

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy

Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

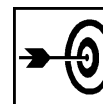
Olomouc 2014

Obsah

1	Literární komunikace	4
1.1	Teoretická hlediska literární komunikace	4
1.1.1	Autor literárního díla	5
1.1.2	Literární text a proces čtení	6
1.1.3	Subjekt recepce - čtenář	8
2	Metodické přístupy k literární výchově	10
2.1	Modely literární výchovy	10
2.2	Chronologické a žánrové pojetí učiva	11
2.3	Literatura na základní škole očima jejich absolventů	12
3	Literární interpretace	16
3.1	Teoretické zásady literární interpretace.....	18
4	Poezie v systému literární výchovy	20
4.1	Specifika lyrické poezie	20
4.2	K obecným problémům poezie v literární výchově	22
4.3	Školní podmínky recepce poezie	23
4.4	Poezie v literární výchově na základních školách očima jejich absolventů	24
5	Učitel – primární faktor ve výchově čtenáře poezie	28
5.1	Úloha učitele literární výchovy	28
5.2	„Responsive teaching“	29
5.3	Metody práce s poezií v literární výchově	31
5.3.1	Čtení poezie a diskuse o ní.....	31
5.3.2	Psaní poezie.....	31
5.3.3	Hlavní problémy při práci s poezií	32
5.4	Vývoj postojů pedagogů k vyučovacím metodám.....	33
5.5	Vliv učitele na práci žáků s básnickým textem	35
6	Studenti a poezie	36
6.1	Prepubescenti a poezie	36
6.1.1	Podíl četby na kulturních zálibách	36
6.1.2	Představy prepubescentů o poezii	37
6.2	Pubescenti a poezie.....	38
6.2.1	Hledání smyslu poezie	38
6.2.2	Jak vypadá báseň?	39
6.3	Poezie a duševní rozvoj	41
6.4	Vliv věkových diferencí na četbu poezie	42
6.5	Studenti a poezie napsaná před rokem 1900.....	44

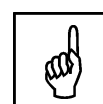
1 Literární komunikace

Cíle



- Pochopit princip a strukturu literární komunikace včetně charakteristiky jejích složek.
- Ujasnit si různé pohledy na vztah autora a jeho literárního díla.
- Seznámit se s teorií nedoučenosti a uvědomit si její význam pro metodiku literární výchovy.
- Určit hlavní faktory ovlivňující úroveň čtenářství dětí i dospívajících.

Pojmy k zapamatování



Kostnická recepční škola; literární komunikace a její prvky; anonymita; pseudonymita; plagiát; interpretace literárního textu; princip nedoučenosti; subjekt recepce; čtenářská recepce; implicitní čtenář; recepční stereotypy; čtenářské dispozice.

1.1 Teoretická hlediska literární komunikace

Literární komunikace je svou podstatou součástí teorie informace a společenské komunikace. Jde o spojení mezi vysílačem a příjemcem, které má v tomto případě podobu textu literárního díla. Základní schéma můžeme vyjádřit jednoduchým schématem: *autor – dílo – příjemce*.

Jedním z teoretických východisek literární komunikace jsou stanoviska kostnické recepční školy, vzniklé v 60. letech 20. století v Německu, která zaměřila svou pozornost na *čtenáře*, v jehož myslí dílo nabývá tvar. Hlavními představiteli tohoto literárněteoretického směru jsou **Iser** a **Jauss**. V naší zemi se čtenářské recepci literárního textu, především v teoretické a metodologické rovině, věnovali A. Haman, J. Halada, M. Petrušek, na Slovensku pak R. Lesňák a pracovníci Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie Univerzity Konštantina Filozofa v Nitře. Od roku 1968 vydal tento ústav ucelenou řadu sborníků pod názvem *O interpretácii umeleckého textu*, zabývajících se různými přístupy k literární komunikaci. Kromě toho publikovali představitelé tohoto ústavu (např. J. Kopál, P. Liba, F. Miko, A. Popovič, T. Žilka) řadu monografií, výzkumných zpráv a několik slovníků.

Zvláštnost literární komunikace:

- Estetická povaha jazykového vyjádření.
- Aktivní interakce mezi poskytovatelem informace a jejím příjemcem.
- Jejich úzká spjatost s různými literárními a mimoliterárními (zejména společenskými) kontexty tvorby a příjmu díla.

Jak už bylo naznačeno výše, v procesu literární komunikace vystupují jako základní faktory tři následující nezbytné prvky: **vysílač (autor - zakódování) – dílo (literární text) – příjemce (čtenář - dekodování)**. Jednotlivé prvky je možno zkoumat izolovaně, ve vzájemné propojenosti dvou z nich, či v celistvém pohledu. Pouze v posledním případě lze hovořit o komplexním výzkumu literární komunikace. Výzkum literární komunikace jako celku by měl v ideálním případě obsáhnout celý proces fungování literatury ve všech jeho podstatných člancích. To by znamenalo sledovat ho od procesu zrodu díla, přes text

jako výsledek tvorby až po příjem díla a jeho působení na různé příjemce a na celou společnost. Poznatky takového sledování jsou potom zpětnou informací i podnětem pro samotného autora a literaturu vůbec.

1.1.1 Autor literárního díla

Příznivci spatřuje počátek komunikačního procesu v kódování umělecké informace do textu. Tento proces začíná ještě předtím, před vlastním napsáním textu, a to v subjektu autora i v objektivních okolnostech na něj působících – při zrodu myšlenky napsat literární dílo a při působení různých vnějších i vnitřních činitelů. Ty se následně v díle mohou, ale nemusí promítnout v plné míře. Proto je nutné autora - první článek komunikačního řetězce – a stejně tak i tvorbu jako první etapu procesu komunikace považovat za relativně samostatný předmět zkoumání literární komunikace.

Na kategorii autora nejčastěji pohlíží ze dvou základních rozdílných hledisek (psychologického a sociologického), z nichž každé získávalo převahu v jiné době.

Psychologický přístup se zabývá především autorovou osobností, přičemž zvláštní pozornost věnuje osobnosti umělecké, jejíž pojetí se v různých dobách mění. Romantické tak za umělce považovali člověka bourajícího konvence, génia vystupujícího z anonymní masy průměrných; naopak pro naturalisty byl uměleckou osobností spisovatel, který nezúčastněně vypovídal o faktech, jež pozoroval. Nicméně postupně byla tato jednostranná zaměřenost na autora podrobována sílící kritice a pozornost se začala přesouvat na druhou část komunikačního řetězce – na literární dílo.

Sociologický přístup zdůrazňuje autorovu podmíněnost společenským kontextem a chápe jej jako mluvčího své doby. Do extrému přivedlo tento přístup marxistické pojetí umění, které zdůrazňovalo absolutní determinaci autora společenským prostředím.

Od 30. let 20. století se mezi literárními vědci vede diskuse, nakolik je možno oddělit osobnost autora od jeho díla a naopak.

Zastánci teorie oddělení autora od díla tvrdí, že jakmile je dílo napsáno a předáno čtenářům, začíná žít svým autonomním životem, nezávislým na autorovi, který tak nad ním ztrácí jakoukoli moc. Obhajují názor, že nezáleží na tom, co dílem autor míní, ale na tom, co říká dílo samo. Autor podle nich dále často sám neví, co svým dílem míní, a nedokáže dohlédnout důsledky své výpovědi. Navíc není možné nikdy postihnout přesný autorův záměr, protože nemůžeme vstoupit do autorova myšlení a zjistit, co se v ní dělo, když psal své dílo.

Odpůrci teorie oddělení autora a díla však namítají, že ačkoli nemůžeme nikdy do nejpřesnějších detailů odhalit autorův záměr, jsme schopni se mu přiblížit na základě stylových a tvarových rysů díla jako výrazů uměleckého subjektu. Kdyby nebylo možné tento záměr subjektu pochopit, nebyla by možná literární komunikace, neboť čtenář by vůbec nerozpoznal, co chtěl spisovatel dílem vyjádřit. A když mnozí kritikové vyčítají autorovi, že nepostihl tu či onu stránku probíraného tématu a že proto sám neví, o čem vypovídá, zapomínají, že autor úmyslně pojednává pouze o vybraných aspektech zobrazované reality. Otázkou zůstává, je-li vůbec možno zobrazit realitu, stále živou a proměňující se, v celé její šíři.

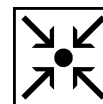
Pro zájemce



Obě zmíněné teorie představují dvě krajní názorové varianty. Zkuste uvažovat nad tím, která z nich je vám bližší?

Autora jako osobu určuje jeho jméno, které však není nezbytnou podmínkou pro komunikaci (např. díla ústní lidové slovesnosti, anonymní díla, používání pseudonymů)

Příklad



Anonymita – neuvedení jména autora; např. při obavě z perzekuce

Pseudonymita – použití nepravého jména. Může mít různé důvody: a) obavy ze směšnosti vlastního jména (Jebavý – Březina, Voňavka – Řezáč); b) tvůrčí potřeba (Nezval napsal ve svém surrealistickém období klasické villonské balady pod pseudonymem); c) hodnotové hledisko (např. spisovatel E. Hunter, autor knihy Džungle před tabulí, používal při psaní detektivek pseudonym Ed McBain); d) ynuceno okolnostmi (autoři zakázaní režimem psali pod jmény tzv. pokrývačů; tj. osob, které nebyly režimem pronásledovány).

Plagiát – přivlastnění si cizího díla.

1.1.2 Literární text a proces čtení

Otázkou vzniku a existence uměleckého díla (potažmo i díla literárního) se zabývají teoretici umění, kteří řeší spor, zda umělecké dílo je jen jedno (a lidé je pouze různě vnímají), anebo zda je uměleckých děl tolik, kolik je vnímatelů.

Každá doba tedy může do umění promítat své vlastní myšlenky, jinak je interpretovat a aktualizovat. Umělecké dílo tak překonává dobu svého vzniku, je živé a aktuální (někdy s jistými výkyvy) stále, přestože si z něj různé generace v odlišných společenských podmínkách mohou brát pokaždé něco jiného. Rozdíly ve vnímání díla se však nemusí objevovat pouze ve zmíněné **diachronní rovině** literární komunikace, nýbrž i v **komunikaci synchronní**: dílo již v době svého vzniku může být čtenáři přijímáno různě.

Iser konstatuje, že „*kdyby texty měly skutečně jen ty významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo. Mohl by je pouze buď přijmout, nebo zavrhnout*“. Avšak proces probíhající mezi čtenářem a textem je mnohem složitější, neboť „*text se vlastně k životu probouzí teprve tehdy, když je čten*“

Úkol nebo cvičení



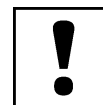
1. *Souhlasíte s Iserovým tvrzením? Jaké důsledky by z něj plynuly pro didaktiku literární výchovy a roli učitele při interpretaci textu?*

Průvodce studiem



Pokud jste na předchozí otázku nebyli schopni jednoznačně odpovědět, pokračujte ve studiu dalších pasáží textu. Je to žádoucí pro přesnější pochopení Iserovy myšlenky. K otázce se vrátíme později.

Důležitá pasáž textu



Iser se zabývá podrobně také otázkou čtenářského procesu (*Lesevorgang*). Odmítá tezi, že text uměleckého literárního díla má jeden konkrétní význam nezávislý na jeho jakýchkoli subjektivních aktualizacích. Konstatuje, že takový zdánlivě nezávislý význam není možná nic jiného než určitá konkrétní realizace textu, které je však s textem identifikována. Dále si klade otázku, jak je možné, když je význam textu skryt v něm samotném, že „*texty hrají s interprety takovou hru na schovávanou a proč se už jednou nalezené významy mění, přestože písmena, slova a věty zůstávají stejné*“. Není tedy interpretace textu jeho pouhou jednou z možných aktualizací? „*Je-li tomu tak, potom to znamená, že významy literárních textů jsou generovány vůbec až v procesu čtení. Jsou produktem interakce textu a čtenáře, a nikoli v textu skrytými veličinami, jejichž vypátrání je vyhrazenou pouze interpretaci. Generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento se zjevuje v příslušné individuální podobě*“.

Úkol nebo cvičení



1. *Jste schopni upřesnit, jaké důsledky by z Iserovy teorie plynuly pro roli učitele v literární výchově při interpretaci uměleckého tetxu?*

Text však musí čtenáři poskytovat prostor pro možné aktualizace, a ty jsou umožněny tzv. **principem nedourčenosti**, který tak tvoří základní východisko jeho účinku. To znamená, že čtenář musí mít možnost spoluvytvářet význam literárního textu, tzn. stanovit nevyslovené vztahy mezi jednotlivými aspekty díla. Důkazem toho je skutečnost, že při druhé četbě literárního díla je čtenář vnímá jistým způsobem odlišně – je totiž vybaven nesrovnatelně větší informovaností, známé události nabývají nových rozměrů, je možno je sledovat z nových hledisek apod. Nic z toho však není přímo v textu, neboť ten zůstává neměnný. Je-li podíl prázdných míst v textu malý, hrozí nebezpečí, že se čtenář bude při četbě nudit.

Průvodce studiem



Někdy bývá tato teorie označována jako teorie tzv. bílých míst v literatuře. Pod bílými místy si představujeme právě onen prázdný prostor, který má čtenář možnost při aktivní četbě sám zaplnit svou myšlenkovou činností a fantazií.

Pro zájemce



Přihodilo se vám někdy při četbě, že knížka měla z vašeho pohledu příliš mnoho/málo bílých míst? Jak se vám četla? Vrátili jste se k ní někdy později?

1.1.3 Subjekt recepce - čtenář

Samotná **čtenářská recepce literárního díla** vyžaduje ještě podrobnější vymezení. Někteří odborníci se přiklánějí k této klasifikaci:

1. Podle **širšího** chápání označuje čtenářská recepce *přijímání literárního díla publikem* a jeho fungování mezi různými čtenářskými skupinami. Recepce je pojímána jako konkrétní a komplexní proces, ve kterém hrají důležitou úlohu takové faktory jako jsou čtenářské zájmy, kulturní potřeby, vzdělání, prostředí, tradice, konvence, vkus aj. Obzvláště empirický výzkum recepce musí mít na zřeteli všechny podobné souvislosti, protože mohou podstatně modifikovat skutečnost recepce.
2. Podle druhého, **užšího** vymezení je recepce procesem samotného příjmu díla, jeho čtením, vnímáním – tj. jeho *percepce*. Jde zejména o psychickou a fyzickou aktivitu čtenářského subjektu v průběhu přijímání a osvojování díla.
3. Za recepci v **nejúžším** slova smyslu označuje Lesňák výsledný produkt procesu příjmu, tj. subjektivní účinek díla na příjemce ve sféře poznávací, emocionální i estetické. Tato skutečnost bývá označována termínem *konkretizace literárního díla* (resp. jeho čtenářská konkretizace). Nejedná se však o označení jednoznačné, existuje řada jiných definic.

Důležitá pasáž textu



Iser zavádí termín implicitní čtenář (tj. modelový, očekávaný) – takový čtenář, kterému je text předurčen; tj. svou strukturou text předpokládá a zároveň stimuluje jeho čtenářské kompetence. Např. populární literatura předpokládá čtenáře masového, proto se řídí zásadou všeobecné přístupnosti a vylučuje z textu vše, co by mohlo být příliš náročné (filosofické úvahy, podobenství, odkazy na jiná lit. díla apod.). Z hlediska implicitního a reálného čtenáře pak může docházet buď k souznění nebo k míjení.

Čtenář literárního díla (subjekt recepce) dekoduje autorovu výpověď ve smyslu vlastního čtenářského očekávání. Stupeň adekvátnosti, tj. ideálního porozumění a maximálního osvojení díla závisí na individuálním recepčním vzorci čtenáře. Čtenářská interpretace se může lišit od autorské, přesto získává stejnou platnost. Někdy může být dokonce lepší než např. autorova metavýpověď o vlastním díle. Existují dvě krajní řešení napětí mezi autorem a čtenářem:

1. četba, kterou autor nabízí, je **náhlým popřením existujících recepčních stereotypů** čtenáře, čímž vzniká značný rozestup v dorozumívání.

2. **autor se snížil na úroveň čtenáře** a nabízená četba čtenáři nic neříká ani nedává.

Obě řešení přinášejí krizi vztahu mezi autorem (dílem) a čtenářem, kterou oba svébytným způsobem překonávají. Od čtenáře je vyžadována jistá námaha, práce, vůle překlenout tuto bariéru.

Jevy, které mohou ovlivňovat samotný proces vnímání literárního díla a vytvářejí celkové předpoklady recepce, můžeme rozdělit do několika kategorií:

a) **Sociálně-psychologické vlastnosti recipienta**: za nejvýznamnější se podle dosavadních výzkumů považují vzdělání a věk. Dále sem patří společenské postavení, povolání, rodinná situace, bydliště, pohlaví. Jako psychologické faktory se uvádějí úroveň inteligence, osobnostní rysy a psychické založení čtenáře.

b) **Čtenářské dispozice** (čtenářská kultura): připravenost čtenáře na přijetí, pochopení a osvojení díla. V této souvislosti bývá užíván termín „čtenářské kompetence“, který označuje celkovou čtenářskou zralost, podmiňující úroveň vnímání díla a jeho čtenářské hodnocení. Můžeme sem zařadit faktory jako orientace v literatuře, množství přečtených knih, čtenářská kvalifikace, motivace, čtenářské zkušenosti a návyky.

c) **Vnější okolnosti recepce** se týkají jevů mimo příjem díla, přesto jeho úroveň významně ovlivňují. Tyto okolnosti je třeba zohledňovat i při empirickém výzkumu. Např. druh podnětu pro přečtení díla (školní povinnost, osobní pokyn, náhoda), časový odstup od dočtení díla, dostupné reference o díle a autorovi, dostupnost díla apod.

Úkol nebo cvičení



1. *Které z faktorů měly největší vliv na vaše čtenářství? Pamatujete si, kdo vás nejvíce ovlivnil?*

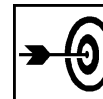
Kontrolní otázky a úkoly



1. Popište strukturu literární komunikace.
2. Kteří badatelé patří mezi zakladatele tzv. recepční estetiky? Na čem je jejich přístup založen?
3. Jaké různé přístupy vůči autorovi literárního díla se v literární vědě objevují?
4. Vysvětlete termíny princip nedoučenosti a implicitní čtenář.
5. Jaké faktory ovlivňují proces vnímání literárního díla?

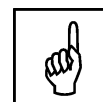
2 Metodické přístupy k literární výchově

Cíle



- Uvědomit si rozmanitost přístupů k literární výchově a jejich souvislost s osobnostní charakteristikou učitele.
- Chápat důležitost osobnosti učitele literární výchovy.
- Umět uvést pozitiva i negativa chronologického uspořádání učiva.
- Na základě prezentovaných výzkumů si ujasnit problémové oblasti v literární výchově na základní škole.

Pojmy k zapamatování



Modely literární výchovy (neliterární, kulturně-historický, dezintegrované analýzy, textové interpretace), chronologické a žánrové uspořádání učiva, systémovost v literární výchově, hodnocení výuky literární výchovy na základní škole (pozitiva i nedostatky).

