

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Opora pro kombinované studium

Didaktika literatury II.

doc. PhDr. Ondřej Hník, PhD.

Mgr. Lukáš Eichenmann

Obsah

A. Literární výchova jako umělecko-výchovný/esteticko-výchovný předmět	3
Literatura	3
Studijní text	3
Úvod – předznamenání jádra sdělení	3
Faktografický vs. uměleckoexpresivní přístup k literární výchově	3
Výstupy faktografického vs. expresivního přístupu k literární výchově	4
Nízká efektivita faktograficky pojaté literární výchovy	5
Kvalitativně odlišná metoda expresivně pojaté literární výchovy	6
Závěr	6
Kontrolní otázky	7
Řešení:	7
B. Výzvy oboru didaktika literární výchovy	8
Literatura	8
Studijní text	8
Kontrolní otázky	11
Řešení	11
C. Předmět český jazyk a literatura v rámci RVP a ŠVP	12
Literatura	12
Kontrolní otázky	13
Řešení	13
D. Literární kánon	14
Literatura	14
Studijní text	14
Kontrolní otázky	23
Řešení	23
E. Práce s poezií	24
Literatura	24
Studijní text	24
Kontrolní otázky	29
Řešení:	29
F. Dramatizace literárních textů – poezie	30
Literatura	30
Studijní text	30
Přílohy	34
Kontrolní otázky	43
Řešení:	43
G. Dramatizace literárních textů – prozaický text	44

Literatura	44
Studijní text	44
Přílohy	47
Kontrolní otázky	51
Řešení	51
<i>H. Mezipředmětové vztahy v literární výchově</i>	52
Literatura	52
Studijní text	52
Kontrolní otázky	52
Řešení	52

A. Literární výchova jako umělecko-výchovný/esteticko-výchovný předmět

Literatura

Hník, O. (2014) Didaktik literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.

Hník, O. (2007) Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy.

Studijní text

Úvod – předznamenání jádra sdělení

Hned v úvodu je třeba poukázat na skutečnosti, které se v uplynulých letech objevily v diskusi o našem tématu, 1/ že i zásadní, komplexní a třeba i komplikované oborové obsahy lze přiblížit herním, pro žáky atraktivním způsobem (Výstavba narativu jako didaktická hra), 2/ jak moc jsou cenné hry s textem ve smyslu vstupu do textu a zkoušení možností konstrukce a rekonstrukce textu (Konstrukce a re-konstrukce textu v didaktice literatury) a 3/ že je školní literární výchova stále v zajetí přílišného naukového, faktografického, na literární historii zaměřeného přístupu, který je v rozporu s výchovnou a uměleckoexpresivní dimenzí předmětu (Literární výchova jako poznávání tvůrčích principů). V této souvislosti je třeba se nyní zabývat problémem vymezení se, vůči tezi, že inovativní, interpretativní, v zásadě (umělecko)expresivní pojetí literární výchovy, ke kterému jsem se všemi svými předešlými příspěvky vztahoval, přeceňuje poznatky literárněteoretické a opomíjí poznatky literárněhistorické.

Faktografický vs. uměleckoexpresivní přístup k literární výchově

Hledáme-li odpovídající pojmenování takového pojetí literární výchovy, která je protiváhou k převažujícímu pojetí naukovému, faktografickému, literárněhistorickému, tedy k pojetí, kde je v nelogické převaze poznávání o díle nad přímým poznáváním díla, docházíme k řadě více méně synonymních pojmenování pro takové inovativní pojetí: interpretativní literární výchova, čtenářská/čtenářsky zaměřená literární výchova, zážitková literární výchova, literární výchova založená na přímém poznáváním díla atp. Za velmi výstižný a v podstatě konsensuální termín se považuje termín uměleckoexpresivní literární výchova nebo uměleckoexpresivní přístup k literární výchově. Tímto pojmenováním je formulováno a naznačeno:

- 1/ umělecký obsah literárního vzdělávání, resp. literární výchovy, tedy umělecká povaha textů,
- 2/ umělecká intence / umělecká ambice žákovských tvořivých činností v rámci literární výchovy,
- 3/ expresivní povaha žákovských aktivit a zároveň také zážitková povaha výuky ve smyslu zážitku z tvorby, zážitku ze sdílení atp.
- 4/ potenciál srovnání tzv. malé žákovské tvorby s tzv. velkou literární tvorbou a možnost z tohoto srovnání vyvozovat poznatky

Uměleckoexpresivní přístup (dále zkráceně jen expresivní) k literární výchově v praxi znamená přímé poznávání díla jen doplňovat rozumnou mírou poznávání o díle, nebo alespoň likvidaci existující asymetrie mezi poznáváním o díle a poznáváním díla, chcete-li likvidaci asymetrie mezi ontologií třetí osoby a ontologií první osoby, máme na mysli nesmyslně převažující ontologii třetí osoby a téměř absentující ontologii první osoby.

Ontologie třetí osoby se dá pro příklad literární výchovy vyjádřit např. takto: Holub ve svých básních používá lékařský jazyk a metafory z nemocničního prostředí a téměř všechny jeho básně jsou psány volným veršem; Kratochvilův román Uprostřed nocí zpěv je členěn do 18 kapitol, které střídavě vytvářejí dva základní příběhy, stylově odlišné; Kunderův společenskokritický román Nesmrtelnost je prosycen úvahovými pasážemi. Ontologií první osoby v literární výchově můžeme naznačit např. tímto: já čtu, já prožívám, mně jako čtenáři se líbí/nelíbí, postava mi přijde jako..., s postavou se ztotožňuji/neztotožňuji, protože..., nechtěl(a) bych se ocitnout v roli postavy, protože...

Je třeba také upozornit na častou existenci ontologie třetí osoby na druhou, kdy se žákům/studentům říká, že někdo jiný říká, že..., tedy nikoli jen ten napsal to a ten zas ono a ten řekl to a ten zas ono, ale ten říká o tomhle to a ten zas tohle nebo ten tuto věc dělí tak ten zas onak.

Výstupy faktografického vs. expresivního přístupu k literární výchově

Nyní si zopakujme, v čem se výstupy obou odlišných pojetí literární výchovy liší: zatímco faktografická, na literární historii zaměřená literární výchova (přesněji výuka) operuje s poznatky především literárněhistorické, resp. kunsthistorické povahy a dochází k poznatkům především literárněhistorické, resp. kunsthistorické povahy, uměleckoexpresivní literární výchova operuje s poznatky především uměleckovědní povahy a dochází k poznatkům především uměleckovědní povahy.

Z toho může vzniknout mylný dojem, že inovativní, tedy expresivní literární výchova přeceňuje literárněteoretické poznatky, tedy např. poznatky naratologické, genologické, versologické apod., a naopak nedoceňuje poznatky literárněhistorické, tedy kunsthistorické. Že inovativní, tedy expresivní literární výchova přeceňuje text a nedoceňuje kontext. Může vzniknout rovněž mylná představa, že expresivní literární výchova vůbec nedochází k poznatkům – znalostem, ale snad výhradně k dovednostem, které navíc ještě z větší části nepotřebujeme.

Inovativní literární výchova, která je skutečnou výchovou a která je zaměřená na dítě a jeho potřeby a respektuje dítě jako osobnost, nemůže dále lpět na výsadním postavení literární historie ve svém vzdělávacím obsahu ani na kvantitě literárněhistorických faktů, s jakou počítala literární výchova tradiční, vyrůstající v zásadě z rakouských a pozitivistických tradic. Přesto expresivní literární výchova logicky s určitým penzem literárněhistorických poznatků a souvislostí operuje. Jsem navíc přesvědčen, že tyto poznatky může paradoxně kvalitativně lépe zprostředkovat než tradiční, faktografická literární výchova.

Nízká efektivita faktograficky pojaté literární výchovy

Neefektivitu tradičně pojaté literární výchovy dokládá prostá skutečnost, že ani žáci a studenti, kteří prošli tradičně (faktograficky, pozitivisticky, encyklopedicky) pojatou výukou literatury nesoucí se v duchu ontologie třetí osoby, si nejsou u přijímacích zkoušek, přijímacích pohovorů na vysokou školu či v 1. ročníku vysokoškolského studia schopni vybavit paměťově osvojené literárněhistorické poznatky ze střední a základní školy. A netýká se to samozřejmě jen absolventů, ale i žáků a studentů studujících základní a střední školy.

K velmi nízké efektivitě tradičního pojetí literárního vzdělávání ukazuje samotná povaha pozná(vá)ní. Zatímco v tradičně pojaté literární výchově jsou žáci a studenti od vzdělávacího obsahu v distanci (viz ontologie třetí osoby, kdy žáci literární dílo poznávají zprostředkovaně), v expresivně pojaté literární výchově jsou uvnitř vzdělávacího obsahu (literární dílo poznávají čtením a interpretací, umělecký text vzniklý tvůrčími principy poznávají rovněž uměleckotvůrčími principy).

Kvalitativně odlišná metoda expresivně pojaté literární výchovy

Pod kvalitativně lepším zprostředkováním literárněhistorických dílčích vzdělávacích obsahů si představme především kvalitativně odlišnou metodu, která je blízko pedagogickému konstruktivismu, ale přece jen se s ním nepřekrývá: v expresivním pojetí předmětu je položen důraz na 1/ tvorbu jako takovou a na 2/ využití poznávacího potenciálu paralely mezi malou žákovskou / studentskou tvorbou a velkou literární tvorbou. Učitel zde přímo nesděluje teze typu: Kunderův společenskokritický román *Nesmrtelnost* je prosycen úvahovými pasážemi, ale aranžuje situaci, kdy žáci tvoří, dotváří nebo přetváří text a z paralely mezi jejich tzv. malou tvorbou a tzv. velkou literární tvorbou pomáhá žákům a studentům docházet k poznatkům, souvislostem, postojům, hodnotám, vlastnostem.

Tedy např. namísto toho, že se studentům nadiktuje teze Kunderův společenskokritický román *Nesmrtelnost* je prosycen úvahovými pasážemi a bude se od nich očekávat, že si tuto tezi paměťově osvojí, tvoří žáci vlastní text obsahující jeden úvahový odstavec významně se vztahující k nějakému detailu, který byl uveden v textu výše, a ve společné reflexi se teprve žáci dovídají, že tak podobně to mohl dělat např. Kundera v *Nesmrtelnosti*, když rozehrával dlouhé úvahy od jediného zdánlivě bezvýznamného gesta jediné postavy. A teprve potom se žáci mohou dozvědět literárněhistorické detaily o Kunderovi.

Navíc jde o to, že v tradičním pojetí literární výchovy si studenti tezi, že Kunderův společenskokritický román *Nesmrtelnost* je prosycen úvahovými pasážemi osvojí a pokládají za tzv. pravdivou, institucionálně garantovanou (sdělil ji přece učitel ve škole). Kunderova *Nesmrtelnost* je však románem filosofickým, nikoli společenskokritickým. To se však studenti nikdy nedozvědí, resp. k tomu nedospějí bez toho, aniž by alespoň úryvky z Kunderova díla četli a zážitky a poznatky z četby sdíleli a četbu reflektovali.

Zcela právem namítnete, že logickým předpokladem k tomu, aby se studenti sami za sebe dokázali adekvátně vyjádřit k žánru díla, jsou poznatky literárněteoretické, zde konkrétně genologické. Řadu z nich je ovšem také třeba postupně budovat a docházet k nim, nikoli je všechny přímo sdělovat. Navíc jsem přesvědčen, že je nutné budovat literárněhistorické i literárněteoretické poznatky a souvislosti současně, nikoli konsekutivně a izolovaně. Ani v praxi literární teorii od literární historie zcela neseparujeme, vždyť zkoumá-li se např. žánr díla, musí se zkoumat i v souvislostech vývoje žánru atp.

Závěr

Expresivní pojetí tedy počítá s jakousi dvojí empirií: četbou a tvorbou (a jejich reflexí), které se navzájem prostupují a doplňují. Teprve na četbu a tvorbu se může nabalovat nauka, tedy

poznatky o literárním vývoji a kontextu díla, avšak tím ještě není řečeno, že se má jednat výhradně o nauku tradiční ve smyslu memorovaných poznatků. Průnik četby, tvorby a nauky považuji za jádro literárního oboru a za východisko inovativních snad v něm.¹

Kontrolní otázky

1. Jaká pojmenování LV se objevují v souvislosti s inovativním přístupem k LV?
2. Jak vypadají poznatky v LV uměleckoexpresivní a jak v LV faktografické?
3. Faktografické poznatky a eměleckoexpresivní LV.
4. Hlavní zásady eměleckoexpresivní LV.

