ (dívka), nebo „*Je silný, ale nesvobodný.*“ (dívka). Jasně zde vidíme, jak žáci postupovali. První charakteristiku opsali z horního oválu, druhou z oválu spodního. Žáci se pevně drželi představeného postupu, ale zpracovali jej nevhodným způsobem. Díky tomu vzniklo velké množství nesprávných odpovědí. Podobný fenomén zaznamenáváme i u žáků 6. ročníku.

## Hlad

Metonymie, obsažena ve verši „*zahání z duše hlad*“ se pro většinu žáků stala nedostižitelnou překážkou. Jestliže na tento verš žáci reagovali, bylo to spíše z rozhořčení. Snažili se vyjádřit nesouhlas s tímto zvláštním obrazem. Pochopení pak bylo zastoupeno pouze jednotlivci v každém ročníku. Můžeme ještě podotknout, že žáci 6. ročníku jdou do opozice s veršem v daleko větším zastoupení. Žáci 4. ročníku přijímají text daleko snáze, což neznamena, že by textu daleko více rozuměli, ale že se méně doptávají, méně vzdorují vůči nejasnostem, což je vzhledem k jejich věku zcela přirozené.

Chceme také zmínit, že k symbolice, která je ukrytá v básni jako celku, se nevyjadřuje žádný žák, nikdo z žáků 4. a 6. ročníku nepřechází k celkové interpretaci textu. Jsme toho názoru, že by bylo zajímavé sledovat, jak by si s tímto textem poradili žáci 9. ročníku, se kterými jsme kvůli současné situaci nestačili pracovní list vyplnit.

Zajímalo by nás, jestli by se pustili do interpretace takto náročného symbolu, nebo by komentovali pouze části básně, jako spolužáci ve 4. a 6. ročníku.

### **Nejsložitější**

Nyní se nám jeví, že nejsložitější se pro žáky stala právě báseň z PL C. Báseň *Sonet jako talisman* obsahovala metonymii, na kterou dokázali reagovat pouze jednotlivci. Což zásadním způsobem mění náš pohled na věk jako jediné kritérium, na kterém recepce básnické symboliky stojí. Z toho, co jsme vyčetli v pracovních listech, talisman zůstal pro žáky pouze hmatatelným talismanem, nikdo z žáků nepřekonal tuto obraznost.

Zdá se nám, že práce s lyrickým textem se žákům dařila, že se jich báseň *Naděje s bukovými křídly* dotkla a zapůsobila na ně. Možná to bylo typem práce. Možná lyrika dává čtenáři více prostoru k interpretaci, nesvazuje je konkrétními představami, a tak se dostane blíže k čtenářovu srdci. Ať už je důvod jakýkoliv, z výsledků vyplývá, že žáci daleko lépe porozuměli básni v pracovním listu A než básni v pracovním listu C. Předpoklad, že PL A bude pro žáky nejsložitější se tedy nenaplnil.

## 10 ZÁVĚR

Poezie je neodmyslitelnou součástí krásné literatury. Práce s ní patří jednoznačně i do prostředí základní školy – do hodin českého jazyka. Z realizovaných výzkumů víme, že je však právě poezie tou nejobtížnější složkou literární výchovy. Neradi s ní pracují učitelé. Neradi s ní pracují žáci. V našem šetření jsme analyzovali recepci básnické symboliky v textech Jana Skácela žáky základních škol, abychom alespoň částečně přiblížili vztah žáků a poezie. Součástí našich cílů bylo, kromě jiného, také srovnání výsledků jednotlivých ročníků, které pomůže rozlišit pomyslnou úroveň porozumění textu mezi těmito ročníky.

V teoretické části jsme představili pojmy a fakta, se kterými jsme dále pracovali v části praktické. Věnovali jsme se životu a dílu básníka, jehož texty jsme použili při realizaci šetření. Vysvětlili jsme základní literárně-vědní terminologii, přičemž se jednalo zejména o přiblížení tropů a definování termínu symbol. Neopomenuli jsme představit základní strategie a metody rozvíjející čtenářskou gramotnost. Za důležitou kapitolu považujeme i kapitolu 4., ve které se snažíme osvětlit myšlení žáků základní školy z pohledu vývojové psychologie.

Praktická část sestává kromě ze základních metodologických náležitostí také z představení pracovních listů, ve kterých jsou mimo jiné i vybrané básně a techniky rozvíjející čtenářskou gramotnost. V téže kapitole také podáváme vysvětlení, proč byly metody zvoleny, co jsme jimi sledovali, či jak jsme s nimi pracovali. Následující kapitola si kladla za cíl představit čtenářům výsledky šetření pomocí přehledných tabulek a grafů, ve kterých je možné srovnání odpovědí jednotlivých ročníků již na první pohled. V závěrečné kapitole provádíme syntézu a interpretaci výsledků.