2.1 Modely literární výchovy

Škála přístupů k vyučování literatury je velmi široká a jako v každém vyučovacím předmětu hraje i zde důležitou roli osobnostní charakteristika učitele, jeho znalosti a vztah k probírané učební látce. Polská metodička **Chrzastowska** (1987, s. 222-263) rozlišuje na základě zobecnění rozmanitých pedagogických přístupů **čtyři modely literární výchovy**:

1. Neliterární – literatura pojmána jako prostředek k poznání mimoliterární skutečnosti, je popřena specifická funkce literatury. Zaměřuje se zejména na ideový smysl, obsah díla; výklad se omezuje na přepravění děje. Základem práce je učebnice, literárně-vědné pojmy se nepoužívají, anebo se vysvětlují jen náhodně. Učitel nevede žáky k aktivnějšímu přístupu k literatuře a ti pak nejsou schopni číst moderní literaturu, zejména lyriku.

2. Kulturně-historický – díla jsou pouhou ilustrací kulturního a literárně-vědeckého kontextu, neanalyzují se, pouze komentují. Tento model se vyznačuje širokou faktografickou bází při absenci textové interpretace, nerozvíjí schopnost adekvátní recepce, žákům chybějí čtenářské kompetence, tj. schopnost aplikovat získané poznatky na případy vymykající se z rámce jejich dosavadních zkušeností. Žáci si pasivně osvojují hotové výklady textu, zato aktivně sbírají literárněhistorický materiál, přesahující požadavky osnov.

3. Model dezintegrované analýzy – žáci odtrhávají obsah od formy: analyzují ideovou náplň a jako přívěšek na závěr identifikují a vyjmenovávají v díle použité literární prostředky, což do procesu analýzy nevnáší nic nového.

4. Model textové interpretace – učitel (sečtělý, literárněteoreticky vzdělaný, hledající nové vyučovací metody) chápe dílo jako umělecký text, upozorňuje na dobový a individuální styl, využívá kontext jiných oblastí umění. Žáci vyvozují závěry z vlastního poučeného pozorování, verbalismus je vyloučen. Tento typ literární výchovy je nicméně spíše výjimkou.

Uvedené modely a jejich kombinace se v různých podobách objevují i v českých školách. Podle autorky je velmi důležité literárněteoretické vědomí učitele, pedagogické metody jsou pak vhodnou a žádoucí nadstavbou.

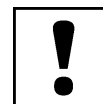
Obert (1992, s. 22-26) uvádí podrobnější klasifikaci pedagogických přístupů k literatuře a vyzdvihuje možnost jejich kombinování. Konstatuje, že v některých severských zemích se při výuce rezignuje na jakoukoli systémovost a literární výchova se mění na volnou zájmovou činnost dětí.

Razantní přístup k didaktice literární výchovy volí **Poslední** (1999), který se zamýšlí nad samotným smyslem její existence jako pedagogické disciplíny, v níž vše vychází z vyšších pravidel organizování a řízení výchovně-vzdělávacího procesu ve škole. Učební plán, osnovy, učebnice, soustavy cílů a prostředků apod. napomáhají tomu, že „literatura se stává **učivem**, otevřené významové dění **hotovými poznatky**, proces recepce souborem **dovedností**“ (s. 11). Místo, aby výchovný systém spjatý s institucí školy byl podřízen literatuře, je podle Posledního literatura podřízena výchovnému systému. Jakkoli provokativní je autorův text, můžeme jej ve zjednodušené podobě chápat jako výzvu, aby ve vyučování necitlivým aplikováním didaktických zásad nedocházelo k rozměňování a simplifikaci literatury.

2.2 Chronologické a žánrové pojetí učiva

Velmi často se mezi metodiky literární výchovy vedou diskuse o tom, zda má být vyučování literatury pojato chronologicky (diachronní přístup), či žánrově (synchronní přístup). **Chrzastowska** nepovažuje chronologické řazení literatury za nutně nejlepším způsob, neboť literárněhistorické poznatky jsou ve vědomí žáků izolované a nevytvářejí podle ní dostatečnou recepční kompetenci: „*Poznat autora znamená poznat poetiku jeho děl a jedinou cestou k tomu je stálý kontakt s texty. Důležité ani tak není, co žák ví a kolik toho přečetl, jako nakolik při čtení využívá získané poznatky*“ (c. d., s. 244).

Důležitá pasáž textu



Protiklad chronologického a žánrového přístupu k literatuře ve vyučovacím procesu vymezuje **Chrzastowska** takto:

Klady chronologického uspořádání:

1. lehkost utřídění,
2. zdůraznění poznávacích úloh literatury, důležitých ve vyučování,
3. nejjednodušší způsob uvedení žáků do národní tradice.

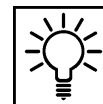
Zápory chronologického uspořádání:

1. narušení principu od jednoduchého ke složitému; neadekvátnost probíraných děl vzhledem k věku a čtenářským potřebám dětí,
2. nedodržování principu názornosti a principu aktivizování žáků, protože mnohé informace je třeba jim předávat jako hotové poznatky (verbalismus),
3. lehkost chronologického uspořádání vyvolává zautomatizování výuky; učitelé se nepokoušejí samostatně seskupovat a třídit materiál.

Kompromisnější postoj zaujímá k této otázce **Hoffman** (1999-2000, s. 191). Uvažuje o tom, že jako výchozí model by se měl zdůraznit aspekt žánrový a literárněteoretický, neměl by však být zcela ahistorický. Historický princip by měl být na základní škole transformován do podoby „*historické poetiky*“, jež by zčásti odrážela vývojová specifika jednotlivých žánrů. Zřetel ke konkrétním autorům, resp. jejich dílům by měl být „*kritériem sekundárním a výběrovým*“. Teprve ve vyšších třídách středních školy by měly být podle Hoffmana akcentovány aspekty historické, a od textu by tak bylo možno postoupit ke kulturnímu (duchovnímu) kontextu vzniku literárního díla.

Současná situace na českých základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií je často taková, že v 6. a 7. ročníku volí učitelé žánrový přístup, zatímco v 8. a 9. ročníku přecházejí k uspořádání chronologickému. Případnou přílišnou náročnost některých probíraných témat vzhledem k duševnímu rozvoji žáků je možno tlumit výběrem vhodných čítkových ukázek, které mohou zdůrazňovat pouze vybrané aspekty konkrétního literárního díla, a odpovídat tak lépe dětskému chápání. I sebelepší čítková ukázka však může být znehodnocena nevhodným interpretačním přístupem pedagoga

Úkol nebo cvičení



1. Jak vnímáte výhody a nevýhody chronologického uspořádání učiva?
2. Je podle vás žádoucí, aby měli žáci základní školy určitou představu o kulturněhistorických souvislostech?

2.3 Literatura na základní škole očima jejích absolventů¹

Průvodce studiem



Mezi 113 studenty prvních ročníků olomouckého gymnázia (tj. čerstvými absolventy základních škol) jsme realizovali výzkumnou sondu, jejímž cílem bylo ověřit vztah studentů k literární výchově a metodám její výuky na základní škole. Zajímalo nás jejich hodnocení jak předmětu samotného (např. vztah k ostatním složkám českého jazyka či k jednotlivým literárním žánrům), tak i práce učitelů (např. vztahu k žákům, k předmětu, způsob literární interpretace). Dílčí nadpisy označují sledovanou oblast.

Pořadí oblíbenosti jednotlivých složek českého jazyka

Nejméně oblíbenou složkou českého jazyka byla mezi studenty podle očekávání mluvnice. Důvody daného stavu jsou vesměs známé (náročnost mluvnického učiva, odtrženost od praktického života, zahlcení odbornými termíny atd.) a není naším cílem se jimi v tomto textu zabývat. Dovolíme si nicméně spekulaci, že v případě rozšíření výzkumné sondy i na ostatní typy středních škol a učilišť by byla mluvnice hodnocena ještě negativněji, neboť slabší prospěch těchto žáků bývá v mnoha případech způsoben právě nedokonalým zvládnutím mluvnického učiva.

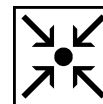
Literární výchova byla studenty hodnocena v součtu bodů celkově nejpozitivněji, ačkoli v počtu absolutních prvenství se lépe umístil sloh. Ten však má i velký počet odpůrců, zejména mezi těmi žáky, kteří se považují za slohově nenadané. Hlavním důvodem pro pozitivní hodnocení literatury byla dle názoru studentů její zábavnost, zajímavost (včetně poučení), schopnost zprostředkovat nové světy či netradičně přiblížit minulost. Naopak důvodem negativního postoje některých studentů k literatuře je nutnost učit se seznamy děl a letopočtů. Nutno podotknout, že s tímto jevem se v hodinách literatury setkávala jen část respondentů - podstatnou roli zde sehrává osobnost učitele.

Co jsi nejvíce oceňoval(a) na hodinách literatury? Proč?

U této otázky je škála reakcí dosti široká, avšak žádná kategorie odpovědí výrazně nepřevyšuje ostatní. Studenti především oceňují poutavé ukázky (nezřídka inspirující k přečtení celé knihy), referáty, velký prostor k vlastnímu sebevyjádření a učitelovo poutavé vyprávění.

¹ Výzkum zmiňovaný v této kapitole byl popsán v příspěvku na konferenci Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole (Vala, 2003). Tato kapitola přináší upravenou verzi tohoto příspěvku.

Příklad



„Při čtení ukázek v čítance vás může nějaká okouzlit a vy si pak přečtete knihu, které byste si jinak ani nevšimli.“
 „Bavilo mě čtení ukázek. Víc mě zajímá, jak a o čem spisovatel psal, než kdy a kde se narodil a zemřel.“
 Zajímavá jsou nespokojená konstatování studentů, že literatura byla na základní škole stranou zájmu, zejména v 9. ročníku:
 „Neoceňovala jsem nic, protože naše učitelka dělala hlavně mluvnici. A když už jsme měli literaturu, vyprávěla to tak nudně, že pokud se o to někdo nezajímal, nic o tom nevěděl...“

Co ti naopak připadalo v hodinách literatury nudné a zbytečné? Proč?

Zde se odpovědi seskupují do několika větších skupin, jejich pořadí podle četnosti je následující:

- 1. Recitace** – studenti dobře nechápou smysl učení se básní, tvrdí, že je to zbytečná ztráta času a člověku to poezii stejně nepřiblíží. Jiní k ní přistupovali prakticky – známka zdarma.
- 2. Zadávání seznamů povinných knih a psaní čtenářských deníků** – od čtení knih je tyto povinnosti spíše odrazují: „Vždycky jsem ráda četla, ale takové tituly, které jsme měli jako povinné, mě nikdy nebavily, a spíš mě otrávil.“
- 3. Letopočty** – tato pozoruhodná odpověď se vyskytovala dosti často. Je zde na místě vyjádřit politování, že někteří učitelé kladou důraz právě na tento aspekt literární výchovy.
- 4. Zdlouhavé životopisy autorů** – studenti je nepovažují za důležité; jsou schopni je akceptovat pouze při poutavém učitelově vyprávění. Zmíněná negativní hodnocení se proto týkala opačného typu učitelů – mluvících bez zájmu, zápalu, nezajímavě.

Dílčí negativní postoje byly zjištěny k otázkám literární teorie, nevhodným čítankovým úryvkům a k probírání historických souvislostí. Ty se podle názorů studentů překrývají s dějepisem a je zbytečné „to omílat“ pořád dokola. Výstižně tuto problematiku vystihuje jeden student slovy: „Není důležité období, kdy autor žil, ale co si myslel a co napsal.“

Co ti v hodinách literatury chybělo?

Odpověď na tuto otázku byla překvapivě prostá, jednoduchá a jednoznačná: **více četby**. Tento žákovský požadavek je naprosto v souladu se záměry učebních osnov: jádrem literární výchovy má být práce s literárním textem, utváření čtenářského vkusu dětí, podpora jejich emocionálního zrání, a nikoli podrobné detaily o životě či tvorbě autorů. Při opačném přístupu učitelů pak vzhledem k časové dotaci jedné hodiny týdně nezbývá na vlastní četbu dostatečné množství času, a literární výchova se tak míjí se svým základním posláním.

U této dotazníkové položky se vyskytovala absolutně nejvyšší shoda, což naznačuje, jak silně je nedostatek četby v hodinách literární výchovy pocíťován.

Nakolik je ovlivněna úroveň literární výchovy osobností učitele?

Studentské vyjádření k této problematice je jasné: osobnost učitele je důležitá ve všech předmětech. Žáci obecně oceňují učitelské osobnosti, vítají zapálenost učitele a jeho úzký osobní vztah k vyučovanému předmětu. Přesto se 42% respondentů domnívá, že v literární výchově může být úroveň vyučování ovlivněna osobností učitele více než v ostatních předmětech.

Příklad



Důvody tohoto tvrzení vysvětlují některé z komentářů:

„V literatuře musí dokázat, že opravdu o spisovateli něco ví, četl jeho díla atd. Ve fyzice stačí, když si přečte Newtonův zákon před hodinou a celou hodinu o něm dokola mluví.“

„Literatura je moc zvláštní, a když ji učitel podá žákům zajímavým způsobem, žáci se o ni začnou více zajímat a učitele mají za „fascinujícího vypravěče“. A on sám se pak tak také cítí.“

„V ostatních předmětech jsou látky dány naprosto přesně, kdežto v literatuře se kantor může při vyjadřování více uvolnit a podat látku s humorem. Když to neumí, klesne v očích žactva.“

„Literatura je více spojena s lidským životem než třeba matematika a fyzika.“

Ostatní komentáře vyzvedávají skutečnost, že dobrý učitel literatury může žáky přivést k četbě a tímto způsobem silně ovlivnit celou třídu. Jiní oceňují, že se v hodinách literární výchovy pracuje v uvolněnější atmosféře, vzájemná komunikace je důvěrnější a všichni žáci mají možnost vyjádřit se k tématu. Zde tane na mysli srovnání s vyučováním mluvnice, v němž někteří žáci od určitého stupně náročnosti probírané látky postupně ztrácejí možnost se úspěšně aktivně projevit. V lepším případě je tato jejich příležitost značně omezena.

Co jsi oceňoval(a) na práci svého učitele literatury?

Zjištěné výsledky korespondují s klasickými požadavky na osobnost učitele. A jaké je pořadí oceňovaných vlastností:

1. znalosti,
2. srozumitelné vysvětlení a interpretace literárního textu,
3. umění vyprávět,
4. schopnost komunikovat s žáky.

Další zjištění se pak konkrétněji vztahují k vyučování literatury. Studenti oceňují:

- osobní vztah k předmětu, půjčování knih učitelem, schopnost učitele pochopit dětské vnímání textu, netradiční doplňky vyučování a zajímavosti, návštěvy divadla, učitelův umělecký přednes.

„Naše učitelka dokázala zaujmout, prožítě četla, brala to jako potěšení nám sdělovat nové a ne jen jako povinnost.“

Co ti vadilo na práci tvého učitele literatury?

Zde vystupují do popředí zcela jasně dva typy odpovědí. Studenti kritizovali:

1. učitelovu práci bez zájmu a všudypřítomnou monotónnost a nudu:

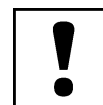
„Mohla by se k literatuře vyjádřit svým osobním hodnocením, a ne jen tak povrchně vykládat látku.“

2. spěch:

„Rozhodně mi vadilo to, že jsme celý rok dělali gramatiku – neustále dokola. Jen krátké shrnutí literatury. Prostě se tomu u nás nevěnovali! A to byla chyba!“

„Probíralo se strašně rychle. Některým spisovatelům bych věnovala víc času.“

Důležitá pasáž textu



Zatímco vyjádření týkající se nudy v hodinách tolik nepřekvapují, mohou totiž být univerzálně platná za jistých okolností ve všech předmětech, studentská kritika učitelova spěchu stojí za zvláštní pozornost. Co naznačuje? Ač kritika, přesto v sobě nese pozitivní informaci: někteří studenti mají rádi literaturu (míněno literární texty) a chtějí se jí více zabývat, chtějí číst. V cestě jim však občas stojí přístup učitele, resp. nepřilíš ideální vzdělávací systém, jehož alfou a omegou se stává úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na střední školu. Naději dnes spatřujeme v příklonu některých středních škol k jednotným přijímacím zkouškám připravovaných obecně prospěšnou společností SCIO, jejíž testy již tolik neupřednostňují gramatiku, nýbrž směřují k testování schopnosti žáků své vědomosti prakticky uplatnit.

Další žáci kritizují skutečnost, že je učitel všechny nutil do literární tvořivosti, bez ohledu na to, má-li k tomu dané dítě vlohy či nikoli. Rozdílné názory zaznívaly ze stran studentů i na povinnou četbu či vedení čtenářských deníků. Větší část se staví proti povinné četbě (nikoli však vůči četbě jako takové!): „Člověk by měl číst to, co ho zajímá, a když má chuť číst. Nemá smysl to dělat s odporem.“ Jiní si však uvědomovali, že nad sebou potřebují mít určitý tlak, aby četli: „Nevyžadoval od nás čtenářský deník. Člověk je líný, a když nemusí, nečte.“ Ve srovnání s některými svými spolužáky pak tito studenti nyní pociťují jistý čtenářský dluh, oproti nim mají v hodinách literatury nyní víc práce.

Výše uvedené skutečnosti by měly učitele vést k zamyšlení nad otázkou **povinného** plnění podobného typu úkolů, které může být ve finální fázi kontraproduktivní: necitlivě vybraná povinná četba odrazuje od knih jako takových a žakovská literární tvorba, která vzniká pod tlakem známek a koneckonců i času, může vést k žakovské frustraci a k úspěšnému budování averze vůči literatuře. Mnohem více bychom se měli zabývat vhodnou motivací a alternativními způsoby hodnocení. Je však zajímavé, že se mezi odpověďmi na tuto otázku nevyskytovala kritika učitelovy náročnosti a přísnosti. Tyto vlastnosti, často tradované jako neoblíbené, jsou naopak žáky někdy postrádány: výsměšně ve svých odpovědích hodnotí učitele, kteří nebudili respekt, v jejichž hodinách mohli beztrestně porušovat kázeň.

Jaký by měl být ideální učitel literární výchovy?

Za jednoznačně nejdůležitější považují studenti učitelovu schopnost zaujmout a poutavě vyprávět:

„Je moc dobře, když se učitel zastaví u toho či onoho díla, když je četl, a dovede o něm zajímavě mluvit. To si žák řekne, to bude asi dobré, to si taky přečtu.“

Za samozřejmou považují důkladnou znalost autorů a děl, o nichž učí:

„Měl by mít načteno, a ne se dívat každou chvíli do sešitu.“

Studenti dobře rozeznají učitelovu sečtělost (a dovedou ji ocenit) od povrchní znalosti obsahů děl vyčtených z odborné literatury. Ale i když se učitel přinutí přečíst některé z knih, jejichž úryvky se vyskytují v čítankách, bez osobního citového vztahu ji není schopen dětem náležitě přiblížit. V takovém případě zůstane jeden ze studentských požadavků na ideálního učitele („Aby dovedl v žácích vzbudit lásku k literatuře.“) jen nenaplněným přáním.