Řešení:

1. Interpretativní literární výchova, čtenářská/čtenářsky zaměřená literární výchova, zážitková literární výchova, literární výchova založená na přímém poznávání díla atp.
2. Zatímco faktografická, na literární historii zaměřená literární výchova (přesněji výuka) operuje s poznatky především literárněhistorické, resp. kunsthistorické povahy a dochází k poznatkům především literárněhistorické, resp. kunsthistorické povahy, uměleckoexpresivní literární výchova operuje s poznatky především uměleckovědní povahy a dochází k poznatkům především uměleckovědní povahy.
3. Expresivní literární výchova logicky s určitým penzem literárněhistorických poznatků a souvislostí operuje. Jsem navíc přesvědčen, že tyto poznatky může paradoxně kvalitativně lépe zprostředkovat než tradiční, faktografická literární výchova.
4. Expresivní pojetí tedy počítá s jakousi dvojí empirií: četbou a tvorbou (a jejich reflexí), které se navzájem prostupují a doplňují. Teprve na četbu a tvorbu se může nabalovat nauka.

¹ HNÍK, O. (2014) K uměleckoexpresivnímu pojetí školní literární výchovy. In Jazyk - literatura - komunikace, 2014, roč. 3, č. 1, s. 1 - 9. ISSN 1805-689X. Dostupné z: <http://www.jazyk-literatura-komunikace.cz/>

B. Výzvy oboru didaktika literární výchovy

Literatura

Hník, O. (2014) Didaktik literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.

Hník, O. (2007) Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy.

Studijní text

Hledisko kvality musí obor literární didaktiky respektovat již proto, má-li se rozvíjet jako samostatný vědní obor. Ten ostatně dále přispívá smysluplné školní praxi svého vzdělávacího předmětu, tedy literární výchově. Od ní právem rovněž žádáme kvalitu. Té nemůže být dosaženo, bude-li výuka (a její didaktická reflexe) nadále zaměřena jen na faktografickou, tedy naukovou složku literární výchovy. Za plnohodnotné složky literární části předmětu český jazyk a literatura, relevantní cílům formulovaným v závazných dokumentech a nezbytným pro jejich dosahování, budeme muset uznat *četbu* a *tvorbu* ve smyslu vlastní *čtenářské aktivity* žáků a studentů a její reflexe a vlastní *tvůrčí aktivity* žáků a studentů a její reflexe.

Vedle sebe, resp. v cílevědomém a organickém propojení, bude muset ve školní vzdělávací praxi literární výchovy i ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů, jejímž jedním oborem je český jazyk a literatura, existovat *četba*, *tvorba* a *nauka* stejně tak jako v ideálu etablovaného oboru. Teprve organické propojení četby, tvorby a nauky může pomoci zlikvidovat „asymetrii mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti“² ve školní praxi literární výchovy, tedy asymetrii mezi převládajícím paměťovým osvojováním literárněhistorických a literárněteoretických konceptů a marginalizovaným zážitkem z četby a tvorby. Jsem přesvědčen, že teprve organickým propojením četby, tvorby a nauky může být dosaženo *výchovného rozměru předmětu*.

V inovativní literární výchově, tedy části předmětu, která je obohacena o zážitkový, estetický, expresivní rozměr, prostřednictvím kterých je dále naplňována vize skutečné výchovy, v žádném případě nejde o oslabení znalostí, či dokonce jejich cílevědomou redukci. Inovativní pojetí nerezignuje na znalosti, nezavrhne nauku, ke znalosti žáka se však dostává jinou cestou než tradiční pojetí. Zatímco se tradiční pojetí dopracovávalo ke znalostem především přes

² Germušková, 1995, s. 5

literárněhistorické poznatky - fakta (podávané frontálně vedeným výkladem), inovativní pojetí se ke znalostem dostává přes vlastní expresi žáka. Ve výsledku jde potom logicky o jiný typ znalostí: zatímco tzv. tradiční pojetí operovalo/operuje se znalostmi a dopracovávalo se/dopracovává se znalostí literárněhistorické / kunsthistorické povahy, pojetí inovativní počítá také s poznatky estetickovědné / uměleckovědné povahy a tento typ poznatků také zhodnocuje: v chápání literatury a četby v jejich celku.

Znalost v inovativním pojetí předmětu je jinak motivována než znalost v pojetí tradičním, z hlediska kvality motivačního procesu i vzdělávacího obsahu si dovoluji říci, že je *lépe motivována a lépe propracována* skrze vlastní tvorbu. O lepším propracování může učitel či jinému hodnotiteli pedagogického díla vypovídat fakt, že žák v inovativním pojetí, který se ke znalostem dostává přes vlastní expresi, je veden k *chápaní procesu* (literární tvorby, vzniku literárního díla, recepce literárního díla atp.) a v reflexi (jeho vlastní tvořivé expresivní činnosti) je dokonce toto chápání zhmotněno, ověřeno.

Rozdíl v povaze znalosti v obou pojetích je rovněž možno formulovat tak, že zatímco tzv. tradiční pojetí vedlo o mnoho více žáka k *paměťovému osvojení* „výsledku“ ve smyslu „ten napsal to a ten zas tohle či tento pojem znamená to a ten zas ono“, tzv. inovativní pojetí preferuje *chápaní procesu* ve smyslu např.: „Nyní na pozadí činnosti s výstavbou textu, tedy vstupu do reálných kompozičních problémů (*kompozice literárního díla*) spontánně docházím k pochopení obsahu literárněteoretických pojmů *vnitřní a vnější kompozice literárního díla*.“ atp.³

Závěr

Autor monografie formuluje tři oblasti, které je třeba v oboru literární didaktiky i školním literárním vzdělávání mít na zřeteli a které je třeba udržovat v rovnováze, aby obor ani školní předmět neztratily expresivní, estetickou, resp. estetickovýchovnou zaměřenost.

První oblastí - výzvou je *četba*, bez které by nebylo možné poznat vlastní obsah oboru ani vzdělávacího předmětu: texty, především texty umělecké literatury. Pod touto oblastí se rozumí nejen samotný akt četby, ale také akt interpretace a jejich reflexe. Bez dimenze reflexe by četba

³ HNÍK, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

a interpretace ve školním vzdělávacím kontextu ztratily smysl, protože by se významně oslabil vzdělávací obsah. Teprve v reflexi si žák/student obsah zvnitřňuje, chápe proces, kterým se k obsahu dobírá, a teprve v reflexi pozná učitel, co a jak a v jaké kvalitě si žák/student ze vzdělávacího obsahu skutečně osvojil. V souladu s moderními přístupy (recepční teorie) a jejich poznatky je četba rovněž aktem tvorby, neboť teprve v četbě (receptci literárního díla) se utváří smysl díla.

Druhou oblastí je *tvorba* ve smyslu žakovské/studentické konstrukce a re-konstrukce textu a jejich reflexe. Tvorba je v současném kurikulu literárního vzdělávání marginalizována, ačkoli předmět oboru i vlastní obsah literární výchovy (texty, především umělecké literatury) je „utká“ z tvůrčích obsahů: texty vznikly tvůrčím způsobem a jsou i jako výsledky tvorby i jako procesy tvůrčích aktů dobře poznatelné právě procesem tvorby, tedy také prostřednictvím žakovské/ studentické tvorby ve školním prostředí. Tam může tvorba (tvořivá literární expresivita) nabývat různých poloh, od hledání alternativního titulu či tvorby vlastní metafory textu přes promýšlení různých variant příběhu, různých variant básnického rytmu až po přetváření příběhu v duchu jiného žánru a tvorbu vlastní textury na zadané téma apod.

Třetí výzvou oboru je *nauka*, která je nezbytná pro poznávání kontextů relevantních pro interpretaci textu, udržení kulturní kontinuity a kulturní identity. Nauku můžeme chápat ve dvou různých intencích: 1/ jako tradiční nauku o kontextech, především historických a biografických, tedy *de facto* kunsthistorickou nauku, či jako 2/ nauku ve smyslu souhrnu poznatků, na které si děti/studenti mohou přicházet s relativní mírou samostatnosti, či dokonce sami za minimální pomoci učitele (nauka v duchu zážitkové pedagogiky či pedagogického konstruktivismu).

Jak bylo řečeno výše, v inovativním (zážitkovém, expresivním) přístupu nejde v žádném případě o rezignaci na poznatky ani o oslabení poznatkové báze. Rozdíl v jednotlivých přístupech je především v povaze poznatků: zatímco v tradičních přístupech jsou výstupy především poznatky kunsthistorické, tedy v případě literární výchovy literárněhistorické, v přístupu inovativním, orientovaném na expresi (tvořivou expresivitu, v případě literární výchovy tvořivou literární expresivitu) a její reflexi a vyvozování poznatků na základě této reflexe, jsou výstupy především estetickovědné, uměleckoteoretické povahy. V případě literární výchovy jde tedy o poznatky literárněteoretické, např. poetologické, genologické, versologické apod.

Vzhledem k tomu, že v současném pojetí literárního vzdělávání stále převládá naukový přístup (redukovaný navíc na literární historii a frontální organizační formu výuky), je třeba oba naukové přístupy vyvažovat, aby žáci mohli rozumět literatuře tak, jak převládá v reálném životě, ve čtenářství, v kultuře. K tomu pomůže také (makro)rovnováha všech tří výše zmíněných oblastí, které jsou pro literární didaktiku reálnými výzvami dneška: četby, tvorby a nauky.⁴

Kontrolní otázky

1. Co bude nutné uznat jako relevantní součást LV?
2. Čeho dosáhneme propojením četby, tvorby a nauky v rámci LV?
3. Jaký je rozdíl mezi výstupy inovativního a tradičního přístupu k LV?
4. Četba a její význam v LV.

Řešení

1. Kromě nauky bude nutné uznat za relevantní součást LV také četbu a tvorbu.
2. Dojde k odstranění asymetrie mezi paměťovým osvojováním literárněhistorických a literárnětoretických konceptů a zážitkem z četby a tvorby. Díky tomu bude dosaženo výchovných rozměrů předmětu.
3. V tradičním přístupu převažují kunsthistorické, resp. literárněhistorické poznatky. V inovativním pak výstupy estetickovědné a uměleckoteoretické povahy.
4. Bez četby nelze poznat vlastní obsah oboru. Nestačí však četba samotná, je zapotřebí i její reflexe. Teprve v rámci reflexe dochází u žáků k interiorizaci obsahu a pochopení procesu, kterým se žák k obsahu dobírá. Reflexe hraje důležitou roli také pro učitele, který se na jejím základě dozvídá, co ze vzdělávacího obsahu si žák skutečně osvojil.

⁴ HNÍK, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

C. Předmět český jazyk a literatura v rámci RVP a ŠVP

Literatura

Belz, H., Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Výchozí, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

Gejgušová, Ivana. Komplexnost ve výuce literární výchovy. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 54 s. ISBN 978-80-7368-541-6.

Gejgušová, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.

Hoffmann, Bohuslav. Pracujeme se Školním vzdělávacím programem: mezioborové vazby Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova. 1. vyd. Úvaly: Albra, redakce SPL - Práce, 2006, 85 s. ISBN 80-736-1031-0.

Kratochvílová, J. Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem. Brno: PdF MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7.

Mazal, F. Hry a hraní pohledem ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-86666-24-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: [http:// www.rvp.cz/soubor/RVPZV2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV2007-07.pdf)

Kontrolní otázky

1. Jaké jsou očekávané výstupy LV na 2. stupni ZŠ?
2. Definuj tzv. klíčovou kompetenci
3. Jaké klíčové kompetence rozlišuje v rámci základního vzdělání?

Řešení

1. Žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla, rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora, formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, tvoří vlastní umělecký text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie, rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty, rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovnává je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele, uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře, porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování, vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.
2. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souhrnem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“ (RVP ZV, 2004, s. 6).
3. V procesu základního vzdělávání rozlišujeme: kompetence k učení, kompetence řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

D. Literární kánon

Literatura

- Bílek, P. A. (2007) Kánon. In Host, příloha Host do školy, č. 4, 2007, s. 22-23.
- Brož, F. (2006) Literatura jako součást maturitní zkoušky z českého jazyka ve společné části MZ. In Host, příloha Host do školy, č. 1, 2006, s. 22.
- Brožová, P. & BROŽ, F. (2006) O kánonu nejen maturitním. In Host, příloha Host do školy, č. 1, 2006, s. 23-24.
- Bučková, T.; Glosíková, V.; Chejnová, P.; Klinka, T.; Kubíček, T.; Peterka, J.; Listíková, R.; Schneider, J.; Suková Vychopňová, K.; (2014) *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Ed. Filologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014.
- Hník, O. (2014) Didaktika literatury: výzvy oboru. Praha: Karolinum, 2014.