V průběhu realizace šetření vyplynula zjištění týkající se organizace jeho průběhu. Pro další podobné výzkumy doporučujeme:

- V každé vyučovací hodině pracovat pouze s jedním pracovním listem, což zajistí zvýšenou časovou dotaci na nácvik práce s technikami rozvíjející čtenářskou gramotnost a na sdílení. Rovněž doporučujeme nechat mezi jednotlivými hodinami větší časový rozestup, aby nebyla práce pro žáky příliš intenzivní.

- Lépe využít potenciál pracovních listů. Žáky k recepci více navádět prostřednictvím otázek po čtení a nespoléhat na pozornost, vnímavost a citlivost vůči symbolům.
- Více času věnovat zejména nácviku práce s úsudkem, nebo zvolit jinou techniku rozvíjející čtenářskou gramotnost. Vhodná se nám zdá například technika klíčových slov, která by pro žáky měla být vzhledem k typu myšlenkové operace jednodušší.

Ze zjištěných výsledků vyplývají dva hlavní závěry. Tím prvním je, že se v každém ročníku našel minimálně jeden žák, který dokázal obrazná pojmenování vyjádřit, což vnímáme vzhledem k žákům 4. ročníku jako pozitivní a neočekávané zjištění. Druhým závěrem je skutečnost, že se v každém ročníku našel vždy alespoň jeden žák, který se symbolikou nepracoval a nepokusil se ji interpretovat. Což vzhledem k žákům 9. ročníku hodnotíme spíše negativně. Tento výsledek nám tedy jasně vyvrací předpoklad, že věk hraje jedinou zásadní roli v recepci básnické symboliky. Výsledky nám také ukazují, že přirovnání je pro žáky srozumitelnější než metonymie, a že lyrika není žákům tak vzdálená, jak často jako učitelé předpokládáme.

Je tedy zjevné, že se v učitelské praxi budeme vždy setkávat s dětmi, pro které strom, zůstane „*pouhým stromem*“, a břízka jen „*břízkou, která se klání větru*“. Těšit nás ale může skutečnost, že i mezi mladšími žáky se objevují tací, kteří nejen symbol správně recipují, ale také jej dokáží vyjádřit citlivou výpovědí. Ti pak budou vnímaví i k mnohem náročnějším obrazům.

# BIBLIOGRAFIE

## Primární zdroje

**ALTMANOVÁ, Jitka, a další. 2011.** *Čtenářská gramotnost ve výuce.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

**BRUKNER, Josef a FILIP, Jiří. 1997.** *Poetický slovník.* Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0650-6..

**BRUKNER, Josef a FILIP, Jiří. 1968.** *Větší poetický slovník.* Praha: Klub přátel poezie (Československý spisovatel), 1968.

**FILIP, Jiří. 1966.** *Menší poetický slovník.* Praha: Československý spisovatel, 1966.

**HARTL, Pavel. 2010.** *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

**HAVEL, Jiří a NAJVAROVÁ, Veronika. 2011.** *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

**HAVLÍKOVÁ, Hana. 2017.** *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.* 2017.

**KOŠTÁLOVÁ, Hana, a další. 2010.** *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Praha: Česká školní inspekce, 2010.

**LANGMEIER, Jiří a KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006.** *Vývojová psychologie.* Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

**LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr a MUNDUCH, Michal. 2016.** *Úvod do metodiky výzkumu.* Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.

**MACHALA, Lubomír a kol. 2015.** *Panorama české literatury (1) do roku 1989.* Praha 5: Euromedia Group k. s. - Knižní klub v edici Universum, 2015. ISBN 978-80-242-4818-9.

**MACHALA, Lubomír. 2015.** *Panorama české literatury (2) po roce 1989.* Praha 5: Knižní klub, 2015. Sv. II. ISBN 978-80-242-5054-0.

**NAJVAROVÁ, V. (2008).** Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* 18(1), 7–21.

**OPELÍK, Jiří. 1963.** Jan Skácek. *Jak číst poezii*. Klub přátel poezie. Praha: Československý spisovatel, 1963.

**PETRŮ, Eduard. 2000.** *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN: 80-85839-44-X.

**PILECKÁ, Věra. 2006.** *Kognitivní aspekty procesu vyhledávání informací [Cognitive aspects of information retrieval process]*. Praha, 2006. 127 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví 2001. Vedoucí diplomové práce PhDr. Richard Papík.

**PLEVOVÁ, Irena. 2006.** *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1412-0.

**RANNÝ, Emanuel, [editor]. 1993.** *Bílá žízeň*. Třebíč: FiBox, 1993.

**REICHEL, Jiří. 2009.** *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. [editor] Zdeněk Kubín. Praha 7: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

**RUT, Přemysl. 1985.** *Menší poetický slovník v příkladech: 1974 - 1981*. Praha: Omega (Mladá fronta), 1985.

**SEDLÁKOVÁ, Miluše. 2004.** *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie - mentální reprezentace a mentální modely*. Praha 7 : Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0375-0.

**SUS, Oleg. 1964.** Od moudrosti k ironickému humoru. *Cesty k dnešku*. Edice Host do domu. Brno: Krajské nakladatelství v Brně, 1964, stránky 167 - 168.