Dále studenti požadují učitelovu nepředpojatost vůči některým literárním žánrům, schopnost přijímat dětské názory k probírané problematice a v neposlední řadě oceňují učitelův přednes:

„Měl by umět pracovat s hlasem – recitovat a předčítat.“

Celková představa ideálního učitele literatury by snad mohla vypadat i takto:

„Skoro jako naše profesorka. Vtipný, ale důsledný, i trošku přísný, ale lidský. Chápavý, pořádný a všemožně se snažící přiblížit nám kouzlo literatury.“

Pro zájemce



Pokuste se na výše uvedené otázky odpovědět i sami. A až budete sami stát před třídou plnou žáků, nezapomeňte, že i vy jste kdysi byli na jejich místě. Vážili byste si sami sebe jako učitele?

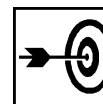
Úkol nebo cvičení



1. Které z výše uvedených výsledků vás nejvíce zaujaly a proč?
2. Co jste oceňovali na práci vašeho učitele literatury a co vám na ní vadilo?
3. Může být učitel, který nečetl a nečte beletrii, dobrým učitelem? Může tento svůj handicap nějak eliminovat?

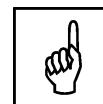
3 Literární interpretace

Cíle



- Charakterizovat rozdíly mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací uměleckého textu.
- Uvědomit si možné didaktické nedostatky při interpretaci literárního textu.
- Vystihnout podstatu tzv. komunikační výchovy.
- Uvést možná úskalí literární interpretace související s receptivní estetikou.
- Charakterizovat hlavní zásady didaktické interpretace textu.

Pojmy k zapamatování



Typy interpretace uměleckého textu, komunikační výchova, úskalí receptivní estetiky, zásady interpretace (zásada čtenářského zážitku, výběrovosti interpretace, strukturního přístupu k textu, komplexnosti, rozvoje komunikace, provokace hodnotícího soudu žáka, verbalizace estetického soudu, automnosti textu, autentičnosti textu, postupu od intuice k analýze, otevřenosti interpretace)

Průvodce studiem



Interpretací uměleckého textu rozumíme čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích. Jak uvádí Obert (1992, s. 38), interpretace mnohdy žáky k literárnímu dílu přiblíží, ale na druhou stranu je může od díla vzdálit. Otázka nicméně nezní, zda dílo interpretovat, či nikoli, ale jak interpretaci provádět, abychom zároveň nevyloučili prožívání uměleckého díla. Naším cílem má být naopak úsilí o jeho prohloubení.

Z pedagogického hlediska je důležité uvědomit si rozdíl mezi literárněvědnou a didaktickou interpretací: **Literárněvědná** interpretace textu (Lederbuchová 1995, s. 10) je zaměřena k textu jako neznámé veličině a slouží k poznávání textu v jeho významovosti a smyslu, zvláště z hledisek sociálních, v nichž aktualizuje hodnotící kritéria estetických, uměleckých, mravních a jiných sociálních norem (historických i současných).

Didaktická interpretace textu opírající se o výsledky literárněvědné interpretace využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako *relativně* platného a *relativně* uzavřeného. Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem.

Zatímco tedy **literárněvědná** interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého kódu textu, **didaktická** interpretace usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v rovině přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající smyslu textu.

Jak uvádí Lederbuchová (1995), odborná didaktická literatura v nedávné minulosti téměř vždy hodnotila žákovskou četbu jako základní metodu i cíl literární výchovy (Cenek 1979; Plch 1984; Hoffman 1985, Jurčo – Obert 1984). Četba byla vyzdvižována především jako zdroj estetických zážitků žáka, napomáhající jeho osobnostnímu rozvoji. Výběr knižních titulů však mnohdy neodpovídal čtenářským potřebám a zájmům žáka, výchovně-vzdělávací cíle byly odtrženy od reálných dětských potřeb, schopností a možností. „V teorii literární výchovy se to projevovalo podceňováním věkové

přiměřených, a tedy v tomto ohledu omezených aktivit recepce jako aktivit tvůrčích, jimiž dítě nejen text poznává, ale dobírá se i smyslu vlastní komunikační situace" (Lederbuchová 1995, s. 12).

Pro zájemce



Vzpomenete si, jaké tituly pro vás vybírali učitelé do seznamu doporučené (resp. povinné) četby? Nakolik odpovídaly vašim čtenářským schopnostem a zájmům? Četli jste některý z oněch titulů v pozdějších letech? S jakým recepčním posunem?

Školní interpretace měla žákům ukázat preferované sociální funkce textu jako jeho společenskou charakteristiku, o které měli být poučeni. Didakticky řízená interpretace věnovala pozornost pouze žádoucím rysům textu a žákům byl učiteli předáván jeho ustálený význam, s nímž počítaly osnovy.

Smysl takového pojetí vystihla Lederbuchová konstatováním, že cílem didaktické interpretace „*nebylo rozvíjet žákovy komunikační schopnosti (včetně spontánní čtenářské interpretace), ale racionální cestou zobecňování jen určitých významů textu vytvořit interpretační metatext, který má ve vědomí dítěte v procesu didaktické komunikace (i mimo ni) umělecký text zastupovat*“ (c. d., s. 14).

Za velký metodický pokrok ve srovnání s uplynulými desetiletími je proto třeba označit pojetí tzv. komunikační výchovy, vycházející z předpokladů receptivní estetiky. Žák je díky této teorii respektován jako samostatně myslící bytost mající jednoznačné právo pokoušet se v literárním díle hledat své vlastní významy. Naopak učitel se zbavuje své role vševědoucího mentora, je ochoten s žákem nad textem diskutovat, vyslechnout jeho názor (s nímž může, ale nemusí souhlasit) a přidat názor svůj.²

Úlohu komunikace žáka s uměleckým textem vyzdvihuje Hoffman (1999-2000), který zároveň kritizuje přežívající historismus a faktografismus. Jeho teoretickým východiskem je konstatování, že „*nejsou důležité informace o uměleckých dílech, ale ona sama, resp. okamžik, kdy je vnímáme, reflektujeme...*“ (c. d., s. 188). Zároveň uvádí, že žáci v dnešní internetové době sami vidí zbytečnost encyklopedického vyučování mnohdy zřetelněji než někteří učitelé. Za jeden z hlavních úkolů literárního vyučování považuje pěstování vztahu ke knize, který může umožnit pouze komunikační model literární výchovy. V tomto modelu by měli učitelé i žáci komunikovat s textem z pozice čtenářů neovlivněných svou rolí ve vyučovacím procesu. Osobní zaujetí textem může v literatuře „*otevřít prostor k smysluplnému **inspirovanému** čtení, k více či méně volným hovorům, ba hrám nespoutaným žádnou dogmatickou metodikou...prostor k aktivitám, při nichž se uplatní každý žák se svým individuálním přístupem a individuálním přijetím a rozvinutím textu*“ (c. d., s. 190). Zároveň však dodává, že toto uchopení textu „*nemůže být zcela libovolné*“ (c. d., s. 190).

Lederbuchová (2002-2003, s. 70-71) sice uznává důležitost nových pedagogických přístupů k literární výchově, avšak poukazuje i na určitá úskalí související s receptivní estetikou. Literární recepce je ovlivněna řadou vlivů, z nichž autorka vyzdvihuje „*významový svorník autorské záměrnosti textu vymezující sémantické pole pro pohyb (i přesah) komunikačních aktivit čtenáře a zaručující tak tvorbu obsahu textu ve vědomí čtenáře ve smyslu porozumění sdělovanému. Nedojde-li k takto charakterizovanému porozumění (nejen racionálnímu, ale i porozumění danému sdílením emocionálních významů textu), můžeme mluvit o nedorozumění, o nefungování komunikace.*“ Podle autorky je třeba při žakovské interpretaci brát v úvahu omezenou životní zkušenost čtenáře. Interpretace textu žákem základní či střední školy bude v tomto smyslu vždy specifická – ne apriori nesprávná, ale vždy relativně jiná – „*chudší o neporozumění důležitým skrytým významům, bohatší o fantazijní dotvářky doplňující či nahrazující nepřijaté významy*“ (c. d., s.73).

² Srov. s ukázkami literární interpretace ve školní praxi (Beránková, Kostečka, 1992). Autoři představují škálu přístupů založených jak na zdůraznění čtenářových emocí, tak i na preferování komplexnějších analýz.

Nad „*nebezpečím literární interpretace*“ se zamýšlí Kučera (1990-1991), který upozorňuje na riziko zaměňování prostředku za cíl. Velmi výstižně v této souvislosti zmiňuje slova českého literárního vědce a metodika F. Vodičky (pronesená na jedné z jeho metodických přednášek), že „*každý učitel je přece jedinečnou a neopakovatelnou individualitou, a jako takový si nepochybně najde i svou metodu, takovou, která mu nejlépe vyhovuje a při které je nejúspěšnější*“. K tomu Kučera dodává, že by bylo velmi „*nerozumné nutit učitele, který umí podat vynikající výklad, výklad, při němž žáci na něm visí očima a skoro ani nedýchají, dělat stále interpretace textů, jestliže je při nich nešťastný a neobratný*“ (Kučera 1990-1991, s. 24). Ztotožňujeme se s autorovým tvrzením, že ne každý učitel umí všechny metody používat dokonale, a je tudíž zbytečné bránit mu v činnostech, v nichž je úspěšný, a naopak jej nutit do těch, které jsou mu vzdáleny. Důležitý je cíl pedagogického působení v literární výchově (např. přiblížit žákům smysl literatury), a nikoli prostředky, jimiž je dosažen. Pro názornost uvádí Kučera dva příklady nebezpečných interpretací:

1. Interpretace absolutně univerzální – při interpretaci dochází k naprostému rozcupování textu a následně ke ztrátě jeho smyslu.

2. Interpretace centrální direktivy – učitel nepřipouští jiný výklad, než je jeho vlastní.

Úkol nebo cvičení



1. S jakou podobou interpretace literárního textu jste se setkali během své školní docházky?
2. Dával učitel dostatečný prostor žakovskému pohledu na text?
3. V čem spatřujete hlavní přínos a úskalí interpretace literárního textu?

3.1 Teoretické zásady literární interpretace

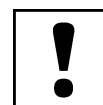
Neexistuje univerzální postup, který by zajistil učiteli úspěšnou interpretaci uměleckého textu. Jak uvádí Kožmín (1986), interpretace není šablona a vždy záleží na povaze textu, cíli rozboru, osobnosti autora i interpreta. Zároveň uvádí rozdělení J. Mistríka, podle něhož zahrnuje rozbor textu ve škola tři fáze:

a) *Typologie* - soustředění na formální stránku textu (např. frekvence slov v textu, distribuce slov a vět apod.). Jde o popis textu, o registraci prvků, které jsou viditelné. Samotná typologie však pouze naznačuje, jaké bohatství může skrývat text.

b) *Interpretace* - v úvahu jsou brány i složky, které nejsou v textu obsaženy explicitně; jde o tzv. kontext textu (např. téma, autor, doba).

c) *Výchovná funkce interpretace* - text chápán jako živé slovo; jako výpověď člověka.

Důležitá pasáž textu



Lederbuchová (1997) shrnuje zásady interpretace literárního textu do několika bodů; vybíráme zde ty nejdůležitější:

1. Zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace

Požadavek zážitkovosti klade zvýšené nároky na didaktickou přípravu žákovy četby, především na adekvátní motivaci. Didaktická interpretace nemůže nahradit primární estetický zážitek, ale může ho pomoci rozvíjet a kvalitativně proměňovat.

2. Zásada výběrovosti interpretace

Interpretace se soustředí jen na určité jevy; její výběrovost je určována i čtenářskou kompetencí žáků. S vyšším věkem žáků se bude postupně přecházet od významů denotativních k významům

konotativním (např. při hledání souvislostí mezi chováním postav a jejich charakteristikou se přechází k podobně komponovaným postavám v literárním kontextu - dochází k určitému zobecnění).

3. Zásada strukturního přístupu k textu

Každý interpretovaný jev je třeba chápat jako integrální součást dané strukturní výstavby textu; každý interpretovaný význam je třeba žákům představit ve vazbě na významový kontext textu (např. expresivita jazykového výrazu buřičů jako protiklad složitého jazyka lumírovců).

4. Zásada komplexnosti interpretace

Netvoří protiklad zásadě výběrovosti, neboť i výběrová interpretace, respektuje-li strukturní přístup k textu, umožňuje komplexní (ne kompletní) hodnocení textu. Usiluje o rozvoj dovednosti komunikovat s uměleckým textem, aby se rozvíjela žákova čtenářská kompetence: estetická smyslovost, citovost, fantazie, intelekt apod.

5. Zásada rozvoje komunikace

Dřívější metodické přístupy byly založeny na snaze odhalit žákům významy textu tak, aby si je zafixoval a mohl je užít v charakteristice díla. Byla podceňována schopnost žáků komunikovat s uměleckým textem v osobní rovině - žák textu přisuzuje významy z pozice svého hodnotového systému, estetického vkusu, životních zkušeností apod. Je proto žádoucí posilovat komunikaci ve všech oblastech (žák - text, učitel - text, učitel - žák).

6. Zásada provokace hodnotícího postoje žáka

V průběhu komunikace s uměleckým textem je úzce spojena část poznávací (a zážitková) s částí hodnotící; není možné je oddělovat. Provokování hodnotícího postoje pak může prohloubit čtenářský zážitek a v obecné rovině i schopnost komunikovat s uměleckým textem.

7. Zásada verbalizace estetického soudu

Jde o jeden z důležitých cílů didaktické interpretace textu. Estetický soud je výsledkem složitého hodnotícího procesu čtenáře; jeho proces je velmi náročnou myšlenkovou operací. Nemůžeme se spokojit s pouhým konstatováním *líbí x nelíbí*, ale musíme požadovat doplnění a zdůvodnění (*proč?*).

8. Zásada autornosti textu a jeho interpretace

Při práci s čítankovými ukázkami nesmíme pouštět ze zřetele celek literárního díla; interpretace ukázky musí být vedena z aspektu díla jako celku. Učitel musí žákům poskytnout potřebné informace.

9. Zásada autentičnosti textu a jeho interpretace

K interpretaci vybíráme texty původní, pro čítanku neupravované. Interpretace musí respektovat dětskou úroveň komunikace a požadovat ji za východisko (ale i omezení) dalšího postupu.

10. Zásada postupu od intuice k analýze

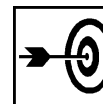
Vhodné využít tzv. vstupní emoci jako intuitivní vhled do textu a zároveň motivaci dalšího postupu. Žák si uvědomuje, že na něho text zapůsobil; je schopen podat zprávu o svém estetickém naladění a citovém zaujetí než o kvalitě textu.

11. Zásada otevřenosti interpretace v procesu i výsledku

Je třeba ctít komunikační nevyčerpatelnost významové nabídky uměleckého textu. Žáci by si měli uvědomovat, že obsahy téhož textu se ve čtenářově vědomí přes základní významové shody mohou lišit. Učitelé by se měli vyvarovat prosazování výlučně svého pohledu na text a odmítání interpretačního úsilí žáků, vychází-li skutečně z daného textu.

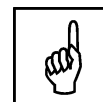
4 Poezie v systému literární výchovy

Cíle



- Chápat specifika lyrické poezie a rozdíl v její recepci oproti epickým textům.
- Uvědomovat si možné obtíže při práci s poezií v literární výchově a zároveň hledat řešení.
- Uvést příčiny malé obliby poezie v literární výchově.
- Uvědomovat si (ne)výhody znalosti autorovy biografie při interpretaci textu.
- Charakterizovat typy čtenářských reakcí na básnický text.
- Ujasnit si možnosti uplatňování recepční estetiky při práci s básnickými texty.
- Seznámit se s žákovským vnímáním poezie a jejich představou o vhodném metodickém přístupu.

Pojmy k zapamatování



Specifika lyrické poezie, lyrický subjekt, biografie autora a její role při interpretaci textu, lyrický artefakt, postavení lyriky v literární výchově, úloha kulturního kontextu, typy recepce poezie, fáze aktivní recepce, studentské hodnocení výuky poezie, informační pojetí jazyka, jazykové a čtenářské stereotypy.

4.1 Specifika lyrické poezie

Průvodce studiem



Půvabné vyznání lyrické poezii přináší Mistrík (1972), který poodhaluje její skrytá zákoutí a zdůrazňuje její intimitu: „*Báseň nemá ráda třetího...potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje tmou, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly*“ (c. d., s. 9). Má-li tato Mistríkova teze skutečně platit, pak tedy je pozice učitele v literární výchově dosti komplikovaná, neboť je to právě učitel, kdo vstupuje mezi žáky a literární text. Specifikům lyrické poezie se věnuje Miko (1988, s. 15-16), představitel nitranské jazykové školy. Podle něj jde při četbě poezie o navazování vztahu v tom „*nejtěžším, temném, v lidské samotě*“. Tato skutečnost sice charakterizuje poezii jako něco nanejvýš lidsky intimního, ale zároveň kolem ní vytváří atmosféru obskurního pološera a uzavřenosti, související s představou, že básníkovi lze pro jeho samotu těžko rozumět. Jde o pocit výsady, že poezie je určena jen úzkému okruhu vyvolených.

Podobný názor zastává i P. Benton (1999), který v této souvislosti poukazuje na to, že poezie má ve školách oproti próze nevýhodu. V obecném pohledu je to něco spíše „*nadbytečného, mimo běžný, normální život, často spíše terč výsměchu*.“ Tradičně bývala poezie chápána jako vysoké umění, často výlučně zaměřené jen pro některé čtenáře a uzavřené samo do sebe. Přístup k němu měla jen elita a také jen ona mu dovedla porozumět. I odtud možná plyne současný odpor a zvláštní opovržení vůči poezii.

Učitelé, kteří vyučují poezii, se dělí podle P. Bentona (1999, s. 522) do dvou skupin. Jedni podřizují své úsilí tomu, aby jejich žáci byli maximálně úspěšní u zkoušek, jiným jde naopak především o vnitřní prožitky žáků. O nejednotném přístupu učitelů k výuce poezie svědčí i jejich slova:

„...někdo ničí poezii ve snaze přiblížit ji dětskému chápání“

„...zkoušky zajišťují, že poezie bude i nadále vyučována, nicméně estetické uspokojení z ní bude minimální“ (c. d., s. 522).

