

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

**Diplomová práce**

Bc. Lenka Nosková

**ANALÝZA VÝUKOVÝCH SITUACÍ  
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ  
JAKO NÁSTROJ KE KVALITĚ VÝUKY**

Olomouc 2018

Vedoucí: Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

### PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci \_\_\_\_\_ vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů literatury.

V Olomouci, dne

.....

vlastnoruční podpis

### **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucímu práce doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za jeho vedení, pomoc, podnětné rady a směřování ve výzkumu. V neposlední řadě také za jeho vstřícnost a trpělivost. Děkuji paní učitelce Mgr. Evě Poděbradové za velkou ochotu při realizaci praktické části práce a veškeré konzultace její učitelské praxe. Děkuji žákům 9. třídy za dovolení vstoupit do jejich literárních hodin. Dále velmi děkuji své rodině a přátelům za pomoc a modlitební podporu.

## OBSAH

Úvod .....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
<b>1 Literární výchova jako část vzdělávacího předmětu .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Pojetí výuky .....</b>	<b>11</b>
2.1 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky .....	11
2.2 Inovativní koncepce vzdělávání .....	14
<b>3 Pojetí výuky literární výchovy .....</b>	<b>16</b>
3.1 Kritika transmisivního pojetí výuky literatury v českých zemích.....	17
3.2 Uplatnění inovativního přístupu ve výuce literatury .....	21
3.2.1 Transformace literárního předmětu po roce 1989 .....	21
3.2.2 Receptivní estetika jako východisko přístupu k interpretaci literárního díla .....	22
3.2.3 Hledání smyslu literárního díla jako klíčová část interpretace .....	26
3.3 Inovativní literární výchova .....	30
3.3.1 Tvořivá expresivita.....	34
3.3.2 Složky literární výchovy .....	34
3.4 Inspirace ze zahraničí .....	39
3.4.1 Činnostně orientovaná výuka v USA .....	39
3.2 Učení venku .....	40
3.4.3 Čtenářské aktivity.....	40
<b>4 Pedagogická komunikace .....</b>	<b>46</b>
PRAKTICKÁ ČÁST .....	50
<b>5 Analýza výukových situací v hodinách literární výchovy .....</b>	<b>51</b>
5.1 Popis videonahrávek dvou hodin .....	51
5.2 Analýza videonahrávek .....	61
5.4 Videonahrávka jako nástroj ke kvalitě výuky .....	66
Závěr.....	68
Seznam použité literatury/ .....	70
Přílohy .....	73
Anotace.....	77

## Úvod

V české školní praxi stále převládá tradiční pojetí výuky. Je to výuka založená na předávání hotových znalostí, žák je především pasivním příjemcem a učitel má dominantní roli. V centru výchovně-vzdělávacího procesu je učivo. Přesto, že se vlivem Rámcově vzdělávacího programu (RVP) stále více učitelů snaží do své výuky zařadit inovativní metody, častěji žáky aktivizovat a zařazovat práci ve dvojici či ve skupinách, případně tvořit projekty, k proměně pojetí nedochází, dochází spíše k inovaci stávajícího pojetí. Za několik set let je v učitelích, žácích i celé společnosti toto pojetí zažité natolik, že je pro ně nejpřirozenější formou.

Kritika tradičního přístupu není otázkou 19. století, jak se vlivem reformní pedagogiky může zdát. Odborníci a učitelé reformní pedagogiky však dokázali velké změny alespoň v určitých oblastech (zejména ve filozofii výchovy – pedocentrismus) a realizace jejich zjištění a návrhů se plně uplatnila v alternativních školách. Za podporovatele principů transmisivního pojetí výuky a inovativního přístupu se dají pokládat myslitelé již mnohem dřívejší, jako Platon, Francis Bacon, Michel de Montaigne, J. A. Komenský a další.

S ohledem na to se velká část práce věnuje vymezení literární výchovy (jako části předmětu český jazyk a literatura) v RVP, v dalších kapitolách je diskutovaná současná praxe výuky předmětu.

Klíčovou kapitolou práce zabývající se literární výchovou, je kapitola třetí. Obsahuje jednak přehled některých badatelů z 19. a 20. století, kteří kritizují konkrétní aspekty výuky (zejména poměr četby žáků a výkladu literární historie a teorie) a zároveň také navrhuje konkrétní změny. Další část vychází především z práce doc. PhDr. Ondřeje Hníka, Ph.D., která řeší problematiku absence četby, tvorby a prostoru pro vlastní interpretaci žáků. V kapitole jsou shrnuty důvody, proč by měla výuka literatury obsahovat všechny komponenty (z hlediska naplnění obsahu předmětu a jeho výchovného rozměru). V poslední kapitole je věnována pozornost pedagogické komunikaci jako hlavnímu prostředku uskutečňování výuky.

Praktická část práce se věnuje analýze dvou vyučovacích hodin literární výchovy především jako příkladu zavádění některých principů inovativního přístupu do výuky. Situace jsou popsány z hlediska přístupu učitele k výuce a reakcí žáků. Analýza může posloužit učitelům jako inspirace k vlastní činnosti ve výuce a společně s předloženými argumenty v teoretické části jako inspirace a motivace ke změně přístupu k výuce i žákům.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Literární výchova jako část vzdělávacího předmětu

Výchozím zdrojem této kapitoly je závazný kurikulární dokument na státní úrovni Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP).<sup>1</sup> V kapitole bude nejprve vymezeno postavení literární výchovy ve školním vzdělávání a vyjasněn její obsah. Dále bude definováno cílové zaměření a očekávané výstupy předmětu český jazyk a literatura s důrazem na její literární část. Tyto texty by měly být stěžejní pro práci učitele vzdělávacího předmětu.

Literární výchova je součástí klíčového vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura. Společně s předmětem cizí jazyk a další cizí jazyk je integrován pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která má stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Důležitost vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura (dále jen vzdělávacího předmětu) zdůrazňuje fakt, že kultivace jazykových dovedností je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí. *„Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v mateřském jazyce a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání.“*<sup>2</sup> Je zdůrazněna zásadní role vzdělávacího předmětu pro další (nejen školní) vzdělávání a orientaci ve světě. *„Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“*<sup>3</sup>

Samotný obsah vzdělávacího předmětu je nástrojem pro osvojování obsahů dalších školních předmětů a oborů lidského poznání.<sup>4</sup> *„Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“*<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> RVP tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015. [Cit. 2018-03-29]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

<sup>2</sup> RVP ZV, s. 17.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Hník (2014), s. 11.

<sup>5</sup> RVP, s. 17.

RVP vymezuje obsah literární výchovy takto: „*V literární výchově se žáci **prostřednictvím četby učí** poznávat základní literární druhy, vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a **formulovat vlastní názory o přečteném díle**. Učí se rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky a schopnosti **tvůrčivé recepce, interpretace a produkce literárního textu**. Žáci dospívají k poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*“<sup>6</sup>

RVP vychází z nové koncepce školního vzdělávání, které se zaměřuje na žáka a rozvíjení jeho klíčových kompetencí.<sup>7</sup> To tvoří protiklad k dosavadnímu zaměření na předávání vědomostí učitelem a žákova osvojení (viz podkapitola 2.1). K literatuře se vztahují tyto body: „*Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*
- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.*“<sup>8</sup>

Mezi očekávané výstupy literární výchovy patří schopnost reprodukce přečteného textu, popis struktury a jazyka literárního díla, jeho vlastní interpretace a poznání základních rysů výrazného individuálního stylu autora. Dále ústní i písemná formulace dojmů z vlastní četby, návštěvy divadelního či filmového představení a názorů na umělecké dílo. Výstupem je také tvorba vlastního literárního textu podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie. Žák by měl být schopen rozlišit hodnotnou a konzumní literaturu a svůj názor doložit argumenty. Měl by být schopen rozlišit základní literární druhy a žánry, porovnat jejich funkci, uvést základní literární směry a jejich výrazné představitele v české a světové literatuře, porovnávat ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování a vyhledávat informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.<sup>9</sup> Mezi minimálními doporučeními

---

<sup>6</sup> RVP, s. 17.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 10. Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 25.



úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření je na posledním (pátém) místě uvedeno, že „žák má pozitivní vztah k literatuře.“ Tento výstup by měl být platný v očekávaných výstupech nejen tohoto vzdělávacího předmětu a měl by být velmi důležitou zásadou pro každého učitele.

Učivo je v RVP formulováno následovně:

- **tvůřivé činnosti s literárním textem** – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům
- **způsoby interpretace literárních a jiných děl**
- **základy literární teorie a historie** – struktura literárního díla (námet a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)
- **literární druhy a žánry** – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé<sup>10</sup>

Literární výchova nabízí množství propojení s jinými předměty (uplatnění tzv. mezipředmětových vztahů – například občanská výchova, dějepis, výtvarná a hudební výchova a biologie a zeměpis a z podstaty širokého tematického rozpětí umožňuje začlenění průřezových témat<sup>11</sup> (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova).

Vlastním obsahem literární části vzdělávacího předmětu jsou texty – především texty umělecké literatury. Přestože mají tyto texty fikční povahu, „dovolují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kultuře a tradici, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek. V rámci čtenářského zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitek, vzory, překládá životní příběhy (epika, drama) nebo situace (lyrika).“<sup>12</sup> Ve školní praxi se často zapomíná, že výuka literatury se realizuje ve formě literární výchovy.

---

<sup>10</sup> RVP, s. 24.

<sup>11</sup> Průřezová témata. [Cit. 2018-06-06]. Dostupné <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mata.aspx>.

<sup>12</sup> Hník (2017), s. 12.

Autoři knihy *Dětská pojetí uměleckého textu jako východisko školní interpretace* vystihli výchovný potenciál uměleckých textů takto: „*Umělecká literatura spolu s výtvarným a hudebním uměním vytvářejí kouzelný (symbiotický) svět umění, který člověka nejen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale také kognitivizuje.*“<sup>13</sup> Literární výchova má přes svůj vzdělávací obsah „*možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus. Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchova.*“<sup>14</sup>

Literární výchova patří do předmětů, ve kterých se uplatňuje expresivita. Hlavními obory s uplatňovanou expresivitou je výtvarná a dramatická výchova. Hudební a literární výchova jsou disciplíny příbuzné, ovšem nemají porovnatelně tvořivý a expresivní charakter.<sup>15</sup> „*Pod expresivními předměty rozumíme ty školní vzdělávací předměty, ve kterých z povahy jejich vlastního vzdělávacího obsahu dominuje či by měla dominovat tzv. tvořivá expresivita.*“<sup>16</sup> Dnes jsou tyto předměty označovány jako „*výchovy*“. To se týká literární, výtvarné, hudební, dramatické a taneční a pohybové výchovy. Tělesná výchova je také v jistém smyslu expresivní – tělo funguje jako výrazový prostředek, ale její výrazové prostředky (s výjimkou tance) nesměřují k symbolizaci uměleckého typu. Nemá umělecké (expresivní) ambice.<sup>17</sup>

Jak bylo řečeno na začátku kapitoly, literární výchova na rozdíl od ostatních výchov zaujímá významnou pozici ve vzdělávací soustavě tím, že je součástí klíčového vzdělávacího předmětu a povinného maturitního předmětu český jazyk a literatura. Míra expresivity je v jednotlivých předmětech závislá ne na povaze materiálů (text, obraz, hudba, pohyb), ale na tradičním chápání a vymezení a také společenském statusu předmětů. V tradici české (a rakouské) školy literární výchova stále pojmána více znalostně než expresivně a dominuje v ní „*tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a její smysluplnou praxí.*“<sup>18</sup> (O expresivním, zážitkovém, přístupu více v podkapitole 3.3.)

Komunikační pojetí literární výchovy, jak je formulováno v RVP VZ, které klade důraz na dovednosti, se dostává do souladu se zásadami tzv. humanizace školy, která byla proklamována v rámci transformace českého školství po roce 1989 (viz podkapitola 3.3.2) a která konvenuje s Komenského pojetí školy jako *dílny lidskosti*.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> Jindráček et al. (2011), s. 13.

<sup>14</sup> Hník (2014), s. 12.

<sup>15</sup> Slavík (1997), s. 156.

<sup>16</sup> Hník (2014), s. 30.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 16.

## 2 Pojetí výuky

Pro účely této práce je zcela zásadní vysvětlit dvě základní pojetí výuky. Výuka jako insti-tualizovaná forma výchovy, která se odehrává ve škole, je forma systematického a cílevě-domého vzdělávání. Je chápána jako systém zahrnující proces vyučování, cíle a obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, její typy a výsledky.<sup>20</sup>

*„Škola je spíše konzervativní institucí, která má tendenci uchovávat dosavadní kon-cepti výuky a pojetí výuky a osvědčené, zaběhnuté způsoby práce. Koncepce výuky stejně jako její pojetí odrážejí změny ve společnosti tak, jak v historii probíhaly.“<sup>21</sup>*

### 2.1 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky

Transmisivní pojetí výuky zahrnuje několik výukových koncepcí – koncepci dogmatickou, která odpovídá středověkému učení pomocí předávání hotových poznatků, koncepci slovně-názornou, jež je představovaná především osobností Jana Amose Komenského (1592–1670) a koncepci verbálně-reprodukční, což je koncepce založená na pamětním osvojování a memorování bez předchozího porozumění. Jejím hlavním zastáncem je Johann Friedrich Herbart (1776–1841) – odtud pojem *herbartovský typ školy*, *herbartovská výuka* aj.

Transmisivní vyučování se také nazývá tradiční, klasické či předávající a jejím základním principem je předávání vědomostí a dovedností. Učitel volí takové výukové metody, které žáky vedou přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci jsou při tomto procesu v roli pasivních příjemců.<sup>22</sup> Tento typ vyučování se soustředí na učební osnovy a obsah vyučování, dominantní úlohu v něm hraje pedagog. Žák a jeho zvládnutí učiva, jeho motivy a potíže zůstávají v pozadí. Při tomto vyučování není čas a prostor více se věnovat žákům, protože se učitel snaží plnit učební osnovy.<sup>23</sup>

Převažují zde metody slovní, zejména výkladu. Učitel sděluje žákům vědomosti a žáci se učí buď od učitele, nebo z učebních textů. Snadno mohou vzniknout nečekané potíže či překážky, například chvilkovou nepozorností žáků, nebo chvilkovou indispozicí učitele, který použije pro žáky neznámé slovo. Výklad se většinou v pedagogické praxi neobjevuje sám, ale ve spojení s popisem a metodami názorně demonstračními.

---

<sup>20</sup> Průcha, Walterová, Mareš (2003).

<sup>21</sup> Zormanová (2012), s. 8.

<sup>22</sup> Kalhous, Obst (2002).

<sup>23</sup> Pecina, Zormanová (2009).

Pro klasické vyučování jsou typické metody slovní, jako je vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor, metody názorně demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a metody dovednostně praktické, mezi které patří napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody.<sup>24</sup> Z organizačních forem se nejčastěji používá frontální výuka.

Velkým nedostatkem je nemožnost přizpůsobit se rychlosti učení všem žákům ve třídě. Učitel se musí řídit jedním tempem, a proto se učení nejčastěji orientuje na průměrné či slabší žáky. Z hlediska kontroly vědomostí tento typ výuky neumožňuje učiteli komplexně diagnostikovat všechny žáky ve třídě, zda porozuměli probranému učivu. Nespornou výhodou je, že žák dostane látku systematicky utříděnou v uceleném systému. Pecina a Zormanová uvádějí, k jakým účelům je vhodné volit tradiční výuku:

- ke zprostředkování těžce pochopitelného, složitého učiva, které vyžaduje širší znalosti i z dalších oblastí a odborných předmětů,
- ke zprostředkování abstraktního učiva,
- ke zprostředkování pouček a pravidel, hlavně při jazykové výuce<sup>25</sup>

Kritika tradičního vyučování má dlouholetou tradici – začínám koncem 19. století, kdy se formovalo reformní hnutí (tzv. reformní pedagogika), které je spojováno postavami jako Ellen Key, John Dewey, Rudolf Steiner, Marie Montessori, Peter Petersen, Helen Parkhurstová a Celestin Freinet.<sup>26</sup> (Kritika tradičního vyučování je aplikována na literární výchovu v podkapitole 3.1.)

Konstruktivistické pojetí výuky v sobě zahrnuje problémovou koncepci výuky, kterou zavedl John Dewey (1859–1952). Propojil školní učení s životním učením, jinak se nazývá také rozvíjející vyučování, učení o zóně nejbližšího vývoje, tedy že učení má předbíhat vývoj.<sup>27</sup> Jde o myšlenku, že učení nastává tehdy, kdy je člověk vystaven úkolu mírně náročnějším, než je schopen sám zvládnout. Je důležité odhadnout míru, aby žáci nebyli buď příliš znudění, nebo příliš frustrováni.

Konstruktivismus nahlíží vyučování jako na proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Učení je aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností. *„Překládané informace a zkušenosti jsou zpracovány různě s ohledem na charakteristiky poznávacích procesů každého žáka a jsou ovlivněny jeho emočním vyladěním, názory i očekáváními založenými na prekonceptech*

---

<sup>24</sup> Pecina, Zormanová (2009).

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Průcha (2001).

<sup>27</sup> Pecina, Zormanová (2009).

*a předchozích zkušenostech žáků. To vše dohromady vytváří originální jedinečný pohled na svět.*“<sup>28</sup> Prekoncepty je určitá představa tématu, předmětu diskuze, o světě, se kterou žák vstupuje do vzdělávacího procesu. Tato představa do jisté míry ovlivňuje jeho vnímání, porozumění dalším informacím a učení. Práce s prekoncepty je proto velmi důležitá.

Pedagogický konstruktivismus vychází z toho, že proces učení je podmíněn úrovní žákových schopností a jeho dosavadními znalostmi a také samotným procesem učení. Konstruktivisté studují proces učení jako učení konkrétnímu obsahu, orientují se proto na výzkum specifík učení v jednotlivých předmětech – zajímají se o oborové didaktiky a psychodidaktiku.<sup>29</sup>

Jeden ze směrů konstruktivismu považuje učení jako způsob, kterým si žák buduje vlastní identitu, snaží se porozumět sobě samému a svému místu ve společnosti. Je pro něj tedy z učiva podstatné to, co mu pomáhá naplnit představu o jeho postavení ve společnosti a pomáhá mu stát se tím, kým být chce.<sup>30</sup> Extrémní případ tohoto pojetí by nebyl zdravý, ovšem je dobré si uvědomit, že proces učení je důležitý pro samotnou žákovu osobnost, její budování i sebepoznání.

Výukové metody jsou voleny tak, aby aktivizovaly žákovy poznávací procesy a vedly k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti. Jedná se tedy o komplexní a aktivizující metody, jako je dialog, diskuze, problémová metoda, brainstorming, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporovaná počítačem, kritické myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích.<sup>31</sup>

Zormanová doporučuje oba přístupy kombinovat.<sup>32</sup> Mezi předměty kritiky pedagogického konstruktivismu patří malá efektivita pro získání komplexního systému vědomostí a obava, zda nepovede ke zhoršení vzdělávacích výsledků. Tradiční výuka založená na osvojování množství hotových vědomostí a dovedností není pro moderní dobu dostačující. Chybí v ní zejména příprava na řešení životních problémů.

---

<sup>28</sup> Pecina, Zormanová (2009).

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Kalhoust, Obst (2002).

<sup>31</sup> Maňák, Švec (2003).

<sup>32</sup> Zormanová (2012), s. 12.

## 2.2 Inovativní koncepce vzdělávání

Pojem inovace znamená obnovování, modernizování, snaha o zlepšení dosavadního stavu. „*Inovační aktivity ve školství vznikají jako reakce na kritiku stavu školy a výsledků jejího působení. Týkají se jak cílů a obsahu vzdělávání (např. nově formulované hodnoty a pojetí vzdělávání, nové obsahy a způsoby jejich strukturace, tak metoda a organizace vzdělávacích procesů). Vychází z nových pedagogicko-psychologických teorií, někdy však jde o renesanci, tj. znovuobjevování starších koncepcí a idejí, např. reformní pedagogiky.*“<sup>33</sup>

Pedagogická inovace zahrnuje široký repertoár prostředků ke změnám ve vzdělávání. Za prostředky jsou považovány „*všechny teoretické konstrukty (plány, vize, projekty) týkající se jak zásadních systémových změn (například zavedení RVP), tak dílčích změn (například projekt elektronické učebnice ve vyučování fyziky), dále implementace těchto konstruktů, tj. jejich zavádění do edukační praxe, výsledky této implementace.*“<sup>34</sup>

Inovativní koncepce vzdělávání jsou tedy buď teoretické prostředky k provádění změn ve vzdělávání, nebo realizace těchto prostředků v edukační praxi. Kromě pojmu inovativní se objevuje také název *alternativní* či *aktivizační*. Pojem aktivizační se pojí zejména s názvem skupiny výukových metod, které se uplatňují v inovativním pojetí výuky. Inovativní metody jsou náročnější pro učitele z hlediska času přípravy a materiálního zajištění a zároveň i postupnou přípravu žáka na tento typ vzdělávání. Žák je v takovéto výuce aktivním činitelem celého procesu, učí se převážně samostatným objevováním a zjišťováním informací, učí se vyhledávat a zpracovávat informace, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci, díky tomu také organizaci, kooperaci a komunikaci se spolužáky v týmu.