**SVOBODA, Richard. 2017.** SLOVNÍK české literatury po roce 1945. [Online] 6. února 2017. <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=433>.

**ŠEDOVI, Marie. 1987.** *Básník Jan Skácel*. Brno: Knihovna Jiřího Mahena v Brně, 1987. NVmB č. o 370203687.



**ŠLAPAL, Miloš, KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej a kol. 2012.** *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: Vydalo Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

**VAGNEROVÁ, Marie. 2001.** *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* [editor] DrSc. prof. MUDr. Pavel Klener. Praha 1: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

**VÁGNEROVÁ, Marie. 2012.** *Vývojová psychologie dětství a dospívání.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN: 978-80-246-2153-1.

**VALA, Jaroslav a FIC, Igor. 2012.** *Poezie a mladí čtenáři - výzkum recepcy konkrétních básní.* Olomouc: Hanex, 2012. ISBN 978-80-7409-054-7.

**VALA, Jaroslav. 2017.** *Didaktika literární výchovy - vybrané kapitoly pro učitele základní školy.* Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2017. ISBN: 978-80-7409-086-8.

**VALA, Jaroslav. 2014.** *Úvod do studia literatury.* Olomouc: autor neznámý, 2014.

**VLAŠÍN, Štěpán, [editor]. 1984.** *Slovník literární leorie.* Praha: Československý spisovatel, 1984.

## **Sekundární zdroje**

**Česká školní inspekce. 2019.** PISA. In: ČŠI, česká školní inspekce. [Online] 2019. [Citace: 20. duben 2020.] Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>>

**POLÁKOVÁ, Veronika.** Podvojný deník – popis metody. In: Ucenibezucebnic.cz [online]. [cit. 20. dubna 2020]. Dostupné z: <<https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=516>>

**STULÍROVÁ, Markéta a ZABADALOVÁ, Veronika. 2009.** Před 20 lety zemřel Jan Skácel, velký básník. *Hodonínský deník.cz.* [online]. Brno: 6. listopad 2009, [cit. 10. dubna 2020].

Dostupné z: <[https://hodoninsky.denik.cz/kultura\\_region/pred--lety-zemrel-jan-skacel-velky-basnik2009-82d4.html](https://hodoninsky.denik.cz/kultura_region/pred--lety-zemrel-jan-skacel-velky-basnik2009-82d4.html)>

**SOVOVÁ, Eliška. 2019.** Newsletter 1 – Pětilístek a Diamant. *SCIO, Svět gramotnosti*.

[Online] 23. květen 2019. [Citace: 31. březen 2020.] dostupné

z: <<https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/106/newsletter-1-petilistek-a-diamant>>

**ŠTOURAČOVÁ, Alena. 2009.** Tropy: Obrazná pojmenování v užším smyslu. In:

*VašeLiteratura.cz*. [Online] 6. září 2009. [Citace: 21. duben 2020.] Dostupné z:

<<https://www.vaseliteratura.cz/teorie-literatury/432-tropy>>

**WHITCROFT, Ladislava. 2011.** Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování. *Čtenářská*

*gramotnost a projektové učení*. [Online] 6. červen 2011. [Citace: 31. březen 2020.]

dostupné z <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>>

**WHITCROFT, Ladislava. 2010.** Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie.

In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [Online] 21. říjen 2010. [Citace: 20.

duben 2020.] Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>>

## SEZNAM ZKRATEK

**apod.** – a podobně

**atd.** – a tak dále

**např.** – například

**tzv.** – takzvaný

**PL** – pracovní list

**Tab.** – tabulka

**Obr.** – obrázek

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Vztah funkční a čtenářské gramotnosti, převzato z (Vala, 2017).....	25
Grafický organizér pro práci s úsudkem.....	30
Ovály pro práci s úsudkem, převzato z (WHITCROFT, 2011) .....	31
Podvojný deník, převzato z (VALA, 2017).....	32
Jakou barvu báseň má? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků.....	61
Jak je báseň stará? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	62
Jak báseň voní? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	63
Jak báseň zní? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	64
Komu bys báseň věnoval? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků.....	65
Pětilístek, první řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	66
Pětilístek, druhý řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	67
Pětilístek, třetí řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	68
Pětilístek, pátý řádek – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	70
Kdo v básni promlouvá? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	72
Co o postavách z básně víme? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků ....	73
Jak se „milý/milá“ cítí? – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	74
Jak na Tebe působí, že autor přirovnává člověka ke stromu? Procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	76
Práce s úsudkem – třetí ovál – procentuální zastoupení odpovědí podle ročníků .....	78
Verše z podvojného deníku – procentuální zastoupení odpovědí podle roč. ....	80

# SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1:</b> Kvalitativní metodologie .....	43
<b>Tabulka 2:</b> Počty žáků .....	46
<b>Tabulka 3:</b> Přehled odpovědí žáků na otázky týkající se zajmu o poezii .....	46
<b>Tabulka 4:</b> Kategorizace odpovědí pětilístku, první řádek (PL A) .....	66
<b>Tabulka 5:</b> Kategorizace odpovědí pětilístku, pátý řádek (PL A) .....	71

