

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
katedra českého jazyka a literatury

Interpretace textu na gymnáziu
Interpretation of Texts in Czech Grammar Schools

Disertační práce

2012

Věra Radváková

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

20. září 2012

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji svému školiteli panu profesorovi PhDr. M. Zelenkovi, DrSc., vedoucímu katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity za cenné rady a připomínky k práci. Dále bych chtěla poděkovat předsedovi oborové rady a vedoucímu katedry českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni panu profesorovi PhDr. V. Viktorovi, CSc. za inspirativní podněty při vypracování tématu a při řešení problémových úkolů. Můj dík patří i všem ředitelům gymnázií a středoškolským učitelům, kteří mi umožnili provádět průzkum na jejich škole.

Abstrakt

Disertační práce *Interpretace textu na gymnáziu* byla vypracována v rámci doktorského studijního programu **Specializace v pedagogice**, studijní obor **Teorie vzdělávání v bohemistice**. Předmětem zkoumání se stala interpretace textu jako metoda, která vede k porozumění čtenému textu. Cílem práce bylo posoudit všechny možnosti interpretace textů především v předmětu Český jazyk a literatura a zjistit, jaká je situace přímo ve vyučovacích hodinách na českých gymnáziích. Ve výzkumné části autorka ověřuje, do jaké míry jsou si učitelé vědomi zodpovědnosti, která směřuje ke čtenářské a informační gramotnosti žáků.

Abstract

The PhD thesis named *Interpretation of Texts in Czech Grammar Schools* was written in pursuance of the curriculum **The Specialisation in Pedagogy** in the study program **The Theory of Education in Czech Studies**. The object of our research was the interpretation of texts as a method of reading comprehension. The autor took a close look at all the possibilities of interpretation of texts covered in classes of Czech grammar schools and tried to evaluate the current situation in this area. The research is focused on teachers' awareness of their responsibilities in respect to the reading and information literacy of students.

Klíčová slova

interpretace textu, vyučovací metoda, pedagogické kompetence, čtenářská gramotnost, informační gramotnost

Key words

interpretation of text, method of education, pedagogic competences, reading literacy, information literacy

Bibliografický záznam

RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textu na gymnáziu*. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, katedra českého jazyka a literatury, 2012. 161 s.

Školitel: PhDr. M. Zelenka, DrSc.

Předseda oborové rady: PhDr. V. Viktora, CSc.

OBSAH

Úvod	6
1. Základní východiska pro výzkum interpretace literárních textů na gymnáziu....	11
1. 1 Pojem interpretace literárních textů	11
1. 2 Interpretace jako základ literárního výchovně vzdělávacího procesu	12
1. 3 Empirická východiska interpretace uměleckých textů ve škole	18
1. 4 Komunikační aspekty v rámci interpretace textu.....	22
1. 4. 1 Komunikace jako základ pedagogických kompetencí.....	22
1. 4. 2 Interpretace textu z hlediska teorie komunikace a teorie překladu.....	28
2. Diachronní pohled na problematiku interpretace literárních textů	36
2. 1 Historické hledisko	36
2. 2 Současný stav.....	52
3. Interpretace literárních textů v rámci didaktiky předmětu Český jazyk a literatura	60
3. 1 Interpretace textů jako vyučovací metoda	60
3. 2 Recepce textu ve vyučovacím procesu	65
3. 2. 1 Proces vnímání a přijímání textu	65
3. 2. 2 Interpretace textů – rozvíjení čtenářské gramotnosti	70
3. 2. 3 Interpretace textů – získávání informací.....	74
3. 3. Zkušenosti s interpretací textu ve vyučovacích hodinách.....	78
4. Výzkum.....	97
4. 1 Metodika výzkumu	97
4. 1. 1 Metodika dotazníkového šetření	98
4. 1. 2 Průběh šetření.....	99
4. 1. 3 Soubor respondentů	101
4. 2 Výzkumné cíle a hypotézy.....	104

4. 3 Reflexe možných zkraslení.....	105
4. 4 Zpracování a výklad.....	106
4. 5 Konfrontace výsledků	142
Závěr	150
Seznam literatury	153
Seznam příloh.....	162
Přílohy	

Úvod

České školství je často podrobováno kritice za přetěžování žáků faktografickými údaji a vynucené memorování učební látky. Situace se nejvíce týká středních škol. I na gymnáziích bývá žákům předkládána suma informací v již předem zpracované podobě. Učitelé se jim snaží vštípit pevný systém poznatků, netrvají na tvůrčím přístupu a vlastní práci s informacemi. V dnešní společnosti, která se už ze své podstaty na vyhledávání informací a práci s nimi zakládá, může mít tento přístup paradoxně negativní účinek. Sdělení se totiž rychle proměňuje.

Jednou z nejdůležitějších dovedností se stává schopnost informaci správně přečíst, vyhodnotit a interpretovat. České gymnaziální vzdělávání v současné podobě stále nedostatečně přispívá k tomu, aby absolventi získali kurikulem požadované klíčové kompetence. Opouštějí gymnázia se solidním faktografickým základem, ale často bez vlastní schopnosti kritické analýzy, s nižší úrovní samostatného rozhodování a vyjadřování vlastních názorů, bez výraznějších předpokladů pro komunikaci a bez vštípené potřeby neustálého sebevzdělávání. Jeden ze zdrojů těchto problémů se nachází v metodice vedení výuky.

Předmětem našeho zkoumání se stala interpretace textu jako metoda, která vede k porozumění čtenému textu. Učí nejen dovednosti, jak pracovat s informací a každou informací z textu využít, ale také jak přesně používat jazyk. Zdá se, že jazyk je stále častěji používán nepřesně, nahodile a nedbale. Významný italský prozaik a literární teoretik Italo Calvino v jedné ze svých přednášek píše: *„Často se mi zdá, že schopnost, která nejprůzračněji charakterizuje lidstvo, tedy používání slov, postihla morová rána. Jazykový mor se projevuje jako ztráta poznávací síly a bezprostřednosti, jako automatismus, který se snaží srovnat výrazy na nejobecnější, anonymní a odtažitě formule, rozpustit významy, otupit výrazové hrany a uhasit každou jiskěrku, která vyprskne ze střetu slov s novými okolnostmi. Nehodlám zkoumat, zda původ této epidemie je třeba hledat v politice, v byrokratické uniformitě, v homogenizaci masmédií nebo ve školním šíření průměrnosti. Mne zajímají možnosti uzdravení. Literatura může vytvářet*

*protilátky, které zabrání tomu, aby se jazykový mor šířil.*¹ Literatura – myslíme umělecká literatura – je stále oblastí, ve které se jazyk stává tím, čím by měl opravdu být. Zachování této původní podoby či funkce jazyka by měla zajistit v rámci školní výuky interpretace textů.

Interpretaci se v disertační práci věnujeme především z didaktického hlediska. Sledujeme formy a možnosti jejího využití v hodinách literatury. Cílem práce je zjistit, jaká je situace přímo ve vyučovacích hodinách na českých gymnáziích. Ověřit, do jaké míry jsou si učitelé vědomi odpovědnosti, která směřuje ke čtenářské a informační gramotnosti žáků. Posoudit rozmanité možnosti interpretace textů především v rámci předmětu Český jazyk a literatura. Určit možná východiska pro výzkum interpretace literárních textů a ukázat konkrétní zkušenosti s interpretací ve vyučovacích hodinách. Na základě výzkumu potvrdit, nebo vyvrátit vytvořené hypotézy. Celkově zhodnotit aktuální stav.

Při výuce literatury považujeme interpretaci zejména uměleckých textů za základ celého literárního výchovně vzdělávacího procesu. Úkolem je proniknout do vrstev textu. Interpretovat text ve škole neznamená pouze analyzovat ho podle různých literárněvědných kritérií, vysvětlovat a určovat jeho významy, ale hlavně postupovat k celkovému porozumění smyslu. Interpretace vždy představuje metodu poznávání, z našeho pohledu interpretace textů představuje jednu z možných vyučovacích metod. Ve vyučovacích hodinách se během interpretace může široce uplatnit didaktická tvořivost učitele. První kapitola práce se věnuje výše zmíněným východiskům pro výzkum interpretace. Zabývá se především empirickými východisky interpretace uměleckých textů ve škole a interpretací coby základem literárního procesu ve škole.

Podstatnou oblast, ve které je nutné zkoumat interpretaci textu, představuje pedagogická komunikace. Interpretace textu ve vyučovací hodině může významně posílit komunikaci mezi učitelem a žákem. Při rozboru se žáci musí za pomoci učitele v textu naučit dobře orientovat, dále se snaží postihnout smysl textu, vysvětlují důvody a důsledky výkladu textu a hledají souvislosti, které s daným textem korespondují. V rámci dialogu se učí

¹ CALVINO, I.: *Americké přednášky*. Praha 1999. s. 86-87.

formulovat svůj názor. Druhá část první kapitoly se věnuje právě otázkám komunikačních aspektů interpretace textů. Ve druhé kapitole bylo nutné zaměřit se na problematiku interpretace z hlediska literární vědy a komparatistiky.

Cílem moderního pojetí výuky je mimo jiné individuální osobnostní rozvoj každého žáka ve smyslu dosažení jeho tak zvané funkční gramotnosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Jednou z priorit českého školství je rozvoj čtenářské gramotnosti, která je považována za klíčový faktor ovlivňující celkovou vzdělanost žáků. Bereme-li čtenářskou gramotnost jako určitý komplex znalostí a dovedností, které nám umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi, je jasné, že jde nejen o dovednost čtenářskou, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednost umět vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod. Se čtenářskou gramotností velmi úzce souvisí i aktuální otázka informační gramotnosti. Z každého textu žáci získávají určité množství informací. Nestačí však relevantní informaci pouze získat, nutnou podmínku úspěchu představuje především porozumění danému textu a schopnost vidět novou informaci v různých souvislostech. Získat informace je dnes po technické stránce velmi jednoduché, o to větší nároky by se měly klást na žáky, aby byli schopni informaci správně pochopit, ověřit, použít a zapojit do vzájemných vztahů. Otázkám recepce textů ve vyučovacím procesu se věnujeme ve třetí kapitole.

V České republice, stejně jako v ostatních zemích s povinnou školní docházkou, je podíl negramotných v populaci zanedbatelný (1 %).² Podle pedagogů a ostatních odborníků na vzdělávání se však mezi žáky rozšiřuje „analfabetismus druhého stupně“, který způsobuje, že se čtenář spokojuje jen s povrchním pohledem na přečtený text. Umí číst, textu se však nesnaží porozumět, umělecký text neumí prožít. Nevěnuje se rozboru ani výkladu textu, protože ho k této metodě nikdo dříve nevedl. Ve studiích Ústavu pro informace ve vzdělávání, který se zabývá čtenářskou gramotností českých žáků v mezinárodním srovnání, je čtenářská gramotnost charakterizována z hlediska postupů,

² <http://www.uis.unesco.org/statistics..2010.cz/>.

obsahu a typu situace.³ Obsah je v oblasti čtenářské gramotnosti reprezentován různými typy textů, od kterých se odvíjejí čtenářské úkoly. Při výběru textů se přihlíží ke skutečnosti, že se člověk v životě setkává s různými typy textů a při práci s nimi musí vykonávat široké spektrum čtenářských aktivit. Texty jsou členěny na souvislé a nesouvislé. Dostáváme se tak do bodu, kdy je nutné zdůraznit, že nikde v současných charakteristikách čtenářské gramotnosti se téměř nepočítá s texty uměleckými. A právě četba umělecké literatury, prózy i poezie, by mohla velice přispět k postihnutí smyslu a významu, ke správnému pochopení textu.

Podle poslední studie z výzkumů PISA⁴ jsou žáci českých škol hluboce podprůměrní v porozumění textu. Téměř třetina patnáctiletých je čtenářsky ngramotných. Umí sice psaný text přečíst, ale v podstatě nerozumí jeho významu. Vzniká tak otázka, zda čtenářská gramotnost znamená totéž, co je umět číst. S tím souvisí dohady o tom, zda mohou vůbec učitelé současnou situaci změnit. Zajímavý vývoj lze i zaznamenat v posunu samotného významu slov *č t e n í* a *č t e n á ř*. Slovo *č í s t* znamená nejen vnímání grafické podoby textu, ale zahrnuje i porozumění smyslu, rozpoznání a domýšlení významů.

V oblasti umělecké literatury stále hrozí, že školní výklad textu žáka-čtenáře znudí, zmate, nebo dokonce dopředu znechutí. Postupuje-li pedagog pedantsky či pokud příliš teoretizuje, riskuje neblahý účinek v tom smyslu, že čtenáře od literatury odradí. Častý efekt výuky literatury na českých školách tak představuje vytvoření presupozice – žák k četbě primárně přistupuje jako k povinnosti. Zbavuje se touhy proniknout do skrytých hlubin textu. Zde je obrovská odpovědnost učitele – motivace, metoda, dovednost, umění komunikace – vše může sehrát velmi důležitou úlohu.

¹ <http://www.uis.unesco.org/statistics.2010.cz/>

Porozumění textu lze považovat za zcela zásadní dovednost nejen v rámci humanitního vzdělávání, ale také pro exaktní vědy. Zjednodušeně řečeno – sebelepší matematik nevyřeší příklad, pokud nepochopí význam zadání. Text jako takový provází každou

³ <http://www.uiv.2012.cz/>

⁴ <http://www.oecd.org/pisa.2012.cz/>

vědní disciplínu, všechny stupně vzdělávání. Čtenářská gramotnost se stala v minulém roce i jednou z priorit České školní inspekce. Působení textu na čtenáře je vždy podmíněné jeho individualitou, jeho zájmem o čtení a potřebou číst. Jedno i druhé se může pod vlivem různých objektivních či subjektivních faktorů měnit. Literární vyučování by mělo být základním objektivním faktorem zvyšování zájmu žáků o literaturu. V poslední čtvrté kapitole zpracováváme a vzájemně konfrontujeme konkrétní data z průzkumného šetření, ve kterém jsme se soustředili právě na tuto problematiku.

1. Základní východiska pro výzkum interpretace literárních textů na gymnáziu

1. 1 Pojem interpretace literárních textů

Pojem „interpretace“ patří k nejtradičnějším, ale také nejrozporuplnějším pojmům, se kterými didaktika literatury, ale především disciplíny literární vědy (literární teorie, historie i kritika) operují. Literárněteoretické diskuze posledního půl století nabízejí pečlivě argumentovaná a racionální stanoviska, odsuzující interpretaci do pozice čehosi obyčejného, tradičního a snad i přežilého. Na druhé straně stojí stejně pečlivě vyargumentované soudy, které docházejí k závěrům o nenahraditelnosti a nevyčerpatelnosti interpretačních přístupů.

Na otázku, co je to interpretace, není možné odpovědět jednoznačně. V Encyklopedii Diderot odborníci z předních vědeckých a pedagogických pracovišť definují interpretaci jako „zprostředkování, termín běžně chápaný jako výklad, objasnění, tlumočení smyslu nějakého textu, výroku apod. A jeho zprostředkování někomu, komu by jinak nebyl přístupný. Prostředník (interpret) přitom vychází z předchozích znalostí (písma, jazyka, dobových souvislostí, situace), ze studia kontextu (okolí, doby) a z tzv. předporozumění, tj. svého výchozího mínění o vykládaném jevu. To se v průběhu stále koriguje a upřesňuje, takže umožňuje další postup.“⁵

V českém literárním i pedagogickém kontextu se s ucelenou interpretační praxí setkáváme zřídka, s ucelenou teorií interpretace téměř vůbec ne. Výzvy k nutnosti textové interpretace, adresované školní praxi (Mukařovského pojetí výuky literatury, formulované ve 30. letech, stejně jako dnešní situace), většinou jako by oblast interpretačních postupů, přístupů a možností vnímaly jako cosi subjektivního, co nelze obecněji vymezit a stanovit.⁶ Interpretace se tak stává - ve středoškolském, ale i vysokoškolském pojetí – jakýmsi čistě praktickým cvičením, obtížně vymezitelným jak z hlediska náplně, tak i z hlediska hodnocení.

⁵ KOLEKTIV AV ČR: *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha 1998. s. 281.

⁶ MUKAŘOVSKÝ, J.: *Studie z poetiky*. Praha 1982.

Interpretace literárního textu se uskutečňuje především podle toho, kdo je interpretem textu.⁷ V nejširším pojetí můžeme k interpretům zařadit i autora literárního díla a samozřejmě čtenáře. Bereme-li v úvahu interpreta jako prostředníka, jedná se především o literárního vědce (historika, teoretika, kritika), překladatele a učitele literatury. Každý z nich je schopný interpretovat literární text svým specifickým způsobem, podle charakteru literární komunikace.⁸ Z uvedeného vyplývá, že neexistuje jednotná interpretace, ale existují jednotlivé specifické případy interpretace literárního textu podle typu recepce.

1. 2 Interpretace jako základ literárního výchovně vzdělávacího procesu

Interpretace literárního textu zkoumá dílo z hlediska literárněteoretického, literárněhistorického a literárněkritického. Pro výuku literatury je důležité zdůraznit ještě hledisko vzdělávací a výchovné. Literárněteoretická interpretace směřuje k odkrývání uměleckých prvků literárního textu a sleduje jejich fungování ve výstavbových relacích uměleckého zpracování tématu, tj. v jednotě obsahu a formy. Ve své základní a jednostranné metodologické verzi se diskvalifikovala pod vlivem formální školy a strukturalistických koncepcí, především proto, že nebrala na vědomí společenský status literatury. Ve skutečnosti je podporou a součástí literárněhistorické a literárněkritické interpretace. Literárněhistorická interpretace zkoumá charakter díla v jeho historickém kontextu jako fakt určitého daného historického celku a jako ohraničený moment v určitém vývojovém stadiu literárněhistorického procesu. Jejím metodologickým základem je orientace na literární tradici a na vývojový přínos. Literárněkritická interpretace sleduje jednotlivé komponenty literárního textu z hlediska aktuálních uměleckých tendencí, se kterými se literární kritik ztotožňuje, nebo rozchází. Její metodologickou podstatou je tedy literární situace a systém normovaných estetických a

⁷ Teoretické interpretační podněty jsou tematizovány spíše jako dílčí složka literárněteoretické a literárněkritické praxe (Srov. BLAŽÍČEK, P.: *Opravdu proti interpretaci*. Brno 1994. a ČERVENKA, M.: *Významová výstavba literárního díla*. Praha 1996. a CHVATÍK, K.: *Možnosti interpretace uměleckých děl*. Praha 1991. a KUBÍNOVÁ, M.: *Interpretace uměleckého díla jako svár sémiotických systémů*. Praha 2002. a OTRUBA, M.: *Autor – text – dílo*. Brno 1994).

⁸ Srov. např. ECO, U.: *Meze interpretace*. Praha 2004 a KHOL, J.: *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování*. Praha 2001 a RUŽIČKA, M.: *Informace a dobro*. Praha 1993.

společenských hodnot.⁹ Literárně-vzdělávací interpretace v sobě navíc zahrnuje recepční návody, postupy a vybrané texty pro literární vzdělávání. Z hlediska pragmatiky její model výrazně ovlivňuje didaktická, regulující a také kontrolní funkce.

Interpret-učitel pracuje při interpretaci konkrétního literárního textu s analýzou a syntézou. Slučuje svoje vlastní hodnocení textu s hodnocením podle literární normy, kritiky, podle literárněvědného vzdělání. Interpretace ve škole má vždy určitý hodnotící a subjektivní aspekt – už text, který učitel vybral, považuje subjektivně za důležitý. Hodnotící stanovisko samozřejmě nesmí při interpretaci ve škole převládnout, jde především o poznání literatury prostřednictvím vědy. Interpretace zahrnuje porozumění textu spolu s pochopením jeho smyslu. Stranou nenecháváme ani interpretaci ve smyslu výkladu a vysvětlení. Základem je literárněteoretická analýza textu¹⁰. (Na tomto místě je nutné zmínit, že někteří představitelé literární teorie staví interpretaci proti analýze. Interpretace – akt osobního setkání s dílem – je přednější než jakékoliv popisy a analýzy. „Vychází z hermeneutického základu. Cílem moderní hermeneutiky není jen porozumění textu (jak tomu bylo kdysi u filologické hermeneutiky), jde spíše o pochopení sebe sama – skrze text... Předmětem zájmu se stává text, ovšem text jako objekt čtenářova nebo interpretova porozumění. Text je otevřen mnoha interpretacím.“¹¹ Ve chvíli, kdy je literární dílo bráno jako objekt, analýza a interpretace jsou rovnocenné.) Analýza v našem didaktickém pojetí se zakládá na hledání vazeb a vztahů mezi jednotlivými prvky, které text utvářejí. Není možné, aby během rozboru textu zůstala některá místa nedořešená – učitel v rámci své přípravy na vyučovací hodinu musí mít vyřešený každý detail. Ve školní praxi se dost často analýza vydává za celkovou interpretaci literárního textu.

Úkolem interpretace je také proniknout do vrstev uměleckého textu, které není možné řešit racionálně. K jejich vyjádření je potřebné estetické cítění a jistá míra intuice. Interpretace daný text určitým způsobem problematizuje. Učitel-interpret by měl být schopen zformulovat základní problémy textu. Při interpretaci navíc dochází ke komunikaci mezi učitelem a žákem – interpretace často nepřímo odkrývá vztahy

⁹ JURČO, J. - OBERT, V.: *Didaktika literatury*. Bratislava 1984.

¹⁰ Srov. např. OBERT, V. a POPOVIČ, A. pracují pouze s pojmem „literárněteoretická interpretace“.

¹¹ MITOSEKOVÁ, Z.: *Teorie literatury*. Brno 2010. s. 423.

účastníků této komunikace, jejich vzájemná propojení. Každá interpretace je vymezená konkrétním časovým obdobím a kulturním i společenským prostorem. Neexistuje „absolutní“ interpretace, která by byla platná pro všechna období.

Učitel-interpret často přistupuje k textu s domněnkou, že daný text realizuje určitou uměleckou, literárněhistorickou a žánrovou charakteristiku. Ve školní praxi se také můžeme setkat s tím, že se už dopředu (bez jakékoliv analýzy) hovoří o typickém např. barokním, romantickém či realistickém charakteru vybraného textu – pouze na základě časových údajů. To může být samozřejmě charakteristikou přibližnou, ale právě interpretace má ověřit, zda hypotézu literárního směru, se kterou interpret pracuje, v textu skutečně nacházíme.¹² Interpretace v sobě slučuje literárněhistorický, kritický a teoretický přístup k textu.

Ve škole by měla být interpretace literárního textu jednou ze základních činností, které tvoří jádro literárního výchovně vzdělávacího procesu. Ve vyučovacích hodinách literatury, které spadají do předmětu Český jazyk a literatura, je literární text východiskem a zároveň centrem veškeré výchovné i vzdělávací práce. Ukázka z umělecké literatury, odborného díla (literárněteoretického, historického i kritického) či publicistické stati je oním prvkem literárně výchovného a vzdělávacího procesu, kolem něhož se soustřeďují hlavní činnosti učitele a žáka. Interpretace textu v hodinách literatury navíc může být základem interakce mezi učitelem a žákem.

Chápeme-li interpretaci coby analýzu a syntézu zároveň, je potřeba transformovat rozebraný text do způsobu myšlení žáků, aby byli schopni vlastního výkladu. To s sebou nese nutnost umět zpracovávat a tvořivě využívat informace, postihnout význam a smysl textu, logické souvislosti. Tedy rozvíjet schopnosti oborově předmětové, ale zároveň schopnosti didaktické, komunikativní a osobnostně kultivující. Učitelovu práci samozřejmě podmiňuje promyšlený přístup k tematickým hodnotám textů, které se žáky interpretuje, a jasná představa o tom, co konkrétně chce dnešním studentům předloženým

¹² POPOVIČ, A.: *Teória interpretácie umeleckého textu*. Bratislava 1981.

textem říci.¹³ Problémy spojené s otázkami, co vyučovat a jak, patří v didaktice k nejpodstatnějším. Učitel zařazuje otázky odborného a kulturního dědictví, dobové a národní specifičnosti. Žák vždy chápe dílo pod zorným úhlem své doby. Základní snahou je učinit text srozumitelným. Tento rámcový výchovně vzdělávací cíl často strhuje i v detailech. Učitel-interpret text nejen předkládá (doporučuje), ale také vykládá, zlogičťuje, dokresluje. V odborném textu má bezesporu vedoucí úlohu poznávací funkce – orientace na kontext – tzv. referenční, denotativní funkce. Neexistuje zde napětí mezi sdělením a formou. Odborný text zcela vylučuje expresivní funkci. Kontakt mezi formou a obsahem je přímý, jde o přímá pojmenování s častým využitím termínů a cizích slov.

Nebezpečí nastává u uměleckého textu, kdy učitel často zbavuje tento text umělecky účinného napětí mezi myšlenkou a jejím vyjádřením. V uměleckém textu bývá toto napětí záměrné a učitelé mají sklon umělecká vyjádření vysvětlovat. Vedeni snahou dobře text interpretovat vykládají naplno myšlenky, které jsou v uměleckém textu jen naznačeny a záměrně ponechány v podtextu. Učitel občas nedocení, že žáci-čtenáři čtou empaticky.¹⁴ Zatímco umělecký text odráží kulturní dědictví místa i doby, odborný text navazuje a odkazuje na výzkum v daném oboru. Těžko bychom však našli jazykové sdělení, které by plnilo pouze jedinou funkci. Rozdíl tedy netkví v monopolu jediné z několika funkcí, nýbrž v jejich rozdílné hierarchii. Způsob přístupu k textu se nutně odvíjí od charakteru textu.¹⁵ Literární text proto nelze interpretovat pouze přes autora, nebo sebe sama – rovina autora textu a rovina recipienta se v interpretaci nejčastěji prolíná. Ve vztahu k výuce tak nejde pouze o to, aby učitelé literatury sami texty správně chápali a interpretovali, ale aby byli dobrými zprostředkovateli, interprety textů pro žáky, aby dovedli jejich poznávací procesy podněcovat, motivovat, řídit a korigovat.

Nitranská interpretační škola, ze které především vycházíme, nazývá takovou interpretaci „školská interpretace“. *„Školská interpretácia, ktorá si kladie za cieľ skúmať komunikačné vzťahy medzi štruktúrou literárneho textu a príjemcom z aspektu*

¹³ Srov. LEDERBUCHOVÁ, L.: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy*. Plzeň 2004 a OBERT, V.: *Základné problémy literárnovzdelávacieho procesu*. Bratislava 1984.

¹⁴ TOMAN, J.: *Trendy současného dětského čtenářství*. Praha 2003.

¹⁵ ČERVENKA, M.: *Významová výstavba díla*. Praha 1996.

*výberovosti tých základných prvkov vnútornej výstavby a spoločenskej funkčnosti textu, prostredníctvom ktorých sa evokuje dojem, účinok, identifikuje sa ráz diela, stabilizuje sa čitateľská skúsenosť v miere, akú predpokladá konkrétna fáza literárneho vzdelania (literárnej kultúry) žiakov.*¹⁶ V disertační práci používame termín školní interpretace, popř. didaktická interpretace. Spojení školní interpretace a didaktická interpretace považujeme za synonymum.

Autoři didaktik literatury uvádějí základní body (často velmi podobné), které určují, co je důležité pro usměrňování interpretační činnosti učitelů:

- Školní interpretace se obsahově i metodologicky opírá o literárněvědnou interpretaci. Její neoddělitelnou součástí je didaktický aspekt, který určuje její obsah, rozsah a postupy
- Interpretací si žáci upřesňují pochopení smyslu jednotlivých částí i celku literárního textu.
- Žáci si lépe uvědomují strukturu díla a jeho vztah ke skutečnosti.
- Při interpretaci uměleckého textu je vždy důležitý vztah mezi částí a celkem, v popředí stojí otázka funkce jednotlivých částí v celkové struktuře. Interpretaci není možné nahradit popisem nebo pouhým vypočítáváním znaků díla.
- Poznávání neboli aktivní osvojování a vnímání díla jako souboru esteticko-etických hodnot se při interpretaci prohlubuje v součinnosti s rozumovou a citovou stránkou.
- Analýza literárního textu se ve škole kombinuje s jinými esteticko výchovnými činnostmi: s citáty, výrazným čtením, aktivním poslechem kvalitního přednesu, s tvořivou reprodukcí apod.
- Při pochopení jednotlivých významů díla interpretace pak umožňuje lepší orientaci čtenáře ve světě i v sobě samém. Rozvíjí osobnost, fantazii, city, myšlení, etické i estetické hodnocení apod.
- Školní interpretace je výběrová, to znamená, že obrací pozornost na to, co je potřebné pro pochopení textu a co patří k postupné realizaci plánovaného literárněvzdělávacího procesu.

¹⁶ JURČO, J. - OBERT, V.: *Didaktika literatury*. Bratislava 1984. s. 40.

- Výběr jednotlivých interpretačních textů se řídí výchovně-vzdělávacím plánem. Je nutné se zaměřit zároveň na to, co by mohlo žákům smysl díla deformovat, případně, co významného by z něj mohlo uniknout
- Zkušenosti získané při interpretaci jednoho textu plní i důležitý pedagogický úkol – jsou nástrojem k tomu, aby si žáci už samostatně osvojovali další podobné jevy.
- V mnohém úspěch interpretace závisí na aktivitě žáků, především v oblasti obrazotvornosti, myšlení, citů, zájmů. Vhodná je diskuze, na kterou se připraví učitel i žáci.
- Lepší pochopení významu literárního díla se dosáhne, když se interpretovaný text ukazuje v širším literárním a společenském kontextu. Synchronní i diachronní srovnávání vede ke správnému hodnocení. Porovnáváním a hodnocením se rozvíjí myšlení o literatuře.
- Při interpretaci se na vyšším stupni literárního vzdělání posilňuje rozlišování a klasifikace literárního díla nebo jeho složky jako určitého žánru, literárního směru.
- Interpretací se rozvíjí jazykové schopnosti, především v případě, že se soustavně a citlivě vysvětlují významové hodnoty jazykových prvků v rámci uměleckého zobrazení.
- Interpretace textu má diagnostické předpoklady. Poukazuje na dosažený stupeň operativně osvojených poznatků, schopností a dovedností přijímat a vnímat literární text.
- Interpretace je obsahově i metodicky spojena s literární teorií. Nejde však pouze o oblast vlastní poetiky nebo struktury, ale i o oblast všeobecných otázek umělecké literatury (např. o otázky vztahu literatury ke skutečnosti a o otázky funkce literatury).
- Interpretace je složkou literárněvzdělávacího procesu ve škole, a to stejně ve vztahu výchovy k literatuře jako výchovy literaturou.¹⁷

¹⁷ Srov. OBERT, V.: *Cesty výchovy dětského čitatele*. Bratislava 1986. a POPOVIČ, A.: *Literárne vzdelanie*. Bratislava 1989. a MIKO, F.: *Literárne dielo ako text*. Bratislava 1989. a CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha 1979. a CARRAVETTA, P. *The Interpretation of Postmodernity*. London 1999.(překlad V.R.) a LEDERBUCHOVÁ, L.: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy*. Plzeň 2004.