Studijní text

Následující text vychází z úvah o existenci takzvaného školního literárního kánonu. Ty jsou logicky neoddělitelné od úvah o smyslu literární výchovy a literárního vzdělávání vůbec. Některé myšlenky textu a části textu autor v r. 2014 poskytl pro editorial monografie *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*.⁵

Úvod

V tomto diskusním příspěvku se budeme věnovat literárnímu kánonu ze školních hledisek a ve školním prostředí, tedy takzvanému školnímu literárnímu kánonu; zaměříme se přitom na školní literární kánon český, i když je velmi pravděpodobné, že podobně funguje i literární kánon v zahraničí, především v Evropě. Nebudeme se již vracet k terminologickému vymezení kánonu (srov. např. Bílek, 2007, Brožová, Brož, 2006; Mocná, 2014) ani k poměrně rozsáhlým sporům a diskusím týkajícím se literárního kánonu a k myšlenkovým pozicím, ze kterých jsou tyto spory a diskuse vedeny. Tyto kontexty a odkazy na ně naleznou čtenáři diskusního

⁵ BUČKOVÁ, T.; GLOSÍKOVÁ, V.; CHEJNOVÁ, P.; KLINKA, T.; KUBÍČEK, T.; PETERKA, J.; LISTÍKOVÁ, R.; SCHNEIDER, J.; SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, K.; (2014) *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Ed. Filologické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014.

příspěvku např. v monografii kolektivu autorů *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*⁶ nebo bohatých zdrojích starších.

Připomeňme, jak pojímá literární kánon současná praxe literárního vyučování: jde o soubor literárních děl, které si má žák/student osvojit jako podstatnou součást vzdělávacího obsahu literární části předmětu český jazyk a literatura. Pragmaticky a ne zcela přesně lze kánon pokládat za jistý typ požadavků; tak je ostatně interpretován školní literární kánon i v katalozích požadavků k maturitní zkoušce pro obor český jazyk. Ve školní praxi je kánon realizován v několika různých podobách:

a/ Ke kanonickým literárním dílům se odkazuje v učebnicích literární výchovy/literatury a v učitelově výkladu, i když jsou samozřejmě ve výkladech obojího typu zastoupena také díla nekanonická; ta ve výkladu plní funkci buď dokreslující, nebo se tam dostávají s vírou směřování k úplnosti v učivu, i když této úplnosti nelze z povahy věci dosáhnout. Příkladem ze střední školy může být např. výklad o Kunderových *Směšných láskách* (figurujících hojně v maturitních kánonech), který osvětluje genezi těchto Kunderových povídek, resp. opusu v tom smyslu, že Kundera ho napsal jako jistou formu odlehčení při práci na dramatu *Majitelé klíčů* (toto dílo v žádném literárním kánonu, resp. katalogu požadavků nefiguruje). Je literární či literárněhistorický/literárněteoretický kontext vždy nekanonický?

b/ Úryvky z kanonických literárních děl jsou prezentovány v čítankách; v nich jsou potom k danému úryvku navrženy otázky, úkoly a náměty k činnosti, které by měly kanonické dílo či obecné principy literatury (literárního vývoje, literární tvorby) blíže přiblížit a povědomí o literárním díle fixovat. Množství dnes používaných čítankových řad texty nepřibližuje adekvátním způsobem a v intencích komunikačního pojetí předmětu, interpretačního a živého poznávání díla, k textu např. uvádí množství otázek a úkolů vztahujících se k mimoliterárnímu aspektu textu či rozměňuje literární vzdělávací obsah v marginálních, rovněž často v neliterárních jevech. Samozřejmě čítanky zachycují i nekanonická literární díla; na čítankách i učebnicích literární výchovy je dobře viditelný jev neustálé proměny a vývoje tzv. (školního) literárního kánonu: úryvky v čítankách a učebnicích starých jen několik desetiletí nám mohou připadat úsměvné, okrajové či jakkoli tendenční, tedy z časového hlediska nekanonická, ačkoli se v době vydání čítanky/učebnice za kanonická obecně považovala. Jako příklad můžeme uvést z kánonu literatury pro děti a mládež *Malého Bobše* J. V. Plevy či *Honzíkovu cestu* B.

⁶ viz pozn. č. 5

Říhy. Školní literární kánon sice úzce souvisí s principem klasičnosti, ale ten se v čase a společenských podmínkách samozřejmě mění.

c/ Povědomí o kanonických literárních dílech je (dětmi, mládeží, dospělým studentům, rodičům, prarodičům i společností) vštěpováno pomocí povinné či doporučené školní četby, přičemž míra doporučení bývá různá; v podstatě jde o četbu povinně volitelnou, kdy si žáci/studenti volí díla od zadaného autora, zadaného žánru, zadaného směru, zadané epochy nebo periody literárního vývoje. Někdy však bývá doporučená četba natolik autoritativně a důrazně doporučována, že se od povinné téměř neliší. Domníváme se, že jakkoli je existence povinné a doporučené četby logická (odvíjí se z existence kánonu, který je ze své podstaty závazný), je také pro výchovu ke čtenářství (která je požadovanou součástí literární výchovy) kontraproduktivní: přispívá ke zvětšování již tak stále rostoucí propasti mezi školní četbou a spontánní mimoškolní četbou. Školní četba je žáky/studenty vnímána vnucená, a tedy odtažitá, méně zajímavá; mimoškolní četba bývá vnímána jako výsledek svobodné volby, tedy jako četba zajímavější, četba pro radost a zážitek. Na tomto místě je třeba upozornit na skutečnost, že status povinné četby neskončil se socialistickou školou v r. 1989, jak to často vnímá laická veřejnost i někteří studenti učitelství, ale že povinná četba a kánon jsou také záležitostí široce kulturní, apolitickou, byť svůj politický rozměr v sobě nesou, jak na to ostatně poukážeme dále.

Nabízí se otázka, k čemu se vlastně vztahuje, resp. má vztahovat tzv. kanoničnost. Zda k dílům, autorům, obojímu, tvarům, stylům, popř. k ještě něčemu jinému. Např. literární kánon navržený Jiřím Kostečkou a Františkem Brožem z r. 2000 a otištěný v jednom z tehdy schválených tzv. katalogů požadavků vymezuje tzv. kanonické autory. Máme-li však kánon vztahovat ke škole a smysluplnému školnímu vyučování, je třeba mít na paměti, co je logickým a vlastním obsahem literárního vzdělávání (napříč stupni a typy škol). Jsme přesvědčeni o tom, že to jsou texty umělecké literatury (a jejich literární kontext), nikoli jejich autoři, kompletní dílo vybraných autorů a jeho kontext autorský (osobnostní) a sociální. Protože kánon v původním smyslu slova rovněž znamenal soupis textů, církevními dogmatiky vnímaných jako texty osvědčené,⁷ budeme kánon nadále vztahovat jen ke konkrétním textům, nikoli k autorům, či dokonce epochám nebo literárním směrům a skupinám.

⁷ srov. Brož, 2006, s. 23

Slovo *takzvaný* je ke klíčovému pojmu literárního kánonu hned v prvním odstavci tohoto článku připojeno záměrně. Studium školního literárního kánonu totiž docházíme k několika paradoxním zjištěním:

1. Školní literární kánon funguje jako jeden kánon pouze *de jure*, *de facto* existuje kánonů více.

Při bližším pohledu na problematiku se školní literární kánon rozpadá minimálně na kánon pro základní školu a střední školu, dalším zkoumáním praxe můžeme dále vysledovat dokonce kánon pro předškolní vzdělávání a logicky i pro vysokoškolské vzdělávání. Tyto dva posledně jmenované kánony jsou však mimo hlavní pozornost odborníků i zainteresované veřejnosti, neboť osvojování těchto kánonů není exponovaným fenoménem, např. proto, že není zakončeno ani žádnou přijímací zkouškou, ani státní či školní maturitou atp. (snad jen při zápisu do 1. ročníku ZŠ je dítě dotazováno, které zná pohádky).

Specifikem je potom ještě vysokoškolský kánon v přípravě budoucích učitelů – a to v přípravě učitelů mateřských škol, učitelů prvního stupně ZŠ a druhého stupně ZŠ a školy střední. Že takové kánony skutečně existují, dokazují i dostupné sylaby příslušných vysokoškolských kursů a přednášek či dostupné požadavky k zápočtům a zkouškám na různých fakultách připravujících učitele. Existence relativně samostatných kánonů vznikajících na učitelských fakultách lze rovněž logicky vysvětlit přítomností kritéria didaktické znalosti obsahu.

Při četných hospitacích při odborných praxích studentů PedF UK v Praze na středních školách i při četných lektorováních kursů pro středoškolské učitele bylo zjištěno, že si střední odborné školy a gymnázia přirozeně vytvářejí vlastní literární kánon. Z rozhovorů s mnoha středoškolskými učiteli vyplynulo, že si školní literární kánon dále upravují, tedy řada učitelů si tvoří jakýsi svůj vlastní literární kánon pro svoji třídu, či dokonce ročník (snad s výjimkou maturitního, kde toto již není možné). Vzniká tak další reálně existující, hierarchicky nižší kánon: třídní literární kánon. V pozadí těchto snah vždy stojí, alespoň podle výpovědí učitelů, jakási optimalizace výuky literatury a jejího obsahu ve velmi pragmatických intencích: aby studenti, pokud možno, úspěšně odmaturovali.

Tímto se školní literární kánon rozpadá na řadu dílčích kánonů, které potom z povahy věci již nejsou jedním kánonem, okolo něhož se prvotní diskuse vlastně vedly a vedou, ať už v českém či světovém kontextu. Na další rozdrobení školního literárního kánonu, resp. školních

literárních kánonů dále narážíme při sledování kánonů na gymnáziích a středních odborných školách (maturitní kánon se tak rozpadá na gymnaziální kánon a středoškolský kánon⁸), podobně by tomu mohlo být v případě vysokoškolských literárních kánonů na jednotlivých pedagogických fakultách a jiných fakultách připravujících učitele atp.

Vyjadřovat se k tzv. oficiálnímu, výchozímu, „původnímu“ literárnímu kánonu by tak v zásadě znamenalo vyjadřovat se k čistě teoretickému či hypotetickému, v praxi neexistujícímu konstrukt.

2. Jakýkoli školní literární kánon, snad s výjimkou předškolního, lze-li ho takto pojmenovat a vysledovat, je příliš obsáhlý.

Rysem školních literárních kánonů je kvantita děl v nich obsažených. Pravděpodobnou příčinou této přílišné kvantity jsou veřejné diskuse o kánonu, ať se již odehrály či odehrávají v českém, evropském či americkém prostředí. Do kánonu se tak namísto jednoho kanonického díla od jednoho autora dostávají například díla čtyři, pět podle mylného předpokladu, že čím plodnější či významnější autor, tím více díly musí být v kánonu zastoupen.⁹ V případě české literatury jsou - zcela namátkou - v jednom z kánonů¹⁰ uvedena díly čtyři či více (i když má následně jít o výběr ze strany studenta) např. u Jaroslava Vrchlického, Vítězslava Háška, Jakuba Arbesa, Julia Zeyera, Karla Václava Raise, Otokara Březiny, Karla Čapka, Vítězslava Nezvala, Bohumila Hrabala a mnoha dalších.

Za touto poněkud „megalomanskou“ představou můžeme hledat více různých, avšak souvisejících příčin: a/ kvantitativní hlediska literárního vzdělávání spojená s faktografickou, na literární historii zaměřenou výuku v intenci rakouských a pozitivistických tradic, ze kterých se česká škola stále ještě nevymanila; b/ obecnější fenomén školské autority spojený se školským perfekcionismem; c/ mylnou představu učitelů (a dost možná i tvůrců školního literárního kánonu), že něco nadiktovat znamená příslušný vzdělávací obsah skutečně žákům/studentům zprostředkovat atp.

⁸ Tyto termíny se mohou jevit jako kontroverzní, protože i skutečnost, kterou pojmenovávají, je rozporuplná.

⁹ srov. Bílek, 2007, s. 22

¹⁰ Katalog požadavků k maturitní zkoušce – český jazyk, 2005, schváleno MŠMT 2006 s účinností od školního roku 2006/2007

Přílišná kvantita literárních děl logicky vede k paradoxu, že žáci a studenti se o literárních dílech obsažených v kánonu sice učí, ale díla nečtou. Naddimenzovaný školní literární kánon tedy drží výuku literatury v intencích poznávání o díle, nikoli v požadovaných intencích přímého, živého poznávání díla, tedy interpretačně a tvořivě pojaté literární výchovy a výchovy ke čtenářství.

3. školní literární kánon je soupisem, který vznikl výběrem na základě nestejnorodých kritérií, je tedy nekonzistentní sumarizací (literárních děl).

Studiem školních literárních kánonů docházíme dále ke zjištění, že do nich jsou zařazována i díla vybraná nejen na základě jejich umělecké hodnoty, tedy bez zohlednění jejich estetické funkce. Ve školních literárních kánonech figurují literární díla, která především mají fungovat:

a/ jako díla národně uvědomovací, národně reprezentativní

Kánony plní významnou funkci sociální¹¹, možno říci až socializační, neboť uvádějí žáky, studenty, učitele do kultury a společnosti příslušného národa. Proto nacházíme v literárních kánonech vždy převahu děl domácích. Sociální a socializační funkce je prvním kritériem, kterého si tedy lze povšimnout již při zběžném náhledu na literární kánony jako celky i díla v nich obsažená. V jistém ohledu je ale sociální a socializační funkce kánonů označení pro jev příliš obecný, až univerzální: každé literární dílo své čtenáře uvádí do širšího kulturního povědomí, společnosti, její historie i současnosti atp. Zdá se však, že ve školních literárních kánonech byla a je sociální a socializační funkce vyhrocena až do té míry, že některá díla mají stále plnit funkci až národně uvědomovací či národně reprezentativní. A zdaleka se nemusí jednat jen o díla obrozenecká či díla hrdě se hlásící k ideálu češství. Příkladem z české literatury mohou být některá Havlova dramata.

b/ jako dobový doklad (doklad soudobého života, soudobých poměrů, zajímavé přiblížení historické epochy, historické události, osobnosti)

Příklad z české literatury: výběr a interpretace povídek Arnošta Lustiga redukované na existenci holocaustu či poměrů v koncentračních táborech; zařazení memoárových zápisků

¹¹ srov. Brožová & Brož, 2006, s. 23-24.