*Inovativní (či inovující) škola* je taková škola, která změnila filozofii a funkci školy, didaktickou koncepci výuky a usilují o zásadní vnitřní proměnu školy, a to jak z hlediska jejích cílů, obsahu a metod i samotné organizace vzdělávání. Za důležitou charakteristiku se považuje neustále probíhající proces permanentního sebeobnovování. Používá se také termínů *reformní, alternativní a netradiční*, v mezinárodní terminologii pak *improving school, effective school* a *innovative school*. Za rysy inovativních škol se považuje:

- *inkluzivní vzdělávání – respekt k individuálním potřebám, zájmům a možnostem žáka*
- *orientace na všestranný rozvoj osobnosti a zároveň sociální rozvoj žáků*
- *důraz na rozvíjení klíčových kompetencí*

---

<sup>33</sup> Průcha (2009), s. 840.

<sup>34</sup> Průcha (2012), s. 32.

- *konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání*
- *propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí*
- *kooperativní strategie učení*
- *kvalitativní, formativní, diagnostické pojetí hodnocení žáků*
- *otevřená partnerská komunikace ve třídě i uvnitř školy, důraz na kvalitní sociální klima třídy a školy*
- *spolupráce s rodinou a místní komunitou*<sup>35</sup>

Inovativní metody jsou založené na problémově orientovanou činnost žáka, čímž připravují na řešení životních problémů. Při uplatňování těchto metod musí být žák aktivní, formuluje vlastní hypotézy, rozvíjí představivost a intelektuální schopnosti. Vyučování má výraznou formativní funkci.

Mezi inovativní metody patří metody diskusní, situační, inscenační, didaktická hra, metoda řešení problémů. Inovativní přístup k výuce nabízí různé organizační formy výuky, jako je individualizovaná forma výuky, samostatná práce, diferencované vyučování, skupinová výuka, kooperativní výuka, projektová výuka (učení v životních situacích, otevřené vyučování), výuka dramatem a metody kritického myšlení (třífázový model učení E-U-R, myšlenková mapa, metoda I.N.S.E.R.T., pětilístek, předvídání, řízené čtení, volné psaní, podvojný deník, brainstorming...).<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Průcha (2009), s. 840.

<sup>36</sup> Zormanová (2012), s. 55.

### 3 Pojetí výuky literární výchovy

V této podkapitole budou pojmenována a stručně vysvětlena různá pojetí výuky literatury. Každé pojetí vychází z pojetí výuky obecně, ze dvou výše vysvětlených. Ty, které vycházejí z tradičního pojetí, zde budou jen komentovány, ale ne popisovány. Formy inovativní literární výuky budou rozpracovány i v dalších podkapitolách.

*„Rozdíl v jednotlivých přístupech je především v povaze poznatků: zatímco v tradičních přístupech jsou výstupy především poznatky kunsthistorické, tedy v případě literární výchovy literárněhistorické, v přístupu zážitkovém, orientovaném na expresi (tvořivou expresivitu, v případě literární výchovy tvořivou literární expresivitu) a její reflexi a vyvození poznatků na základě této reflexe, jsou výstupy především esteticko-vědní, umělecko-teoretické povahy. V případě literární výchovy jde tedy o poznatky literárně-teoretické, např. poetologické, genologické, versologické apod.“<sup>37</sup>*

Hník upozorňuje, že každé pojmenování v sobě vyvolává různé konotace a různé akcenty. Například pojmenování *zážitková literární výchova* může konotovat zážitek ve smyslu relaxace, odpočinku až nicnedělání. Takovéto pojetí vzdělávacího předmětu může budít dojem, že neobsahuje adekvátní výchovné a vzdělávací cíle. Zážitková literární výchova je však cílevědomý koncept, který nijak neztotožňuje výuku s relaxací, či dokonce s lenošením. Tento koncept se shoduje se záměrem inovativního pojetí literárního vzdělávání. *„Apriorně odmítavý postoj k tzv. zážitkovým přístupům pramení v řadě případů z nesprávného ztotožňování zážitku s prožitkem a z opomíjení problematiky estetického zážitku, z podceňování psychické distance při recepci díla apod.“<sup>38</sup>*

Název *čtenářská literární výchova* pak sama o sobě zdůrazňuje akt čtení, ačkoli se soustředí na interpretaci, znalosti kontextu či tvořivých činností žáků a studentů ve smyslu produkce textu.<sup>39</sup>

Pojmenování *formalistické* a *faktografické* se objevují i v kritických diskuzích, dále se synonymně používá *kognitivní přístup*, *literárněhistorický přístup*, atp. Opakem je pak pojetí *literárněestetické* či *čtenářské*. V posledních desetiletích se objevují požadavky zážitku a zážitkovosti v literární výchově – pro to se užívá pojmenování *zážitková literární výchova*. Na požadavky zařazení většího objemu a/nebo lepší kvality interpretace literárního díla odpovídá pojmenování *interpretativní pojetí literární výchovy*. Dále se hovoří

---

<sup>37</sup> Hník (2014), s. 32–33.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 34.



o literární výchově *tradiční (transmisivní) vs. konstruktivistické, netvořivé vs. tvořivé*. Jednotlivá pojmenování se bohužel někdy nevhodně zaměňují.<sup>40</sup>

V pojetí vzdělávacího předmětu jde v podstatě o spor mezi konceptem *nauky* (pojetí naukové) a konceptem *skutečné výchovy* (pojetí výchovné, esteticko-výchovné). Tento rozpor lze pojmenovat i jako *tradiční vs. moderní přístup k výuce literární výchovy*. Realitou je, že „*ani moderní škola nepřinesla v literární výchově to, co na tradičním přístupu kritizuje*.“<sup>41</sup>

### 3.1 Kritika transmisivního pojetí výuky literatury v českých zemích

Hník ve své publikaci uvádí výroky některých kritiků a estetiků, které se vztahují k problematice literárněhistoricky zaměřené výuky literární výchovy. V této podkapitole jsou některé uvedeny, aby bylo zřejmé, že problematika výuky literatury je předmětem diskuzí a hlubokého zkoumání již přes sto let. Mnohé kritiky jsou aktuální i dnes, proto pro inovaci výuky není třeba přicházet na nové skutečnosti, ale je dobré vyjít z mnoha desítek let zkušeností a studia renomovaných osobností jak na poli literární tvorby, kritiky, pedagogiky a filozofie.

Písemně doložené kritiky a polemiky vztahující se přímo k výuce literární složky českého jazyka a literatury existují od 90. let 19. století. Hník vysvětluje proč: „*O mnoho dříve je ostatně nelze očekávat, neboť konstituování podoby literárního vzdělávání začíná až po vydání školského zákona v roce 1869. Tento zákon zakládá formalistickou, na faktech (literární historie, literární teorie) vybudovanou koncepci literární výchovy. Od zmíněných 90. let 19. století lze četné kritiky formalistické, faktografické koncepce literární výchovy kontinuálně sledovat až do současnosti*.“<sup>42</sup>

V roce 1890 uvádí Hubert Gordon Schauer (1862–1892) v článku *Literatura a literární dějepis*, že soudobá literární výchova je vzdálená skutečnosti mladých lidí a je jim neúčinná. Až příliš se opírá o literární dějiny: „*Účelem vychování a literatury není vpraviti do ducha hodně mnoho dat, při nichž si nelze pranic mysliti, nýbrž naopak ducha žákov a čtenářova prosytiti myšlenkami [...] Suchý výčet jmen, škatulkování a zase škatulkování*.“

Hník dále uvádí další vědce a didaktiky a jejich požadavky na změnu výuky literární výchovy. František Krejčí (1858–1934) žádá zaměření literární výchovy literárně-estetické.

---

<sup>40</sup> Hník (2014), s. 34–35.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 17.

Podobný názor má estetik Otakar Hostinský (1847–1910), který chtěl v rámci hnutí „umění do škol“ tvořit užší vztah literární výchovy a života mladých lidí. Literární historik Jaroslav Vlček (1860–1930) se vyslovuje pro to, aby literárněhistorický postup nebyl samoúčelný, ale aby byl ve smysluplném spojení s literárněestetickými cíli. František Götz (1894–1974) zdůrazňuje, že memorování letopočtů a informací o dílech není ve výuce literatury to hlavní. Žádá, aby byl brán ohled na psychologicko-sociologický aspekt literární výchovy. Do středu literárněhistorického procesu staví recipienta a zdůrazňuje důležitost čtení a rozboru literárních děl. Jan Mukařovský (1891–1975), inspirován mimo jiné zkušenostmi z Francie, vyčítá českým školám, že vedou žáky převážně k memorování: „*namáhají sice paměť, ale zanedbávají myšlení*“.<sup>43</sup>

Ve 40. letech nastává paradoxní situace: ve školním roce 1941/1942 byla výuka dějepisu (i literárního dějepisu) zcela zastavena a po jejím obnovení se vyučovaly jen dějiny Říše. Tím se výuka literatury (pravděpodobně nezáměrně) „estetizovala“ a zbavila se literárněhistorického směru. Výuka literatury byla vedena více k literární teorii, čtení textů, zkoumání jejich estetických kvalit – nikoli literárněhistorických a s nimi národních či politických rozměrů. To však netrvalo dlouho, v roce 1945 se historie do literární výchovy vrátila se stejnou intenzitou. Se stejnou intenzitou pokračují i diskuze nad jejím nadužíváním.

K samostatné tvůrčí práci a práci s literárním textem vybízejí metodiky literární výchovy z 50. let, které vycházejí ze sovětských vzorů. Nadále zaznívají požadavky redukce literárněhistorického učiva – Hník cituje Vítězslava Tichého (1958): „*Řešení této základní otázky, které bude stále naléhavější a naléhavější, vyžaduje si zcela nekompromisního řešení. Předně: Je nepopiratelné faktum, že učební látka i v literární výchově musí být restringována, omezena. [...] Není možné, aby osnovy, učebnice i čítanky byly přeplněny – jako v minulosti – jmény, názvy nebo drobnými, nic neříkajícími ukázkami.*“<sup>44</sup>

V 60. letech se polemiky ještě zintenzivňují. Významným místem diskuzí týkajících se pojetí předmětu se stává časopis *Český jazyk a literatura*. Na jeho stránkách hovoří například Josef Šlajer o získávání dětí pro četbu, o výchově žáků literaturou pro život, o tvořivě rozmanitých metodách a formách práce, o aktivizaci žáků v literární výchově, o společném čtení ukázek z čítanky i knih tzv. mimočítankové četby, o učitelově péči o individuální dobrovolnou četbu žáků v mimoškolním životě atp.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Hník (2014), s. 17.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>45</sup> Šlajer, J. (1960/1), s. 6–29, citováno podle Hník (2014), s. 18.

Ve stejné době Machytka zdůrazňuje, že literární výchova nesmí probíhat jen racionálně a se svými kolegy se přimlouvá za její mnohostrannost. Smysluplná literární výchova by měla podporovat tvůrčí představivost a vkus, pracuje s pojmem *literární zážitek*.

V 70. letech pokračuje teoretik literárního vzdělávání Jaromír Plch, který se dovolává výchovy slovesným uměním, Svatopluk Cenek zdůrazňuje rovnoprávnost rozumové a citové složky v literárním vzdělávání. O desetiletí později Otakar Chaloupka kritizuje skutečnost, že literární výchova často poskytuje izolované znalosti, touží po komunikativním zřeteli a kritizuje zkoušení tradičního typu, kdy je žák vyzýván, aby dal na poměrně úzkou faktografickou otázku faktografickou odpověď. Dagmar Dorovská ve své didaktice na konci 80. let hovoří například o potřebě trvalejších znalostí a dovedností, než jaké žáci získávají z pouhého memorování údajů o díle.<sup>46</sup>

Výzvy, které spočívají ve vyhnutí se příliš faktografické literární výchově, pokračují i v 90. letech 20. století. V roce 1995 slovenská literární vědkyně a didaktička Marta Germušková v úvodu své monografie *Literární text v didaktické komunikaci* (na 2. stupni základní školy) považuje „za jeden z rozhodujících momentů vykročení k vyšší kvalitě školní literární komunikace likvidaci asymetrie mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou užitečnosti.“<sup>47</sup> „Na čtenářský přístup a vyvážení literárněhistorického a čtenářského přístupu se odvolává také nejnovější česká didaktika literární výchovy Nástin didaktiky literární výchovy Vladimíra Nezkusila z roku 2004.“<sup>48</sup>

O „přebujele faktografickém, historiografickém pojetí výuky ve složce literární“ hovoří na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* v roce 2011 bohemista teoretik i praktik Jiří Kostečka.<sup>49</sup> V roce 2013 na stránkách téhož časopisu specialista na literaturu pro děti a mládež a teoretik čtenářství Otakar Chaloupka znovu připomíná, že „v tomto směru bude pracovat především škola, do jaké míry sama četba je či může být nikoliv pasivním přijímáním textu, nýbrž interaktivní činností, při níž se čtenář sám uskutečňuje, do které vstupuje s intenzitou vlastního já“.<sup>50</sup> Chaloupka upozorňuje na přesah tohoto problému do sociologie a psychologie a odvolává se na rámec lidských seberealizací. Literatura má nezanedbatelný lidský, osobnostní a výchovný rozměr.

---

<sup>46</sup> Hník (2014), s. 19.

<sup>47</sup> Germušková (2003), s. 8, citováno podle Hník (2014), s. 19.

<sup>48</sup> Hník (2014), s. 19.

<sup>49</sup> Kostečka (2011/2012), s. 137, citováno podle Hník (2014), s. 19.

<sup>50</sup> Chaloupka (2012/2013), s. 57, citováno podle Hník (2014), s. 19.

Na situaci literární výchovy ve slovenských školách poukazuje například Július Lomenčík <sup>51</sup> či Hana Zeleňáková <sup>52</sup>. „Lomenčík shrnuje, že ani středoškolští, ani nastupující vysokoškolští studenti nedisponují uspokojivými dovednostmi interpretovat básnické literární texty; za tím stojí právě výše zmíněná podoba výuky literární výchovy / literatury v intencích výkladů o literatuře, poznávání o díle. Podobně Zeleňáková na příkladu výuky poezie ukazuje, že žáci jsou schopni v básnickém textu mechanicky vyhledat básnické tropy a figury, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně. Z výuky si podle ní studenti odnášejí určité postupy, aniž by při jejich osvojování pochopili jejich podstatu, funkci, recepční účinek atp.“ <sup>53</sup>

Hník výstižně v závěru své kapitoly komentuje historii kritiky a stav výuky v současnosti. „Více než 120 let se volá po menší míře popisnosti, estetickém přístupu, esteticko-vzdělávací povaze literární výchovy, po přímé čtenářské zkušenosti s textem, zaměření na vlastní literární dílo, po přesunu těžiště od literární historie k živému dílu, výchově čtenářů, zkušenosti a vhledu, po výchově slovesným uměním. Za 120 let se však očekávané podoby literární výchovy česká ani československá škola nedočkalý.“ <sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Lomenčík (2010), citováno podle Hník (2014), s. 19.

<sup>52</sup> Zeleňáková (2011), s. 74, citováno podle Hník (2014), s. 19.

<sup>53</sup> Hník (2014), s. 19–20.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 20.

## 3.2 Uplatnění inovativního přístupu ve výuce literatury

Z předchozích kapitol je vymezen cíl vzdělávacího předmětu a jeho očekávané výstupu. Tato kapitola se přibližuje praxi tím, že teoreticky rozpracovává možnou aplikaci do výchovně-vzdělávacího procesu. Základem této kapitoly je opět publikace Ondřeje Hníka a jím navržené možnosti realizace a jím shrnuté potenciální překážky. Zároveň vše koresponduje s konstruktivistickým vyučováním a receptivní estetikou jako východiskem interpretace uměleckého díla v literární výchově. Nejprve je předložen popis změn v kurikulu jakožto první fáze uplatnění (realizace) inovace.

### 3.2.1 Transformace literárního předmětu po roce 1989

Vzdělávací předmět český jazyk a literatura se po roce 1989 v kontextu politických a společenských změn proměnil.<sup>55</sup> V současné době se v Evropě na rozdíl od jednorázových školských reforem prosazuje dlouhodobý proces změn ve vzdělávání, který doprovázejí dílčí reformy a inovace. Tento proces se označuje jako *vzdělávací transformace*.<sup>56</sup>

S nástupem RVP a od nich se odvíjejících ŠVP zaváděných od školního roku 2007/2008 se očekával ústup od kvantity učebních osnov, ústup od encyklopedismu, formalismu, od paměťového osvojování především biografických dat. „*Osnovy byly rovněž vnímány jako svazující, ‚mrtvé položky‘, nomenklatura, která již není slučitelná se současnou školou, jejími potřebami a potřebami současných dětí.*“<sup>57</sup>

Očekávalo se také, že literární výchova získá status plnohodnotné výchovy, a tím pádem například větší prostor k rozvoji myšlení a řešení problémů a větší prostor pro formování hodnot a postojů. Výzkumy však dokazují, že možnosti dané novým společenským klimatem, ale i novou legislativou stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány.<sup>58</sup> Stále je „*charakteristickým rysem koncepce i praxe výuky českého jazyka a literatury gramaticko-popisné, pojmoslovné chápání cílů i postupů výuky.*“<sup>59</sup> Spilková dále uvádí, že „*proces transformace je do praxe aplikován, ale u většiny učitelů se zatím jedná pouze o dílčí prvky celého systému.*“<sup>60</sup>

Hník uvádí průzkum Věry Radvákové z Pedagogické fakulty ZČU v Plzni.<sup>61</sup> Proběhl na šestnácti gymnáziích v 1478 dotaznících. Prokázal, že „*práci s textem se věnuje ve*

---

<sup>55</sup> Hník (2014), s. 21.

<sup>56</sup> Průcha et al. (2009), s. 305.

<sup>57</sup> Hník (2014), s. 21.

<sup>58</sup> Ibidem.

<sup>59</sup> Spilková (2005), s. 141.

<sup>60</sup> Ibidem, s. 173.

<sup>61</sup> Radváková (2012). [Cit. 2018-04-02]. Dostupné z <https://theses.cz/id/bhlti4/>.

školním vyučování stále velmi malá pozornost. Text se stále ještě nestal základem ani literárního vzdělávání na gymnáziu. Učitelé jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají.“<sup>62</sup> Výzkumná práce Jaroslava Valy z roku 2011 zaměřená na názory žáků o literární výchově přináší důležité poznatky. Jako pozitiva byla při hodnocení předmětu jmenována „zábavnost, zajímavost (včetně poučení), schopnost zprostředkovat nové světy či netradičně přiblížit minulost“,<sup>63</sup> Mezi negativy zaznívá „nutnost učit se seznamy děl a letopočtů.“<sup>64</sup> Absolventům základní školy nastupující na gymnázia chybělo „více četby“.<sup>65</sup>

Mnohaletá kritika a návrhy na změny náplně hodin literární výchovy a zejména výsledky těchto průzkumů přinášejí současným učitelům na základních i středních školách velkou výzvu a dožadují se reakce na požadavky uvedené jak v RVP, tak především požadavky a přání samotných žáků.

### 3.2.2 Receptivní estetika jako východisko přístupu k interpretaci literárního díla

Literární teorie poskytuje teoretickou základnu pro interpretaci literárního díla. Vysvětlení, v čem esteticko-recepční teorie spočívá, pomůže pochopit nároky na práci s žáky při práci s textem a jeho interpretací podle pojetí výuky zaznamenaného v RVP. V kapitole je nejprve vysvětlena recepce literárního díla a pojem estetická funkce a estetický účinek.

Recepce je v širším smyslu tzv. příjem či konzumace literárního díla.<sup>66</sup> „Recepce literatury zabezpečuje literárnímu dílu společenskou působnost a esteticko-ideovou účinnost, umožňuje zprostředkovat aktivní spojení mezi autorem a čtenářem. Literární recepce je sociální a kulturní jev, který se na jedné straně vymezuje sociálními a komunikačními funkcemi díla a literatury a na druhé straně fenoménem osobnosti příjemce. Je třeba ji nezaměňovat s literární komunikací. To je nadřazený pojem. (...) Příjem literárního díla, jeho vnímání, porozumění, subjektivní vztah a hodnocení se odehrávají v rámci lidské psychiky. Proto v míře recepce hrají důležitou roli sociální a kulturní faktory, psychosociální dispozice čtenáře, literární vzdělání, prostředí, čas atd.“<sup>67</sup>

---

<sup>62</sup> Radváková (2012), z autoreferátu disertační práce, citováno podle Hník (2014), s. 22.

<sup>63</sup> Vala (2011), s. 22.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>66</sup> <https://theses.cz/id/2ywkxo/80722-604452227.doc>

<sup>67</sup> Liba (1987), s. 41.