Zatímco epika se podle Mika (1988, s. 23) ve své primární, klasické podobě vyznačuje objektivizací postavy (jejím oddělením od autorského subjektu) a těžiště jejich vztahů k prostředí leží v ději a dialozích, lyrika je oproti tomu charakteristická tvořivým ztotožněním a interferencí postavy s autorským subjektem, což přináší kategorii tzv. lyrického subjektu. Převažujícím médiem vztahu lyrického subjektu k prostředí je vnitřní stav, sdělovaný pomocí jazyka. K básni přistupujeme s přáním prožít situaci, kterou nám autor ve výpovědi lyrického subjektu nabízí, a čtenářský zážitek vzniká vnitřním ztotožněním se se situací lyrického subjektu. Čtenář se v procesu recepce nejdříve ztotožňuje se situací lyrického subjektu, aby ji vzápětí začal prožívat jako autenticky vlastní, což odpovídá jeho očekávání.

Problematikou pojmů „lyrický subjekt“ a „básník (autor)“ se zabývala polská metodička Chrzastowska (1987, s. 225), která poukázala na jejich nejednoznačné používání. Konstatuje, že ve školách se pracuje téměř výlučně s pojmem autor - důležitou roli v tomto případě hraje biografie spisovatele, která slouží jako záchranný kruh při interpretaci díla. Čím méně vyspělý je čtenář, tím hůře překonává přirozený sklon ztotožňovat autora s jeho literárními postavami. Doslovný výklad básně v kódu životopisu, běžný i ve škole, se dá psychologicky vysvětlit tím, že text životopisu je snazší než literární text: v životopise významného básníka bývá vše známé, zatímco v literárním textu je vše neznámé, nebo aspoň složitěji přístupné. Je jednodušší najít v básni známou životní situaci autora než charakterizovat lyrickou situaci subjektu v ní.

Chrzastowska však na základě realizovaných šetření dokazuje, že znalost životopisu autora není podmínkou pochopení díla, naopak někdy omezuje žákovu myšlení a jeho emocionální reakce. „*Biografický „způsob čtení“ neučí řešit problémy, žák při něm nezaujímá pozici „badatele“, protože všechno, co chce zjistit, dostává hotové v životopise*“ (c. d., s. 238). V opačném případě žák přistupuje k textu přímo, samostatně, musí najít vztahy, porozumět mu. Někdy se podaří právě z textu poznat, pochopit a vyložit autorovu situaci. Životopis by mohl sloužit především k potvrzení *textové interpretace*, poskytnul by žákům jistotu, avšak pouze za předpokladu, že by se s ním seznámili až po ní. Biografii může připadnout ve výuce důležitá úloha, ale jen v případě, že se dbá na specifickou literatury.

I v poezii zřejmě platí Iserova teorie bílých míst (teorie nedourčenosti), neboť potřeba vrátit se po prvním přečtení textu k jeho novému čtení není v lyrice ničím neobyčejným (Iser, 2001). Naopak je pro ni v jistém smyslu charakteristická, především právě v porovnání s epikou. Recepční zvládnutí epiky se do značné míry zakládá na převaze extenzivní povahy čtení, tj. odkrývání smyslu díla je v epice do značné míry přímo úměrné rozsahu přijatých informací.

V lyrice však toto pravidlo neplatí, můžeme ji proto označit za řečově nespécifickou. Miko (1988, s. 62-66) ji označuje jako umění řečové miniatury. Minimální rozsah lyrického artefaktu je uzpůsobený tomu, aby se daly simultánně v krátkodobé paměti hledat všechny potřebné vztahy a aspekty. Je to artefakt blízký výtvarnému obrazu, který je možno obsáhnout jediným pohledem. Všechny vztahy nejsou hned viditelné, postupně přibývají hledáním, které vyžaduje zpomalené, přerušované a opakované čtení. Každý recipient si literární dílo konkretizuje podle svých dispozic, tedy vždy z jistého individuálního úhlu. Ve společenském množství těchto individuálních realizací dochází k jejich neutralizaci a ke vzniku objektivní „společné“ představy díla.

Úkol nebo cvičení



1. Jaký je váš osobní vztah k poezii? Je jeho podoba stálá, nebo se proměňuje?
2. Jak vnímáte roli autorovy biografie při interpretaci textu?
3. Setkali jste se s případem, kdy vám znalost biografie při interpretaci pomohla, anebo kdy vás omezovala?
4. Charakterizujte rozdíly v recepčním přístupu k lyrickému a epickému textu.

4.2 K obecným problémům poezie v literární výchově

Řada výzkumů sice potvrzuje malou oblibu poezie ve škole, avšak jen málo z nich se zabývalo samotnou úrovní práce s poezií (tj. s konkrétním básnickým textem). Na tomto místě nastíníme zatím pouze v obecné rovině některé z problémů provázajících poezii v literární výchově. Jejich hlubší analýzu přinášíme v kapitolách č. 4 a 5.

Fleming (1992) uvádí, že na rozdíl od dramatické tvorby má sice poezie v anglickém kurikulu své nezpochybnitelné místo, avšak její obliba mezi studenty není vysoká. Popularita dramatu mezi dětmi, navzdory jeho nejasnému postavení v kurikulu, se v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století zvýšila. Lze s mírnou nadsázkou říci, že existuje inverzní korelace mezi oficiální respektem dramatu a jeho skutečnou popularitou, jejíž kořeny mohou spočívat i v dětských dramatických hrách (rolích). Drama navíc na rozdíl od poezie více připomíná běžnou mezilidskou komunikaci.

Příčin, proč není poezie mezi studenty oblíbená, bývá uváděna celá řada. Skutečný stav tkví v kombinaci řady faktorů. Atkinsonová (1985, s. 22-34) v malém průzkumu literárních antologií zjistila, že poezie v nich obsažená není vhodná pro samostatné čtení žáků, což rozhodně není pro potenciální čtenáře dobrým povzbuzením. Zároveň ve své práci poukazuje na neschopnost mnoha žáků vnímat báseň jako celek, chápat její poselství, zatímco jednotlivé verše jsou schopni po formální stránce analyzovat bezchybně. Pouze někteří starší žáci dokázali podle její studie spojit báseň se svou vlastní životní zkušeností.

Travers (1984, s. 367-385) na základě průzkumu konstatuje, že zásadním faktorem pro oblibu poezie mezi žáky je osobnost učitele. Ten rozhoduje, zda se budou básně líbit a žáci budou mít pocit, že jim rozumí.

Fleming (1992) poukazuje na důležitost správného chápání funkce jazyka. Vzhledem k běžnému používání jazyka, jež se natolik liší od jeho použití v básních, je pochopitelné, že poezie je ve výuce mateřského jazyka marginalizována. Mezi další důvody tohoto stavu mohou patřit i špatný výběr textů, negativní postoj učitelů, nedostatečně imaginativní vyučovací metody, vyhlídka přijímacích zkoušek či cizí (vzdálený) kulturní kontext.

Podle P. Bentona (1999) vzniká u starších žáků (obzvláště u chlapců) v průběhu jejich školní docházky najednou silný vnitřní odpor vůči možnosti radosti či potěšení z poezie. Benton uvádí výsledky svého dřívějšího výzkumu (1996), podle nichž i dokonce mezi žáky 8. ročníku, kteří přijímají poezii lépe než jejich starší kolegové, jich s tezí „Rád čtu poezii“ souhlasilo pouze 30% děvčat a 22% chlapců. Autor však konstatuje, že tento stav je dlouhodobý, a není tedy záležitostí pouze posledního desetiletí. Dokazuje to srovnáním svých výsledků s vybranými výzkumy ze čtyřicátých let 20. století, které dokládají, že i tehdy byl odpor vůči poezii mezi žáky značný.

Harison a Gordon (1983, s. 265-278) zkoumali roli poezie ve vyučování literatury v sedmi vybraných secondary school a zjistili, že její podíl mezi literárními texty byl minimální. Konstatují však, že učitelé mohou těžko žáky k věst poezii, neboť většina z nich k ní sama nemá vztah. Toto tvrzení ilustrují faktem, že z oslovených učitelů si značná část nikdy nekoupí básnickou knihu a jen málo z nich si čte poezii jen pro své potěšení. Učitelé se bojí pracovat s poezií, což je patrné i z jejich přístupu.

Bylo by nereálné předpokládat, že mezi českými učiteli je situace výrazně jiná. Žáci dovedou učitelův postoj k literatuře samozřejmě dobře rozpoznat – je pro ně důležitější informací to, co z učitele vyzařuje nežli to, co učitel o poezii říká. Takoví učitelé pak jen těžko vzbudí nadšení k poezii u svých žáků.

Matheisonová (1980, s. 38-44) uvádí zjištění univerzitních učitelů, že jejich studenti poezii příliš nechtou, a když ano, tak jen při přípravě na zkoušku. Tvrdí, že učitelé kladou na žáky nepřiměřené akademické požadavky a zanedbávají ty formy práce, které by mohly žáky k poezii přivést (např. psaní básní). Pokud jsou básnické analýzy prováděny příliš brzy, dělají ze čtení básně místo zážitku spíše problém - a tento postoj k poezii u studentů přetrvává i do pozdějších let. Proto doporučuje vyloučit báseň od zkoušek či zvolit méně akademický přístup. Zdůrazňuje i důležitost žákovského psaní, varuje učitele před brzděním žákovské kreativity a vnášením cizorodého myšlení do jejich básní. Učitelé se

však cítí být odpovědní za případný neúspěch studentů u zkoušek, a proto mají obavy měnit své zaběhané způsoby vyučování.

4.3 Školní podmínky recepce poezie

Podle Mika (1988, s. 118-119) existují dva extrémní způsoby chápání básní. Krajiní poloha relativistického chápání recepce soudí, že smysl díla není zavazující, že si čtenář vytváří svůj vlastní recepční ekvivalent básně. Nekomunikuje s autorem, dílo pro něj nemá objektivní platnost, je jen podnětem pro jeho samostatnou aktivitu. Recipientovi postačují jeho vlastní představy, vlastní skutečnosti, kterou si z podnětu díla utvořil. V opačném krajním případě dochází k izolovanému zkoumání literárního textu nespojeného se čtenářovou životní zkušeností.

Pohled literární didaktiky na výuku literatury není jednotný. Polská metodička Chrzastowska (1987) vyzdvihuje tzv. badatelský přístup k literatuře. Uvádí, že literární vědomí žáků není ničím stabilním a uzavřeným, je ustavičně vystavené pro ně novým básnickým řešením, která vytvářejí nové recepční situace: žáci musí k textu pokaždé zaujmout badatelský postoj, aby pochopili a prožili poetičnost díla. Tento postoj je důležitý zejména vůči textům, které pro ně v jisté fázi literární výchovy znamenají estetické novum, ve kterých se vyskytují dosud neidentifikovatelné postupy, s jejichž poetikou se dosud neseťkali. U textů, jejichž poetiku žáci poznají, a které tudíž nevyžadují dekodování, není tento postoj nutný.

Na základě přímých výpovědí žáků o tom, jak čtou, a závěrů, které se dají vyvodit z jejich odpovědí, stanovila Chrzastowska typy recepce charakteristické pro školu, odpovídající jejím modelům literární výchovy:

1. *Intuitivně-emocionální* – vyznačuje se absencí opisných vět, interpretační věty jsou formulovány na základě intuice, hodnotící věty jsou zřídkavé, buď jako výrok založený na znalosti hlasů kritiky o díle, anebo „vlastní názor“, nepodložený pochopením struktury básně. Recipient nahrazuje analýzu kontextem.

2. *Intuitivně-opisná* – recipient odhaluje významy textu, avšak paradoxně nezávisle na jeho analýze. Negativním znakem je absence zážitku a citového hodnocení. Výpovědi žáků dokazují, že vyučovací metody, které zachovávají rozdělení na „obsah“ a „formu“, neumožňují pochopit dílo. Časté jsou stížnosti na únavné a nudné školní analýzy, které poezii ničí.

3. *Emocionálně-intelektuální* – vyskytují se zážitkové prvky i estetické hodnocení, obvykle v dobovém kontextu. Žáci sami nacházejí v básni její poselství, uvědomují si přínos analýzy pro pochopení básně. Nejen že konstatují, že báseň je pěkná, že se jim líbí, ale vědí i proč, vědí, které složky textu a jejich vztahy vytvářejí estetické kvality. Tento typ recepce považuje autorka za ideální (c. d., s. 251-254).

Školní praxe se však podle Chrzastowské (c. d., s. 254-255) od ideálního typu recepce odlišuje. Žáků, kteří nebyli vedeni ke správnému vztahu k textu, přisuzují lyrické poezii následující znaky:

1. Interpretaci libovůle – recepce lyriky je subjektivní, interpretace jsou neporovnatelné, neověřitelné; čtenář má právo na neomezenou hru fantazie a na libovolné asociace.
2. Lyrika je emocionálního charakteru, má čtenáře vzrušovat. Analýza umrtvuje zážitek, vynucenost školního rozboru budí nechuť ke čtení poezie.
3. Básnický jazyk má být „srozumitelný“ a pěkný, měřítkem poetičnosti je užití množství básnických prostředků. Současná poezie je „nesrozumitelná a divná“, nemá uměleckou hodnotu.

Chrzastowska konstatuje, že nezávisle na prvních neuvědomělých emocionálních reakcích je základem recepce poezie pochopení struktury. Individuální a subjektivní emocionální reakce jsou podle ní neověřitelné, nedají se korigovat, analyzovat ani zevšeobecnit, a proto se na nich nemůže zakládat didaktický proces. Estetické kvality jsou postřehnutelné jen při *aktivní recepci*, která má tři fáze:

- neuvědomělé zážitkové reakce - (líbí se mi, nelíbí se mi),
- intelektuální, zkoumavá fáze (analýza, rekonstrukce) – pochopení významu částí i celku,
- vědomé emocionální reakce (estetické) – vím, co se mi (ne)líbí a proč.

Podle autorky by měly být ve vyučovací hodině přítomny všechny fáze, avšak učitelé se mnohdy v obavách z potlačení zážitku omezují jen na fázi první. Přitom je podle citované polské metodičky nutné stavět žáka nejčastěji do fáze zkoumání, která je z didaktického hlediska tou nejhodnotnější. Emocionální vzrušení má přitom rovněž důležitou úlohu: je podnětem vyvolávajícím potřebu poznávat.

Pro zájemce



Nakolik se ztotožňujete s typologií Chrzastowské? Vystihuje podle vás studentské vnímání poezie?

Přiměřeností (vhodností) přístupu recepční estetiky k vyučování literatury se zabývá M. Benton (1995, s. 333-342). Poukazuje sice na zmatek a nejednotnost v odborných pojmech v dané oblasti, ale zároveň shrnuje teoretická východiska tohoto pojetí literatury. Zdůrazňuje, že podstatou čtení není objevování významu textu, ale jeho vytváření, a že by Iserova recepční teorie mohla změnit klima a způsob práce ve třídě v hodinách literatury. Podle Bentona není možno hovořit o významu textu mimo jeho sepětí se čtenářem, neboť pouze tehdy dochází k jeho vytváření. Recepční teorii je nutno dle něj chápat ve smyslu evolučním, nikoli revolučním; považuje to, že člověk si může vytvářet sám význam literárního textu, za progresivní změnu i ve smyslu liberálního humanismu (ve smyslu obecně lidském). Touto svou tezí nepřímo odmítá příliš striktní interpretační pravidla Chrzastowské, zdůrazňující nutnost pochopení struktury básně a podceňující důležitost neuvědomělých zážitkových reakcí.

Aby Benton podpořil recepční teorii a objasnil její význam, uvádí příklad vztahu mezi čtenářem a textem, který je možno lépe pochopit např. při poslechu různých variant zhudebnění jednoho textu – co hudebník, to jiná hudba a potažmo jiné vnímání textu. Básnický text je otevřený nesčetné řadě různých pojetí, přičemž však každé z něj vychází a je v něm zakotveno.

Dále se M. Benton (1995, s. 335) pokouší definovat výraz „response“ (čtenářská reakce) a poukázat na jeho více významů. Tvrdí, že je nutno rozlišovat mezi *primární reakcí (přirozenou, samozřejmou aktivitou, kterou však nemůžeme nikdy úplně popsat, zachytit, znát)* a mezi *reakcí uváděnou*, která je uměle vyvolávána při sdělování nebo zapisování zážitků.

Zároveň je třeba oddělit ty komentáře čtenářů, jež jsou uváděny během procesu čtení, a ty, jež vznikají po jeho skončení. Při monitorování čtenářských reakcí, je tudíž nutné rozlišovat mezi introspekcí a retrospekcí, mezi aktuálním sebezkoumáním pocitů a pozdější výpovědí o nich. Rozlišení těchto pojmů je důležité i proto, že sdělování myšlenek a pocitů k textu patří mezi základní metody užívané v dnešních školách.

4.4 Poezie v literární výchově na základních školách očima jejich absolventů³

V druhé části výše zmiňovaného výzkumu mezi studenty 1. ročníků vybraného gymnázia, v němž jsme se v obecné rovině zabývali výukou literatury na základních školách, jsme sledovali vztah žáků k poezii jako celku a k jejím typům. Také nás zajímala studentská hodnocení práce učitelů.

Preference literárních druhů

Není překvapivé, že 49% respondentů označilo za nejoblíbenější literární druh prózu. Hlavním důvodem bylo přesvědčení o její snazší pochopitelnosti: „...*takový nejnornější, žádný básně, dá se to pochopit*“. Próza je do značné míry nasycena dějem, což u studentů zřejmě vzbuzuje pocit lepšího porozumění.

³ Výzkum zmiňovaný v této kapitole byl popsán v časopise E-pedagogium (Vala, 2003). Tato kapitola přináší upravenou verzi příspěvku.

36% respondentů považuje za nejpřitažlivější divadelní hry. Jako důvody uvádějí jejich zajímavost, živost, názornost, jejich vtip či schopnost nejlépe vyjádřit krajní emoce. Vyzdvihují též možnost návštěvy divadelního představení či realizace vlastních dramatických pokusů. Ve studentských komentářích se objevují i hlasy poukazující na malé zastoupení dramatické tvorby v čítankách.

Poezii preferuje nejmenší počet respondentů (15%), o to zajímavější jsou jejich důvody. V komentářích se dočítáme, že poezie obsahuje nejvíce citu, je schopna hodně vypovědět o vnitřním světě autora a nabízí největší prostor čtenáři k přemýšlení a snění: „...z literatury mě baví asi všechno, ale prózy je všude plno. Baví mě zasnít se při pěkné básni“. Objevuje se i fascinace možnostmi poezie vyjádřit na minimálním prostoru velmi mnoho, stejně jako potěšení z hledání skrytého smyslu, z objeovávání. Zajímavé je i vyjádření, „že k četbě poezie musí být člověk připraven a mít na ni chut“.

Nízká oblíbenost poezie u studentů není překvapivá. Fleming (1992) uvádí výsledky několika výzkumů zaměřených na tuto oblast literární výchovy, které vesměs tento stav potvrzují. Mnozí mladí lidé ztrácejí během své školní docházky zájem o poezii a její celkové postavení na ve školách lze označit za okrajové, nepopulární a zanedbávané. Jedním z důvodů tohoto stavu může být podle Fleminga nevhodné pojmání funkce jazyka jako nástroje čistě informačního. Učitelé a jejich žáci jsou zvyklí používat jazyk výlučně jako funkční nástroj pro přesné návody, otázky, odpovědi, vypravování atd. Není proto divu, že poezie, jejímž základním znakem je mnohdy významová nejednoznačnost, se ocitá na periférii. Žáci s ní nejsou kvůli svým jazykovým stereotypům schopni komunikovat.

