

3 Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání¹

Zuzana Šalamounová

Úvodem

Výuková situace, které se v tomto textu věnujeme, pochází z literární výchovy sedmého ročníku základní školy. Literární výchova by v tomto období měla vést žáky k tomu, aby dokázali uvést „základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře“ (RVP ZV, 2007, s. 26) a současně byli schopni například vlastními slovy interpretovat smysl díla, formulovat své dojmy z četby či vyjádřit své názory vztahující se k určitému uměleckému dílu (ibid., s. 25). Spolu s důrazem na osvojování poznatků je tedy u literární výchovy zdůrazňována také esteticko-vzdělávací dimenze předmětu a jeho provázání se zkušenostmi žáků. Nejedná se přitom o novodobý trend, ale o požadavky, které jsou na podobu výuky literární výchovy kladeny již dlouhodobě.²

Spíše ojedinělá výzkumná šetření snažící se zachytit dění ve výuce literární výchovy nicméně dokládají, že její reálná podoba je proklamovaným požadavkům vzdálená. Literární výchově totiž podle těchto výzkumů nadále dominuje pojetí „autor-dílo“ – faktografické, historiografické pojetí výuky probíhající na úkor práce s estetickou funkcí literárních textů nebo vlastním čtenářským zážitkem (viz Hník, 2014, s. 17; 2015, s. 43). Práce s literárními texty je silně podhodnocena – žáci sami vypovídají dokonce o absentující práci s uměleckými či odbornými texty ve výuce (Vala, 2011; Radváková, 2012). Případná práce s literárním textem je však také terčem kritiky. Jak vyplývá z opakovaných výzkumů Hníka (2010/2011a, b, 2015), literární texty ve výuce zpravidla neslouží jako materie otevřená interpretaci, ale mají spíše tzv. dokládající charakter – slouží jako potvrzení toho, co žákům již dříve sdělil sám učitel. Interpretaci uměleckého textu pak často nahrazuje pouhá rekapitulace děje (Hník, 2010/11a, b). Namísto interaktivního čtenářství, jehož prostřednictvím by prohlubovali své argumentační a sdělovací schopnosti, se žáci ve výuce literární výchovy ocitají v pasivní roli (Chaloupka, 2012/13).

1 Text je přepracovanou verzí kazuistiky publikované v časopise *Komenský* (Šalamounová, 2016).

2 Hník ve svém historickém exkurzu zmiňuje například O. Hostinského apelujícího na provázání literární výchovy s životem mladých lidí či J. Mukařovského vystupujícího proti memorování na úkor myšlení (viz Hník, 2014).

Didaktickou kazuistiku by jistě bylo možné vést směrem, ve kterém bychom k faktograficky pojaté výuce navrhli alteraci, v níž by dominovala esteticko-vzdělávací dimenze předmětu. Domníváme se však, že stavění těchto dvou pojetí do opozice by vedlo pouze k nedocení jednoho či druhého přístupu. Raději proto nabízíme impuls k zamyšlení se nad tím, proč má práce s texty v literární výchově zpravidla takovou podobu, kterou nastínil výše uvedené závěry z výzkumů.

3.1 Anotace výukové situace

3.1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Situace, jíž se v této kazuistice věnujeme, pochází z výuky literární výchovy v sedmém ročníku běžné základní školy. Literární výchovu v této třídě vyučuje učitelka Hana působící ve své profesi již dvacátým rokem. Během své praxe si vypracovala ustálenou koncepci, která z hlediska didaktických cílů i výukového obsahu předurčovala podobu její výuky. V šestém a sedmém ročníku se cíleně vzdaluje faktografickému pojetí literární výchovy – obsah jednotlivých vyučovacích hodin tvoří nejrůznější beletristická díla, u nichž Hana pouze na okraj uvádí jméno autora. Knihy přitom nejsou vybírány v závislosti na jejich tematické návaznosti, žánrové souvislosti či posloupnosti na časové ose, nejedná se ani o knihy utvářející literární kánon. Učitelka je volí v zásadě podle toho, co zrovna čtou její žáci (například knihu *Babička drsňačka* Davida Williamse), co slouží jako podklad pro aktuální filmovou adaptaci (v dané době se jednalo například o knihu *Bella a Sebastián* od Cécile Aubryové) nebo co nabízí školní knihovna (například knihu *Útěk* Oty Hoffmana, jíž se věnujeme dále). Cílem pro Hanu je, aby žákům připadal obsah knih poutavý, výuka v nich motivovala zájem o literaturu a stimulovala je ke čtení (což se jí často daří). V důsledku tohoto pojetí tvoří jednotlivé vyučovací hodiny zcela individuální jednotky, které na sobě vzájemně nejsou závislé a nevytvářejí žádnou posloupnost či větší tematický celek.

Obsah vyučovací hodiny, z níž pochází níže uvedená výuková situace, představuje výše zmíněná kniha *Útěk* Oty Hofmana. Jedná se o příběh dvou chlapců, desítiletého Saši a šestnáctiletého Rudly, jíž se nezávisle na sobě rozhodnou utéct z domova (Saša pro podezření ze zapálení kůlny, Rudla kvůli tomu, že kůlnu skutečně zapálil). Dilem náhody se na této cestě setkávají a postupně se stávají přáteli. Kognitivním cílem vyučovací hodiny pro Hanu je, aby její žáci zachytili základní složky příběhu na základě metody mírně se blížící tzv. *skimming* čtení, tzn. čtení pro pochopení ústřední myšlenky, aby v textu byli schopni nalézt požadované informace a aby rozvíjeli dovednost interpretace textu.