Školní interpretace v rámci literárního výchovně-vzdělávacího procesu má více způsobů a možností. Vždy však bezprostředně podmiňuje vznik a existenci literárněteoretické, literárněhistorické i literárněkritické interpretace.

Anton Popovič ve své studii *Literárne vzdelanie* uvádí, že nejnižší stupeň poznávání a pochopení literárního textu z aspektu školního vzdělávání je popis jeho jednotlivých prvků, složek a jejich vzájemných vztahů. Na této základní rovině se pohybuje tzv. popisná poetika a rétorika, která zkoumá, obrazně řečeno, anatomii literárního textu. Vyšším stupněm poznávání je analýza literárního textu. Vyhodnocují se prvky a prostředky textu především z hlediska jejich stylistického účinku (resp. komunikační strategie). Interpretace literárního textu využívá tyto dva předstupy, tj. popis a analýzu.¹⁸ Metodickým východiskem pro rozpracování školní interpretace uměleckého textu je model primární a sekundární komunikace. Tento model vyjadřuje síť komunikačních vazeb.¹⁹ Východiskem a cílem úspěšné interpretace literárního textu ve škole je modelování literární komunikace.²⁰

1. 3 Empirická východiska interpretace uměleckých textů ve škole

Interpretovat prozaický či básnický text ve škole neznamena pouze vysvětlovat a určovat jeho významy, ale hlavně postupovat právě k porozumění uměleckého smyslu. Hlavní úloha samozřejmě připadá učiteli-interpretovi. Předmět sám o sobě cestu k tomuto cíli nijak neusnadňuje. Vyžaduje vždycky odpovídající (někdy i dost značnou) míru čtenářské zkušenosti a samozřejmě i potřebný rozsah historických a teoretických znalostí o literatuře, ostatně i o umění v širším smyslu. Dále předpokládá smysl pro osvojení skutečnosti z estetického hlediska, schopnost interpretované dílo domýšlet a dotvářet, a to už v procesu četby. Z nezbytného požadavku subjektivní čtenářovy a interpretovy účasti vyplývá celá řada nástrah. Patří sem zejména nebezpečí dezinterpretací, jichž je nutno se vyvarovat. Nejčastěji souvisejí s povrchním, zběžným přístupem. Rozpaky nad literárním

¹⁸ POPOVIČ, A.: *Literárne vzdelanie*. Nitra 1989.

¹⁹ Dále zpracováno v kapitole 1. 4.

²⁰ Srov. ZELINA, M.: *Psychológia literárnej komunikácie*. Bratislava 1990. – především jeho „schéma literární komunikace z hlediska psychologie“.

dílem mohou být důsledkem metodických jednostranností, ale i metodologických omylů. Snaha odpovědět na otázku, „Co tím chtěl básník říci?“, která je bohužel stále běžná ve školní praxi, mívá často až anekdotickou povahu. To vše většinou vyplývá z nedostatečné schopnosti rozlišit specifiku uměleckého sdělení, jež se nikdy mechanicky nepodřizuje zákonům logické správnosti výroků jako u věcných pojednání, zpráv, informací. Dokonce přímo počítá s „nadbytečností“ prvků výpovědi o skutečnosti.

Porozumění uměleckému záměru literárního díla není ve vyučovací hodině nutností. Pokusy učitele o pouhé vypreparování holé hlavní myšlenky obvykle zabřednou do abstraktnosti. Zavádějí do schematického rozumování nad vedlejším na úkor hlavního a ztrácejí vztah ke konkrétnímu uměleckému textu. K obdobným důsledkům dospívá mechanické porovnávání s reálnými jevy, pouhé „převádění řeči“ umělecké literatury do běžného sdělení.²¹ Po takovém převyprávění, třeba i zevrubném, může stěžít následovat něco jiného než obdobně samoučelný popis formy, jindy souhrn důkazů o přítomnosti jistých postupů. Projeví-li učitel dobrou vůli uchovat zřetel k umělecké specifičnosti především tím, že vylíčí zážitek z četby, není zdaleka vykonán rozhodující krok k jádru problematiky. I tentokrát zpravidla přetrvává zaměření na dílčí, někdy dokonce zcela vnější okolnosti díla. Ostatně tím méně lze spoléhat na pouhou intuici, na vrozený cit pro uměleckou hodnotu, i když jej, jako jeden z řady předpokladů, nelze opomíjet. Soudy, které následují po tomto vstupu do díla, se zpravidla pohybují jen v krajním, a tedy velmi neurčitým rozmezí estetickém (krásné – ošklivé), etickém (dobré – špatné) a mohou být i zcela nahodilé.

Často se učitel výhradně soustřeďuje na aplikaci biografických údajů o autorovi. Zaměňuje-li skutečnost uměleckého díla za jeho filozofická či psychologická východiska - samozřejmě obvykle závažná a nezanedbatelná - mívá jeho počínání obdobný důsledek jako pouhá analýza jazykového materiálu, ze kterého je dílo sestaveno. Ani bohatý jazyk z různých vrstev psaného a mluveného jazyka, ani dokonalá technika zacházení s ním nerozhodují samy o hodnotě díla. Ostatně ani skutečnost odráženou v uměleckém díle

²¹ TOMAN, J.: *Teorie dětské literární komunikace a recepce v česko-slovenských souvislostech*. Ostrava 2004.

nemůže učitel chápat jen jako jakýsi čistý obsah. Je vždy zprostředkována aktuálním poměrem k literárnímu dědictví, přenášena prostřednictvím funkčních vztahů tematických a jazykových složek v rámci svébytného uměleckého celku - je vždycky i formou.

Z uvedeného vyplývá, že k interpretaci uměleckého textu ve škole je nezbytný přísný systémový metodický postup. Elementární metodické postupy interpretace, jejichž aplikací lze postupně dospět k porozumění uměleckému sdělení, jsou určeny obecně metodologickými principy. Většinou úzce korespondují s těmi, jež mají ve vědě širší platnost. Interpretace zahrnuje, jak už bylo napsáno v kapitole 1.2, porozumění textu spolu s pochopením jeho smyslu. Učitel pracuje s pojmy: literární text, umělecké dílo, kultura, kontext, analýza, syntéza apod. Interpretace sleduje kontext z hlediska historického – v jakých společensko-politických souvislostech dílo vzniklo, jaké dobové umělecké, kulturní či filozofické aspekty odráží a jaký vliv mají biografická fakta o autorovi. Tento historický aspekt je možné uplatnit ve dvojnásobném směru. Tam, kde je literární obsah vyučování koncipován na principu chronologickém, bude úkolem interpretace mimo jiné objasnit společensko-historické souvislosti vzniku a působení literárního díla, zaměřit se na mimoliterární i literární kontexty. Budeme tedy interpretovat text v rámci souvislostí společenských, literárních, kulturních, estetických, etických, politických, filozofických, ekonomických. Přičemž je samozřejmé, že literární výchova a vzdělávání se nesmí stát záměnou za vyučování dějepisu, základů společenských věd či jiných předmětů. Musí zůstat výchovou literární. A tou bude jen tehdy, když kontextový aspekt interpretace literárního díla nezatlačí literární dílo do pozadí, ale pomůže žákům hlouběji pochopit a zhodnotit toto dílo. Nesmíme ani podcenit, že vědomosti žáků mohou být značně roztříštěné a torzovité. Bez těchto kontextových vědomostí nemohou žáci interpretované dílo pochopit nejen v dostatečné komplexnosti, ale mnohdy jej nepochopí vůbec.

Dalším kontextem,²² kterému musíme při interpretaci věnovat náležitou pozornost, je

²² Srov. František MIKO chápe jako jeden z kontextů literárního díla i literární komunikaci – viz MIKO, F.: *Cesta k modelu literárnej komunikácie*. In: *Literárna komunikácia (štúdie)*. Bratislava 1989.

kontext literární, popř. širší kontext umělecký a kulturní. Vždyť i společenskou významnost díla můžeme výrazněji rozpoznat právě v konfrontaci s jinými díly, vzniklými v téže době, s jinými díly téhož žánru, nebo s díly jiných žánrů či uměleckých druhů, s díly stejného literárního směru, jedné národní literatury apod. Jde o synchronní aspekt literárněhistorické interpretace. Stejně závažný je však i přístup diachronní. Je to otázka kontinuity či diskontinuity literárního vývoje. Ve školních podmínkách uplatňujeme nejčastěji diachronní aspekt v kontextu autorském a žánrovém. Sledujeme např. vývoj autora, proměny určitých literárních žánrů v souvislosti se změněnými podmínkami společenskými.

Historický přístup k chápání a hodnocení literárních jevů uplatníme i tehdy, když v popředí zájmu budou spíše než otázky literárněhistorické otázky literárněteoretické, když je literární učivo strukturováno na principu žánrově tematickém. I zde musí být naším cílem nikoliv statický popis jednotlivých žánrů, zejména jejich morfologie, ale snaha podat dynamický obraz a výklad jejich geneze a pozdějších modifikací.

Dále sledujeme hledisko literárněkritické (dobové či aktuální recenze, doslovy nebo předmluvy k danému uměleckému dílu). Analýza literárního díla znamená schopnost detailně pracovat se strukturou (plán tematický, kompoziční, jazykový) v rámci celku uměleckého díla. Je nezbytné věnovat i stylové charakteristice textu náležitou pozornost. Syntéza potom ve smyslu shrnutí (sjednocení v celek) zahrnuje vztahy, v nichž dílo vzniká a do nichž vstupuje. Účelem je uspořádání jednotlivých popisovaných a analyzovaných prvků a jejich vztahů do jednoho celku. Syntéza je tedy výkladem, vysvětlením, završením a scelením popisně analytických dílčích operací. Může se zdát, že syntéza dovršila proces zkoumání daného textu.

S ohledem na charakter uměleckého textu autor nabízí čtenáři určité signály, podle nichž si může do díla vnášet vlastní životní zkušenosti, předpokládá i určitý čtenářský zážitek, možné citové reakce, dotváření a rozvíjení textu z hlediska aktuální situace.²³ Učitel věnuje velkou pozornost i jazyku, který používá. Jazyk interpretace obsahuje pojmy,

²³ ECO, U.: *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc 1997.

hodnotící výroky, rétorické postupy, esejistické prvky i zážitkové výrazy. Žák tak poznává nejen literární dílo, ale zároveň si osvojuje i kulturní souvislosti společnosti, ve které žije. Jak říká přední francouzský filozof a antropolog Claude Lévi-Strauss: „*jedinec si kulturu své skupiny osvojuje především pomocí jazyka. Dítě vzděláváme, vychováváme slovem, slovy je plísňíme i konejšíme. Zvolíme-li hledisko teoretičtější, jeví se jazyk rovněž jako podmínka kultury.*“²⁴

Z hlediska psychiky se informace sdělované v průběhu interpretace uměleckého textu neobracejí k jednotlivé psychické funkci, např. k rozumu nebo citu, nýbrž k celku lidské psychiky. Co působí na čtenáře, je umělecký artefakt, který je nositelem uměleckého textu. Textem uměleckého artefaktu je konečný a uspořádaný soubor znaků.²⁵ Umělecké dílo vzniká s konečnou platností až v hlavě čtenáře, který musí uměleckému textu porozumět a dílo pochopit. V procesu čtení tohoto textu a jeho interpretace se vyhraňuje ve vědomí čtenáře estetický předmět, tj. zmíněné dílo. Hovoříme o jeho konkretizaci.²⁶ Stručně řečeno, umělecké dílo není na začátku vnímání, nýbrž na jeho konci. Je až jeho výsledkem. Z toho mimo jiné vyplývá, že s uměleckým dílem je možné se setkávat a interpretovat ho opakovaně. Může pak docházet k novým objevům, k novému porozumění a umělecký zážitek se tak stále obohacuje.²⁷

1. 4 Komunikační aspekty v rámci interpretace textu

1. 4. 1 Komunikace jako základ pedagogických kompetencí

Jednou z oblastí, ve které je nutné zkoumat interpretaci textu, je pedagogická komunikace. Existují rozdílná pojetí a vymezení tohoto termínu. Pedagogickou komunikaci budeme v naší práci chápat jako komunikaci, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vzdělávat a vychovávat. V jejím rámci se omezíme jen na pedagogickou komunikaci ve škole (ponecháme stranou komunikaci s rodiči, mimoškolní zařízení

²⁴ LÉVI-STRAUSS, C.: *Strukturální antropologie*. Praha 2006. s. 68.

²⁵ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 2008.

²⁶ Teorii konkretizace uměleckého díla rozpracoval zejména R. Ingarden a na Slovensku ji empiricky zkoumal R. Lesňák.

²⁷ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 2008.

apod.).²⁸ Jde nám převážně o komunikaci učitele a žáků (i když v rámci interpretace musíme počítat i s komunikací mezi žáky navzájem), která představuje základ pedagogických kompetencí. K profesním kompetencím učitele nepatří pouze kompetence oborově předmětové, psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické, ale právě i komunikativní, psychosociální a manažérské.²⁹ Nejedná se pouze o odborné předpoklady a jejich úspěšnou realizaci v praxi, i když teoretický oborový základ je nezbytností, protože pedagogická komunikace musí mít náležitý obsah. Jde také o komunikační schopnosti, kulturní a společenskou gramotnost, neboť jeden z požadavků kladených na učitele je kultivace osobnosti žáka.

Slovo „komunikace“ pochází z latinského „communis“, což znamená společný, obecný. Jeho širší význam zahrnuje také nejrůznější druhy spojení. Při komunikaci dochází k výměně informací. Komunikovat však může také člověk sám se sebou. Je to zvláštní případ, kdy jedinec v duchu nebo nahlas rozmlouvá se sebou, klade si otázky a sám na ně odpovídá. Lidské Já se rozdvouje na dvě rozmlouvající osoby, podobně jako při sebezpozorování - Já pozorující a Já pozorované. Nejpřirozenější komunikací je potom komunikace sociální, která je jednou ze tří stránek sociálního styku. Zvláštní případy sociální komunikace jsou tvorba a vnímání uměleckých děl a chování s nimi spjaté.³⁰ Při umělecké komunikaci nejde ovšem jen o to, co je sdělováno, nýbrž také o samotné sdělování. Jan Mukařovský o tom napsal: „*Je známo z nejběžnější zkušenosti, že „obsah“ mnohé lyrické básně lze shrnout dvěma třemi slovy (např. „jsem šťasten“, „dnes je krásné ráno“ atd.). Jinými slovy: řeč básnická užila celé dlouhé řady vět a souvětí k vyjádření myšlenky, kterou sdělovací řeč shrnula v jedinou větu.... Lze tedy úhrnem říci, že řeč básnická nevyhovuje účelu sdělovacímu: kdežto řeč porozumění usnadňuje, hromadí mu řeč básnická v cestu překážky. Je to proto, že řeč básnická má jinou funkci než řeč sdělovací: řeč sdělovací obrací naši pozornost k tomu, co se vyjadřuje, řeč básnická ji upoutává k tomu, jak se vyjadřuje. Řeč básnická přenáší tedy těžiště naší pozornosti: dává nám prožívat sám akt vyjadřování, mluvení.“³¹ Mukařovský chtěl*

²⁸ MAREŠ, J.: *Učitelovy otázky a žákovy odpovědi*. Praha 2009.

²⁹ ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha 2005.

³⁰ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 2008.

³¹ MUKAŘOVSKÝ, J.: *Cestami poetiky a estetiky*. Praha 1971. s. 105.

upozornit i na význam umělecké formy. Ve vztahu k umění je však nutné mít vždy na paměti, že jde současně o obsah i formu sdělovaného. Proporce dichotomie „co“ a „jak“ se mohou přirozeně od díla k dílu měnit.

Mukařovský také upozornil na důležitý průběhový, prožitkový moment samotné komunikace. Člověk někdy rád hovoří jen proto, aby si jednoduše popovídal. Tento aspekt je přítomný také v umělecké komunikaci. Již v latinském východisku slova komunikace je obsažen nejen moment sdělení, ale také moment sdílení něčeho. Komunikujeme proto, abychom sdělovali i sdíleli. Komunikaci uměním je proto nutno chápat velmi široce jako jednotu sdělení a sdílení. Umělecký artefakt něco sděluje, je však také výzvou: pojď se mnou sdílet tento zážitek. Umělecké dílo je proto výzvou k následování.

„Když se setkáváme s uměleckým dílem, musíme si ze všeho nejdříve položit otázku, k jakému účelu bylo vytvořeno... Proto bychom se měli snažit umění vnímat v jeho původně zamýšleném kontextu. A tehdy, podaří-li se nám zahlédnout původní kontext díla, musíme ještě skrze dílo proniknout do samotné mysli umělce, který je vytvořil. Právě v tomto bodě začíná porozumění umění. Umělci jsou totiž živoucí lidé. Nikdo z nich není jen géniem, zbaveným fyzického těla. Čím jsou schopnější, tím je pravděpodobnější, že jsou emocionální, přecitlivělí, náladoví, že podléhají nejrůznějším vnějším vlivům, intelektuálním, estetickým i morálním, že o sobě pochybují a jsou sužováni vnitřními rozpory a nevyřešenými problémy.“³²

Pro komunikaci ve škole je třeba doplnit i didaktický problém pochopení sdělovaného. Chápat něco nebo rozumět něčemu znamená vyznat se ve věci, dokázat se v ní orientovat. Čím více různých podstatných vztahů a souvislostí si v dané situaci uvědomíme, tím lépe ji chápeme. *„Chápání a rozumění mají tedy vždy určitou hloubku. Hloubka pochopení se ovšem neurčuje podle množství pochopeného, nýbrž podle podstatné významnosti. Uvedeme jednoduchý hudební příklad. Jestliže pouze vím, že znějící tóny jsou ve výši c^1 a e^1 , je moje pochopení plytčí, než když si budu schopen uvědomit, že slyším interval velké*

³² JOHNSON, P.: *Dějiny umění: nový pohled*. Praha 2006. s. 15.

tercie. Ještě hlubší bude mé pochopení tehdy, když si navíc uvědomím, že tento interval zakládá durový tónorod a když v hudebním kontextu pochopím tón c¹ jako centrum tóniny.“³³ Až doposud jsme považovali „chápání“ a „rozumění“ v podstatě za synonyma. Nyní bude třeba oba pojmy rozlišit. Pojem „rozumění“ omezíme pouze na dekodování jazyka. Člověk rozumí nějakému jazyku, znakovému systému, jestliže dokáže správně reagovat na pokyny jiného uživatele tohoto jazyka. Přestože však danému jazyku rozumím, nemusím ještě chápat smysl sdělení. Význam slova „chápat“ zahrnuje v plné šíři význam slova rozumět. Navíc však odkazuje k následujícím situacím: vidím do věci; je mi jasný smysl komunikátorova chování, vím, proč to udělal, jeho dílo chápu jinak než komunikátor-umělec, jinak než je vysvětlil (inscenoval) jiný recipient. Prostřednictvím chápání se můžeme orientovat a pohybovat v prostředí tak, že naše jednání je efektivní. Efektivní jednání je takové, které vede k cíli a je tedy úspěšné. Z toho vyplývá, že pochopené umělecké dílo musí být „efektivní“. Co znamená tato nezvyklá formulace? Umělecký artefakt musí plnit některou ze svých funkcí. V umělecké komunikaci je jednou z nejdůležitějších funkce estetická, mělo by se tedy pochopené dílo především líbit či nelíbit a vyvolat v člověku estetický zážitek. Naše zkušenost to potvrzuje. Nelze ovšem obecně říci, že umělecký artefakt, který se nám líbí, také vždy nebo zcela chápeme. A když se nějaké dílo nelíbí, nemusí to být tím, že chápáno není. Pochopení něčeho představuje porozumění podstaty. Účelem chápání je ustavení smyslu něčeho a poznáme-li smysl, můžeme účinně jednat. Pochopíme-li smysl uměleckého sdělení, můžeme je teprve efektivně prožít. Chápání je předpokladem správného myšlení. Nutno však upozornit ještě na jeden aspekt, jež se dostává do popředí v souvislosti s chápáním duchovních, resp. kulturních jevů. Jejich chápání totiž zahrnuje také cit. Duchovní jevy – a tedy i umění – nemohou být plně pochopeny pouze rozumem, nýbrž musí být také prožity. Není právě obvyklé tvrdit, že i poznání patří k prožitkům. Poznání a prožívání se příliš často staví do nesmiřitelného protikladu. Tento protiklad můžeme však překonat na vyšší rovině abstrakce. V oblasti poznávání například identifikujeme určitý předmět tehdy, když jeho schéma zapadne do kognitivního schématu, etalonu, tj. vzoru, který máme uložen v paměti. Budeme-li uvažovat pouze o souměřitelných schématech, můžeme si představit také schéma emocionální. Situace pak bude analogická. Je jasné, že

³³ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 2008. s. 370.

pochopení citem předpokládá, že člověk něco podobného zažil. Nemá-li odpovídající emocionální schéma uloženo v paměti, tedy chybí-li prožitková zkušenost, nebude chápat. Pochopit jiného člověka, pochopit umělecké dílo nebo kulturní jev znamená mimo jiné vžít se do nich, vcítit se. Nestačí vědět, proč někdo něco udělal, a chápat jeho důvody. Musíme si představit a prožít i pocity, které zakusil. V obou případech se jedná o pochopení, vždy se však uskutečňuje na poněkud odlišných základech. V prvním případě jde o pochopení čistě rozumové, ve druhém případě máme co činit se směsí rozumu a citu.³⁴

V nově vzniklých Rámcových vzdělávacích programech, které se začaly v podobě Školních vzdělávacích programů realizovat v jednotlivých ročnících středních škol v celé České republice, se stále více hovoří o komunikaci či komunikativních dovednostech a schopnostech žáků i učitelů. Pedagog by měl umět nejen srozumitelně a zajímavě sdělovat (předávat učební látku), ale i vyvolat v posluchačích určité reakce. Tato komunikace ve škole, během vyučování, mezi učitelem a žáky, stojí vždy na určité dobové normě a na daných souvislostech. I znalost předcházejících souvislostí (historie oboru i historie komunikace) činí z učitele vůdčí osobnost. Má historický nadhled, čerpá z myšlenek lidí výjimečných hodnot. Vědomost tradice pomáhá ke smysluplnému jazykovému projevu. A právě literatura tuto tradici zachycuje. Je tedy nutné umět pochopit psaný text, vhodně ho interpretovat a zasadit do osobní kultury.

Interpretace textu ve vyučovací hodině může významně posílit komunikaci mezi učitelem a žákem. Při rozboru se žáci musí za pomoci učitele v textu nejdříve dobře zorientovat. K tomu jim pomáhá i znalost různých souvislostí, které s daným textem korespondují. Vlastním verbálním projevem (i když vzhledem k časovým možnostem často velmi krátkým) se snaží postihnout smysl textu, vysvětlují důvody a důsledky výkladu textu. Porovnávají jej a hodnotí. Žáci formulují svůj názor a v rámci dialogu se učí nalézat odpovědi na dotazy kolegů. Dále se učí správně pokládat otázky, argumentovat a respektovat názorovou pluralitu. Dovolí-li učitel maximálně uplatnit subjektivní výklad

³⁴ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 2008.

předloženého textu jednotlivými žáky, musí počítat s tím, že může dojít k již zmíněné nekontrolovatelné tříšti individuálních konkretizací textu, které se budou velmi rozcházet. Žáci mají tendenci text zjednodušovat vzhledem ke svým odborným i životním zkušenostem. Učitel dovede smiřovat rozpory, které žáci v interpretovaném díle nalézají. Subjektivní chápání textu³⁵ je fakt, se kterým se musí počítat. Úkolem interpretace ve škole je proto i rozeznat míru individuálního a hledat hodnoty objektivně platné.

Jak už bylo řečeno, cílem vyučovací hodiny literatury nemusí být nutně porozumění uměleckému záměru. Častokrát i výše zmíněné převyprávění z uměleckého jazyka (doplněné o vlastní životní zkušenost), jedná-li se o verbální projev žáka, může mít význam z hlediska komunikace a rétoriky. Vylíčí-li zážitek z četby sám učitel, nebo ještě lépe nejdříve dá prostor žákům (včetně zdůvodnění psychologických a sociologických), je učiněn první krok pedagogické komunikace. Úsudky, které potom následují, je nutné didakticky korigovat. V tuto chvíli považujeme za nejdůležitější pedagogickou zkušenost. Tedy schopnost učitele (vnitřní potenciál osobnosti) řešit danou situaci. Názory, které žáci vyslovují, často nejsou v souladu s odbornou stránkou interpretace, ale mohou být pro učitele velmi cenné z hlediska celkové kultivace osobnosti žáků i z hlediska kultivace jejich jazykového projevu.

Interpretace ve škole je tedy způsob komunikace o literatuře. Komunikace mezi učitelem a žáky. Tato komunikace je vždy z psychologického pohledu asymetrickou situací. Učitel má výsadní postavení, jež je dané jeho sociální rolí, společenskými, výchovnými a vzdělávacími úkoly, které má prostřednictvím komunikace splnit, a specifickými komunikačními pravidly, odlišnými od běžné mezilidské komunikace. V průběhu interpretace by učitel rozhodně neměl svého výsadního postavení nadužívat. Na středních školách v České republice je podle pedagogických průzkumů poměr verbálního projevu učitele a žáků; v běžné vyučovací hodině 3:1 až 5:1. Učitel tedy hovoří třikrát až pětkrát déle než všichni žáci dohromady.³⁶ Toto konstatování by se nemělo týkat hodin, ve kterých probíhá interpretace textů. V těchto vyučovacích hodinách by měl převládat

³⁵ Srov. HANKISS, E.: *Komunikativnosť básnického textu*. Bratislava 1989. a A BARTOSZYŃSKI, K. *Literárna komunikácia v naratívnom texte*. In. *Literárna komunikácia*. Bratislava 1989.

³⁶ SKALKOVÁ, J.: *Zkvalitňování úrovně vyučování*. Praha 2002.

dialog učitele se žáky, který stále tvoří jen menší část pedagogické komunikace. Nejedná se o „autentický dialog, ale o pedagogický pseudodialog. V běžném dialogu se tazatel ptá, protože něco neví a chce se to dozvědět. V pedagogickém dialogu je situace odlišná – žák ví, že to, co říká učitel, učitel už dávno zná.“³⁷ Navíc učitel musí počítat s tím, že žák přistupuje i k uměleckému textu spíše racionálně a logicky (s přibývajícím životní empirií mu slovo stále více slouží účelům naukovým a pragmatickým)³⁸, i když interpretace literárních textů není pouze racionální záležitost.. Toto zdůrazňuje již na počátku 20. století F. X. Šalda, ve svých statích *Nová krása* a *Nynější rozpaky literárního dějepisectví* – „v uměleckém díle musí divák, posluchač nebo čtenář nalézt nejen odpověď svého rozumu, nýbrž celého organismu“ nebo „poznávání literárního díla není jen věcí našeho intelektu, nýbrž (...) celé naší bytosti duchové i duševní v její totalitě, celé naší jedinečnosti i charakterové.“³⁹ Učitel by v dialogu měl vedle argumentů literárněteoretických a historických dávat důraz i na spontánní vcitování se do díla. Ani jedna z těchto činností by neměla být zatlačována do pozadí.

1. 4. 2 Interpretace textu z hlediska teorie komunikace a teorie překladu

Teorie komunikace vznikla nejprve jako matematicko-technická disciplína a později se rozšířila do nejrůznějších oborů vědy. Obecný komunikační model navrhli C. E. Shannon a W. Weaver. Tento model je utvořen z pěti, případně šesti bloků, které jsou uspořádány následujícím způsobem. „Ke komunikaci dochází tehdy, když jeden systém působí prostřednictvím svého vysílače na přijímač druhého systému, kde vysílaný signál dosahuje svého určení. Ve vysílači dochází ke kódování signálu (tj. k jeho zvláštnímu uspořádání), v přijímači je signál dekodován (rozšifrován); tak dochází k přenosu informací. Signál putuje od vysílače k přijímači prostředím, které se nazývá kanál. V kanálu může vzniknout šum, jenž narušuje přenášenou informaci, takže dekodování je tím ztíženo, popřípadě znemožněno.“⁴⁰

³⁷ LEROY, G.: *Le dialog en éducation*. Paris 1984. s. 64. (překlad T. Radváková.).

³⁸ TOMAN, J.: *Komunikativnost básnického textu a dětský recipient*. Praha 1988.

³⁹ ŠALDA, F. X.: *Zápisník*. Praha 1931. s. 28.

⁴⁰ SHANNON, C.E. - WEAVER, W.: *The Mathematical Theory of Communication*. Cambridge 1969. s. 34. (překlad V.R.).

Komunikace mezi lidmi představuje složitý proces. Je to činnost zprostředkovaná na několika úrovních, především formou verbální a nonverbální komunikace. Dorozumívání za pomoci slov je komunikací nejpřirozenější a nejběžnější. Proto se také někdy v odborné literatuře používá namísto verbální komunikace termín „přirozený jazyk“.