# PŘÍLOHA A: PRACOVNÍ LISTY

## NADĚJE S BUKOVÝMI KŘÍDLY

*novému ránu rožnem svíci  
je neznámé a nemá tváře  
jak anděl v dřevu lípy spící  
a čekající na řezbáře*

*někdy se anděl na nás hněvá  
anděla máme každý svého  
a naděje má z buku křídla  
a srdce z dřeva lipového*

## Pětilístek:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Otázky po čtení:

1. Jakou má báseň barvu?
2. Jak je báseň stará?
3. Jakou vůni báseň má?
4. Jak báseň zní?
5. Komu bys báseň věnoval. Proč?

Do obdélníku nakresli to, o čem báseň promlouvá.

## Pracovní list B

### ROZHOVOR

„Jak se Ti daří můj milý!

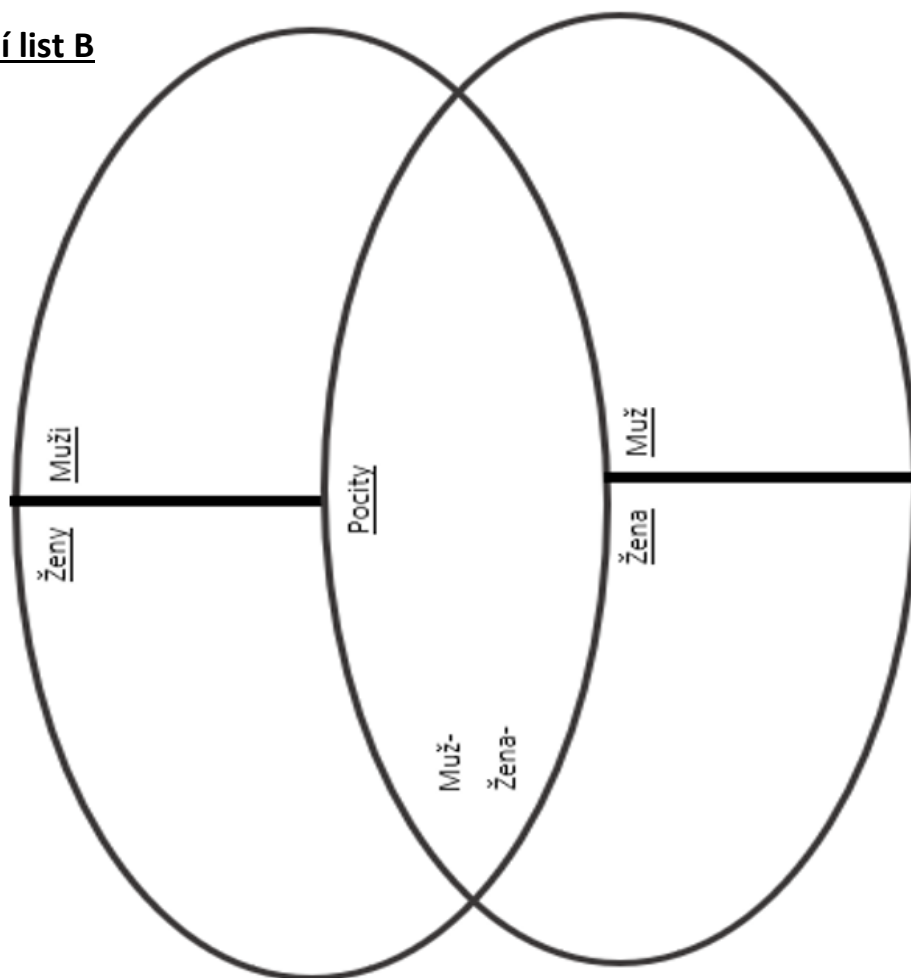
Jako stromečku,

ke kterému přivázali ovečku,  
aby nezaběhla do černého lesa  
a zlý vlk nevydal se za ní.

A jak se daří mé milé?

Jako břízce bílé,  
která se větru klaní,  
klaní, klaní.“

Práce s úsudkem:



### Otázky po čtení:

1. Kdo v básni promlouvá?
2. Co o postavách z básně víme?
3. Co nám autor říká o tom, jak se „milý“ cítí? Co to znamená?
4. Co nám autor říká o tom, jak se cítí „milá“? Co to znamená?
5. Jak na Tebe působí, že autor přirovnává člověka ke stromu?

## Pracovní list C

### Podvojný deník

Vypiš doslova pasáž textu, která tě zaujala, která ti připomněla tv vlastní zážitek, se kterou nemůžeš souhlasit.	Napiš souvislým textem komentář, ke zvolené pasáži. (Proč sis ji zaznamenal? Jaké otázky v tobě vyvolává?)