Učitelka Hana na začátku vyučovací hodiny žákům představila tvorbu Oty Hofmana s tím, že některé z jeho děl žáci jistě znají (například knihu *Lucie, postrach ulice* či scénář pro seriál *Pan Tau*). Poté již přešla přímo ke knize *Útěk*. Co do aktivit, učitelka se žáků nejprve ptala, o čem by mohla kniha s daným názvem pojednávat. Ve chvíli, kdy se žáci shodli, že by příběh knihy mohl vyprávět o tom, jak někdo uteče z domova, dostali knihy do dvojic a učitelka Hana je instruovala, aby každý z nich přečetl nahlas vždy název kapitoly a několik libovolných vět, které z ní namátkou vybere. Prostřednictvím přibližně tří vět z každé kapitoly žáci prošli celou knihou, čímž strávili první třetinu vyučovací hodiny. Vzápětí se jich učitelka ptala, zda by z vět, jež ve třídě zazněly, vydedukovali, jaký děj kniha zprostředkovává. Žáci byli schopni přijít na to, že desetiletý Saša utekl z domova, ale motiv pro jeho jednání neměli. Děj knihy jim proto stručně převyprávěla sama učitelka. Poté žáci četli ukázky (krátké kapitoly), které pro ně vybrala, a kladla jim otázky, na něž měli v textu nalézt odpověď. Právě tuto aktivitu – práci s literárním textem, která je pro výuku učitelky Hany typická – zachycuje výuková situace, na níž je vystavěna tato kazuistika.

3.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka vyvolává žákyni Lindu, aby přečetla kapitolu s názvem *Rudla*. Žákyně nahlas přečte text (viz tabulka 3.1). Na to reaguje učitelka, která kapitolu stručně zasazuje do širšího kontextu děje celé knihy. Poté se žáků neadresně ptá, jestli by mohli na základě textu uvést různé argumenty, které Rudla zvažuje ve chvíli, kdy se rozhoduje, zda má v útěku pokračovat sám a opustit mladšího Sašu, nebo s ním na útěku setrvat. Práce s textem je dále organizována podle tří otázek, jimiž učitelka vede žáky k práci s ukázkou, což zachycuje následující přepis výuky:

Rudla (kapitola z knihy *Útěk* O. Hofmana)

Věděl, že teď je chvíle, kdy by měl odejít. Dokud Saša spí, do rána bylo daleko. Představil si spoustu lidí, která se sem zítra přijede do chat.

Mám celou noc a odpoledne. Ráno budu úplně jinde. Musím se rozhodnout, i když je to podtrh.

Dokud spí.

Chtěl odejít, ale neodešel.

Řekl si:

Vezmu ho s sebou. Když ho tu nechám, umře strachy.

ALE:

Jednou se ho budu muset zbavit.

Ještě nevěděl kdy, nechtěl na to myslet. Snažil se najít důvody PRO:

Je lepší, když půjdeme dva. Hledají jen jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.

Věděl, že ne.

Protože tu byla kůlna.

Rukáv košile.

Milion komplikací. Opozdíím se. Musím ho nechat prosperat. Něco k jídlu. Ale ležel dál v posteli a díval se ve tmě do sebe a kdesi pod vrstvami DOBY PŘED FANGIEM uviděl v hloubce malého pyšného chlapce, vzdáleně se podobajícího Sašovi. „To je fajn, že seš,“ řekl a byl rád, protože nepotkal sám sebe dost dlouho, a jenom proto si mohl namlouvat, že je z rodu vlků požírajících na útěku malé neduživé vlky. Z rodu ryb, živících se rybami. Ale chlapec v něm neměl ani ostré zuby, ani v něm nebylo dost zbabělosti. „Jestlí seš, ještě se ze všeho dostanu.“

Pohled do výuky 3.1

U: Takže Rudla chtěl odejít. Chtěl odejít. Byli v té zahrádkářské kolonii, potom jeli někde tím autem a potom skončili někde ve srubu. Věděl, že teď je chvíle, kdy by měl odejít. Proč byla ta chvíle, že může odejít?

Dominika: Protože Saša spal a nevěděl o tom.

U: Saša spal, nevěděl by o tom, Rudla by měl náskok, mohl by někam utéct. Proč to neudělal?

ŽŽ: [šum]

U: Takže najdete mi větu, ve které vlastně ten útěk nebo ten odchod nemůže, nemůže udělat.

ŽŽ: [(9) hlásí se tři, pak čtyři žáci]

U: Simčo, našlas?

Simona: [nesouhlasně kroutí hlavou]

U: Vůbec? Míša?

Míša: [čte větu z knihy] Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.

U: Tak. Proč myslíte, že hledají jenom jednoho, proč nehledají i toho druhého?

Tereza: Protože když dva nejsou moc nápadní jako ten jeden.

U: Jak je možné, že hledají jenom jednoho?

Karin: [hlásí se]

U: [kývne na Karin]

Karin: Oni hledají vlastně jenom toho Sašu, protože si myslí, že on to s těma kámošema zapálil...

U: A nejenom proto, že...

ŽŽ: ... a utekl.

U: ... on měl ty rodiče a ti rodiče ho určitě hledají, že? (2) Ne? (2) A kdo hledá toho druhého?

ŽŽ: [šum]

U: Když nikoho neměl, že? Takže tam bude asi ten rozdíl. Tam bude ten rozdíl, že ho hledají samozřejmě s tou policií nebo s tou bezpečností ti rodiče a ten v tom dětském domově tam nikoho nemá, nebo tam to možná bylo ještě jinak, že on na to ještě nikdo nepřišel.

V první otázce vztahující se k ukázce se učitelka Hana ptá, proč byla z Rudlova hlediska právě v danou chvíli optimální příležitost na to, aby opustil mladšího Sašu a v útěku pokračoval sám. Na tuto otázku ihned odpovídá žákyně Dominika (mladší Saša spal). Učitelka s její odpovědí souhlasí a sama ji rozvádí ještě o jeden argument (Rudla by získal náskok).