„Verbalita může být zvuková nebo grafická. Původnější a sociálně i psychologicky podstatnější je řeč mluvená. Verbální jazyk je tak důležitý, že se často objevují názory poukazující na odvozenost ostatních znakových systémů od přirozeného jazyka. Tak či onak, verbální komunikace je základním způsobem výměny informací mezi lidmi. Dorozumívání pomocí slovních znaků tedy předpokládá existenci jazyka. Jazyk je výtvorem společnosti a historicky se vyvíjí. Každý jedinec si jej osvojuje již v prvních letech života. Jazyk pak dokonale „vrůstá“ do duševního života člověka, plní posléze mnoho funkcí: informativní (vyjadřovací a označovací), kontaktovou (při styku s lidmi) a estetickou. K souboru komunikativních funkcí se pojí funkce mentální, kdy se jazyk účastní aktů myšlení, ačkoliv s nimi nesplývá, nebo i autoregulace vlastního chování jedince. Na otázku, co je to jazyk, bychom v odborné literatuře našli bezpočet odpovědí. Obecně je jazyk systémem, který sestává ze znaků a pravidel jejich kombinace a slouží k výměně informací. Tato definice je natolik obecná, že platí pro všechny druhy jazyků a nikoli pouze pro jazyk přirozený.“⁴¹

Již Ferdinand de Saussure a po něm celá plejáda jazykovědců postavili proti sobě jazyk jako abstraktní znakový systém s pravidly kombinatoriky a řeč jako individuální akt výběru a aktualizace jazykových prostředků. Protiklad jazyka a řeči (mluvy) se týká rozdílu mezi prostředky komunikace a užitím těchto prostředků. Velmi důležitá je kombinační stránka mluvy, neboť zajišťuje živé fungování jazyka v opakování a různém řazení stejných znaků. Co si jedinec osvojí z jazyka a je schopen používat v řeči, se nazývá „idiolekt“. Je charakterizován bohatstvím slovní zásoby a originalitou vyjadřovacích schopností.⁴² Je zřejmé, že jazyk je stejně tak produktem, jako i nástrojem mluvy. Nikomu není přístupný bezprostředně, in corpore, jako jiné materiální předměty.

⁴¹ KULKA, J.: *Psychologie umění*. Praha 2008. s. 208.

⁴² SAUSSURE, F.de: *Kurs obecné jazykovědy*. Praha 1996.

Jazyk je to, co se skrývá za řečí. Pozorovateli je přístupný jejím prostřednictvím. V souladu s naší terminologií lze přijmout Barthesovo ztotožnění protikladu jazyk - mluva (řeč) a kód - zpráva.⁴³

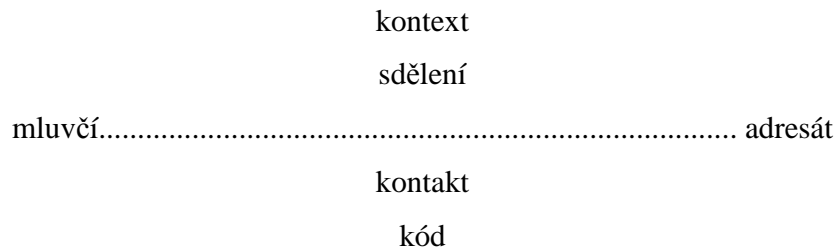
Jednotkou řeči je promluva, která je nejčastěji vymežována jako sémanticky uzavřená a relativně samostatná jednotka řečového projevu, která se uskutečňuje jedním mluvčím, s konkrétním cílem a za určitých prostoročasových okolností. Řečový projev se realizuje na podkladě výběru a kombinace jazykových prostředků. Nejprve jsou vybrána slova, která by mohla určitou myšlenku vyjádřit, tato slova jsou zkombinována do řečové konstrukce. Člověk má v paměti uloženy vzory větných konstrukcí, podle nichž pak jednotlivé věty skládá. Výsledný tvar výpovědi (=nejmenší jednotka promluvy, obvykle věta) je zpětně kontrolován, a odpovídá-li původnímu smyslu zamýšleného sdělení, nabývá zvukovou kvalitu.

Vrátíme-li se k interpretaci textů v rámci komunikace, zjistíme, že právě interpretace přidává k informaci, co text říká (produkt „dekódování“), ještě poznání, co to všechno znamená. Ve vyučovací hodině učitel představuje prostředníka mezi textem a žákem. Jeho pozice se dá přirovnat k práci překladatele. Překládání i interpretace je především sdělování. „*Překladatel dešifruje sdělení, které je obsaženo v textu původního autora, a přeformulovává (zašifrovává) je do svého jazyka.*“⁴⁴ Překladatel-interpret tedy překládá z cizího jazyka text autora-mluvčího. Adresátem je v tomto případě čtenář. Tradiční komunikační schéma typu – mluvčí zašifruje sdělení (poselství)⁴⁵ a adresát je následně dešifruje – zde doplňuje překladatel. Ovšem celá oblast komunikace v literatuře je mnohem složitější. Roman Jakobson, pro něhož byla komunikační teorie v určitém období inspirací i východiskem, se při zvažování literární komunikace dopracovává k šestičlennému schématu:

⁴³ BARTHES, R.: *Nulový stupeň rukopisu. Základysémiologie*. Praha 1967.

⁴⁴ LEVÝ, J.: *Umění překladau*. Praha 1983. s. 42.

⁴⁵ Česká terminologie zatím nemá adekvátní ekvivalent pro výraz „message“, užívaný zcela běžně od Jakobsona k Ecovi. Překlad „sdělení“ příliš zvýrazňuje dění na pólu vnímatela, „poselství“ zase na pólu odesílatele.



zdroj: R. Jakobson

Mluvčí (Addresser) posílá sdělení (Message) adresátovi (Addressee). Aby mělo působnost, vyžaduje sdělení nějaký kontext (Kontext, popř. Referent v jiném, poněkud mnohoznačném názvosloví), k němuž poukazuje, vnímatelný adresátem a buď verbální, nebo přístupný verbalizaci. Dále vyžaduje kód (Code), plně nebo přinejmenším částečně společný mluvčímu a adresátovi (nebo jinými slovy, kódovateli a dekodovateli sdělení), a konečně kontakt (Contact), fyzikální kanál a psychické spojení mezi mluvčím a adresátem, umožňující oběma zahájit komunikaci a setrvat v ní.⁴⁶

Komunikačních modelů existuje v odborné literatuře mnoho variant. Liší se nejen podle přístupu jednotlivých autorů, celkovým pohledem, ale třeba jen terminologií, rozmístěním jednotlivých účastníků, vnímáním komunikačního kontextu apod. Pro naše potřeby vezmeme v úvahu pouze základní schéma komunikačního procesu. Vydeme ze zjednodušeného schématu komunikace a aplikujeme ho na model čtenářství.

Schéma 1:

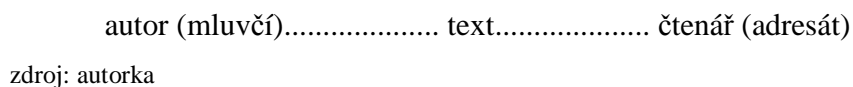
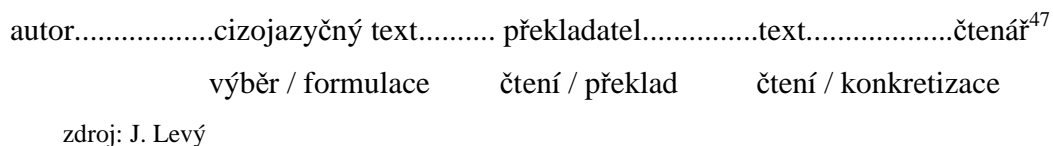


Schéma 2:



⁴⁶ JAKOBSON R.: *Lingvistika a poetika*. Jinočany 1995.

⁴⁷ LEVÝ, J.: *Umění překladu*. Praha 1983. s. 42.

Z prvního schématu je jasné, že autor prostřednictvím textu působí přímo na čtenáře. Ve druhém schématu, které jsme převzali z teorie překladu Jiřího Levého, už toto působení není bezprostředně prostřednictvím textu, ale přes prostředníka - překladatele. Překladatel je v první řadě čtenář. Text díla se společensky realizuje a umělecky působí teprve tehdy, je-li čten. Dílo se čtenáři i překladateli dostává do rukou v podobě textu a při vnímání funguje text jako objektivní materiál, který je přetvářen subjektem vnímatele, čtenáře. Tak vzniká čtenářská konkretizace.⁴⁸ Tak vzniká i školská interpretace.

Něco jiného je vědecká nebo umělecká interpretace, která do komunikačních modelů často složitými prostředky zapracovává specifickou uměleckou situaci. Zdeněk Mathauser ve své knize *Metodologické meditace aneb Tajemství symbolu* uvádí, že zmiňovaný trojúhelník by mohl jednotlivé funkce plnit jen tehdy - „*kdybychom si jej představili v jakési podobě einsteinovsky zakřivené. Při své zakřivenosti by musel daný útvar docházet i ke svým zrcadlovým odrazům. (Ve čtverci vzájemné zrcadlení trojúhelníků předmětu a díla, resp. trojúhelníků geneze a reference.) Pak by to byl ovšem model ještě dokonalejší, nežli je čtverec. Ten se musí spokojit s plošným vyjádřením poměrů, pro něž by měla být adekvátnější plastická zakřivenost.*

Co lze říci o jednotlivých stranách tohoto čtverce:

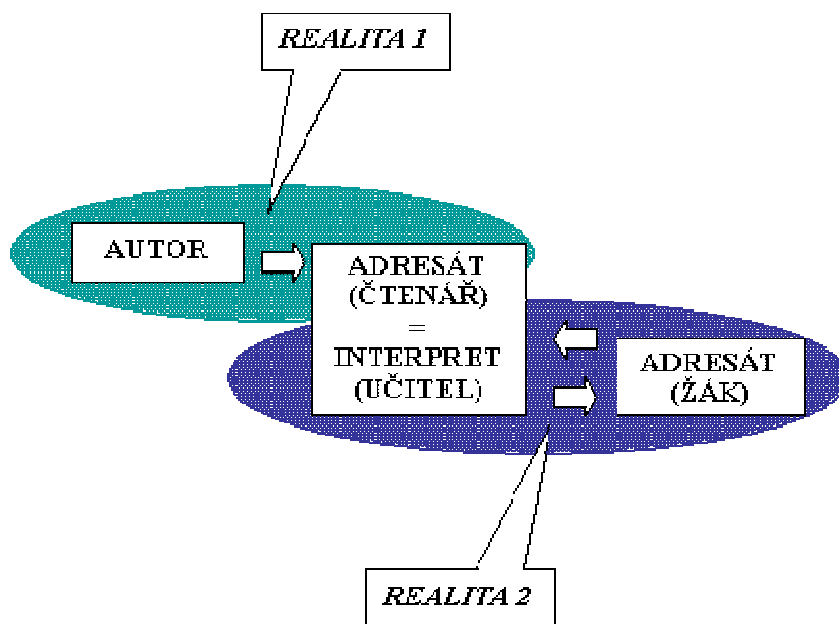
- *strana a) představuje znakovou reprezentaci designátu (zastoupení designátu znakem)*
- *strana b) představuje hmotnou událost – časově prostorovou genezi artefaktu, jeho vznik z materiálu*
- *strana c) představuje ontologicky komplementární spojení designátu a materiálu v realitě ležící proti dílu*
- *strana d) představuje funkční ambivalenci díla (obrací se k nám buď jako znak, anebo jako věc). Všechny uvedené funkce a charakteristiky jednotlivých stran se podmiňují navzájem.“⁴⁹*

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ MATHAUSER, Z.: *Metodologické meditace aneb Tajemství symbolu*. Brno 1989. s. 150.

Interpretace ve škole může znamenat „překlad“ uměleckého či odborného textu do běžné komunikace (při zachování všech atributů daného textu). Pro situaci takové školní interpretace opět platí zjednodušený komunikační model.

Schéma 3:



zdroj: autorka

V nastíněném modelu interpret-učitel vytváří spojnici mezi dvěma realitami. Jedná se o realitu, v níž bylo dílo přečteno samotným učitelem i samotným žákem, a realitu, kdy je čteno a zároveň interpretováno společně učitelem a žákem ve škole. Interpretace činí text pochopitelným pro žáka v rámci současných norem. Učitel vhodně volí nadčasové momenty a přibližuje je žákům. Tím obohacuje jejich zkušenosti i osobní kulturu. Základní snahou je učinit zvolený text srozumitelným, tedy podat ho formou pro žáky uchopitelnou. Učitel-interpret text nejen předkládá (doporučuje), ale také vykládá, tj. zlogičťuje, dokresluje, intelektualizuje. Dochází hlavně ke třem stupňům intelektualizace:

- zlogičťování textu
- výklad nedořečeného

- formální vyjadřování syntaktických vztahů.

Samozřejmou podmínkou interpretovy práce je promyšlený přístup k tematickým hodnotám textu, který interpretuje, a představa o tom, co chce dnešním žákům předloženým textem říci. Subjektivní chápání textu a historická podmíněnost je fakt, se kterým se musí počítat.

Pokusy zkoumat interpretaci uměleckého textu z hlediska teorie komunikace a přenosu informací se datují již od 60. let minulého století. Nejedná se pouze o literární vědu a pedagogiku, ale komunikační model se stále více prosazuje i v dalších humanitních disciplínách – například v lingvistice, psychologii, sociologii, filozofii a v dalších. U některých dokonce není tak důležité, co je napsané, ale důležitá je pouze recepce textu (teorie řečových aktů, recepční estetika). Jindy zase v komunikačním pojetí nachází novou motivaci a nová vysvětlení celá výstavba literárního díla. „*Umělecké dílo je komunikát, je uděláno tak, aby mu vnímatel rozuměl. Zároveň je uděláno tak, aby je vnímatel chápal jako umělecký fakt, je estetickým komunikátem. Komunikace spojuje literaturu s celkovou činností člověka, estetická funkce ji z této činnosti vyjímá. Umění se stává jakýmsi azylem každodenní praxe.*“⁵⁰ Pojetí umění jako komunikační činnosti má především v literární vědě dalekosáhlé důsledky. Literární věda se přestává zajímat o neopakovatelný tvůrčí charakter artefaktů a zamítá jejich spojení s osobností spisovatele. Soustřeďuje se na ty složky díla a na ty aspekty literární situace, které způsobují, že literatura je vnímána a pochopena. Systém umělecké literatury se jeví jako soustava norem a konvencí společných autorovi (mluvčímu) a čtenáři (vnímateli) jako kód.⁵¹ Sociologie literatury je v tomto případě sociologií komunikace. Od 80. let 20. století nové vědní disciplíny jako např. sociolingvistika nebo komunikační teorie nevycházejí už z tradičních teoretických základů, ale vytvářejí si nové teorie, které lépe dokáží popsat vztah umění a problematiky moderní společnosti.

⁵⁰ MITOSEKOVÁ, Z.: *Teorie literatury*. Brno 2010. s. 253.

⁵¹ SLAWIŃSKI, J. vyjádřil toto stanovisko přímo: „*Možnost efektivního dorozumění mezi spisovatelem a vnímateli (myslíme samozřejmě pouze dorozumění skrze dílo) nastává tehdy, když má činnost mluvčího i adresáta společné zázemí literární kultury, takže se mohou oba odvolávat na stejnou zásobu konvencí a s nimi spjatou taxonomii literárních znaků*“. *Dzieło, język, tradycja*. Warszawa 1974. s. 73. (překlad V.R.).

Problém fungování textu v rámci komunikace má řadu aspektů, každý obor je vnímá po svém. Jazykovědec se zabývá komunikační událostí se zřetelem ke stavbě textu a k jeho recepci. Ve smyslu sociálně psychologickém znamená komunikace sdělování, předávání a přijímání významů mezi lidmi navzájem, které může probíhat buď v přímém sociálním styku, nebo zprostředkovaně. Bývá chápána jako sdělování informací v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí. V moderní době také musíme za zvláštní zprostředkující články komunikace považovat média (např. telefon, rozhlas, televizi, tisk, internet atd.). Jejich použití významně celou komunikaci modifikuje. V rámci těchto technik se komunikace často zužuje především na tok informací a právě na stále se zvyšující poptávku společnosti po informacích reagují především tzv. nová média. Média zprostředkovávají kontakt se společenskou realitou, přispívají ke změnám společensko-kulturního klimatu a zároveň nastolují nové nároky právě na komunikaci. Masová média a společnost jsou průběžně ve vzájemné interakci, navzájem na sebe působí. V důsledku toho jsou na médiích stejně závislí žáci i učitelé. Téměř všichni máme sklon sdílet stejné mediální zdroje a stejnou mediální kulturu.⁵² Média jsou tedy označována za moderní prostředek komunikace, „Taková komunikace má nutnou podmínku existence a tou je technologie, která se proměňuje nevídaným tempem. *„Telefon od roku 1876 potřeboval 89 let k dosažení 150 milionů uživatelů. Mobilní telefon představený veřejnosti v roce 1983 to zvládl za 14 let. Internet (respektive World Wide Web vynalezený roku 1991) k tomu potřeboval jen 7 let. Facebook od roku 2005 má přes půl miliardy uživatelů.“*⁵³ Původní význam pojmu „média“ je opět „prostředník/zprostředkovatel“. Jedná se o plurál slova médium, které pochází z latiny. Z toho vznikají i další termíny pro novou komunikaci – nová média, digitální média, masmédia. Různé obory mají řadu teorií, co přesně toto slovo znamená – sociální vědy (prostředek komunikace), výpočetní technika (datový nosič, kabel či komunikační port), přírodovědné obory (nositel, přenašeč), okultní vědy (jedinec nadaný schopností komunikovat s mimosmyslovým světem). Ve všech případech jde o prostředek komunikace. *„Od hlavního proudu vědy o komunikaci (communication science) se odlišuje nápadný „kulturologický“ pohled na masová média, a to zvláště pod vlivem humanitních oborů (literatury, lingvistiky, filozofie). Hlavní proud*

⁵² Mc QUAIL, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha 2009.

⁵³ PAVLÍČEK, A.: *Nová média a sociální síť*. Praha 2010. s. 6.

klade důraz spíše na sociálně-vědní orientaci. Kulturologický přístup si všímá všech aspektů produkce, forem a příjmu textu i diskurzů, jež texty obklopují. Přestože masová média svým způsobem spadají do sféry zájmu kulturních studií, má tento obor mnohem širší rámec a tematicky i teoreticky se s masovou komunikací překrývá jen velmi omezeně.⁵⁴ Má-li působení školy směřovat ke zvyšování komunikačních schopností žáků, musí být brán zřetel i na zvyšování mediální gramotnosti. Mediální výchovu je tedy nutné chápat jako složku komunikační výchovy. I zde může interpretace sehrát důležitou roli. Text je v tomto případě pokládán za komunikovatelnou jednotku s cílovým zaměřením, jejíž komunikace má pouze informativní nebo vzdělávací efekt.⁵⁵

Dále nesmíme podcenit filozofické a právní aspekty. Filozofie nezkoumá komunikaci bezprostředně, ale zkoumá předpoklady a možnosti komunikační události. V tomto smyslu komunikace neznamena komunikovat s někým, ale sejít se s druhým u věci, o kterou nám společně jde.⁵⁶ Tedy setkání učitele a žáka je setkáním u společné věci. Nejde pouze o vzájemný dialog osob, ale o zprostředkování toho, co má být odkryto ve své podstatě. Sejit se nad věcí je základním předpokladem pochopit se navzájem, porozumět postojům a také motivacím druhého a konečně i svým vlastním.

2. Diachronní pohled na problematiku interpretace literárních textů

2. 1 Historické hledisko

Latinské interpretari etymologicky znamená vysvětlit, přetlumočit, přeložit či zprostředkovat.⁵⁷ Historie interpretace začíná ve chvíli, kdy vzniká potřeba porozumět textu. Sdělení je nutno pochopit, a tudíž často i vysvětlit, interpretovat. Jako první konkrétní doklad hermeneutické tradice, která vnímá otázku porozumění jako problém, se obvykle uvádějí rozdílná čtení a výklady Homérových textů. V antickém Řecku se však

⁵⁴ Mc QUAIL, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha 2009. s. 143.

⁵⁵ BÍNA, D. - NIKLESOVÁ, E.: *Mediální gramotnost a mediální výchova*. České Budějovice 2010.

⁵⁶ PEŠKOVÁ, J.: *Komunikační potenciál a problém jeho kultivace*. Praha 1988.

⁵⁷ HOLUB, J. - LYER, S.: *Etymologický slovník*. Praha 1978.

už během oslav dionýského kultu zpívaly v průvodech písně na počest boha vína. Kromě samotných zpěváků zde vystupoval takzvaný vykladač (exegeta), který text písní opakoval, aby mu každý z přihlížejících rozuměl. Od čtvrtého století před naším letopočtem je potom stejný postup doložitelný i při přednesu Homérových eposů. Kromě vypravěče (rapsóda) účinkoval vykladač textu a nevzdělanému Řekovi nesrozumitelné sdělení *Iliady* a *Odyssey*⁵⁸ vysvětloval. Otázky kladené Homérovým textem souvisely jednak s jazykovými posuny a změnami, jednak ale i s chápáním významově nejednoznačných, metaforických pasáží, a také s implicitně ztvárněným procesem interpretace v textu (např. Odysseus interpretující sen, který mu vypráví někdo jiný).

V době Homéra zmíněný vykladač text interpretoval dvakrát - po jazykové i významové stránce. Na tento princip upozorňuje o několik staletí později řecký filozof Platón (427-347 př.n.l.). V dialogu *Íón*⁵⁹ rozlišuje interpreta-rapsóda, který svým přednesem textu dává expresivní rozměr, a interpreta-vykladače, který vysvětluje význam. Platón také jako první vnímá otázku porozumění jako problém.⁶⁰ Společně s těmito prvními náznaky interpretace textů jsou pak neméně zřetelné i interpretace všelijakých znamení, proroctví, ale také nejstarších právních textů. Již zde se vyvíjejí různé interpretační tendence, od filologicky rekonstruuující až po alegoricky či symbolicky vykládající. Celé úsilí vychází z předpokladu odhalit v textu cosi skrytého, co je bez vynaloženého úsilí nezřetelné, anebo co samo v sobě obsahuje více než jeden význam.

Z hlediska vývoje interpretace jako metody jsou více než Platón a Aristoteles (384 – 322 př.n.l.)⁶¹ zajímaví filozofové Hérakleitos z Efesu (540 – 480 př.n.l.) a Parmenidés z Eleje (540 – 470 př.n.l.), jejichž učení bylo – ve zprostředkované podobě – zaznamenáno raně křesťanskými autory (Kléméns, Origen). Kléméns Alexandrijský, který žil na přelomu prvního a druhého století, už ve své době odsuzoval zjednodušování, tedy v podstatě interpretační simplifikaci tak, jak ji známe dnes. Zdůrazňuje, že zjednodušující výklad může zcela posunout smysl textu, a tudíž filozofickou či náboženskou pravdu. Vymezuje

⁵⁸ Viz HOMÉR: *Odysseia*. Praha 1940. (překlad V. Šrámek).

⁵⁹ PLATÓN: *Íón*. Praha 2003. (překlad F. Novotný).

⁶⁰ MACHOVEC, D.: *Studia philosophica I*. Praha 1969.

⁶¹ Jeho *Poetika* nabízí koncept chápání a porozumění textu ve smyslu uchopení textové struktury a účelu, který má či může daný text plnit.

tří podoby textů – epistolografický, hieratický a hieroglyfický. Zatímco první z typů textů je založený na doslovnosti, v druhém převládá odkaz k symbolickému významu. V hieroglyfickém textu potom každé slovo obsahuje minimálně dva elementy, jeden doslovný, druhý symbolický, představuje tedy jakési spojení předchozích dvou typů.

Kléméns (150-216) patří k posledním autorům, kteří se věnují výkladu i jiných než biblických textů. Jeho následovníci, například Origen (181-251) se ve spise *De principiis* zaměřuje právě na *Bibli* a vymezuje tři roviny její interpretace: doslovnou, etickou a spirituální. Tato tradice, která spojuje prvky poznání s širším konceptem hermetismu, je zřejmě pro pozdější vývoj hermeneutiky, jakožto první ucelené teorie interpretace z hlediska problému vnímání, zajímavější a inspirativnější než tradice platónovská. Ta hledá porozumění v kauzálních souvislostech, kde text hraje roli pouhého prostředníka mezi čtenářem a skutečností (příčinou) stojící mimo něj. Hermetismus odvozený od Herma, posla bohů a průvodce zemřelých v podsvětí, naopak přímou souvislost mezi příčinou a důsledkem popírá. Texty tedy mohou skrývat protikladné, ale navzájem se nevylučující pravdy, neboť odkazují k něčemu jinému, než co se zdají říkat. Souhrnem hermetického přístupu je soubor *Corpus Hermeticum*, jehož autor je označen jako Hermés Trismegistos. Porozumění je v něm chápáno jako mystické vcítění či tušení, neracionální osvětlení, momentální vize nebo zjevení.⁶²

Toto pojetí interpretace se svou vyhraněností dostávalo na okraj zájmu, věnovaného v dalších stoletích doslovnému, morálnímu a teologickému výkladu *Bible*. Například Augustinus Aurelius (354-430) se snažil sjednotit oba výklady a spojil je tak do čtyř smyslů Písma. Doslovný smysl vysvětluje podle něj historickou skutečnost. Víru zprostředkuje alegorický smysl. Morální smysl poukazuje na eticky správné chování, „sensus anagogicus“ poukazuje na poslední závěrečný smysl života.

Tradice těchto prvních vykladačů *Bible* (Origen, sv. Augustin) znovu ožívá ve 12. a 13. století v souvislosti s tzv. čtyřvrstvou interpretací. Jejím projevem je Dantovi připisovaný dopis pro Can Grande della Scala po jistou dobu pak připojovaný k jeho *Ráji*, v němž

⁶² ECO, U.: *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava 1995.

jsou ony čtyři vrstvy ilustrovány na scéně židovského exodu z Egypta.⁶³ Biblický text je vnímán na rovině doslovné (historické), alegorické (přeneseně významové a typologické: např. scény *Starého zákona* předznamenávají historicky konkrétní události *Nového zákona*, jsou tedy symbolickým „prototypem“ pro následné reálné naplnění), dále rovině etické a eschatologické. Alegorický výklad textu však platil ještě i v humanismu. Erasmus Rotterdamský (1469-1536) pokládal Originesovu metodu přímo za interpretační vzor. Martin Luther (1483-1546) se ve své kritice církevní tradice odvrátil od alegorického výkladu a opět formuloval nezbytnost hermeneutického kruhu výkladu *Bible* od jednotlivého k celku – „od písmena k duchu“. Přesto alegorický výklad žije ještě i v baroku.

Interpretace jako vědecká disciplína vznikala postupně. Bylo k tomu zapotřebí několika kroků. Nejprve Spinoza (1632-1677) zrovnoprávnil svatý a světský výklad *Bible* (hermeneutica sacra a hermeneutica profana), čímž se postupně dostaly na stejnou úroveň duchovní výklady a všeobecně poznávací metody. Druhým krokem a zároveň rozpolcením, které je zřetelné až dodnes, bylo oddělení přírodovědného, objektivního poznání. René Descartes (150-216) proti sobě postavil zkoumající subjekt a zkoumaný objekt, čímž oddělil objektivní poznání od poznání společenského nebo historického. Italský filozof Giovanni Battista Vico (1668-1744) potom dál poprvé formuloval ve svém díle *Základy nové vědy* svět jako dějiny a obraz světa jako dějinnost. Přejít od normativního k historickému myšlení však vnesl do této problematiky dva základní problematizující rysy - poznávací relativismus a subjektivismus. Každá epocha si s sebou nese svoji jedinečnost a dokonalost, což jí podle německého filozofa a literárního vědce Johanna Gottfrieda Herdera (1744 – 1803) dělá neopakovatelnou. Subjektivismus se potom projevuje v další Herderově tezi, že jednotlivci, národy si nesou svá hodnotící kritéria sami v sobě a lze jim porozumět pouze vcítěním. Gnoseologickým důsledkem snahy o výklad faktů na pozadí křesťanské ideologie je přeměna hermeneutiky na subjektivní proces porozumění. Objektivnost poznání se nahrazuje individuálním vcítěním. Hermeneutický kruh se uzavírá sám do sebe a zkoumaný objekt se stává mírou sebe sama. Jediným úkolem poznávajícího subjektu tak zůstává snaha potvrdit vlastní

⁶³ DANTE: *Božská komedie*. Praha 1901. (překlad J. Vrchlický).

jedinečnost ve srovnávacím aktu porozumění. Prostřednictvím tří fází (intuitivní vcítění se do zkoumaného objektu, ověření zážitku vlastní zkušenost a potvrzení původní, nyní subjektem ověřené identity textu) dochází k poznání tvorbou a interpretací, nikoli na základě společenské praxe,⁶⁴ tj. v procesu přeměny skutečnosti činným poznávacím subjektem. V důsledku to pak vede k oddělování estetické zkušenosti od životní a společenské praxe.

Proměna interpretace z výkladu textu k jeho porozumění je zřetelná především v koncepci Schleiermachera, kterou vyložil ve svých *Hermeneutických přednáškách*. Německý protestantský filozof a filolog Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) je obvykle označován za zakladatele moderního interpretačního uvažování.⁶⁵ Vycházel z principu jednoty bytí a myšlení a spojoval ideje Kantovy, Fichtovy a Schellingovy do romantické filozofie náboženství. Na rozdíl od předchozích hermeneutických výkladových příruček filologického typu, majících především praktický zřetel a usilujících o očištění biblických textů od alegorických nánosů a o návrat k „původnímu“ historizujícímu výkladu, v němž je text zřetelný, čistý, a interpretuje se proto sám o sobě, usiluje Schleiermacher o ucelenou a obecně platnou interpretační teorii. Klasifikační kritéria svých předchůdců označuje za nástroje, které pouze umocňují protiřečící si pravidla. Na rozdíl od předchozích hermeneutiků, pro něž byla interpretace spíše aplikací obecných postulátů lingvistických (Wolf) či obecně přírodních zákonů. Schleiermacherovo autonomní „umění porozumění“ je založeno na binárním principu interpretace lingvistické⁶⁶ a technické (psychologické). Jejím smyslem je dosáhnout okamžiku pochopení, v němž vnímatel porozumí autorovi, souzní s ním prostřednictvím jeho stylu. Sdělení, které autor textu předává vnímateli, není pouze jazykovým projevem. Představuje jeden z mnoha projevů autorského subjektu, a proto porozumění textu nezahrnuje jen text samotný. Ke kompletnímu výkladu je zapotřebí proniknout i do jeho geneze či do motivace samotného autora. Smyslem interpretace tak není pouze otrocky přeložit význam ukrytý v textu, ale dostat se k prožitku autorského subjektu, který dal

⁶⁴ ZAJAC, P.: *Náčrt vývinu interpretácie umeleckého textu*. Bratislava 1981.

⁶⁵ Srov. pojetí SZONDI, P. 1966 a LEVENTHAL, R. S. 1994.