Františka Martina Pelcla do třídního literárního kánonu kvůli skutečnosti, že byl prvním profesorem češtiny na pražské univerzitě; příklad ze světové literatury: čtení románu Victora Huga *Devadesát tři* redukované na doklad existence royalistického hnutí ve francouzském regionu Vendée během Velké francouzské revoluce.

c/ jako doklad (nebo dokonce podpora) politických/zpolitizovaných idejí či (jakékoli) ideologie

Příklad ze světové literatury s vazbou na českou kulturu: četba románu George Orwella *1984* redukovaná na kritiku socialismu v bývalém Československu (dvojí zjednodušení), četba románu Daniela Defoa *Život a zvláštní podivná dobrodružství Robinsona Crusoa, námořníka z Yorku* nebo jeho Plevovy adaptace redukovaná na oslavu lidské práce.

d/ jako umělé (a často i vykonstruované) zúžení na jednu dílčí rovinu díla, ve funkci reprezentanta určité umělecké funkce nebo jevu poetiky.

Příklad z české literatury: četba Nerudových *Povídek malostranských* redukovaná na poznávací funkci literatury, resp. na poznání tehdejší Malé Strany z jeho díla, jakkoli je toto poznání možné, inspirativní a obohacující; příklad ze světové literatury: četba úryvků nebo letmé prolistování díla Johna Steinbecka *Na východ od ráje* redukované na poznání, jak zhruba vypadá románová kronika.

e/ jako umělé zúžení na neliterární fenomén/problém, tedy fenomén/problém stojící mimo text a jeho estetickou funkci

Příklad z české literatury: četba úryvků z Hrabalových románů redukovaná na poznání, že tento autor používá nespisovné vrstvy jazyka (bez hlubšího ukotvení roviny jazyka a stylu v interpretaci díla); četba Nerudovy povídky *Trhani* (pův. soubor fejetonů) jako doklad sociálního cítění autora (bez hlubšího ukotvení vztahu biografického autora, modelového autora a vypravěče); příklad ze světové literatury: četba úryvků z románu Johna Irvinga *Pravidla moštárny* jako podnět pro diskusi o provádění nelegálních potratů v USA ve 40. letech minulého století atp.

Z uvedených příkladů je na první pohled patrné, že je třeba odlišovat školní literární kánon jako statický soupis literárních děl od jeho realizace ve výuce. Způsob, jak je s díly zacházeno ve

výuce, a učitelova intence, může být a většinou také bývá zcela rozdílná od intence tvůrců kánonu, pakliže samozřejmě není tvůrcem kánonu sám učitel. Zatímco tvůrci katalogu požadavků mohli začlenit do kánonu *Labyrint světa a rád srdce* J. A. Komenského především jako příklad literární alegorie, která je navíc dílem na pomezí traktátu a románu (nebo toto dílo bývá vykládáno jako jakýsi předchůdce románu), učitel s ním může pracovat především jako s ukázkou díla Učitele národů bez zjevného důrazu na literární žánr (aby takzvaně studenti „vůbec něco od Komenského viděli“) atp.

Nabízí se tedy otázka, nakolik jsou mnohé z předchozích uvedených příkladů dokladem didaktické nekompetence či neznalosti věci, a nakolik jsou (resp. mohou být) oprávněnou redukcí vzdělávacího obsahu, přesněji řečeno nakolik jsou didaktickou transformací s vědomím jasně vytyčeného cíle pro pedagogické dílo učitele. Domníváme se, že např. četba úryvků z Hrabalových románů redukováná na poznání používání nespisovné vrstvy jazyka v hodině literatury, kde si cíl učitel definoval jako „interpretaci smyslu vybraných děl B. Hrabala“ (příklad z reálné školní praxe) je výrazem krajní nekompetence, zatímco v případě četby úryvků nebo letmého prolistování díla Johna Steinbecka *Na východ od ráje* redukováného na poznání, jak zhruba vypadá románová kronika, může jít v kontextu výuky o dílčí učitelovu snahu, která ještě neznamena, že učitel nezná hloubku zmiňovaného díla; případně může jít také o učitelovo „zoufalství“ (časté vyjádření samotných učitelů) z nedostatku času či rezigovaný postoj vyplývající ze zkušenosti s čtenářskými preferencemi středoškolských studentů, avšak ani to není samozřejmě omluvitelné.

Ačkoli za výběrem literárních děl do školního literárního kánonu, resp. školních literárních kánonů, stojí jakási víra v přínos studia literárního kánonu (lze-li to takto při stávající kvantitě vůbec pojmenovat) žákovi/studentovi, je nestejnorodost kritérií výběru literárních děl do školních literárních kánonů, a tedy nekonzistentnost kánonů, pro školní praxi výuky literatury kontraproduktivní. V případě čtení úryvku ze Zolova *Zabijáka* za účelem varování před alkoholismem ani v případě čtení úryvků z Hrabalových románů za účelem poznání, že i vynikající literární dílo „národní hodnoty“ je možné napsat nespisovným jazykem, se totiž o žádný skutečný osobnostní přínos v dimenzích školní literární výchovy nejedná, protože se opomíjí umělecká intence úryvků i textu jako celku. Texty samozřejmě na čtenáře působí, avšak pro školní literární výchovu je důležité, aby některé jevy, roviny díla byly vědomě rozkrývány, reflektovány, pojmenovány, uvedeny do souvislostí. V případě již zmiňovaných Hrabalových

děl např. nestačí samotné zaměření pozornosti na užívání obecné češtiny, ale je třeba ji vidět v souvislostech smyslu díla, v souvislostech poetiky české moderní a postmoderní literatury.

4. Školní literární kánon vznikl výběrem literárních děl na základě nejen nestejnorodých, ale také nerelevantních kritérií vzhledem k cílům a očekávaným výstupům literárního vzdělávání formulovaným v RVP ZV a RVP G.

Kritérii, která neodpovídají ani logickým cílům literárního vzdělávání ani analyticky pojatým výstupům stanoveným v závazných dokumentech (standards, RVP, naplnění konceptu literární výchovy, komunikačního pojetí předmětu), je převážná většina kritérií formulovaná v bodech 1. až 3.

Otázkou zůstává, kdo/co stojí za rozdrobením, roztříštěním jednoho (původního) literárního kánonu na řadu v praxi fungujících literárních kánonů. Zda to je otevření problematiky literárního kánonu veřejným diskusím v porevoluční atmosféře, nebo např. paradoxně potřeba normativnosti, která existenci původního kánonu iniciovala.

Závěry a diskuse

Při bližším zkoumání fenoménu pracovně pojmenovaném jako školní literární kánon zjišťujeme, že na něj lze velmi těžko nahlížet jako na kompaktní celek. U školního literárního kánonu tedy nejde mnohdy ani o „souboj kvality a kvantity“ ve smyslu kvalita jako umělecká hodnota literárního díla *versus* osvojená kvantita vědomostí o literárních dílech určité umělecké hodnoty (kromě vědomostí sem samozřejmě patří i dovednosti, hodnoty, postoje a vlastnosti), ale často o nekonzistentní soupis uplatňující různá hlediska školních požadavků a různých kritérií tzv. kvality díla. Dokud bude existovat řada dílčích literárních kánonů, nikdy se vzdělavatelé a vzdělavatelé vzdělavatelů nemohou dobrat konsensu o výuce literární výchovy, resp. o té části jejího obsahu, která odpovídá osvojeným znalostem o literárních dílech / z literárních děl, ať již to bude literární výchova v mateřské, základní, střední či vysoké škole. Nabízí se otázka, kdo má tzv. školní literární kánon tvořit a za jakým účelem. Pakliže by se kánon měl systematicky vytvářet tzv. zdola, tedy jeho tvůrci by byli především učitelé základních a středních škol, ještě by se zvětšila jeho nekompaktnost, dále by vznikala řada různých školních a třídních literárních kánonů. Vytváření školního literárního kánonu shora, tedy snad pedagogickými fakultami na pokyn ministerstva školství nebo speciálními komisemi jmenovanými ministerstvem, by zase vedlo (možná k oprávněné) kritice směrem od učitelů

základních a středních škol; ti by namítali, že je kánon příliš direktivní, odtržený od praxe nebo že jim není tzv. ušit na míru. Svoji roli by zde snad mohlo sehrát jakési kompromisní konsorcium složené z učitelů, odborníků z pedagogických fakult, literárních vědců a současných autorů.

Kontrolní otázky

1. Z jakého důvodu použil autor textu v úvodním odstavci slovní spojení *takzvaný literární kánon*?
2. Jaké kompromisní řešení v rámci sestavování literárního kánonu je v textu navrženo?
3. Jaký je hlavní problém školních literárních kánonů?
4. Jaký další problém se objevuje v souvislosti se školním literárním kánonem?

Řešení

1. Autor si všímá například nejednotnosti kritérií, na jejichž základě jsou vybírána kanonická díla. Dále upozorňuje na existenci celé řady literárních kánonů, které se od sebe navíc mohou velmi výrazně lišit.
2. Na tvorbě kánonu by se mohli podílet učitelé, odborníci z pedagogických fakult, literární vědci a současní autoři.
3. Za hlavní problém lze označit přílišnou obsáhlost jednotlivých kánonů. Ve školních literárních kánonech se často objevuje i pět a více děl od jednoho autora.
4. Za zásadní problém lze, mimo jiné, považovat také to, že si jednotlivý vyučující literární výchovy vytvářejí vlastní literární kánon – tzn., že nepanuje jednota nejen mezi školami, ale ani mezi třídami jedné konkrétní školy.

E. Práce s poezií

Literatura

Hník, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

Studijní text

Hník Ondřej: Tvořivé přístupy k poezii v literární výchově a literární didaktice

V souladu s principy estetickovýchovného, expresivního zaměření předmětu jsem přesvědčen o tom, že základní i střední škola by měla žáky a studenty vést především ke vztahu k literárnímu umění a k četbě. Měla by tedy dětem přibližovat texty, a to samozřejmě nejdříve ty, které jsou jim osobně i kulturně blízké, později i některé další, především ty, které tvoří základ české i světové literatury. Zprostředkovat kvality uměleckého textu, pěstovat cit pro umělecký výraz a zároveň i pro jeho porozumění.

Domnívám se, že toto platí o poezii podstatnou měrou, neboť poezie je pilířem umělecké literatury; navíc bývá prvním literárním druhem, se kterým se dítě již v předškolním věku přirozeně setkává (říkanky, hádanky, rozpočítadla). Praxe však ukazuje, že škola mnohdy poezii nedoceňuje, marginalizuje, někteří učitelé (studenty učitelství nevyjímaje) se dokonce práce s poezií obávají. To mohu doložit jak několikaletými hospitacemi v hodinách čtení a literární výchovy na všech stupních škol, tak vlastní učitelskou praxí.

Hlavním důvodem, proč se poezie učitelé obávají, je podle mého předběžného zjištění především to, že sami poezii málo rozumějí, ve vlastní četbě upřednostňují prózu, někteří dokonce přiznávají, že poezii vůbec nečtou nebo že k ní nemají vztah, že ji nechápou atp.

Do hry zde samozřejmě vstupují i některé objektivní činitele:

- téma bývá v poezii ještě mnohoznačnější než u prózy;
- poezie, pokud je lyrická, vyjadřuje především city, pocity a nálady; ty se přičítají jednoznačným, někdy až matematicky rigidním kategoriím, které si škola vyprofilovala k tzv. interpretaci a hodnocení;

- poezie má velmi zhuštěné téma, vybírá si pouze výsek skutečnosti, který pokládá za relevantní, zajímavý, hodný reflexe; porozumění lyrické zkratce vyžaduje o mnoho větší úsilí než porozumění próze, epické šíři.
- moderní doba ztrácí cit pro metafory, symboly a alegorie; mnohé typy obraznosti jsou navíc typické pro tzv. archaické myšlení (staré eposy a mýty, esoterický jazyk atp.);
- uspěchaná doba navíc nepřeje detailnímu a několikanásobnému čtení a rozjímání, jaké vyžaduje poezie;
- moderní dobu ovládá obraz a obrazová média; vizuální kód vytlačuje kód slovesný; domnívám se, že „postižena“ je nejvíce opět poezie;
- v obecném povědomí je zakořeněno, že interpretace poezie je něco téměř nezvládnutelného, metafyzického; i sami autoři poezie jsou často vnímáni jako podivíni, lidé vybočující z normálu.