Hana poté žákům pokládá další otázku – jaké okolnosti hovořily naopak proti Rudlovu odchodu. Žáci však mlčí. Učitelka je proto vyzývá, aby v ukázce našli konkrétní větu, která obsahuje argumenty pro setrvání Rudly se Sašou. Poskytuje

jím na to poměrně dlouhý čas (9 vteřin), nicméně na její podnět reagují přihlášením pouze čtyři žáci. Učitelka proto jmenovitě vybírá žákyni Míšu, aby větu přečetla (*Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho...*), a poté vybranou citaci z ukázky odsouhlasí.

Třetí otázkou se učitelka vrací k větě, již přečetla žákyně Míša, a ptá se žáků, proč se domnívají, že pátrání bylo vyhlášeno pouze po jednom z chlapců. Ze strany žáků vzápětí získává dvě odpovědi. Jako první reaguje žákyně Tereza, která učitelce sděluje, že dva chlapi nejsou tak nápadní jako jeden. Je evidentní, že odpověď nekoresponduje s otázkou učitelky. Tereza pravděpodobně zůstala o krok pozadu a nyní reaguje na otázku, kterou učitelka položila dříve (důvody proti Rudlovu odchodu) a na niž před ní odpovídala žákyně Míša. Hana tak žákyni k její odpovědi neposkytuje žádnou zpětnou vazbu a namísto toho zopakuje otázku, proč probíhá pátrání pouze po jednom z chlapců. Se svou odpovědí přichází žákyně Karin, která jako důvod udává, že policie pátrá pouze po mladším z chlapců, neboť ho podezřívá, že s kamarády zapálil kůlnu a poté utekl. Opět se nejedná o správnou odpověď. Učitelka proto vstupuje Karin do řeči s nápovědou, že jednoho z chlapců hledají rodiče. Žákům však nápověda nepomáhá. Po krátké odmlce se tak Hana ptá, kdo by mohl iniciovat pátrání po druhém z chlapců. Od žáků se jí však opět žádné informace nedostane. Interakci tedy zakončuje sama s tím, že druhý z chlapců je z dětského domova, a proto si prozatím nikdo ani nemusel všimnout, že se ztratil, a vyhlásit po něm pátrání. Tímto postřehem učitelky je výuková situace uzavřena a třída začíná pracovat s novým textem.

3.2 Analýza

3.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

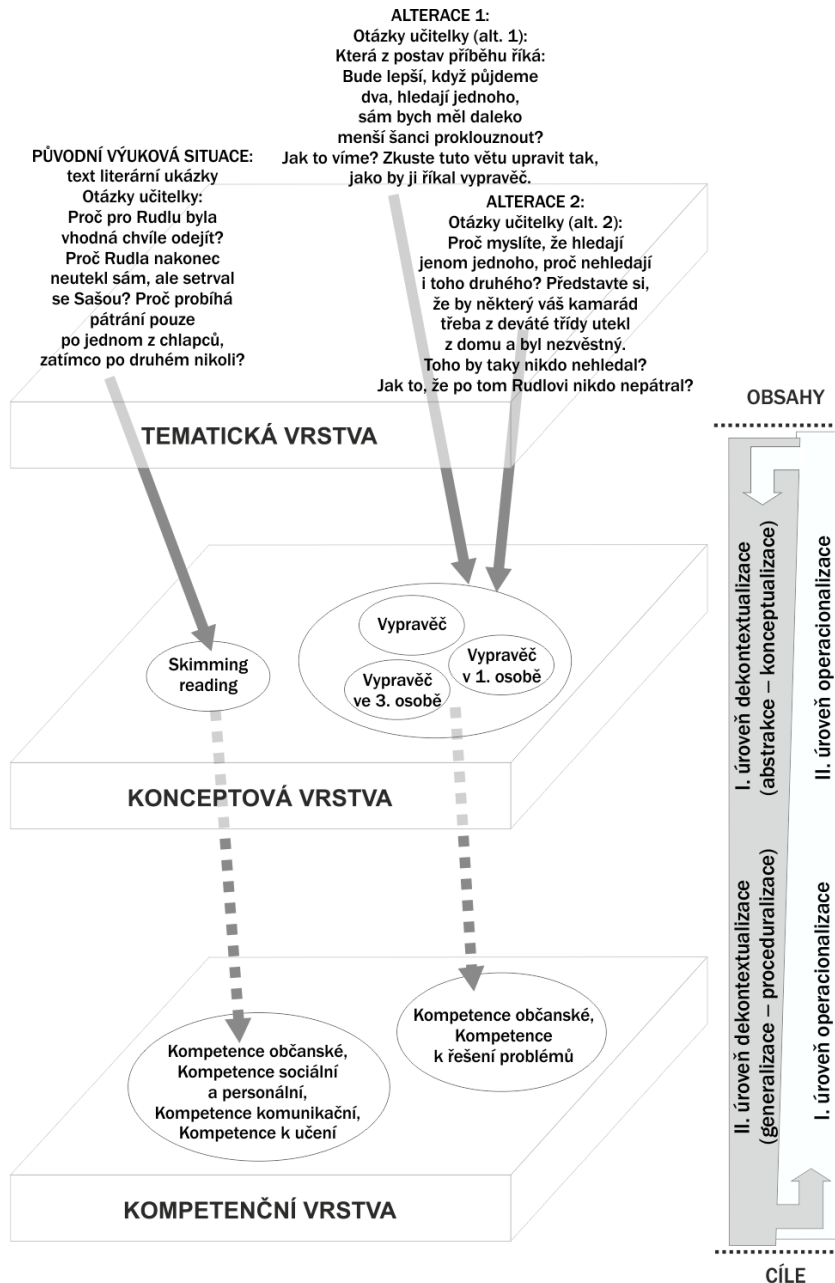
Žáci v prezentované výukové situaci jsou nejprve seznámeni s ukázkou z knihy (jedna z žákyň krátkou kapitolu nahlas přečte, ostatní ji sledují v knize). Poté učitelka žákům klade tři otázky orientované na obsah ukázky. Z hlediska rozvoje čtenářských dovedností se otázky pohybují v různých úrovních práce s textem. Učitelka se nejprve žáků ptá, proč byla pro Rudlu vhodná chvíle odejít. Informace, kterou touto otázkou zjišťuje, je v ukázce přímo uvedená, nicméně učitelka nechce slyšet její přesné znění. Jejím záměrem je, aby jí žáci odpověděli vlastním parafrázováním, jímž prokáží porozumění Rudlovu argumentu pro okamžitý odchod. V rámci první otázky tak učitelka setrvává na úrovni porozumění textu.