S jazykovými stereotypy úzce souvisí i stereotypy čtenářské. Žáci mnohdy nerozlišují mezi „čtením informačním“ a „čtením estetickým“ (Pike, 2000). Zatímco cílem prvního typu je získání informací (např. při čtení novinového článku, kuchařského receptu apod.), druhý slouží k vyvolání estetické reakce, která je hlavním cílem umělecké literatury. Pokud žák přistupuje k poezii s očekáváním informačního čtení, je marností své snahy porozumět jí frustrován a tento typ textu odmítá.

Travers (1984) ve svých výzkumech dochází k závěru, že jednou z hlavních příčin (ne)oblíbenosti poezie ve školách může být osobnost učitele. Význam osobnosti učitele literární výchovy potvrzují i naše zjištění:

„V literatuře musí (učitel) dokázat, že opravdu o spisovateli něco ví, četl jeho díla atd. Ve fyzice stačí, když si přečte Newtonův zákon před hodinou a celou hodinu o něm dokola mluví.“

„Literatura je více spojena s lidským životem než třeba matematika a fyzika.“

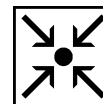
Preference typů poezie

Dalším dílčím objektem našeho zkoumání byla preference jednotlivých typů poezie: 49% respondentů upřednostňuje lyricko-epické básně, 35% epické a 16% lyrické. Rozhodujícím hodnotícím činitelem tedy není pouze děj jako takový, neboť v tom případě by byla lépe hodnocena poezie epická. Zdá se, že žáci, ač mnohdy poezii vědomě a ze zásady odmítají, jsou jí emocionálně osloveni, aniž si to připouštějí. Z komentářů plyne, že velmi oblíbené jsou Erbenovy balady, pro studenty prototyp lyrickoepické poezie. Při své transformaci na pouhý děj (prozaický příběh) by ztratily převážnou část svého kouzla a své naléhavosti.

Co tě bavilo při práci s básní, co nikoli?

Velké množství respondentů odmítá formální rozbor básně, bezúčelné určování druhu rýmů, hledání epitet, metafor, anafor apod. Pod tímto necitlivým přístupem učitele se pak samotná báseň vytrácí: „...rýpáním se ničí účinek“. Kritizován je i přístup k interpretaci textu ze strany učitele, který mnohdy nepřipouští jiný výklad než svůj vlastní: „...každý by si měl v básni najít sám sebe a ne paní učitelku se zápisníkem na známky“. Na rozdíl od hledání epitet některé studenty dle jejich vyjádření bavilo „přemýšlení nad smyslem básně a hledání skrytých významů“. I v tomto případě je však nutné dát žákům prostor pro vlastní vyjádření, pro vlastní pohled na báseň, a nikoli trvat na nalezení konkrétního skrytého smyslu, který je v básni obsažen:

Příklad



„Nesnášela jsem otázku: ‘Co tím chtěl básník říci?’ Nikdy nemůžeme vědět, co chtěl říci, to může vědět jen on sám. Tohle bylo děsný.“

„Rozborům jsme se moc nevěnovali, a když ano, učitelka si to většinou odvykládala sama.“

„Rozbor nebyl nic pro mě, vždy když jsem si něco myslela, nedokázala jsem to vyjádřit a bála jsem se, že se mi ostatní budou smát, a to byla moje slabina.“

Čemu bys na místě učitele věnoval více pozornosti při práci s básní?

Odpovědi na tuto otázku jsou téměř jednoznačné – učitelé by měli mnohem více pozornosti věnovat názorům žáků, jejich pocitům, prožívání a pohledu na poezii:

„Měli by se zaměřit na to, co si myslí (cítí) žák o tom, co je napsané. A ne co si myslí básník.“

„Na pochopení básně, aby ji žáci skutečně chápali a ne se učili nazpaměť rozbor podle učitelovy předlohy.“

Žáci volají po společné diskusi, po spolupráci, po pluralitě názorů, po možnosti vyslovit svůj odlišný názor. Zároveň podotýkají, že je učitelé nesmí do ničeho nutit. Jiní zdůrazňují, že by více než formálnímu rozboru věnovali pozornost smyslu básně, pocitům, jež vyvolává či autorově motivaci k jejímu napsání. Zajímavý je i požadavek věnovat se vztahu básně k současnosti.

Aniž si to žáci uvědomují, staví se intuitivně na stranu tzv. recepční estetiky. Úkolem učitele nemá být odkrývání objektivního významu textu skrze myšlenkovou a jazykovou analýzu, ale pomoci žákům vytvořit jejich subjektivní čtenářskou reakci. Jak konstatuje Benton (1999), správný přístup k básni by měl být kompromisem mezi radikálními názory recepční estetiky a textově orientované kritiky.

Co je pro tebe důležité při četbě básně? Co od ní očekáváš? Co se ti líbí?

Z odpovědí vyplývá, že studenti očekávají od poezie především zajímavou myšlenku, hloubku a podnět k zamyšlení:

Příklad



„Očekávám, že mi tou básní básník něco řekne – buď navodí hezkou atmosféru, nebo smutnou, nebo mě napomene. Líbí se mi, že tu samou báseň pochopím vždy trochu jinak.“

„Já si čtu básně podle nálady. Důležité je, aby báseň člověka v té dané chvíli nějakým způsobem oslovila a obohatila.“

„Nejdůležitější je myšlenka básně. Když báseň nemá myšlenku, asi nikoho nezaujme.“

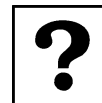
Další očekávání již závisejí na konkrétním osobním založení respondentů. Objevují se mezi nimi srozumitelnost, humor, rým, pointa, děj, zábava, veselý konec, morbidnost, tragický konec atd.

Úkol nebo cvičení



1. Jaké důležité poznatky jste si z výše uvedeného výzkumu odnesli?
2. Vnímali jste v průběhu své školní docházky některé problémy podobné?

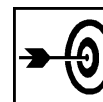
Kontrolní otázky a úkoly



1. Charakterizujte specifika lyrické poezie ve srovnání s epickými texty.
2. S jakými problémy se učitelé při práci s poezií nejčastěji setkávají? Co je příčinou její malé oblíbenosti?
3. Jakou roli může při interpretaci textu hrát biografie autora?
4. Charakterizujte typy čtenářských reakcí na básnický text.
5. Jaké jazykové a čtenářské stereotypy brání vhodnému chápání poezie?
6. Jaké hlavní problémy spatřují v práci s poezií samotní studenti?

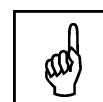
5 Učitel – primární faktor ve výchově čtenáře poezie

Cíle



- Charakterizovat roli učitele literární výchovy a uvažovat nad možnostmi jeho reakcí na žákovské interpretace textu.
- Uvědomit si metodické prořehšky učitelů literární výchovy.
- Definovat tzv. „responsive teaching“.
- Ujasnit si význam poezie pro rozvoj vnitřního světa studentů.
- Uvést hlavní úskalí a přínos psaní poezie v literární výchově.
- Pochopit vliv učitele na práci žáků s básnickým textem.

Pojmy k zapamatování



Recepční stereotypy, text jako stimul, responsive teaching, třída jaké fórum názorů, psaní poezie, problémy při práci s poezií, intimita literární tvorby, hodnocení literární tvorby studentů, role učitele v literární výchově a při interpretaci literárního textu.

5.1 Úloha učitele literární výchovy

Jaká je skutečná úloha učitele literární výchovy? Podle Fleminga (1992) není úkolem učitele předávat hotová fakta, odkrývat objektivní smysl díla skrze svoji osobní zkušenost, ale pomoci čtenářům vytvořit jejich smysl vlastní. Hlavním východiskem pro práci se studenty v hodinách literární výchovy je v souladu s principy recepční estetiky jejich osobní chápání literárního textu. Nicméně i při tomto přístupu může učitel narazit na řadu překážek.

Problémem bývá například přístup části žáků, kteří se při četbě básně snaží porozumět každému verši zvlášť (pochopit smysl každého verše izolovaně), místo aby se snažili text vnímat jako celek v jeho úplnosti. Výsledkem pak může být pocit frustrace a následné odmítání poezie, neboť tito žáci mají pocit, že poezie je jim nepřístupně uzavřena. Samotný důraz na osobní recepci tedy není zárukou, že žáci budou vnímat poezii jako méně tajemnou. Je sice užitečné nechat studenty o básni diskutovat, ale v některých momentech je pro další vývoj smysluplné diskuse užitečný zásah učitele. Jak dále uvádí Fleming, jedná se zejména o případy, kdy diskuse ustrne na mrtvém bodě, nebo kdy se např. kvůli nedostatku informací vůbec nerozvine. Problémem zejména u mladších žáků mohou být nesrozumitelná slova, náročná syntaktická stavba vět, či obecně neznalost situace (tj. recepční teorie). Pak může vzniknout obava zaujmout k básni jakékoli stanovisko, aby nebylo chybné. Proto je třeba nejen od žáků jejich reakce očekávat, ale též je s podstatou recepční čtenářské teorie alespoň v obrysech seznámit. Dalším z možných důvodů neporozumění textu může být nedostatečná znalost literárněvědných pojmů či neznalost historického a kulturního kontextu.

Způsob, jakým žáci vnímají poezii (nikoli konkrétní samotnou báseň, ale poezii obecně), má pak hlavní vliv na to, jak poezii čtou, jak přistupují ke konkrétním básním. Pokud očekávají, že při jejím čtení uplatní své čtenářské stereotypy z jiných literárních (i neliterárních textů), přichází rozčarování, neboť jejich očekávání nejsou naplněna. Stejně tak pokud očekávají, že poezie je bude stále bavit svou

jednoduchostí, hravostí, rýmem či rytmem (jak tomu bylo v dětských říkankách), budou frustrováni vážnějším typem poezie i klasickým školním přístupem k ní.

Pike (2000a, s. 13-19) poukazuje na to, že řada učitelů se snaží zajistit pochopení básní a zaručit úspěch studentů u zkoušek tím, že je zavaluje množstvím souvisejících informací v domnění, že student sám si bez nich s textem neporadí. Nevěří svým studentům a domnívají se, že pouze tyto dodatečné informace jim poskytnou správný návod, jak báseň interpretovat. Tento předpoklad však podle Pika nejenže není správný, ale může být za jistých okolností i nebezpečný. Staví totiž studenty do pasivní role a považuje je za neschopné osobní reakce v domnění, že jejich životní zkušenosti jsou naprosto odlišné od autorových.

Úkol nebo cvičení



1. Jsou informace o dobovém kontextu důležité pro interpretaci literárního textu?
2. Je vhodné předávat tyto informace před čtením textu, anebo až po jeho přečtení?

Důležitá pasáž textu



5.2 „Responsive teaching“

Když žáci začínají číst v raném věku poezii, považují její smysl za jasně daný: pobavení, rozptýlení, radost. Po několika letech však přichází jiný typ poezie (tzv. poezie vážná) a žákům chybí informace a zkušenosti, jak se k těmto textům postavit. Jako by jim chyběla pracovní definice tohoto textu, není jim jasné, co je jeho podstatou a smyslem namísto dřívější zábavy. Proto je třeba, aby se smysl poezie pokusili učitelé žákům ukázat, aby zdůraznili aktivní roli čtenáře, nejednoznačnost výkladu básní a vliv osobních životních zkušeností čtenářů. Tuto skutečnost je nutno stále znovu zdůrazňovat, abychom zabránili zmatkům a frustraci v myšlení studentů a připravili je k adekvátnímu příjmu básnických textů. Cílem vyučování literatury je ukázat studentům, že při četbě se stávají spolutvůrci básně, a naučit je mít k textu takový postoj, který by jim umožnil reflexi nad jejich osobními zkušenostmi. Znalost recepční teorie by zvýšila důvěru studentů ve vlastní schopnosti a učitelům by mohla pomoci zaujmout nedirektivní a pouze návodnou (usnadňující) roli. Jejím výsledkem by proto mohlo být omezení studentské pasivity a zvyklost často nekriticky přebírat názory učitelů, učebnic či literárních kritiků.

Pike (2000a) sledoval ve svém výzkumu vztah studentů k poezii napsané před rokem 1900. O jeho konkrétních zjištěních v této oblasti se zmiňujeme v kapitole o vztahu studentů k poezii, nyní upozorňujeme na některé jeho závěry vztahující se k formování progresivních didaktických metod. Ve své stati Pike rozvíjí teorii textu jako stimulu pro samostatné uvažování studentů – o básni, autorovi i o sobě samém. Cituje studentská vyjádření k vybraným básním i záznamy spontánních studentských diskusí. Studenti jsou některými básněmi nadšeni a povzbuzeni k další četbě tehdy, když v nich najdou něco, co se týká jejich starostí, či to, co se aktuálně dotýká dnešního světa. V takových případech se starším básním podařilo překonat velkou časovou vzdálenost a oslovit i současné čtenáře. Báseň se tedy líbí nikoli pouze kvůli svému izolovanému, samotnému obsahu, ale i svou aktuálností, potažmo možností vztáhnout její smysl do přítomnosti. Báseň nemá být cvičením na pochopení, takové cvičení čtenáře frustruje svou dvojsmyslností. Zároveň není ani pouze dílem samotného básníka, naopak vzniká vzájemnou komunikací autora (přítomného svou básní) a čtenáře.

V této souvislosti přichází Pike (2000a) s termínem „*responsive teaching*“. Jedná se za prvé o vyučování, které vychází ze studentské reakce na text – startovní čára leží tam, kde se nachází žák, nikoli učitel. Za druhé responsive teaching reaguje na žákovo vnímání textu, aby nedocházelo k situacím, že žák spíše opakuje učitelovy názory a nezaujímá vlastní hodnotící pozici. Toto nebezpečí je zvláště akutní tam, kde se pracuje se starší poezií: učitelé totiž disponují sumou doplňujících informací, které mají tendenci předávat žákům, aby jim umožnili lepší porozumění textu. Pike neodmítá učitelovu aktivitu v této oblasti a priori, pouze varuje před jejími extrémními podobami. Záleží na míře, s jakou jsou doplňující informace podávány. Je totiž nutné vyvarovat se toho, aby se text ve srovnání s nimi stal vedlejší záležitostí.

Závěrem Pike konstatuje, že studentská osobní reakce na zkoumané texty je možná i bez učitelovy intervence. Pak se ovšem nabízí otázka po smyslu učitelova působení v literární výchově. Souhlasíme s Pikem v tom, že je dobré žákům vysvětlit podstatu recepční teorie, možnost přijímat básně svobodně dle svých zkušeností, avšak učitel může podáváním informací o kontextu vysvětlovat svůj vlastní pohled na báseň. Literární díla jsou totiž vždy nějakým způsobem zakotvena v době svého vzniku. Nicméně studentský nepoučený pohled může být zajímavý právě svou „čistotou“, neovlivněností, jelikož vychází jen z textu. Doplňující informace je tedy zřejmě vhodnější dodávat až po přečtení textu, a umožnit tak žákům případné korekce v přijímání díla.

Zajímavý didaktický přístup vycházející z recepční estetiky popisuje ve své stati Tralewny-Ross (1998). Žáci ve třídě představovali tzv. fórum, kde učitelův názor byl jedním z mnoha, a díky tomu se učili přistupovat k poezii samostatně bez tradiční návodné („správné“) interpretace učitele. Jedním z úkolů didaktiky literární výchovy by mělo být právě hledání takových teorií, které by oslabovaly učitelovu dominanci a kladly důraz na samostatnou činnost žáků. Tento přístup je v moderní pedagogice sice zdůrazňován, řada oborových didaktik z něj čerpá, avšak praktická situace v literární výchově mu vždy neodpovídá. Domníváme se, že změnu je třeba provádět systematicky již od nižších tříd základní školy, neboť u starších studentů se jen velmi obtížně mění zakořeněné recepční návyky. K dosažení této změny je nutné, aby se s recepční teorií seznámili učitelé v širším měřítku. Pozitivní vztah k poezii nevzbudí tím, že budou básně vydávat za cosi mysteriózního, ani důkladnou analýzou jednoho verše za druhým či shromažďováním co „nejvýstižnějších“ definicí, ale zejména povzbuzováním žáků v jejich reakcích na text a v jejich samostatném myšlení.

Pike (2000a) zmiňuje tendence přiblížit studentům klasická díla různou zábavnou formou (TV, komiks), ale domníváme se, že tento způsob výuky sám o sobě pochopení básně nezajistí. Hrozí nebezpečí, že takto ztvárněné umělecké literární dílo ztratí svoji estetickou působivost, a žáci tak získají naprosto mylnou představu o jeho smyslu a hodnotě. Dosáhneme pouze toho, že žáci budou o existenci určitého díla vědět, ale jeho význam jim zůstane utajen. Nezbyvá tedy, než si položit otázku, má-li takový postup smysl. Žádná ze zmíněných atraktivních pomůcek nenahradí skutečný, plný kontakt čtenáře s literárním textem, tak jak jej předpokládá recepční teorie.

Úkol nebo cvičení



1. Jak hodnotíte z hlediska efektivity práce didaktický přístup založený na tzv. fóru názorů.
2. Jak vnímáte možnost přibližovat klasická díla zábavnou formou. Jaké výhody a jaká rizika má tento přístup.

5.3 Metody práce s poezií v literární výchově

Průvodce studiem

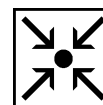


Cílem této kapitoly je zjistit, jak vnímají možnosti (a výsledky) užívání některých vyučovacích metod samotní učitelé. Zaměříme se především na tzv. metody aktivizační a participativní, které počítají s aktivní spoluprací žáků. Jako hlavní vodítko nám poslouží výsledky dvou rozsáhlých srovnávacích výzkumů, které realizoval P. Benton z katedry vzdělávacích studií oxfordské univerzity. První z nich se uskutečnil v osmdesátých letech mezi 175 učiteli anglického jazyka a literatury na 43 školách (secondary comprehensive). Sledovány v něm byly názory pedagogů na tři oblasti vyučování: čtení poezie (a diskuse o ní), psaní poezie a hlavní problémy při práci s poezií (P. Benton, 1984).

5.3.1 Čtení poezie a diskuse o ní

Většina učitelů považovala práci s poezií za (velmi) významnou a chápala ji jako nezbytnou součást literární výchovy, pouze 3% učitelů pokládala tuto činnost za méně důležitou.

Příklad



Jako důvody, proč se poezii věnovat, uváděli nejčastěji tyto:

- poezie rozvíjí dětské povědomí o možnostech jazyka (srovnání jazykových možností poezie a prózy),
- potěšení, zábava, radost pro děti,
- vliv diskuse o poezii na třibení studentských postojů a myšlení,
- poezie je integrální součástí kulturního vědomí žáků,
- umožňuje lepší porozumění světu a pochopení života,
- poezie může virtuozitou svého stylu, jeho koncentrovaností, poskytnout žákům důležitou estetickou zkušenost.