⁶⁶ Jeho přístup vychází z předpokládané „úplné jednoty slova“, v němž veškerá významová různorodost směřuje k jednotě celku, v níž jsou zastřešeny všechny významové nuance a možnosti. Tato jednota je však chápána jako podoba námi neodhalitelného ideálu.

textu vzniknout. Jazyk není cílem, ale projevem přemýšlejícího mluvčího.⁶⁷ Zjednodušeně lze říct, že Schleiermacherův koncept hermeneutiky zvýraznil roli subjektů autora a interpreta.

Historizující přístup tehdy ještě nespecifikované literární teorie se vydává novým směrem díky francouzskému vědci Hippolytovi Adolphovi Taineovi (1828-1893), představitel francouzského pozitivismu. Umělecké dílo může být podle něho vysvětleno na základě zkoumání původu, prostředí a historické situace, v níž umělec žije. V popředí jeho zájmu stojí tedy autor jakožto průsečík vlivů společenských, kulturních, vlivů literární tradice, ale i vlivů rodinných. Dílo se pak stává jen jakýmsi odrazem těchto vlivů, ve větší či menší míře vyjadřuje způsoby myšlení, které přesahují od individuální psychologie k psychologii doby a celé rasy. Interpretace takového typu nám má tedy umožnit dojít k univerzálnímu typu psychologie národa.⁶⁸

V průběhu staletí se škála interpretačních metod rozšiřuje. Většina z metodologických přístupů vznikajících na přelomu 19. a 20. století vychází z jiných oblastí humanitních věd a do literární teorie jsou pouze přenesené. Pozitivismus 19. století (Saint-Beuve, Taine) zaměřil pozornost do dvou oblastí. Především byl historismem, vytvářejícím větší literární syntézy, jakými jsou národní literatura, literatura generace, školy, období, epochy. Tyto syntetické pojmy chápe pozitivismus analogicky s biologickým vývojem jako dějiny zrodu, rozkvětu, naplnění a zániku. Měřítkem hodnot takových celků nebyla estetická hodnota literárního textu, ale jeho kulturní zařazenost do vyššího sociálního, národního, státně politického celku. To vedlo k nepřehlednému sbírání jednotlivých historických, biografických a bibliografických dat. Na druhé straně v rámci pozitivismu vznikla celá řada vynikajících děl od mimořádných autorů. Pozitivismus se tak stal dějinami velkých osobností. Upínal se především k autorským biografickým datům, hledal korelaci mezi literárním textem a autorovým životem, přičemž literární text sloužil jako zdůvodnění velikosti osobnosti. Dějiny literatury se podle francouzského literárního kritika Ch. A. Saint-Beuvea (1804-1869) měly stát dějinami literárních osobností.

⁶⁷ SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Hermeneutics*. Missoula 1977. (překlad V.R.).

⁶⁸ TAINÉ, H. A.: *Dějiny literatury anglické*. Brno 1991.

Literární dílo a literární text tak sloužily jen na vlastní potvrzení velikosti autorských osobností.

Podobné jsou i psychologizující snahy, které se pouze jinak dívají na vztah autora a díla. Textová interpretace se ocitá na pokraji zájmu. Výrazová estetika italského vědce Benedetto Croceho (1866-1952) spojuje hypotézu tvůrčí intuice s domněnkou zobecnitelného mechanismu „externalizace“. Jeho interpretační koncept usiluje postihnout duševní dění, kterým se pocity a dojmy transformují v obecně sdělovací výrazy, formy. Croce odděluje umělecké poznání od poznání intelektuálního.⁶⁹ Tím je ovšem jeho představa o interpretaci posunuta do roviny intuice. Dojem z díla si hledá své vyjádření. Tuto interpretační představu lze označit jako symbolickou v tom slova smyslu, že představa o umělcově oscilaci mezi intuicí a výrazem zůstane vždycky rozostřena a nemůže být beze zbytku vyčerpána. Právě zde by asi spočíval největší rozdíl od konceptu Sigmunda Freuda (1856-1939), který se jeví spíše jako představa alegorická. Interpretační analýzou se lze dobrat skrytého, nevědomého, nicméně již předem známého a existujícího. Jednotlivé rysy díla odkazují k okolnostem biografického autora, v jeho nejranějších stádiích. Vlastní tužby a očekávání jsou při vnímání textu spjaty s uvolněním napětí a sebekontroly vlastní mysli. Tato osvobozující představa vnímání je ovšem ve Freudových analýzách umění posunuta směrem k procesu nalézání: obecné předpoklady fungování podvědomí jsou dokládány na konkrétních uměleckých projevech a zároveň pozorované rysy a prvky díla jsou zpětně zapojovány do představy o autorově dětství a traumatech s ním spojených. Pro Freuda se staly ilustračním materiálem psychoanalytického výzkumu někteří autoři uměleckých děl, např. Leonardo da Vinci. I zde se interpretace dostává do pozice, ve které biografický prvek vysvětluje výslednou podobu díla a jednotlivé rysy díla naopak umožňují doplnit mozaiku výchozích biografických faktů a předpokladů.⁷⁰

Psychoanalytická metoda odkryla některé konfliktní prvky literárních postav a přispěla tak k charakterizování motivace vzniku literárního textu, jeho potenciálních

⁶⁹ Srov. stať B. Croceho *Letteratura mondiale*, 1996. (překlad V.R.).

⁷⁰ LIBA, P., POPOVIČ, A., ZAJAC, P.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava 1981.

terapeutických funkcí, jakož i k tvorbě teorie konfliktů. Zároveň však dovedla do krajnosti nefunkční pohled na literární text, který zúžila na jedinou služební funkci obnažení vnitřních i psychických stavů.⁷¹ Freudův následovník Carl Gustav Jung (1875-1961) rozpracoval teorii archetypů kolektivního podvědomí⁷² a snažil se Freudovo individuální chápání lidského podvědomí objektivizovat a historizovat. Mýty a pohádky tvořily pro Junga ty základní archetypy (původní, originální typy chování), ve kterých se měla odrážet „podstata lidské duše“. Rozmanité individuální projevy lidské psychiky a chování se podle Junga symbolicky shlukovaly do některých základních typů, které tvořily archetypy lidského smyslu (oproti zvířecímu archetypu života).

Teprve první polovina 20. století poskytuje ucelené projekty literárněvědných interpretačních postupů. Zároveň poodhaluje i jejich meze a protiřečení, která vzrůstají v přímé úměře k míře univerzálnosti a systémové uzavřenosti každého z daných přístupů. Na jedné straně pocítovala literární věda potřebu zdůraznit specifickou svou vlastní výzkumný předmět (pojem literárnosti⁷³ ruské formalistické školy), na druhé straně se upjala pouze na výzkum literárního textu. Stav společenských věd na začátku dvacátého století však vytvořil propast mezi dvěma nezbytnostmi literárněvědného výzkumu, mezi potřebou vědecké exaktnosti, objektivitu výzkumu literárního textu a dále faktem, že příjem literárního textu se odehrává jako fakt estetického subjektivního zážitku, akt porozumění. Takto se v interpretaci uměleckého textu aktualizuje historické hermeneutické dilema poznání literárnímu textu a porozumění. Zaměření na literární text jako na cíl literárněvědných výzkumů vedlo v první polovině dvacátého století k formování specifického literárněvědného výzkumu - k analýze (explication de texte, new criticism⁷⁴, formalismus, strukturalismus, semiotické koncepce textu, teorie textu, logická interpretace uměleckého textu) a k interpretaci uměleckého textu (Spitzerova stylistická praxe, imanentní interpretace uměleckého díla, Jaussova recepční teorie estetické zkušenosti). Mezi oběma skupinami je však jen zdánlivě nepřeklenutelná propast. Ve skutečnosti tvoří jednotlivé výzkumné programy a metody nejen vzájemně

⁷¹ Srov. KREJČÍ, K.: *Sociologie literatury*. Praha 2008.

⁷² Srov. JUNG, C. G. : *Archetypy a nevědomí*. Brno 1997.

⁷³ Srov. Jakobson pojem „literaturnost“ poprvé užívá ve stati *Futurizm*, 1919.

⁷⁴ V případě „nové kritiky“ je jako text chápána především izolovaná báseň, případně část dramatu či prózy.

průniky (explication de texte - Spitzerova psychologická koncepce stylu, imanentní interpretace uměleckého textu - deskriptivní poetika), ale také se pokouší spojit zážitkový a analytický přístup k literárnímu dílu (Ingardenova fenomenologická koncepce literárního textu, Jaussova koncepce estetické zkušenosti). Vedle protichůdných momentů mají obě skupiny společného jmenovatele: přístup k uměleckému textu jako imanentnímu celku. Tuto imanentnost tvoří jednou vnější nezávislost vnitřního strukturování jednotlivých prvků uměleckého textu (první skupina), podruhé vnitřní nezávislost textu od vnějších podnětů (druhá skupina). Za oběma přístupy se skrývá základní nedůvěra v korelaci literárního textu a skutečnosti: jednou (hermeneutická tradice) se ve jménu subjektivního estetického zážitku izoluje literární text od objektivní skutečnosti, jindy (analytické metody) se ve jménu vědecké objektivnosti vylučuje subjektivní, bytostná, životní funkce literárního textu.

Pokračovatelem hermeneutické linie schleiermacherovské sebeidentifikace interpreta s celou konstitucí autora a diltheyovského psychologického „vcítění“ a „zažití“ je Spitzerova psychologická koncepce stylu a postupy imanentní interpretace uměleckého textu. Romanista Leo Spitzer⁷⁵ ve své práci *O jazykové interpretaci slovních uměleckých děl* (1930) vychází z toho, co mu je pozorovatelsky dostupné - z uměleckého textu - a přisuzuje jeho jazykovým vlastnostem schopnost poukazovat zpětně, na duševní "centrum afektu". Seskupení několika jazykových pozorování vede potom podle něj k tomu, že se dají uvést na společného jmenovatele (styl), který koresponduje s „kompozicí, s výstavbou textu a jeho členěním, jakož i se světonázorovým obsahem“.⁷⁶ V jazykových analýzách jednotlivých textů použil Spitzer jako stylistické klasifikátory postupy „explication de texte“, tj. individuálně uspořádaný repertoár prostředků klasické deskriptivní poetiky.

Představitelé textové stylistiky vidí interpretaci uměleckého textu jako vcítění se interpreta do myšlení autora (Staiger, Kayser, Emrich). Tak např. Emil Staiger

⁷⁵ Srov. FISCHER, O.: *Otázky literární psychologie* (navíc jeho systematické uvádění do českého myšlenkového kontextu díla L. Spitzera, B. Croceho, O. Walzela) a WELLEK, R.: *Rub literární vědy*.

⁷⁶ SPITZER, L.: *O jazykové interpretaci slovních uměleckých děl*. Praha 1930.

interpretaci textu výrazně subjektivizuje, v schleiermacherovské tradici se interpretace opět stává souladem mezi geniálním autorem a interpretem. Individuálnost textu je možné obsáhnout jen citem: „*kriterium citu se stává také kritériem vědeckosti*“. *Cit evokuje rytmus, rytmus evokuje styl jako soulad uměleckého díla ve všech složkách.*⁷⁷ Úlohou interpreta je jen ukázat, jak tvoří jednotlivé prvky soulad celku a naopak, jak celek ladí ve všech prvcích (Staigerův hermeneutický kruh). Možnost systémového vědeckého poznání při interpretaci Staiger popírá. Proto hovoří o „*umění interpretace*“, která má být analogickou činností k samotné umělecké tvorbě.

Značný význam v propojení fenomenologické analýzy literárního díla a objektivistického postoje mají práce polského vědce Ingardena. Literární dílo je podle Ingardena vícevrstvý útvar. Roman Ingarden (1893-1970) rozlišuje čtyři vrstvy: vrstvu zvukových výrazů slovních a jazykově zvukových útvarů, vrstvu významovou, vytvořenou ze smyslu vět vstupujících do struktury díla; vrstvu sémantických aspektů, ve kterých se ukazují předměty, podávané v díle; vrstvu představovaných předmětů, tj. předmětů podávaných prostřednictvím čistě intencionálních předmětných stavů, které jsou označeny významem vět vstupujících do struktury díla. Tyto vrstvy „schematizovaných aspektů“ (rovina textových významů) a „zobrazovaných předmětností“ (rovina fikční skutečnosti) tvoří podle Ingardena organickou jednotu, „polyfonní harmonii“, přičemž samo dílo je „schematickým výtvořem“. Obsahuje „místa nedourčenosti“, která vyplňují jednotlivé čtenářské konkretizace. Ingarden nechápe jednotlivé konkretizace literárního díla pouze historicky, ale synchronně. Literární dílo existuje jednou jako hodnota objektu mimo komunikační proces, podruhé jako relativně recepční individualizace literatury.⁷⁸ Předmětná objektivnost literárního díla má přitom absolutní, ale neestetický charakter, čtenářský zážitek estetickou, ale relativní platností. Ingarden situuje hodnotu literárního textu jako „*intencionální, existující nezávisle na čtenáři*“. Tím se snaží situovat hodnotu uměleckého textu jako objektivní, nezávislé od individuálního příjmu, čímž se přibližuje objektivizačním interpretačním metodám. Na druhé straně však oddělením věcné a estetické hodnoty a relativizací estetické hodnoty

⁷⁷ STAIGER, E.: *Základní pojmy poetiky*. Praha 1969. s. 71.

⁷⁸ Srov. Ingardena pozorování literárního díla a postoj mladého Jakobsona, který napsal, že „*předmětem vědy o literatuře není literatura, ale literárnost*“.

uměleckého textu zůstává na půdě fenomenologického subjektivismu.⁷⁹ Ingardenovské fenomenologické kořeny v teorii recepční estetiky lze hledat i v rozsáhlém díle Clada Lévi-Strausse (1908-2011), který metodu interpretace přenesl do etnologie, do zkoumání primitivních společností.

V první polovině dvacátého století vznikly objektivizující interpretační metody, které se profilyovaly hlavně proti pozitivismu a proti oddělování přírodovědných a společenskovědních metod zkoumání. Máme na mysli „explication de texte“, „New criticism“, formalistickou školu, strukturalismus a strukturální sémiotiku. Jejich společným východiskem je přenesení pozornosti výzkumu z autora (osobnosti) či interpreta na literární text jako specifický literární objekt. Východiskem této výzkumné linie interpretace uměleckého textu je herbartovská tradice výzkumu forem. Jasnou a jednoduchou podobu má ve francouzské tradici praktické analýzy uměleckého textu „explication de texte“. „Explication de texte“ je metoda praktická, metoda mnohých praktických návodů bez teoretického zevšeobecnění. Jejím cílem je celistvé uchopení literárního textu nebo úryvku. Učí číst a zaměřuje se na výklad hlubšího smyslu textu, který se chápe jako tajemný. Zkoumatelná forma je slupkou, jejímž cílem je poodhalit iracionální jádro textu.⁸⁰ Antinomie explication de texte spočívá v protikladnosti prakticky použitelných nástrojů a iracionálních cílů, v protipostavení objektu (textu) a subjektu (interpreta), v dualitě obsahu a formy. Explication de texte končí prakticky tam, kde si začíná uplatňovat nároky „hermeneutický průnik, vcítění do textu“. Metoda explication de texte však díky své praktické instruktivnosti našla závazné uplatnění ve školní interpretaci uměleckého textu a platí jako učební norma ve francouzských školách od dvacátých let až dodnes.

Tradice „explication de texte“ má několik fází. Pozitivist Gustav Lanson (1857-1934) původně dělil interpretaci na lingvisticko-gramatickou (formální) a esteticko-uměleckou (obsahovou) složku.⁸¹ Východiskem se stalo klasické rétorické schéma postupnosti výstavby uměleckého textu, které rozlišuje autorský záměr (intenci) jako východisko

⁷⁹ INGARDEN, R.: *Umělecké dílo literární*. Praha 1989.

⁸⁰ LÉVI-STRAUSS, C.: *Strukturální antropologie*. Praha 2006.

⁸¹ LANSON, G.: *Metoda literárního dějepisu*. Praha 1931.

textotvorného procesu, jeho východiskovou tematickou organizaci (dispozice) a jazykovo-stylistickou realizaci (stylizování). Tato postupnost vedla ke schematizování interpretačního postupu do osmi bodů: 1. situování pasáže v textu 2. téma, syžet 3. stavba, kompozice 4. slovník, syntax, gramatika 5. výběr slov, struktura verše, stylistické figury, obrazy, styl 6. hlavní myšlenka, záměr 7. prameny, vlivy, vznik 8. hodnocení, kritika. Praxe explication de texte vedla k oddělování obsahu a formy literárního textu. Americká škola New criticism, vycházející ze základní studie J. E. Springarna *The New Criticism* (1911) zase redukovala interpretaci textu na autonomnost formy, přičemž vyloučila ze svého výzkumu vztah autor – text (nepersonální teorie textu) a soustředila se na vlastní hodnotu textu, uzavřeného jazykového útvaru. Interpretační metodou New criticismu je deskriptivní-analytické „close reading“, uzavřené čtení textu, které se zřídka historických a hodnotových kategorií. Specifická literární kvalita působení literárních textů se hledá v jeho mnohovýznamovosti, která se chápe jako „normální stav“. Mnohovýznamovost textu indikuje především poetický systém obraznosti (image), symbol, metafora, paradox, ironie. Paradox jako východisko mnohoznačnosti se prakticky ztotožňuje s poetičností. Metodologickým paradoxem je však nakonec samotná metoda new criticismu. Jejím východiskem je často velmi jemná a detailní deskriptivní analýza textu, výsledkem však subjektivismus „esteticky autonomních kategorií formy“ a iracionálnost mnohovýznamového, do sebe uzavřeného světa literárních textů.⁸²

Hlavní představitelé formální školy (ruský formalismus) R. O. Jakobson, V. B. Šklovskij, B. M. Ejchenbaum, J. N. Tyňanov se zabývali typologií historických struktur literárního díla, analyzovali filologické aspekty, prosazovali pojmy „prijom“ (postup) a „ostraněnie“ (ozvláštnění). Zaměřili se především na výzkum jazyka jako základního stavebního materiálu literárního díla (konstrukční tendence literárního díla). Pojmem konstrukční tendence literárního díla chtěla formální škola překlenout rozpor mezi heterogeností stavebního materiálu literárního textu a jeho jednoduším působením. V souvislosti s tím se hovořilo o estetických vzorcích jako o konstantách uměleckého textu. Formální metodu chápali její tvůrci jako otevřenou. Proto se nikdy neuzavřela jako vnitřně organizovaný a

⁸² ZAJAC, P.: *Náčrt vývinu interpretácie umeleckého textu*. In: LIBA, P. – POPOVIČ, A. – ZAJAC, P.: *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava 1981.

hierarchizovaný systém a nikdy nepřekročila obzor částečných, individuálně nezřídka pozoruhodných analýz. Proměny pojetí textu v rámci ruského formalismu se především v období „textu jakožto organismu“ odvíjejí od otázky literárnosti. Literárnost je tím, co dělá z daného díla dílo literární. V roce 1921 umísťuje Roman Jakobson (1896-1982), americký jazykovědec ruského původu, který se v Praze podílel na vzniku a činnosti Pražského lingvistického kroužku⁸³, právě výzkum literárnosti do středu literárněvědného zkoumání. Objektem literární vědy není literatura, ale literárnost. Literárností rozumí rysy, okolnosti a prostředky, které umožňují vnímat daný text jako literární, na rozdíl od textů neliterárních. Pro Jakobsona také byla v určitém období inspirací i východiskem interpretace literární komunikace (šestičlenné schéma – mluvčí, adresát, kontext, sdělení, kontakt, kód).⁸⁴

S pojetím literárnosti se setkáváme i ve statích Jurije Tyňanova. Původní koncept obecně textové literárnosti dotváří při praktické různorodých parodií, při které upozorňuje, že i jistým typům parodických textů chybí zaměřenost na nějaké konkrétní dílo. V takovém případě se pak objektem parodického přístupu nestává ani konkrétní dílo, ani osobnost jeho autora, ale pouze „maketa“ těchto děl, která je příhodným znakem literárnosti, označujícím přiřazení k literatuře jako takové. Rysy určitého textu jsou mu vždy rysy systémovými, mimo literární systém nemyslitelnými. Navíc i pojetí faktu jakožto faktu literárního se rozšiřuje: memoáry a deníky jisté epochy se vyznačují literárností, zatímco v jiné epoše stojí mimo literaturu: „*Existence faktu jakožto faktu literárního závisí na jeho diferenční kvalitě (tj. na jeho vztahu buď k literárním, nebo mimo literárním řadám), jinými slovy – na jeho funkci. To, co je literárním faktem v jedné epoše, bude v jiné epoše běžným jevem řeči vůbec a naopak – vždy v závislosti na celém literárním systému, v němž se daný fakt nachází*“.⁸⁵ Tyňanovo pojetí literárního faktu už je poměrně široké a i sám koncept literárnosti se proměňuje.

⁸³ Srov. JAKOBSON, R.: *O předpokladech pražské lingvistické školy a Český podíl na cíkevněslovanské kultuře*. Praha 1940 (podepsáno Olaf Jansen).

⁸⁴ JAKOBSON, R.: *O generaci, která promrhala své básníky*. In: *Poetická funkce*. Jinočany 1995.

⁸⁵ TYŇANOV, J.: *Literární fakt*. Praha 1924. s. 52.

Klasický strukturalismus - Pražský lingvistický kroužek⁸⁶ - vyšel z principů, které naznačila už formalistická metoda. Charakterizoval vztah jednotlivých složek literárního textu jako strukturu⁸⁷, vzájemnou podmíněnost a rovnocennost vztahu uvnitř struktury a jejich přesuny. Východiskem strukturalistického rozboru se přitom stala estetická funkcionalizace jazykových struktur. Strukturalismus chápal vztah uměleckého textu k jiným společenským jevům jako vztah dvou opozičních řádů (vnitřní motivace literárního textu – vnější motivace literárního textu). Klasický strukturalismus chtěl proti formální metodě zdůraznit všestrannost rozboru uměleckého textu podle jednotlivých složek. Jejich sjednocujícím činitelem mělo být sémantické gesto redukující komplexnost textu na významovou složku. Zaměření na vnitřní výstavbu uměleckého textu vedlo strukturalismus k odizolování komunikačního charakteru literárního textu, jeho autorsko čtenářská strategie a operativnost. Strukturalismus chtěl překonat synchronní hledisko formální metody tím, že strukturu uměleckého textu chápal na pozadí struktury literární historie jako řadu synchronických průřezů (Mukařovského rozbor Polákovy *Vznešenosti přírody*, s. 193). Strukturalismus také usiloval dynamizovat hodnotový zřetel literárního textu určitou opozicí estetických a mimo estetických hodnot literárního textu.

Zajímavý je v tomto smyslu vývoj Romana Jakobsona. Jakobson začínal jako spoluvůdce formální metody, prošel klasickým strukturalistickým vývojem a svůj výzkumný program zakončil příklonem k semitické koncepci lingvistické analýzy uměleckého textu⁸⁸ bez toho, aby modifikoval své základní přesvědčení, že gramatické struktury jazyka jsou nositeli estetických funkcí literárního textu (*Lingvistika a poetika* 1960). Jakobson chápal estetickou funkci uměleckého textu jako systém gramatických ekvivalencí (gramatický paralelizmus). V interpretaci Brechtovy básně *Kdo je však strana?* Ukázal, jak tvoří systém gramatických kategorií významové výstavby básně, jak se jazyk významově zhodnocuje. V interpretaci Baudelairovy básně *Kočky* (spolu s Lévi–Straussem) šel ještě o krok dál a ukázal, jak tvoří gramatické kategorie pro semitický výklad textu (opozice reálné – mýtické). Jakobsonova interpretační metoda platí tam, kde se gramatické

⁸⁶ Srov. *Teze Pražského lingvistického kroužku na 1. slavistickém sjezdu v roce 1929.*

⁸⁷ Srov. M. MERLEAU-PONTY: *Struktura chování.* Olomouc 2008, kde pojem struktury vychází z teorie organismu jako systému prvků zaměřených na plnění životních úkolů.

⁸⁸ ĎURIŠIN, D.: *Teória literárnej komparatistiky.* Bratislava 1985.

kategorie sebetematizují, tj. mikrostylistické, jazykové kategorie do určité míry přebírají makrostylistickou funkci tématu (především v určitých typech lyrických textů).⁸⁹ Stylistická funkce textu se však nevyčerpává v samotných gramatických kategoriích jazyka, ale tématem se formuje jako estetická hodnota.

K pojmu literárnosti jako specifického utváření textu se ve 30. letech vrací Michail M. Bachtin (1895-1975). Literárnost ovšem chápe již poněkud zúženě, jako jev kdesi na pomezí jazykových a stylových kategorií. V rovině „reprodukující prózy“ chápe Bachtin literárnost ve smyslu spisovnosti⁹⁰, zušlechtěnosti jazyka. Obecná literárnost podle něho „usiluje uspořádat chaotické různorečí, kanonizovat pro něj určitý jazykový styl“⁹¹ Kategorie literárnosti se podle Bachtina dobově proměňují. Mohou být realizovány akademickou gramatikou, vybranou školou, literárním směrem, určitým žánrem a podobně. Kategorie literárnosti produkuje „literární lidi“, „literární činy“. Literárnost je mu tedy především projevem stability, neměnnosti instituce, která ji produkuje. Přináší organizovanost, uspořádanost, zušlechtění, normativnost. Oproti této kategorii stojí „mimoliterární žánry“⁹², fungující jako zkouška literární promluvy. Právě za jejich pomoci se odhaluje literárnost určité postavy (ve smyslu on/ona žije podle literatury). Bachtinovo pojetí zužuje koncept literárnosti na představu homogenně modelovaného světa. Ve své interpretaci Rabelaisova románu *Gargantua a Pantagruel* (*Francois Rabelais a lidová kultura středověku*) uplatnil Bachtin široce chápané komunikační hledisko především v tom, že ukázal, jak funguje literární komunikace jako hodnotová součást kulturní a společenské komunikace, a to ne pouze jako jejich mechanický odraz, ale jako specifická součást tvorby jejich vědomí.⁹³ Zapojením specificky literárních hodnot do syntetického systému kulturních a společenských hodnot překonal Bachtin strukturalistickou opozici estetických a pragmatických hodnot a ukázal, že funkce specifických literárních hodnot je systémová účast na tvorbě kulturních a společenských hodnot.

⁸⁹ JAKOBSON, R.: *Poetická funkce*. Jinočany 1995.

⁹⁰ Srov. vliv ruštiny, kde „literaturnyj“ znamená „spisovný“.

⁹¹ BACHTIN, M. M.: *Román jako dialog*. Praha 1980.

⁹² Srov. „Meziliterární roviny“ Bachtina, kde díla vstupují s jinými díly do souhlasného či konfrontačního dialogu.

⁹³ BACHTIN, M. M.: *Francois Rabelais a lidová kultura středověku a renesance*. Praha 1975.

Vyjdeme-li ze strukturalismu Pražského lingvistického kroužku, je jasné, že i v něm se přístup k interpretaci proměňuje jak v rámci jednotlivých individuálních přístupů, tak i v rámci přístupových posunů u téhož autora. Názorným příkladem je Jan Mukařovský (1891-1975). Jeho studie z 20. a počátku 30. let jsou sice v názvech označovány jako „rozbor“, ale vnímáme je jako ucelené textové interpretace. Ve studii *Umění jako sémiologický fakt* (1934) formuluje, že „*umělecké dílo nelze identifikovat s duševním stavem jeho původce ani s žádným z těch duševních stavů, které vyvolává u subjektů, které je vnímají (...) umělecké dílo je určeno k tomu, aby zprostředkovalo mezi jeho původcem a kolektivem.*“⁹⁴ Připouští, že v procesu vnímání hrají roli i subjektivní prvky, ale i ony jsou korigovány tím, co stojí v jádru kolektivního vědomí. Dílo tedy v jeho představě vstupuje do kontextu pevně strukturovaného „významem“, umístěným v kolektivním vědomí. Vznik a fungování významu v rámci celé struktury díla je mu podstatou sémiologické orientace estetiky. Mukařovský dochází zhruba k témuž, co o čtyři roky dříve nazval Roman Ingarden intersubjektivní identitou díla.⁹⁵ Dílo existuje jako estetický objekt, který je společný celé kolektivitě a je umístěn v jejím vědomí: „*individuální stavy, jež vyvolává dílo-věc, představují estetický objekt pouze tím, co je jim všem společné.*“⁹⁶ Zatímco pro Mukařovského má tento objekt znakovou povahu – je tedy interpretovatelný, pro Ingardena je intersubjektivní identita „*schematickým útvarem, založeným na existenci ideálních pojmů, stanovených ovšem hypoteticky, pouze s důrazem na odstranění nebezpečí subjektivizace literárního díla, případně jeho redukce na komplex konkretizací.*“⁹⁷

V přednášce *Osobnost v umění* (1944) Jan Mukařovský konstatuje „*konec doby, kdy subjektivita převládala nad objektivitou. Jako nosný prvek objektivního přístupu se jeví objektivní, zevní realita, zatímco vlastní psychické privatissimum každého jedince je v celé své jedinečnosti nesdělitelné.*“⁹⁸ Pojetí tvorby musí tedy spočívat na jiných

⁹⁴ MUKAŘOVSKÝ, J.: *Studie z estetiky*. Praha 1966. s. 259.

⁹⁵ Podrobněji k Ingardenovu pojetí srov. celou kapitolu *Ontické postavení literárního díla*. S jeho pojetím se Mukařovský vyrovnává až o desetiletí později.

⁹⁶ MUKAŘOVSKÝ, J.: *Studie z estetiky*. Praha 1966. s. 88.

⁹⁷ INGARDEN, R.: *Umělecké dílo literární*. Praha 1989. s. 360.

⁹⁸ MUKAŘOVSKÝ, J.: *Osobnost v umění*. Praha 1944. s. 36.

základech než subjektivně psychologických. Zároveň v krátkém historickém exkursu dokládá, jak už od konce středověku nelze chápat jako zdroj díla objekt, ale tvořící subjekt, usilující ovšem ne o sebevyjádření, ale o vystižení řádu přírody a světa.