Jde o proces, který začíná porozuměním a na něj navazují a s ním souvisejí mnohotvárné reakce.<sup>68</sup> Jednou z těchto reakcí je vznik estetického zážitku, který je považován v souvislosti s četbou umělecké literatury za stěžejní. Liba považuje estetický zážitek za složitý psychosociální proces, ve kterém si čtenář osvojuje hodnoty uměleckého díla a nejedná se pouze o výsledek holé reflexe díla na čtenáře.<sup>69</sup>

Zkoumáním těchto reakcí se zabývalo a stále zabývá mnoho vědeckých pracovníků, mnozí se sdružují do nejrůznějších kroužků a škol. Vědní obor, který se zabývá recepcí umělecké literatury, se nazývá receptivní estetika, jejichž zakladateli jsou Wolfgang Iser a Hans Robert Jauss. Začali se zabývat otázkou literární recepce na akademické půdě v německém městě Kostnice v 60. letech 20. století. Dnes hovoříme o tzv. kostnické škole.

*„Podle J. Jungmanna básník sice vyjadřuje vlastní city, ale v nich každý čtenář poznává svoje city. (...) Kontinuitu společenského akcentu na smysl umění a literatury, chápání působivosti umění na citovou sféru jednotlivce, anebo kolektivu, najdeme již v pracích Palackého, Kollára a jiných, kteří se zabývali rozvojem estetického myšlení u čtenářů.“*<sup>9</sup> Je nutno si uvědomit, že umělecká literatura je vytvářena hlavně za účelem působení na čtenáře a sdělná funkce je až druhořadá.<sup>70</sup> *„Definice krásné literatury je tedy možné chápat jako komplexní ztvárnění životní reality formou řádu jazykových znaků. To znamená, že spisovatel se pokouší podat přímou reflexi zobrazované skutečnosti či reality v rámci objektivních (vztahů mezi jevy) i subjektivních vztahů (v poměru k autorovi a ke čtenáři).“*<sup>71</sup> Estetická hodnota tedy v umělecké literatuře dominuje, na rozdíl například od literatury publicistické, didaktické aj.

Toto platí mnohonásobně u poezie – jejím hlavním posláním je působit na čtenáře a vyvolat v něm určitý estetický zážitek. Poezie toho dosahuje pomocí expresivních slov, neotřelých výrazů a novým pojmenováním skutečnosti. Báseň promlouvá ke čtenáři jinak, svým vlastním jazykem, kterému je třeba porozumět. Nabízí množství podnětů k dalšímu uvažování, citovému prožívání a obrazotvornosti samotného čtenáře. Jak dále Liba uvádí, estetický zážitek ze čtení pak vzniká aktivním dotvářením těchto podnětů ve čtenářově vědomí.<sup>72</sup>

Autoři publikace *Úvod do literární teorie* o estetickém účinku uvádějí: *„V literatuře jako uměleckém výtvaru hledáme následující hodnoty: estetický účinek (který je možné*

---

<sup>68</sup> Lesňák (1982), s. 50.

<sup>69</sup> Liba (1987), s. 41.

<sup>70</sup> Ibidem, s. 23–24.

<sup>71</sup> Petrů (2000), s. 14.

<sup>72</sup> <https://theses.cz/id/2ywkxo/80722-604452227.doc>

chápat jako schopnost uměleckého díla prostřednictvím hlubšího poznání skutečnosti poskytnout vnímátele uspokojení), harmonii, pocit příjemna, smyslový a emocionální účinek, humorný účinek. Hlavním cílem literatury je dosáhnout maximální krásy slova. Pojem krása v sobě zahrnuje řadu odstínů, od pěkného a příjemného po nádherné, úžasné. Konotace úžasného nemá prakticky hranice.“<sup>73</sup> V umělecké literatuře dominuje estetická hodnota, na rozdíl od literatury publicistické, didaktické aj.

„Estetická hodnota není daná neměnní se vlastností uměleckých děl. Tato vlastnost se liší téměř každým okamžikem. Je výsledkem estetického působení. (...) Vnímáním nebo interpretací díla se hodnota potenciální, kterou má každé dílo, mění v hodnotu aktuální.“<sup>74</sup>

Pojetí estetiky se liší podle výchozích teorií (například v českých zemích strukturalismus), v souvislosti s náplní a cíly literární výchovy formulovaných v RVP je východiskem esteticko-recepční teorie.

Co je receptivní estetika ve svém příspěvku k hodnocení knihy *Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky* vystihuje Schneider: „Odpověď na otázku, co je to recepční estetika, není tak jednoduchá, jak by se snad mohlo zdát. Problém spočívá mimo jiné v tom, že termín bývá chápán i začleňován do problematiky metod a směrů literární vědy různě, v různém rozsahu, přitom se někdy hovoří o směru, jindy o teorii či metodě. (...)“<sup>75</sup> Wolfgang Iser přidává teorii estetiky účinku.

Pro jeho teorii a pro teorii recepce vůbec byla zásadní přednáška *Apelová struktura textů* z roku 1970. Iser tvrdí, že text se probudí k životu tehdy, když je čten, čímž se čtenář stává zásadním subjektem recepce. „Jeho roli v literární komunikaci dále prohlubuje tvrzením, že text je do značné míry nedourčen, a je to právě čtenář, kdo při čtení tuto nedourčenost odstraňuje – text tvoří určitý potenciál, který musí dotvořit jeho recipient; takto vytváří určitý „výstup“ – účinek díla.“<sup>76</sup> Nedourčenost literárních děl značně stoupla v průběhu posledních dvou století. Dostává se až k literární antropologii, „když předznamenává, co si čtenáři mohou z literatury odnést, a proč vlastně chtějí číst.“<sup>77</sup>

Stěžejní knihou je *Akt čtení: Teorie estetického účinku* z roku 1976. Iser se inspiroval teorií řečových aktů a přidává další přístupy z různých humanitních věd – od teorie literatury až po psychologii. „Zde se nejpodrobněji zabývá mechanismy probíhajícími

---

<sup>73</sup> Krč, Zbudilová (2012), s. 11.

<sup>74</sup> Siegllová (2009).

<sup>75</sup> Schneider (2008).

<sup>76</sup> Šimíčková (2010).

<sup>77</sup> Ibidem.



v komunikaci mezi textem a čtenářem a mezi textem a světem. Prohlubuje své stěžejní koncepty, mezi jinými koncept implicitního čtenáře, což je teoretický konstrukt na úrovni mezi textem a reálným (živým) recipientem tohoto textu.“<sup>78</sup> Koncept implicitního čtenáře je textová struktura, která předpokládá účast čtenáře, aniž by jej nějak definovala. Je to předloha role, které se ujímá každý čtenář, a to platí i pro texty, které ignorují svého potencionálního recipienta či jej aktivně vylučují. Koncept implicitního čtenáře stanovuje síť struktur vyzývajících k odpovědi. Tyto struktury pobízejí čtenáře k uchopení textu.

V 70. a 80. letech 20. století prováděli empirické výzkumy literární recepce také ruští, němečtí, polští a rakouští badatelé. V českých zemích se recepcí literárního textu zabývali v uplynulém desetiletí, převážně v obecné teoretické a metodologické rovině, Aleš Haman, Jan Halada, Miloslav Petrušek, Eva Křivá, na Slovensku Rudolf Lesňák a představitelé nitranské školy jazykové a literární komunikace František Miko, Peter Liba aj.<sup>79</sup>

Proces interpretace recepční činnosti je uveden v knize *Čtenář jako výzva: „(...) zachytit rovinu jazykového jednání znamená u pragmatických textů zachytit konečnou rovinu recepce. Dimenze významu nikoli jazykově organizovaného a artikulovaného, nýbrž sémiotického otevírá textu nekonečné významové bohatství přesahující recepční rámec běžného porozumění. Žádný text neříká jen tolik, kolik by říci chtěl.“*<sup>80</sup> Z tohoto výroku vyplývá, že možností pochopení, porozumění a následné interpretace je celá řada a záleží především na čtenáři, jak si sám text vyloží a jak pojme to, co mu chtěl autor sdělit.<sup>81</sup> Zároveň není nutné a dokonce ani žádoucí svoji interpretační činnost směřovat výhradně ke snahám odhalit autorův záměr, nýbrž naopak – jak text promlouvá k samotnému čtenáři. Jak se význam textu aktualizuje v chápání a prožívání individuálního čtenáře, i když s ním obsah jeho interpretace nikdo nesdílí.

Vycházejí z výše citované definice Krče a Zbudilové, jde-li o estetický účinek, který se tvoří právě ve čtenářově mysli, není cílem interpretaci nic jiného než vlastní aktualizace významu (obsahu), tj. subjektivní pochopení díla. Objektivizované interpretace (například diskuze s dalšími čtenáři, zjištění okolnosti vzniku díla, autorova života apod.) mohou čtenářovu recepci díla obohatit, ale nejsou jejím cílem. Jak uvádí autorka práce: „Ani sám autor často nemůže rozhodnout, který výklad nebo porozumění je správné, protože jeho

---

<sup>78</sup> Šimíčková (2010).

<sup>79</sup> <https://theses.cz/id/2ywkxo/80722-604452227.doc>

<sup>80</sup> Sedmidubský et. at. (2001), s. 199–242.

<sup>81</sup> <https://theses.cz/id/2ywkxo/80722-604452227.doc>

*text, i když jím sledoval určitý záměr a cíl něco sdělit, nabývá širšího významu v konkrétním prostoru a čase.*“<sup>82</sup>

Bastl uvádí, že: „*Samotný akt recepce můžeme rozčlenit do dvou fází – percepce a čtenářské konkretizace literárního díla (apercepce). Percepcí rozumíme proces vlastního příjmu díla, jeho čtení a vnímání, jeho estetické dekódování. V procesu četby čtenář postupně vnímá jednak jednotlivé významové vlastnosti textu od jeho nejmenších jednotek, motivů a dílčích témat až k celku a ideovému poselství (co chce text sdělit). Apercepce chápeme jako výsledný produkt příjmu, účinek na příjemce, včetně vytváření estetického zážitku.*“<sup>83</sup>

### **3.2.3 Hledání smyslu literárního díla jako klíčová část interpretace**

Vala v teoretických východiscích výzkumu *Poezie, studenti a učitelé*, který se uskutečnil na základních školách a víceletých gymnáziích, naráží na způsoby interpretace ve školní praxi a vysvětluje jeho širší dopad. Dává důraz na hledání smyslu díla, hodnot, aktivní čtenářskou iniciativu a jeho svobodu v interpretaci. „*Žádná interpretace literárního díla však není úplná, pokud interpret pomine jeho nejvýznamnější složku, pokud neusiluje o vyjádření jeho smyslu. Smysl literárního díla není měřitelnou veličinou, a třebaže vychází ze všech známých rozborů, je jim nadřazen. Každý, kdo se snaží dopátrat smyslu literárního díla, dnes nebo před půl stoletím, vnímá umění podobně. Každá generace však vykazuje mírně odlišné, své době vlastní, kulturní, společenské a umělecké priority. Pokud se ovšem vyskytnou taková literární díla (...), která stojí každé další generaci znovu za interpretování a hledání smyslu, dochází k potvrzení nadčasového charakteru uměleckého díla a umění jako celku. Autorovi je vlastní, aby se věčných myšlenkových a duchovních hodnot při vzniku díla dotýkal, interpretovi kterékoliv následné epochy náleží právo se takových hodnot v díle dopátrat či se je pokusit zprostředkovat.*“<sup>84</sup>

Dále se upozorňuje, že se to týká i učitelů literární výchovy. „*Zprostředkování těchto hodnot by se neměla odehrávat formou nadiktovaného zápisu do sešitu, nýbrž formou společného hledání uvnitř samotných textů. Autor a čtenář (...) se mohou sdílet prostřednictvím uměleckých, kulturních nebo i náboženských konstant, které jsou oběma vlastní. Pokud je interpret odhalí, činí je pro sebe, vrstevníky, nebo i studenty aktuálním (...). Můžeme říci, že uměleckým dílem objektivizuje tvůrce nadčasové hodnoty, jež sou spojeny s jeho individuálním životem; svým jakkoli znázorněným trápením i umělecky zpodoběnými*

<sup>82</sup> <https://theses.cz/id/2ywkxo/80722-604452227.doc>.

<sup>83</sup> Bastl (1988), s. 13.

<sup>84</sup> Vala (2013), s. 11–13.

*projevy radosti nám umožňuje prožitek krásy, citu, emocí... Interpret by měl svým úsilím mířit stejným směrem.*“<sup>85</sup>

Školská praxe se odvíjí od standardu vzdělání a výchovy – tento standard je společenskou a politickou konvencí. Školská práce do velké míry závisí na vzdělání a výchově učitele, na kurikulárních dokumentech atd, ale vždy nakonec souvisí s učitelem jako individuální osobností.

Ondřej Hausenblas se v textu *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ* zamýšlí nad nevýznamnou rolí četby v životě žáků, její neatraktivností a také neatraktivností hodin literární výchovy, kdy je cílem zejména předat myšlenku díla, ne ji objevit či spoluobjevit. Navrhuje, jak učitel může pracovat s tzv. velkými myšlenkami literárního díla, rozebírá konkrétní postup při tvorby vyučovací hodiny i plánování výukových metod.

*„A my jako učitelé (...) chceme z nich vychovat citlivé, přemýšlivé lidi s vkusem. Potřebují, abychom je k četbě nalákali a získali je ke spolupráci nad knížkami, ale mnozí o tom nevědí. Čím je získáme a jak podle toho rozplánujeme výuku? Jsme zvyklí plánovat výuku tak, že seřadíme do ročníku témata výuky. V literární výchově se např. chystáme vyučovat „bajky a mýty“, „národní obrození“ nebo „válku v próze 20. století“. Anebo (jak se kupř. učíme v KM): když chceme napsat výukový program předmětu – osnovu nebo přípravu na hodinu...*

- *položíme si zásadní otázky o tom, co hýbe city a myšlením dítěte*
- *poznáme a zformulujeme cíle (standardní očekávání toho, co žák dokáže)*
- *a velké myšlenky (čemu v životě a v literárních dílech má žák natrvalo porozumět)*
- *postupujeme plánováním pozpátku.*

*Doufáme, že tak budeme lépe aktivizovat žáky pro činnost, ve kterých se učí, dopřejeme jim prožitky z četby a naučíme je přemýšlet.*“<sup>86</sup>

Na začátku se zamýšlí nad smyslem snažení učitelů v literární výchově i pro učitele samotné – nadšení učitele je zcela zásadním komponentem úspěšného vyučování. Za úspěšné vyučování se dá považovat takové vyučování, které přinese do života žáků (i učitele) něco nového, na základě jejich interakce a společného úsilí (například hledání smyslu díla), takové, během kterého získají něco pro svůj vlastní život (pochopení, poznání nového, vysvětlení nejasného), takové, následkem kterého se uskuteční byť malé změny v postojích či názorech žáků (naplnění afektivních cílů výchovy). Vala vysvětluje kvalitní výuku jako tu, která nepouští ze zřetele etický, duchovní i duševní rozměr a citlivě přispívá

---

<sup>85</sup> Vala (2013), s. 11.

<sup>86</sup> Hausenblas (2006).

k rozvoji osobní spirituality žáků. „*Literární výchova a adekvátní umělecké texty nabízejí učitelům v této oblasti velký prostor.*“<sup>87</sup>

Přemýšlením nad povahou literatury se Hausenblas dostává k definování smyslu čtení literárních děl. „*Naštěstí lidé (i děti) mívají v životě obdobné radosti i problémy. Naštěstí je v povaze literatury, že je společná: za lidi a pro lidi klade zásadní otázky, hledá a nalézá různé odpovědi a řešení. Odpradávná se dotýká naprosto základních společných lidských problémů, citů, poznatků. Když si tedy společně dopřejeme zábavnou, atraktivní četbu o společně sdílených situacích, trápeních nebo radostech, dá knížka naši třídu dohromady líp než společné probírání poetismu i personifikací nebo synekdoch. To, kvůli čemu bude třídě stát za to číst, budou životně důležité otázky a přitažlivé myšlenky, a ty vznikají přímo v životě dětí i dospělých. Knížky mohou čtenářům pomáhat, aby na své otázky našli různé odpovědi.*“<sup>88</sup>

Velkou myšlenku vidí jako myšlenku, která „*vyslovuje nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy. Tvrdí, že mezi pojmy či významnými jevy je určitá hlubší souvislost, a pojmenovává ji či vysvětluje. Je důležité, že porozuměním velké myšlenky se člověku vždy otevírá vln do podstaty věcí, do zásadních souvislostí. Co je a co není velká myšlenka, není vždy lehké rozpoznat. Ve škole se nám mezi velké myšlenky často tlačí vědecké poučky. Někdy jsou vědecké poučky i velkými myšlenkami, např.: „Zneužívání drog poškozují zdraví jedince i jeho okolí...“ – ale jakmile dítě rozpozná, že jeho práce v hodině míří k něčemu, co je takhle učebnicově načichlé, přestává autenticky spolupracovat – nedobere se myšlenky samo a nepřijme ji za svou, ale v lepším případě si ji zapíše a nic s ní v sobě neudělá, v horším ji ignoruje i s učitelovými snahami. (...) Pro výuku literatury a pro učení dětí je důležité najít takové důvody, které se týkají přímo a osobně dítěte. (...) Literární dílo obvykle skutečně k porozumění takové myšlenky vede, a pokud ne, musí si učitel najít jiné dílo, nebo vybrat ze zásobníku životních zkušeností jinou velkou myšlenku.*“<sup>89</sup>

89

Hana Košťálová přináší pro některé možná radikální výrok a závěrečnou výzvu pro každého učitele nejen literární výchovy. „*Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář. (...) Chceme-li ale úspěšně vzdělávat, je důležité, aby důvěra v možnost každého dítěte učit se a uspět byla ustálena v celém systému vzdělávání. Pokud některé dítě vytyčeného cíle přes veškeré úsilí*

---

<sup>87</sup> Vala et. al. (2015), s. 27.

<sup>88</sup> Hausenblas (2006).

<sup>89</sup> Ibidem.

*nedosáhlo, nesmí to být proto, že jsme je vyčlenili a předem zpochybnili jeho možnosti. **Základní podmínkou úspěchu je tedy důvěra v možnosti každého žáka učit se a sebe-důvěra nás učitelů v to, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet.***

*Pokud chceme, aby nejen rodina, ale i škola přispěla k tomu, že z našich dětí vyrostou nezávislí a přemýšliví čtenáři, je potřeba přímo ve škole vytvářet další předpoklady pro úspěšný růst čtenářské gramotnosti u každého žáka. Čtenářská gramotnost se rozvíjí ve všech předmětech, tj. i při čtení textů věcných, nejen při literární výchově. Pro mnoho dětí je škola jediná šance, jak objevit svět čtení, vytvořit si pozitivní vztah ke čtení a zvládnout potřebné čtenářské postupy. Škola možnosti má, ale mnohdy je nevyužívá ze značné části pro překážky vyplývající z tradičního přístupu ke čtení a čtenářství. Ve změněných společenských podmínkách je potřeba přehodnotit i – dříve funkční – přístupy a postupy a aktualizovat je.“<sup>90</sup>*

---

<sup>90</sup> Košťálová (2010), s. 8.

### 3.3 Inovativní literární výchova

Pojmem inovativní se zde myslí moderní – moderní/inovativní přístup k výuce literární výchovy, obsah pojmu se téměř shoduje s termíny *čtenářská, interpretativní, zážitková*. U výrazu inovativní je myšlena inovace v cílech, obsahu a strukturaci předmětu. V kapitole jsou rozebrány problematické oblasti předmětu, které ztěžují naplnění jeho obsahu a cíle. S napětím nauky a výchovy v rámci předmětu se potýkají učitelé českého jazyka několik desítek let.

V inovativní literární výchově, kdy je naplňována vize skutečné výchovy, tedy nejde o oslabení znalostí, nerezignuje na znalosti, ale dostává se ke znalosti žáka jinou cestou než tradiční pojetí. Tradiční pojetí se dopracovávalo ke znalostem především přes literárně-historické poznatky podávané frontálně vedeným výkladem, inovativní pojetí se ke znalostem dostává přes vlastní expresi žáka. Ve výsledku jde potom logicky o jiný typ znalostí: tradiční pojetí operuje se znalostmi a dopracovává se znalostí literárně-historické povahy, inovativní pojetí také počítá s poznatky esteticko/umělecko-vědní povahy a tento typ poznatků také zhodnocuje – v chápání literatury a četby v jejich celku.<sup>91</sup>

Motivace je zde zajištěna prostřednictvím vlastní tvorby. Žák se ke znalostem dostává přes vlastní expresi a je veden k chápání procesu (literární tvorby, vzniku literárního díla, recepce literárního díla atp.), a v reflexi (jeho vlastní tvořivé expresivní činnosti) je dokonce toto chápání zhmotněno, ověřeno.

Rozdíl v povaze znalosti v obou pojetích je rovněž možno formulovat tak, že zatímco tzv. tradiční pojetí vedlo mnohem více žáka k paměťovému osvojení „výsledku“ ve smyslu „ten napsal to a ten zas tohle či tento pojem znamená to a ten zas ono“, tzv. inovativní pojetí preferuje chápání procesu ve smyslu například: „Nyní na pozadí činnosti s výstavbou textu, tedy vstupu do reálných kompozičních problémů (kompozice literárního díla) spontánně docházím k pochopení obsahu literárně-teoretických pojmů vnitřní a vnější kompozice literárního díla.“<sup>92</sup>

Pokud má dojít k naplnění obsahu a cíle – k literárnímu vzdělávání s výchovnou intencí – opravdovou literární výchovu, „ve které je obsažena kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také výchova ke čtenářství a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte výchova k lidskosti, nemůže se dále vydávat cestou kvantitativní. Respektovat základní

---

<sup>91</sup> Hník (2014), s. 41.