Dále učitelé dodávali, že poezie je výrazem životní sensitivity, že báseň je přímou reakcí na konkrétní zážitek, který my neznáme, a proto ji můžeme zobecňovat. Hlavní rolí učitele je rozvíjet v žácích jejich vnitřní svět, porozumění, toleranci apod., k čemuž může poezie značně napomáhat.

5.3.2 Psaní poezie

Této činnosti přikládali angličtí učitelé výrazně menší důležitost. Zatímco čtení poezie a diskusi o ní považovalo za velmi důležité 47% respondentů, u psaní poezie se v tomto smyslu vyjádřilo jen 32%. Za nedůležitou považovalo tuto činnost 18% učitelů.

Jako hlavní důvod, proč ve školách uplatňovat psaní poezie, uváděli respondenti především možnost sebevyjádření žáků (34%) či konkrétnějšího formulování pocitů a emocí (25%). Tato činnost jim nabízí podstatně jiné možnosti než psaní prózy či mluvní cvičení, dává jim určitý druh volnosti. A jak konstatuje jeden učitel: „V básni mohou vyjádřit hluboké emoce, aniž by měli důvod připadat si trapně. Pro některé žáky je to jediný způsob, jak jsou schopni a ochotni vyjádřit své hluboké osobní touhy.“

(P. Benton, 1984, s. 323) Žáci totiž poezii obecně vnímají jako prostor pro vyjádření emocí a citů.

Navíc oceňují, že při této činnosti mají výrazně volnější a důvěrnější kontakt s učitelem, než je tomu při četbě poezie, neboť učitel respektuje svobodu, kterou při psaní poezie mají.

Dalším pozitivem psaní poezie je, že schopnost projevit se mají i ti žáci, kteří patří k prospěchově slabším. Pro řadu z nich je snazší vyslovit své emoce volně v poezii než v jiných formách (např. esejech), vyžadujících explicitní vyjadřování, logickou stavbu apod. Poezii považují za přirozenou formu sdělení, protože psaní básní jim umožňuje zacházet se slovy volně, bez nutnosti podřizovat se

zaběhaným jazykovým stereotypům. Poznávají možnosti jazyka a získávají sebevědomí v zacházení s psanými slovy. Žáci nemusejí vždy nutně vytvářet nová díla (hlavně zpočátku), ale mohou napodobovat básně, které zrovna čtou. Tím získávají jakousi řemeslnou zručnost, která může být důležitým předpokladem pro psaní. Vlastním psaním v sobě žáci zároveň probouzejí porozumění pro již napsané. Nikoli všichni učitelé ovšem psaní poezie prosazují, někteří proti němu naopak ostře vystupují. Námitky těchto pedagogů uvedené v Bentonově článku se dají shrnout takto: děti mají k poezii přirozený odpor, připadá jim cizí, nedůležitá a „vznešená“. Učitelé v nich tento vztah ještě upevňují tím, že je do psaní poezie a do „kreativity“ nutí. Žáci, zvláště prospěchově slabší, toho nejsou dost dobře schopni. Výsledkem jsou pak stereotypy, kterými žáci vyjadřují smyšlené životní zkušenosti tak, aby pro ně splnění úkolu bylo co nejsnazší.

I přes uvedená rizika spojená s psaním poezie v literární výchově se domníváme, že tato metoda se může při vhodném použití stát nezanedbatelným motivačním faktorem, a to jak ve formě samotné žákovy činnosti, tak i v podobě zažití úspěchu.

Důležitá pasáž textu



5.3.3 Hlavní problémy při práci s poezií

Škála odpovědí učitelů reflektujících hlavní problémy při práci s poezií je velmi široká. Zaměříme se na některé z nich.

Řada problémů souvisí s již zmíněným psaním žáků. Učitelé si nevědí rady, jak konkrétně s psaním poezie dále ve vyučovacím procesu pracovat, jak je využít. Tvrdí, že psaní básní je natolik osobní a intimní věc, že jakýmkoli naznačením myšlenky či rady směrem k žákovi, jak by mohl své dílo vylepšit, automaticky redukuje jeho individualitu. Toto Bentonovo zjištění je zajímavé, protože učitelé vedoucí ve svých hodinách žáky k básnické tvorbě, nezřídka zůstávají nad řadou žákovských děl v rozpacích, jak zareagovat. Pochválit báseň, i když není dobrá, i když v ní skřípou rýmy a také v jiných ohledech není příliš zdařilá? Z čistě teoretického hlediska je vše jasné: i tyto žáky je třeba chválit a povzbuzovat. Jenže přítomni jsou i ostatní žáci, mající možnost srovnání s jinými básněmi a čekající na učitelovu reakci. Těžko dávat nějaká obecně platná doporučení, nicméně velmi důležité je navodit ve třídě atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce tak, aby žáci (i na základě své osobní zkušenosti) považovali psaní básní za vysoce intimní záležitost a podle toho regulovali své chování.

Právě intimitu literární tvorby však zmiňují v Bentonově článku odpůrci školního psaní poezie jako další z faktorů podporujících jejich tezi. Tvrdí, že se jedná o natolik intimní činnost, že není žádoucí do ní žáky jakýmkoli způsobem nutit. Nutit žáky do psaní básní skutečně není nejvhodnější způsob výuky, zároveň je však třeba podotknout, že by žáci mohli být informováni o principech literární tvorby, a tudíž vědět, že báseň nemusí vyjadřovat osobní prožitek autora v jeho autenticitě, ale že existuje kategorie tzv. lyrického subjektu a že autor se může dle libosti stylizovat do kohokoli.

Mezi další obtíže učitelů patří odpor žáků k poezii („*Když slyší toto slovo, pokaždé zaúpi*“, konstatuje jeden z učitelů, c. d., s. 324) a hledání způsobu, jak jej překonat. Žáci se stále ptají PROČ musejí pracovat s poezií – z jejich strany se může jednat o skutečný odpor, stejně jako o rituál či výraz jejich defenzivy. Zvláště chlapci dávají najevo svůj negativní vztah vůči básním, neboť poezie není chápána jako součást jejich mužského image, a navíc dnešní společnost potlačuje citovou otevřenost. Objevuje se u nich nedůvěra v to, že poezie vůbec může někoho zajímat. Poezie je založena na sdílení subjektivních pocitů a důležitých věcí v životě jako jsou láska, bolest, krása apod., ale v dnešním antiromantickém věku vyvolá spíše úšklebek než pochopení. Ještě tak komické verše, satira – jenže ta, jak uvádí jeden z učitelů, „*je pro žáky zase příliš náročná na pochopení*“ (P. Benton, 1984, s. 325).

Dále Benton zmiňuje negativa práce s celou třídou, které zná i mnoho českých učitelů majících ve třídě třicet žáků. Je velmi náročné učinit poezii smysluplnou pro celou třídu různě schopných studentů –

stupeň chápání může být stejně rozmanitý jako stupeň emocionální vyspělosti. Někteří pedagogové přiznávají spíše dogmatický přístup: předloží třídě svoji vlastní interpretaci básně, a tu od nich potom vyžadují. Další uvádějí, že je pro ně těžké přijmout jiný názor na daný text a že nezvládají pohotově reagovat na všechny studentské dotazy. Trvání na své vlastní interpretaci může být snazší pro učitele, kteří mají před žáky menší sebedůvěru a bojí se ztráty autority. Opačným extrémem je ignorovat báseň jako takovou a chápat ji spíše jako jakési odrazové prkno k diskusím o vzniklých asociacích. Je třeba neodbočit příliš a stále mít na vědomí existující báseň.

Řada učitelů je v Bentonově výzkumu ovšem kritická i k sobě samým. Uvádějí, že pociťují nedostatek znalostí potřebných k vyučování poezie, někteří ji sami nečtou, ve škole s ní pracují neradi, s malým sebevědomím, anebo se jí nejraději vyhýbají. V tomto zjištění nejspíš tkví příčina, proč žáci poezii odmítají a učitelé jim ji nedovedou dostatečně efektivně přiblížit. Přes nekončící diskuse o postavení poezie v literární výchově se pedagogové ve školách stále setkávají při výuce poezie s problémy a umístění poezie na vznešeném piedestalu není mnohdy výsledkem jejich akademické zkušenosti, ale jejich frustrace.

Pro zájemce



Pokusili jste se někdy sami napsat báseň? Pokud ne, můžete začít. Alespoň lépe pochopíte situaci žáků stojících před podobným úkolem.

5.4 Vývoj postojů pedagogů k vyučovacím metodám

Ve svém dalším výzkumu realizovaném na sklonku devadesátých let P. Benton (1999) sledoval posuny v názorech učitelů secondary school na výuku poezie. Stejně jako v předchozím výzkumu neexistoval nikdo, kdo by považoval práci s poezií ve škole za nedůležitou, a pouze 3% respondentů ji chápalo jako „méně důležitou“. Naopak velká většina (přes 70%) ji považuje za „velmi důležitou“.

Benton zdůrazňuje, že poezie ukazuje žákům cenu jazyka, jeho možnosti a umění vyjádřit velmi mnoho na minimálním prostoru. S tímto tvrzením se ztotožnilo 70% respondentů, je tedy patrný výrazný nárůst oproti dřívějšímu zkoumání (49%). Podle velké části respondentů učí poezie studenty zamýšlet se kriticky a analyticky nad textem, podle jiných poezie především rozšiřuje možnosti poznání světa a přináší obohacení vlastního citového života. Mezi zkoumanými učiteli uvádí potěšení a radost jako důvod pro četbu a diskusi o poezii 21% učitelů (v roce 1982 – 31%). Psaní poezie považuje za „velmi důležité“ 54% (dříve 32%), za nedůležité 4% (dříve 18%). Na této změně se podle Bentona podílí nové anglické Národní kurikulum, které označuje psaní poezie za jeden z hlavních elementů výuky literatury a jen velmi málo učitelů tuto skutečnost neakceptovalo. Dle respondentů nabízí studentům jejich literární tvorba možnost sebevyjádření a ventilace pocitů a emocí; nové způsoby práce s jazykem, hru se slovy a rytmem. Podle učitelů nabízí vlastní tvorba tuto příležitost všem, i dětem se speciálními potřebami, nikoli pouze těm více schopným. Od psaní esejů se literární tvorba žáků liší tím, že všichni mají možnost zažít úspěch. „*Jsem ohromený kvalitou produkováných prací*“, konstatuje jeden z vyučujících (P. Benton, 1999, s. 528). Psaní básní je rovněž důležité pro chápání procesu vzniku básně a pro její demytizaci, která někdy žákům svou tajuplností nahání strach. „*Člověk může skutečně porozumět poezii až tehdy, pokud ji sám píše.*“ (c. d., s. 528). S přibývajícím věkem žáků však bohužel klesá prostor pro jejich vlastní psaní kvůli vzrůstajícímu důrazu na kritickou analýzu.

Z výsledků výzkumu P. Benton (1999) vyvozuje, že je patrný pozitivní posun v mínění učitelů o poezii, ve způsobu jejího vyučování i v důvěře učitelů v sebe samotné. Přesto se objevují učitelé, kteří si nevědí s poezií v literární výchově rady. S tezí „*sám neznám poezii tak dobře, abych o ní mohl učit*“

souhlasí 9% respondentů (v předchozím šetření 18%). Tento problém je pak ještě zřetelnější mezi učiteli s nedostatečnou kvalifikací.

V jiné své studii se P. Benton (2000) těmto otázkám věnuje podrobněji. Na základě výzkumů konstatuje, že někteří učitelé pracují s poezií velmi málo, vyhýbají se jí, neboť i pro ně samotné je údajně nesnadná: „Poezie má ve výuce své místo a mohla by být vyučována úspěšně s žáky ve věku 11-12 let, jen kdybych měl sám více znalostí,“ říká učitel, který s poezií v literární výchově nikdy nepracoval (c. d., 2000, s. 84). Podobně jako u nás si i britští učitelé stěžují, že čas, který věnují přípravě žáků ke zkoušce, chybí potom při rozboru konkrétních literárních děl. Tuto situaci potvrzuje řada citovaných odpovědí: „Příliš brzy začínáme s výukou technik literární kritiky, a tak dáváme studentům méně šancí přijít s vlastním porozuměním...“ „Přílišné zaměření na praktické rozborů nechává menší prostor pro osobní výpovědi.“ Přesto 51% učitelů souhlasí s tezí, že „výuka poezie představuje srdce výuky angličtiny“. Ve výzkumném vzorku nebyl nikdo, kdo by s touto tezí striktně nesouhlasil (c. d., 2000, s. 87).

Jako zajímavé srovnání k předešlým výzkumům mezi učiteli secondary school mohou posloužit údaje o výuce poezie získané mezi pedagogy middle school, konkrétně u žáků ve věkovém rozmezí 9-10, 11-12 let (Wade, Sidaway, 1990). Mezi důvody, proč děti seznamovat s poezií, uváděli respondenti nejčastěji tyto:

- poezie poskytuje žákům obraz nové dimenze využití jazyka; ukazuje žákům, že slova mohou mít řadu významů v různých kontextech apod.,
- poskytuje žákům zábavu,
- slouží jako zdroj námětů a podpora pro diskusi a psaní,
- slouží k rozvoji osobnosti dítěte, umožňuje mu objasňovat a chápat emoce.

Autoři výzkumu se zabývali i výukou psaní poezie. A při té příležitosti je zajímavé, zda i učitelé sami píšou básně. Zjištění nebylo nijak překvapivé: není nikdo, kdo by psal poezii pravidelně, naopak téměř 70% uvádí, že poezii nepíše nikdy.

Hlavní uváděnou metodou vyučování je snaha spojit představovanou báseň s nějakým tématem a pomocí rozhovoru, poslouchání, čtení i psaní si ji přiblížit a analyzovat. Asi třetina učitelů tvrdí, že čtení a psaní básní nepovažuje ve své práci za důležité; a asi jedna čtvrtina uvádí, že za nedůležité považuje i jen mluvení o poezii. Tato zjištění jsou obecně výrazně pesimističtější než výše uvedeny závěry Bentonovy. Výsledky obou výzkumů, které nebyly kompatibilní, mohou být výrazně poznamenány jak výběrem respondentů, tak i formulací otázek a způsobem jejich kladení.

Dále Wade a Sidaway sledovali, nakolik používají učitelé práci žáků ve skupinách, zda je nechají mluvit o básních pouze mezi sebou. Téměř 43% uvedlo, že tuto metody nikdy nepoužívá a pouze necelých 15% ji užívá často. Je patrné, že hodnota skupinové práce, která poskytuje žákům možnost spontánně se vyjádřit a zároveň naslouchat argumentům druhých, není v tomto směru doceněna. Nemá-li žák možnost se vyjádřit v bezpečí malé skupiny, nezbývá mu než odpovídat před celou třídou, a vystavit se tak riziku kritiky či výsměchu ze strany některých spolužáků.

Největší potíže své práce v dané oblasti spatřují učitelé obligátně v nedostatku znalostí a následně i sebedůvěry. „Je to nejzajímavější předmět v kurikulu, jen je škoda, že se k němu žáci kvůli malému sebevědomí učitelů pořádně nedostanou,“ uvádí jeden z nich (Wade, Sidaway, 1990, s. 78). V celé zkoumané oblasti, jak si učitelé sami uvědomují, se projevuje značná diskrepance mezi tím, jak by měla situace vypadat, a tím, jak vypadá.

Úkol nebo cvičení



1. Jak se proměňovaly názory učitelů na práci s poezií ve zmíněném výzkumu?
2. Jaké důvody uvádějí učitelé při zdůvodňování vhodnosti psaní poezie v literární výchově?
3. S jakými problémy se mohou učitelé při této činnosti setkat?

5.5 Vliv učitele na práci žáků s básnickým textem

Wade (1981, s. 40-49) popisuje zajímavý pedagogický experiment, v němž se zaměřuje na srovnání práce dvou tříd s literárním textem. V jedné třídě je přítomen učitel a celého procesu se aktivně zúčastňuje, zatímco druhá třída plní úkol bez jeho přítomnosti. Během hodiny jsou zaznamenávány dílčí příspěvky všech účastníků diskuse a následně je provedena jejich kategorizace. Žákovské reakce rozdělil Wade do 6 kategorií:

1. *Posouzení* – obecné komentáře k estetické kvalitě textu, nebo dílčí komentáře ke stylu, formě, jazyku.
2. *Inerpretace (vysvětlení)* – snaha objasnit hlavní význam (smysl) básně; např. referováním o detailech v textu.
3. *Převyprávění* – převyprávění textu (nebo jeho části) bez interpretace. Tato reakce může být způsobena dvěma diametrálně odlišnými příčinami: nedostatkem porozumění, nebo vychutnáváním si slov a jejich asociací.
4. *Asociace* – vytváření asociací s vlastní zkušeností (podobnost či kontrast).
5. *Objasňování* – objasňování smyslu faktů, dílčích veršů, významů slov apod.
6. *Ostatní* – zahrnuje širokou škálu dalších odpovědí, které není možno přesně kategorizovat.

Wade podává podrobný popis průběhu obou hodin, doplněný ukázkami dialogů a tabulkami se statistickým vyhodnocením výsledků. Z výsledků vybíráme ty nejpodstatnější:

V **hodině A** (za přítomnosti pedagoga) tvořily příspěvky učitele 48,6% z celkového počtu 146. Drtivá většina z komentářů žáků spadala do kategorie „objasňování“ (44,5% z celku). Činnost učitele se soustředila na tři hlavní oblasti:

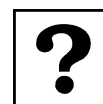
- a) převyprávění (zopakování) části textu ve snaze zvýšit koncentraci žáků na vybranou pasáž,
- b) tázání se žáků po významu textu,
- c) hodnocení žákovských reakcí.

V **hodině B** (bez přítomnosti učitele) činil celkový počet příspěvků 157, avšak jejich rozdělení bylo podstatně rovnoměrnější než v předchozím případě; výrazně se snížil podíl „objasňování“ (24,2%) (c. d., s. 44).

Z Wadova výzkumu vyplývá, že žáci jsou do jisté míry schopni v rámci diskuse určitého pokroku ve svém vnímání básně, avšak mohou nastat situace, kdy je tato diskuse zastavena neporozuměním např. některým slovům či metaforám. Rozhovor žáků o básni se pak není schopen dále rozvíjet bez iniciativy učitele, bez jeho dílčího zásahu. Zásahy učitele do rozboru básně proto mohou mít své opodstatnění, je však třeba je provádět uváženě, s citem pro situaci, aby nebyly potlačeny spontánní žákovské reakce.

Ve prospěch umírněných zásahů učitele svědčí i fakt, že žáci pracující samostatně (při neřízeném rozboru) měli určité obtíže pochopit báseň v jejím celku a jevíli spíše tendenci opakovat při interpretaci některé její pasáže.