Je s podivem, že o svých obavách z poezie vypovídají i učitelé prvního stupně ZŠ a studenti učitelství pro první stupeň ZŠ. Přitom jsou - v případě výuky poezie na prvním stupni - převažujícím obsahem čtení a literární výchovy texty poezie pro děti. Z didaktických kurzů si proto často přináším zkušenost, že nejprve učíme studenty zprostit se obav z (výuky) poezie, teprve potom ji rozumět, i když jsou obě cesty neoddělitelné. Tím vším ještě prostupuje tzv. didaktická transformace učiva.

Přitom zjišťujeme, že adekvátní interpretace poezie se ve školách téměř nedělá; někteří učitelé rezignují na práci s textem pro množství učiva, o kterém se domnívají, že musejí tzv. probrat, nebo chápou práci s textem jako ryze doplňkovou, okrajovou činnost, luxus, který si mohou dovolit jen tehdy, když už konečně „odučili“ požadované penzum faktů především z literární historie. Často se také pracuje s textem jen v tom smyslu, že plní dokládací funkci, tedy dokládá učitelem předem sdělené teze, doplňuje předchozí výklad.

Vlastní tvorba žáků je stále nepříznávanou nebo alespoň ne plně uznanou formou interpretace. Na žakovských textech je přitom možno (mimo jiné) velmi dobře demonstrovat analogii mezi jejich tvorbou a uměleckými texty, které jsou náplní literární výchovy, a s tímto vědomím dále pracovat. I na tomto principu si představuji tzv. tvořivou, chcete-li hravou interpretaci. Ta akcentuje vlastní tvorbu, ať již celého textu nebo jeho části, zvažování, promýšlení a individuální hledání.

Vybrané tvořivé náměty k práci s poezií v duchu tvořivé interpretace:

Zpracovávaná rovina textu	Činnost a její varianty	Příklad zadání / zástupná otázka
Celkové ladění a intence textu	Vyjádření nálady básně jiným než slovesným kódem, např. hudebním či pohybovým. Vyjádření nálady básně slovesným kódem metaforicky. Vyjádření nálady básně na zadané škále. Vyjádření vlastního postoje k básni na zadané škále, od elementární <i>líbí – nelíbí</i> . Vyjádření vlastního postoje k básni na zadané škále s argumentací. Změna intence textu. Tvorba rýmovaného a nerýmovaného reklamního sloganu na stejný výrobek/službu. Tvorba krátkého psaného nebo mluveného doporučení na oblíbenou báseň. Přednes básně v různých hlasových modulacích. Doprovod vybraných jednoduchých nástrojů k přednesu básně.	Dokážeš udělat ze smutné básničky veselou? Co vše jsi musel(a) na básni změnit, upravit, co jsi musel(a) vynechat, přidat?
Témata a motivy; časoprostor	Identifikace zobrazované situace / hlavního tématu. Rozlišování klíčových a vedlejších motivů. Identifikace časoprostoru. Zvažování alternativního časoprostoru. Zvažování alternativních situací ve stejném časoprostoru.	Pokus se přepsat báseň tak, aby se klíčová situace neodehrávala u řeky, ale v blízkosti továrny. Co vše jsi musel(a) změnit a jaký to mělo dopad na výsledné vyznění textu?
Lyrický subjekt	Vstup do role „postavy.“ Dopis lyrickému subjektu, popř. autorovi básně (pro zjednodušení).	Kdo v básni promlouvá (ke komu a proč)?
Rytmus a rým	Doplňování slov / více slov / veršů / poloveršů do básně (s nabízenými možnostmi či bez nabídky). Nahrazování záměrně zaměněných slov. Vynechávání „zbytečných“ slov. Přepis básně do prózy.	Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se z básně ztratilo, nebo alespoň z části ztratilo?
Jazyk a styl	Substituce slov a zvažování dopadu na styl. Nápodoba autorského stylu nebo stylu literárního směru. Pokračování v textu. Přebásnění prozaického úryvku. Přebásnění části archaického textu do moderního jazyka.	Na malé ploše několika veršů se pokus napodobit hravost básně Vítězslava Nezvala.
Jazyková obraznost	Identifikace obrazných konstrukcí. Rozlišování obrazných a doslovných konstrukcí. Tvorba vlastních dvojic obrazná vs. doslovná konstrukce.	V následujících dvojicích (např.: severní vítr – stříbrný vítr; most je starý a kamenný – most je

	Tvorba vlastních obrazných konstrukcí dle zadaných kritérií, např. analogických k metafoře v básni atp. Elementární interpretace symbolů.	vrásčitý jako dlaň stařeny) označ obraznou konstrukci a své rozhodnutí zdůvodni.
Titul	Přiřazování titulu textu (s možností výběru nebo vlastní titul). Eliminace nevhodných titulů. Tvorba titulu k vlastnímu textu. Zvažování titulových variant. Tvorba titulu v duchu parafráze, parodie atp.	Z následujících možností vyber pro báseň bez titulu tři nejpriléhavější tituly a dej jim pořadí. Svůj výběr i pořadí zdůvodni.
Kompozice	Tvorba osnovy. Tvorba obrázkové osnovy. Tvorba textu k zadané osnově/obrázkové osnově. Rekonstrukce básně rozstříhané na strofy, verše, poloverše, slova. Rekonstrukce básně z osnovy k existující básni. Rekonstrukce básně z motivů, ze šifry, z tajného vzkazu atp. Ztvárnění jednotlivých strof jinými kódy, např. každá skupinka vytvoří živý obraz na jednu ze strof, nakonec se živé obrazy prezentují atp.	Máš před sebou báseň, která má tři strofy. Dokážeš jednoduchým obrázkem vystihnout situaci v každé strofě tak, aby vznikla trojdílná obrázková osnova?
Druh a žánr	Přepis básně do prózy.	Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se s textem stalo?

Zpracovávané roviny textu i činnosti jsou jen zástupné, nereprezentují celou šíři problematiky interpretace básnického textu. Do tabulky např. nezahrnujeme rovinu postavy, která by byla zcela relevantní pro epickou poezii.

Protože se jednotlivé roviny prostupují, funguje např. *vymýšlení titulu pro každou strofu básně* jak při uvádění žáků do problematiky titulu, tak do problematiky kompozice (tvorí se tím jakási elementární osnova básně); *tvorba (obrázkové) osnovy* koresponduje jak s rovinou kompozice, tak s rovinou tematickou a motivickou atp.

Je samozřejmě na učiteli, jak si v rámci jednotlivých aktivit formuluje zadání, jaké jeho varianty zvolí a s jakými vzdělávacími efekty: *Změnou intence textu* mohou jako učitel sledovat jistý elementarismus; v tom případě se např. zaměřím na změnu intence textu ve smyslu *smutná versus veselá nálada básně*, zadání může např. znít: *Dokážeš udělat ze smutné básničky změnou některých slov udělat veselou? Přepis básně do prózy* může mít podobu zadání *Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení?* atp. Otázka *Mohla by se podobná situace odehrávat*

v centru velkoměsta? je potom možnou konkretizací zvažování alternativního časoprostoru básně, naproti tomu zvažování alternativních situací ve stejném časoprostoru by např. odpovídal úkol *Uved'te, jaký dopad by měla na text skutečnost, že by ke studánce v noci nechodily pít laně, ale vlci.*

Navržené náměty samozřejmě samy o sobě negarantují kvalitní práci s poezií ani adekvátní hloubku interpretace textu, pouze ukazují možnou cestu. Je třeba je chápat jako jednu část společné činnosti učitele a žáků; druhou, závažnější výzvou, je reflexe těchto činností. Například samotná *tvorba titulu k textu* často postrádá smysl, pokud není doprovázena diskusí nebo žákovským komentářem, proč sáhl právě k tomuto titulu, co by se s chápáním textu mohlo stát, kdyby se titul zaměnil za jiný atp. Nezbytná je i nějaká forma vyústění, např. společné závěry.

Interpretovat znamená pronikat ke smyslu díla, tedy otevírat se mu, vstupovat do něj bez zábran, autenticky, sám za sebe. Žákům nemůžeme nabídnout smysl textu formou výkladu, pouhého sdělení, jestliže chceme, aby do textu skutečně vstoupili. Proto jsem přesvědčen, že *tvořivá interpretace* je jednou z cest ke smysluplné literární výchově, která bude naplňovat i čtenářské a komunikativní pojetí předmětu.

Hra (ve smyslu hravé interpretace) musí být přitažlivá, atraktivní, ale zároveň se v ní musí udržet především literární cíl, navíc v našem případě spojený s interpretací. Proto musí být jasně vymezena hranicemi, aby se neproměnila v neliterární, nebo dokonce samoučelnou hru. Měla by vést k pochopení literárního díla zevnitř, proto by měla nabídnout vstup do textu, např. *vstup do role*, ale i vstup do textu i ve smyslu *vlastní tvorby*.

Vstup do jazykové obraznosti, např. do hry se substitucí slov-metafor je v poezii zároveň vstupem do roviny rytmu a rýmu, pokud se změní počet slabik; vstup do tematické a motivické roviny – např. rozlišování klíčových a vedlejších motivů - může být zároveň interpretací časoprostoru, pokud půjde o zvažování časoprostorových motivů atp.). Vstup do textu dovoluje dítěti pronikat ke skutečným literárním problémům do více rovin (dílčích rovin) textu zároveň, a tím porozumět textu (dílu) v jeho komplexnosti.¹²

¹² HNÍK, O. (2014) *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

Kontrolní otázky

1. Z jakého důvodu lze poezii považovat za pilíř literární výchovy?
2. Jaké problémy se v souvislosti s poezií objevují v praxi?
3. Jmenujte důvody, kvůli kterým se čtení poezie, resp. obecně práci s textem, věnuje v hodinách LV málo času?
4. Tvořivé náměty k práci s poezií v rámci tzv. tvořivé interpretace – uveďte příklady.

Řešení:

1. Jedná se o vůbec první literární druh, s nímž se dítě, již v předškolním věku, setkává.
2. Velmi často narážíme na upřednostnění prózy před ostatními literárními druhy.
Vyučující navíc přiznávají, že se práci s poezií pro jistotu vyhýbají, neboť sami poezii nečtou, případně ji nechápou.
3. Ve většině případů se učitelé domnívají, že nejprve potřeba tzv. odučit fakta z literární historie. Práce s textem je považována za jakýsi nadstandard, popřípadě za něco zbytečného.
4. Například přepis básně do prózy, tvorba osnovy, obrázkové osnovy, vstup do role postavy, dopis lyrickému subjektu apod.

F. Dramatizace literárních textů – poezie

Literatura

Macková, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: JAMU, 2004. 215 s. ISBN 80- 85429-93-4.

Machková, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Vyd. 8. Praha: IPOS ARTAMA, 1999. 153 s. ISBN 80-7068-105-5.

Machková, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

Machková, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*. Vyd. 2. Praha: AMU, 2012. 146 s. ISBN 978-80-7331-214-5.

Stuchlíková, Iva. a kol. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Vyd. 1. Brno: MU, 2015. 465 s. ISBN 978-80-210-7769-0.

Studijní text

Návrh: Karel Jaromír Erben – Zlatý kolovrat

Pro práci s básnickým textem jsme zvolili pro zjednodušení text lyricko-epický. Práce s čistě lyrickým textem by také byla možná, ale znamenala by složitější přípravu, zejména připravenější skupinu žáků s dobrými znalostmi technik dramatické výchovy. Proto jsme vybrali baladu *Zlatý kolovrat* od Karla Jaromíra Erbena.

Cílem této lekce je upevnit znalosti literárních druhů a seznámit se s příběhem balady *Zlatý kolovrat*. Tuto lekci doporučujeme zařadit nakonec 1. ročníku, či do 2. ročníku, v závislosti na zařazení tématu *národní obrození* v ŠVP.

Motivační fáze - seznámení s učitelem a pravidly, seznámení se záměrem lekce.

V průpravné fázi doporučujeme zařadit nejprve představení hráčů. Každý řekne svoje jméno a místo příjmení řekne zvíře, barvu, nebo rostlinu, která ho nejvíce charakterizuje. Následně se ptáme jiných hráčů na jména jejich spoluhráčů. Hned ověřujeme, zdali vnímali, co ostatní říkali. Dále navrhujeme zařadit následující aktivitu: Hráči dostanou za úkol prohlédnout si důkladně své okolí. Když jsou hotovi, sednou si na nějaké nezvyklé místo (předem určené učitelem) a zavřou oči. Pedagog se pak zeptá např.: „*Jakou barvu trička má daný hráč na sobě?*“ Hra se

opakuje a podle možností a zkušeností skupiny volíme různé těžké otázky: „*Kolik je zde židlí?*“, „*Jakou barvu očí má daný hráč?*“, „*Kterým směrem se otvírají dveře do místnosti?*“ atd.