Sémiotická koncepce francouzského strukturalismu⁹⁹ (Barthes, Todorov, Kristevová) přispěla k interpretační praxi interpretacemi tvorby každodenních mýtů (Barthes), či textotvorných postupů (Todorovův pojem narácie a naratologie), ale v důsledku ještě více vyhrotila všechna metodologické nedostatky strukturalismu. Francouzský sémiotik Roland Barthes (1915-1980) vyčlenil literární vědu (jako analytickou vědeckou metodu) a literární kritiku (jako interpretační hodnotící metodu) a zdůraznil tak pouze strukturalistický protiklad struktury a funkce uměleckého textu.¹⁰⁰ Přínos strukturalistických metod je možné vidět v tom, že svým nezdědka kritickým výzkumem tvoří součást širšího kontextu výzkumu pragmatických funkcí uměleckého textu (znakovost gramatických struktur jazyka, znakovost sociálně – antropologických tematických struktur uměleckého textu apod.).

2. 2 Současný stav

Nejlepší období pro teorii interpretace, respektive pro literární teorii jako takovou, je spjato s první polovinou 20. století. Tato literárněvědná avantgarda měla výrazné slovanské kořeny. Začala u ruských formalistů, včetně Michaila Bachtina, který s nimi občas polemizoval. Nemalou roli sehrála „lvovsko-varšavská“ filozofická škola, soustředěná kolem Kazimierze Twardowského. Právě s touto školou byl spjat Roman Ingarden. Ingardenův projekt udal v obecných rysech směr literární vědě celého 20. století, jak v podobě formalistické (popis „literárnosti“, tedy soubor postupů, které mění jazykovou výpověď v umělecké dílo), tak strukturalistické (soustředění se na objektivní systém vyjadřování a jeho individuální realizace). Jeho *Umělecké dílo literární* (1931) mělo však větší ohlas až kolem roku 1960. Revoluční charakter tezí Ingardenových konkretizací ukázala tzv. recepční estetika (Wolfgang Iser) a anglická analytická

⁹⁹ Srov. BARTHES, R.: *Nulový stupeň rukopisu. Základy sémiologie*. Praha 1967.

¹⁰⁰ BARTHES, R.: *Rozkoš z textu*. Praha 2008.

filozofie, působící nezávisle na středoevropských kontextech (John Langshaw Austin). Na analýzu čekají otázky fázovosti, lineárnosti a časovosti textu, které Ingarden pouze naznačil a které byly vyhotoveny na konferenci věnované tomuto vědci, organizované Národním centrem pro vědecký výzkum (CNRS) v Paříži v roce 2008.¹⁰¹

Vůbec se zdá, že v literární vědě je ve 20. století „celoslovanský“ kontext mnohem důležitější než „celoevropský“. Nikdo nezpochybní úlohu Pražského lingvistického kroužku a významnou roli, jakou v Praze sehráli Roman Jakobson a Nikolaj Trubeckoj, kteří emigrovali z komunistického Ruska. Bulharští vědci Julia Kristevová a Tzvetan Todorov se přímo zasloužili o vývoj francouzské literární teorie. Přítomnost Romana Jakobsona v USA zase změnila nejen vývoj lingvistiky, ale i antropologie. Pražský rodák René Wellek¹⁰² svými statěmi obohatil především světovou komparatistiku. I otázka střední Evropy se v 80. letech stává záležitostí intelektuální diskuze, kterou rozpoutali intelektuálové, převážně emigranti a disidenti ze středoevropských zemí. Zásadní roli zde sehrál esej Milana Kundery *Únos Západu* publikovaný v angličtině pod názvem *Tragédie střední Evropy (The Tragedy of Central Europe, 1984)* vypovídající o skepsi z mocenských a ideologických řešení státoprávního uspořádání střední Evropy, která nemá pevných geopolitických hranic a je spíše místem střetávání, dialogu a koexistence, analogické kulturní paměti a historické zkušenosti. Kundera diskuzi o střední Evropě dává do roviny literárně filozofické.¹⁰³

Ve druhé polovině 20. století byly v literární vědě na vrcholu dva velké vědecké systémy: marxismus a strukturalismus, což se v plné míře odrazilo i na teorii interpretace. Vědeckost prvního systému byla zcela zpochybněna – zhroucení ideologie vedlo ke svržení dogmat, hierarchie a hodnotových systémů a způsobilo útěk vědců k relativismu, nesystémovosti a ironii, často doprovázené i sebeironií jako postojem vyjadřujícím údiv nad vlastními iluzemi či kompromisy. Krize strukturalismu, směru, který v teorii stál

¹⁰¹ MITOSEKOVÁ, Z.: *Teorie literatury. Historický přehled*. Brno 2010.

¹⁰² Srov. WELLEK, R.: *Vývoj anglické literární historie*. Praha 1935. a stať *Rub literární vědy*. Praha 1938.

¹⁰³ ZELENKA, M. *Střední Evropa v literárním a kulturním diskursu 20. století*. In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace*. České Budějovice 2007.

proti marxismu, ale který s ním v praxi dlouho flirtoval (jak dokládají práce Louise Althussera, Etienna Balibara, ale i Rolanda Barthese, Philippa Sollerse a Julie Kristevové), se také projevila negováním dogmat a vědeckých předpokladů. Toto odmítání se týká metodologie, ne konkrétní historické praxe. Výsledek je však podobný dekonstrukce, relativismus poznání, nesystémovost. Některé protistrukturální tendence šíří přesvědčení, že literární dílo je „tekutý“ mechanismus, jehož sémantika nemá nic společného se začátkem a koncem textu, a že tento text ani nevykazuje jeden krystalický smysl. Je to tvrzení, že o otevřenosti díla rozhoduje stejně tak jeho schopnost nekonečného čtení, jako jeho „textuálnost“ – rozptýlení v mnoha textech předešlých i budoucích, ve skutečnosti, která je předávána nebo přímo zastupována texty, v univerzálním procesu semiózy, který způsobuje, že jeho zachycené podoby jsou pouze monumentálním zadržením proudu významů. Tyto teze vyplývají jak z nových zkušeností literatury, tak z vývoje moderní civilizace, v níž prudký růst informací stírá rozdíly mezi jednotlivými médii a anuluje otázky specifičnosti sémiotických technik.¹⁰⁴

Oslabení vědeckých paradigmat v 90. letech, zpochybnění kategorie literární teorie neznamená návrat k vědě pojaté jako výraz subjektu. Teze o totožném statusu uměleckého a vědeckého diskursu vyvolává právě v případě vědeckého diskursu problémy. Především se zpochybňují „pravdivostní“ ambice vědeckého diskursu. Jde o uznání rovnoprávné pozice zkoumajícího vědce, které vyplývá z vědomí, že situace autora vědeckého textu je podřízena historii (osobní i společenské) a zákonům diskursu stejně tak jako situace autorova. Odhalení literárního statusu teorie a interpretace vedlo k různým reakcím. První reakcí je otevřená a přímo deklarovaná vědcova nebo interpretova hra s literárním textem, jejímž výsledkem je nový text o textu, psaný s odstupem (nebo i s humorem) a bez všech vážných pokusů odhalit pravdu. To je například postoj amerických dekonstruktivistů, kteří požadavek rovných práv všech pisatelů vyměnili za radost ze hry a kteří věčné „nedočtení“ učinili principem nového přístupu. Petr V. Zima dekonstruktivní metodu označuje za „komercializovaný módní jev“¹⁰⁵ mezi literárními vědci.

¹⁰⁴ MITOSEKOVÁ, Z.: *Teorie literatury. Historický přehled*. Brno 2010.

¹⁰⁵ ZIMA, P. V.: *Literární estetika*. Olomouc 1998.

O dekonstrukci a dekonstruktivismu se diskutuje od osmdesátých let minulého století. Tento směr vzbudil velký zájem nejen literárních vědců. Velmi široce představuje cíle své dekonstrukce francouzský filozof Jacques Derrida (1930 – 2004). Za východisko považuje filozofické myšlení, které se nacházelo u základů strukturalismu — jde o kritiku teorie komunikace. Když čteme: „*Písmo musí ustoupit plnosti živé promluvy, dobře reprezentované v průzračně čistém zápisu, bezprostředně přítomné v subjektu, který ji vypovídá, a v příjemci, který skrze ni získává smysl., obsah, hodnotu,*“¹⁰⁶ máme dojem, že jde o parodii strukturalistického modelu komunikace s kategoriemi komunikátu, mluvčího, adresáta a reference. Dekonstruktivismus boří přinejmenším tři pilíře této teorie: 1. Tezi o rovnocennosti označujícího a označovaného prvku ve znaku. Derrida kritizuje sémiology a uvádí, že konvence, která v Saussurově teorii řídí toto přiřazení označujícího a označovaného, nejenže neuvolňuje význam od jeho výrazu, ale naopak tyto prvky — právě proto, že je arbitrární — spojuje navždy. 2. Tezi o přítomnosti smyslu předcházející existenci znaku (významového procesu). 3. Přesvědčení, že označující, jehož funkcí by mělo být sdělení významu, se nejlépe realizuje v řeči. To předpokládá nejen transcendenci smyslu, ale také přítomnost subjektu, který vědomě, shodně s pravidly jazykového kódu, tento smysl artikuluje. V diskuzi se strukturalismem Derrida kritizuje tendenci izolovat znak ze sítě rozdílů, v níž jedině může znak existovat. Navrhuje nahradit odlidštěnou kategorii znaku pojmem významového procesu jako procesu rozlišování.¹⁰⁷

Na nový jev dekonstrukce je třeba si neustále klást otázku praktického, tedy literárněhistorického využití. Na tuto otázku si zcela odlišně odpovídají přívrženci či odpůrci J. Derridy. Dekonstrukci, která se nejčastěji chápe jako obecnější literárněvědná orientace, se brání označení školy, teorie nebo univerzální metody. Dekonstrukci v literatuře můžeme s jistým omezením pojmenovat jako svobodně zvolený metodologický eklekticismus, kde poetika tvořivého chaosu dekonstruuje strukturální model komunikace odvozený z mluvení, nikoli z psaní. Dále je třeba pojímat dekonstrukci i jako protest proti autoritativním vykladačům, který poskytuje novou šanci

¹⁰⁶ DERRIDA, J.: *Texty k dekonstrukci*. Bratislava 1993. s. 51.

¹⁰⁷ Tamtéž.

čtenářům i badatelům.¹⁰⁸ Není divu, že v tomto kontextu se Derrida ještě výrazněji než Barthes orientuje na Nietzscheho, především na jeho protisystémový a esejistický způsob psaní.¹⁰⁹

Jestliže v sedmdesátých letech nejrůznější myšlenkové proudy sjednocoval systémový přístup čerpající z literární komunikace a sémiotiky, v následujícím dvacetiletí se transformovaly tradiční badatelské okruhy jako důsledek proměny paradigmatu vědy, do níž proniká alternativní iracionalismus a skepticismus vůči jakýmkoli dogmatům. Polský teoretik E. Czaplewicz tuto situaci symptomaticky označuje za „*tvořivý a pracovní chaos*“, z něhož se postupně bude formovat nový pořádek.¹¹⁰ „*Nástup dekonstrukce jako nové metody čtení (interpretace) v poststrukturalistickém uvažování posledních třiceti let přinesl sice exhibici skvělých teoretických výkonů, avšak uplatnění v literárněhistorické praxi zůstávalo redukováno na intertextuální hru jiskřivého intelektu, na vidění jednoho textu druhým, kde poetika tvořivého chaosu se stává rozrušujícím i organizujícím činitelem. „Existuje jiný typ historie?“ ptá se polská teoretička T. Walasová v knize Czy jest możliwa inna historia literatury? (1993), a tím se zařazuje do plejády polských badatelů (K. Wyka, M. Janionová, T. Burek, J. Ziomek, H. Markiewicz a další), kteří si kladli otázky o smyslu a potřebě literárních dějin.*“¹¹¹ V případě dekonstrukce Walasová ponechává celou záležitost otevřenou, je zřejmé že absence kategorií jako význam, hierarchie, účel apod. může limitovat dekonstrukčně citícího historika, kterého zbavuje „osvědčených“ strukturálních regulativů.¹¹²

Společně s dekonstrukcí do pracovní oblasti poststrukturalního uvažování výrazně vstoupila tzv. genetická kritika (manuskriptologie) jako nová globální metoda studující produkci rukopisů (textů) ve smyslu postupného odkrývání významů, které narůstají v procesu psaní. Vznik genetické kritiky je spjat 1982, kdy se ve Francii ustavil Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM), který byl pokračováním Centre d'Analyse

¹⁰⁸ ZELENKA, M.: *Literární věda a slavistika*. Praha 2002.

¹⁰⁹ ZIMA, P.V.: *Literární estetika*. Olomouc 1998.

¹¹⁰ MIKUŠŤÁKOVÁ, A.: *Literatúra a filozofia v úvahách Eugeniusza Czaplewicza*. Bratislava 1992. s. 82.

¹¹¹ ZELENKA, M.: *Literární věda a slavistika*. Praha 2002. s. 80.

¹¹² Srov. ZIMA, P.V. kapitola *Dekonstrukce: teorie a praxe*. In *Literární estetika*, 1998. a ZELENKA, M. kapitola *Metodologické křižovatky*. Praha 2002.

des Manuscrits (1972) a který soustředil generačně i metodou spřízněné badatele, většinou francouzské germanisty, zabývající se studiem moderních rukopisů, jejich transkripcí a přípravou vydání. Tato skupina „manuskriptologů“, jak byla později označena, neusilovala vědomě o teoretizaci svých vědeckých postupů. Ty logicky vyvstaly z práce nad konkrétním literárněhistorickým materiálem. Jednalo se o zjištění, že smysl díla vyvozený z jeho kanonizované struktury se často liší od smyslu vyvozeného z procesu psaní, kdy dílo vzniká a působí faktor textové geneze. Proti deskriptivní synchronii „uzavřeného“ díla zde stál jeho „předtextový život“ v podobě skic, náčrtů, konceptů a rukopisných variant, tedy interpretační cesta od úvodní transformace textu až k jeho konečné podobě.¹¹³

Objektem badatelské pozornosti tedy zůstal umělecký výtvar, radikálně se však změnil úhel a intence tohoto pohledu, nikoli finální text ani objektivizující popis jeho strukturálních mechanismů, ale vlastní akt psaní, tj. produkce textu a postupné narůstání jeho smyslu, obecně dešifrování stylu a vlastností spisovatelské dílny. Literární dílo tak přestává být výlučně identifikováno s kanonizovaným, vydaným textem, nýbrž zahrnuje širší vymezení včetně realizované (rukopis) i nerealizované (např. poznámky) autorské invence, pokud existuje aspoň v zárodečné grafické formě. Rozdíl v zájmové sféře genetické kritiky a klasické literární historie lze ilustrativně demonstrovat na endogenezi a exogenezi textu, na pojmech, které poprvé specifikovala francouzská teoretička R. Debray-Genette. Zatímco literární historik zkoumá exogenezi textu, tj. zabývá se dílem na pozadí společenských, kulturních a estetických konvencí a zohledňuje celý literární polysystém, manuskriptolog studuje transformaci a produkci textu, pozvolnou genezi jeho smyslu z hlediska narůstající grafické realizace, přitom přihlíží pouze ke všem prvkům, „stopám“ přítomným v procesu psaní. Z tohoto pohledu se jako irelevantní může jevit např. v tradiční historiografii často frekventovaná otázka pramenů a zdrojů díla, tj. sféra exogeneze, která mohla být sice zachycena v korespondenci, poznámkách tvůrce, přesto však později nebyla využita v literárním díle samotném. Od roku 1992 vychází i speciální čtvrtletník *Genesis (manuscrits-recherche-invention)* s podtitulem „revue

¹¹³ ZELENKA, M.: *Literární věda a slavistika*. Praha 2002.

internationale de critique génétique“. Podle Zofie Mitosekové bibliografie spisů věnovaných tzv. genetické kritice činí více než sto knih.¹¹⁴

Jiné je pojetí fenoménu psaní, přítomném stejně tak v autobiografii, ve filozofické stati jako i v románu, který texty buď přijímá, nebo odmítá. Tak se dostáváme k postojům, které s radostí ze hry nemají nic společného, ale zajímají se o práci pera, tužky, v jednadvacátém století více počítače. Právě zde, ve světě textuality lze hledat literární aktivitu, práci konkrétních spisovatelů. Důvody problémovosti a nesystémovosti současné literární vědy (tedy i teorie interpretace) je třeba hledat ve vnějších příčinách samotné vědy či v její běžné psychologii. Vyvozuje se z nejednoznačnosti, nestability a otevřenosti skutečného předmětu – literatury, tj. předmětu, který je zakotven v poli společenské praxe, neustále mění, transformuje vlastnosti a funkce.¹¹⁵ V tuto chvíli je namístě položit si otázku: v jakém vztahu jsou dnes například tradiční ukazatelé literárnosti, jako je obraznost, fikce či uspořádání díla, k intenzivně se vyvíjející literatuře faktu (non fiction literature).

Postmoderna přináší nové otázky a nová témata. Jestliže vidíme dynamičnost literární vědy jako dvousměrný pohyb: jednak jde o nové odpovědi na staré otázky, jednak o vznik nových otázek a nových odpovědí (například problém struktury textu, význam závislý na pozici v systému, úloha čtenáře, rozptylování a množení smyslu). Vědecká činnost se tak jeví jako spoluexistence mnoha řešení. Literární věda nestojí sama bez souvislostí, odpovídá na výzvu umělecké činnosti, která je těžištěm jejího vývoje. V současnosti se snaží „vyrovnat s vědomím multikulturnosti světa, zároveň dostatečně zřetelně signalizuje, že pod povrchem představy o lineárně prolongovaném pokroku vyvíjejících se literárněvědných metodologií probíhá skrytý a někdy i chaotický pohyb rozprostřený do stran, četná sémantická pnutí, kde nic nezůstává zapomenuto a mechanicky překonáno, kde jednotlivé poznatky se pouze eliminují, převrstvují a vzájemně kříží.“¹¹⁶ Nadměrný „teoretismus“, který v současné době obor zaplňuje,

¹¹⁴ ZELENKA, M.: *Literární věda a slavistika*. Praha 2002.

¹¹⁵ MITOSEKOVÁ, Z.: *Teorie literatury. Historický přehled*. Brno 2010.

¹¹⁶ ZELENKA, M.: *Hranice a křižovatky současné slovanské i neslovanské komparatistiky*. Praha 2002. s. 34.

odtržený od literatury je zbytečný. Je zapotřebí podchytit ty momenty, ve kterých literatura klade vědě otázky. Kritické hlasy poukazují, že přes původní nechuť k racionalizaci interpretace i hermeneutická teorie zakládá předem daný model a schéma směřující mimo literaturu, k didaktickému zdůvodnění jakési novohumanistické výchovy, k vybudování globálního vědomí, které se však může v mlze postmodernismu rozplynout.¹¹⁷

Terry Eagleton soudí, že literární věda (literary studies) se ocitá na křižovatce. Má před sebou volbu stát se společensky významnou, jinak bude její budoucnost velmi chmurná. Literární zkoumání vždy bylo a je konvergentní se společenskou realitou. Otázky, na něž se snaží odpovědět, se rodí z aktuální umělecké činnosti, ale reagují také na změny světového názoru. Například taková témata jako intertextualita nebo mnohojazyčnost vyplývají stejnou měrou z vývoje moderní prózy jako z procesů demokratizace a míšení jazykových skupin. Teze dekonstrukcionistů o zániku uměleckého znázornění jsou výsledkem krize racionálních pojetí skutečnosti a civilizačního chaosu. Výzkumy vyprávění odpovídají pojetí románu jako způsobu porozumění světu.

Signálem pro překročení „čisté vědy“ je takzvaný etický obrat v literární vědě. Někteří vědci uznali, že literatura řeší problémy lidskosti lépe než filozofie nebo jiné společenské vědy. Často v dialogičnosti, v otázkách, které čtenáře tíží, projevuje to, co – jak konstatuje Milan Kundera – může sdělit pouze román.¹¹⁸ Proto místo hledání modelů chování, by bylo vhodné zavést „etiku četby“ – vědeckou poctivost k textu, odhalování takových jeho nuancí, které čtenář nemusí vždy postřehnout.

Interpretační teorie přelomu 20. a 21. století se v zásadě vyrovnává s tím, že byla opuštěna zásada o celku textu jako organické jednotě, odhalitelné pečlivým čtením.¹¹⁹ Žádný z interpretačních konceptů nemá váhu obecně východiskového přístupu (K. M. Newton, T. Pettersson a další). Souhrnným pokusem o analýzu soudobého stavu

¹¹⁷ ZELENKA, M.: *Střední Evropa v literárním a kulturním diskursu 20. století*. In: *Ode teorie jazyka k praxi komunikace*. České Budějovice 2007.

¹¹⁸ KUNDERA, M.: *L'art du roman*. (citace podle ZELENKA, M.) České Budějovice 2007.

¹¹⁹ ISER, W.: *Čtenář jako výzva*. Brno 1991.

interpretace je práce Wolfganga Isera (1926) z roku 2000 *Rozsah interpretace*. Interpretace v dnešním slova smyslu není vysvětlováním, ale předváděním. Iser vnímá interpretační snažení v rámci paradigmatu přeložitelnosti stejně jako autorka této práce. Podle Isera je podstatou interpretace udělat funkčním to, co je před nás postaveno. Vnímání interpretací nám pak nabízí uvědomění si mnohosti odpovědí na prázdná místa. Interpretační aktivita tak získává antropologický rozměr života, který nelze zredukovat na jedno mistrovské vyprávění, na jednu prezentaci.

3. Interpretace literárních textů v rámci didaktiky předmětu Český jazyk a literatura

3.1 Interpretace textů jako vyučovací metoda

V základní charakteristice chápeme metodu jako soustavný postup, který v dané oblasti vede k cíli.¹²⁰ Interpretace textů je považována za metodu poznávání. Můžeme ji zařadit k metodám empirického výzkumu vedle řízeného pozorování, dotazníkového šetření, ankety, experimentálních a dalších metod. Velká variabilita těchto metod a technik je vždy nespornou výhodou, protože poskytuje velkou škálu možných strategií.¹²¹

Ve vyučování se v rámci interpretace uplatňuje didaktická tvořivost učitele a schopnost použít ji ve výchovně vzdělávací práci. V této souvislosti se otevírá otázka, zda můžeme považovat interpretaci textů za vyučovací metodu (uplatňovanou především v předmětu Český jazyk a literatura). Vyučovací či výukové metody patří mezi základní kategorie obecné didaktiky. Interakce učitel-žák je ve výuce realizována právě prostřednictvím těchto metod. Vyučovací metodu lze charakterizovat jako „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů*“.¹²² Interpretace textů rozvíjí vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák se ztotožňuje se stanoveným cílem vyučovací hodiny.

¹²⁰ KOLEKTIV AV ČR: *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha 1998.

¹²¹ PELIKÁN J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha 2011.

¹²² MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno 1999. s. 307.

Základním problémem interpretace textů jako metody je objektivizace čtenářského zážitku. Individuální čtenářský zážitek jako východisko interpretační činnosti je ověřovaný individuální čtenářskou zkušeností, dobou, společenským, (v případě umělecké literatury) literárním vkusem apod. Výsledkem interpretace je čtenářský zážitek zformulovaný na principech analytického a syntaktického přístupu k textu. Interpretace jako výsledný produkt pedagogické komunikace realizuje základní funkce literárního vzdělávání. V průběhu interpretace je také v textu ověřována hypotéza literárních směrů, žánrů, konkrétní historické podmíněnosti apod.¹²³

V celém historickém vývoji didaktiky se právě na vyučovací metody soustředoval hlavní zájem. Je to pochopitelné z důvodů praktických – v minulosti stejně jako dnes je metoda, tedy cesta, postup, důležitým faktorem k dosažení nějakého cíle při jakékoliv lidské činnosti.¹²⁴ První soustavu didaktických metod vypracoval Jan Amos Komenský, právě pro vyučování mateřského jazyka a cizích jazyků. Tato soustava je v mnoha ohledech součástí i moderní didaktiky. Klasifikace metod vyučování je velmi rozsáhlá (z českých pedagogů má nejrozšířenější agendu L. Mojžíšek, J. Maňák, J. Průcha, J. Skalková)¹²⁵.

Podle zmíněných autorů se výukové metody rozlišují z několika hledisek:

- metody z hlediska poznání a typu poznatků – aspekt didaktický
- metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
- metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
- varianty metod z hlediska fází výuky
- varianty metod z hlediska forem a prostředků – aspekt organizační.

Nejčastější je rozlišení didaktických metod na:

- metody verbální, např. vysvětlování, přednáška, rozhovor, dramatizace, práce s textem (blíže nespecifikovaná)
- metody názorné (demonstrační), např. pozorování obrazů, modelů, pokusů, filmové nebo počítačové projekce apod.

¹²³ POPOVIČ A.: *Literárne vzdelanie*. Nitra 1989.

¹²⁴ KOMENSKÝ, J. A.: *Didaktické spisy*. Praha 1983.

¹²⁵ Srov. pojetí MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha 1975. MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno 1999. PRUCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha 2000. SKALKOVÁ, J.: *Didaktika*. Praha 1964.

- metody praktické, např. laboratorní práce, výtvarné činnosti, manuální činnosti v dílnách apod.¹²⁶

Podle charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje, se nejčastěji uvádí pět metod výuky:

- informačně-receptivní metoda
- reproduktivní metoda
- metoda problémového vyučování
- heuristická metoda
- výzkumná metoda.¹²⁷

Interpretaci textů není možné odpovědně zařadit do žádné skupiny. Například z hlediska verbálních metod patří stejně do metody rozhovoru, tak i metody práce s textem, ale i do metody vysvětlování. Z hlediska myšlenkových operací jde o postup analytický, ale i srovnávací. Učitel však může postupovat pomocí dedukce, stejně tak indukce. Interpretace také patří do oblasti problémového vyučování a zasahuje do metody heuristické. Jako samostatná vyučovací metoda si stojí nezávisle, rozvíjí klíčové kompetence vzdělávání, jak už bylo výše zmíněno především komunikativní. Mimo jiné vede žáka k chápání jazyka nejen jako prostředku k orientaci v textu, ale i prostředku k porozumění, sebevyjádření a argumentaci. Metoda interpretace přesahuje literární vzdělávání, vyrůstá z celkových potřeb dnešní doby a je jimi podmiňována. Předpokládáme, že v rámci interpretace učitel využívá jak literárněvědné znalosti, tak i pedagogické zkušenosti, což se projevuje v pedagogických interpretačních dovednostech.¹²⁸

První etapa interpretace je sdělování. Východisko netvoří pouze samotný text, ale také jeho významová, odborná, estetická a etická hodnota. Jak už bylo řečeno, učitel-interpret dešifruje sdělení, obsažené v textu autora, a přeformulovává ho do „vyučovacího jazyka“.

¹²⁶ MAŇÁK, J.: *Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky*. Brno 1999.

¹²⁷ PRUCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha 2000.

¹²⁸ SKALKOVÁ, J. a kol.: *Didaktika*. Praha 1994.

Druhá etapa je vnímání textu. Učitel má v této etapě především roli čtenáře. Text se společensky realizuje, odborně či umělecky působí teprve tehdy, je-li čten. Při vnímání text představuje objektivní materiál, který se přetváří subjektem vnímatele, čtenáře. Tak vzniká čtenářská konkretizace. Musíme rozlišit čtenáře - učitele a čtenáře - žáka. Nutností zůstává, aby oba přistupovali k dílu aktivně. Konkretizací textu, tj. vytvořením jeho obrazu v mysli čtenáře, proces vnímání končí. Rozdíl mezi prostým čtenářem a interpretem tkví v požadavku, že interpret tuto koncepci musí vyjádřit jazykem. Interpretace se skládá ze sedmi fází:

- sdělování (sdělení)
- vnímání textu
- analýza textu
- pochopení textu
- přestylizování
- zařazení do kontextů
- výklad

Analýzy textů podněcují žáky nejen k tomu, že se v textu orientují, ale především textu porozumí, vytvářejí souvislosti a učí se respektovat různé interpretačních rámce. Interpretační analýzou se lze dobrat skrytého, nevědomého, nicméně již předem existujícího. Při vlastním výkladu žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky výkladu textu, porovná a zhodnotí. Formuje a formuluje svůj názor. Vede dialog s učitelem i s ostatními žáky. Učí se správně pokládat otázky, přesně zvolit a verbálně vyjádřit svoji odpověď. Musí poslouchat, hodnotit názory ostatních a vyjádřit se k nim. Učitel organizuje a řídí tento výchovný a vzdělávací interpretační proces. Učitel rozhoduje na základě konkrétních podmínek,¹²⁹ nikdy by se však neměl spokojit s pouhou reprodukcí obsahu přečteného textu. Vede žáka k vnímání a užívání jazyka. Pomáhá zvolit vhodné výrazové prostředky nejen ve vztahu k danému textu, ale i v souladu s komunikační situací. Dále učí uplatňovat znalosti zásad jazyka (pravopis, tvarosloví,

¹²⁹ PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha 2004.

slovotvorné i syntaktické principy) a využívat v mluveném projevu základní principy rétoriky.

Interpretace respektuje aktuální situaci, učí orientovat se v uměleckém či vědeckém světě, který je interpretovanými texty zobrazován. Z hlediska interpretace vystupuje v textech vždy do popředí dialektika obecného a jedinečného. Právě nemožnost nabídnout ucelený, hierarchicky uspořádaný výčet aplikovatelných postupů je tím, co nejzřetelněji odlišuje metodu interpretace ve vlastním slova smyslu od pouhé analýzy, syntézy či problémového vyučování. Proměna vyučovací strategie vyžaduje, aby byl kladen mimořádný důraz na komunikační schopnosti. Znalost teorie zde nestačí.¹³⁰ Metoda interpretace může pomoci učitelům, jak vést vyučování. K jednotlivým problémům, které z uměleckého textu vyplynou, musí přistupovat citlivě a individuálně, vždy v kontextu dané situace.