<sup>92</sup> Ibidem.

výchovné a vzdělávací cíle znamená – při současném stavu vzdělávacího předmětu – hledat především kvalitativní rozměr.“<sup>93</sup>

Kurikulum pro literární složku předmětu je na základních i středních škol obsahově předimenzované – především literární historií. Žáci a studenti v předmětu získávají spíše roztržité poznání založené na paměťovém osvojení, než poznatky trvalé povahy a opřené o vlastní zkušenost (čtenářskou zkušenost, zkušenost s dílem/textem). Mnohaleté kritiky volají po větším prostoru pro interpretaci a vlastním čtenářským zážitku.<sup>94</sup>

Hník cituje Komenského *Předejře pansofie* z roku 1673, kde poukazuje na marnost snahy škol o předání detailního vědění, ze kterého uniká podstata: „*Je totiž lepší správně ovládat jistý a ukončený počet věcí, i když je jich málo, než se zmítat v jejich nekonečném množství, poněvadž to první přináší stálou a spolehlivou vzdělanost, to druhé leda vrtkavou a založenou na domněnkách.*“<sup>95</sup> Hník uvádí ještě jeden ilustrativní citát, tentokrát Seneca radí v *Listech Luciliovi* svému příteli „*soustředit se na ohraničený počet tvůrců a jim dát na sebe působit, chce-li si osvojit něco, co by mu v mysli věrně utkvělo.*“<sup>96</sup> Dal by se chápat i metonymicky ve smyslu varování, že množství poznatků rozptyluje lidskou mysl.

Literární teorie dokládá, že bez konfrontace čtenářských zážitků žáků (jejich prekonceptů fikčního světa díla) se nevytvoří adekvátní poznání literárního díla. Vzdělávací obsah literární výchovy bez dostatku interpretace nedává žákům dostatečný prostor k tomu, aby se textu otevřeli, svobodně se k němu vyjádřili, bez obav sdělili, jestli se jim text líbí (elementární estetický soud), zda k nim promlouvá a jakým způsobem. Například zda události a postavy v textu se nějak vztahují k jejich vlastní osobnosti nebo předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani prostor k tomu, aby sám žák chápal smysl svého učení v rámci literární výchovy.<sup>97</sup>

Výchovy v kterémkoli oboru lidské činnosti se nemůže dosáhnout bez zřetele na lidský rozměr – bez orientace na dítě, bez respektování citové a volní složky osobnosti dítěte, bez naplňování afektivních cílů. „*Vždyť citové vztahy tvoří polovinu nás, buď nás k věcem přitahujíce, nebo od nich odvracejíce. Kde ducha nic neláká, tam netáhne; a kam netáhne, tam je postrkován proti své vůli. Je-li to však proti jeho vůli, není nic tak snadné,*

---

<sup>93</sup> Hník (2014), s. 37.

<sup>94</sup> Ibidem.

<sup>95</sup> Komenský (2010), s. 90, citováno podle Hník (2014), s. 37.

<sup>96</sup> Seneca (1969), s. 8, citováno podle Hník (2014), s. 38.

<sup>97</sup> Hník (2014), s. 38.

*aby se to nestalo nesnadným; nic není tak lahodné, aby to nezhořklo; a konečně nic tak dobré, aby to neodstrašovalo.*“<sup>98</sup>

Interpretace textu, zážitek z textu a reflexe vlastního čtenářství jako klíčové kategorie výuky literatury jsou naplňováním výchovného konceptu, který předpokládá dítě jako osobnost, žáka jako bytost, učitele jako jeho vychovatele, vzdělavatele, partnera, pomocníka. Na nutnost usouvztažňování učiva a práce učitele k „poznávajícímu dítěti“ upozorňují již v roce 1958 Kotásek a Procházková.<sup>99</sup> *„Ignorování dítěte jako svébytné osobnosti je výrazem odborné nepřipravenosti, profesionální nekompetence, morální nevybavenosti.*“<sup>100</sup>

Babyráková poukazuje na vnitřní svět žákovy osobnosti a jeho plné respektování a návaznost na něj vidí jako specifický úkol učitelů výchovně zaměřených předmětů: *„Zatímco například cílem výuky matematiky či jazyka je předat dítěti či studentovi určité kvantum vědomostí a schopností s těmito vědomostmi zacházet, a to bez ohledu na jeho psychické vlastnosti, osobnostní sklony či aktuální problémy, kterými se právě zabývá, smyslem výchov je však právě vycházet z psychiky žákovy osobnosti a navazovat na jeho vnitřní svět.*“<sup>101</sup>

Hledání a nalézání lidského rozměru v literární výchově a hledáním příjemných a schůdných cest k poznání, je hledáním rozměru kvality. K tomu nemůže dojít bez nároků na kvalitu práce učitele a jeho didaktickou znalost obsahu. Mezi učiteli je rozšířen pohled, že literární kritiku, kompozici básnického textu či titul literárního díla je třeba vysvětlit, vyložit, podat tradičním výkladem. Tato tendence je patrná na základě silné faktografické tradice českého a rakouského školství. Disponují nízkým povědomím o skutečnosti, že například *„literární kritiku, kompozici básnického textu či titul lze zprostředkovat i jiným způsobem než výčtovým výkladem, a to dokonce způsobem diametrálně odlišným (žáci mohou vstoupit do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit úryvek textu; žáci mohou rekonstruovat básnický text rozstříhaný na verše apod.; žáci mohou hledat chybějící titul a svoji volbu odůvodnit atp.).*“<sup>102</sup> V tvořivé, interpretativní variantě pak musí následovat reflexe činnosti a vyvození poznání z této reflexe, aby měla tvořivá varianta smysl a naplňovala rozměr kvality.

---

<sup>98</sup> Komenský: Nejnovější metoda jazyků, citováno podle Hník (2014), s. 38.

<sup>99</sup> Hník (2014), s. 39.

<sup>100</sup> Helus (2009), s. 12, citováno podle Hník (2014), s. 53.

<sup>101</sup> Babyráková (2004), citováno podle Hník (2014), s. 39.

<sup>102</sup> Hník (2014), s. 39.



Tento nedostatek v povědomí učitelů vychází z výše zmiňované tradice, ale i absence pozitivních vzorů, osobností předpoklady studentů učitelství a učitelů (netvořiví studenti) a tendence vyučovat tak, jak jsem byl sám učen. Didaktická znalost literárního obsahu, bez které nemůže být dosaženo požadované kvality literární výchovy, je především znalostí toho, které obsahy či jejich části (co) a jak ve výuce zprostředkovat a jak je smysluplně podat. Didaktická znalost (literárního) obsahu se tedy podstatnou měrou týká didaktické transformace (literárního) obsahu.<sup>103</sup>

„*Interakce a komunikace mezi učitelem a žáky se realizuje výukovými metodami, které zprostředkovávají učivo a plní funkci regulace žákovy učení.*“<sup>104</sup> Volba vhodných metod, stejně jako volba vhodných uměleckých textů určených k didaktické interpretaci, mají zásadní vliv na efektivitu výuky. „*Hlubší vhled do recepčního procesu poezie a zjištění konkrétních čtenářských preferencí umožňuje volbu adekvátnějších metod výuky.*“<sup>105</sup> Mezi nejčastější metody užívané v literární výchově při interpretaci uměleckého textu jako vysvětlování a práce s textem, jsou zaměřené na zkoumání formální stránky textu (zejména u poezie) a do jisté míry potlačují subjektivní prožitek. To pak způsobuje, že například poezii žáci nemají rádi. Je-li si učitel vědom čtenářských preferencí jeho žáků, snadněji bude moci vybrat vhodné texty, které budou žákům bližší či příjemnější. Dát při interpretaci prostor samotným žákům je jak naplnění cíl a smyslu předmětu (výchovy, výchovy slovesným uměním k přesahujícím hodnotám), tak přidáním důležité hodnoty pro žáky – ať už v duchu konstruktivismu (formulování hypotéz, vlastní přemýšlení, propojování s vlastním životem), nebo naplněním přirozené touhy dětí (lidí) poznávat.

Tento učitelský přístup se označuje jako *responsive teaching* a spočívá v tom, že interpretace se začíná na té úrovni, na níž jsou žáci. Učitel by neměl žákům předem říkat svoje vlastní závěry, ale dávat žákům možnost k vyjádření. Může tak sám zaujmout hodnotící pozici a bude svobodný od opakování názorů učitele, které nebude mít zvnitřněné a nijak ho nepromění. Vala uvádí koncept dialogického vyučování, které při interpretaci textu neumožňuje stanovit výsledek, učitel může reprezentovat pouze jeden z názorů rovnocenný s názory žáků. „*Tento přístup však není příliš rozšířený, neboť*

---

<sup>103</sup> Hník (2014), s. 40.

<sup>104</sup> Vala (2013), s. 13.

<sup>105</sup> Ibidem.

v současné pedagogické komunikaci silně dominuje učitel a struktura komunikace je výrazně předdefinovaná.“<sup>106</sup>

### 3.3.1 Tvořivá expresivita

Literární výchova patří mezi předměty, ve kterých se uplatňuje tvořivá expresivita, stejně jako u dalších školních výchov. Z tohoto důvodu je v kurikulu základního vzdělávání uvedena tvořivost mezi očekávanými výstupy žáka. Pojmenování *expresivní* vzdělávací předmět přidává literární výchově přítomnost tvořivé expresivity. „*A to nejen v tvořivé složce literárně-výchovného působení ve smyslu žákovské tvorby textu (tvorby ve smyslu konstrukce textu, rekonstrukce textu, úpravy textu), ale také v aktu čtení, v interpretaci textu, dokonce i v hledání kontextu, je-li učitelem aranžováno jako tvořivá aktivita, tvořivá hra apod.*“<sup>107</sup>

Tvořivá expresivita zdůrazňuje psychosociální faktory, personální a projektivní stránky činnosti. Naplňování tvořivé expresivity v literární výchově koreluje s inovativním pojetím předmětu – jde jak o tvořivou aktivitu žáka, tak o osobnostní dimenzi výchovy (pohled na žáka jako osobnost a snaha ho celostně rozvíjet). Tvořivá exprese je zdrojem i způsobem poznávání.<sup>108</sup>

### 3.3.2 Složky literární výchovy

Složkami literární výchovy relevantními k cílům formulovaným ve školním kurikulu jsou četba, tvorba a nauka (záměrně v tomto pořadí). Četba a tvorba je chápána jako vlastní čtenářská a tvůrčí aktivita žáků a její reflexe. Organické propojení četby, tvorby a nauky může pomoci změnit asymetrii mezi paměťovým osvojováním literárně-historických a literárně-teoretických konceptů a marginalizovaným zážitkem z četby a tvorby.<sup>109</sup> Zvolené pořadí Hník zdůvodňuje: „... *oborovými obsahy jsou texty: s těmi se nejde seznámit jinak než četbou pro adekvátní pochopení tvůrčích principů, na jejichž základě texty vznikly, je nezbytné projít tvorbou (a její reflexí) a konečně poznání z četby a z tvorby je nutné doplnit nezbytnou, tedy rozumnou mírou znalostí kontext, popř. jiných znalostí z oblasti lidské kultury.*“<sup>110</sup>

Citát od francouzského renesančního filozofa Michela de Montaigne (1533–1592) krásně shrnuje podstatu inovativního pojetí výuky. „*Dosud neustále se dětem hučí do uší,*

---

<sup>106</sup> Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012).

<sup>107</sup> Ibidem.

<sup>108</sup> Hník (2014), s. 41.

<sup>109</sup> Ibidem.

<sup>110</sup> Ibidem, s. 115.

*jako by se naplňovala nějaká nádoba. A jejich úkolem zůstává pouze opakovat, co jim bylo řečeno. Já bych si přál, aby vychovatel zjednal v této věci nápravu a aby hned od počátku nechával chovance podle jeho schopností zkoušet své síly, aby jej vedl k tomu, aby sám se o věci pokoušel, vybíral je a rozlišoval, ať mu někdy cestu ukáže, jindy ať mu ponechá, aby ji sám našel. Nechci, aby vychovatel stále jenom sám vynalézal a mluvil, chci, aby nechával také mluvit žáky.*“<sup>111</sup>

## **Četba**

Četba by měla být nedílnou součástí literární výchovy, vlastním obsahem oboru literatura (literární věda, literární didaktika, škola literárně-výchovná praxe) je „*literatura ve smyslu souhrnu existujících literárních děl, literárních textů a tento obsah nelze adekvátně poznat jinak než četbou. Proto by školní literární výchova měla mít rovněž podobu výchovy četbou a zároveň výchovy ke čtenářství, tedy čtenářsky pojatého předmětu.*“<sup>112</sup>

Čtenářsky pojatá literární výchova je taková, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; taková, kterou je možné označit za *interpretativní*, protože její nedílnou součástí je interpretace textu, zároveň i *zážitkovou*, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.<sup>113</sup>

Navzdory všem literárně-teoretickým závěrům (receptivní estetika) či doporučeními o zásadním místě vlastní zkušenosti s textem se v současných českých (a slovenských) školách text jako skutečné východisko literárně-výchovného působení často nebere. Četba v inovativní výuce literatury je chápána jako aktivní proces, které předchází a/nebo po ní následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného. Hník opět uvádí citát, tentokrát od Francise Bacona, který krásně shrnuje: „*Nečtěte, jen abyste odporovali a přeli se, ani abyste slepě věřili a přísahali na slova učitelů, ani abyste si získali látku k hovorů a zábavě, nýbrž abyste uvažovali a svůj úsudek bystřili.*“<sup>114</sup> Je zde vyjádřena i dimenze kritického myšlení.

V dnešní době se rozmáhá snaha o utváření čtenářské gramotnosti a posílení zájmu dětí o četbu. Příkladem jsou například některé metody kritického myšlení, například čtenářské dílny a její varianty, podvojný či trojdílný čtenářský deník, poslední slovo patří mně; práce s klíčovými slovy textu.<sup>115</sup> Dalšími zdroji inspirace mohou být program RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), časopis *Kritické listy* a v zahraničí web

---

<sup>111</sup> Montaigne, citováno podle Hník (2014), s. 53.

<sup>112</sup> Hník (2014), s. 42.

<sup>113</sup> Ibidem.

<sup>114</sup> Bacon (1953), s. 153, citováno podle Hník (2014), s. 43.

<sup>115</sup> Hník (2014), s. 44.

Celosvětové čtenářské gramotnosti <sup>116</sup>. Ve většině evropských zemí je samotná četba nedílnou součástí hodin literární výchovy (například půlhodina z hodiny a půl je věnována individuálnímu žákovskému čtení; jedna hodina literární výchovy za čtrnáct dní / tři týdny je věnována individuálnímu čtení, zavedeny jsou pravidelné rozhovory o knize, doporučování konkrétní knihy dítětem, čtenářská portfolia atp.) kromě zemí skandinávských, které jsou tradičně brány za vzory výuky literární výchovy a výchovy ke čtenářské gramotnosti, je to například Nizozemsko, většina spolkových zemí Německa či Francie a Itálie, kde text je již zavedeným východiskem literárně-výchovného působení.

Na výchově ke čtenářství se musí podílet zejména rodina, ať už jde o předávání čtenářských i mluvních vzorů, hodnotových vzorů apod. Četba není jen výzvou oboru, školy a další institucí (knihovny), ale také výzvou rodiny. <sup>117</sup>

### **Tvorba**

Tvorba je zde ve smyslu tvořivé literární expresivity, od které by se odvíjelo poznání, respektive nejprve reflektivní dialog a od něho adekvátní poznání. Tvořivě orientovaná literární výchova může pozitivně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte už jen z podstaty, že „*tvořivost je komplexní lidskou schopností*“. <sup>118</sup> Působí na afektivní stránku osobnosti a vyvažuje paměťové osvojování učiva.

Z hlediska celkového rozvoje osobnosti je imaginace (představivost, obrazotvornost) nezbytná. Zaměřením na dítě se rozumí zaměření na žáka/studenta ve smyslu jeho zapojení do poznávání obsahu, což je jedním ze základních požadavků humanizace školy. Hník se domnívá, že tvořivý přístup v literární výchově může mít velmi pozitivní vliv na Helusem jmenované okolnosti dítěte v dnešním světě – medializovanou, konzumnost a emocionální přetíženost. „*Literární výchova má významný potenciál všechny jmenované charakteristiky současného dětství – především skrze zážitek z textu a z tvorby a skrze sdílení těchto zážitků s ostatními – nejen zmírnit, ale i eliminovat a nahradit charakteristikami axiologicky opačnými. Avšak jen za předpokladu, že bude naplněna jako výchova, nikoli jako „tvrdá nauka“*“. <sup>119</sup>

Krásná literatura se sama o sobě nabízí jako protiváha k jiným médiím. Zatímco témata textů krásné literatury každý čtenář beze zbytku spoluvytváří (re-konstruuje), v médiích (televize, internet, počítačové hry) bývá rekonstrukci témat a smyslu velmi málo

---

<sup>116</sup> <https://www.literacyworldwide.org/>

<sup>117</sup> Hník (2014), s. 52.

<sup>118</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>119</sup> Ibidem, s. 55.

prostoru. V literatuře dítě nachází pozitivní i negativní vzory, setkává se s množstvím hodnot a postojů, některé hodnoty opouští, některé si upravuje či formuluje hodnoty a postoje úplně nové. „Literatura tak může významně přispět nejen k samotné pozitivní hodnotové orientaci, ale také k odbourání emocionální přetíženosti dítěte.“<sup>120</sup>

Hník sumarizuje dopad tvořivosti na osobnost žáka: „Z hlediska vlastního vzdělávacího literárního obsahu tvorba dítěti zhodnocuje text v tom smyslu, že ho staví do středu dění: dítě vidí text (vlastní text, text spolužáků, ale i literární text) jako skutečné východisko, nikoli jako jen doklad těch tezí, které předtím řekl nebo naznačil učitel.“<sup>121</sup> Uvádí myšlenku Ricoeura: „To, co si je třeba přisvojit, je samotný význam textu, chápaný dynamicky jako směr myšlení zpřístupněný textem. Jinými slovy, přisvojit si je třeba schopnost odkrývat svět, který je konstruován referencí textu.“<sup>122</sup>

Upozorňuje ještě na jednu zásadní věc – „bez imaginace by se nemohla uplatňovat základní funkce uměleckého textu, tedy funkce estetická. Pouze odkazovat k estetické funkci textu (např. v rámci výkladu) není v souladu s principy oboru ani vzdělávacího předmětu, estetično je třeba přímo poznávat, zakoušet. Toho nelze opět docílit jinak než četbou, sdílením zážitků z četby, interpretací textu (textu tzv. velké literatury i žákovských textů) v různých jejích podobách, tvořivou hrou s textem. Tvorba (tvořivá hra s textem) je z povahy věci vždy jistou formou sdílení; tvorba je – současně s poznáváním – také radostí, v jistém smyslu i odreagováním a přispívá ke zlepšení často nevlídného, příliš staženého, nekompromisního školního prostředí a v duchu Komenského ideje může činit školu místem radosti<sup>123</sup>.“

---

<sup>120</sup> Hník (2014), s. 55.

<sup>121</sup> Ibidem.

<sup>122</sup> Ricoeur (2009), citováno podle Hník (2014), s. 56.

<sup>123</sup> Komenský (2010), s. 39, citováno podle Hník (2014), s. 56–57.

## Nauka

Pojmem nauka se dá rozumět „*tradiční nauka ve smyslu předávání poznatků o kontextech, ale také znalosti a dovednosti, které vznikly v reflexi četby a tvorby.*“<sup>124</sup> Tyto znalosti a dovednosti mají umělecko-vědnou povahu. V současné literární výchově je naplňován koncept nauky většinou na úkor četby a tvorby a s nimi spojené interpretace díla.

Tradiční nauka představuje překládání hotových tezí učitelem a eliminuje možnosti žáků dojít k poznání vlastní cestou. Zrovnoprávnění četby, tvorby a nauky ve školním kurikulu ve smyslu setkávání se s literárními texty, zážitku z četby, zážitku z tvorby a jejich reflexe nabízí dítěti bohatství rozvojových možností, zejména v citové a intelektuální oblasti. A zároveň tak mohou naplňovat koncept skutečné literární výchovy.<sup>125</sup>

Hník prezentuje tezi, že plnohodnotného poznávání literárního díla/textu se žákům / studentům může dostat až prostřednictvím cílevědomé tvořivé činnosti – tvorby a přetváření textu (vlastní tvorba, dramatizace, ...), interpretace, čtení s porozuměním či jiných čtenářských aktivit a jejich reflexe. Tato tvořivá činnost dává žákům příležitost aktivně, vlastním úsilím rozkrývat mechanismy tvorby a čtenářské recepce. Protože je to přímá práce s textem, přibližuje tato činnost žákům text jako něco skutečného, s čím lze vlastními silami zacházet – co mohou vytvářet, přetvářet, doplňovat, negovat, o čem mohou diskutovat, co mohou různými způsoby číst atp. Tvořivá práce s textem splňuje parametry přímého *poznávání díla*.<sup>126</sup>

Hník zde akcentuje důležitou skutečnost, která je výuce literatury často vlastní – k estetické funkci díla (textu) se často jen odkazuje (především v rámci učitelova výkladu), místo, aby se s ní pracovalo přímo. „*Místo poznávání díla jsme svědky poznávání o díle.*“<sup>127</sup> O textech, literatuře, četbě se často mluví, namísto aby se s texty pracovalo, aby se četba praktikovala a k četbě a prostřednictvím četby se vychovávalo, jak je vytyčeno v RVP.