### SONET JAKO TALISMAN

Aby tě před \_\_\_\_\_ chránil  
(protože takový už je svět)  
dávám ti \_\_\_\_\_  
a nos jej bez přestání

Je proti chvílím krutým  
zahání z duše \_\_\_\_\_  
a toho kdo má rád  
uchrání před \_\_\_\_\_.

Snad z nebe na zem spadlo  
to vzácné zaklínadlo  
Ve světle létavic<sup>1</sup>

do stříbra jsem vyryl  
SINE AMORE NIHIL  
Bez \_\_\_\_\_ není nic

### Otázky po čtení:

1. Má básně adresáta, kterého oslovuje?
2. Komu je básně věnovaná?
3. Komu bys básně věnoval? Proč?
4. Co je pro Tebe tou nejdůležitější hodnotou, bez které „není nic“?
5. Jakou větu bys nechal vyryt do stříbrné destičky, aby tady zůstala pro další generace?

<sup>1</sup> Létavice = padající hvězda



# PŘÍLOHA B: TABULKY ZISKANÝCH DAT

## Pracovní list A: otázky po čtení

Jakou barvu má báseň?		4.	6.	9.
barvy nebe	modrá	1	5	3
	bílá	1	2	9
barvy lesa	zelená	7	5	0
	hnědá	11	1	2
	přírodně	1	0	0
barvy emocí	růžová	1	0	0
	červená	0	4	0
	slovní	0	0	2
jiné	žlutá a oranžová	0	4	1
neodpovědělo		1	1	1
odpovědělo		22	20	17

Jak je báseň stará?		4.	6.	9.
slovní	jako lípa, když jí káceli	1	0	0
	z jara	0	4	8
	ze zimy, z Vánoc	0	4	0
	jiné	0	4	2
konkrétní časový údaj	0–99	5	2	0
	100–999	5	1	5
	1000–x	7	3	0
	10 s	1	0	0
	24 h	1	0	0
neodpovědělo		2	2	2
odpovědělo		20	18	15

Jak báseň voní?		4.	6.	9.
přírodní motivy	dřevo	7	4	7
	lípa	9	1	0
	papír	0	0	1
	příroda	4	2	1
inspirované	pocity	0	4	3
	jídlo (čaj, čokoláda, skořice, lékořice)	0	8	0
	čas	0	0	2
jiné	nevoní	0	0	2
	voňavě	1	0	1
neodpovědělo		1	1	0
odpovědělo		21	19	17

Komu bys báseň věnoval?		4.	6.	9.
cizí osoby	tomu, kdo se bojí	10	0	1
	tomu, komu je smutno, má deprese	6	2	0
	tomu, kdo má rád básně	3	0	1
	někomu, kdo to nemá v životě lehké	0	1	0
konkrétním lidem	mamince nebo tátovi (oběma)	1	3	3
	přítel nebo přítelkyně	0	1	3
	babičce, dědečkovi	0	5	0
	kamarádce	0	1	1
	bráchovi	0	1	1
neurčité	nikomu	1	0	1
	všem	0	0	1

<b>neodpovědělo</b>	1	6	5
<b>odpovědělo</b>	21	14	12

<b>Jak báseň zní?</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>jiné</b>	časové údaje	1	5	0
	přírodní vyjádření	4	2	0
<b>neurčité výrazy</b>	divně	2	1	0
	dobře	1	0	0
<b>pozitivní výrazy</b>	moudře	4	1	1
	jemně, laskavě, krásně	9	5	7
	tajemně, záhadně	0	2	2
<b>negativní výrazy</b>	nudně,	0	2	4
	smutně	0	0	1
<b>neodpovědělo</b>		1	2	2
<b>odpovědělo</b>		21	18	15

## Pracovní list A: pětilístek

<b>1. řádek</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>přírodní</b>	dřevo	2	0	2
	příroda	2	3	0
	jaro	0	1	0
<b>nebeské</b>	počátek	0	1	1
	naděje	2	5	5
	anděl	13	5	4
	tajemno	0	1	0
<b>vztahové</b>	láska, radost, povzbuzení	0	4	2
	moudrost	1	0	1
	<b>neodpovědělo</b>	2	0	2
<b>odpovědělo</b>		20	20	15

<b>1. řádek</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>konkrétní</b>	anděl	13	5	4
	dřevo	2	0	2
	příroda	2	2	0
	jaro	0	2	0
<b>abstraktní</b>	láska, radost, povzbuzení	0	4	2
	naděje	2	5	5
	tajemno	0	1	0
	moudrost	1	0	1
	počátek	0	1	1
	pocit	0	0	1
<b>neodpovědělo</b>		2	0	1
<b>odpovědělo</b>		20	20	16

<b>2. řádek</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>nezapočítáno</b>	špatně	8	0	3
<b>pozitivní</b>	pozitivní	0	0	10
	uklidňující	10	6	8
	laskavá	3	1	1
	povzbuzující	1	1	1
	krásná	2	0	1
	milá	4	5	1
	poučná	0	1	1
	jemná	3	0	2
	nadějná	2	1	3

	tajemná	0	8	0
negativní	zlá	1	0	0
	zádumčivá	0	1	1
	nudná	0	1	0
	kyselá	0	1	0
neurčitá	velká, malá, krátká, dobrá	0	3	1
	přírodní	0	1	0
neodpovědělo		5	0	2
odpovídalo		15	18	17