Budeme-li aplikovat metodu interpretace na celou vyučovací hodinu, nesmíme opomenout ani hodnocení žáků, které bezprostředně výuku ovlivňuje (často o ní i vypovídá). Pedagogické hodnocení v průběhu interpretace musí probíhat nenápadně a citlivě. Máme na mysli hodnocení, které vede ke zjištění vědomostí a výkonů jednotlivých žáků nebo skupiny žáků. Pro učitele to znamená mít jasně určený výukový (vzdělávací i výchovný) cíl a z něj si odvodit žádoucí výsledné znalosti a dovednosti žáků, dále zvážit účel či funkci hodnocení v konkrétní vyučovací hodině. Funkce školního hodnocení lze rozdělit jak z hlediska učitele, tak i z hlediska žáka.¹³¹ Funkce hodnocení z hlediska učitele:

- Funkce informační - učitel získává informace (zpětnou vazbu) o výsledcích učení žáka. Tato fakta slouží při dalším rozhodování, výběru strategie výuky a v přípravě další vyučovací hodiny.
- Funkce dokumentační – hodnocení slouží pro sledování výsledků práce žáka například během jednoho pololetí. V tomto případě mohou být záznamy podkladem souhrnného hodnocení na konci stanovené doby.

¹³⁰ KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha 1996.

¹³¹ KOLÁŘ, Z.: *Hodnocení žáků*. Praha 2005.

- Funkce diagnostická – učitel sleduje vývoj výsledků učení žáka v čase, zaznamenává výkyvy prospěchu, srovnává prospěch s jinými předměty a ptá se na příčiny a souvislosti.

Funkce hodnocení z hlediska žáka:

- Funkce motivační – hodnocení může povzbudit aktivitu žáka, nebo naopak úsilí učit se a spolupracovat utlumit. Pro někoho je negativní hodnocení výzvou přidat a zlepšit svou práci, pro jiného má lepší účinek hodnocení pozitivní.
- Funkce informační – žák (stejně jako učitel) získává informace (zpětnou vazbu) o tom, jak se učil, které učivo zvládl nebo kde má nedostatky.¹³²

Hodnocení v průběhu interpretace má žáky především motivovat. Učitel však musí mít i jasně stanovené požadavky pro jednotlivé klasifikační stupně, se kterými by měli být seznámeni i žáci. Během shrnutí učiva má poskytnout žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a zároveň učitel získá zpětnou vazbu, tedy informace o výsledcích učení žáků a sleduje vývoj výsledků učení žáků. Vědomosti a dovednosti žáků učitel prověřuje během interpretace na základě „řešení“ konkrétních úkolů, postoje žáků zjišťuje za přispění psychologických metod.

3. 2 Recepce textu ve vyučovacím procesu

3. 2. 1 Proces vnímání a přijímání textu

Procesem přijímání textu se vedle literární vědy, lingvistiky, psychologie, estetiky zabývají právě disciplíny didakticky orientované. Didaktika čtení a didaktika slohu se zaměřují především na techniku zvládnutí těchto činností. Didaktika literatury sleduje zprostředkující úlohu v etapě osvojování textu. Za nedocenění a částečné nepochopení podstaty recepce textu během výuky považujeme i skutečnost, že čtení, poslech a porozumění se často označují (především v lingvistice) jako pasivní jazykové znalosti.

¹³² Srov. ČÍHALOVÁ, E.: *Klasifikace a slovní hodnocení*. Brno 1997., KOLÁŘ, Z.: *Hodnocení žáků*. Praha 2005., SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha 1999., <http://www.scio.2012.cz/>, <http://www.cermat.2012.cz/>, VAŠAŠOVÁ, Z. *Kriteriálne hodnotenie na strednej škole*. Bratislava 2006.

Rozhodně didaktika českého jazyka patří k propracovanějším¹³³ než didaktika literární výchovy.

Pro pedagogickou praxi je třeba sledovat proces přechodu textu od interpreta-učitele k příjemci-žákovi a pochopit záměr interpreta. Dosažení cíle – přijetí textu žáky – se neděje automaticky, je podmíněno řadou činitelů. Záleží samozřejmě i na skutečnosti, jaký text učitel zvolí. (Dále na vzájemných vztazích učitele a žáků, žáků navzájem, na atmosféře ve třídě apod. viz kapitola 1. 4. 1) Učitel, který text připravuje, by ho měl vybírat vzhledem ke čtenářům-žákům. Měl by umět předvídat jejich reakce. Jednou z podmínek přijetí textu je snaha příjemce dobrat se smyslu textu, ochota ke komunikaci s textem, popř. s jeho zprostředkovatelem-učitelem. Úspěch přijetí textu ovšem především závisí i na osobnosti učitele, na jeho schopnostech text žákům přiměřeně zprostředkovat, žáky motivovat a vést dialog. Jestliže interpretace později soustředí pozornost na průzkum literárně teoretických, historických i kritických prvků díla, pak v této fázi přípravy je dobré si vytyčit i určitý omezený počet základních orientačních bodů. Čím více žáků se zapojí, tím větší je nebezpečí, že se text vzdaluje od textu původního. Může tak dojít ke změně smyslu, ke ztrátě informace – plánované i neplánované, ale i ke vkládání informací nových. Tyto nově vkládané informace nelze ovšem vždy hodnotit negativně. Jde-li o doplnění, vysvětlení v duchu celkového smyslu textu, je každá informace žádoucí.

Na tomto pozadí nástinu problematiky recepce textu a literární interpretace – které je však zaměřené zejména na didaktické hledisko, a proto může místy vyznít poněkud schematizujícím dojmem - bychom chtěli zmínit až zarážející aktuálnost některých teoretických poznámek Vladislava Vančury, jenž se interpretací a vnímáním textu zabýval hlavně v závěrečném období své tvorby. Vančura uvažuje o recepci a interpretaci v několikerém zorném úhlu. Tím se jeho přístup odlišuje od většiny dobových analýz,

¹³³ Srov. STYBLÍK, V. - ČECHOVÁ, M.: *Čeština a její vyučování*. Praha 1994.

kteřé vycházely z čistě empirického, sociologického hlediska¹³⁴, nebo často z hlediska textově teoretického a filozoficko-antropologického.¹³⁵

V rovině sociologické si Vančura všímá mechanismu fungování umělecké literatury, která se v moderní industriální společnosti stává zbožím a funguje na principu nabídky a poptávky. Odtud známé dilema mezi uměním elitním, kterému se nedostává potřebného přijetí, a uměním komerčním, kterému se zase nedostává estetické hodnoty, tedy náležitosti neméně potřebné. Vančura si uvědomuje tyto relace, jejich ekonomické a sociální kořeny, přitom však, a to považujeme za podstatné, se nespokojuje s tvrzením, že tento bludný kruh je dán železnou logikou fungování určitého systému a že proměna systému a příslušných institucí automaticky způsobí změnu. Na problém čtení se dívá nejen z globálně sociologického, ale i z antropologického a psychologického stanoviska. Vančurovi nestačí povšechné tvrzení, že komerční literatura je pouze duchovním vykořisťováním, jímž autoři a podnikaví nakladatelé manipulují vkusem především mladého čtenáře. Je totiž přesvědčen, že *„milostné exotické příběhy nebo detektivní seriály poskytují svým vnímatelům určité básnivě uchvácení; čtenáři jsou okouzleni jakousi strakatou a zároveň prostou krásou. Jejich spontánní cit a bezprostřední zaujetí - bez ohledu na dílo samo - je obohacují, okouzlují, neboť čtenářská imaginace může i banálním literárním dílům dodat poetickou hodnotu. Triviální romány se tedy nečtou z důvodů nízkých a nečestných, ale z důvodů vznešených. Všichni čtenáři mají tedy zásadně potřebu krásy. Básní o životě. Přetavují svou touhu v řinčivě hulákající příběhy a v jakýsi ohňostroj uvolněných a nemožných skutků. Je to bláhové, je to nevkusné, ale duch a utajená energie básnického mladého čtenáře propůjčuje té veteši vlastní odlesky“*.¹³⁶ V přednášce *Jak číst*, z níž jsme citovali, naznačuje Vančura své stanovisko nejen ke spontánní recepci čtenářské, ale i přímo ke kritické, odborné interpretaci díla. Zdůrazňování vnímáteľské aktivity – „četba je druh tvorby a v každém snad případě je její zkratkou“¹³⁷ - jej vede k možnosti různých výkladů téhož díla. Význam díla je přitom ve značné míře vymezen záměrem autora a artefaktem samým. ale spoluutváří a

¹³⁴ Srov. pojetí SCHÜCKING, L. L.: *Sociologie literárního vkusu*. Praha 1945.

¹³⁵ Srov. Ingarden a jeho rozbory estetického prožitku – INGARDEN, R.: *Umělecké dílo literární*. Praha 1989.

¹³⁶ VANČURA, V.: *Řád nové tvorby*. Praha 1972. s. 203.

¹³⁷ Tamtéž s. 208.

konkretizuje jej proces interpretace a recepcce. Felix Vodička zde používal ingardenovského pojmu „konkretizace“, na rozdíl od Ingardena však jej chápal historicky, spojoval ohlas díla se strukturou dobových literárních norem; současná literární sémiotika mluví např. o systému kódů existujících v kolektivním vědomí.¹³⁸

Význam literárního díla je tak podle Vančury dynamický, lze mluvit spíše o konstituování a pohybu významu. Zde se Vančurovy poznámky namnoze stýkají s některými dobovými koncepty Jana Mukařovského¹³⁹ a zejména se studií Vodičkovou o ohlasu Nerudova díla¹⁴⁰, která vznikla v téže době jako Vančurova přednáška *Jak číst*, totiž na samém počátku čtyřicátých let. Literární dílo je tedy mnohotvárné, dynamicky jednotné, proměňuje se v horizontu životního a sociálního kontextu. Vladislav Vančura tuto myšlenku demonstruje na interpretaci Shakespeara, Dostojevského a Němcové. „*Pro mnohé čtenáře znamená tato básnička samu pohodu, samo štěstí, samu lidskou lásku... Myslím, že po celou dobu se nám Němcová zjevovala v tomto světle..., ale když po českých luzích a hájích táhlo kritické a literární hnutí jinak zaměřené, stalo se, že jeden z jeho pozorovatelů se stejnou průkazností a snad i stejně snadno spatřil Boženu Němcovou bojující. Není to snad deformace? Není to výklad příliš násilný? Božena Němcová je geniální spisovatelka a všechno, co je lidské, a všechno, co je životné, je v ní obsaženo. Její dílo se tak přebudovává podle potřeb a rytmu současného života.*“¹⁴¹

Podle Vančury nový aktuální výklad literárního díla především ve školách, pokud má oporu ve vlastním textu, není popřením nebo deformováním, ale spíše zvrstvením významového dění díla. To podle něj platí nejen pro interpretaci literatury, ale také pro vztah k tradici a dějinám vůbec.¹⁴² Tyto teoretické poznámky Vladislava Vančury – i když jsou to spíš skici nebo eseje, v žádném případě ucelené systematické analýzy – představují pozoruhodnou, málo známou kapitolu přístupu k recepci a interpretaci v našem literárním i pedagogickém myšlení.

¹³⁸ VODIČKA, F.: *Struktura vývoje*. Praha 1998.

¹³⁹ Srov. MUKAŘOVSKÝ, J.: *Studie z estetiky*. Praha 1966.

¹⁴⁰ Srov. VODIČKA, F.: *Struktura vývoje*. Praha 1998.

¹⁴¹ VANČURA, V.: *Řád nové tvorby*. Praha 1972. s. 204 – 205.

¹⁴² Tamtéž.

Aktuálnost a přiměřenost, eventuálně neaktuálnost a nepřiměřenost výkladu textu se promítá i do vztahu žáka k textu, ovlivňuje mimo jiné ochotu text vnímat a přijímat. Svou roli neplní ani zprostředkující text přetížený či terminologicky náročný. Naopak je-li text přiměřený ve významu přiměřené náročnosti a přináší-li příjemci obohacení mysli (nejen vědomostí), je to příznivá podmínka pro jeho vědomé osvojení a také pro učení. Učení ve vztahu k přijímání textu chápeme jako součást tohoto procesu.¹⁴³ Během interpretace mohou být ovlivněny postoje, psychické stavy i vlastnosti příjemce-žáka. Obdobně není vhodný text, kdy učitel podcení, nebo naopak příliš přecení zkušenosti žáků. Vyskytují-li se takové texty v učebnicích a čítankách, je to překážka úspěšné interpretace. (V průběhu vývoje vyučování literatuře na českých středních školách jsme byli střídavě svědky obou skutečností.) V prvním případě se žák nudí a k učení nedochází, v případě druhém nenastává porozumění a učení je ztíženo. I zde platí základní didaktické zásady, které v souladu s výchovným a vzdělávacím cílem určují charakter interpretace.

Recepce textu – to je proces od jeho vnímání k porozumění, popř. k jeho osvojení učení. Je založena na vytváření vztahů mezi příjemcem a novou aktuální informací obsaženou v textu. Příjemce může informace prostě přijímat a tím rozšiřovat své poznání, včleňovat nové poznatky do už existujícího systému poznatků, ale tyto přijímané informace mohou také negovat určité složky dosavadního poznání nebo dávat podnět k promýšlení pravdivosti, oprávněnosti, nosnosti jak samých těchto nových informací, tak dosavadního poznání. Nelze zjednodušeně chápat porozumění textu jako proces zasazení toho, co je psáno, do rámce toho, co už je známo.¹⁴⁴ Jestliže jde o text v učebnici, pak roli zprostředkovatele vlastně už zprostředkujícího textu plní opět učitel, který by měl – nejlépe už preventivně – zabraňovat vzniku neporozumění textu a nepochopení ze strany žáka. Autoři učebnic a čítanek by si měli být maximálně vědomi této zodpovědnosti.

¹⁴³ VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha 2000.

¹⁴⁴ MIKO, F. – POPOVIČ, A.: *Tvorba a recepcia*. Bratislava 1978.

3. 2. 2 Interpretace textů – rozvíjení čtenářské gramotnosti

Gramotnost v obecném slova smyslu je kulturní fenomén. Vyvíjí se a proměňuje spolu s kulturou a společností. Změnila se z jednoduché schopnosti podepsat se, což bylo znamením gramotnosti ještě v devatenáctém století, přes schopnost přečíst či napsat text, což mohlo dostačovat ještě v první polovině dvacátého století, až ke schopnosti aktivně pracovat s texty v každodenním osobním i pracovním životě. V posledních letech lze pozorovat, že zájem o téma gramotnosti a negramotnosti mimořádně narůstá. Čtenářská gramotnost je součástí tzv. funkční gramotnosti. Nutno podotknout, že to, co platí z hlediska funkční gramotnosti pro člověka jako jednotlivce, lze pozorovat i jako celospolečenský jev. Prvotní otázka „Umíte číst, psát a počítat?“ již v současném světě nepředstavuje adekvátní nástroj jak zjistit gramotnost člověka. Odborníci se dnes shodují v tom, že gramotnost spočívá nejen v základní znalosti čtení, psaní a počítání, ale především ve schopnosti těchto znalostí kontextuálně využívat. Gramotnost tak znamená schopnost orientovat se ve světě informací a schopnost těchto informací dále využívat.¹⁴⁵

Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu čtení, které je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění, a navíc k jeho udržení a podpoře. Čtení se tedy využívá jako nástroj k dosažení dalších cílů. S pojmy čtení a čtenářská gramotnost se v posledním desetiletí setkali snad všichni čeští učitelé. Do společenského povědomí se však tyto pojmy dostaly až prostřednictvím mezinárodních výzkumů¹⁴⁶, které na našich školách ve zmíněném období proběhly, medializace jejich výsledků a v poslední době také odborná debata nad tématy klíčové kompetence a rámcovými vzdělávacími programy.

Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Tato definice se totiž mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve

¹⁴⁵ Srov. DOSTÁL, J.: *Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy výchovy*. Olomouc 2010.

DOMBROVSKÁ, M. - LANDOVÁ, H. - TICHÁ, L.: *Gramotnost – teorie a praxe*. Brno 2004. SAK, P.: *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Brno 2007.

¹⁴⁶ Srov. <http://www.uiv.2012.cz/> a <http://www.mšmt.2012.cz/>.

společnosti, v pedagogice, ale i v ekonomice a v kultuře. Vzhledem k orientaci vzdělávání na koncepci celoživotního učení je zřejmé, že na veškeré vědomosti a dovednosti je v současnosti nutné nahlížet z hlediska jejich využitelnosti pro život a pro dobré uplatnění ve společnosti. Čtenářská gramotnost již proto není chápána jako prostá schopnost číst v technickém slova smyslu, tedy jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému rozluštění a porozumění textu. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu, vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu, používat je k rozvoji vlastních schopností či vědomostí a umět jej vyložit.¹⁴⁷ Toto vše realizuje právě metoda interpretace textů. Ve chvíli, kdy žáci čtou text, zároveň si ho „překládají do své řeči“, přemísťují, prozkoumávají významy. Francouzský vědec Roland Barthes k tomuto tématu již v roce 1970 napsal: *„Čtu text. Tato výpověď není vždycky pravdivá. Čím je text plurálnější, tím méně je napsán předtím, než ho čtu. Nepodrobuji ho nějakému predikativnímu úkonu, jenž vyplývá z jeho bytí a jenž se nazývá četbou, a ono já není nevinný subjekt, jenž by předcházet textu a jenž by ho poté používal jako objektu, který je třeba rozložit, anebo místa, které je třeba obsadit. Toto „já“, jež přistupuje k textu, je již samo pluralitou jiných textů, nekonečných, anebo přesněji ztracených kódů... Čtení není parazitní gesto, reaktivní komplement psaní, které odíváme do všech výsad tvorby a předchůdnosti. Čtení je práce. Mým úkolem je přemísťovat, přesouvat systémy, jejichž prozkoumávání se nezastavuje ani u textu, ani u „já“: Z operačního hlediska se významy, které nalézám, prokazují... Čtení je ve skutečnosti určitá práce řeči. Číst znamená nacházet významy, nacházet významy znamená pojmenovávat je, tyto pojmenované významy jsou však unášeny k jiným jménům, jména se navzájem vyžadují, vzájemně se vyvolávají a shromažďují, a jejich uskupování si znovu žádá pojmenování: jmenuji, pojmenovávám, přejmenovávám – takto se děje text.“*¹⁴⁸

Čtenářská gramotnost žáků v České republice byla dosud zjišťována v rámci dvou mezinárodních projektů – PISA a PIRLS. Projekt PISA (Programme for International Student Assessment), který je zaštitěný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

¹⁴⁷ RABUŠICOVÁ, M.: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno 2002.

¹⁴⁸ BARTHES, R.: *S / Z*. Praha 2007. s. 20 – 21.

(OECD), byl poprvé realizován již před deseti roky. Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Výzkum se zaměřuje především na to, jak jsou žáci schopni nabyté vědomosti využívat v různých situacích běžného života. Výsledky byly prezentovány v národním i mezinárodním kontextu. Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PISA vymezena jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti.¹⁴⁹ Česká republika se do výzkumu zapojila hned v jeho počátcích. Podle poslední studie PISA se však českému školství výrazně přitížilo. Z dřívějšího výborného hodnocení v matematice a přírodních vědách klesli žáci českých škol na slabý průměr, a v porozumění textu jsme dokonce mezi zeměmi OECD hluboce podprůměrní. Chlapci jsou na tom hůř než děvčata, téměř třetina dotázaných patnáctiletých chlapců je čtenářsky negramotných, tj. umí sice psaný text přečíst, ale v podstatě nerozumí jeho významu.¹⁵⁰

Lze označit jako pozoruhodné, že se mezi českými odborníky téměř nediskutuje o spolehlivosti těchto testů. Ne všichni totiž k testům PISA přistupují výhradně pozitivně. Ostrým kritikem je například rakouský literární vědec a filozof Konrad Paul Liessmann. „Myšlení bylo nahrazeno počítáním pořadí v nějakém žebříčku, což se nejzřetelněji projevuje na testech PISA. Program, jehož úkolem je každé tři roky přezkoušet základní kompetence patnáctiletých žáků a udělat mezinárodní srovnání. Skutečnost, že v prvním testu dopadlo Německo a při druhém Německo i Rakousko spíše špatně, způsobila kromě kolektivní deprese, jaká se při otázkách vzdělání vidí jen zřídka, i zcela novou orientaci politiky vzdělání, která za svůj cíl vyhlásila lepší umístění při dalším testu PISA. Místo osvícenských cílů vzdělání, místo reformní pedagogiky – přiblížení životu, sociální kompetence a radost z učení, nastoupil jediný vzdělávací cíl: obstát v testu PISA.“¹⁵¹ Testování tedy způsobuje velký rozruch nejen v České republice. V pozadí současné vzdělávací politiky se příliš nerýsují názory na vzdělání či na jeho společenskopolitický koncept. Současnou vzdělávací politiku lze redukovat na testování a odpovědi na otázku, na jakém místě jsme.

¹⁴⁹<http://www.uiv.2012.cz/>.

¹⁵⁰<http://www.pisa.2012.cz/>.

¹⁵¹ LIESSMANN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha 2008.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je základní snahou učinit text srozumitelným (viz kapitoly 1. 2, 1. 3, 1. 4). Škola by měla pomoci každému žákovi, aby si osvojil čtenářskou gramotnost a stal se čtenářem. Čtenář není jen ten, kdo deklaruje, že čte knihy (časopisy či jiná čtenářská média), ale také vykazuje dovednosti směřované ke čtení a porozumění textu. Pohled na čtení se může různit. Čtení je z určitého hlediska procesem ryze soukromým a svou povahou procesem psychickým. Čtenář je s knihou sám, vypřažen ze všech vazeb, zkrátka ve stavu, do něhož zvnějšku nelze proniknout. Jde vlastně o osobní pouto mezi čtenářem a autorem. Autor vede čtenáře do soukromí někoho jiného, zatímco zůstává ve svém vlastním. Kniha je spojnicí mezi jedním a druhým soukromím.¹⁵² Čtení však zároveň chápeme jako jednání, kterým vstupujeme do různých sociálních vztahů. Jedná se o jev sociální, proces, který souvisí s mnoha jinými činnostmi. Je to aktivita, která čtenáře někde zařazuje (knihu mu někdo doporučil, čtenář se chce něco dozvědět apod.). Čtení je současně determinací prostředím i kulturou. Neexistuje tedy jedno obecné (univerzální) čtení, ale vždy čtení někoho s určitým cílem. Nachází se v konkrétních – sociálních, kulturních, motivačních i jiných – souvislostech. Čtení se také proměňuje historicky i v rámci naší životní dráhy. Proměňuje se ve vztahu k tomu, co čteme, ale také ve vztahu vůči našemu okolí. Je rozdíl číst ve „zlatém věku knihy“ na konci devatenáctého století, kdy knize konkurovaly pouze noviny a časopisy, a v současné době, kdy všichni bez rozdílu žijeme multimediálně. *„Dnešní čtenář je světaznaljší, ke knize nemá tak bezvýhradný vztah, jako měla moje generace (generace 65 a víceletých – pozn. autorky). Není asi tak naivní, rovněž míra identifikace s knižními hrdiny bude u něho o něco menší.“*¹⁵³ Dobrá kniha však vždy vede čtenáře-žáka k novému poznání, k uvědomění si nových souvislostí.

Čtenářskou gramotnost a čtení lze primárně zkoumat, jak vyjádřil Jiří Trávníček v průzkumu zaměřeném na čtenáře a čtení, jako *„aktivitu zaměřenou na knihy – jejich čtení a obstarávání. (...) Tento způsob je pro statistická šetření nejvýhodnější. Počty přečtených, nakoupených a zapůjčených knih lze dobře měřit a vzájemně porovnávat. Je to způsob jasný, nekomplikovaný, protože je jednorozměrný. (...) K tomu přistupuje*

¹⁵² TRÁVNÍČEK, J.: *Čtenáři a interneti*. Brno 2011.

¹⁵³ MED, J.: *Texty mého života*. Praha 2007. s. 27.

*dvojměrný souřadnicový systém, kde čtení nepředstavuje jen počet, ale také čas věnovaný knihám. Přitom se lze ptát i na to, zda jde o čas volný nebo povinný. (...) Dále ale také důvod – motivace, proč čteme. Čtení je čas věnovaný knihám, přičemž tento čas je nějak a něčím motivován. To, že věnujeme knihám čas, má co činit s tím, že od toho něco očekáváme, že jsme na to nějak připraveni, že nás něco v této činnosti ovlivnilo, že dáváme něčemu přednost atd. Jinak řečeno: i v případě, že bereme do ruky knihu, abychom si zkrátili čas při čekání na rychlík, učinili jsme nějaké hodnotové rozhodnutí.*¹⁵⁴ Nelze také říci, že by existovali dva čtenáři, jejichž přístup k dílu je zcela identický. Psychologie rozlišuje dva hlavní čtenářské typy – typ spoluhráče a typ diváka. Typ spoluhráče vnímá dílo subjektivně, vžívá se do něho tak, že s literárními postavami může přímo spojovat své vlastní já. Typ diváka se naopak vžívá do díla zcela neosobně, takže v krajním případě se pocit vlastního já úplně ztrácí. Tyto typy nevystupují v ostře vyhraněné formě, ale často jsou v každém čtenáři zastoupeny oba a pod vlivem různých okolností nabývají střídavě převahy.¹⁵⁵ Vedle těchto dvou základních typů literatura uvádí typ senzorký, motorický, imaginativní, reflektující a emocionální.

Čtení ale není vždy pouze aktivita zaměřená na uměleckou literaturu, může se jednat o četbu odborné literatury, populárně-naučné apod., zkrátka o text. Vždy jde o aktivitu, která je vázána na čtenáře a čas. Aktivitu, která má nějaký záměr, motivaci, důvod. Zároveň víme, že tato aktivita má své časové a prostorové ohraničení. Vnímání textu také znamená prohlubovat si jazykové znalosti, rozšiřovat si slovní zásobu – i to souvisí se čtenářskou gramotností. Čtenářské prožívání a chápání textu může pozitivně ovlivnit reakce žáků na skutečnost, jejich myšlení, cítění i chování. Zařazuje je do světa knih a informací a učí je vyznat se v něm.

3. 2. 3 Interpretace textů – získávání informací

Se čtenářskou gramotností velmi úzce souvisí i aktuální otázka informační gramotnosti. Z každého textu žáci získávají určité množství informací. Nestačí však relevantní

¹⁵⁴ TRÁVNÍČEK, J.: *Čteme?* Brno 2008. s. 18 – 19.

¹⁵⁵ KREJČÍ, K.: *Sociologie literatury*. Praha 2008.

informaci pouze získat, nutnou podmínku úspěchu představuje opět především porozumění danému textu a schopnost vidět novou informaci v různých souvislostech. Získat informace je dnes po technické stránce jednoduché, o to větší by měly být nároky na schopnost informaci správně pochopit, ověřit, použít a zapojit do nutných souvislostí.

Pro každý text je důležitá určitá informační hodnota. František Miko ji ve stati *Literární dílo jako text* nazývá „informativnost“. Ta má vždy dva rozměry:

- vyjadřovací rozměr informace - je vyjádřením, zobrazením něčeho (to potom tvoří tzv. obsah zprávy)
- operativní rozměr informace – tímto vyjádřením působí nějakým způsobem na příjemce

„Jazyk nabývá role prostředku vyjádření i operativního působení na příjemce. Cílem je vyjádření informace a její působení. Samozřejmě základ tkví v obsahu. Bez něj by komunikace neměla smysl. Bez komunikace však zase samotný obsah informace ztrácí smysl, stává se mrtvým faktem. Vzhledem k jazykové formě vyjádření a operativnímu působení hovoříme vždy o textu. „Informativnost“ zahrnuje ještě další hlediska - informační otevřenost, úplnost, soběstačnost, šířku či hutnost informace. Tyto aspekty souvisí se skutečností, že text nepředstavuje jednoduchou informaci, ale že se skládá z více elementárních informací. Text je komplexní informace, která vzniká sjednocením dílčích informací.“¹⁵⁶ K získání konkrétní informační hodnoty je nutné text správně interpretovat. Opět se jedná o schopnost provést důkladnou analýzu jakéhokoliv textu, vyhledat jednotlivé kontexty, které jsou potřebné nejen ke správnému porozumění, ale především k následnému vlastnímu výkladu. Text jako takový provází každou informaci. Porozumění textu lze dnes považovat za zcela zásadní dovednost.¹⁵⁷

Interpretace v hodinách literární výchovy by měla naučit žáky dobře se v textu orientovat a pochopit ho. Tato dovednost se pak uplatní při orientaci v libovolném textu, vede i k porozumění informacím. Důležité změny, kterými prošly informační a komunikační technologie, přinesly zásadní změnu ve zpracovávání informací. Dnešní svět stojí na

¹⁵⁶ MIKO, F.: *Literární dílo jako text*. Bratislava 1989. s. 92.

¹⁵⁷ HASSAN, R.: *The information society*. Praha 2008. (překlad V.R.).

moderních technologiích, které umožňují vytvářet a šířit informace v téměř neomezeném množství. Můžeme hovořit o demokratizaci techniky a anarchii zpracování obsahu informací. Vidíme dva póly informace – přesnost a neurčitost. Informační gramotnost a čtenářská gramotnost by se proto měly navzájem doplňovat.

Výklady pojmu informační gramotnost prošly dlouhým vývojem a je možné spatřovat proměny jeho významu. Termín informační gramotnost poprvé použil prezident Information Industry Association, Paul Zukowski, již v roce 1974. Podle něj informačně gramotní lidé jsou ti, kteří jsou schopni používat informační zdroje při práci, kteří při řešení problémů využívají širokou škálu technik a nástrojů. Potřeba zpřesnit definici informační gramotnosti nastala na přelomu století, ve chvíli prudkého rozvoje informačních technologií.¹⁵⁸ Často používaná definice je z roku 1989, byla formulována ve zprávě Komise pro informační gramotnost: „*Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak jsou znalosti pořádané, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu.*“¹⁵⁹ Informační gramotností je tedy míněna schopnost uvědomit si a formulovat své informační potřeby, orientovat se v informačních zdrojích, vyhledat informace prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (dále ICT), tyto informace vyhodnotit a využít při řešení konkrétní životní situace či odborného úkolu.

Pokud je v populaci zjištěn nedostatek informační gramotnosti, mohou být jedinci velmi silně handicapováni. Dobrá znalost moderních ICT se stává výraznou konkurenční výhodou. Roste objem a význam informací dostupných právě prostřednictvím ICT. I lepší sociální pozici mají ti, kteří s těmito technologiemi umí pracovat. Problém rozvrstvení obyvatel je označován jako digital divide.¹⁶⁰ Předcházet vzniku tohoto rozvrstvení je možné pomocí informační výchovy. Informační výchovu můžeme chápat jako proces

¹⁵⁸ HASSAN, R.: *The information society*. Praha 2008.