Z žáka se stává pasivní posluchač, který reprodukuje obsah, nic neprožil, ale pouze slyšel nebo viděl na tabuli. Smysl přečteného textu nelze nadiktovat nebo opsat z tabule, je nutné ho prožít a prožitím aktualizovat a reflektovat (viz principy receptivní estetiky). Je-li literární výchovu výchovou slovesným uměním, nelze k ní přistupovat jako k nauce o historii a biografii jednotlivých autorů a epoch.

---

<sup>124</sup> Hník (2014), s. 115.

<sup>125</sup> Ibidem, s. 116.

<sup>126</sup> Ibidem, s. 116–7.

<sup>127</sup> Ibidem, s. 118.

Učitelé mají zprostředkovávat, ne sdělovat *smysl textu*. Žáci mají číst a snažit se textům *porozumět*. Poznávání je tedy *poznávání díla*, ne *poznávání o díle*. A bez čtenářských zážitků se nevytvoří adekvátní poznání díla. Díky reflektivnímu dialogu má toto pojetí potenciál přinášet znalosti trvalejší povahy, které se rodí v tvůrčím procesu práce s textem.

Skrze tvořivou práci s textem se žák dostává do reálných textových problémů, například „*do roviny vypravěče (např. rozhodování, z jaké perspektivy, role budu jako autor text vyprávět) – čímž o této rovině získává znalosti na základě vlastní zkušenosti do roviny kompozice (např. rozhodování o tom, jak budu jednotlivé události v ději řadit); žánru (které žánrové stereotypy dodržím a kde budu žánrově inovativní); jazyka a stylu (jak odliším řeč jednotlivých postav a jakým způsobem) atp. Z řešení těchto problémů získá žák v reflexi cenné znalosti a dovednosti.*“<sup>128</sup>

Čtenářské (interpretativní) pojetí neznamená oslabování žakovských znalostí. Tento přístup nesouhlasí s extrémním konstruktivismem, že na všechny poznatky si dítě může přijít samo). V kvalitní literární výchově se žáci učí porozumět textu a jeho smyslu, to je vede k četbě dalších textů a zároveň k radosti z této četby. Inovativní pojetí neznamená pouhou dekonstrukci tradičního přístupu, ale cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a potom z něj odvozuje poznávání o díle a je doplněno rozumnou mírou historických a faktografických znalostí. Takové pojetí žákům umožňuje *skutečně rozumět literatuře tak, jak v kultuře převládá a dovoluje jim rozvíjet se v oblasti vlastního čtenářství.*<sup>129</sup> Což je mezi základními cíli vzdělávacího předmětu, jehož je literatura součástí.<sup>130</sup>

### 3.4 Inspirace ze zahraničí

#### 3.4.1 Činnostně orientovaná výuka v USA<sup>131</sup>

Snaha změnit výuku ve prospěch žáků (orientace podobná jako v Čechách ustanovuje RVP) je aktuální pro mnoho škol v různých státech USA. Jelikož jsou školy vázány celostátním testováním žáků (tvořenými společností Common Core State Standards Initiative), určuje to do velké míry obsah i formu jejich výuky, aby zajistily svým žákům dobrou přípravu. Inovace spočívá ve změně organizační formy výuky a volbou výukových

---

<sup>128</sup> Hník (2014), s. 119.

<sup>129</sup> Ibidem.

<sup>130</sup> Srov. RVP ZV.

<sup>131</sup> *KQED* [online]. San Francisco, 2018 [Cit. 30-12-2017]. Dostupné z <https://ww2.kqed.org/mindshift/2014/06/02/schools-skip-standardized-tests-but-keep-learning-standards-high/>.

metod – místo práce s učebnicemi žáci vytvářejí projekty, jednotlivě i ve skupinách, prezentují je a dávají si navzájem konstruktivní zpětnou vazbu. Žáci vytvářejí například dokumentární filmy, provádějí výzkumy v oblasti imigrační politiky, vědecké výzkumy, poté píší studie, tvoří matematické hádanky. Podle průzkumů se v těchto školách se snížila míra předčasného odchodu ze vzdělávání na polovinu a studenti podávají lepší výkony na středních školách než ostatní studenti. Ohlasy jsou velmi pozitivní, žáci jsou motivováni pracovat a pracují dobře. Mezi velký přínos projektů patří spojení několika dovedností – pracování (vědeckého) obsahu, provedení individuálního výzkumu a po představení projektu na veřejnosti (*public speaking skills*). Témata často vycházejí ze zájmů jednotlivých žáků, což napomáhá jak motivaci, tak přínosu práce pro ně samotné.

Tento typ učení spojuje dva rozšířené přístupy – projekty a portfolia. Projekty jsou většinou ve výuce nadstandardní, portfolia jsou obvyklá například ve výtvarné výchově nebo kreativním psaní – tvorba prací podá bohatší a vícerozměrný obrázek o schopnostech žáka. Projekty jsou hodnoceny komentáři. Hodnotí se obsah, dovednost prezentace, komunikace i týmová práce, která je v projektech běžná.

### **3.4.2 Učení venku** <sup>132</sup>

Učení venku je fenoménem, který již probíhá ve Velké Británii, Německu, Finsku a Švédsku. V Kanadě se zavádět začíná. Výzkumy v této oblasti ukazují, že jsou-li děti venku, mají větší motivaci se učit, jsou pozornější, jejich představivost se rozvíjí rychleji a lépe se chovají. To vše pak ovlivňuje i jejich výsledky.

Výuka venku přirozeně podněcuje dětskou zvědavost a dělá ze školy mnohem příjemnější a přitažlivější místo než umožňuje zděná budova. Učení ve venkovních třídách má ale několik překážek – učitelé musí dodržovat požadavky kurikula, nejsou připravováni na to, jak pracovat s dětmi v proměnlivém prostředí.

### **3.4.3 Čtenářské aktivity**

Christian Holzmann upozorňuje na nebezpečí, aby učitelé čtenářských aktivit užívali moudře. Příliš mnoho aktivit nebo jejich příliš časté zařazení může dětem zkazit potěšení ze samotného čtení. Čas od času je dobré děti vyzvat ke kreativní práci, nebo práci s jazykem – psaní eseje, recenze, upoutávky, reklamy, prezentace. Práce rozvíjejí schopnost vyjadřování a formulování vlastních myšlenek s důrazem na srozumitelnost.

---

<sup>132</sup> *The Globe and Mail Inc.* [online]. Toronto: Philip Crawley, 2018 [cit. 08-01-2018]. Dostupné z: <https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/schools-looking-outside-to-inspire-students/article14488735/>.



Autor pozitivně hodnotí aktivitu vytváření trailerů ke knize, kterou společně čte celá třída. Všichni si to ohromně užili a těší se, kdy to zase budou dělat. Na závěr úvodu píše: „*Mějme ale na paměti – nepohřběme knihu přehnanou metodologií. Zde je list aktivit, který se běžně objevuje v metodologických knihách. Nic z toho by však nemělo stát v jednom z největších potěšení učitelské práce – mít vlastní úžasné nápady!*“<sup>133</sup>

## AKTIVITY PŘED ČTENÍM

### 1) Titul, obal, propagační text

- žáci vymyslí vlastní titul knihy, vytvoří její obal a napíší o ní propagační text; (mohou srovnat obaly z různých vydání)

### 2) Názvy kapitol

- a) představte žákům seznam názvů kapitol, vyzvěte je, aby vymysleli, jak se může vyvíjet děj
- b) každý žák dostane název jedné kapitoly a celá třída se pokusí srovnat kapitoly do správného pořadí

### 3) Klíčová slova

- dejte žákům okolo deseti klíčových slov z první kapitoly a nechte je spekulovat o typu knihy, dějové lince a postavách

### 4) Předpověď' zápletky

- připravte plakáty hlavních postav tak, aby žáci mohli odhadnout vývoj děje

### 5) Obrázky

- ukažte žákům ilustrace z knihy, aby podle nich navrhli možný vývoj děje

### 6) Knoflíky

- pomocí knoflíků vytvořte avatary postav (*avatar je vizuální reprezentace uživatele ve virtuální realitě, pozn. autorky*)
- žáci ve skupinách dostanou hrst různých knoflíků – společně vytvářejí příběh
- vy se procházejte kolem a přidávejte a přemísťujte knoflíky, aby žáci neustále museli měnit své příběhy

### 7) Taška identity

- do tašky vložte předměty, které jsou důležité pro určitou postavu
- nechte žáky tvořit hypotézy, jak daný předmět vyjadřuje postavu a jak asi bude ovlivňovat vývoj příběhu (Tato hra je také známá jako Kimova hra z knihy *Kim* od

---

<sup>133</sup> Holzmann (2014).

Rudyarda Kiplinga – hrdina příběhu Kim hraje hru, kdy se cvičí v tom, aby mohl být tajný agent.)

## AKTIVITY BĚHEM ČTENÍ

### 1) Pokračování první kapitoly (po přečtení první kapitoly či poslechu audionahrávky)

- vyzvěte žáky, aby vymysleli, jak bude příběh pokračovat (ve dvojicích, skupinách)

### 2) Napiš kapitolu 0

- nechte žáky, aby vymysleli, co předcházelo první kapitole (lze použít i jako aktivitu po čtení)

### 3) Tiché dialogy

- vyberte dobrou úvodní větu z knihy (např. „Bylo sedm minut po půlnoci.“ *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*<sup>134</sup>, Mark Haddon)

- žáci pracují ve skupinách, žák A napíše větu, ukáže ji žákovi B, B napíše reakci, odpověď, pokračování, a odevzdá zpátky A

### 4) Napiš, co nebylo řečeno

- vyberte konverzaci z knihy – žáci přidají myšlenky, které se postavě honí hlavou, zatím co mluví

### 5) Citáty v bublinách

- vyzvěte žáky, aby vybrali dobré výroky či zajímavé věty z knihy a vytvořili plakát (výroky mohou dát do bublin k postavám – autorům citátu)

### 6) Ztvární scénu

- žáci připraví a zahrají scénu z knihy, povzbuďte je, aby vytvořili vlastní rekvizity

### 7) Wanted

- žáci vytvoří plakát ve stylu „WANTED“ pro nějakou postavu

### 8) Scénáře

- žáci vytvoří z knihy část scénáře pro film (mnoho knižních děl je zfilmováno, můžete pro inspiraci žákům pustit část filmu a daný úryvek z knihy a případně porovnat rozdily, pozn. autorky)

### 9) Paralelní čtení

- žáci se rozdělí do skupin po čtyřech, každá skupina si přečte jinou knihu na stejné téma; po přečtení knih následuje diskuze

---

<sup>134</sup> HADDON, Mark. *Podivný případ se psem*. Brno: Argo, 2013.

## **10) Sběratelské předměty (taška memorabilií)**

- funguje podobně jako taška identity – žáci dají do tašky předmět, který představuje nějakou postavu, postupně předměty vytahují a hádají, o jakou postavu se jedná; pokud spolužáci uhodnou, autor předmětu může zdůvodnit svoji volbu

## **11) Slovníček pojmů / encyklopedie**

- objevují-li se v knize specifické výrazy nebo pojmy z určité vědomostní oblasti, vyzvěte žáky, aby vytvořili slovníček či plakát se souhrnem těchto výrazů a jejich vysvětlením

## **AKTIVITY PO ČTENÍ**

### **1) Sochaření**

- skupina žáků vytvoří scénu z knihy pomocí živých soch, jeden žák je sochař; ten se spolužáky pracuje mlčky, staví je do rolí a vytváří situaci; ostatní hádají scénu

### **2) Máte minutu**

- žáci mluví bez zastavení jednu minutu o knize, kterou četli

### **3) Adaptace pro jiné publikum**

- žáci přepíší kapitolu nebo její část jako telegram, bajku, textovou zprávu, ...

### **4) Hlavní postavy – obrázek – text**

- žáci vyrobí plakáty popisující jednotlivé postavy nebo skupiny postav

### **5) Tisková konference**

- probíhá tisková konference; někteří žáci jsou postavami v knize a někteří novináři

### **6) Balonová debata**

- rozdělte třídu do skupin podle postav z knihy; postavy se nacházejí v horkovzdušném balonu, který ztrácí výšku
- za účelem zachránit všechny se musí jedna postava obětovat a opustit balon
- každá postava argumentuje, proč je důležité, aby zrovna ona zůstala v balonu

### **7) Mřížka charakterů**

- napište dvacet přídavných jmen
- žáci spojí postavu s přídavným jménem, vysvětlí proč

### **8) ‚Já jsem‘ báseň**

- vyberte postavu z knihy a potom se na tuto postavu soustředte na určité straně nebo v kapitole
- postava o sobě napíše báseň – vyzvěte žáky, aby napsali báseň (poskytněte jim webovou stránku, kde mohou získat inspiraci)

### **9) Návštěva školy**

- hlavní postavy z knihy navštíví vaši školu, žáci připraví program návštěvy
- v rámci návštěvy bude prostor pro kladení otázek postavám o jejich životech

### **10) Sborové čtení**

- vyberte ukázkou s dialogem a sborově ji se třídou přečtete (takovéto aktivity mohou pomoci stydlivým a nejistým studentům)

### **11) Horoskop**

- vyberte stranu nebo kapitolu, žáci napíší horoskop na den zmíněný v ukázce nebo na den příští (*pro inspiraci si žáci mohou před aktivitou vyhledat, jak horoskopy vypadají, pozn. autorky*)

### **12) Vyklop kapsy**

- jeden žák představuje postavu z knihy
- má za úkol ukázat, co má v kapsách; ostatní podle předmětů hádají, jaká postava je

### **13) Deskové hry**

- vymyslete a vyrobte hru podle knihy; pokud je čas, mohou ji vyrobit sami žáci

### **14) Zpráva**

- žáci napíší o knize zprávu z pohledu policisty, úředníka, lékaře, učitele...

### **15) Brožura / webová stránka**

- udělejte čtenářský projekt – každý žák přečte jinou knihu, a po přečtení se o knize písemně vyjádří či jinak umělecky ztvární svůj názor nebo zážitek; z výtvorů se vytvoří brožura nebo webové stránky

### **16) Tričko**

- žáci navrhnu přední a zadní stranu trička se snahou zachytit podstatu knihy

### **17) Upoutávka**

- žáci ve dvojicích vytvoří upoutávku na přečtenou knihu (pro inspiraci se mohou podívat na upoutávky online); formát libovolný – ústní prezentace, video prezentace, plakát, leták
- dále mohou vytvořit propagační kampaň na další knihu ze série

### **18) Trilogy, kvarteta**

- vyzvěte tři nebo čtyři žáky, aby hráli experty na literaturu
- společně budou diskutovat o novele, kterou četli (*zbytek třídy může být porotou a po diskuzi zhodnotit příspěvky jednotlivých expertů z různých hledisek – informovanost, erudovanost, formálnost, jazyková zdatnost, nebo publikem například v televizním pořadu s možností klást expertům otázky, pozn. autorky práce*)

### **19) Nový obal**

- žáci vytvoří design nového obalu knihy, kterou četli, včetně propagačního textu

### **20) Napiš autorovi / nakladateli**

- žáci ve skupinách napíší dopis autorovi či nakladateli se zpětnou vazbu na knihu  
(*doporučuji opravdu poslat, pozn. autorky práce*)

### **21) Projed' stránky fanoušků**

- žáci si prohlédnou webové stránky a pročtou reakce na knihu, kterou právě četli

### **22) Plakáty** (témata z knihy, postavy)

- žáci vytvoří propagační plakáty s tématem, kterému se kniha věnuje či na postavu z knihy (mohou využít stávající materiály a použít je novým způsobem)

### **23) Návrh propagační slevy**

- žáci vytvoří propagační kampaň pro knihu (či sérii knih) – mohou ji poté představit skutečné firmě

### **24) Casting**

- žáci se rozdělí do skupin a diskutují o filmové verzi knihy
- mohou vybírat vhodné herce pro konkrétní roli – mohou vybírat jak mezi reálnými herci, nebo svými spolužáky; svůj výběr vysvětlí důvody (*vhodnost konkrétního člověka pro určitou roli, pozn. autorky práce*)

### **25) Ilustrátor**

- žáci ilustrují tři klíčové scény z knihy (*je možné z nich vytvořit větší projekt, koláž či prezentaci na nástěnce školy či třídy, pozn. autorky práce*)

## 4 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je specifická forma sociální komunikace, jejíž prostřednictvím se uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces. Jde o výměnu informací mezi účastníky, řídí se osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků. Jde o profesionální komunikaci učitele se žákem, při vyučovací hodině i mimo ni. Má určité pedagogické funkce a vytváří příznivé psychologické klima. Komunikace je přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému nebo ke skupině lidí.<sup>135</sup>

Pedagogická komunikace probíhá mezi učitelem (vychovatel, přednášejícím, vedoucím zájmového kroužku) a žákem (studentem, posluchačem, účastníkem) a také mezi žáky mezi sebou. „*Účastníci komunikují o nějakých faktech, nebo vyjadřují svoje stanoviska, názory, svoje přání či pokyny.*“<sup>136</sup> Jedná se o dvousměrný proces. Jejimi hlavními funkcemi je realizace výchovy a vzdělávání a zprostředkování vztahů a společné činnosti mezi účastníky komunikace (učitelem a žákem, žáky navzájem).

Pedagogická komunikace je základním prostředkem uskutečňování výchovy a vzdělávání. V podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků umožňuje realizaci cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu. Pokud by žák nekomunikoval, učitel by se nedozvěděl, zda všemu rozumí, zda pochopil výklad, nepotřebuje změnit tempo atd. Chyběla by i zpětná vazba, kontrola žakovy práce. Kdyby nemohl komunikovat žák s učitelem, žák by se nemohl ptát doplňující otázky, ujasnit si, čemu nerozumí, poprosit učitele o pomalejší tempo či pauzu pro řešení úkolu. Komunikace mezi žákem a učitelem je jistou formou spolupráce. Je definováno pět principů pro komunikaci:

- Princip kooperace – spolupráce s partnery,
- maxima kvantity – mluvit tolik, aby mělo sdělení dostatečnou míru informovanosti, a zároveň aby bylo co nejúspěšnější,
- maxima kvality – neříkat lži či informace bez dostatečného důkazu,
- maxima relevance – říkat to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématům, cílům i účastníkům,
- maxima způsobu – vyjadřovat se jasně, srozumitelně, přesně a jednoznačně.<sup>137</sup>

Podobné myšlenky vyjádřil už J. A. Komenský: „*Řeč, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč*

---

<sup>135</sup> Nelešovská (2002), s. 25.

<sup>136</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>137</sup> Ibidem, s. 25–27.

*necht' se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny, než říci jednu, jež by měla být zamlčena.*“<sup>138</sup>

V nejčastější organizační formě vyučování – v hromadném (frontálním) vyučování – dochází ke třem typům komunikace: obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná komunikace od učitele ke třídě a jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci.<sup>139</sup> Obousměrná komunikace je zpravidla rozhovor, který probíhá tak, že učitel klade otázky a žák odpovídá. Je podstatné, jak učitel dokáže formulovat své otázky, jak žáky zaujme a jak žáky do rozhovoru zapojí. Jednosměrná komunikace učitele se třídou je monologem učitele, jde tedy o situaci, kdy učitel vede výklad, vypráví či hodnotí žáky.<sup>140</sup> Učitel je ve středu komunikace a určuje téměř všechny náležitosti – určuje téma komunikace, může mluvit, jak dlouho chce, kde v rámci třídy a v pozici, kterou považuje za vhodnou (vestoje, vsedě, v chůzi), s kým chce (jednotlivcem, skupinou, celou třídou).<sup>141</sup>

Jelikož se v této organizační formě vyučování nevítá rozhovor mezi žáky, nedochází k rozvoji sociálních vztahů ve třídě, nedochází k výměně názorů (a jejich formulaci, ke které často dochází až při diskuzi), k možnosti spolupracovat, pomáhat si. Prostor pro tento důležitý aspekt učení zohledňují jiné organizační formy, které na něm dokonce staví – skupinové, párové a kooperativní vyučování. Při práci ve skupině přirozeně dochází k obousměrné komunikaci, žáky takové učení motivuje a usnadňuje jim učení. Tato forma klade větší nároky na přípravu učitele (jaké připravit úkoly, jaký průběh vyučování bude mít, jaké bude vyhodnocení či závěrečné shrnutí hodiny atp.), ale pro žáky má mnoho benefitů. Je nutné pevně a srozumitelně vymezit pravidla komunikace.<sup>142</sup>

Pro rozvoj komunikace ve třídě je důležitých mnoho faktorů, například uspořádání učebny, klima a atmosféra třídy. Při uspořádání učebny hraje roli velikost učebny, tvar místnosti, akustika, nábytek a didaktické vybavení učebny. Učitel může s uspořádáním učebny tvořivě pracovat a promýšlet, jak vytvořit žákům příjemné prostředí. Uspořádání lavic může být tradiční, uspořádání pro skupinovou práci, lavice v kruhu či „konferenční

---

<sup>138</sup> Komenský (1987), s. 146.