3. řádek		4.	6.	9.
Nezapočítáno – formálně špatné zpracování		9	5	5
slovesa vlastní	uklidňuje	9	10	0
	těší	3	6	1
	svítí	4	0	0
	nutí přemýšlet	0	8	1
	zahřívá	0	6	0
	podporuje (dává naději)	0	7	2
	učí	0	2	1
	ukazuje	0	0	6
	vypráví	0	0	5
	probouzí	0	0	0
slovesa z básně	spí	9	1	2
	rožíná	4	0	0
	čeká	7	0	1
	hněvá	4	0	1
Nevyplnilo		3	1	1
vyplnilo		19	19	16

4. řádek		4.	6.	9.
přírodní	dřevo	2	1	0
	příroda	5	2	0
vztahová slova	krása, radost, povzbuzení, nesamota	1	4	2
	láska	0	2	1
	srdce	2	2	0
nebeská	anděl	4	1	4
	naděje	0	0	8
	křídla	1	0	0
	znovuzrození	0	1	0
	moudrost	0	2	0
neodpovědělo		7	5	1
Odpovědělo		15	15	16

5. řádek		4.	6.	9.
konkrétní	anděl	4	1	4
	srdce	2	2	0
	křídla	1	0	0
	dřevo	2	1	0
	příroda	5	2	0
abstraktní	krása, radost, povzbuzení, nesamota	1	4	2
	láska	0	2	1
	naděje	0	0	8
	moudrost	0	2	1
	znovuzrození	0	1	0
neodpovědělo		7	5	1
Odpovědělo		15	20	16

## Pracovní list B: otázky po čtení

První otázka: Kdo v básni promlouvá?		4.	6.	9.
jiné	žena	0	0	1
	žena, muž a dítě	1	0	0
	žena, muž a autor	1	0	0
rodič s dítětem	máma a dcera	2	0	0
	táta a dcera	0	5	0
	máma a dítě	5	1	0
pár	pár	0	0	8
	kluk a holka	4	5	0
	muž a žena	8	6	7
	pastýř a víla	0	1	0
	máma a táta	1	2	0
neodpovědělo		0	0	1
odpovědělo		22	20	16

Druhá otázka: Co o postavách víme?		4.	6.	9.
jsou to stromy		19	3	1
je to rodina		1	0	0
zamilovaný pár		0	2	4
jak se cítí		0	12	10
že byla ovečka přivázaná		2	1	0
neodpovědělo		0	2	2
odpovědělo		22	20	0

Otázka třetí: Co nám autor říká o tom, jak se „milý“ cítí, co to znamená?		4.	6.	9.
nevhodná vyjádření	bojí se o ovečku	2	1	0
	musí někomu sloužit	1	0	0
	cítí se dobře	1	0	0
	opis textu	4	1	0
	je hlídáný	0	2	0
vhodná vyjádření	necítí se svobodný	3	0	0
	necítí se volně	2	0	0
	starost o mladšího sourozence, ženu	1	1	0
	někdo je na něm závislý	0	2	0
	cítí zodpovědnost	0	6	1
	cítí se jako ochránce, někoho chrání	0	3	6
	nemůže odejít, nemůže se hnout	0	1	1
	někoho hlídá, někomu pomáhá	4	3	2
	omezovaný	0	0	3
	cítí starostí	0	0	2
je uvázaný k problému	0	0	2	
neodpovědělo		4	0	0
odpovědělo		19	20	17

Otázka čtvrtá: Co nám autor říká o tom, jak se „milá“ cítí, co to znamená?		4.	6.	9.
vhodné vyjádření	opis textu	5	0	0
	volná, svobodná	10	1	5
	ladně	1	0	0
	moudře	1	0	0
	někomu se klaní, klaní se větru	1	1	1
	je chudá	1	0	0
	cítí se úzce	0	1	0
	věrná	0	0	2
	strach	0	0	1

	je zanedbaná	0	4	0
<b>nevhodné vyjádření</b>	někomu slouží	1	0	0
	někdo jí vládne	1	2	0
	je sama	1	1	0
	musí se podřizovat	0	2	0
	někdo jí ovládá	0	4	4
	je na někom závislá	0	1	0
	cítí, že někomu ustupuje	0	0	1
	<b>neodpovědělo</b>	0	3	3
	<b>odpovědělo</b>	22	17	14