Také druhou otázkou učitelka žáky vede k prokázání porozumění textu – ptá se, proč Rudla nakonec neutekl sám, ale setrval se Sašou. Stejně jako u předchozí otázky učitelka nechce, aby žáci vyhledali konkrétní větu v textu, ale pokusili se vytvořit vlastní parafrázi. Na její otázku však tentokrát nikdo z žáků nereaguje, což může být částečně dáno formulací otázky. Učitelka vznáší dotaz, proč Rudla sám neutekl (což však text prozatím jen naznačoval), namísto aby zjišťovala, z jakého důvodu Rudla zvažoval, že bude lepší nejít sám (což text obsahoval). Učitelka upravuje své zadání a současně přechází na jinou úroveň práce s textem – požaduje po žácích, aby v ukázce našli konkrétní segment, kterým lze její otázku zodpovědět. V rámci této otázky tak učitelka vede žáky k získávání informací z textu. Zpětnou vazbu v podobě přihlášení nyní získá od čtyř žáků, z nichž jeden (žákyně Míša) požadovanou větu nahlas přečte.

Do třetice učitelka navazuje na Míšinu odpověď, podle níž se Rudla rozhoduje zůstat se Sašou, neboť dva cestující chlapci budou méně nápadní, a ptá se žáků, proč probíhá pátrání pouze po jednom z chlapců, zatímco po druhém nikoli. Touto otázkou učitelka vede žáky k vysuzování z textu – požadovaná odpověď v textovém segmentu totiž není uvedena a žáci ji musejí vyvodit na základě dostupných informací o jednotlivých postavách, jejich zázemí, porozumění zápletky knihy i vlastní zkušenosti. Učitelka dostává pouze jednu odpověď korespondující s její otázkou, která navíc není správná (Saša je hledán kvůli podezření z trestného činu), a proto přímo do odpovědi žákyně Karin vstupuje a sama přichází s interpretací.

Z analýzy jednotlivých úrovní žákovské myšlenkové práce vyplývá, že učitelka svými otázkami vede žáky k různým kognitivním činnostem. Žáci tedy dle jejího plánu mají:

- a) číst (nahlas, či v duchu současně s předčítajícím žákem) ukázkou z textu;
- b) na základě kroku (a) porozumět obsahu přečteného textu (tzn. porozumět obsahové složce narativu reprezentované texturou ukázky, viz Chatman, 2008, s. 18–21) a to doložit uváděním argumentů pro a proti při rozhodování o opuštění jednoho chlapce druhým, jako tomu je u první otázky učitelky;
- c) po přečtení být schopni nalézt v textu konkrétní evidenci dokládající platnost jejich porozumění textu, jako tomu je u druhé otázky;
- d) v návaznosti na předcházející kroky zvládnout „číst mezi řádky“ (měli by být s to z textu vyvozovat a odvozovat informace). Tento krok však již za žáky činí sama učitelka.



Obrázek 3.1. Konceptový diagram – Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání.

Velmi zajímavý je pohled na podobu procesů obsahové transformace, k nimž při práci s literární ukázkou dochází. Žáci se dominantně pohybují v rovině tzv. tematické vrstvy ukázky – nejprve ukázkou čtou a poté prokazují své porozumění textu a schopnost nalézt v něm konkrétní informace. Práce v tematické vrstvě však není nikterak provázána s rovinou konceptovou, neboť při práci s ukázkou nejsou využity žádné oborové poznatky v podobě literárněvědných konceptů. Ukázka přitom nabízí například propojení s literárním konceptem vypravěče (tzn. s uvažováním nad tím, kdo příběh vypráví a jaký k němu má vztah) a jeho dvěma typy – vypravěčem v 1. a ve 3. osobě³ – neboť v textu se střídají. Jak přitom vysvětluje Kubíček (2007, s. 17), oba uvedené způsoby vyprávění nabízejí „zcela jiné významové pravomoci“ a utvářejí „kvalitativně zcela jiný fikční svět“.⁴ Propojení ukázky s uvažováním nad tím, kdo příběh vypráví, tedy žáky vede k tomu, aby si uvědomili, očima koho fikční svět sledují a jak se to může projevit v tom, že má právě takovou podobu, jakou má, což v důsledku vede k hlubšímu porozumění literárnímu textu.

Při práci s textem žáci implicitně rozvíjejí také některé z obecných kompetencí (využíváme terminologie klíčových kompetencí z RVP ZV), nicméně explicitní pozornost tomuto procesu v analyzované výuce není věnována. Vztahy mezi tematickou vrstvou konkrétní ukázky, konceptovou vrstvou a vrstvou kompetenční v původní výukové situaci i její alteraci zachycuje také níže uvedená tabulka.