<sup>139</sup> Nelešovská (2002), s. 41.

<sup>140</sup> Novotná (2006).

<sup>141</sup> Nelešovská (2002), s. 41.

<sup>142</sup> Ibidem.

uspořádání“ – lavice ve tvaru U. „*Tvořivý přístup učitele může výrazně ovlivnit sociálně-psychologické aspekty v kolektivu a efektivní komunikaci.*“<sup>143</sup>

Co se týká faktoru prostředí, jde kromě uspořádání lavic také o hygienické aspekty, jako jsou osvětlení, vytápění a větrání, ergonomické aspekty – velikost nábytku, školní pomůcky a akustické aspekty – hluk, šum a akustické vlastnosti učebny (odraz zvuku).<sup>144</sup> Atmosfériou třídy se rozumí „*sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří aktuální procesy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě aktuálně odehrává nebo se má v nejbližší době odehrát. K těmto aktérům patří třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec a učitel.*“<sup>145</sup> Atmosféra je situačně podmíněným jevem, může se rychle měnit – během dnů, ale i během hodiny. Je ovlivněna jak časem, kdy hodina probíhá, tak okolnostmi jako je zkoušení či písemná práce. „*Atmosféra ve třídě se proměňuje v závislosti na učiteli, organizační formě, předmětu a probíraném učivu.* (...)“

*Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé, vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.*“<sup>146</sup> Klima je něco nehmatatelného, co žáci subjektivně pocítují, a do velké míry určuje kvalitu vyučovacího procesu i pedagogické komunikace. Průcha uvádí dva typy komunikačního klimatu ve třídě – suportivní, v němž se účastníci navzájem respektují a komunikují mezi sebou a jasně a otevřeně si sdělují své názory a pocity. Klima defenzivní je takové, ve kterém spolu účastníci často soupeří, neposlouchají se navzájem a své názory a pocity skrývají.

V pedagogické komunikaci stojí na prvním místě mluvení (řeč). V oblasti řeči se dají zkoumat dvě roviny – akustické vlastnosti hlasu (síla, výška a barva hlasu a tzv. hlasový začátek – měkký či tvrdý) a zvukové prostředky řeči, čímž je přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo a pauza. Přirozeně jako v jakémkoli jiném typu komunikace jsou důležité i neverbální projevy. Jde o mimoslovní signály – řeč těla. „*Antropolog Albert Mehrabian odhalil, že pouze 7 % informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. 38 % získáváme z tónu a barvy hlasu a 55 % z řeči lidského těla.*“<sup>147</sup> Pod nonverbální komunikaci patří mimika, řeč očí, kinezika, fyzické postoje (posturologie), gotika, haptika, proxemika, tón řeči a také úprava zevnějšku. Sdělování činy je velice významným druhem peda-

---

<sup>143</sup> Nelešovská (2002), s. 41.

<sup>144</sup> Ibidem.

<sup>145</sup> Průcha (2003), s. 22.

<sup>146</sup> Nelešovská (2002), s. 47.

<sup>147</sup> Ibidem.



gogické komunikace. Zahrnuje, co se dělá a jak se to dělá, jde o postoje (například postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka atp.)<sup>148</sup>

### **Výzkum z oblasti komunikace ve třídě**

Klára Šedřová a Martin Sedláček provedli výzkum komunikace ve třídě v souvislosti se žákovským učením. Zkoumali, zda charakter výukové komunikace ovlivňuje žákovské učení v humanitních předmětech, tedy vztahy mezi způsobem, kterým učitel interaguje s žáky a učením žáků.

Zkoumané faktory ze strany učitele byly jasnost a kredibilita, u žáků komunikační angažovanost. Jasnost je definována schopností učitele prezentovat informace tak, aby jim žáci rozuměli, kredibilita je dána tím, v jaké míře ho žáci vnímají jako důvěryhodného, což se zpravidla opírá o pocit, že je učitel expertem ve svém oboru, má morální kvality a jedná v zájmu žáků. („*Výzkumy věnované kredibilitě poukazují na to, že tato učitelská charakteristika ovlivňuje všechny komunikační události. Pokud žáci nevnímají učitele jako kredibilního, jsou méně ochotni mu naslouchat a nechat se jím ovlivnit.*“<sup>149</sup>) Angažovaností žáků ve výukové komunikaci se rozumí míra ochoty a připravenosti zapojit se do komunikace (*classroom participation*). Jedná se o ochotu komunikovat a naslouchat (*willingness to communicate, willingness to listen*).

„(...) *data ukazují na zásadní význam komunikace na subjektivně vnímané učení.*“<sup>150</sup>  
Závěr studie ukazuje, pokud se má posílit žákovské učení (a tím zvýšit kvalitu výuky), je třeba zvýšit zapojení žáků do komunikace. Význam učitele se neumenšuje, je to právě učitel, kdo vytváří komunikační prostor a svými vlastními komunikačními aktivitami žákovské angažovanosti buď napomáhá, nebo ji utlumuje.

---

<sup>148</sup> Nelešovská (2002), s. 60.

<sup>149</sup> Sedláček, Šedřová (2015), s. 86.

<sup>150</sup> Ibidem, s. 98.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 Analýza výukových situací v hodinách literární výchovy

Videonahrávky byly natočeny v 9. třídě menší základní školy v Olomouckém kraji v lednu a únoru 2018. Paní učitelka je v analýze jmenována jako *paní Anna*. Ve třídě je 14 žáků. V příloze č. 2 je vyhodnocení dotazníku, který zjišťoval vztah žáků k literární výchově jako školnímu předmětu i jejich osobního vztahu k literatuře a čtení. V této kapitole je rozbor výukových situací, které v natočených hodinách nastaly. Jsou stručně analyzovány z hledisek, která jsou diskutována v teoretické části práce.

*„Analýza kvality výukových situací je odvozena z cílových požadavků na výuku. (...) výuka má žákům poskytovat dostatečné příležitosti k rozvíjení kompetencí s důrazem na propojení s osvojováním učiva.“*<sup>151</sup> Výuková situace je systém, do něhož vstupuje učitel, žák, prostředí, pravidla a omezení potřebná pro vytvoření daného poznatku. Cílem didaktické situace je „někoho něco naučit“. *„Učitel organizuje plán činností, jejichž cílem je modifikovat nebo vytvořit žakovu znalost.“*<sup>152</sup>

### 5.1 Popis videonahrávek dvou hodin

1. hodina

#### Úvodní část

V úvodu hodiny paní Anna připomíná práci v minulých hodinách (četli tři Čapkovy povídky) a aktivizuje žáky otázkou:

*„Říkali si, že tyto povídky mají jedno společné. Ony jsou takového žánru, jakého? Říkali jsme si, že to jsou v podstatě [dává prostor pro doplnění] – detektivky, ano. Vždycky je tam nějaká detektivní zápletk.“*

A dodává, co je v plánu hodiny: *„(...) s těmi povídkami budeme pracovat, něco vyhledáme, něco vymyslíme (...), ve druhé části bychom si zkusili formulovat Čapkovy názory na základě toho, co zatím známe (...), a pokud nám zbyde čas, podíváme se na další drama.“*

#### Hlavní část

##### Aktivita č. 1

Po krátkém úvodu přechází k aktivitě.

---

<sup>151</sup> Janík, Slavík (2013), s. 232.

<sup>152</sup> Novotná (2006).

[P1] „Já bych vám řekla klíčová slova k jedné povídce, vy mi řeknete název, protože na to okamžitě přijdete. Potom to obrátíme a uděláme to úplně obráceně. Když vám řeknu indigo, velbloudí moč, Amina, mříž, zapovězený vzor, tak jsem u jaké povídky, **Emi**?“

[Žáci říkají nahlas své nápady, paní Anna pokračuje ve výčtu a vyvolává.]

Ema: *Čintamani a ptáci!*

Paní Anna: *Čintamani a ptáci. To Čintamani a ptáci v tom názvu, **Luci**, znamenalo? Je to vlastně název vzoru na –*

Lucie: *Na koberci.*

Paní Anna: *Na vzácném perském koberci. A detektivní zápletka tam byla také.*

## Aktivita č. 2

[P2] „Vzpomeňte si na povídku, kterou jsme měli v čítance, to byl Zločin v chalupě, a teď mi zkuste vy vymyslet nějaká taková ta hlavní klíčová slova. Zkuste se teď neorientovat jenom na podstatná jména. Zkuste tam zakomponovat aspoň jedno sloveso. Abychom zkusili zase my poznat zase podle toho tu povídku. Takže máme Zločin v chalupě. Kdo zkusí, už se hlase. **Verunko**.“

Veronika: *Vražda.*

[K1] Paní Anna: *Vražda, výborně. Dál?*

Žákyně: *Pole.*

Paní Anna: *Pole, výborně. Vražda, pole. Co máme dál, **Lucko**.*

*Tchán.*

Paní Anna: *Tchán, výborně! Vražda, tchán, pole. Ještě, aspoň dvě.*

*Soud.*

Paní Anna: *Soud, výborně.*

*Kouzla.*

Paní Anna: *Kouzla, výborně. Ještě tam byl nějaký jetel, pokud si vzpomínám. Dobře. Vy jste se u té povídky poměrně smáli, i když v podstatě šlo o smutnou událost, o vraždu*

[K2, O1] *tchána. Otcovražda. Vy jste se tehdy smáli. Čemu jste se smáli, Verunko?*

Veronika: *Že pořád opakoval, že to nebylo schválně.*

Paní Anna: *Ano, že to nebylo schválně, bylo to skrz to pole. Všechno nadřazoval vlastně té vraždě.*

### Aktivita č. 3

„Dobře. Podíváme se na poslední povídku. Ta povídka, která nám zbývá, vy určitě víte název. Evi, jako to bylo?“

Eva: *Básník.*

Paní Anna: *Ano, byl to Básník. Zkuste zase zformulovat klíčová slova toho básníka. Ta důležitá slova, která nám vlastně říkají něco k tématu.*

*Nehoda.*

Paní Anna: *Nehoda! Dál?*

*Opilost.*

Paní Anna: *Opilost!*

*Žebračka.*

Paní Anna: *Žebračka. Výborně. Ještě, ještě.*

*Básník.*

[K3] Paní Anna: *Básník, ano, co ještě? Co vám ještě přijde poměrně důležité?*

*Policie.*

Paní Anna: *Policie, výborně. Co ještě?*

*Báseň.*

Paní Anna: *Báseň, básník. Můžeme ještě. Zkuste si třeba ještě vzpomenout na tu báseň, ješ-tě se na ní dneska podíváme. Zkuste si vzpomenout, co v té básni bylo důležitého za slovo.*

*Ňadra.*

Paní Anna: *Ňadra, výborně, hoši, výborně jste nás vedli. Paráda.*

### Aktivita č. 4 – řazení ukázek

Ihned navazuje na další aktivitu s povídkou *Básník*.

„*My bychom se teď podívali na povídku *Básník*. Já bych vás teď poprosila – zkusíte se dát do skupinek buď po dvou, nebo po třech, pokud někdo chce zůstat sám, může zůstat sám. Někdo zůstane ve dvojici, můžete si sednout do trojic, a pokud někdo chce, může zůstat sám. Hned teď.*“

[K4] Třída nijak nereagovala. Paní Anna je pobídla, ať se rozdělí, třída odpověděla, že jsou. „*Já vím, vy jste –*“ [ukazuje na děvčata ve dvojicích v lavici] „*ale vy pokud chcete být spolu, musíte jít k sobě do lavice.*“ [ukazuje na kluky, kteří hned reagují a předsnou si]. U ostatních zkontroluje, zda se pochopili – kdo se otočí k sousedovi, kdo zůstane sám.

„Já bych vám rozdala takové složky a v těch složkách v první řadě si zkontrolujte, jestli máte šest psaných text, šest papírů s psaným textem a měl by tam být jinak jeden prázdný papír, ten by měl být jenom na vaše poznámky. Nejdřív si to zkontrolujte. [rozdává složky] A Vít'o, nechceš jít k někomu, chceš být sám? (...) Eliško, pojd' tady k holkám. Vem si židličku a pojd' tady za Alenkou.

Zkontrolujte, jestli máte šest papírů, jeden volný list, zkontrolujte si, jestli nemáte, reklamujte. (...) Tak, máte, výborně.

[K5] Vaším úkolem číslo jedna bude poskládat ty papírky tak, aby to šlo chronologicky za sebou jako v povídce. Pozor, není tam všechno samozřejmě, jsou tam místa vynechaná. Takže zkuste se podívat, čím by to mohlo začínat, zkuste si přečíst začátky, konce a zkuste to poskládat. [dotaz od žákyně] „Je to jedna povídka, pořád jsme u Básníka. Uděláte si takový sloupeček z těch částí a ty části si poskládáte chronologicky, jak jdou za sebou. (pauza) Nečtěte to celé, to není potřeba.“

[P3] Třída pracuje asi 4 minuty, paní Anna chvíli rovná papíry na stole a potom prochází mezi žáky. Dívá se, jak tvoří, někdy zběžně komentuje, když vidí zásadní chybný krok, upozorní, aby si ho žák upravil. Jednu dvojici navádí, aby si našla začátek. U jiné dvojice nachází špatně srovnaný začátek, žákyně se ptají, jak to můžou opravit. Po chvíli:

[P4] „Vidím, že máte trošku problém s tím začátkem. Na začátku té povídky, pokud si vzpomínáte, hoši, bylo to, že vlastně s tím básníkem jsme ještě nepřišli do kontaktu. Na tom začátku byl vyšetřován kdo – vzpomenete si? – [odpověď od žákyně] ano, ten kamarád, myslím, že se jmenoval inženýr Králík. A on na tom začátku odpovídá, co se stalo, a zjistilo se, Tadeáši, že on si nic nepamatuje, ale pozor, měl s sebou kamaráda, měl s sebou toho básníka, ale on do něj nekládal vůbec žádné naděje, protože on říkal – víte, on je takový... Báásník [mávně u toho rukou]. Takový jenom básník.

[K6] První část, tuším, že tady Marko s Honzou to měli dobře poskládané, možná je vás víc, možná jsem to tady přehlídlá.

Paní Anna vyzve k přečtení začátku. Vysvětluje, proč to – upozorňuje na postavy, které tam vystupují. Společně kontrolují další část.

[O2] Když neví vyvolaná skupina, paní Anna vyzve další.

Vždy, když skupina navrhone, co by mohlo být v pořadí další, paní učitelka to krátce komentuje, aby si to ostatní mohli uvědomit a seřadit. Po skončení zadává další úkol.

### Aktivita č. 3 – pracovní list

*„Takže, máme to seřazené tak, jak jsme si teď zkontrolovali a podíváme se na další věc. Já bych vám teď rozdala do každé skupinky pracovní list a vy z toho zkusíte něco splnit. Podíváme se ještě nejprve na – první část. Nechejte si to poskládané, budeme s tím ještě pracovat, ano?“*

Rozdává papíry a dává instrukce:

*Nachystejte si něco na psaní, prosím vás, a můžete si dělat poznámky na ten prázdný papír a do toho pracovního listu budete potom zapisovat ty odpovědi. Takže, dostanete do každé té skupinky jeden ten list a podívejte se na jedničku. – Něco budeme dělat společně, něco pak budete dělat sami v těch skupinkách, zůstaňte sedět, jak sedíte.*

*Nachystejte si poskládaný text, nachystejte si i ten bílý papír a nachystejte si tužku a ten pracovní list. Můžete jmenovat jednoho zapisovatele, který to potom bude doplňovat. Tak, přečteme si, to uděláme společně, přečteme si první úkol. **Anetko**, přečti jedničku.*

#### **1. úkol**

*Aneta: V posledním odstavci v první části textu najdi větu, ve které poznáš ironii.*

**[K7]** *Paní Anna: Tak, prosím vás, podívejte se teď všichni na tu první část a zkuste se teď podívat, jestli v té druhé části (...) byste nenašli ironii. Když tak se přihlaste. Anebo mohli byste si na ten bílý papír napsat začátek té věty, ať se poznáme. Jestli už někdo je, má ruce nahore. Když hledáme ironii, **Lucko**, co asi hledáme? [výsměch] Výsměch čím, výsměch čím? [opakem] Opakem, výborně.*

*Myslím, že holky byly možná první, nevím, jestli jsem to dobře viděla. Takže zkuste přečíst větu, kde bychom tu ironii poznali. [přečtou] Výborně. Co je na tom ironického? „To je úžasné, pane.“ Takže já když řeknu, že je něco úžasné, tak většinou myslím, že je to – [reakce žáka – že je to dobré] ano, úžasné v tom dobrém slova smyslu. Tady je to v opaku, protože on vlastně říká, že je to špatné, že lidé neumí pozorovat, protože on by se bez toho básníka vůbec nehnul z místa. On byl úplně zoufalý, protože pan inženýr, který se ani moc nevyzná v autech...*

**[K8]** *Jedna žákyně se zeptala, jestli mohou psát do toho papíru. Paní Anna řekla, že ne, ať píší na ten prázdný a žákyně sdělila, že už do toho tištěného začala psát. Paní Anna reagovala klidně a řekla: „Já jsem si myslela, že mi to napíšete do toho prázdného, zatím mi do toho nepište, budete tam psát další věci.“*

## 2. úkol

*Podíváme se na tu dvojku. Přečteme si, Deniso, dvojku, zadání.“*

Denisa: *Ve druhé části textu na začátku druhé části věty „... básník vykulil ze dveří malá užaslá očka“.*

Paní Anna: *„Tak a vy se teď domluvíte v těch svých skupinkách, o co by mohlo jít. Máte tam čtyři možnosti, pozor, nemusí být jenom jedna správná.“* Paní Anna znovu zřetelně zopakuje zadání úkolu]. Žáci odpovědí, že je to hyperboly, společně si vysvětlí, co to je.

## 3. úkol

Další úkol je hra na knihkupce. Žáci napsat na nalepovací lístečky kladné vlastnosti knihy, které vy zmínili, kdyby chtěli knihu jako knihkupci prodat. Čím by mohla zaujmout čtenáře.

[P5] Žáci tvoří, paní Anna prochází mezi žáky, radí, reaguje. *„Tři až čtyři klidně stačí.“*

## 4. úkol

Po chvíli uvede další úkol:

[P6] *Zkusíte se zamyslet na celou tou povídkou Básník, co byste ještě z toho děje chtěli vědět. Co třeba vám Čapek ještě neprozradil, a vy byste se to chtěli vědět. Napište, co byste chtěli vědět, nebo co byste, kdybyste byli autoři, co byste vlastně opravili v jeho podání.*

## 5. úkol

Žáci mají z vlastností, které si napsali v úkolu č. 3, vytvořit upoutávku na povídku *Básník*, aby zaujala co nejvíce lidí. Žáci tvoří, paní Anna prochází mezi žáky a radí. Pak třídu uvádí do společné reflexe:

*Pokud máte hotové nabídky na knížku, zkusíme si jich několik přečíst. (...) Tak, co jste si napsali, jako kdybyste byli knihkupci, co byste dali zákazníkovi za informace, aby vám ty knížky z toho skladu pěkně začaly mizet. Takže Kláry, zkuste [oslovuje Kláru a její spolužačku ve dvojici] aspoň dvě informace u té šestky, u toho posledního.*

[K9] Žákyně přečetla dvě věty. Paní Anna je aktivně vyslechla, stála blízko nich. Po dočtení je pochválila a zopakovala formulaci, která se jí líbila. Vybídla další skupinu k přečtení. Okomentovala a vybídla další. Žák přečetl větu, ve které měl formulaci *„od legendy české literatury.“* Paní Anna: *„Od legendy české literatury, výborně. Já bych tam ještě přidala o tom autorovi, ano, legenda české literatury. Vemte si to, že ten zákazník je poměrně nevzdělaný, my o tom Čapkovi ještě víme, že téměř dostal, byl několikrát navržen*



na – [nechá doplnit žáky] Nobelovu cenu. To byste klidně mohli použít.“ Paní Anna dala ještě výzvu, jestli má někdo informaci, která se nečetla.

#### **Reflexe úkolu č. 4**

Dále vyzvala žáky, aby řekli, co by si přáli, aby Karel Čapek do povídky napsal.

Dvojice děvčat odpovídá: „*Jak se jmenuje básník.*“

Paní Anna: „*Výborně.*“ Vyvolá dalšího žáka, ten odpoví.

Paní Anna: „*Výborně, není tam úplně, Tadeáši přesně to, že byl chycen ten viník, ano. To tam je docela důležité, co si myslím, že čtenář by na to i čekal.*“

[K10] *A ještě teda bohužel je trošičku nepěkná propagace alkoholu, protože vy víte, že on byl vlastně opilý, opravdu byl po návštěvě kavárny, a jak byl takový ovíněný, tak napsal tu báseň. Takže, Vít'o, určitě nebudeme propagovat, že když se někdo napije alkoholu, že mu to bude básnit.*“

[K11] Přivádí žáky k rozvzpomenutí ještě na jednu nedokončenou událost v knize:

*„Dobře, ještě tady nemáte jednu věc. Vy jste se na začátku dozvěděli, co vlastně stalo. Co se stalo? [nechá doplnit žáky, zopakuje jejich odpověď]. Auto přejelo opilou žebračku. Dozvěděli jste se, co se s ní stalo nakonec? Nedoověděli. Poslední informace byla, že zápasí se smrtí v nemocnici a to bylo vlastně všechno.“*

#### **Závěrečná část**

Paní Anna poprosí žáky, aby do složek vrátily všechny papíry, nemusejí popořádku.