¹⁵⁹ DOMBROVSKÁ, M. - LANDOVÁ, H. - TICHÁ, L.: *Informační gramotnost – teorie a praxe*. Brno 2006. s. 62.

¹⁶⁰ DOSTÁL, J.: *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc 2010.

vedoucí k cíli, kterým je právě informační gramotnost.¹⁶¹ Velice důležité je kritické zhodnocení informace, tedy textu, který informaci přináší. Téměř třetina patnáctiletých je čtenářsky negramotných. Umí sice psaný text přečíst, ale v podstatě nerozumí jeho významu. Další srovnání nemáme, neboť v oblasti informační gramotnosti tito žáci testováni nebyli. Rozhodně se nejedná pouze o záležitost českých základních a středních škol. Problematika se začíná vážně dotýkat i vysokoškolské pedagogiky.

Informační gramotnost znamená především schopnost orientovat se ve světě informací a schopnost těchto informací dále využívat. Teoretikové informace většinou rozvíjejí své teorie bez zřetele ke zvláštnostem informace umělecké. Toto může negativně ovlivnit i pochopení základního, nosného postavení poznávací funkce umělecké literatury ve vztahu k ostatním funkcím. Na druhé straně je třeba základní pojmy obecné teorie informace přiměřeně respektovat i v literární vědě a v maximální možné míře na ně navazovat. Týká se to zejména dvou klíčových pojmů – termínů informace a entropie. V obecné teorii informace bývá entropie definována jako „*ten stav systému, který je informací odstraňován, je to stav nežádoucí neurčitosti, neorganizovanosti, neuspořádanosti, chaotičnosti ve struktuře systému. Informace je oproti tomu spojována s uspořádaností, organizovaností systému*“.¹⁶² Např. v matematické teorii informace je pak „entropie označována jako míra neurčitosti, informace naopak míra určitosti. Klesá-li entropie, roste informace a naopak... Informaci získáme odstraněním neurčitosti“.¹⁶³ V případě umělecké informace pak jde o odstranění entropie jak ve vztazích mezi vrstvami a systémy, tak i v rámci těchto jednotlivých vrstev a systémů.

Při výchovně-vzdělávací práci s literaturou se uplatňují tři relativně rozdílné přístupy k textu, který je v danou chvíli v centru pozornosti učitele i žáka:

¹⁶¹ ZLATUŠKA, J.: *Informační společnost*. Brno 1998.

¹⁶² ŠABOUK, S.: *K sociálně informačním aspektům recepce a tvorby uměleckého díla*. Praha 1989. s. 29.

¹⁶³ Srov. ZEMAN, J.: *Poznání a informace*. Brno 1992. s. 63. Zcela v souladu s tím je přístup F. Mika, který v rámci výkladu hodnotových systémů charakterizuje entropii jako krizová místa v systému, jejichž řešení přináší informace. V této sozuvislosti poznamenává, že v rámci teorie umělecké informace je třeba rozlišovat mezi krizovými místy v komplexním orientačně motivačním systému člověka jako celku a jeho etických, estetických a dalších systémech na jedné straně a krizovými místy vyjadřovacích a sdělovacích systémů, jimiž nejčastěji bývají soustavy stylových realizačních norem, na straně druhé. MIKO, F.: *Hodnoty a literární proces*. Nitra 1992.

- informační přístup
- interpretační přístup
- ilustrační přístup.

Informační přístup přesněji specifikuje poznávací a pragmatickou stránku obsahu textu (uměleckého i odborného). Je zaměřený na rozvoj vědomostí a operativnost žáka. I když uplatňování, prohlubování a praktické využívání informačního přístupu patří ve škole hlavně do sféry výuky informatiky, případně do sféry práce s učebnicí v rámci různých učebních předmětů, interpretační přístup (rozvíjení komplexů interpretačních schopností a návyků žáků), tj. programové poznávání a osvojování si souboru textů náleží především do kompetencí literární složky předmětu Český jazyk a literatura. Charakterizuje ho stejně tak orientace na čtenářský zážitek, jako racionální zpracování vnějších i vnitřních významů textu. Ilustrační přístup respektuje text jako doplňkový - doplňuje výklad učitele a představuje tak motivační nebo aktualizací vstup do vyučovací hodiny ve většině předmětů školního vyučování. Je chybou, když ilustrační přístup převládne ve výuce literatury. Literatura a její recepce nejsou pouze prostředkem výchovně-vzdělávacího působení, ale měly by být cílem tohoto působení. Ve stručně naznačených a popsaných třech přístupech k textu a k jeho fungování ve škole, ve vlastní realizační bázi, tj. v pedagogické komunikaci, důležitou úlohu sehrává optimální poměr a soulad mezi estetickou a didaktickou informací.¹⁶⁴

3. 3. Zkušenosti s interpretací textu ve vyučovacích hodinách

Možnost posoudit, jak se ve vyučovacích hodinách předmětu Český jazyk a literatura pracuje s literárními texty, máme pouze v případě, budeme-li na konkrétních vyučovacích hodinách přítomni. V disertační práci nechceme pouze teoretizovat, ale především ukázat možnosti každodenní pedagogické praxe. Zvolili jsme formu hospitace jako metodu přímého pozorování pedagogického procesu. Sledovali jsme, zda a jak často je interpretace textu samozřejmou součástí vyučovací hodiny, zda se dokonce můžeme setkat i s vyučovací hodinou, jejíž struktura je na interpretaci postavena. Dále jsme

¹⁶⁴ OBERT, V. *Estetická a didaktická informácia v pedagogickej komunikácii*. In: *O interpretácii umeleckého textu 12*, 1989.

sledovali, jakou specifickou funkci, determinovanou pedagogicko-didaktickými zřeteli, má interpretace literárního textu ve vzdělávacím systému – jestli metodicky konstruktivně formuje žáky ve vztahu k literatuře, systematicky rozvíjí proces literárního vzdělávání, tj. proces postupně se zdokonalujícího porozumění literární tvorbě. Zjišťovali jsme, do jaké míry školní interpretace literárního textu plní literárněvzdělávací úkoly, jako je formování čtenářské osobnosti, rozvíjení logického a tvořivého myšlení, obohacování historického, teoretického a hodnotového poznávání literatury či pochopení smyslu textu.

Hospitaci jsme pojali jako možnost osobního setkání s učiteli-češtináři a s jejich žáky. Navštívili jsme dvanáct vyučovacích hodin na šesti gymnáziích.¹⁶⁵ Učitele jsme vybírali především podle toho, jak dlouho předmět Český jazyk a literatura učí, jakou tedy mají zkušenost s literárním vyučováním. Navštívili jsme hodiny zkušených i začínajících pedagogů. Pouze na dvě vyučovací hodiny jsme přizvali zástupce ředitele. Toto jsme učinili z důvodu, abychom mohli porovnat náš zápis z hospitace s hospitačním záznamem od nadřízeného. Ke konfrontaci jsme zvolili zástupce ředitele, který má češtinu ve své aprobaci, a zástupce ředitele, který je absolventem Matematicko-fyzikální fakulty UK. Učitelé znali smysl a účel hospitace, vždy byli s předstihem o návštěvě informováni a znali téma i cíl disertační práce.

Hospitace nebyla brána jako prostředek kontroly úrovně přímé pedagogické práce učitele. Nenaplnila kontrolní funkci ani funkci diagnostickou, kdy by měla shromažďovat informace o vzdělávacích potřebách učitelů a kvalitě pedagogického procesu. Jednalo se především o funkci předávání a šíření zkušeností a případně o poznávací funkci¹⁶⁶ (ne však z hlediska personální práce, ale z hlediska prostoru pro osobní setkání učitelů). Je patrné, že i tak někteří z vybraných učitelů brali naši hospitaci jako zásah do výkonu jejich práce. Hospitaci, dle jejich vyjádření, vždy považují za stresující záležitost a především projev nedůvěry v jejich pracovním nasazení. Snažili jsme se, aby v našem případě podobné názory nevznikaly. Z dvanácti hospitačních záznamů uvádíme čtyři.

¹⁶⁵ Jedná se o školy, které jsou zapojeny do výzkumného šetření ve druhé části této práce.

¹⁶⁶ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu*. Praha 2006.

Použili jsme archy *Hospitačních záznamů*, které používají ve zvolených školách. Setkali jsme se čtyřmi typy těchto archů (viz Příloha 2). Učitelé se shodli na tom, že proces poznávání a interpretace textu hraje důležitou roli nejen v literární výchově, ale vůbec při vzdělávání a formování žáků. Důraz kladli především na práci s uměleckým textem. Této práci připisovali přinejmenším dva významy. První souvisí s kultivací uměleckého cítění a i s estetickými zážitky, které mu zpříjemňují život. Druhý s rozvíjením vyjadřovacích schopností. Zajímavé je, že učitelé nepovažovali za důležité zmínit nutnost rozboru textu z hlediska pochopení samotné podstaty textu. Zřejmě si stále neuvědomují neustále se zmenšující schopnost žáků pochopit podstatu psaného textu, schopnost získat z textu důležitou a podstatnou informaci nebo přečtený text vyložit. Přitom koncepce rozboru textu je z didaktického hlediska velice nutná. Můžeme poukázat alespoň na tři základní stupně, které fungují při řádném pochopení textu:

- První je určitá typologie, tedy snaha rozličnými metodami zjistit, co je pro daný text typické a dodává mu určitý charakter. V rámci typologie dochází také ke zjištění, co je v textu pozoruhodné a nové. Pokoušíme se určit i výrazné formální prvky, které identifikují jeho podobu. Typologie neprozradí o textu vše, ale pouze signalizuje, zjišťuje data, která si žádají další vysvětlení. Naznačuje, co skrývá, nebo může skrývat text, který žáci právě přečetli.
- Druhým stupněm už je interpretace, přesné určení vlastností textu právě na základě předchozí typologie. Při typologii se vychází z formy a k formě se vrací, při interpretaci se vychází z formy a směřuje se k obsahu, přitom je nutné mít na paměti i ostatní složky, které k interpretaci náleží, ty, které stojí mimo text (kontext autora, doby, umění). Text se sleduje nejen z jazykového a kompozičního hlediska, ale stejně tak i z psychologického, historického a dalších hledisek, která vytvářejí celkový kontext textu. Typologizovat znamená hledat a odhalovat informace, interpretovat znamená po důkladné analýze informace vysvětlovat.
- Pro třetí stupeň práce s literárním textem ve škole je příznačná didaktická aplikace. Rozumíme tím výchovné a praktické využití textu pro plnění širších cílů ve škole, kam patří i, učiteli zmiňovaná, jazyková výchova. V této situaci je už

text živým slovem, cílevědomou výpovědí.¹⁶⁷ Ovšem práce s takovouto aplikací textu se stane pouze formální a fráзовitou, když se předcházející stupně vynechají nebo podcení. Ale i obráceně – nedojde-li k aplikaci textu, stává se práce opět formální či samoúčelnou.

Uvedené tři stupně není třeba chápat, jako kdyby stály v řadě podle přísné časové následnosti. Toto členění má pouze teoretický význam. Praktická školní interpretace funguje v procesuální a nezformulované podobě. Zformulovaná podoba interpretace je pouze metodickým předpokladem pro práci s literárním textem ve vyučovací hodině. Pro učitele to znamená celkovou přípravu na interpretaci textu s jeho žáky. Otázka komplexního přístupu k vyučování literatury je třeba věnovat zvýšenou pozornost také proto, že přímo souvisí s procesuální stránkou školní interpretace literárního textu.

Komplexní přístup zahrnuje systém jednotlivých metodických postupů. Vždy bereme v úvahu umělecký text i čtenáře. Důsledně dodržujeme zásadu, že literární text je i prostředek výchovy a práce s ním nemůže být opět ničím jiným než prostředkem výchovy. Volbu metod a forem práce diktuje text jako celek, dále umělecký zážitek z textu, vyspělost a postoj žáků. Vždy musíme sledovat všechny dosažitelné cíle literární výchovy a v praxi ověřovat, zda žádný z kroků nepopírá některý cíl literární výchovy. K jednotnému komplexnímu přístupu patří:

- motivace žáků
- bezprostřední střetnutí žáků s textem
- rozhovor o bezprostředním čtenářském dojmu
- řízená analýza jednotlivých složek struktury textu
- porozumění významu textu
- proniknutí k jednotlivým kontextům textu, pochopení textu v kontextu literatury i v kontextu celospolečenského vývoje
- uvědomění si čtenářské spoluúčasti, sebeanalýza, pochopení významu čtenářských a životních zkušeností
- uvědomění si zákonitostí literárního díla
- jednoduché čtenářské hodnocení

¹⁶⁷ JURČO, J. - OBERT, V.: *Didaktika literarúry*. Bratislava 1984.

- čtenář stimulovaný textem se věnuje následné reprodukční či produkční činnosti, znovu se již uvědoměle střetává s textem.

Mezi první etapy komplexního přístupu patří etapa bezprostředního střetnutí s textem a správná motivace, to znamená navození vhodné pracovní atmosféry. Motivace je prvním náznakem pro interpretaci textu, už zde se učitel snaží ukázat na jasný cíl.¹⁶⁸

Text, se kterým se pracuje ve vyučovací hodině, by měl tvořit uzavřený organismus. Umělecký text poskytuje estetickou a věcnou informaci. Vedle uměleckých textů se pracuje s texty odbornými či prostě sdělovacími, které přinášejí pouze věcné nebo ideové informace. Každý z těchto připravených textů by měl být záměrně zacílený a logicky uzavřený. Text má na žáky působit jako celek, žáci zprvu nevnímají jeho jednotlivé složky, soustředí se na celistvou informaci. K jednotlivým složkám textu, k tomu, jak tyto složky působí v rámci celku, se učitelé s žáky dostanou až jeho analýzou a především interpretací, která právě ukáže fungování jednotlivých složek izolovaně, ale i v kontextu s ostatními aspekty.

Současné užívání práce s textem ve vyučování ukážeme v hospitačních záznamech ze čtyř konkrétních hodin českého jazyka a literatury:

Hospitační záznam č. 1

Pedagogický pracovník: učitelka 53 let, na gymnáziu učí 20 let, absolventka FF UK

Předmět: Český jazyk a literatura

Třída: 5. C (pátý ročník šestiletého gymnázia)

Žáků přítomno: 28

Datum: 2. 6. 2011

Téma vyučovací hodiny: Poezie Jiřího Koláře

Výchovné a vzdělávací cíle hodiny: Zasazení umělecké osobnosti Jiřího Koláře do kontextu poezie všedního dne a čtenářský zážitek z četby a interpretace čtyř básní.

Vlastní pozorování – průběh vyučovací hodiny:

¹⁶⁸ Srov. pojetí OBERT, V.: *Cesty výchovy dětského čitatele*. Bratislava 1986. CENEK, S.: *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha 1979. POPOVIČ, A.: *Literárne vzdelanie*. Nitra 1989. MARTINKOVÁ, V.: *Metodická příručka pro učitele*. Praha 2004.

1) Úvod – pozdrav a seznámení se vzdělávacím cílem vyučovací hodiny – dialog se studenty – výborná motivace (osobní vzpomínka na J. Koláře).

2) Opakování a) frontální zkoušení - Skupina 42 a Poezie všedního dne – zapojení všichni žáci, každý říká dvě věty k zadanému tématu, věty musí navazovat a celek tvoří souvislý projev – nápadité a didakticky výborné b) individuální zkoušení – žák dostává pracovní list – dvě básně Jana Zábrany a krátká ukázka z autorova deníku, z knihy *Celý život*. Na ukázkách žák charakterizuje tvorbu Jana Zábrany – podstata interpretace textu – výborný postup učitelky i skvělé znalosti žáka.

3) Nová látka a) žáci dostanou pracovní list se čtyřmi krátkými básněmi (*Večer, Polévka pro hladové, Nápady pana Apríla, Návod k upotřebení*) od (pro ně) neznámého autora – hlasitá četba básní (každý žák čte jednu strofu – je zřejmé, že na tento postup jsou žáci zvyklí – ve třídě zavládla zcela pracovní atmosféra) – pokus o analýzu básní – učitelka vede dialog se studenty b) učitelka prozradí autora Jiřího Koláře a zařadí ho do dobového kontextu (žáci si bez vyzvání zapisují – někteří přímo do pracovního listu, jiní do sešitu, někteří do notebooku c) žáci si znovu samostatně přečtou básně – tichá četba – a hledají další souvislosti a další možné informace (sami odhalují experimentální poezii, poezii všedního dne, dobové souvislosti) d) žáci dostanou druhý pracovní list - četba básně *Modlitba k poezii* – čte učitelka – poslech – před četbou výborná motivace – navození atmosféry básně a zopakování souvislostí s Waltem Whitmanem (krátká ukázka na druhé straně pracovního listu) – atmosféra ve třídě dodává četbě mimořádný umělecký zážitek e) interpretace textu – popis čtenářského zážitku (vyjadřují se tři dobrovolníci), následuje analýza textu – tematické roviny, jazykové stránky i kompozice, dále vysvětlen kontext autora, kontext umělecký a literární – vše dialog se studenty – žáci jsou velmi aktivní, odpovědi jsou často překvapivě přesné (i nesprávnou odpověď učitelka kladně hodnotí a motivuje k dalšímu přemýšlení) f) dialog mezi žáky navzájem – dva spolu vzájemně nesouhlasí – jeden žák má potřebu sdělit osobní zážitek, ke kterému ho báseň inspirovala.

4) Závěr hodiny – rychlé shrnutí a motivace na další hodinu.

Ve vyučovací hodině jsme nezaznamenali nic, co bychom mohli označit jako negativní jak z hlediska obsahového, tak z hlediska pedagogického.

Pozitiva: Vyučovací hodinu můžeme označit jako ukázkovou. Jednalo se o literární hodinu, která byla celá založená na interpretaci uměleckého textu – text byl hlavním

obsahem při opakování i při probírání nové látky. Hodina byla důkladně připravena (časově velmi náročná). Funkční využívání učebních pomůcek – pracovních listů, které si připravuje sama učitelka. Během hodiny byli aktivní všichni žáci ve třídě (při „opakovacím kolečku“ i při hlasité četbě nemůže být nikdo přehlédnut. Jazykový projev učitelky odpovídal všem zásadám kultivovaného jazykového projevu, motivace byla slovní i situační. Vyučovací hodinu jsme zhodnotili jako tvořivou a netradiční.

Hospitační záznam č. 2

Pedagogický pracovník: učitelka 42 let, na gymnáziu učí 17 let, absolventka PedF UK

Předmět: Český jazyk a literatura

Třída: 2. A (druhý ročník čtyřletého gymnázia)

Žáků přítomno: 26

Datum: 14. 4. 2011

Téma vyučovací hodiny: Jan Neruda

Výchovné a vzdělávací cíle hodiny: Seznámit s osobností a dílem Jana Nerudy.

Vlastní pozorování – průběh vyučovací hodiny:

1) Úvod – pozdrav, časově velmi dlouhý zápis do třídní knihy (zjišťování absence žáků z minulé hodiny) – vytratilo se výchovné působení – žáci učitelku neposlouchali, vše pojali jako prodloužení přestávky. Seznámení se vzdělávacím cílem v této části hodiny neproběhlo, motivace žádná.

2) Opakování – individuální zkoušení – jedna žákyně stojí u katedry, učitelka klade otázky zaměřené na život a dílo Boženy Němcové – většinou se jedná o otázky i odpovědi faktografické – žádná práce s textem, žádné osobní nasazení. Ostatní žáci nebyli do této části hodiny nijak zapojeni (od začátku výuky uplynulo 28 minut).

3) Nová látka a) výklad biografie Jana Nerudy – pouze známá fakta – chybělo zasazení do kontextu doby i kontextu literárního – spojení s pobytem Joachima Barrandeho v Praze – velice zavádějící a samoučelné (bez jakékoliv souvislosti s následným výkladem tvorby). Nebyla žádná návaznost na skupinu májovců, což bylo téma minulé hodiny – ani při opakování, ani na začátku výkladu. Dále následoval faktografický výklad jednotlivých básnických sbírek (velmi povrchní) – např. „...básnická sbírka *Hřbitovní kvítí* vyšla v roce 1858, byla odmítnuta dobovou kritikou za pesimistický tón. Česká

společnost chce poezii optimistickou, národně povzbudivou. Další sbírka *Knihy veršů...*“ (žáci byli vyzváni, aby si zapisovali do sešitu – zcela zbytečný zápis – všechny informace najdou žáci v každé učebnici i encyklopedii) b) četba dvou básní z knihy *Písně kosmické* (četli dva žáci, které vybrala učitelka) – velmi špatná četba (bylo zjevné, že žáci nemají zájem) i špatný výběr textu (básně bývají řazeny do čítanek pro základní školy) – pouze ilustrativní přístup k textu – bez analýzy, bez motivace, bez čtenářského zážitku – ke konci četby zvonek upozornil na konec vyučovací hodiny.

4) Závěr vyučovací hodiny probíhal již během přestávky – zadán úkol – naučit se životopisná data Jana Nerudy - chybělo shrnutí, další motivace.

Pozitiva: nebyla.

Negativa: Ve vyučovací hodině nebyl splněn vzdělávací cíl, který si učitelka určila - seznámit s osobností a dílem Jana Nerudy – Neruda nebyl vůbec představen jako vynikající novinář a organizátor literárního života své doby, výklad byl zcela vytržen z kontextu – žádná návaznost. – nevýrazný, slabý jazykový projev učitelky. Nedodržení časového plánu (45 minut), k nové látce se učitelka dostala až po téměř třiceti minutách práce, chyběla práce s textem. Nebyly použity žádné učební pomůcky, žáci byli vyzváni, aby si otevřeli čítanky, ale na lavicích se jich objevilo pouze cca 10 – ostatní žáci během četby nespolečně pracovali. Instrukce a pracovní pokyny učitelky nebyly jasné. Žáci byli během hodiny zcela pasivní, učitelka nepoužila žádnou aktivizující metodu či formu ke své pedagogické práci. V hodině jsme nezaznamenali žádné výchovné působení ani míru pořádku a kázně nebyla v souladu s procesem učení – převládal chaos a nekázeň.

Hospitační záznam č. 3

Pedagogický pracovník: Učitel 34 let, na gymnáziu učí 9 let, absolvent PedF MU Brno

Předmět: Český jazyk a literatura

Třída: 1.D (první ročník šestiletého gymnázia)

Žáků přítomno: 31

Datum: 20. 4. 2011

Téma vyučovací hodiny: Orientální literatury

Výchovné a vzdělávací cíle hodiny: Seznámit s principy starých orientálních literatur.

Vlastní pozorování – průběh vyučovací hodiny:

1) Úvod – pozdrav, zbytečně zdlouhavý zápis do třídní knihy – žáci spolupracují, diktují potřebné informace, následuje dialog o včerejším školním sportovním utkání (12 minut).

2) Opakování – tato část vyučovací hodiny nebyla, chyběla i návaznost na již získané znalosti žáků z písemnictví nejstarších národů (podle zápisů v třídní knize jsme zjistili, že již probírali literaturu sumerskou a akkadskou a egyptské písemnictví).

3) Nová látka a) krátký výklad staré indické literatury – učitel používá slovo *hinduismus*, ale během celého výkladu ho neobjasnil – stejně termín *vědy* vysvětlen velmi povrchně – žáci byli vyzváni, aby si vše zapisovali do sešitu (probíhá zbytečná diskuze o tom, kdo nosí a nenosí sešity – příští hodinu proběhne kontrola sešitů) b) četba ukázky – žáci dostali pracovní list s krátkou ukázkou *Upanišada o Švétakétuovi a jeho otci Aruniovi* – čtou dva dobrovolníci formou dialogu - odlehčená atmosféra – chybí motivace – ukázka z véd zcela ztratila svoji podstatu – pokus o rozbor textu – ve třídě zavládla anarchie názorů – učitel přijímá všechny názory – nic neupřesňuje, na dotazy neodpovídá, nemoderuje – rozebírá se pouze obsahová stránka textu – chybí kontext c) práce s učebnicí – žáci byli vyzváni, aby si ve dvojicích otevřeli učebnici *Kouzelné zrcadlo literatury* (autor J. Blažke) – kontrolují výklad učitele (ukázka v učebnici a na pracovním listu je stejná – zbytečné pracovní listy).

4) Závěr vyučovací hodiny se vracel ke křesťanským velikonočním zvykům (hodina probíhá krátce po velikonočních prázdninách) – učitel hraje jednu velikonoční píseň na zobcovou flétnu (návaznost byla pouze časová – doba po Velikonocích – nikoliv obsahová) – zapojilo se cca 5 žáků, ostatní žáci zcela pasivní, dále následovala agitace žáků do pěveckého sboru, který učitel ve škole zakládá.

Pozitiva: Učitel se snažil, aby bylo v hodině viditelné, že jeho vztah k žákům je založen na vzájemné úctě a dobrém vztahu – toto považujeme za pozitivum, avšak tato snaha byla místy křečovitá a především se projevovala v dialozích, které se vůbec netýkaly výchovně-vzdělávacího cíle hodiny.

Negativa: Chaos, propojení křesťanství s hinduismem mohlo být nosné téma hodiny – dobrý nápad se však ztratil v špatné organizaci, nesystematičnosti a neschopnosti učitele profesionálně odpovědět na věcné a často velmi dobře formulované dotazy žáků. Hlavní negativum hodiny byla nepřipravenost učitele, často nápadná improvizace - znalosti vyučovacího tématu se zdály nedostatečné vzhledem k požadavkům žáků, neúčelná

motivace, která se nevztahovala ani ke vzdělávacímu, ani k výchovnému cíli hodiny. Celý výklad učitele byl připraven podle učebnice, kterou žáci vlastní. Práce s textem byla zcela povrchní a žáci se vůbec nedotkli podstaty textu. Instrukce a pracovní pokyny učitele byly sice jasné, ale bez věcné přesnosti a žákům neumožnily textu porozumět.

Hospitační záznam č. 4

Pedagogický pracovník: Učitelka 27 let, na gymnáziu učí 2 roky, absolventka PedF JČU

Předmět: Český jazyk a literatura

Třída: 6. ročník osmiletého gymnázia

Žáků přítomno: 26

Datum: 5. 2. 2011

Téma vyučovací hodiny: Francouzský klasicismus

Výchovné a vzdělávací cíle hodiny: Porovnat novou látku - umělecký směr klasicismus s ostatními uměleckými směry, které již žáci ovládají, a seznámit studenty s tvorbou francouzských spisovatelů, především s tvorbou Molièra.

Vlastní pozorování – průběh vyučovací hodiny:

- 1) Úvod – pozdrav, zápis do třídní knihy a seznámení se vzdělávacím cílem vyučovací hodiny – dialog se studenty (rychlé reakce na dotazy žáků – učitelka je zároveň ve škole výchovnou poradkyní – dobře se situací vyrovnala).
- 2) Opakování – problémové vyučování a skupinová práce – třída je rozdělena do skupin po čtyřech žácích – každá skupina dostává pracovní list s problémovým úkolem, který se týká konfrontace spisovatelů z různých uměleckých směrů – antika, gotika, renesance, baroko (pracují 5 minut) – společná kontrola – za skupinu vždy hovoří jeden mluvčí – učitelka opravuje i jazykový projev žáků – následuje hodnocení a známkování (vše didakticky velmi dobře připravené, promyšlené a propracované).
- 3) Nová látka a) dialog se studenty (situace na královském dvoře Ludvíka XIV., Mozartova hudba, Molièrovo drama – pražské divadelní scény) – dobrá motivace b) krátký výklad – klasicismus jako umělecký směr – důraz na pevný řád a jasný systém – vysvětlení pravidel Nicolase Boileaua z knihy *Umění básnické* – představa pravdy a krásy c) formy dramatu – exkurz do literární teorie – dialog se studenty – schéma na tabuli

d) práce s textem z čítanky – ukážka díla *Lakomec* – čtou dobrovolníci – dramatizace textu – přijatelná atmosféra – učitelka vše dobře usměřuje – následuje rozbor – učitelka vede žáky připravenými otázkami k pochopení textu – žádná otázka se nevztahuje ke klasicismu – základní téma hodiny je téměř zapomenuto (o Molièrovi žáci zatím – až na výjimky – nic nevědí – na některé otázky nejsou schopni odpovědět) – základní životopisná data si nastudují za domácí úkol sami – na závěr se rozebírá jazyk ukázky (dostí samoučelné – v čítance není uveden český překladatel).

4) Závěr hodiny – rychlé shrnutí a připomenutí domácího úkolu (vypsát a naučit).

Pozitiva: vyučovací hodina byla řádně naplánována a připravena, pracovní pokyny učitelky byly jasné a měly úroveň, která žákům umožnila porozumět látce, otázky byly během dialogů vždy kladeny rovnoměrně po celé třídě, učitelka využívala široké spektrum didaktických dovedností, udržela si ve třídě pozornost žáků a takovou úroveň kázně a pořádku, která napomáhala celému procesu učení.

Negativa: v hodině chyběla interpretace textu – práce s textem byla velmi krátká a povrchní. Ukážku nepovažujeme za vhodně zvolenou, vzhledem k probíranému tématu – první hodina klasicismu – by se více hodila např. ukážka *Směšné preciózky* (Molière) – práce s čítankou je pro učitele často náročná, ukázky textů se ne vždy hodí zařadit. V této vyučovací hodině převládlo nad dobrou obsahovou náplní časté střídání metod a forem práce – pro žáky zajímavé, didakticky přínosné, často však samoučelné a pro pochopení tématu z literární vědy místy zbytečné.

Každá ze sledovaných vyučovacích hodin byla složena zpravidla ze tří částí:

- Úvodní část – organizační začátek hodiny, motivace učiva, obsah vyučovací hodiny (pouze u poloviny vyučujících)
- Hlavní část
 - a) opakování učiva z předcházejících hodin - nejčastější metodou bylo ústní zkoušení (forma individuální, frontální i skupinová), literární text byl při zkoušení použit pouze v jednom případě
 - b) nové učivo – nejčastěji byla zvolena forma výkladu a práce s textem byla jenom ilustrační, pouze v jednom případě byla pro nové učivo zvolena metoda interpretace

- Závěrečná část – shrnutí učiva (pouze u poloviny vyučujících), zadání úkolů, ukončení hodiny.