<b>Otázka pátá: Jak na tebe působí, že autor přirovnává člověka ke stromu?</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>negativně</b>	smutně	1	1	0
	urážlivě	6	0	0
	špatné a nespravedlivé	1	0	0
	nevidím podobnost	0	0	6
	znepokojivě	0	0	1
	nesouhlasím, lidé jsou plní života	0	0	1
<b>pozitivně</b>	pozitivně, stromy mají podobné pocity	0	0	0
	hezky, je v tom moudro	2	0	0
	že lidé nejsou někdy ve své kůži	1	0	0
	někdy výstižné	0	1	2
	odpovídající, také máme spletitý život	0	1	0
	originální a nejasné	0	0	1
	přijde mi to správné	0	0	0
<b>neutrální</b>	divně, zvláště	3	2	0
	lepší přirovnávat ke stromům než k lidem	0	1	0
	je to báseň, v té se může dít všechno.	0	1	0
	stromy jsou si rovny.	0	1	0
	postavy se chovají jako stromy.	0	1	0
	nijak	0	0	2
	daný člověk udělá pro danou osobu vše	0	0	1
	nepřijde mi to divné	0	1	0
přírodně	1	0	0	
	<b>neodpovědělo</b>	7	10	3
	<b>odpovědělo</b>	15	10	14

## Pracovní list B: práce s úsudkem

<b>První ovál (horní) - ženy</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>negativně</b>	domýšlivé, namyšlené, urážlivé	0	7	4
	musí mít vždy pravdu	0	3	0
	hádavé	0	2	0
	náladové	0	0	5
	drbny	1	0	1
	„hysterky“	0	0	9
	žárlivé	0	0	4
<b>pozitivně</b>	krásná	17	14	0
	pracovitá	11	0	0
	milé	10	4	0
	hodná	4	0	0
	laskavá	3	0	2
	starostlivé	2	0	0
	jemné	2	0	0
pečlivé	0	2	0	
<b>neutrální</b>	citlivé	1	2	4

	upovídané	0	2	1
	<b>neodpovědělo</b>	0	3	0
	<b>odpovědělo</b>	0	3	0

První ovál (horní)- muži		4.	6.	9.
negativně	bezohlední	0	2	0
	neustále hladoví	0	2	0
	nepořádní	0	3	2
	nevěrní	0	0	4
	machýrci	0	0	5
	zlí	0	0	1
pozitivně	pracovití	15	0	0
	silní	8	12	2
	hodní	2	2	0
	šikovní	7	0	0
	starostliví	2	0	0
	bojovní	2	0	0
	nebojácní	2	2	0
	svalnatí	0	3	0
	<b>neodpovědělo</b>	0	3	4
	<b>odpovědělo</b>	22	17	13

Druhý ovál (spodní) - žena		4.	6.	9.
správně	opis textu	2	6	0
	někdo nad ní vládne	1	2	1
	dělá, co musí	1	0	0
	musí se podřizovat	0	1	0
	nechává sebou manipulovat	1	2	2
	ovlivňovaná	0	0	2
	omezovaná	0	0	3
	snaží se všem vyhovět	0	0	1
špatně	je šťastná za vítr	1	0	0
	uvolněně	1	0	1
	klaní se	3	0	0
	je volná	6	2	2
	je zanedbaná	0	3	0
	je vylekaná	0	1	0
	věrná	0	2	0
	slabší než muž	0	1	0
klidná opora	0	0	1	
	<b>neodpovědělo</b>	6	0	4
	<b>odpovědělo</b>	16	15	13

Druhý ovál (spodní) - muž		4.	6.	9.
správně	není svobodný	8	1	2
	musí někoho hlídat (dceru), chránit	4	2	4
	opis textu	2	6	0
	cítí zodpovědnost	0	4	0
	pečuje o někoho	0	2	0
	někomu se podřizuje (ženě)	0	1	3
	starostivý	0	1	1
	dělá, co je nutné	0	0	1
	snaží se pomoci ženě a být jí oporou	0	0	1
špatně	je ve stresu	1	0	0
	nudí se	1	0	0
	nezodpovědný	0	1	0
	pořád musí něco dělat	0	1	0
	je silnější, než žena	0	1	1

<b>neodpovědělo</b>	6	0	4
<b>odpovědělo</b>	16	15	13

<b>Třetí ovál (prostřední) - žena</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>vhodná interpretace</b>	musí někomu sloužit	1	0	0
	necítí se volně	1	0	1
	cítí tlak	1	1	0
	musí dělat, co se po ní chce	1	0	0
	je nesvá, neví, co má dělat	0	1	0
	ztrhaně	0	1	0
	ponížená	0	2	0
	je ovládaná	0	1	1
úzkost, deprese, strach	0	0	5	
<b>nevhodná interpretace</b>	volně	5	2	1
	zahanbeně	1	0	0
	krásně	3	2	0
	laskavá	1	0	0
	svobodně	1	0	0
	dělá si, co chce	1	1	0
	je nebojácná	0	1	0
	snaží se zapůsobit	0	1	0
	hledá svůj cíl	0	1	0
	má strach	0	0	1
	smutek	0	0	1
	naštvaná	0	0	1
	soucit	0	0	1
<b>nepracuje se symbolikou</b>	cítí se jako bříza	1	0	0
	hodně se klaní	3	0	0
	bojí se, že až přijde domů, bude tam nepořádek	0	1	0
	je muži nevěrná	0	2	0
<b>neodpovědělo</b>		2	3	5
<b>odpovědělo</b>		20	18	12