3 Jsme si vědomi toho, že naznačená dichotomie způsobů vyprávění je velmi reduktivní. Jedná se však o určitou, „školní variantu“ literárněvědní teorie, v níž jsou odborné obsahy přizpůsobeny věku žáků a jejich dosavadnímu vzdělání. Paletu vypravěčských situací (stejně jako komentář k nevhodnosti používání pojmů *ich-forma* pro vypravěče v 1. osobě a *er-forma* pro vypravěče ve 3. osobě) ostatně předkládá například Stanzel (1988); s jiným pojetím vypravěče se lze setkat u Chatmana (2008) ad. V českém prostředí nabízí přehled uvažování o vypravěčích způsobech napříč naratologickými školami zejména Kubíček (2007).

4 Vypravěč v 1. osobě existuje přímo ve fikčním světě literárního díla a je svázán s některou z postav, čímž je současně předznamenáno, o čem může vyprávět. Jednoduše řečeno, hranice jeho vyprávění jsou dány optikou jeho postav. V ukázce z knihy *Útěk* se vypravěčem v 1. osobě stává Rudla. Prostřednictvím Rudlova vyprávění je možné sledovat jeho zvažování možných řešení nastalé situace i jejich hodnocení (odchod od Saši Rudla pojmenovává jako podtrh). Evidentní je také Rudlův pokus o vctičení se do Saši a jeho úleku, pokud by zůstal sám. Relativizuje to Rudlovo doposud spíše negativní ztvárnění. Z hlediska jazykových prostředků je pak Rudlovo vyprávění potvrzením identity dospívajícího chlapce, což jeho postavě vdechuje autenticitu.

Vypravěč ve 3. osobě je vypravěčem vševědoucím – může vědět vše o jakékoli postavě příběhu a zachytit její vnitřní i vnější svět, je schopen vyprávět o událostech odehrávajících se na více místech příběhu současně. Tento typ vypravěče pohled na postavu Rudly dále rozšiřuje. Poukazuje na rozpor mezi Rudlovým původním já a sebeklamem, který si o sobě – pravděpodobně za dobu, kdy byl nucen spolehat sám na sebe v dětském domově – vytvořil, vypovídá o příčinách, které jej k tomu dovedly. Činí tak přitom způsobem, jehož by sám Rudla nebyl schopen (pokud by vůbec byl ochoten dát čtenáři možnost natolik intimního vzhledu do sebe sama), a to jak z hlediska hloubky reflexe, tak jejího jazykového uchopení. Jedná se tedy o dvě nezaměnitelné perspektivy, které se v případě dané ukázky vzájemně prolubují a doplňují.

Tabulka 3.1

Vztahy mezi tematickou, konceptovou a kompetenční vrstvou

	Původní výuková situace	Navržené alterace
Tematická vrstva	text literární ukázky Otázky učitelky: <i>Proč pro Rudlu byla vhodná chvíle odejít? Proč Rudla nakonec neutekl sám, ale setrval se Sašou? Proč probíhá pátrání pouze po jednom z chlapců, zatímco po druhém nikoli?</i>	text literární ukázky Otázky učitelky (alt. 1): <i>Která z postav příběhu říká: Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout? Jak to víme? Zkuste tuto větu upravit tak, jako by ji říkal vypravěč.</i> Otázky učitelky (alt. 2): <i>Proč myslíte, že hledají jenom jednoho, proč nehledají i toho druhého? Představte si, že by některý váš kamarád třeba z deváté třídy utekl z domu a byl nezvěstný. Toho by taky nikdo nehledal? Jak to, že po tom Rudlovi nikdo nepátral?</i>
Konceptová vrstva	(skimming reading) ⁴	vypravěč, vypravěč v 1. osobě, vypravěč ve 3. osobě
Kompetenční vrstva	(kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence komunikační, kompetence k učení)	kompetence občanské, kompetence k řešení problémů

3.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Z hlediska uvažování nad alterací výše popsané výukové situace považujeme za nejvíce naléhavý impuls ke změně skutečnosti, že práce na úrovni tematické vrstvy není provázána s vrstvou konceptovou či vrstvou kompetenční – práce s konkrétní ukázkou neslouží jako most k oborovým konceptům ani cíleně nevede k rozvoji některých z kompetencí. Práce s textem tak probíhá izolovaně a její potenciál (ve smyslu možné konceptualizace či generalizace) zůstává nevyužitý, případně neuvědomovaný. Zastavme se u jednotlivých myšlenkových kroků, které žáci měli uskutečnit:

⁵ Obsahy konceptové a kompetenční roviny jsou záměrně uvedeny v závorce, neboť se ve výuce objevují pouze implicitně. Učitelka Hana sice s metodou *skimming reading* vědomě pracuje, nicméně žáci o ní jakožto o specifické metodě a jejím účelu neuvažují. K rozvoji kompetencí v rámci původní hodiny může dojít, avšak spíše mimoděk, bez učitelčina vědomého plánu (viz dále).

Ad (a) žáci čtou literární ukázkou;

Ad (b) žáci sdělují, jak rozumějí částem ukázky (nejedná se o celkové porozumění hlavnímu sdělení ukázky); argumentační potenciál situace je redukován na reprodukování výseku textu (místo parafráze jedna z žákyň přímo řekne větu z textu);

Ad (c) žáci v textu vyhledávají větu obsahující informaci, na niž se učitelka ptá (důvody, které Rudla staví proti svému odchodu); dochází k reprodukování výseku textu;

Ad (d) žáci mají interpretovat sdělení obsažené v textu na základě porozumění textu jako celku a jeho provázání s mimoškolním světem žáků (hledají odpověď na otázku, proč je nějaké dítě hledáno a jiné nikoli), situace zároveň žákům otevírá příležitost argumentovat. Po první nesprávné odpovědi svou otázku zodpoví sama učitelka, potenciál situace zůstává nevyužit.

Vidíme, že kroky (a) až (c) nepřekračují hranici textu (žáci setrvávají na tematické vrstvě) a krok (d) směřující k interpretaci (a propojující tak tematickou vrstvu s vrstvou kompetenční) místo žáků učiní sama učitelka. K uplatnění oborových poznatků náležících vrstvě konceptové v ukázce nedochází, neboť tyto poznatky při práci s textem absentují. K provázání s vrstvou kompetenční dochází pouze implicitně, a to navíc na základě zprostředkování obsahu od učitelky, nikoli vlastní aktivitou žáků.