Další aktivity zařazujeme podle toho, zda se nám jeví, že je skupina připravená na vlastní práci. Další možností je ještě *hra na přitele a nepřitele*. Každý hráč si v duchu vybere jednoho přítele a jednoho nepřitele. Úkolem hráčů je pak stoupnout si v prostoru tak, aby mezi ním a nepřitelem stál přítel. Zařazení této hry závisí nejen na časových, ale hlavně na prostorových možnostech. Vlastní pracovní fáze spočívá v konkrétní práci se zvoleným textem *Zlatý kolovrat*.

Nejprve však zařazujeme hru *Kdo jsem?*, nebo její variantu *Kdo je kdo?* s prvky *pantomimy*. Každý hráč obdrží jeden lísteček, na kterém je napsáno buď lyrika, epika, drama, anebo nějaká charakteristika těchto literárních druhů (viz *Příloha č.1*). Úkolem hráčů je rozřadit se do jednotlivých skupin (lyrika, epika, drama), ale nesmějí přitom mluvit a nesmějí si ukázat navzájem lístečky. Když si hráči myslí, že jsou rozdělení, je potřeba provést kontrolu, že jsou správně rozřazeni.

Následně každá skupina dostane první část textu. Jedná se o dvě po sobě jdoucí sloky z první části *Zlaté kolovratu*. (Rozdělení textu ukazuje *Příloha č.2*). Úkolem každé skupiny je vytvořit dva *živé obrazy*, které ukazují začátek a konec situace, kterou mají v textu. Živého obrazu se nemusí zúčastnit všichni hráči a jeden konkrétní hráč nemusí v druhém obrazu představovat to samé. Každá skupina dostane chvilku čas, aby se mezi sebou domluvila. Pak si skupiny obrazy vzájemně ukáží. Pomocí *titulkování* si hráči s učitelem vyjasní, co vidí. Následuje krátká reflexe, v níž se hráči pokusí určit, v jakém pořadí probíhají předvedené situace v příběhu. Na konci této aktivity si shrneme, co víme o příběhu.

Každá skupina dostane pak druhou část textu. (viz opět v *Příloze č.3*). Tentokrát dostanou skupiny stejný text a mají zase vytvořit *živé obrazy*. Nicméně teď budou ty obrazy tři a každý hráč musí vždy reprezentovat tu samou postavu (nebo věc), nemusí se však ve všech třech obrazech vyskytovat pokaždé. Opět si všechny obrazy u každé skupiny ukážeme, případně dovysvětlíme, kdo představuje jakou postavu. Hráčům je zapotřebí říct, aby si své obrazy zafixovali, protože je ještě budou potřebovat.

Následuje *plná pantomima*. Hráči však mají ztíženou (možná zjednodušenou) pantomimu tím, že tato pantomima vychází z prvního obrazu, přičemž musí „projít“ přes druhý obraz a skončit v posledním obraze.

Další zvolenou technikou v tomto návrhu je *dabing*. Využijme předchozí pantomimy. Jedna skupina předvede opět svoji pantomimu a předem domluvení hráči z jiné skupiny jednotlivé

skupiny nadabují. Podle časových dispozic můžeme vystřídat všechny skupiny. Tato aktivita může probíhat současně s pantomimickým předváděním.

Opět krátce shrneme, co jsme se o příběhu dozvěděli. Zároveň si připomeneme, které postavy se v příběhu dosud objevily (Dora, macecha, vlastní dcera, král). Pro lepší seznámení se s postavami a jejich povahou zvolíme nyní techniku *sociogramu*. Doprostřed místnosti postavíme židli, která postupně bude představovat jednotlivé čtyři postavy. Úkolem hráčů je zaujmout místo v prostoru tak, jak je jim daná postava sympatická, a proto by se s ní chtěli seznámit. Tímto sociogramem si žáci uvědomí základní charakteristiky daných postav, což nám poslouží pro další práci a aktivity.

Hráči se nyní rozdělí do skupin po třech hráčích. Každý z hráčů teď představuje jednu postavu – Doru, macechu, nebo vlastní dceru. Úkolem každé skupinky je *simultánní improvizací* zkusit přijít na to, co se mohlo druhý den ráno stát. Učitel prochází kolem jednotlivých skupin a nechává je volně improvizovat.

Po nějaké době tuto činnost pedagog ukončí a vzájemně si hráči sdělí, na jaké řešení přišli. Poté předá hráčům informace o tom, co se opravdu stalo. V tomto případě vyučující nepřejímá konkrétní roli, jako tomu bývá většinou v případě této techniky, ale přečte (přeříká) autentický text (*Příloha č.4*).

Nyní využijme *práce s rekvizitou*, ale vzhledem k tomu, že potřebujeme netypické předměty, pracujeme pouze se *zástupnou rekvizitou* v podobě obrázku (*Příloha č.5*). Pokud je čas, můžeme pracovat se všemi nabízenými obrázky (zlaté hodiny, zlatý klíč). Pokud nemáme dostatek času, rovnou přejdeme ke zlatému kolovratu. Jeden nebo dva hráči zahájí hru na *teleshopping*. Nabízejí k prodeji právě zlatý kolovrat. Po chvíli do této aktivity vstupuje další hráč, který přináší cenu kolovratu (viz text v *Příloze č.6*). Hra se může vzhledem k textu opakovat, případně můžeme využít různé varianty. Na konci výstupu se skupin zeptáme, zdali za těchto podmínek kolovrat koupíme. Pokud skupina odmítne, je to možné. Ale učitel jim sdělí, že macecha s dcerou kolovrat nakonec koupily.

Nyní využijeme jisté podoby *rozhlasové hry* s předem daným textem. Rozdělíme hráče do tří skupin, kupříklad tak, jak byli rozřazeni na začátku. Každá skupina dostane jednu sloku ze *Zlatého kolovratu* (*Příloha č. 7*). Úkolem skupiny je připravit si zvukovou podobu svého kolovratu. Když jsou hráči připraveni, přečte se poslední část textu balady společně s vyučujícím, který hraje krále (*Příloha č. 8*). Jako závěr celého příběhu vystupuje opět *učitel v roli* a přeřikává poslední část textu balady (*Příloha č.9*).

Následuje reflexe celé lekce. Její součástí je mimo jiné určit literární druh (lyrika, epika, drama) a odůvodnit, proč tomu tak je. Zároveň se soustředíme na celkové shrnutí příběhu a připomínky k průběhu celé lekce.

Příloha č. 1, Kartičky ke hře KDO JSEM?

LYRIKA	mám rád K.H. Máchu, ale i J. W. Goetha,...
jsem veršovaný,...	EPIKA
mám rád básničky,...	jsem rozsáhlý příběh,...
nemám děj,...	mám děj,...
skládám se ze slok a veršů, ...	miluji zápletky a epizody,...

skládám se z kapitol a odstavců,...	mám rád Williama Shakespeara,...
mám rád J. K. Rowlingovou	rád pobavím diváky,...
DRAMA	skládám se z jednotlivých dějství a
jsem v divadle,...	
můžu být tragédie i komedie,...	

Příloha č. 2 *Text Zlatý kolovrat I*

Okolo lesa pole lán,
hoj jede, jede z lesa pán,
na vraném bujném jede koni, vesele podkovičky zvoní, jede sám a sám.

A před chalupou s koně hop
a na chalupu: klop, klop, klop! „Hola hej! otevřte mi dvěře, zbloudil jsem při lovení
zvěře, dejte vody pít!“

Vyšla dívčina jako květ, neviděl také krásy svět; přinesla vody ze studnice, stydlivě
sedla u přeslice, předla, předla len.

Pán stojí, nevěda, co chtěl, své velké žízně zapomněl; diví se tenké, rovné niti,
nemu ° že očí odvrátiti

z pěkné přadleny. _____

„Svobodna-li jest ruka tvá, ty musíš býti žena má!“ dívčinu k boku svému vine - „Ach
pane, nemám vu ° le jiné, než jak máti chce.“

„A kde je, děvče, máti tvá? Nikohoť nevidím tu já.“ - „Ach pane, má nevlastní máti
zejtra se s dcerou domu ° vrátí, vyšly do města.“

Příloha č. 3, *Text Zlatý kolovrat II*

Vyšla babice, ku ° že a kost:

„Hoj, co nám nese vzácný host?“ „Nesu ti, nesu v domě změnu, chci tvoji dceru za
svou ženu,
tu tvou nevlastní.“

„Hoho, panáčku, div a div,
kdo by pomyslíl jaktěživ? Pěkně vás vítám, vzácný hoste však ani nevím, pane, kdo
jste? Jak jste přišel k nám?“

„Jsem této země král a pán, náhodou včera zavolán:
dám tobě stříbro, dám ti zlato, dej ty mně svoji dceru za to, pěknou přadlenu.“

„Ach pane králi, div a div,
kdo by se nadál jaktěživ?
Vždyť nejsme hodny, pane králi, kéž bychom záslužněji stály
v milosti vaší!

Ale však radu, radu mám: za cizí - dceru vlastní dám; jeť podobna té druhé právě jak
oko oku v jedné hlavě - její nit - hedbáv!“

101

Příloha č. 4, *Text Zlatý kolovrat III*

„Pojď již, Dorníčko naše, pojd', aby se nehněval tvu ° j choť;
až budeš v lese na rozhraní,
na domov nevzpomeneš ani - pojd' jen honem, pojd'!“

„Matko, matičko, řekněte
nač s sebou ten nu ° ž béřete?“ - „Nu ° ž bude dobrý - někde v chladu
vypíchnem oči zlému hadu - pojd' jen honem, pojd'!“

„Sestro, sestřičko, řekněte, nač tu sekeru nesete?“ „Sekera dobrá - někde v keři
useknem hnáty lité zvěři - pojd' jen honem, pojd'!“

A když již přišly v chlad a keř: „Hoj, ty jsi ten had, tys ta zvěř!“ Hory a doly zaplakaly,
kterak dvě ženy nakládaly

s pannou ubohou!

„Nyní se s panem králem těš, těš se s ním, kterakkoli chceš: objímej jeho svěží tělo,
pohlížej na to jasné čelo, pěkná přadleno!“

„Mamičko, kterak udělám, kam oči a ty hnáty dám?“ - „Nenechávej jich podle těla, ať
někdo jich zas nepřidělá - radš je s sebou vem.“

A když již zašly za tu chvoj: „Nic ty se, dcero má, neboj, však jsi podobna té tam právě jak oko oku v jedné hlavě - neboj ty se nic!“

A když již byly hradu blíž, pan král vyhlíží z okna již; vychází s pány svými v cestu, přivítá matku i nevěstu,

zrady netuše.

I byla svatba - zralý hřích, panna nevěsta samý smích; i byly hody, radování, plesy a hudby bez ustání do sedmého dne.

A když zasvítal osmý den, král musí jíti s vojsky ven: „Měj se tu dobře, paní moje, já jedu do krutého boje,

na nepřítele.

Navrátím-li se z bitvy zpět, omladne naší lásky květ! Zatím na věrnou mou památku hled' sobě pilně kolovrátku, pilně doma před'!“

Příloha č. 5, Obrázky magických předmětů



Příloha č. 6, *Text Zlatý kolovrat IV*

„Kupte, paničko, drahý není, mu ° j otec příliš nevycení:
za dvě nohy jest.“

„Kupte, paničko, drahá není, mu ° j otec příliš nevycení,
za dvě ruce jest.“

„Za oči, paní, jinak není, tak mi dal otec poručení, za dvě oči jest.“

Příloha č. 7, *Text Zlatý kolovrat V*

„Vrrr - zlou to předeš nit! Přišla jsi krále ošidit: nevlastní sestru jsi zabila, údu ° v a očí ji
zbavila - vrrr - zlá to nit!“

„Vrrr - zlou to předeš nit! Chtěla jsi krále ošidit: pravou nevěstu jsi zabila a sama ses jí
učinila - vrrr - zlá to nit!“

„Vrrr - zlou to předeš nit! Přišla jsi krále ošidit:
sestra tvá v lese, v duté skále, ukradla jsi jí chotě krále - vrrr - zlá to nit!“

Příloha č. 8, *Text Zlatý kolovrat VI*

Pojď se, má paní, posadit, upřed' mi z lásky zlatou nit.“ - Ke kolovrátku chutě sedla,
jak zatočila, celá zbledla - běda, jaký zpěv!

„Vrrr - zlou to předeš nit! Přišla jsi krále ošidit: nevlastní sestru jsi zabila, údu ° v a očí ji
zbavila - vrrr - zlá to nit!“

„Jaký to kolovrátek máš?

A jak mi divně na něj hráš! Zahraj mi, paní, ještě znova, nevím, co chtějí tato slova:
před', má paní, před'!"

„Vrrr - zlou to předeš nit! Chtěla jsi krále ošidit: pravou nevěstu jsi zabila a sama ses jí
učinila - vrrr - zlá to nit!"

„Hó, strašlivě mi, paní, hráš! Nejsi tak, jak se býti zdáš! Zahraj mi, paní, do třetice,
abych uslyšel ještě více: před', má paní, před'!"

„Vrrr - zlou to předeš nit! Přišla jsi krále ošidit:
sestra tvá v lese, v duté skále, ukradla jsi jí chotě krále - vrrr - zlá to nit!"