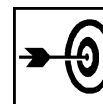
Kontrolní otázky a úkoly



1. Jakou roli by měl mít učitel v literární výchově při interpretaci literárního textu?
2. Jaké nedostatky se občas v učitelově činnosti objevují?
3. Vysvětlíte význam tzv. „responsive teaching“.
4. Jaký přínos může mít pro studenty práce s poezií.
5. Jaký přínos a jaká rizika s sebou přináší psaní poezie v literární výchově?

6 Studenti a poezie

Cíle



- Uvědomit si místo četby mezi ostatními zálibami studentů.
- Poznat způsob vnímání poezie z pohledu studentů.
- Pochopit, které znaky poezie považují za zásadní (forma x obsah).
- Uvažovat nad obrazem společenských stereotypů a předsudků v umělecké literatuře.
- Popsat možný vliv poezie na duševní a emocionální rozvoj studentů.
- Charakterizovat vztah studentů ke starší poezii (napsané před rokem 1900).

Pojmy k zapamatování



Apoetický věk, sekundární ngramotnost, studentské vnímání poezie, osobní (vnitřní) teorie básně, předsudky a stereotypy v literatuře, emocionální gramotnost, úroveň recepce starší poezie.

Průvodce studiem



Aby bylo možno uvažovat o nejvhodnějších způsobech, jak studentům přiblížit smysl poezie jako literárního druhu, je třeba nejdříve zaměřit pozornost na to, jak poezii aktuálně vnímají. I toto vnímání se však pochopitelně s přibývajícím věkem respondentů proměňuje, proto se nejdříve soustředíme na mladší věkovou kategorii.

6.1 Prepubescenti a poezie

6.1.1 Podíl četby na kulturních zálibách

Zajímavý pohled na vztah britských žáků ve věkových kategoriích 9-10 a 11-12 let ke čtenářství přináší ve svém výzkumu Wade a Sidaway (1990). Z výsledků stojí za zmínku, že alespoň jednou měsíčně čte poezii 52% chlapců a 60% dívek, zatímco nikdy tento žánr nečte 19% chlapců a 12% dívek. Z výsledků jsou patrné rozdíly mezi pohlavími, přesto v obecné rovině vyznívají tyto výsledky spíše pozitivně. Dále bylo sledováno postavení četby (obecně) mezi ostatními volnočasovými zálibami. Mezi mladšími dívkami (9-10 let) se četba překvapivě umístila na prvním místě, těsně následovaná sledováním televize. V téže věkové kategorii mezi chlapci se na prvních místech umístilo sledování televize společně se sportovními aktivitami, zatímco četba je v pozadí. V starší věkové kategorii (11-12 let) vítězí mezi chlapci i dívkami trávení času s kamarády a sledování televize. Četba se u dívek umístila v průměru, naopak mezi chlapci má pozici výrazně nejhorší.

Zjištění, že v pubescenci přibývá nečtenářů i u nás (15-20%), uvádí Toman (1999). Podle autora tyto děti sice zvládly čtenářskou dovednost, avšak vylučují recepci krásné literatury ze své budoucí kulturní komunikace - tzv. sekundární ngramotnost. Čtou málo, nepravidelně, spíše z donucení, případně se orientují na čtivo konzumní, zejména na zábavné časopisy. Protikladem jsou děti (tzv. enormní čtenáři), které přečtou měsíčně více než pět knih. Podobnost mezi zjištěními českých a britských výzkumů se však netýká pouze nečtenářství, nýbrž i vztahu dětí k televizi. Podle Tomana získává primát mezi

volnočasovými aktivitami právě televizní diváctví, nicméně jak autor dodává, nemusí se s četbou a priori vylučovat (viz zfilmování některých knižních titulů). Stále populárnějšími se mezi dětmi navíc stávají počítačové hry.

Wade a Sidaway (1990) dále sledovali, jak často vedou učitelé své žáky (9-12 let) k vlastní básnické tvorbě. Zjistili, že pouze 7% žáků píše ve škole poezii pravidelně, což znamená jednou za čtyři týdny, přičemž řada z nich (48% ve věkové kategorii 9-10 let a 21% ve věkové kategorii 11-12) by ráda své básně pravidelně psala.

Pro zájemce



Jaké závěry pro pedagogickou praxi vyvozujete z výše uvedených čísel?

Z výsledků vyplývá, že se v této činnosti nachází velký potenciál nevyužitých možností. Je však zajímavé, jak prudce zájem o tuto činnost s přibývajícím věkem žáků klesá, proto považujeme za velmi důležité podchytit iniciativu žáků v dané oblasti již na prvním stupni ZŠ.

Při žákovských popisech činností učitele chyběla jakákoli zmínka o skupinové práci, naopak se objevily stížnosti na převládající stereotyp a nudu. V hodinách hrají žáci spíše roli pasivních příjemců, zatímco učitel zastává roli zprostředkovatele vědomostí. Na otázku, zda učitelé někdy v hodinách čtou básně, které sami napsali, odpověděli všichni žáci negativně, ačkoli 85% z nich se domnívá, že by tomu tak mělo být. Mezi žákovskými požadavky na to, čím by bylo možno výuku literatury zpestřit se objevuje přání psát, a tudíž i sdílet báseň společně s někým.

6.1.2 Představy prepubescentů o poezii

Aktuálnost sledování estetické interakce mezi lyrickým dílem a jeho prepubescentním vnímatelem zdůrazňuje Toman (1984a), který poukazuje na to, že u prepubescentů dochází k postupnému snižování hranice tzv. apoetického věku. Jeden z důvodů spatřuje v jednostranné intelektualizaci dítěte, spojené s oslabováním jeho emocionalit: „Převažující stimulace racionálních aktivit dítěte má za následek zaujímání kognitivního přístupu k realitě. V estetické interakci s lyrickým dílem se tento přístup dětského vnímatele projevuje jednostrannou preferencí mimoestetické informativní funkce díla na úkor jeho funkce estetické...” (c. d., s. 173).

Na věkovou kategorii 11-12 let se zaměřil Tarleton (1983) ve svém výzkumu sledujícím vztah dětí k poezii. Jeho cílem bylo odhalit některé z myšlenek či představ vybavujících se dětem v souvislosti s poezií a zjistit, nakolik jsou výsledkem jejich vlastní autentické zkušenosti a nakolik důsledkem učitelova působení (jeho instrukcí). Výzkum měl část písemnou (odpovědi na otázky) a ústní (diskuse a vyjasňování stanovisek).

Zajímavé byly odpovědi na otázku, co je to poezie („*Jak bys vysvětlil anglicky mluvícímu Mart'anovi, co je to poezie?*“ s. 36). Mezi odpověďmi, v nichž bylo patrné ovlivnění žákovských představ učitelem, se vyskytovala zejména slova typu verš, rým, velká písmena. Z dalších komentářů pak vyplývalo, že většina žáků chápe proces psaní básně především mechanicky – jako proces konstrukce, a nikoli jako proces tvorby, tj. slova jsou podle nich mechanicky vkládána do určitých gramatických a rytmických vzorců. Za běžná konveční témata považují zobrazování proměny ročních období, květin na jaře, zvířat a jiných krásných věcí. Poezii tedy chápali převážně popisně.

Někteří žáci se pokoušeli přijít na samostatnou, vlastní definici; vyjadřovali se tedy svým jazykem (báseň je skupina slov, která jsou poskládána do vzorů, šablon, tvarů). Také u těchto žáků je patrný důraz na formální stránku poezie: „...něco mezi písni a příběhem; píseň bez muziky; krátká píseň, která ukazuje, co básník cítí...” (s. 37). Ve stručnosti vyjádřeno většina studentů zdůrazňovala jako základní

vlastnost (rys) poezie rým, málokdo zmiňoval prostor pro vyjádření pocitů: „*Můžeš se vypsat ze všech svých pocitů a starostí...*“ (s. 38) .

Řada žáků vyzdvihuje humornost poezie. Nechápu to v negativním slova smyslu; důvodem jsou zřejmě dětské básničky a ostatní rýmovaná vyprávění tohoto typu, která ovlivnila jejich vnímání poezie. Pouze někteří berou poezii nikoli jako skládání krásných slov (potažmo básní), ale jako osobní záležitost, osobní zpověď: „*Báseň může být to, co chceš, aby byla...*“ (s. 38). A dodávají, že básník může v básni vrhnout světlo na určité lidské zkušenosti, objasnit, pojmenovat to, co zažívá každý. Přičemž každý může jeho slova vnímat jinak.

V další části výzkumu byl žákům předán text vybrané básně převedený formálně do prózy a jejich úkolem převést jej znovu do podoby básně. Z průběhu jejich práce bylo možno vyčíst, jaký důraz kladou na formální pravopisnou stránku (jako by se jednalo o pravopisné cvičení) – pravopisná pravidla byla pro ně při vytváření veršů důležitější než vlastní smysl textu. Vlastní dílo pak považovali za lepší nejen ve srovnání s verzí prozaickou, ale i původní verzí veršovanou, na niž je překvapila nepravidelnost veršů i rýmů. Označovali ji za chaotickou, nehezkou, pozastavovali se nad různým počtem veršů ve slokách.

Posledním krokem tohoto zajímavého výzkumu bylo předložení obou verzí k posouzení v jiné třídě. Většinou těchto žáků byla preferována původní básnická verze, zatímco žakovskou verzi básně považovali za neuspořádanou, nudnou, bezvýraznou. Původní verzi pokládali za upravenější a snadněji pochopitelnou.

Závěrem Tarleton (1983) konstatuje, že kromě jiných zjištění, která se opakují ve všech výzkumech, je překvapivý zejména důraz žáků na formu básně: ta pro ně vytváří základní kvalitu básně. Jde více o to, jak je báseň napsána, než co říká.

Důrazem prepubescentů na formu básně, zejména na její rým, se zabývá také Toman (1984b, s. 305-307). Poukazuje na souvislost s obdobím předškolního věku a mladšího školního věku, kdy se děti setkávají zejména s akustickou podobou slovesného umění a soudí, že v zajetí tradiční poetiky rýmovaného a vázaného verše pak zůstávají i v dalších obdobích školní docházky.

Úkol nebo cvičení



1. *Jaký přínos může mít pro literární výchovu Tarletonův výzkum?*
2. *Jaké jsou hlavní závěry jeho šetření?*
3. *Zvyšuje se s přibývajícím věkem žáků jejich důraz na formální podobu básně, či naopak?*

Pro zájemce



Pokuste se realizovat podobný výzkum se svými žáky. A porovnejte výsledky.

6.2 Pubescenti a poezie

6.2.1 Hledání smyslu poezie

Otázku po smyslu a účelu poezie si kladou mnozí učitelé, zároveň jsou na totéž tázáni svými žáky, kteří si s ní mnohdy nevědí rady. Vzdělávací klima je zaměřeno na prakticky upotřebitelné poznatky, proto není obtížné přesvědčit studenty o tom, k čemu slouží například dopis či inzerát; ovšem s poezií je to složitější, nezřídka bývá chápána jako věc v dnešní době nepodstatná. Nemá cenu před těmito

otázkami uhýbat, naopak je třeba si je klást. Základní idea recepční teorie, jak ji prosazovala kostnická škola, zdůrazňuje aktivní roli čtenáře v procesu čtení, tj. ve spoluvytváření díla. Podaří-li se tuto myšlenku objasnit žákům, uděláme důležitý krok k tomu, abychom jim přiblížili smysl samotné poezie. Pokud jsou otázky po smyslu poezie v příliš obecné, neadresné podobě, operují žáci s nejasnými pojmy a jejich pokrok v této oblasti je v podstatě nemožný.

Cílem výzkumného šetření realizovaného Pikem (Pike, 2000b) je zodpovězení otázky, co je poezie a k čemu slouží. Výzkum byl realizován mezi 15letými studenty, jejichž počáteční postoj byl podle mínění autora experimentu charakterizován nikoli prostou antipatií vůči poezii, nýbrž opravdovým zmatkem a rozpaky. V diskusi respondenti tvrdili, že poezie je na rozdíl od prózy nesmyslná, je příliš krátká; naopak v próze je děj, něco se tam stane.

U těchto studentů se z našeho pohledu patrně projevoval nedostatek literárněteoretického vzdělání, poučení o literárních žánrech, uměleckých směrech apod. Je však velmi pravděpodobné, že pouhé sdělování akademických definic situaci nevyřeší a že je třeba, aby si sami studenti na konkrétních textech empiricky ujasnili specifika poezie. Pike v této souvislosti uvádí výstižné přirovnání básně k výtvarnému dílu (obrazu), jehož smyslem je zkrášlovat prostor - podobně básně představuje obraz emocionální.

Ve Flemingově výzkumu (Fleming, 1992), v němž studenti vybírali mezi třinácti rozmanitými texty ty, které považovali za poezii, každý z žáků vycházel ze své osobní skryté (vnitřní) teorie. Pike (2000b) konstatuje, že lepší než ponechat žáky pouze jejich vnitřním teoriím, je pokusit se jim objasnit zákonitosti tohoto žánru, způsoby čtenářské reakce, a tudíž přispět k jejich možnému čtenářskému rozvoji. Tak by byly zmírněny současné nedostatky, projevující se tím, že žáci před poezií uhýbají, považují za úspěch, když správně zopakují učitelův názor na básně, anebo se pokoušejí najít tu „správnou“ interpretaci, podobně jak to činí v ostatních školních cvičeních či testech.

Jako vhodné se tedy jeví, aby metodologie vyučování literatury byla zakotvena v recepční teorii chápající text jako stimul, který čtenáře vede samostatnému uvažování, při němž vychází ze vzpomínek na osobní zážitky či na jinou přečtenou literaturu vztahujících se k dané básni. Básnické interpretaci žáků by měla být přikládána stejná důležitost jako interpretaci učitele, neboť podle recepční teorie neexistuje jedna jediná správná interpretace. Není dobré podceňovat intelektuální kapacitu adolescentů ani jejich schopnost zapojit se do tohoto procesu. Je nutné si ovšem uvědomit, že spolupráce učitele a studentů je možná pouze v pozitivní atmosféře prosycené respektem k jedinci a jeho názoru.

Pike (2000b) uvádí, že výsledkem jeho dlouhých diskusí se studenty, ilustrovaných konkrétními příklady textů a zaměřených na objasnění recepční teorie, byla pozitivní změna v studentského přístupu k poezii.

Důležitá pasáž textu



6.2.2 Jak vypadá básně?

Fleming (1992) realizoval zajímavé šetření mezi studenty ve věku 13-14 let, kterým předložil soubor třinácti rozmanitých textů. Úkolem studentů bylo vybrat ty, jež považovali za poezii. Cílem bylo zjistit, jak vlastně žáci poezii chápou, co si vybavují pod tímto pojmem, aniž by bylo nutné ptát se jich pouze na definice. Ukázalo se totiž, že existuje nerovnováha mezi tím, co žáci vědí, a tím, co dovedou vyjádřit. Řada z nich tvrdí, že se všechny básně rýmují, při experimentu však zařadili mezi básně i texty nerýmované. Sada textů vybraných k posuzování obsahovala kromě ukázek z poezie a prózy i několik kuriozit. Mezi nejzajímavější patřil seznam nákupu, dále tentýž seznam označený nadpisem Ženská práce a nakonec tentýž seznam v rýmované podobě. Cílem šetření bylo zaměřit se jak na zkoumání dílčích kritérií (např. zda je kladen důraz spíše na formu či obsah), tak i poodhalit obecné myšlenkové pochody žáků.

U každého textu pak studenti mohli, ale nemuseli uvést důvod své volby. Toto zdůvodnění nebylo povinné, jinak by hrozilo nebezpečí, že se žáci budou rozhodovat racionálně (aby svoji volbu byli schopni písemně zdůvodnit), nikoli intuitivně. Samozřejmě jim bylo nutno na počátku zdůraznit, že se

nejedná o test na známky a že neexistuje dobrá ani špatná odpověď, aby se autoři výzkumu vyhnuli snaze žáků odpovídat tak, aby splnili obecná očekávání. Jejich volba mohla být skutečně zdánlivě „bezdůvodná“. Vybrané texty byly úmyslně krátké, aby žáci mohli zaznamenat svoje bezprostřední čtenářské reakce.

Výsledky výzkumu ukázaly, že chápání poezie mezi studenty je velmi rozmanité. Nejčastěji byla za báseň označena zřymovaná podoba nákupního seznamu (92%), žáci ji upřednostnili i před skutečnými básněmi (resp. čtyřveršovými ukázkami z básní). Dle očekávání se naopak nerýmovaná verze umístila na předposledním místě (10%), po ní už následovala pouze jedna báseň převedená do prozaické formy (9%). Na deváté pozici (za básněmi, dětskou říkankou, hádankou a akrostichem) skončil nákupní seznam označený nadpisem „Ženská práce“ (31%), čímž překvapivě předstihl japonské haiku (24%).

Zajímavé byly důvody vedoucí k výše uvedeným volbám. Těch několik málo žáků, kteří báseň přepsanou do prózy považovali za poezii, vycházelo spíše z obsahu onoho textu, z jeho nálady a z dojmu, který vzbuzoval, než z pouhé formy.

Překvapivě málo žáků považovalo za poezii haiku.

The butterfly

Even when pursued

Never appears in a hurry

Ve svých komentářích většinou uváděli, že je to text příliš jednoduchý, pouhá jedna věta; jen jeden žák si naopak stěžoval, že text je náročný a nesrozumitelný. Nikoho nenapadlo uvažovat o smyslu těchto řádků a o tom, že je v nich obsaženo více než pouhý popis zvyku motýlů. Z dalších komentářů jsou zajímavé ty, z nichž vyplývá, že pro některé žáky je básní jen text, který má rytmus a rým, pro jiné musí každý verš začínat velkým písmenem, pro dalšího je důležitý nadpis (zejména v případě textu „Ženská práce“). Jde tedy vesměs o mechanické aplikování formálních požadavků. Přitom si však mnohé komentáře odporují: žáci někdy konstatují, že text vypadá jako báseň, ale nezní (nečte se) tak. Jindy naopak tvrdí, že se text nerýmuje, ale přesto zní jako báseň. Tato tvrzení svědčí o vnitřním porozumění textu, které si žáci ani neuvědomují.

Přínosem Flemingova bádání je zjištění, že si někteří žáci uvědomují široké výrazové možnosti jazyka v poezii: „Básník užívá rozmanitější a lepší slova k tomu, aby vyjádřil své pocity“ (Fleming 1992, s. 37). Rým a rytmus podle nich napomáhají tomu, aby dílo působilo zajímavě a inspirativně. Naopak méně respondentů zdůrazňuje obsah poezie, osobní přínos autora či schopnost vytvářet iluze a formovat čtenářské vnímání: „Mám rád poezii, protože přináší jiný pohled na řadu věcí a já jej mohu využít i pro sebe“ (Fleming 1992, s. 37). Žákovské představy o poezii jsou formovány rozsahem a druhem jejich vlastní četby. Případné nesrovnalosti ve vztahu žáků k poezii mohou být způsobeny také tím, že se tento druh literatury objevuje ve školních třídách zřídka a nepravidelně.