3.3 Alterace

3.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Jako pozitivní skutečnost lze jistě vnímat to, že učitelka s žáky pracují s konkrétním textem, což – jak jsme naznačili v úvodu tohoto textu – zdaleka nelze chápat jako samozřejmé. Domníváme se však, že v důsledku izolovaného způsobu práce téměř výhradně v rovině tematické je práce s literární ukázkou poplatná pouze pro sebe samou a její potenciál zůstává nevyužit. Žáci si tímto způsobem mohou jen stěží uvědomit tzv. přidanou hodnotu výuky překračující hranice textu. Výuka učitelky Hany v tomto ohledu slouží jako příklad fenoménu označovaného jako tzv. utajené poznávání (Janík et al., 2013, s. 236) – poznávání, jehož širší souvislosti pro žáky zůstávají neznámou. V důsledku toho bychom předloženou výukovou situaci mohli charakterizovat jako nerozvinutou. Vzhledem k tomu, že ji lze chápat coby typický reprezentant toho, jak učitelka s žáky při práci s literárními texty ve výuce postupuje, považujeme alteraci za o to více žádoucí.

3.3.2 Návrh alterací a jejich přezkoumání

Výuková situace nabízí řadu možností, kam směřovat alteraci, a to s cílem navázat na žákovskou práci s ukázkou konceptualizací či generalizací naučeného a/nebo rozvojem některé z klíčových kompetencí. Na tomto místě proto uvedeme dva možné návrhy didaktické změny. Nejprve představíme alteraci, ve které dochází k uplatnění vrstvy konceptové a tím ke konceptualizaci poznatků (alterace 1), a poté alteraci, jejímž prostřednictvím jsou témata tematické vrstvy explicitně propojena s kompetencemi (alterace 2).

Pohled do výuky 3.2 – Alterace 1

U: Takže Rudla chtěl odejít. Chtěl odejít. Byli v té zahrádkářské kolonii, potom jeli někde tím autem a potom skončili někde ve srubu. Zamyslete se a zkuste mi jednou větou říct, o čem pojednává tady ta ukázka, co jsme právě četli.

Adam: O Rudlovi.

U: Ano. To máme koneckonců i v názvu té kapitoly, že? A co Rudla v té ukázce dělá?

Verča: On váhá, jestli má opustit toho Sašu.

U: Ano. Ten Rudla tady zvažuje, jestli má nyní pokračovat v útěku sám, nebo ne. Hned v té první větě máme tu jeho úvahu, že „teď je chvíle, kdy by měl odejít“. Proč byla ta chvíle, že může odejít?

Dominika: Protože „Saša spal a nevěděl o tom“.

U: Ano, protože Saša spal, a dokud by se neprobudil, nevěděl by o tom, že Rudla odešel. Můžeš nám říct, kde lze tady tu informaci nalézt v textu?

Dominika: Hned třeba ta druhá věta.

U: Hm, dobře. Proč to neudělal?

ŽŽ: [šum]

U: Takže najděte mi větu, ve které vlastně ten útek nebo ten odchod nemůže, nemůže udělat.

ŽŽ: [hlásí se tři, pak čtyři žáci]

U: Simčo, našlas?

Simona: [nesouhlasně kroutí hlavou]

U: Vůbec? Míšo, našlas?

Míša: Ano.

U: Míšo, zkus říct ostatním, jak jsi postupovala, abys tu větu našla.

Míša: Je to tam napsaný.

U: To určitě. Ale jak jsi to našla?

Míša: Já jsem to četla celý ještě jednou od začátku.

U: Dobře, to je určitě možný postup. Když to nemůžu najít, tak začnu znovu. Tak nám tu větu přečti.

Míša: [čte větu z knihy], „Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.“

U: Tak. Řekni ještě ostatním, na kterém to najdou řádku.

Míša: Jedenáctém. Kousek pod tím velkým ALE.

U: Hmm. Teď si všichni tady tu větu najděte. Vidíte ji před sebou? A vašim úkolem je říct mi, kdo tady tu větu říká. Jakmile to budete vědět, tak zvedněte ruku.

ŽŽ: (20) [někteří pomalu zvedají ruce]

U: Tak třeba Honzík.

Honzík: To říká ten Rudla.

U: Výborně. Přesně tak, říká to přímo ten Rudla. Jak to víme?

Lenka: On říká, že sám by měl menší šanci. Jakože on.

U: Ano. On to říká v první osobě. Říká sám – já, Rudla – bych měl daleko menší šanci proklouznout.

A teď se podívejte na následující větu. Vidíte ji? Která to je, Lucko?

Lucka: „Věděl, že ne.“

U: Dobře. A teď stejná otázka. Kdo říká tady tuhleto větu? Je to ten Rudla? Tibore?

Tibor: Ne.

U: A kdo to říká?

Tibor: No někdo jiný.

U: Říká to ten Saša, Petře?

Petr: No, asi ne.

U: Proč ne Saša?

Petr: Ten spí.

U: Správně, Saša to taky neříká. A je tam ještě někdo, kdo by nám to mohl říct?

Katka: Ne.

U: Správně. Už tam žádná další postava není. Takže tady tu větu nám říká nějaký jiný vypravěč. Není to ani ten Rudla, ani Saša. Jak by ta předchozí Rudlova věta zněla, kdyby ji říkal ten jiný vypravěč? Ten, co není ani Rudla, ani Saša. Je to ta věta: „Bude lepší, když půjdeme dva, hledají jednoho, sám bych měl daleko menší šanci proklouznout.“ Zamyslete se a zkuste si tu větu zapsat do sešitu.