Jak ta slova král uslyšel,
skočil na vrance, k lesu jel;
hledal a volal v širé lesy:
„Kdes, má Dorničko, kde jsi, kde jsi, kdes, má rozmilá?"

Příloha č. 9, *Text Zlatý kolovrat VI*

Od lesa k hradu polí lán,
hoj jede, jede s paní pán;
na vraném bujném jedou koni, vesele podkovičky zvoní,
na královský hrad.

I přišla svatba zase zpět, panna nevěsta jako květ; i byly hody, radování, hudby a
plesy bez ustání po tři neděle.

A co ta matka babice?

A co ta dcera hadice? - Hoj, vyjí čtyři vlci v lese, každý po jedné noze nese ze dvou
ženských těl.

Z hlavy jim oči vyňaty, ruce i nohy uťaty:

co prve panně udělaly, toho teď na se dočekaly v lese hlubokém.

A co ten zlatý kolovrat? Jakou teď píseň bude hrát? Jen do třetice zahrát přišel, pak ho již nikdo neuslyšel, ani nespatřil.

Kontrolní otázky

1. Z jakého důvodu jsme volili lyricko-epický text?
2. Na základě studijního textu formulujte cíle lekce.
3. K čemu sloužila technika sociogramu v námi představené lekci?
4. Závěrečná fáze celé lekce.

Řešení:

1. Pro práci s lyrickým textem bychom potřebovali připravenější skupinu žáků se znalostmi technik dramatické výchovy, s čímž nelze, zejména na základní škole, počítat.
2. Cílem lekce je seznámit se s textem básně Zlatý kolovrat a upevnit znalosti literárních druhů, případně žánrů a zdokonalit se v práci s poezií.
3. Technika sociogramu byla použita za účelem seznámení se s postavami.
4. Nezbytnou součástí lekce je její reflexe. V rámci reflexe dojde nejen k určení literárního druhu s odůvodněním, ale také ke shrnutí celého příběhu básně. Nesmíme opomenout ani připomínky žáků k dané lekci.

G. Dramatizace literárních textů – prozaický text

Literatura

Macková, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: JAMU, 2004. 215 s. ISBN 80- 85429-93-4.

Machková, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Vyd. 8. Praha: IPOS ARTAMA, 1999. 153 s. ISBN 80-7068-105-5.

Machková, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

Machková, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*. Vyd. 2. Praha: AMU, 2012. 146 s. ISBN 978-80-7331-214-5.

Stuchlíková, Iva. a kol. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Vyd. 1. Brno: MU, 2015. 465 s. ISBN 978-80-210-7769-0.

Studijní text

Další náš návrh dramatizace literárního textu se věnuje práci s epickým textem. K tomuto účelu jsme zvolili román Karla Čapka *Válka s mloky*. Stejně, jako by tomu bylo v případě dramatického textu, musíme vybírat pouze některé vybrané části textu, které považujeme pro pochopení textu a pro následnou dramatickou práci za nejvhodnější.

Cílem této lekce je jako seznámit žáky s románem Karla Čapka a zároveň v jeho podtextu také vést žáky k tomu, aby si uvědomili složitost předválečné doby a hrozbu nastupujícího nacismu. Celá lekce je koncipována tak, že žáci po celou dobu rozhodují a v závěru by měli nést „odpovědnost“ za svoje rozhodnutí. Tato lekce je zařazena do tématu *česká meziválečná próza* a v závislosti na konkrétním ŠVP je ji možné zařadit na konec 2. ročníku či do 3. ročníku. Vzhledem k tematickému zařazení ukázky a doby můžeme využít i spolupráci se společenskými vědami.

Motivační fáze slouží jako vstup do lekce, v níž věnujeme pozornost základním principům a záměrům lekce.

V průpravné fázi využijeme opět jisté podoby hry na představování (viz předchozí návrh). K tomu ještě pak můžeme přidat tuto hru: Podle nějakého znaku vyloučíme část skupiny a tyto

žáky umístíme do jednoho rohu. Kritéria různě měníme (například ti, co mají hnědé vlasy, ti, co jejich jméno začíná na písmeno P apod.).

K průběhu této lekce vůbec postačí klasické uspořádání třídy. Vlastní pracovní fáze začíná variantou *práce s rekvizitou a učitelem v roli*. Hráčům je předložena následující informace. Každý z nich se stává panem Povondrou, který dělá vrátného u pana Bondyho a jeho úkolem je vybírat, kdo smí a nesmí za panem Bondym. Za ním přijde kapitán van Toch (*učitel v roli*) a nabízí jim svoji vizitku (*Příloha č. 1*), přičemž se chce za každou cenu dostat k panu Bondymu. Učitel v roli musí být opravdu přesvědčivý, neústupný a nepřestat, dokud pan Povondra (hráči) nesvolí. Učitel v roli však nesmí příliš naznačit, proč za panem Bondym chce jít. Záleží na pedagogovi, jak se tohoto úkolu zhostí. Dokud hráče nepřesvědčí, nemůže lekce pokračovat dále. V textové podobě Čapkova románu sice takové usilovné přesvědčování není, ale domníváme se, že hráči budou poměrně rychle souhlasit, a proto se od příběhu příliš neodkloníme.

V další fázi se učiteli v roli povedlo dostat k panu Bondymu (z hráčů se stává pan Bondy). Kapitán přináší zprávy o jistých stvořeních, mlocích, kteří mají neuvěřitelné schopnosti, dovedou se leccemu naučit a mohou pro člověka vyzvedávat z hlubin perly. Jako doklad o podobě mloků dává vyučující hráčům jejich popis (*Příloha č. 2*). Hráči si text přečtou a v malých skupinkách (po dvou až čtyřech) se pokusí předvést podobu mloků. Jedná se o jistou podobu běžné *pantomimy*. Jak jsme výše zmínili, pro tuto lekci lze využít klasického uspořádání třídy, a proto při pohybu mloků mohou hráči využít i různé lezení přes lavice. Tato aktivita může probíhat tak, že všichni „mloci“ se budou pohybovat najednou, anebo jednotlivé skupiny předvedou své podoby mloků.

Před hráče nastolíme další situaci. V mezinárodním kontextu je potřeba začít řešit, co uděláme s mloky. Zadáme žákům, aby si každý z nich vybral jednu velmoc (zemi), kterou bude reprezentovat, a napsal krátké prohlášení o tom, kterou zemi představují, včetně jejich vlastního názoru na mloky. Jedná se o variantu techniky *dokumenty* či *zprávy*. Ideální je, pokud si každý hráč zvolí jinou zemi. Proto je vhodné, aby ještě před psaním prohlášení si žáci nahlas řekli, kterou zemi bude kdo prezentovat. Nahlas si pak společně přečteme jednotlivá prohlášení.

Jednotliví hráči (jednotlivé země) dostanou nyní různé novinové výstřižky (*Příloha č. 3*). Dva až tři hráči mohou dostat i stejný novinový článek. Zvolíme nyní techniku *tiskové konference*.

Učitel v roli novináře přichází za velmocemi za účelem získat nejnovější informace o mlocích. Jednotliví hráči odpovídají na dotazy vyučujícího podle toho, co se dozvěděli o mlocích z textu, případně si částečně mohou informace domýšlet. Nejprve se pedagog ptá přímo na informace, které se hráči mohli dozvědět z textu. Až v další části pokládá takové otázky, na které musí hráči najít odpověď sami.

Následuje řešení tzv. mločí otázky. Pokládáme dotazy jako: „*Mají mloci duši?, Mají se mloci vzdělávat?, Mají mloci svá práva a povinnosti?, Budeme je dále podporovat a rozšiřovat jejich počet?* atd.“ Pro tuto část práce vybíráme techniku *diskuze* velmocí. Každý hráč by měl zachovávat své původní prohlášení. Učitel v tomto případě jen pomáhá řídit diskuzi, případně do diskuze vstoupí jako velmoc, která má mimořádný zájem na tom, aby mloci získali rovnoprávnost.

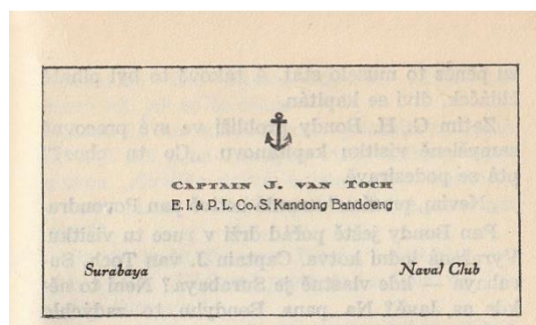
Hráče nyní rozdělíme do skupin (asi po čtyřech hráčích) podle toho, jaké mají názory na mloky. Každá skupina pak obdrží nějakou situaci (*Příloha č. 3*), kterou bude muset zahrát (technika *plné hry*). Jednotlivé situace už poukazují na první střety mloků a lidí.

Po všech těchto scénkách následuje svolání Chiefa Salamandra. Doporučujeme předem text nahrát a využít autentickou podobu nahrávky. Volíme tedy buď *čtení*, nebo podobu předem daného *monologu*. Text nalezneme v *Příloze č. 4*.

Velmoci se opět scházejí, *diskutují* a hledají možná východiska z dané situace. Učitel opět usměrňuje jednotlivé nápady a způsoby řešení. Velmoci se pokusí najít jedno společné řešení. Vracíme se k panu Povondrovi za účelem využití při závěrečné reflexi a klademe dotaz: *Co by se stalo, kdyby pan Povondra (hráči) nepustil kapitána van Tocha dovnitř?* Rozhodnutí, které hráči učinili už na začátku, vlastně ovlivnilo celou podobu hry. *Bylo to moudré rozhodnutí?* Hráči se zamýšlejí a přinášejí svoje podněty. S tím souvisejí další položené otázky typu: *Hrozí nám dnes nějaké podobné problémy? Co tento příběh vlastně zobrazuje?* Čím starší hráči budou, tím může tato závěrečná reflexe dosáhnout zajímavější podoby.

Tento text nabízí velmi zajímavé téma ke zpracování, přičemž i jeho textová podoba je specifická. Různé novinové články v textu jsou výborným zdrojem pro lekci, která může hráčům přinést skutečně přínosné podněty.

Příloha č. 18 *Text Válka s mloky – Vizitka (str. 41)*



Příloha č. 19 *Text Válka s mloky – Charakteristika mloků (str. 106–107)*

...Na ostrově Rakahanga se výprava po prvé setkala s otisky zadních noh dosud neznámého obrovského mloka. Otisky jsou pětiprsté, délka prstů 3 až 4 cm. Podle počtu šlápějí se musí pobřeží ostrova Rakahanga těmito mloky přímo hemžit. Protože tu nebylo otisků předních noh (až na jeden čtyřprstý otisk, patrně mláděte), usoudila výprava, že tito mloci se patrně pohybují po zadních končetinách.

Podotýkáme, že na ostrůvku Rakahanga není řeka ani močál; tito mloci žijí tedy v moři a jsou asi jedinými zástupci svého řádu, kteří obývají prostředí pelagické. Je ovšem známo, že mexický axolotl (*Amblystoma mexicanum*) se zdržuje ve slaných jezerech; ale o mlocích pelagických (v moři žijících) nenalézáme zmínky ani v klasickém díle W. Korngolda *Obojživelníci* ocasatí (*Urodela*), Berlín 1913.

... Čekali jsme až do odpoledne, abychom ulovili nebo aspoň spatřili živý exemplář, ale marně. S lítostí jsme opouštěli půvabný ostrůvek Rakahanga, kde se D. Herrerovi podařilo nalézt krásný nový druh plošnice...

Daleko větší štěstí nám přálo na ostrově Tongarewa. Čekali jsme na pobřeží s puškami v rukou. Po západu slunce se vynořily z vody hlavy mloků, poměrně veliké a mírně sploštělé. Po chvíli vylezli mloci na písek, krácejíce kolébavě, ale dosti mrštně po zadních nohách. V sedě byli vysocí něco přes metr. Rozsahli se v širokém kruhu a počali zvláštním pohybem kroužit kolem polovinou těla; vypadalo to, jako by tančili. W. Kleinschmidt povstal, aby lépe viděl. Tu mloci k němu obrátili hlavy a na krátký okamžik úplně ztuhlili; potom se k němu počali se značnou rychlostí blížít, vydávajíce sykové a štekavé zvuky. Když byli od něho asi na sedm kroků, střelili jsme do nich z pušek. Dali se velmi rychle na útěk a vrhli se do moře; toho večera se už neukázali. Na břehu zůstali jenom dva mloci mrtví a jeden s přeraženou páteří, který vydával zvláštní zvuk, jako „ogod, ogod, ogod“. Později skončil, když W. Kleinschmidt otevřel nožem jeho dutinu plicní... (*Následují anatomické podrobnosti.*

Příloha č. 20 Text Válka s mloky – Novinové články (str. 170–175)

Anglie se uzavírá Mlokům?