S libozvučností a rytmem jazyka (podobně jako s básnickým rýmem) se děti setkávají již v útlém věku, a to ve formě dětských říkanek a hádanek. Je pozoruhodné, že podobná očekávání se u nich objevují i ve věku pozdějším, což může být způsobeno jejich nedostatečným kontaktem s jiným typem básní. A zde leží možnost pro pedagogické úsilí učitelů – jejich úkolem by mělo být seznamovat žáky s celou šíří básnických forem, a zvyšovat tak jejich povědomí (i sebevědomí) v této oblasti. Je třeba systematická práce založená nikoli na pouhých abstraktních komentářích, ale na práci s literárními texty, tj. na vlastní četbě žáků. S rostoucí čtenářskou zkušeností pak roste i čtenářské porozumění.

Úkol nebo cvičení



1. Které z uvedených výsledků považujete za nejzajímavější?
2. Jaký přínos pro praxi může výše uvedený výzkum mít?

6.3 Poezie a duševní rozvoj

Průvodce studiem



Duševní, morální, sociální a kulturní rozvoj osobnosti žáka je jednou ze základních priorit školství. Přispívat k němu mohou jistě vyučující všech předmětů, ale je zřejmé, že na některých spočívá větší tíha zodpovědnosti. V našem školství jde zejména o učitele občanské výchovy (základů společenských věd), dějepisu a právě českého jazyka a literatury. V literární výchově se studenti setkávají s řadou literárních ukázek ilustrujících nejen různá historická a kulturní období, ale podávajících i obraz mnohdy obtížných životních situací a morálních dilemat. Je třeba usilovat o co největší pluralitu ukázek a zároveň se vyvarovat nenápadného upevňování předsudků a myšlenkových stereotypů v žácích.

Tímto tématem se podrobněji zabývá Blackledge (1994, s. 39-45), jenž sleduje pozici poezie v primární škole a uvažuje o tom, který typ básní zde má své místo a na co má být při výuce kladen důraz. Pozornost zaměřuje na to, zda je volba poezie pro děti podřízena tímž kritériím, která aplikujeme na ostatní literaturu. Pokud tomu tak není, existuje reálné nebezpečí, že se „z poezie stane jakýsi *dinosaurius jazykového kurikula, který bude mimo dosah dětské zkušenosti a v rozporu s dnešní měnící se společností*“ (Blackledge 1994, s. 40).

Výběr poezie má děti vést mj. k respektování a ocenění odlišnosti jiných kultur, což koresponduje s hierarchií výchovných cílů, v níž mají nezastupitelné místo cíle hodnotové. Blackledge polemizuje s tvrzením, že chlapci nejsou často čtenáři poezie proto, že nejsou zásobeni poezií dostatečně rytmickou, prudkou, maskulinní (atraktivní jsou zejména básně oslavující hrdinské činy a bitvy, potažmo tedy i zabíjení). Považuje tuto tezi za předsudek a dodává, jak paradoxně se asi potom v této souvislosti „*musejí cítit učitelé, mají-li dětem vykládat o mírových řešeních sporů*“ (Blackledge 1994, s. 42). Pokud podle autora nenajdeme způsob, jak zaujmout všechny děti bez uchýlování se k věčným stereotypům, bude lepší nemít ve školách poezii žádnou. Pokud se poezie chce stát znovu srdcem jazykového vyučování, potom musí být integrální součástí celého kurikula a nikoli být uchovávána „*v izolaci ve zlaté rakvi, kam za ní směřjí jen obdivné pohledy, oceňující její vzácnou spiritualitu*“ (c. d., s. 42).

Stones (1983) tvrdí, že poezie hraje u dětí důležitou roli při upevňování gender identity. Dětské knihy podle něj tyto role vymezují příliš limitujícím způsobem, odlišným od reálného života. Napomáhají tak k upevňování předsudků o úzce vymezených rolích jednotlivých pohlaví (Stones in Blackledge, 1994, s. 42). Klein (1985) se zabývá problematikou rasových předsudků, objevujících se v dětské literatuře, a tvrdí, že v britské dětské literatuře je jen málo knih, v nichž vystupují lidé odlišných ras, kde by se tyto předsudky nevyskytovaly. Knihy, které v tomto směru hlásají svoji nevinu a čistotu, tak mohou činit proto, že je tam tato problematika opominuta. Poselství takové literatury je následující: „*existují pouze bílí lidé a pouze střední třída; kluci jsou kluci a dívky jsou hodné*“ (Klein in Blackledge, 1994, s. 42). Bylo by asi mylné předpokládat, že u nás je situace výrazně lepší. V anglosaském světě je však tato problematika díky národnostní pestrosti obyvatelstva aktuálnější, a britští badatelé jsou tak vůči podobným tématům citlivější.

Park (1999, s. 19-28) hovoří o tzv. „emocionální gramotnosti“, kterou mohou studenti získat právě recepcí poezie. Při svých vzájemných diskusích o duševnu potřebují najít prostředky, které by jim umožnily přesně se vyjádřit. Dále zdůrazňuje, že studentům je třeba v hodinách literatury poskytnout pocit emocionálního bezpečí, aby byli schopni hovořit o svých zážitcích a pocitech. Text je pak příležitostí, jak mohou vyjádřit sami sebe a porovnat své čtenářské reakce s reakcemi spolužáků. Zkoumání hranice a vztahu mezi vnitřním světem a vnější zkušeností představuje jeden ze způsobů, jak je možno posilovat čtenářskou motivaci studentů.

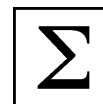
Průvodce studiem



Vraťme se však nyní k otázce, může-li (a případně jak) četba poezie přispět k duševnímu a emocionálnímu rozvoji žáků. Zajímavou pozitivní odpověď přinesl svým výzkumem M. Pike (2000c, s. 177-191) Je však třeba, aby byli učitelé seznámeni s podstatou recepční teorie a umožňovali žákům sdělovat jejich myšlenkové reflexe, a tím prospívali jejich duševnímu a morálnímu růstu. Duševnímu rozvoji studentů je možno napomáhat prezentováním, objasňováním a reflektováním vnitřního života lidí (anebo jich samotných) v literárních textech, zvláště v dramatu či poezii. Morálnímu rozvoji zase objasňováním otázek dobra a zla, hierarchie lidských hodnot a konfliktů mezi nimi. Četba může přispět k rozvoji čtenářova sebepoznání, přivést ho k reflexi vlastních životních otázek, vzpomínek, zážitků, hodnot a tím přispět k jeho vnitřnímu rozvoji. Je nemožné od sebe literaturu a morální či i duchovní hodnoty oddělovat, neboť reakce na literaturu je i reakcí na hodnoty v ní obsažené. Každý reaguje svým „osobním“ stylem – záleží nejen na momentálním naladění a čtenářské motivaci, nýbrž i na sociokulturním zakotvení čtenáře.

Pike (2000c) popisuje výzkum, při němž byly po tři roky sledovány čtenářské reakce studentů celé školní třídy. Cílem šetření realizovaného pomocí učitelů – výzkumníků byl rozvoj čtenářství, a to také u těch žáků, kteří před začátkem výzkumu vykazovali minimální čtenářskou aktivitu a jejich vztah k poezii byl odtažitý. Šest studentů, kteří na počátku výzkumu vykazovali značný nedostatek nadšení pro poezii, bylo sledováno zvláště pozorně. Žáci sami měli sledovat, jak se jejich postoje k literatuře mění. Zjišťován byl také rozdíl, ke kterému došlo mezi 9. (věk 13-14 let) a 11. (věk 15-16 let) ročníkem ve vztahu žáků k poezii.

Shrnutí



Pikeovo zkoumání ukázalo, že negativní vztah mnoha studentů k poezii není nepřekonatelný. Z výsledků vyplývá, že po seznámení studentů z principy recepční teorie (a po jejím uvedení do praxe) se výrazně zvýšil pozitivní přístup k četbě poezie. Mnozí studenti překvapili učitele osobní otevřeností svých komentářů, kterými konfrontovali své osobní postoje s vyzněním básně i s názory ostatních studentů. Čtení básně (i ve školní třídě) se může stát pro zúčastněné duševní a morální záležitostí.

Hlavní přínos Pikeova článku spočívá v ukázce toho, že studentský postoj k poezii lze *za ideálních podmínek* efektivně pěstovat. Otázkou je, jak se bude totéž dařit v *podmínkách reálných*. Ve třídách, které nebudou mít pocit, že jsou předmětem bádání zaměřeného právě jejich vztah k poezii; a s učiteli, jejichž pracovní náplň je mnohem širší, než aby si mohli dovolit upřít všechny své schopnosti k probuzení lásky k poezii u svých studentů. I přesto je ovšem Pikeovo zjištění pozitivní – je dobré vědět, že taková cesta vůbec existuje, a pokoušet se ji hledat. Velký vliv na úspěch podobného pedagogického úsilí bude mít skutečnost, jak se podaří mezi učiteli rozšířit informace o principech recepční teorie a přesvědčit je o její užitečnosti. Zodpovědnost za tento úkol nebude spočívat pouze na různých přednáškách a praktických seminářích pro učitele, nýbrž rovněž na pedagogických fakultách připravující budoucí učitele.

6.4 Vliv věkových diferencí na četbu poezie

Atkinsonová (1985, s. 22-34) realizovala výzkum mezi 285 žáky vybraných secondary schools (1., 3., 5. ročníky) a zabývala se tím, zda mladší žáci reagují na poezii pozitivněji než starší. Aby bylo možné srovnání, dostali všichni respondenti k posouzení 2 stejné básně: A Poison Tree od W. Blakea a Cynddylan on a Tractor od R. S. Thomase.

Po poslechu četby básně bylo úkolem respondentů provést písemný záznam tak, jako kdyby měli přiblížit (pomoci pochopit) báseň někomu, kdo ji nezná. Reakce rozdělila do čtyř kategorií:

1. *Zájem (účast, zapojení)* – žáci vyjadřují, jak se identifikovali s tím, co četli; jaké v nich báseň vzbuzovala pocity apod.
2. *Vnímání* – jde o povrchní popis toho, co četli (převyprávění).
3. *Interpretace* – vyjádření, jak žáci pochopili smysl toho, co četli.
4. *Hodnocení* – vyjádření úsudku o tom, co četli.

Jak autorka uvádí, byly patrné podstatné rozdíly mezi zkoumanými věkovými kategoriemi. Mezi nejmladšími respondenty nejvíce převažoval nejjednodušší narativní způsob reakce, zatímco u kategorií starších se objevovaly zejména kategorie zájem a vnímání. Se vzrůstajícím věkem roste i schopnost objektivnějšího pohledu na text i jeho hodnocení.

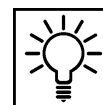
Atkinsonová nabádá učitele, aby brali na vědomí nebezpečí jejich případného neporozumění zájmům a potřebám 11letých čtenářů. Uvádí, že u těchto mladších čtenářů se objevilo množství reakcí, z nichž byl patrný různý stupeň bezradnosti. Z této skutečnosti by měli vycházet učitelé při výběru textů a výukových strategií. Ačkoli byly obě básně použité ve výzkumu zařazeny do čítankových antologií pro tuto věkovou skupinu, ukázalo se, že žáci nebyli pro četbu adekvátně připraveni. V tomto věku, klíčovém pro případné vzbuzení zájmu o poezii, je skutečně kontraproduktivní vybírat příliš náročné a nepřítažlivé texty. Vyučovací strategie uvádějící žáky do tajemství básnictví jsou v těchto okamžicích minimálně stejně důležité jako samotný hlas poezie.

Výzkum poukázal na to, že mezi věkovou kategorií 11 a 13 let je zřetelný rozdíl ve schopnosti reakce na básnický text: reakce 13letých žáků jsou jakoby zralejší. Autorka proto upozorňuje na důležitost věkové skupiny 12letých, kde se dle jejího názoru rozhoduje o vztahu k poezii. Způsoby výuky (frekvence konkrétní práce z textem, šíře výběru apod.) v tomto věku mohou výrazně ovlivnit budoucí postoje ke čtenářství.

Řada čtenářských reakcí, zejména u mladších žáků, působila váhavě a nejistě. Při bližším prozkoumání se ovšem ukázalo, že reakce mnohdy obsahovaly zajímavý vhled do básně a prozrazovaly mnohé o průběhu recepce. Je proto žádoucí věnovat pozornost i těmto na první pohled irelevantním postřehům.

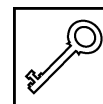
Mezi další zjištění výzkumu patří skutečnost, že mnozí žáci měli značné problémy s formulací vlastního názoru na báseň: je pro ně dosti obtížné překonat propast mezi pojmem „(ne)líbit se“ a vlastním úsudkem. Pedagogové se podle autorky nezdá dopouštějí chyby, neboť nutí studenty k věkově neadekvátnímu přístupu, ačkoli těm k němu chybějí životní zkušenosti. Proto je třeba učitele upozornit, aby nevedli násilně žáky příliš brzy k formulacím objektivních důvodů, proč se jim báseň líbí či nelíbí.

Úkol nebo cvičení



1. *Jedna ze zásad interpretace je postavena na verbalizaci estetického dojmu. Jak dostat této zásadě, a zároveň se vyhnout riziku, jež zmiňuje Atkinsonová.*

Řešení



U mladších žáků považujeme za vhodnější přístup založený mj. na různých estetických činnostech a fantazii žáků, při kterých se k básnickému textu proniká jakoby oklikou. Otázkou však zůstává, jak mají učitelé pomoci prohloubit čtenářský zážitek žáků, aniž by přitom narušili jeho autenticitu.

Úkol nebo cvičení



1. Uvažujte nad tím, jaký vztah mohou mít studenti ke starší poezii, tj. napsané před rokem 1900, ve srovnání s poezií současnou. Bude větší časový odstup vytvářet interpretační bariéru?

Řešení



Odpovědi najdete v následující kapitole.

6.5 Studenti a poezie napsaná před rokem 1900

P. Benton (1999, s. 333) uvádí, že současní studenti při setkání se starší poezií (vzniklou před rokem 1900) naráží na řadu bariér, které jim znesnadňují porozumění. Životní zkušenosti básníka (např. epidemie nemocí, války, bída, hlad, návštěvy kostela apod.) se mnohdy liší od jejich současné situace a mohou jim připadat cizí.

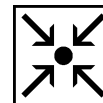
Na tuto Bentonovu námitku lze reagovat konstatováním, že texty předkládané žákům je možno vybírat i s ohledem na potenciální přítomnost výše zmíněných faktorů. Nejasné ovšem je, nakolik by bylo podobné „filtrování“ ukázek vhodné. Je třeba připustit, že kulturní rozdíl mezi spisovatelem a dnešními adolescenty je v řadě věcí propastný, avšak otázkou zůstává, zda neexistují věci tzv. obecně lidské, které jsou srozumitelné oběma stranám.

Dále se P. Benton táže, k čemu a nakolik je dnes ještě užitečné číst starší poezii. Uvádí výsledky svých předchozích zjištění (1986), že četba této poezie vyžaduje určitou míru znalostí historického, kulturního a literárního kontextu a dodává, že dnešním čtenářům zůstává skryta řada narážek nejen dobových, ale i spojených s klasickou řeckou mytologií či křesťanstvím. Zároveň pochybuje o tom, že jakési dodatečné sdělování těchto informací podpoří čtenářský entuziasmus.

Pike (2000a, s. 13-29) však Bentonovu skepsi týkající se vztahu studentů ke starší poezii na základě svého výzkumu zpochybňuje. Jedná se o již zmíněný tříletý longitudinální výzkum sledující čtenářské reakce celé školní třídy. Vlastní experiment, trvající několik měsíců, spočíval v opakovaném navracení se k několika básním; žáci si své dojmy zaznamenávali do deníku. Nejdříve si zapsali své vlastní pocity z přečtené básně, aniž by o nich s někým mluvili. Nedlouho poté o dané básni vzájemně diskutovali – nejdříve ve dvojicích, posléze ve skupinách a na závěr celá třída společně. Po diskusi následoval další záznam do deníku. Pike upozorňoval, že učitel nemusí být ve třídě během diskusí stále přítomen – umožní tím žákům větší otevřenost v projevování názorů. Samotní studenti si diskusí velmi pochvalovali a oceňovali, že přináší nové, nečekané nápady, i když s nimi nemusí souhlasit. Třetí, poslední krok je učiněn až po několika měsících: studenti jsou seznámeni s historickým kontextem vzniku díla i s osobností autora a jeho dílem. Pod dojmem těchto informací si žáci potřetí zapíší svůj dojem z přečtené básně. Poté mohou srovnávat své dojmy.

Pike (2000a) používá pro tento způsob práce s textem termín „*responsive teaching*“, jehož východiskem a základní metodou je počáteční vcítění do textu a postupné zrání čtenářské reakce. K původní reakci mohou být posléze dodány doplňující informace o historickém a kulturním kontextu, potažmo o autorovi, aby porozumění textu bylo úplné. Výsledky studie dokazují, že tyto informace nezpůsobují pokles čtenářského entuziasmu studentů, naopak jej zvyšují, a to proto, že mají skutečně pouze doplňující charakter a studenti je vnímají jako užitečné. Bylo prokázáno, že aktivními čtenáři starší poezie se mohou stát i ti studenti, kteří ji před nedávnem ostře odmítali.

Příklad



Pro ilustraci postoje studentů ke starší poezii přidáváme některé z reakcí studentů, jak je ve svém článku cituje Pike (2000a, s. 16):

„... starší poezie v sobě skrývá více emocí, zatímco většina moderních básní nejde příliš do hloubky a nenutí k zamyšlení...

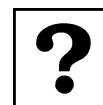
... moderní básník klade slova na papír přímo, přesně tak, jak je myslí; na rovinu říká to, co chce říct, zatímco do starší básně se může čtenář lépe ponořit a hledat...hledat, co chtěl básník vyjádřit. Moderní básně jsou jen text na papíře, do něž není možno se (až na výjimky) ponořit...

...jazyk starší poezie je více plný a romantický...

...nerozlišují básně podle toho, kdy byly napsány, ale podle toho zda jsou důležité...důležité pro dnešní společnost.."

Výsledná zjištění naznačují, že studenti jsou schopni objevit i ve starší poezii něco aktuálního a osobně důležitého, a to za předpokladu, že působení učitele má spíše podpůrný charakter. Pokud se však ke klasické básni přistupuje s posvátnou úctou, chápou ji studenti pouze jako objekt literární analýzy a automaticky přestávají samostatně myslet a hledat odraz díla ve své vlastní životní zkušenosti.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jaké místo má četba mezi ostatními zálibami respondentů?
2. Jak chápou studenti roli poezie, které její rysy považují za zásadní?
3. Jaké stereotypy a předsudky se mohou objevovat v umělecké literatuře?
4. jak může poezie přispět k rozvoji vnitřního světa studentů?
5. Jaká je úroveň recepce tzv. starší poezie?