*Pracovní listy nebudete podepisovat, já si je vyberu a Čapkovy názory s Bílou nemocí zopakujeme příští hodinu, to už jsme dnes nestihli.*

Dodá další instrukce k úklidu složek, oficiálně ukončí hodinu a poprosí žáky, aby zůstali ve třídě a mohla s nimi vyřešit finance a další třídnické záležitosti.

2. hodina

#### **Úvodní část**

Paní Anna stručně seznamuje třídu s plánem hodiny:

*Dneska bychom pokračovali v literatuře s Karlem Čapkem, minulou hodinu jsme nestihli Čapkovy názory a taky jsme se nestihli vrátit k Bílé nemocí, což uděláme na začátku a potom bychom se věnovali, předpokládám, že to stihneme, další divadelní hře Karla Čapka, která – podle některých kritiků je považována za úplně nejlepší Čapkovo drama.*

## Hlavní část

### Aktivita č. 1

*Takže se napřed podíváme na Bílou nemoc a zase si zkusíme říct, protože vy už něco znáte, zkuste si říct hlavní klíčová slova, která se nám vybaví, když se řekne drama Bílá nemoc, **Anetko**.*

*Maršál.*

*Paní Anna: Maršál! Výborně. Další. [vyvolává] Tadeáši –*

*Doktor Galén.*

*Paní Anna: Doktor Galén, dobře.*

*Adolf.*

**[K12]** *Paní Anna: Adolf, přeneseně dobře.*

*Válka*

*Paní Anna: Válka.*

*Bílá skvrna*

*Paní Anna: Bílá skvrna, dobře. Zkuste třeba nějaké sloveso. Většinou jsou podstatná jména, zkuste nějaké sloveso.*

*Zbroj*

*Paní Anna: To je podstatné jméno, dala bych zbrojit, když už. Dobře. To jsou taková ta klíčová nejhlavnější, která se nám vybaví, pokud se řekne drama Bílá nemoc.*

### Aktivita č. 2 – výklad s otázkami

**[P7a]** *Paní Anna ihned přechází k další části hodiny, ve které se chce dostat k formulování Čapkových názorů. Opřená o svůj stůl, otočená ke třídě vypráví.*

*Vy v podstatě nevíte jako diváci, když se na tu hru díváte nebo pokud byste shlédli film, v jaké době se to odehrává, protože Čapek to záměrně zasadil do neurčitého času na*

**[K13]** *neurčité místo. Neuvidíte tam ani neuslyšíte žádný, **Honzo**, název města ani název nějakého jiného místa. Ale divák ví, protože první diváci zhlédli film koncem 30. let, takže český divák ví, že se asi pohybujeme někdy v tehdejší současnosti. Ale Čapek záměrně do těch svých divadelních her nezasahuje místo ani čas. On to dělá záměrně, aby si divák mohl představit to svoje.*

*My víme, že Čapek se nedožil čeho [prostor pro žáky], on se nedožil začátku války, nedožil se 15. března 1939 obsazení naší republiky, on se nedožil toho, že ten Hitler nás skutečně obsadil.*

Připomíná, že se dožil zabavení Sudet a dobře věděl, jaké nebezpečí hrozí. A chtěl nějakým způsobem reagovat na to, aby to lidé brali vážně.

*Zkusíme si jmenovat hlavní postavy v dramatu Bílé nemoci, Irenko. [odpovídá] Doktor Galén a Maršál, to byl v podstatě protipól jsme si říkali. My jsme si ještě říkali, že vlastně*

**[K14]** *všichni diváci poznali v tom Maršálovi, Víto, ty jsi to řekl před tím, poznali koho, Adolfa Hitlera, dobře. [v tu chvíli se otevřeli dveře třídy – paní Anna jde dveře zavřít*

**[O3]** *a s úsměvem říká: „Že by byl za dveřmi?“*

Paní Anna vypráví o době Karla Čapka, jak na něho reagovali – německé velvyslanectví v Čechách – nelíbily se jim jeho hry.

**[P7b]** Poutavý výklad prokládá otázkami na žáky a výrazy jako „vy všichni víte, jak víte, jak jsme si říkali“ apod. Aktivizuje paměť žáků a úmyslně propojuje, na úrovni připomenutí pracuje s tím, co už žáci vědí. Většinu času během výkladu je opřená svůj stůl čelem k žákům, občas se projde v prostoru před první lavicí. Zápis si nikdo nedělá, žáci poslouchají. Celý výklad trval 5 minut.

### Aktivita č. 3 – zápis na tabuli

Paní Anna plynule přechází ke společnému psaní Čapkových názorů na tabuli (žáci do sešitu). Přivede je k tomu, že Čapek měl názory jedné z postav. Všem došlo, že doktora Galéna. Stručně s pomocí žáků shrne děj Bílé nemoci. Přechází k zápisu na tabuli.

**[P8]** *Čapkovy názory jsou důležité už jenom k tomu, co nás dneska čeká.*

Diktuje: *„Čapkovy názory. Napište si, že jsou totožné s názory doktora Galén. A jsou to názory: proti zbrojení, proti válce, násilí. Čapek byl proti jakémukoli násilí, proti manipulování davů. Byl proti tomu, aby jeden velký národ zabral národy sousední. Tyto názory, které vlastně ve většině svých divadelních her propaguje a vyslovuje (...) možná znáte z dějepisu termín pacifismus. Pokud jste to nikdy neslyšeli, tak to slyšíte teď. Ty názory jsou takzvaně pacifistické a pacifismus je vlastně směr, postoj, který odmítá jakékoli násilí, jakoukoli válku. A Čapek byl nadšeným pacifistou.*

Přidává velmi zajímavou informaci, že Hitlerovi podřízení šli Čapka zatknout, ale zjistili, že už je mrtev. Čapek byl v Německu hodně známý, dokonce jeho knihy se tajně do Německa dostali.

*„Takže, my si napíšeme, že Čapek byl stoupencem (čili ten, jak dneska říkáte, že sdílíte něco) tzv. pacifismu.“* Upozorňuje na anglický (potažmo latinský) význam slova – mír. Smysl pacifismu žákům jasně formuluje do zápisu. Klade na něj velký důraz, ještě

jednou opakuje, co znamená a že je dodnes propagován. „A to by bylo k těm nejvýznamnějším Čapkovým názorům, které nás teď zajímají. A my bychom se teď podívali na další divadelní hru *Matka*.“ Vyvezte žáky, aby si název zapsali do sešitu.

#### Aktivita č. 4 – odhad děje dramatu *Matka*

*Já vám prozradím, že se tam zase projevuje postoj pacifismu (...) a zase se orientujeme na neurčité místo, neurčitý čas – a máme vlastně k dispozici to, co jsem vám teď řekla. Máme název *Matka*, asi z nějakého důvodu, víme, že se budeme pohybovat na poli pacifismu a máme ten neurčitý čas, neurčité místo, víme, kdy to ten Čapek psal? On to zase psal jenom pár let před smrtí, podobně jako tu *Bílou nemoc*.*

*Zkuste mi říct, jaké téma se může v tomto dramatu pojednávat, a vy odvážnější můžete říct, o čem tato hra je. Berte si v potaz ten název.*

*Žák: Matička země.*

*Paní Anna: Výborně, matička země tam určitě bude vystupovat, jako přenesený název.*

*Jmenuje se to matka. Když je někdo matka, tak určitě má děti, zkuste ještě tímto směrem zabrousit. *Matka země, výborně. Čili matka vlast a zase tam asi zase půjde o nějakou válkou a matka vlast tam bude hrát asi velkou roli v té hře. Zkuste ještě.**

**[K15]** Paní Anna povzbuzuje žáky, aby se nebáli něco říct, že to bude špatně. Nemají k dispozici mnoho, mají zkusit něco odhadnout. Opakuje, co vědí.

*Paní Anna: To téma je velmi srozumitelné. Ve válce... matky...*

*Žákyně: Přicházejí o děti.*

*Paní Anna: Ano, přicházejí o děti. Výborně. Je to tak. Bohužel. (...) To je vlastně důvod, proč se ta hra tak jmenuje, ty jsi na to úplně kápla. Ona vlastně bude hlavní hrdinkou a přichází o své děti. Většinou když matky přicházejí o děti, kdo to jsou, dcery nebo synové?*

*Více žáků: Synové.*

*Paní Anna: Ano, synové, proč?*

[reakce]

*Paní Anna: Ano, synové jdou do války. Synové jsou ti, kteří by měli chránit ženy, děti a chránit tu matku vlast, to je přesně ono, výborně. Takže já si myslím, že můžeme začít, protože víme, kterým směrem se můžeme pohybovat.*

### Aktivita č. 5 – předvídání

Paní Anna vysvětlí, jak bude následující část probíhat – bude číst části ukázky, společně si přečtou jeden dialog, něco z toho zkusí poznat. Paní Anna částečně děj převypravuje a doplňuje je čtením ukázek.

[P9, K16] Často zastavuje a ptá se žáků, co myslí, že bude následovat, nebo proč postava reagovala tak, jak reagovala.

### **Závěrečná část**

#### Aktivita č. 6 – zápis na tabuli

V posledních 5 minutách si stručně zapíše do sešitu děj divadelní hry. Paní Anna komentuje.

[O4] Jedna žákyně se zeptá na to, jakým způsobem divadelní hra končí. Paní Anna ochotně odpoví.

[P10] *A poslední větu vám nadiktuju: Matčino rozhodnutí se změní v okamžiku, kdy se z rádia dovídá o střelení do dětí. Podává Tonyemu zbraň a posílá ho do boje.*

Paní Anna doporučuje shlédnout film, pokud budou mít možnost. Ukončuje oznámením, kdy budou mít literaturu příště. Žádá zpátky ukázky a oznamuje přestávku.

## **5.2 Analýza videonahrávek**

Hodiny paní Anny jsou v mnohém v souladu s požadavky jak RVP, tak s principy inovativního pojetí. Následuje analýza vybraných výukových situací. Analýza je rozdělena tematicky do tří oblastí. První je z hlediska pojetí – v čem je naplněno konstruktivistické pojetí a v jakých konkrétních situacích jsou uplatněny principy inovativního přístupu k výuce (zejména v aktivitách a přístupu k žákům – citlivost a zájem o rozvoj žákovy osobnosti). Druhou oblast tvoří pedagogická komunikace a poslední oblastí jsou okolnosti, čímž je myšleno jak uspořádání třídy a rozsazení žáků, tak atmosféra třídy a klima.

### **[P] Analýza z hlediska pojetí výuky**

Pojetí výuky i přístup k žákům se odvíjí od učitelova přesvědčení o smyslu výchovy a vzdělání, či konkrétněji o smyslu konkrétního předmětu. Paní Anna v rozhovoru po natáčení na otázku, co je podle ní smyslem výuky literatury, k čemu se v hodinách snaží směřovat, odpověděla za prvé – naučit žáky pracovat s textem. Aby věděli, co všechno je možné z textu vyčíst a jak. Na druhém místě jmenovala lásku ke knihám. Chce jim představit různé knihy a dát zažít četbu jako aktivitu plnou dobrodružství a nabízející

zábavu, odpočinek i obohacení. Na třetím místě uvedla seznámení s chronologií. Považuje za dobré, aby měli žáci alespoň představu o tom, jak co šlo za sebou (období a literární tvorba, v jakém století kdo tvořil). Nelpí na detailech, ohledně časového určení jí stačí polovina století, a na konkrétních dílech také nestojí, ale chce, aby si žáci něco představili, když se řekne například Tyl. Aby věděli, kam ho zhruba časově zařadit a jaký druh literatury tvořil.

Paní Anna se vede žáky ke čtení a prezentování knih (referáty, v rámci kterých vlastní názory, zejména na charaktery postav, žáci dokládají na ukázkách z knihy) a na společném čtení několika knih za rok. Všimá si také toho, co žáky baví a z toho v mnohém vychází. Například v 9. ročníku je předmětem zájmu 2. světová válka, proto společně čtou Deník Anny Frankové a Karlu Čapkovi věnují v hodinách hodně času. Žáků si váží a vede je k přemýšlení na texty, ne jenom mechanickému vyhledávání informací. V hodinách klade důraz na porozumění textu, na což je zaměřena většina aktivit, dále na představivost a tvořivost, zejména v podobě předvídání děje a domýšlení souvislostí (vývoj vztahů mezi postavami, zasazování do kontextu doby apod.).

Způsob zapojení žáků z velké části odpovídá principům inovativního přístupu – ať už se jedná o různé organizační formy vyučování (aktivity ve dvojicích, ve skupině), o zařazení úloh na řešení problému či vlastnímu tvoření.

Paní Anně nejde jen o správnou odpověď, ale především o pochopení (obsahu povídky, záměru použití určitých jazykových prostředků – ironie, hyperbola – viz [K7]). Vysvětluje to způsobem, kterému rozumí, a dává příklady, aby žáci věděli, kdy to mohou použít. Pracuje s tím, co žáci mohou vědět (například Čapkovy názory z přečtených divadelních her), z toho vychází a to rozvíjí. Vybízí žáky otázkami k tomu, aby přemýšleli, vzpomínali a vyvozovali. Reakce žáků zpravidla okomentuje, například přidá další detaily z povídky, znovu připomene děj a zasazuje jednotlivosti do širšího rámce. V aktivitách jí často jde o tvořivost žáků, oceňuje snahu a výtvořky, ať už jsou výstižné, vtipné či nejsou ničím zvláštní.

V jejím postoji je znát upřímný zájem o žáky. Během práce žáků ve skupinách prochází mezi lavicemi a je připravená pomoci. Hodiny jsou svižné, žáci jsou po většinu času zapojeni v aktivitách, jejichž prostřednictvím se uskutečňuje jak opakování, tak i výklad, nebo otázkami v učitelově výkladu.

**[P1, P2]** Jedná se o tvořivé aktivity. První aktivita připravuje žáky na aktivitu druhou. Žáci musejí vzpomínat na přečtenou povídku a vyhodnotit, jaká slova jsou pro ni klíčová.

**[P3+4+5]** Tato situace poukazuje na jednání paní Anny – vždy, když žáci pracují ve dvojici nebo ve skupině na nějakém úkolu, prochází mezi lavicemi, nahlíží do jejich tvorby a je jim nápomocná. Někdy něco okomentuje, poradí či navede. Vytváří tím kooperativní atmosféru, kdy se žáci nebojí na nic zeptat a vědí, že učitel je jim k dispozici, aby pomohl a nasměroval.

**[P6]** Toto byl velmi zajímavý a kreativní úkol. Vede žáky k přemýšlení „nad povídkou“, ne je „v povídce“.

**[P7a+b]** Cíl této aktivity je zformulovat Čapkovy názory z toho, co žáci z přečtených děl vědí. Není to aktivita v pravém slova smyslu, paní Anna je hlavním aktérem, ale nejedná se o monolog, pauzou – prostorem k doplnění slova nebo věty a otázkou žáky do výkladu zapojuje. Její vyprávění je poutavé, čímž si udržuje pozornost žáků navzdory tomu, že jsou v tuto chvíli spíše pasivními posluchači.

**[P8]** Opět – tvoří výklad s pomocí informací, které žáci znají. Propojuje s jejich znalostmi z dějepisu, odkazuje na angličtinu – na význam slova pacifismus, ze kterého mohou odvodit, co výraz znamená a pomůže jim k zapamatování. Výraz i jeho význam několikrát opakuje jinými formulacemi, aby si víc žáků mohlo najít vysvětlení, které je jim přirozené a snadněji si ho zapamatují.

**[P9]** Paní Anna opět dává prostor představivosti žáků a jejich domněnkám. (Jak s tím pracuje v tuto chvíli, může velmi působit na city žáků a pomoci jim uvědomit si skutečnosti války, dopady na jednotlivé životy, rodiny, matky. V této hodině nepřímou dochází k práci s hodnotami a postoji a může být pro život žáků velmi cenná.)

**[P10]** Diktovaný zápis do sešitu je způsob tradičního pojetí výuky a mnohdy terčem kritiky. Jedná se o výstižnou formulaci, kterou paní Anna shledává za důležitou. Z pozdějšího rozhovoru s ní vyplývá, že po žácích nebude chtít, aby tuto větu znali nazpaměť. V tomto případě pak zvolený způsob nemusí být špatný, ale je dobré nevolit ho příliš často.

### **[K] Analýza z hlediska pedagogické komunikace**

Komunikace mezi žákem a učitelem probíhá přirozeně, komunikace mezi žáky kromě práce ve skupinách neprobíhá. Žáci se často hlásí. Paní Anna téměř vždy na reakci žáků reaguje oceněním („výborně“, „dobře“ – viz **[K1]**), vždy žákův výrok nahlas zopakuje, někdy ho zpřesní jinými slovy. Nestalo se, aby nějaký názor odsoudila, ironicky se mu zasmála, nebo žáka před třídou zesměšnila, k čemuž někdy ve škole dochází. Když věc, kterou žák řekl, není úplně vhodná, citlivě to okomentuje a uvede na pravou míru. **[K12]**

V hodinách žáky významně povzbuzuje k přemýšlení a nechává prostor pro formulaci jejich názorů – viz [K16]. Když se zdá, že už nikdo nic neřekne, ačkoli na začátku vytyčila například pět příkladů, neřekne to za ně, ale napoví jim a snaží se je dovést, aby slovo či situaci v povídce řekli oni – viz [K11]. Když žáci neodpovídají, povzbuzuje je [K15]. Využívá situací, které nastaly v hodinách jako ilustraci či prostředku k připomenutí obsahu povídky či poukázání na nějakou situaci – například smích při čtení povídky [K2]. Odkazuje na to, co žáci již řekli – [K14]. Může to u žáků zvyšovat pocit, že jsou posloucháni a že na jejich názoru záleží.

Její výklad, práce s ukázkami a práce se žáky se vyznačuje citlivostí. Nechává žákům dostatek času k přemýšlení a přijímá jakoukoli jejich odpověď. Výborně pracuje s hlasem, ve svém projevu dělá pauzy, zpomaluje tempo, vytváří napětí... Vede žáky k tomu, aby cítili závažnost tématu, vede je k vžívání se do postavy matky a nechává je téměř zažívat nesmyslnost války. Žáci se nechali vtáhnout do příběhu, nenastává situace, že by si někdo udělal z něčeho legraci. Berou to vážně a dávají pozor, jak se bude příběh vyvíjet dál. Výklad paní Anny je vystavěn skvělým způsobem a má mimo informativního dopadu na žáky, také dopad emocionální.

### **Neverbální komunikace**

Paní Anna většinu hodiny energicky gestikuluje. Když mluví, pohybuje se v prostoru mezi tabulí a první lavicí, při zadávání, upřesňování a vyhodnocování aktivity většinou stojí či chodí od prostřední řady lavic k řadě u dveří, je žákům blízko. Při výklad byla opřena o svůj stůl a čelem otočená k žákům. Po celou hodinu udržuje se třídou oční kontakt.

### **Nekázeň**

Nekázeň řeší tak, že uprostřed svého projevu (ať už je to aktivita, reflexe aktivity nebo výklad) řekne jméno žáka, který ruší [K13], nebo pohlédne na žáka a ukáže na prázdné místo, kam se má přesunout. V rozhovoru na otázku, jak řeší nekázeň, paní Anna řekla, že převážně tímto způsobem – řekne, upozorní, nebo rozsadí. Málokdy zastavuje hodinu.

[K1] V hodinách je často přítomná chvála a ocenění.

[K2] Paní Anna využívá toho, co se stalo ve třídě, a odkazuje k tomu v rámci připomenutí obsahu povídky, což je velmi dobrý způsob, který ovlivňuje i atmosféru ve třídě.

[K3] Paní Anna velmi aktivně podporuje snažení žáků, vybízí je k dalším příkladům s téměř nadšeným očekáváním, co vymyslí. Tento způsob je velmi povzbuzující a podporuje snahu žáků.



[K4] V situaci, kdy by i mohla zakřičet nebo být na žáky nepříjemná, že nic nedělají, ačkoli jim řekla, aby se rozsadili, reaguje klidně, naléhavost uposlechnutí jejího pokynu promítá v tónu hlasu a tempu řeči. Do původně samostatné činnosti tvoření skupinek se paní Anna vloží, aby zbytečně neztráceli čas, a pomáhá žákům efektivně se rozdělit.

[K5] Paní Anna uvádí třídu do možného způsobu práce na zadaném úkolu (nečíst to celé, ale jenom začátky a konce). Eliminuje tím možnou nejasnost či zmatení na straně žáků.

[K6] Otevřeně říká, že se může plést. Upřímnost a pokora jsou důležité vlastnosti učitele.

[K7] Vede žáky k tomu, aby se soustředili a pochopili, jak mají úkol splnit.

[K8] V té situaci se mohlo stát, že by paní Anna žákyni vyčetla, že nedávala pozor, když říkala instrukce, nebo že udělala chybu. Vyjádří však jen své pocity (respektive domněnku), zopakuje instrukce, kterou se má žákyně řídit teď a pokračuje v hodině.