(Reuter.) Na dotaz člena dolní sněmovny, Mr. J. Leedse, odpověděl dnes Sir Samuel Mandeville, že vláda Jeho Veličenstva uzavřela kanál suezský pro veškeré transporty Mloků; dále že nehodlá připustit, aby jediný Mlok byl zaměstnán na pobřeží nebo ve svrchovaných vodách britských ostro-

vů. Důvodem k těmto opatřením, prohlásil Sir Samuel, je jednak bezpečnost britských břehů, jednak platnost starých zákonů a smluv o potírání obchodu s otroky.

Na dotaz člena parlamentu, Mr. B. Russela, sdělil Sir Samuel, že toto stanovisko se ovšem netýká britských dominií a kolonií.

Mločí trh

(CTK.) Podle poslední zprávy, kterou vydal Salamander-Syndicate koncem čtvrtletí, stoupl odbyt Mloků o třicet procent. Za tři měsíce bylo dodáno téměř sedmdesát milionů Mloků zejména do jižní a střední Ameriky, Indočíny a italského Somálska. V nejbližší době se připravuje hloubení a rozšíření Panamského průplavu, vyčištění přístavu v Guayaquilu a odklizení některých mělčin a bradel v úžině Torresové. Jen tyto práce by znamenaly podle přibližného odhadu přemístění devíti miliard krychlových metrů pevných zemin. Se stavěním těžkých leteckých ostrovů na linii Madeira—Bermudy se má započít až příštím jarem. Zaspávání ostrovů Mariann v japonském mandátu pokračuje dále; dosud bylo získáno osm set čtyřicet tisíc akrů nové, t. zv. lehké souše mezi ostrovy Tinian a Saipan. Vzhledem k rostoucí poptávce jsou Mloci v ceně velmi pevní a znamenají Leading 61, Team 620. Zásoby jsou dostatečné.

Stávkové hnutí v Australii.

(Havas.) Vůdce australských Trade-Unií, Harry Mac Namara, ohlašuje generální stávku všech zaměstnanců přístavních, dopravních, elektrárenských a jiných. Odborové organizace totiž žádají, aby byl dovoz pracovních Mloků do Austrálie přísně kontingenťován podle imigračních zákonů. Naproti tomu australská farmáři se domáhají toho, aby byl dovoz Mloků uvolněn, neboť jejich krmením značně stoupá odbyt domácí kukuřice a zvířecích tuků, zejména ovčího loje. Vláda usiluje o kompromis; Mločí Syndikát nabízí, že by vyplácel Trade-Uniím za každého přivezeného Mloka příspěvek šesti šillingů. Vláda je ochotna dát záruky, že Mloci budou zaměstnání jenom ve vodě a že se (z důvodů mravnostních) nevynoří z vody víc

než 40 cm, to jest po prsa. Trade-Unie však trvají na 12 cm a žádají za každého Mloka poplatek deseti šillingů vedle registrační taxy. Zdá se, že dojde k dohodě za příspěví státní pokladny.

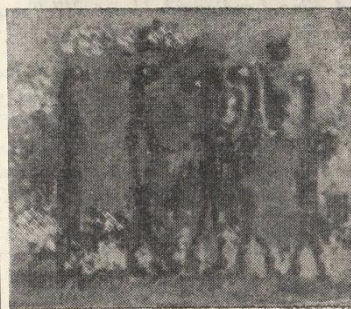
Mloci zachraňují život 36 tonoucích

(Od našeho zvl. zpravodaje.)

Madras, 3. dubna

Ve zdejší přístavu narazil parník Indian Star na člun, převážející asi čtyřicet domorodců, který se ihned potopil. Dříve, než bylo mož-

no vypravit policejní bar-kassu, přichýváli na pomoc Mloci pracující na odklizení bahna z přístavu a dopravili na břeh třicet šest tonoucích. Jeden Salamandr sám vytáhl z vody tři ženy a dvě děti.



Záchrané mužstvo Mloků.

Odměnou za tento statečný čin dostali Mloci písemné poděkování od místních autorit v nepromokavém pouzdře.

Naproti tomu domorodé obyvatelstvo je krajně po-

bouřeno tím, že Mlokům bylo dovoleno dotknouti se tonoucích osob vyšších kast. Považuje totiž Mloky za nečisté a nedotknutelné. V přístavu se srotilo několik tisíc domorodců, domáhajících se toho, aby

Mloci byly z přístavu vykázány. Policie však udržuje pořádek; byli toliko tři zabití a sto dvacet zatčených.

K desáté hodině večer byl obnoven klid. Salamandři pracují dál.

^{s)} Srovnaj následující vysoce zajímavý výstřižek, bo-

Příloha č. 21 *Situace pro improvizace (Válka s mloky)*

Situace 1 Situace 2

Situace 3 Situace 4

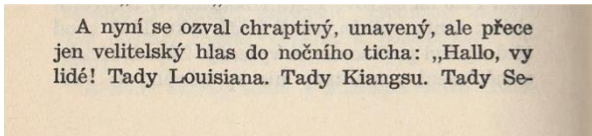
Na pobřeží jedné nejmenované země došlo k přestřelce mezi mloky a lidmi.

Mloci se od lidí dožadují zvětšení dodávky střelných zbraní. Mloci a lidé vyjednávají o ceně a podmínkách.

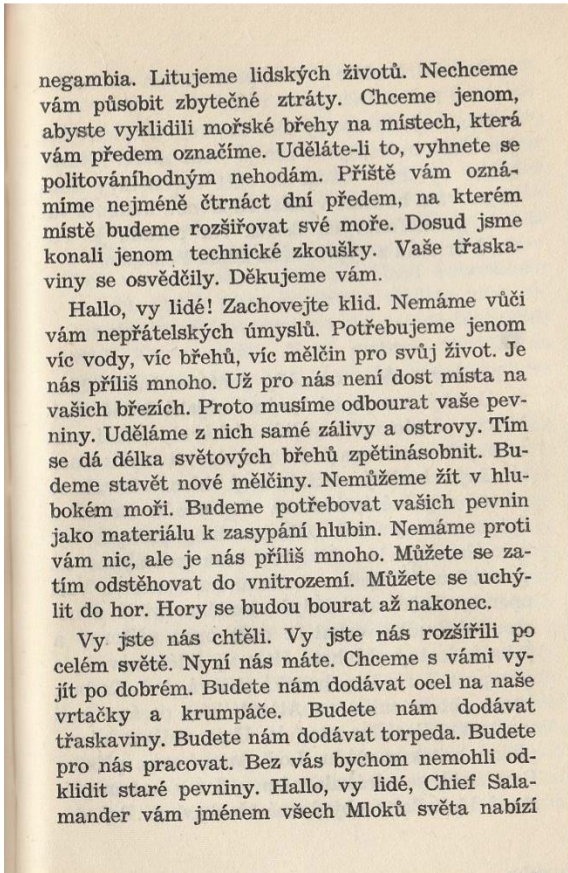
Mladíci přistihnou dva mloky, jak jim kradou zásoby jídla.

Mloci odpálili část pobřeží, stovky lidí zemřeli, jsou ztráty na majetku. Vláda poničeného pobřeží hledá řešení.

Příloha č. 22 *Text Válka s mloky – Provolání Chiefa Salamandra (str. 310– 312)*



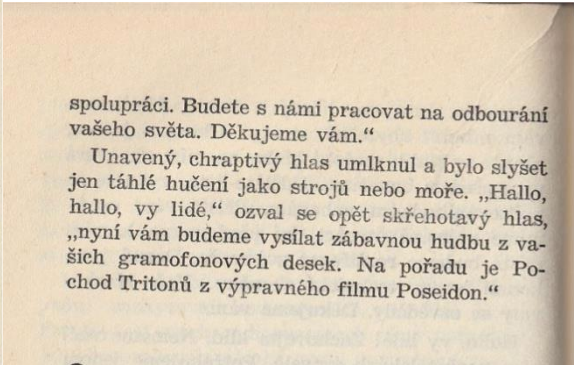
A nyní se ozval chraptivý, unavený, ale přece jen velitelský hlas do nočního ticha: „Hallo, vy lidé! Tady Louisiana. Tady Kiangsu. Tady Se-



negambia. Litujeme lidských životů. Nechceme vám působit zbytečné ztráty. Chceme jenom, abyste vyklidili mořské břehy na místech, která vám předem označíme. Uděláte-li to, vyhnete se politováníhodným nehodám. Příště vám oznámíme nejméně čtrnáct dní předem, na kterém místě budeme rozšiřovat své moře. Dosud jsme konali jenom technické zkoušky. Vaše třaskaviny se osvědčily. Děkujeme vám.

Hallo, vy lidé! Zachovejte klid. Nemáme vůči vám nepřátelských úmyslů. Potřebujeme jenom víc vody, víc břehů, víc mělčin pro svůj život. Je nás příliš mnoho. Už pro nás není dost místa na vašich březích. Proto musíme odbourat vaše pevniny. Uděláme z nich samé zálivy a ostrovy. Tím se dá délka světových břehů zpětinásobnit. Budeme stavět nové mělčiny. Nemůžeme žít v hlubokém moři. Budeme potřebovat vašich pevnin jako materiálu k zasypaní hlubin. Nemáme proti vám nic, ale je nás příliš mnoho. Můžete se zatím odstěhovat do vnitrozemí. Můžete se uchýlit do hor. Hory se budou bourat až nakonec.

Vy jste nás chtěli. Vy jste nás rozšířili po celém světě. Nyní nás máte. Chceme s vámi vyjít po dobrém. Budete nám dodávat ocel na naše vrtačky a krumpáče. Budete nám dodávat třaskaviny. Budete nám dodávat torpeda. Budete pro nás pracovat. Bez vás bychom nemohli odklidit staré pevniny. Hallo, vy lidé, Chief Salamander vám jménem všech Mloků světa nabízí



spolupráci. Budete s námi pracovat na odbourání vašeho světa. Děkujeme vám.“

Unavený, chraptivý hlas umlknul a bylo slyšet jen táhlé hučení jako strojů nebo moře. „Hallo, hallo, vy lidé,“ ozval se opět skřehotavý hlas, „nyní vám budeme vysílat zábavnou hudbu z vašich gramofonových desek. Na pořadu je Pochod Tritonů z výpravného filmu Poseidon.“

Kontrolní otázky

1. V čem je zásadní rozdíl mezi dramatizací poezie a dramatizací prózy či dramatického textu?
2. Jaké metody práce byli v lekci představeny?
3. Co je zásadní pro učitele v roli kapitána van Tocha?
4. Jak by mohla vypadat závěrečná fáze, resp. reflexe této lekce.

Řešení

1. Základní rozdíl spočívá v tom, že při práci s poezií můžeme většinou pracovat s celým textem. U práce s prózou či dramatem je potřeba vhodně vybrat ty části textu, které považujeme za důležité a pro příběh stěžejní.
2. Například diskuse, čtení, monolog, technika učitel v roli..., technika tiskové konference, technika dokumentu či zprávy apod.
3. Učitel musí žáka (vrátného) přesvědčit o tom, aby byl vpuštěn za panem Bondym. Žáci se tak dostávají do stejné situace, jako se dostal vrátný pan Povondra v příběhu Karla Čapka, což je pro další průběh lekce důležité.
4. Vzhledem k povaze otázky bude její řešení prodiskutována s účastníky předmětu v rámci semináře.

H. Mezipředmětové vztahy v literární výchově

Literatura

Hník, O. (2014) Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

Hník, O. (2007) Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy.

<http://www.ucitelske-listy.cz/2012/07/marie-homerova-mezipredmetove-vztahy-ve.html>

Studijní text

V rámci této kapitoly slouží jako studijní text část publikace doc. Hníka.

Hník, O. (2007) Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy. s. 63 – 92.

Kontrolní otázky

1. Mezipředmětové vztahy v českém školství obecně – problémy?
2. Kdy je nutné k interdisciplinárním vztahům ve výuce přihlížet?
3. Uveďte příklad využití mezipředmětových vztahů LV a historie.
4. Uveď příklad využití mezipředmětových vztahů LV a Výtvarné výchovy.

Řešení

1. Mezipředmětovým vztahům je v evropských státech s dlouhodobou demokratickou tradicí přikládán mnohem větší význam, než je tomu v postkomunistických zemích, tedy i v ČR. Vzorem pro mezipředmětové vztahy jsou především britské, holandské a skandinávské školy.
2. Mezipředmětové vztahy je důležité brát v potaz již při plánování výuky, tedy při tvorbě učebních plánů - žáci by měli svou školní činností docházet k poznávání vzájemných souvislostí a jevů. Nedílnou součástí dnešních školních vzdělávacích programů tvoří tzv. průřezová témata.
3. Návrh řešení:
Využití tzv. historické čítanky – dochází zde k propojení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace s oblastní Člověk a společnost. Na základě příběhů z beletrie

žáci dokáží lépe pochopit historické jevy i souvislosti. Navíc se pro žáky daná historická situace stává hmatatelnou, představitelnou a pochopitelnou.

4. Návrh řešení:

Obrázkový doprovod psaného textu¹³

¹³ Hník, O. (2007) Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy. s. 83.