(40 s. – samostatná práce žáků)

Verča: Bylo by lepší, kdyby šli dva, protože sám Rudla by měl menší šanci proklouznout?

U: Perfektní. My tady máme krásnou ukázkou toho, že jakýkoli příběh nám může vyprávět buď postava toho příběhu, tady třeba Rudla. A v tom případě vypráví v první osobě. Nebo tam může být vypravěč, který není žádnou postavou toho příběhu, pouze o něm vypráví. Jako v příkladu, který vymyslela Verča. Ten pak vypráví, vypráví o těch postavách – Rudla udělal tohle a Saša si pomyslel tohle. Vy si teď vezměte tužku a podtrhněte rovnou čárou alespoň tři věty, které říká přímo Rudla.

Až oba tady ty způsoby vyprávění v textu určíme, zamyslíme se spolu, k čemu je vlastně dobré, abychom takhle mohli mít dvě možnosti vyprávění.

V rámci navržené alterace, která vychází zejména z prvních dvou interakcí původní výukové situace, dochází k několika změnám. Namísto toho, aby žáci prokazovali porozumění pouze částem ukázky, jsou vedeni k tomu, aby porozuměli celé ukázce a sdělili její hlavní myšlenku. Za ústřední prvek alterace nicméně považujeme provázání s oborově didaktickými koncepty z oblasti literární teorie (koncepty *vypravěč v 1. osobě* či *vypravěč ve 3. osobě* ad.). Nejedná se přitom o samoučelné naroubování konceptů na text ukázky. Jednak ukázka svou povahou k provázání s těmito koncepty přímo vybízí, jednak porozumění tomu, proč je v ten který moment využito jiného vypravěče, umocňuje porozumění textu stejně jako prohloubení jeho estetického účinku. Jednoduchou aktivitou v podobě modifikace výpovědi postavy na výpověď vypravěče (jak by stejnou větu řekl Rudla a jak tzv. vševědoucí vypravěč) je převládající receptivní činnost doprovázena také činností produktivní, textotvornou. Závěr alterace navrhuje možné směry, jimiž by se výuka mohla dále ubírat.

Problémem navrhované alterace je její časová náročnost, která by se nutně promítla do koncepce celé vyučovací hodiny. Místo práce se čtyřmi ukázkami by učitelka musela volit pouze jednu ukázkou, u které by setrvala a od níž by se odvíjela práce žáků. Výběr konkrétní ukázky by z tohoto důvodu musel být velmi dobře odůvodněný. Dalším potenciálním problémem je vyšší kognitivní náročnost představené alterace

oproti původní výukové situaci. V jejím důsledku by literární výchova – tak jak probíhá ve výuce učitelky Hany – přestala být předmětem, který má z velké míry charakter nezávazné konverzace, ale vyžadovala by zvýšené nároky jak na činnost žáků, tak na přípravu učitelky.

Druhá alterace oproti prvním uvedenému návrhu nevede k osvojení literárně-
vědných konceptů, nicméně namísto toho vytváří spojnicí mezi obsahem reprezen-
tovaným ukázkou z knihy a kompetencemi, zejména s kompetencemi občanskou
a k řešení problémů:

Pohled do výuky 3.3 – Alterace 2

U: Proč myslíte, že hledají jenom jednoho, proč nehledají i toho druhého?

Tereza: Protože když dva nejsou moc nápadní jako ten jeden.

U: Hmm, ty mi odpovídáš na tu předchozí otázku, Terezko. Já se teď ptala, jak je možné, že hledají jenom jednoho?

Karin: [hlásí se]

U: [kývne na Karin]

Karin: Oni hledají vlastně jenom toho Sašu, protože si myslí, že on to s těma kámošema zapálil a utekl.

U: Karin má pravdu, že ten Saša byl podezřelý z toho, že tu stodolu s kamarády zapálil. To ano. To by znamenalo, že toho druhého nehledají, protože nic nezapálil. Představte si, že by některý váš kamarád třeba z deváté třídy utekl z domu a byl nevěstný, ale přitom by nic neudělal. Jako ten Rudla, který zmizel a údajně nic neudělal. Toho by taky nikdo nehledal?

ŽŽ: [šum]

Lucka: No asi hledal.

Verča: Ale kdyby mu už bylo osmnáct, tak by byl plnoletý.

U: To je dobrá připomínka. Takže ty si, Verčo, myslíš, že když se ztratí někdo plnoletý, tak to je důvod, aby ho nikdo nehledal? Co třeba kdyby se někomu z vašich kamarádů ztratila třeba maminka. Už je určitě plnoletá. Bude jí někdo hledat?

Petr: Když nikdo nebude nějakou dobu vědět, kde je, a ona to nikomu neřekne, tak ji asi budou hledat.

U: A musí ta maminka něco spáchat, nějaký trestný čin, aby ji hledali?

Petr: Asi ne.

U: Určitě ne. To jsi zároveň odpověděl na to, co říkala Karin. Karin říkala, že Rudlu nehledají, protože údajně nic nespáchal. Ale my jsme si tady právě řekli, že když o někom nevíme, kde je – říká se, že ta osoba je nevěstná – tak se po něm pátrá. Tak jak to, že po tom Rudlovi nikdo nepátrá?

U: Představte si, že se rozhodnete utéct, takže večer prostě nebudete doma. Kdo po vás bude pátrat?

Klára: Policie.

U: Určitě policie, ta na to má postupy. A kdo té policii bude říkat, ať vás jdou hledat? Že jste se ztratili. Jak se to ta policie dozví?

Dominika: No asi od rodičů. Ti by určitě řešili, že večer nejsem doma.

U: Přesně tak, ti by to určitě řešili. A teď si vzpomeňte, odkud utíkaly obě ty naše postavy.

Táňa: Ten Saša z domu, ale ten Rudla z toho dětského domova.