<b>Třetí ovál (prostřední) - muž</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>	<b>9.</b>
<b>vhodná interpretace</b>	necítí se svobodný, je omezovaný	8	0	0
	svázaně (ženou)	1	0	1
	ochranářsky	3	0	3
	cítí, že má zodpovědnost	1	0	0
	smutně	1	0	0
	přes práci zapomíná na ženu	1	0	0
	cítí majetnickost	0	0	1
	cítí tíhu, tlak	0	0	1
	cítí, že má důležitý úkol	0	1	1
psychický nápor	0	3	2	
<b>nevhodná interpretace</b>	dělá, co ho baví	1	0	2
	pracovitě	3	0	0
	silný, ale zranitelný	0	3	0
	zklamaný, že nesplnil úkol	0	1	0
	silně	0	2	0
	nechce přiznat prohru	0	1	0
	nedokáže dokončit práci sám	0	1	0
	chce být se ženou	0	1	0
	musí se překonat	0	1	0
hrdost	0	0	1	
<b>nepracuje se symbolikou</b>	je ve vězení	1	0	0
	musí rychle uklidit, než přijde žena domů	0	1	0
	neutrálně	0	0	1

neodpovědělo	2	5	4
odpovědělo	20	15	13

## Pracovní list C: otázky po čtení

<b>První otázka: Má báseň nějakého konkrétního adresáta?</b>	<b>4.</b>	<b>6.</b>
<b>ano</b>	17	12
<b>ne</b>	3	5
<b>neodpověděli</b>	2	3
<b>odpověděli</b>	20	17

<b>Druhá otázka: Komu je báseň věnována?</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>
<b>Cizím osobám</b>	tomu, kdo je smutný.	2	0
	tomu, kdo se bojí.	1	0
	tomu, koho má autor rád.	1	2
<b>konkrétním osobám</b>	milé, milému	0	4
	dceři, synovi,	9	5
	babičce	2	1
	kamarádce	2	0
	mamince, otci	2	1
	vnoučeti	0	2
<b>neodpovědělo</b>		3	5
<b>odpovědělo</b>		19	15

<b>Třetí otázka: Komu bys báseň věnována?</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>
tomu, komu bych dala amulet.		4	0
mamince, otci		8	3
dceři, synovi,		0	2
babičce, dědečkovi		4	2
Kamarádce		2	3
milé, milému		1	2
<b>neodpovědělo</b>		3	8
<b>odpovědělo</b>		18	12

<b>Čtvrté otázka: Co je pro tebe nejdůležitější hodnota?</b>		<b>4.</b>	<b>6.</b>
<b>rodina</b>		11	4
<b>láska</b>		10	6
<b>jiné</b>	můj talisman	1	1
	laskavost	0	1
	spravedlnost	0	1
	dobro	0	1
	peníze	0	1
	zdraví	0	2
	deštník	0	1
	koronavirus	0	1
vzduch		0	1
<b>neodpovědělo</b>		3	0
<b>odpovědělo</b>		15	22



## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Karolína Olejáková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Recepce básnické symboliky ve tvorbě Jana Skácela žáky základní školy
Název v angličtině:	Reception of poetic symbolism in the work of Jan Skácel among primary school pupils
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na analýzu recepce básnické symboliky ve tvorbě Jana Skácela žáky základní školy. Cílem práce je analyzovat recepci básnické symboliky ve vybraných básních Jana Skácela a srovnat tuto recepci u žáků 4., 6. a 9. ročníku základní školy. Jako základní výzkumnou metodu jsme použili dotazník, který měl podobu pracovního listu. Bylo zjištěno, že věk není jediným a stěžejním kritériem rozhodujícím o porozumění básnické symbolice, i přesto že je na věku závislý rozvoj symbolického myšlení.
Klíčová slova:	Básnická symbolika, žák, recepce, žákovská recepce, symbol, poezie, čtenářská gramotnost, Jan Skácel, myšlenkové operace
Anotace v angličtině:	The work focuses on the analysis of the reception of poetic symbolism in primary school pupils in the work of Jan Skácel. The aim of the work is to analyze the reception of poetic symbolism in selected poems of Jan Skácel and to compare this reception in pupils of the 4th, 6th and 9th grade of primary school. As a basic research method, we used a questionnaire, which took the form of a worksheet. It was found that age is not the only and crucial criterion for understanding poetic.

	symbolism, even though the development of symbolic thinking depends on age.
Klíčová slova v angličtině:	Poetic symbolism, pupil, reception, pupil's reception, symbol, poetry, reading literacy, Jan Skácel, operation thought
Přílohy:	Přílohy A – Pracovní listy Přílohy B – Tabulky získaných dat
Rozsah práce:	107 s.
Jazyk práce:	Český jazyk