[K9] V této situaci je krásně vidět, jakým způsobem pracuje s odpověďmi žáků. Pozorně odpovédím žáků naslouchání (přikyvuje, rozvádí odpověď o další informace), rozvíjí je a oceňuje.

[K10] Velmi milým způsobem přesáhla do života a využila situaci v povídce k malé „lekcí“, ale ne nepříjemným mravokárným způsobem, ale úsměvným komentářem.

[K11–14] Okomentováno výše.

### **[O] Okolnosti – uspořádání třídy, atmosféra, klima**

Třída je uspořádána klasicky, přibližně třetina žáků sedí v lavici sama a všichni jsou v první polovině třídy. Klima třídy je přátelské, je evidentní, že žáci vědí, že se nemusejí bát říct cokoli, že nebudou souzeni a posmívání nebude ve zlém. Atmosféra v obou natočených hodinách byla stabilní – uvolněná, přátelská, korespondovala s klimatem třídy.

[O1] Co jistě napomáhá příjemnému prostředí a přátelskému klimatu, je způsob oslovování žáků. Většinou paní Anny oslovuje zdrobněle (viz ztučnění jména v popisu nahrávek).

[O2] Skutečnost, že neodpovědět se netrestá, je také jistě důležitým faktorem klimatu třídy.

[O3] Toto humorné využití situace může působit příznivě na atmosféru ve třídě, rozmělnit případné napětí.

[O4] Zvídavá žákovská otázka jenom dokládá fakt, že je ve třídě otevřené prostředí vítající otázky, a že se paní Anně podařilo žáky do výkladu vtáhnout.

### 5.3 Videonahrávka jako nástroj ke kvalitě výuky

Videonahrávka (videohospitace) je často voleným nástrojem kvality v pedagogické praxi. Umožňuje učitelům sebereflexi vlastního učení a možnost zamyslet se nad detaily hodiny, zejména se zřetelem na žáky – jejich chování a reakce. Videonahrávka mu může pomoci odhalit, kde nastává ve výuce problém, jak na žáky učitel působí a co je například příčinou nekázně nebo nespolupráce žáků.

Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací<sup>153</sup>, který realizoval Výzkumný ústav pedagogický, divize Národního ústavu pro vzdělávání (VÚP) ověřoval realizaci kurikulární reformy a podmínek vzdělávání v základních školách (pilotáž akčního výzkumu) v letech 2010 a 2011. Výzkum byl uskutečněn ve spolupráci s 10 řediteli a přibližně 80 učiteli základních škol. Uskutečnilo se 77 hospitací v několika vyučovacích předmětech. Výzkum měl kvalitativní charakter a jeho cílem bylo analyzovat výukové situace a přinést poznatky o kvalitě výuky a možnostech jejího zlepšování.

*„Tematicky bylo sledování zaměřeno na současný zásadní problém kvality výuky: na vztah mezi učivem (tím, co si mají žáci osvojovat) a dosahováním cílů výuky (tím, co mají žáci zvládnout), a to až do úrovně rozvoje klíčových kompetencí žáků (souhrnu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot). (...) Získané výsledky mohou přispět k pochopení příčin snížené kvality výuky a následně k pochopení příčin snížené kvality výkonů žáků.“<sup>154</sup>*

Ze vztahů mezi cílovými kategoriemi a navrhováním zlepšující změn výukových situací byly rozřazeny do těchto kategorií:

1. **Nepodnětná výuková situace** – taková, která nemá pro žáky přínos ani v základních rovinách poznání, může být motivující, ale bez pozitivního dopadu na vztah učiva a rozvíjení kompetencí.
2. **Nerozvinutá výuková situace** – žákům dává jen částečně příležitost osvojovat si základní poznatky. Osvojení mohou žáci prokázat v testových situacích. Výuka může být pro žáky motivující, ale bez pozitivního dopadu na vztah učiva a rozvíjení kompetencí.
3. **Podnětná výuková situace** – je taková, která přináší žákům příležitost k rozbírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení z chyb. *„Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady mohou žáci prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si*

<sup>153</sup> Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací. 2011. Dostupné z [www.nuv.cz/file/520\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/520_1_1/).

<sup>154</sup> Ibidem.

*je aktivně vybavují a s porozuměním je užívají. Výuka může být pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro sledovaný vztah učivo-kompetence.*“<sup>155</sup>

4. **Rozvíjející výuková situace** – je situace, která přináší žákům „příležitost k zobecňování, k aplikaci poznatků na různé typy situací, které jsou jim blízké. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro sledovaný vztah učivo-kompetence.“<sup>156</sup>

Výsledky výzkumu ukázaly, že ve všech sledovaných hodinách byla výuka založena na „uspořádané struktuře několika hlavních pojmů, které si měli žáci ve výuce osvojit, obsahová celistvost výuky byla ve všech sledovaných případech na úrovni, která umožňovala žákům s přiměřeným porozuměním sledovat návaznost hlavních pojmů.“<sup>157</sup>

Ve zkoumané oblasti vztahů mezi učivem (vzdělávacím obsahem a činností žáka) a cíli, kterých měli žáci dosáhnout (rozvoj klíčových kompetencí) bylo diagnostikováno 190 výukových situací. Z nich bylo 50 % označeno jako nerozvinutých, 30 % podnětných a 10 % rozvíjejících. Mezi konkrétními problémy výukových situací se objevuje:

- „nedostatečný zřetel k přesné práci s pojmem, který se projevuje v neujasněném stanovení cílů a nedostatečně didakticky uchopených vazbách mezi vzdělávacím obsahem, činností žáka a cílem (klíčovou kompetencí),
- nepřesnosti v užití pojmů z kurikulárních dokumentů pro popis praktické činnosti žáků a učitelů ve výuce (nedobře zvládnutá terminologie RVP či pedagogické teorie),
- nedostatečná hloubka rozboru jednotlivých situací výuky, předčasné zobecňování, dříve než je ujasněn vztah mezi vzdělávacím obsahem, činností žáka a cílem výuky (málo kultivované didaktické myšlení).“<sup>158</sup>

Videohospitace jako zpětná vazba výuky má velký přínos pro hodnocení a zlepšování učitelské praxe a tím zlepšování výkonů žáků a rozvoji jejich dovedností, což je cílem výchovně-vzdělávacího procesu.

---

<sup>155</sup> Výzkum kvality výuky prostřednictvím hospitací (2011), s. 2.

<sup>156</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>157</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>158</sup> Ibidem.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou současného školství – převládajícímu tradičnímu pojetí výuky, a to konkrétně ve výuce literární výchovy. Z první kapitoly vyplývá, že očekávané výstupy žáků v literární výchově stanovené Rámcově vzdělávacím programem neodpovídají tomu, co je realizováno v současné školní praxi. RVP vychází z konstruktivistického pojetí výuky a v duchu inovativního přístupu mění centrum výchovně-vzdělávacího procesu z učiva na žáka. Žák je nahlížen jako osobnost, která má být za doprovodu učitele ve škole všestranně rozvíjena a podporována ve vlastním růstu.

Analýzy hodin literární výchovy obsažené v praktické části práce vedou autorku práce ke konstatování, že učitel hraje v procesu výchovy a vzdělání klíčovou roli. Jeho filozofie výchovy, přístup k učivu a přístup k žákům určuje vše – obsah vyučovacích hodin, pedagogickou komunikaci, růst a vzdělání žáků a atmosféru a klima školní třídy.

Hodiny, které byly natáčeny, vedla paní učitelka, jejíž učební styl je kombinací tradičního a transmisivního pojetí. Hodiny sestávají především z aktivit žáků a to takových, které především rozvíjejí jejich představitelství a umožňují formulaci a prezentaci vlastních názorů. Její přístup k aktivitám je tvořivý a v souladu s požadavky RVP – vlastní četby (zkušenosti s literárním dílem), vlastní interpretace (pochopení smyslu literárních děl) a částečně naplňuje i požadavky vlastní tvorby. Součástí hodin byl také výklad, který v konkrétních hodinách věnovaných Karlu Čapkovi zahrnoval především informace o dobovém kontextu. Na základě znalosti přečtených děl (Bílá nemoc, Matka) a výkladu o historických událostech paní učitelka formulovala Čapkovy názory. Aplikace teoretických znalostí probíhala před žáky, mohli tak vidět, jak je možné propojovat informace a usuzovat z nich určité závěry.

Paní učitelka přistupuje k žákům s respektem a úctou. Přijímá jakýkoli názor bez posuzujícího stanoviska. Pokud názor ukazuje nesprávné pochopení, věcně ho uvádí na pravou míru. Žáky oslovuje zdvořilými variantami jmen, což pomáhá vytvářet přátelské klima. Během práce ve skupinách či dvojicích paní učitelka chodí mezi žáky a je jim nápomocná. Reakce žáků na otázky slovně oceňuje a žáky povzbuzuje, aby říkali své názory. Přístup učitele k žákům výrazně ovlivňuje jejich motivaci, aktivitu a také rozvoj kompetencí (formulace a obhajoba vlastních názorů, možnost vymyslet vlastní řešení problému – úkolu).

Autorka práce doporučuje zařazení analýzy videonahrávek do výuky obecné didaktiky i oborových didaktik. Osobní pořízení videí má přidanou hodnotu v kontaktu s pedagogickou realitou a v setkání s učitelem, který může studenta inspirovat a předat zkušenosti ze své praxe.

Na základě výsledků práce autorka doporučuje další výzkumy v oblasti pedagogické komunikace (jejího vlivu na žákovské učení, na žákovo vnímání školy a vyučovacího předmětu, na vztahy mezi žáky a učiteli a na klima třídy), dále v oblasti hodnocení z hlediska aktuálních cílů vzdělávání a zejména výzkumy z hlediska uplatňování inovativního přístupu ve výuce, definovat, proč je tak problematické a připravit návrhy, jak je možné standardy RVP naplňovat v praxi.

## Seznam použité literatury

BASTL, Miroslav et. al. *Recepce literárních děl žáky základní a střední školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1988. ISBN 60-219-88.

GOLUBKOV, V. V. *Metodika vyučování literatuře*. Praha: SPN, 1953.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. 180 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

<https://theses.cz/id/2ywkxo/80722-604452227.doc>

JANÍK, Tomáš, Slavík, Jan. *Hospitační videostudie: anotace – analýza – alterace výukových situací* (metodika AAA). In T. Janík, J. Slavík, V. Mužík, P. Zlatníček, Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2013. S. 217–246. Dostupné z [http://didacticaviva.ped.muni.cz/data\\_PDF/Kvalita\\_Kap\\_8.pdf](http://didacticaviva.ped.muni.cz/data_PDF/Kvalita_Kap_8.pdf).

JINDRÁČEK, Václav. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východisko školní interpretace* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s. ISBN, 8074144291.

HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. In: *Kritické listy*, 2006, 24, s. 40–44. Dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/ komplet.pdf>.

HOLZMANN, Christian. *101 Young Adult Novels For Your English Language Class*. Rum: Helbling Languages GmbH, 2014. 219 s. ISBN 3852725712.

KOCIÁNOVÁ, Alžběta. *Český strukturalismus, jeho geneze a problémy v pohledu Olega Suse*. Brno, 2014, 82 s. Magisterská práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity na katedře estetiky. Vedoucí diplomové práce Petr Osolsobě. Dostupné z [https://is.muni.cz/th/eekg2/diplomova\\_prace\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/eekg2/diplomova_prace_final.pdf).

KOMENSKÝ, Jan Amos. *O sobě*. Praha: Odeon, 1987. 384 s. ISBN 01-102-87.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šafránková, Kateřina, Hausenblas, Ondřej, Šlapal, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KRČ, Eduard, Zbudilová, Helena. *Úvod do teorie literatury*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 161 s. ISBN 978-80-244-2903-8.

LESŇÁK, Rudolf. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.

LIBA, Peter. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987.

- MAREŠ, Jiří, Křivohlavý Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 161 s. ISBN 80-04-21854-7.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. Praha: Fr. Borový, 1936.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.
- NOVOTNÁ, Jarmila a kol. *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF, 2006.
- NOVOTNÁ, Jarmila et al. *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF, 2006.
- PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000. 187 s. ISBN 80-85839-44-X.
- PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RADVÁKOVÁ. *Interpretace textu na gymnáziu*. Plzeň, 2012. [Cit. 2018-04-02]. Dostupné z <https://theses.cz/id/bhlti4/>.
- SEDLÁČEK, Martin, Šedřová Klára. Komunikace ve školní třídě. In: *Orbis Scholae*, 2015, 9 (1), s. 83–101.
- SEDMIDUBSKÝ, Miloš, Červenka, Miroslav, Vizdalová, Ivana. *Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. ISBN 80-86055-92-2.
- SCHNEIDER, Jan. ALUZE, *Revue pro literaturu, filozofii a jiné*, roč. 2008, ISSN 1803-3784.
- SIEGLOVÁ, Lucie. *Strukturalismus v českých zemích ve 20. století*. Brno, 2009, 61 s. Bakalářská práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity na katedře estetiky.

Vedoucí bakalářské práce Rostislav Niederle. Dostupné z [https://is.muni.cz/th/217008/ff\\_b/Bakalarka.txt](https://is.muni.cz/th/217008/ff_b/Bakalarka.txt).

SPIPKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ŠEĐOVÁ, Klára, Šalamounová, Zuzana. Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. In: *Orbis Scholae*, 2016, 10 (2), s. 47–69.

ŠEĐOVÁ, Klára, Švaříček, Roman, Šalamounová, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠIMÍČKOVÁ, Jana. *Iserova teorie estetického účinku*. Brno, 2010. Bakalářská práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí bakalářské práce Jan Tlustý. Dostupné z [https://is.muni.cz/th/261445/ff\\_b/bakalarska\\_prace.txt](https://is.muni.cz/th/261445/ff_b/bakalarska_prace.txt).

VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 271 s. ISBN 978-80-244-3922-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Internetové odkazy:**

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. [Cit. 2018-04-06]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

*The Globe and Mail Inc.* [online]. Toronto: Philip Crawley, 2018 [cit. 08-01-2018]. Dostupné z: <https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/schools-looking-outside-to-inspire-students/article14488735/>.

*KQED* [online]. San Francisco, 2018 [Cit. 30-12-2017]. Dostupné z <https://ww2.kqed.org/mindshift/2014/06/02/schools-skip-standardized-tests-but-keep-learning-standards-high/>.

Průřezová témata. [Cit. 2018-06-06]. Dostupné <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mat a.aspx>.

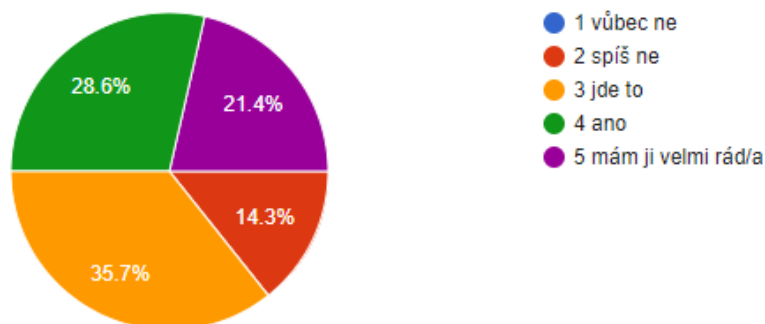




## Příloha č. 2: Vyhodnocení dotazníku

### 1. Baví Tě předmět literární výchova?

14 odpovědí



### 2. Co Tě v hodinách literární výchovy baví?

14 odpovědí

Bavit se a učit se o spisovatelích

baví mě vše, hlavně psaní, a jak si povídáme

vše

Číst povídky od různých spisovatelů

Život spisovatele. A nějaké zajímavosti o něm.

záleží na díle / autorovi

čtení knížek

všechno

četba, rozbor postav

Poslouchat příběhy

spisovatelé, povídky, atd.

probírání historie

baví mě číst některá díla

Probírání literárních děl slavných autorů

### 3. Co Tě v hodinách literární výchovy nebaví?

10 odpovědí

Vyprávět básničky, před celou třídou

že musíme pořád sedět a pozorovat, nebaví mě číst nahlas

Hodina je hrozně zdlouhavá.

vše

písemky

No, nic. Baví mě tak nějak všechno.

Pamatovat si data, kdy se kdo narodil, něco vydal, nebo určovat autory

nevím

nebaví mě poznávat hyperboly, metafory apod.

nic

#### 4. Co Tě v hodinách literární výchovy nebaví?

Údaje jsou udány v procentech.

VÝROK	ANO	NEVADÍ MI TO	NE
Rád/a se učím o spisovatelích	64,3	35,7	0
Rád/a se učím o dílech (o čem jsou)	57,1	28,6	14,3
Baví mě hledat v textech obrazná pojmenování (metafory, personifikace, hyperboly)	28,6	35,7	35,7
Baví mě v hodinách číst společně a nahlas	42,9	21,4	35,7
Baví mě v hodinách číst, ale každý sám	78,6	14,3	0
Baví mě diskutovat o tom, jak se bude příběh vyvíjet	64,3	35,7	0
Baví mě pracovat s textem (vyhledávat informace, charakterizovat postavy, místo)	50	28,6	21,4
Baví mě pracovat s básní (hledat smysl básně, odhalovat symboly, vyhledávat obrazná pojmenování)	50	21,4	28,6

#### 5. Co bys v hodinách literární výchovy změnil/a?

10 odpovědí

nic (2)

asi nic, mám ji ráda, tak jak je, jsem spokojená

nevím

vše

nepsala bych písemky

čtení nahlas

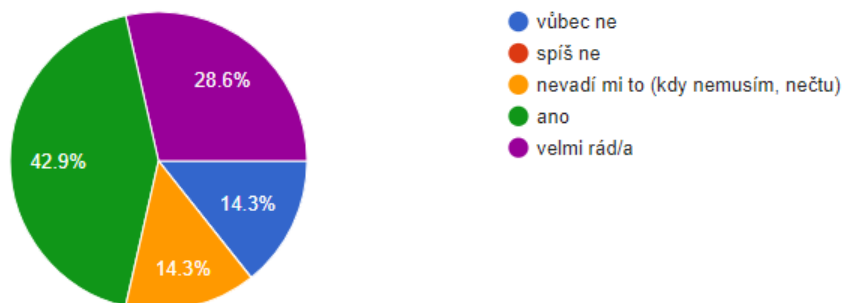
usazení žáků, a větší energii v hodině

více ukázek

asi nic

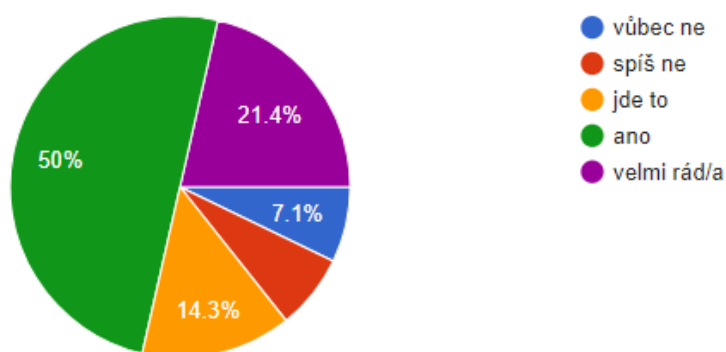
## 6. Čteš rád/a?

14 odpovědí



## 7. Baví Tě historie?

14 odpovědí



## 8. Jaký je Tvůj nejoblíbenější předmět? (tři, seřad' podle oblíbenosti)

13 odpovědí

Číslo udává počet, kolikrát byl daný předmět uveden v odpovědi.

Český jazyk:	6	Výchova ke zdraví:	2
Tělocvik:	6	Hudební výchova:	2
Dějepis:	5	Ruský jazyk:	2
Anglický jazyk:	5	Pracovní činnosti:	1
Zeměpis:	3	Fyzika:	1
Matematika:	2	Chemie:	1

## Anotace

<b>Jméno a příjmení</b>	Lenka Nosková
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Analýza výukových situací v literární výchově jako nástroj ke kvalitě výuky
<b>Název práce v angličtině:</b>	Analysis of the teaching situations in the lessons of literature as a tool of the quality of teaching
<b>Anotace práce:</b>	Práce se zabývá rozporem mezi požadavky na výuku literární výchovy definovanými v RVP a současnou pedagogickou praxí zejména v oblastech obsahu předmětu (četba, interpretace, tvora) a očekávaných výstupech žáků. Práce navrhuje implementaci inovativního přístupu k výuce na základě východiska konstruktivistického pojetí výuky. Analýza hodin je realizována z hlediska míry inovativního přístupu a pedagogické komunikace.
<b>Klíčová slova:</b>	literatura, výuka, výukový proces, inovativní přístup
<b>Anotace v angličtině:</b>	The paper deals with the discrepancies between the requirements in RVP and the reality in education in literary lessons especially in the areas of the object of education (reading, interpretation, production) and the expected output of pupils. The paper suggests implementation of the innovation according to the constructivism learning theory. The analysis of the lessons deals with the degree of innovation and classroom communication in the particular lessons.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	literature, teaching, educational process, innovation school
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	Příloha č. 1: Dotazník pro žáky Příloha č. 2: Vyhodnocení dotazníku
<b>Rozsah práce:</b>	77 stran
<b>Jazyk práce:</b>	čeština