U: Ano. My víme, že ten Rudla nikoho neměl, že? Takže tam bude asi ten důvod, proč v té knize hledají jen jednoho. Zkus nám ho říct, ten důvod, Karin.

Karin: Že hledají jenom toho Sašu, protože toho hledají rodiče, zatímco ten Rudla v tom dětském domově tam nikoho nemá, a tak ho nikdo nehledá.

U: Ano, přesně tak. Tam je podle mě ještě důležité říct, že ho zatím nikdo nehledá. Ono to samozřejmě neznamená, že děti z dětského domova nikdo nehledá. My totiž nesmíme zapomenout, že ta knížka byla vydaná v roce 1966, a to ty dětské domovy vypadaly úplně jinak než dneska...

Druhá alterace vychází z té části vyučovací hodiny, v níž se učitelka žáků ptala, proč byl hledán pouze Saša. Zásadním prvkem změny je to, že žáci fikční svět literárního textu propojují se svými mimoškolními zkušenostmi. V interakci s učitelkou hledají paralely mezi svým životem a životem postav, do jejichž situace se pokoušejí vcítit. V důsledku tento postup vede nejen k hlubšímu porozumění textu samotnému, ale také k uvědomění si fungování společnosti, ve které žáci žijí. Práce na tzv. tematické rovině je propojena s vrstvou kompetenční (v návaznosti na podobu alterace můžeme hovořit zejména, avšak nikoli výhradně, o kompetencích občanských a k řešení problémů).

Pokud bychom měli uvést problémy, které jsou s uvedenou alterací spojeny, jedná se zejména o zvýšené požadavky kladené na učitelku, která by při podobném způsobu práce musela překročit hranice oborově didaktických vědomostí a dovedností (musela by například znát postup při pátrání po nezvěstné a nezletilé osobě, vědět, kdo má zodpovědnost za děti v dětském domově atd., a to ideálně jak v současnosti, tak v době, do níž je zasazena ukázka). Potenciálním problémem, který by se dotýkal zejména učitelů, podle nichž má být literární výchova zaměřena pouze na oborový obsah, je určité upozadění oborově didaktické práce ve prospěch rozvíjení nadoborových vědomostí a dovedností, což mohou učitelé ve snaze o zvládnutí plánovaného oborového kurikula vnímat jako bariéru, která jim zabráňuje odklonit výuku tímto směrem.

Obě uvedené alterace lze chápat jako pomyslnou první úroveň změny. Zatímco v prvním případě je práce s ukázkou spojena s konkrétními koncepty bez návaznosti na rozvoj kompetencí, v tom druhém vede k rozvíjení kompetencí, nicméně konceptová vrstva je obejitá. V souvislosti s uplatněnými literárněvědnými koncepty se však nabízí možnost dovést žáky od porozumění tomu, kdo je vypravěčem a jak se to promítá do podoby příběhu, až k uvažování nad tím, jak mohou lidé (resp. postavy) různým způsobem interpretovat téže situace. Tím by došlo k určité druhé úrovni změny, k propojení všech tří rovin: roviny tematické, konceptové i kompetenční. Změnit koncepci výuky je nicméně velmi náročným a také postupným procesem (Šedřová et al., 2016, s. 268–274). Domníváme se proto, že obě navržené alterace mohou být zásadním, byť z této perspektivy dílčím krokem změny.

Závěrem

Uvedená výuková situace představila typický způsob, jímž učitelka Hana se svými žáky pracuje s literárním textem. Jedná se o práci probíhající téměř výhradně na úrovni tzv. tematické vrstvy, se slabou návazností na vrstvu konceptovou či kompetenční. Dovolujeme si zde rozvinout úvahu, že tento způsob práce s literárními texty, jenž nenabízí přesah mimo text samotný (a který při sledování vyučovacích hodin literární výchovy frekventovaně sledujeme), může být jedním ze zásadních důvodů, proč je práce s literárním textem ve výuce trvale podhodnocena. Pokud totiž při práci s textem nedochází k propojení s oborovými poznatky v rámci vrstvy konceptové, mohou učitelé snadno nabýt dojmu, že ve výuce absentuje učivo a probíhá „pouhé povídání“ nad textem, které je vhodnější nahradit pevně daným učivem v podobě výtů děl a jejich autorů. Faktograficky orientované pojetí výuky se tak stává určitou „sázkou na jistotu“. V tomto pojetí je totiž pro učitele zřejmé, kolik toho v hodině s žáky probrali, jak mohou žáky hodnotit a na co se lze v příští hodině ptát. Domníváme se, že porozumění tomuto potenciálně významnému faktoru promítajícímu se do neměnnosti pojetí literární výchovy je důležitým ukazatelem na cestě k dosažení změny její koncepce – ať už s přihlédnutím k naznačené alteraci, či nikoli.

Použitá literatura a zdroje:

- Hník, O. (2010/2011a). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Hník, O. (2010/2011b). Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy. *Český jazyk a literatura*, 60(3), 130–134.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Chatman, S. B. (2008). *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kubiček, T. (2007). *Vyprávěč: kategorie narativní analýzy*. Brno: Host.
- Radváková, V. (2012). *Interpretace textu na gymnáziu* (Disertační práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Stanzel, F. (1988). Revidovaná verze typických vyprávěcích situací. In *Teorie vyprávění* (s. 63–99). Praha: Odeon.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Slavík, J., Pišová, M., Beneš, Z., Čtrnáctová, H., ... Vondrová, N. (2015). Oborové didaktiky: balance a perspektivy. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 423–449). Brno: Masarykova univerzita.

Šalamounová, Z. (2016). Didaktická kazuistika: když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 141(2), 13–19.

Šedlová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.

Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bibliografický údaj

Šalamounová, Z. (2017). Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání.

In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s.79–94). Brno: Masarykova univerzita.