Porovnáme-li náš hospitační záznam z jedné vyučovací hodiny, která byla založena na interpretaci, a z druhé vyučovací hodiny, kde se práce s textem téměř neobjevila, s hospitačním záznamem zástupce ředitele, který není češtinář, zjišťujeme následující fakta. Má-li být interpretace základem literárně-výchovného procesu na gymnáziu, je nutné, aby toto bylo komentováno v rámci hospitačního záznamu a náročnost této práce řádně ohodnocena. I pro zvýšení čtenářské gramotnosti se musí stále více zařazovat interpretace textů do vyučovacích hodin a tato činnost by se měla také kontrolovat a hodnotit. Na kontrolní hospitace především začínajících učitelů-češtinářů je vhodné proto posílat především zkušené češtináře, kteří poznají, zda jsou používány literárnědidakticky vhodné metody s textem. V profesionálně vypracovaném hospitačním záznamu, který sepsala zástupkyně ředitele, nebyla vůbec posouzena a hodnocena práce s textem. Byla komentována struktura vyučovací hodiny, aktivita žáků, srozumitelnost učitelova projevu, organizační formy vyučování. V celém zápisu ale nebyla zmíněna metoda interpretace textu, ani ohodnocena náročnost hodiny, která byla na interpretaci založena.

Porovnání hospitačních záznamů:

1) Hospitační záznam č. 1 (viz s. 73)

2) Hospitační záznam č. 1 zástupkyně ředitele

Téma vyučovací hodiny: Poezie Jiřího Koláře

Výchovné a vzdělávací cíle hodiny: Zasazení umělecké osobnosti Jiřího Koláře do kontextu poezie všedního dne a čtenářský zážitek z četby a interpretace čtyř básní.

Vlastní pozorování – průběh vyučovací hodiny:

1) Začátek hodiny – pozdrav a seznámení s uměleckým stylem, který se bude v hodině probírat, a motivace studentů k pochopení významu literární i výtvarné tvorby J. Koláře (studenti jsou aktivní).

2) Opakování předcházející látky (skupina 42 a poezie všedního dne, paralely, propojení literární i výtvarné tvorby) – studenti sami shrnují látku, zapojeni všichni žáci, každý říká dvě věty ke shrnutí. Následuje individuální zkoušení, jeden student jde před třídu a

rozebírá básně a texty J. Zábrany – otázky jsou srozumitelné a přiměřené, na studentovi je vidět vnitřní zaujetí pro text.

3) Nová látka - každý student dostal připravené texty a reprodukce koláží – společný rozbor básně *Večer* – problémové vyučování – studenti řeší problémové úkoly a sami dedukují, jak tvoří J. Kolář a ke kterým stylům zařadí jeho tvorbu literární i výtvarnou - léta experimentování – rozbor básně *Nápady pana Apríla* a kaligramy (dobrá motivace a aktualizace)

- městský folklór – rozbor básně *Návod k upotřebení* + koláž. (velká aktivita studentů)- četba básně *Modlitba k poezii* – čte vyučující – umělecký zážitek – před četbou výborná motivace – navození atmosféry básně – všichni se zaujetím poslouchají i se zapojují do diskuse – studenti jsou velmi aktivní.

Pozitiva: Přehledná stavba hodiny, fakta vždy ilustrována, dedukována, porovnávána pomocí konkrétních ukázek. Studenti aktivně pracují, zapojují se do diskusí.

Negativa: Na konci hodiny provést společně se studenty delší shrnutí učiva.

3) Hospitační záznam č. 3 (viz s. 76)

4) Hospitační záznam č. 3 zástupkyně ředitele

Téma vyučovací hodiny: Orientální literatury

Výchovné a vzdělávací cíle hodiny: Seznámit se starými orientálními literaturami.

Vlastní pozorování – průběh vyučovací hodiny:

1) Začátek hodiny – zdlouhavé zjišťování absence a rozhovor o sportovním utkání školy – nepatří do vyučovací hodiny (10').

2) Opakování frontálně – zapojují se dobrovolníci (hlásí se stále stejní tři studenti) – vyjmenovat památky ze starého Egypta.

3) Nová látka – výklad učitele (slabý hlas, v zadních lavicích bylo špatně slyšet)

- stará indická literatura – co jsou to védy - vysvětleno velmi sporadicky

- základní krédo (sebekázeň, lidskost, mravnost, sebezušlechťování atd.) a zakladatel

- velice povrchní informace – studenti mají dotazy – učitel je odkázal na učebnici

- čtení namnoženého krátkého textu z *Upanišad* – rozbor textu – postavy a prostředí (rychlé, nestačila jsem text vnímat) – kontrola v učebnici

- velikonoční zvyky – návaznost bez souvislostí a motivace - učitel hraje jednu velikonoční píseň na zobcovou flétnu (zapojilo se 5 studentů).

Pozitiva: Přehledná stavba hodiny – pouze dlouhý začátek a konec vyučovací hodiny (začátek – sportovní utkání, konec – velikonoční píseň) – nápadité, ale v kontextu trochu nesrozumitelné. Práce s textem – aktivizace studentů.

Negativa: Vyučovací hodina se místy zdála po odborné stránce nepřipravená, na konci chybělo shrnutí probírané látky.

Provedeme-li konfrontaci dvou literárních hodin, které zaznamenala zástupkyně ředitele, zjišťujeme, že v záznamu vyznívají velmi podobně – jak tradiční vyučovací hodina, založená téměř celá na monotónním výkladu nové látky (pro pedagoga jednoduchá práce, pro žáky pasivní výuka), tak vyučovací hodina celá postavená na interpretaci textů. Taková literární hodina je velice náročná na přípravu, celý průběh i hodnocení žáků. Žáci jsou celou hodinu aktivní, literární text stále zaujímá základní pozici, stává se prostředkem i cílem literárního vyučování.

Lze shrnout, že z dvanácti vyučovacích hodin, které jsme navštívili, byla pouze jedna (výše uvedená) založená na interpretaci textů. Ostatní patřily k výkladovým hodinám, které by již měly být didaktickou minulostí. Tato situace je zcela neslučitelná s celkovou koncepcí výuky literatury na gymnáziích. Dokonce i učitelka, téměř čerstvá absolventka pedagogické fakulty, nezařadila do vyučovací hodiny alespoň důkladnou analýzu, a tím pokus o porozumění textu – pouze na textu sama demonstrovala „nezařaditelnost“ Molièra do francouzského klasicismu a pokusila se o aktualizaci (různá nastudování Lakomce v pražských divadlech a filmová zpracování) a určité výchovné působení ohledně peněžní morálky. Na rozdíl od ostatních vyučujících se snažila o netradiční hodinu tím, že pro zkoušení zvolila skupinovou formu, pro novou látku problémové vyučování a žáky dobře motivovala. Část hodiny vedla aktivní dialog se žáky. Didakticky v pořádku, pouze v celé literární hodině chyběla interpretace textu či práce s ním, která by vedla k porozumění textu. Text hrál opět pouze ilustrační roli. Vše naznačuje, že ani pedagogické fakulty, které připravují nové učitele češtiny, nekladou důraz na interpretaci textů a absolventi důkladnou analýzu textu a následný výklad přečteného buď nepovažují

za nutné, nebo si s takovouto činností neví rady. Nahrazují tak řádnou práci s textem často samoučelným střídáním metod a forem práce, které však nevedou k porozumění přečtenému. Dialog, který učitelé se žáky vedli, byl často velmi prázdný, se sklonem k frázím jak ze strany žáků, tak i učitelů.

Dá se pouze konstatovat, že teoretici didaktiky literatury a literární vědci nenabízejí kvalitní příručky, které by mohli používat středoškolští učitelé jako praktický návod ke školní interpretaci uměleckého textu. Odborné knihy, které se věnují interpretaci, jsou buď teoretické, často složité, nebo jednotlivé fáze interpretace jsou prováděny velmi podrobně a nesystematicky, že ani zkušený pedagog nerozezná, co je nutné ponechat a co možné vypustit, aby výstupy nevyzněly subjektivně. Toto bohužel platí i pro většinu knih, které v úvodu mají deklarováno, že jsou psány jako pomůcka pro učitele či přímo „míří k učitelům, kteří chtějí získat středoškoláky pro četbu.“¹⁶⁹ Máme na mysli knihy od Milana Zemana a kolektivu *Rozumět literatuře. Interpretace základních děl české literatury*.¹⁷⁰ nebo od Jaroslavy Janáčkové a Marie Lukešové *Knihy textů* nebo knihu sepsanou kolektivem autorů ČSAV *K interpretaci uměleckého literárního díla*¹⁷¹ apod. Některé z těchto příruček vyšly ještě před rokem 1990 a ne pouze studenti, ale často i mladí učitelé češtiny neodkryjí tendenčnost v rámci analýzy textu či dobových kontextů (např. B. Hoffmann a kolektiv *Interpretace literárních textů ve škole*, 1985, J. Machytka, J. Hubáček *Literárněvýchovné interpretace*, 1979, H. Jechová *Rozbor literárního díla z hlediska přímého a nepřímého zobrazení skutečnosti*, 1965 apod.) Učitelů, kteří skutečně zažili období minulého režimu, postupně ubývá. Mladé generace ztrácejí schopnost postřehnout jemné odstíny mezi tendenčním a objektivním. Zmizí-li toto intuitivní literární vědomí učitelů, může stále častěji docházet ke školní dezinterpretaci uměleckých textů, vydávaných a odborně hodnocených před rokem 1989. Tendenčnost textu se totiž projevuje mnoha způsoby, a často tak dochází ke zkreslení, které nepoučený čtenář těžko postřehne. Může z odborného textu převzít formulaci, jež posouvá význam textu právě v duchu ideologie minulého režimu. Jak již bylo řečeno – začíná se vytrácet schopnost rozpoznat, které pasáže v odborně kvalitním textu jsou poplatné době a nemají

¹⁶⁹ JANÁČKOVÁ, J. - LUKEŠOVÁ, M.: *Knihy textů*. Praha 1999.

¹⁷⁰ ZEMAN, M.: *Rozumět literatuře*. Praha 1989.

¹⁷¹ Kolektiv autorů: *K interpretaci uměleckého literárního díla*. Praha 1970.

informativní hodnotu.¹⁷² Může tak docházet k nevědomé manipulaci se samotnými fakty a nakonec i s žáky.

Odborný časopis *Český jazyk a literatura*, který je zaměřen na výuku daného předmětu, („...v centru pozornosti časopisu jsou lingvodidaktické problémy produkce a recepce textů psaných i mluvených, vývoje jazykových kompetencí dětí a mládeže z pohledu vývojového, jazykového vzdělávání v širším společenském kontextu... V souvislosti s tím se řeší otázky cíle, obsahu a metod vyučování a školní, resp. pedagogické komunikace... Z orientace na literární výchovu a výchovu ke čtenářství plyne důraz na recepci a interpretaci literárních děl... Časopis *Český jazyk a literatura* představuje jedinou platformu pro komunikaci v oboru.“)¹⁷³ nabízí v některých příspěvcích skutečně pro učitele použitelné návody (více rozborů než interpretace), avšak převážně pro výuku literatury na základních školách. Toto je samozřejmě možné použít ve třídách víceletých gymnázií. Vždy se jedná o metodu problémového vyučování, ne o metodu interpretace. Stejně tak *Metodické příručky a Zásobníky textů a otázek*¹⁷⁴, které byly sepsány kolektivem autorů pod vedením V. Martinkové v devadesátých letech jako didaktická pomůcka učitelům k poměrně zdařilým čítankám¹⁷⁵, není možné považovat za pomocníky pro učitele při interpretaci textu. Kreativních pomůcek, jakými jsou např. *Dobrodružství s literaturou*¹⁷⁶ od Miloše Hoznauera, ze starších Josef Hrabák *Umíte číst poezii a prózu?*¹⁷⁷ či některé texty ve sbornících regionálních vysokých škol, je velmi málo.

Zcela jiná je situace na Slovensku, kde je možné využít celou řadu metodických prací a sborníků, které přináší celou škálu literárněvzdělávacích a literárněvýchovných podnětů pro konkrétní práci učitelů. Především začínající učitelé z nich mohou převzít ukázkovou školní interpretaci a popřípadě si ji pouze upravit pro podmínky své výuky. Můžeme jmenovat práce autorů V. Obert, K. Miko, A. Popovič, F. Holešovský, J. Jurčo, Z. Klátik, J. Kopál, J. Koutun, B. Kováč, R. Lesňák, P. Liba, J. Poliak, D. Slobodník, E. Stračár,

¹⁷² RADVÁKOVÁ, T.: *Recepce literatury vydávané v edici Světová četba*. Praha 2012.

¹⁷³ <http://www.spn.cz/casopiscj2012/>.

¹⁷⁴ MARTINKOVÁ, V. a kol.: *Zásobník textů a otázek*. Praha 1993.

¹⁷⁵ MARTINKOVÁ, V. a kol.: *Čítanka 1, 2, 3, 4*. Praha 1993.

¹⁷⁶ HOZNAUER, M.: *Dobrodružství s literaturou*. Praha 1993.

¹⁷⁷ HRABÁK, J.: *Umíte číst poezii a prózu?* Praha 1971.

popřípadě sborníky *O interpretácii umeleckého textu 1 – 25*, 2011, *Dieťa, literatúra, autor. Interpretácie*, 1971, *Estetická výchova a čítanie detí*, 1980, *Čítanie dievčat*, 1982, *Jazyk a literatúra. Interpretácie lyrických, epických a dramatických textov*, 1981, *Orientácia detí vo svete kníh*, 1985, *Práca s literatúrou vo výchovnom systéme*, 1974, *Príručka vedúceho čitateľského krúžku*, 1980. Jako ilustrativní příklad použijeme interpretaci knihy *Za sedmi divy světa* Vojtěcha Zamarovského z publikace V. Oberta *Cesty výchovy detského čitateľa*:

Návrh scénáře vyučovací hodiny ve třetím ročníku osmiletého gymnázia:

- Struktura vyučovací hodiny

a/ Motivace – motivaci zaměříme s přihlédnutím na obsahovou stránku ukázky, ve které se hovoří o historii olympijských her, na charakteristiku, respektive i stručné hodnocení nedávných olympijských her (možnost časové aktualizace), v této části motivace počítáme se zvýšenou aktivitou žáků (i ve shromažďování dokumentačního materiálu – možný domácí úkol z minulé hodiny), protože tato problematika tvoří jednu z jejich zájmových oblastí. Linii motivačního rozhovoru budeme vést v duchu informací o olympijských hrách podle materiálů, který jsme si připravili. V další části motivace se ptáme na čtenářské dojmy těch žáků, kteří knihu přečetli (toto nebylo úkolem). Poté vysvětlíme sedm divů světa podle Filona Byzantského (3. stol. př.n.l): egyptské pyramidy, visuté zahrady Semiramidiny v Babylonu, chrám Artemidin v Efesu, Diova socha od Feidia v Olympii, mauzoleum v Halikarnasse, kolos rhodský, maják na ostrově Fare. Použijeme obrázky, jak mohla místa vypadat v minulosti, fotografie jednotlivých divů světa ze současnosti – diskuse se žáky bude zajímavější a vzbudíme zájem žáků dozvědět se víc o uvedených divech světa. Oznámíme žákům, že v ukázce, kterou si přečteme, se budeme soustředit na čtvrtý div světa.

b/ Rozbor textu - ukazujeme v bodě nazvaném *Práce s textem*.

c/ Výchovná složka – metoda dialogu - poukázat na konkrétní případy ze života (porovnání konkrétních případů ze života (např. stavitelství) v minulosti a v současnosti nebo porovnání různých cestopisů na základě znalostí žáků. Úsilí o všestranný harmonický duševní a tělesný rozvoj mladého člověka.

- *Práce s textem*

Seznámení se s významy cizích slov, tato slova je třeba poznat, jelikož jsou nevyhnutelná pro porozumění textu. Slova a jejich významy můžeme naspat na tabuli, žáci se při čtení textů budou lépe orientovat. Dále následuje vlastní čtení textu a jeho porozumění. Vysvětlení pojmů populárně-naučná literatura a beletrie - slovo francouzského původu, které se používá pro označení umělecké prózy. Na procvičení pojmu populárně-naučná literatura se zdá být vhodné jako východisko pojmenování beletrizovaná próza. Zamarovského dílo *Za sedmi divy světa* je též takovou beletrizovanou prózou s naučnými zřeteli. Nasvědčuje tomu už titul knihy a hned za ním i úvodní kapitola *Přípravy na cestu*, ve které autor informuje čtenáře o tom, že svoje vyprávění o sedmi divech světa bude budovat na principu cestopisu zvláštního druhu, který slouží víceméně k tomu, aby dílo vyznělo jako jednotlivý celek. A už v tom je přímá souvislost s prosazováním uměleckých záměrů do svého slovesného výtvaru. Na druhé straně převaha faktografických údajů naznačuje, že dílo má především naučné poslání. A do třetice je třeba ještě vysvětlit význam slova populární ve spojení populárně-naučná literatura: podávající vědecké poznatky populárním, všem přístupným způsobem. Jazyk čteného textu: pojmová přesnost (přesné pojmové názvosloví, odborný popis, ale autor chce zaujmout čtenáře, působí na něj i prostředky uměleckého stylu). Kompoziční jevy: posilují uměleckost, soustředí se na prohloubení poznání (data, osobnosti, současné pojmenování úkazů, jevů,...), souvisí s populárním přístupem podavatele historických informací (způsob objasňování některých odborných výrazů, porovnání sportovních výkonů v minulosti se sportovními výkony v přítomnosti), ukazují žákům život v minulosti tak, že do středu svého zájmu staví člověka a jeho touhu po objevení neobjeveného, po dosažení nedosažitelného. Na závěr vyučovací hodiny učitel seznámí stručně žáky se životem a dílem V. Zamarovského, např. takto: jde o představitele historické a historicko-biografické prózy v české i slovenské literatuře, je tvůrce non-fiction literatury, Slovák žijící v Praze Vojtěch Zamarovský. Knihou *Za sedmi divy světa* (1960) debutoval. Jde o dílo historicko-cestopisných reportáží, ve kterém autor provází čtenáře po starověkých kulturách a zpřístupňuje mu historii sedmi stavitelských a uměleckých památek světového formátu. Velký úspěch Zamarovskému přinesla i další díla např. *Objevení Tróje* (1962), *Na počátku byl Sumer* (1966). Vedle sebe je možné dát i dvě Zamarovského díla *Dějiny psané Římem* (1971) a *Řecký zázrak* (1974), tato mají

faktografický charakter a autor v nich projevil hluboký smysl pro interpretaci historických faktů z hlediska zájmu současného čtenáře. Potom upozorní žáky na publikace, ve kterých se mohou dočíst o tomto spisovateli. Žáci si to zapíší do sešitu a potom si ještě společně prohlédnou výstavku jeho děl a fotografií sedmi divů světa, kterou před hodinou sami vybudovali.

I kdyby „*návrh scénáře jedné vyučovací hodiny*“¹⁷⁸ pomohl pouze začínajícím učitelům literatury, jde o didaktický pokus vysvětlit práci s konkrétním literárním textem. Pomůcky tohoto typu jsou pro učitele literatury zřejmě nutností. Situace na školách vypadá tak, že bez konkrétních návodů na práci s texty se interpretace nikdy nestane základem literárního vyučování.

¹⁷⁸ OBERT, V.: *Cesty výchovy dětského čitatele*. Bratislava 1986. s. 258.

4. Výzkum

4.1 Metodika výzkumu

Data disertační práce vycházejí ze šetření, které má především prokázat, zda učitelé na středních školách v České republice učí žáky pracovat s textem, text interpretovat a dále mimo jiné, do jaké míry jsou žáci schopni textu porozumět. Porozumění textu lze považovat za zcela zásadní dovednost nejen v rámci předmětů humanitního zaměření, ale také pro exaktní vědy. Zjednodušeně řečeno – sebelepší matematik nevyřeší příklad, pokud nepochopí význam zadání. Text jako takový provází každou vědní disciplínu.

Původním záměrem bylo porovnat všechny typy středních škol v ČR, to znamená gymnázia, střední odborné školy (SOŠ) a střední odborná učiliště (SOU). Ve stanovené hypotéze jsme předpokládali, že gymnázia budou mít výsledky nejlepší a SOU nejhorší. Protože v posledních letech vyšly výsledky několika výzkumných šetření zabývajících se četbou a interpretací (dva výzkumy Jiřího Trávnička, průzkumná šetření společnosti SCIO, studie z výzkumů PISA), od tohoto záměru jsme ustoupili. Především poslední výsledky společnosti SCIO, kde se autoři celostátního výzkumu soustředili výhradně na interpretaci textů na středních školách, zcela potvrdily naši původní hypotézu. Rozhodli jsme se tedy náš průzkum zúžit pouze na gymnázia, protože v takovém případě mohou jít výsledky šetření více do hloubky a mohou ukázat zajímavé skutečnosti právě z jednoho typu střední školy. Vycházíme z předpokladu, že vzhled do práce tohoto typu střední školy, která nepřipravuje studenty přímo k výkonu povolání, kde nepřevažují prvky odbornosti či praktičnosti, ale stále se jedná o náplň všeobecně vzdělávací, je zcela v souladu s tradicí gymnaziálního pojetí vzdělávání. Česká gymnázia i přes proměny a změny, které v posledních dvaceti letech prodělala (osmiletá, čtyřletá, bilingvní šestiletá), nepřestala být především přípravou k dalšímu akademickému studiu (viz Příloha 3 – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) a dle našeho názoru nepřestala být v mnoha případech školou elity. Dalo by se tedy předpokládat, že práce s textem je na tomto typu školy samozřejmostí. Zaměřujeme se především na předmět Český jazyk a literatura, kde pracovat s textem je jedna ze základních činností vyučovacích hodin jak

literárních, tak jazykových. Poznatky a dovednosti právě z tohoto předmětu by měly žáky naučit správně číst, vyznat se v textu a porozumět textu i v jiných vyučovacích předmětech. Dále se rychleji orientovat v problémovém způsobu vyučování. V *Bílé knize MŠMT* se píše: „*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia bude proto zpracován tak, aby umožňoval mnohem více diferencovat kurikulum, které kromě možnosti současného čistě akademického pojetí získá široký všeobecně vzdělávací charakter (...) S tím je spojena i nutnost změny způsobů výuky a nové priority související zejména s podporou rozvoje výše zmíněných klíčových kompetencí, rozšíření výuky cizích jazyků, problémového způsobu výuky a širší využívání informačních technologií.*“¹⁷⁹

4. 1. 1 Metodika dotazníkového šetření

Samotné šetření, o které opíráme následující závěry, bylo především **kvantitativní**, tj. statistické. Jedná se o reprezentativní výzkum žáků gymnázií České republiky. Metodou šetření bylo vyplňování dotazníku a to tak, že byli současně přítomni tazatel i dotázaný (face- to-face). Dotazník (viz Příloha 4) obsahoval tři části. V první části žáci odpovídali na šest otázek, které se vztahovaly všeobecně k jejich vzdělávání a především k jejich představám, jakého vzdělání chtějí dosáhnout. Do této části byly umístěny otázky víceméně neosobní, pouze otázka číslo pět, zda chodí rádi do školy, je rázu osobnějšího. Druhá část dotazníku prověřovala vztah žáků k četbě a způsoby, jakými žáci získávají informace. Třetí část je stěžejní pro naši práci. Otázky se týkaly konkrétních možností práce s textem a dále problematiky práce s textem v hodinách literární výchovy.

Celkově dotazník obsahoval 20 otázek. Vyplnění trvalo v průměru 20 minut. Pokud jde o povahu otázek, vyskytovaly se otázky uzavřené (respondenti volili z několika předepsaných možností) a poslední otázka byla otevřená (žádná možnost nebyla předepsána). Variability dotazování jsme se snažili dosáhnout tím, že respondenti měli možnost zakroužkovat více odpovědí v případě, že by jim nevyhovovala pouze jedna možnost. Otevřená otázka „*Máte nějakou připomínku k práci s textem v hodinách češtiny?*“ úmyslně nebyla striktně určena ani jako otevřená položka se stručnou odpovědí (short answer items), ani jako testová úloha se širokou odpovědí (extended response

¹⁷⁹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha 2001. s. 52.*

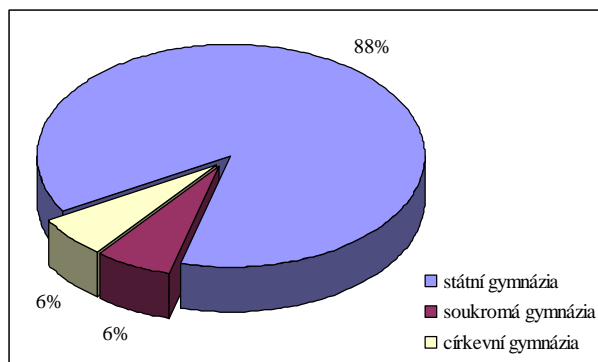
items). Toto bylo ponecháno na uvážení respondentů. Jedná se o **kvalitativní** linii našeho průzkumu. Statistiku nahradily osobní zkušenosti, názory, náměty, výtky a pochvaly respondentů.

Podle zpráv tazatelů z terénu bylo téma považováno za komunikativní a užitečné. Problémy nečinilo ani dotazování („*lehce srozumitelné otázky*“, „*dotazování probíhalo plynule*“, „*bez problémů a odmítnutí*“). Respondenti byli nečekaně velmi komunikativní – podařilo se proto sesbírat mnoho jejich názorů na práci s textem, práci s informacemi a s vlastní četbou, především však na práci v hodinách literární výchovy a na způsob vyučování literatury na českých gymnáziích, nechyběla ani konkrétní hodnocení učitelů. Zvláště u poslední otevřené otázky se některé skupiny respondentů překvapivě rozepsaly do značné šíře. Tyto názory prezentujeme v kapitolách 4.4 a 4.5. Kladnou odezvu danému průzkumu zaručilo i to, že se jedná o téma velice aktuální a někteří respondenti (dnes středoškoláci) dokonce vyplňovali ještě jako žáci základní školy texty PISA, týkající se čtenářské gramotnosti. Z dílčích problémů, které šetření přineslo: některým respondentům (velmi malé procento) se jevilo jako problematické odpovědět na otázku číslo jedna ve třetí části dotazníku, kde se neuměli plně soustředit na strategii, kterou si vyberou. U otázky číslo dvě opět ve třetí části jim chyběla možnost E, odpovědět „žádná“ na otázku: „...*kteřá z možností se Vás nejvíce týká?*“. A u otázky číslo pět „*Jak probíhá diskuze o přečteném textu?*“ opět možnost E „*diskuze neprobíhá*“. Někteří respondenti si tyto možnosti do dotazníku bez problému dopsali.

4. 1. 2 Průběh šetření

Pro získání dostatečného množství respondentů bylo osloveno dvacet gymnázií. Šestnáct gymnázií je konečný vzorek, ze kterého vycházejí data této práce. Vedení škol bylo požádáno o spolupráci při dotazníkovém šetření buď přímo osobní konzultací s autorkou nebo telefonickým rozhovorem. Někteří ředitelé gymnázií odmítli dotazníkové šetření s vysvětlením, že žáci jejich škol jsou různými dotazníky přetěžováni (především dotazníky krajských úřadů, pro vyšší ročníky dotazníky CERMATu a Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR, ekologické dotazníky Ministerstva životního prostředí ČR apod.). Výhodou pro autorku bylo, že čtvrtinu dotazníků si zadávala sama a

ostatní tazatelé (středoškolští profesoři) patří do okruhu její rodiny (sestra, neteř, švagr) nebo mezi přátele. Zprávy z terénu byly zcela přesné. Z uvedených šestnácti škol bylo čtrnáct státních gymnázií, jedno gymnázium soukromé a jedno církevní gymnázium. Zastoupení v procentech (viz graf 1) odpovídá procentuálnímu zastoupení státních, soukromých a církevních gymnázií v rámci celé České republiky.



Graf 1

Všem školám byla dána informace, že v případě nesouhlasu se zveřejněním názvu školy nebude tento v práci uveden. Všechna zastoupená gymnázia souhlasila s uveřejněním názvu školy.

název školy	počet studentů	město
Arcibiskupské gymnázium v Praze	530	Praha
Gymnázium Brno	751	Brno
Gymnázium České Budějovice	500	České Budějovice
Gymnázium Františka Xavera Šaldy Liberec	624	Liberec
Gymnázium Jana Nerudy Praha	803	Praha
Gymnázium Joachima Barranda Beroun	486	Beroun
Gymnázium Nad Štolou Praha	814	Praha
Gymnázium Otokara Březiny Telč	334	Telč
Gymnázium Pierra de Coubertina Tábor	748	Tábor
Gymnázium Polička	360	Polička
Gymnázium Prachatice	333	Prachatice
Gymnázium Uherské Hradiště	969	Uherské Hradiště
Gymnázium Václava Hraběte Hořovice	360	Hořovice
Masarykovo gymnázium Plzeň	627	Plzeň
První obnovené reálné gymnázium Praha	200	Praha
Slovanské gymnázium Olomouc	944	Olomouc

Tabulka 1

Rozložení a počet škol, které se účastnily výzkumu, v jednotlivých krajích České republiky je znázorněno na následující mapě:



Obrázek 1

Pro školy jsme připravili 1 500 dotazníků, které byly rozdány žákům. Výsledky šetření pracují s 1 478 vyplněnými dotazníky. Návratnost 98,5 % můžeme považovat za velmi vysokou. Před zahájením výzkumu jsme zformulovali nulovou hypotézu a poté začali sbírat data. Spočítali jsme pravděpodobnost, s jakou bychom mohli obdržet pozorovaná data.

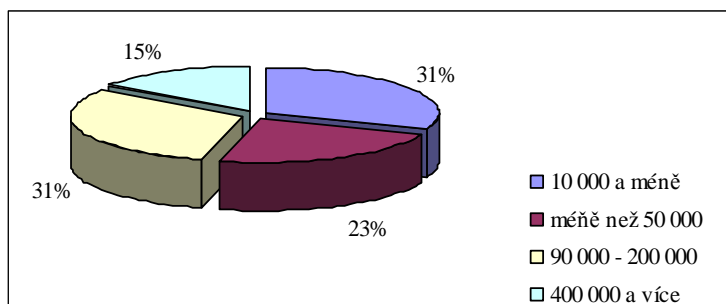
4. 1. 3 Soubor respondentů

Klíčovou otázkou byl výběr samotných respondentů. Ze zadání bylo jasné, že reprezentativní vzorek budou tvořit výhradně žáci, kteří studují gymnázium v České republice. Jednalo se o klasická čtyřletá gymnázia, ale i víceletá gymnázia. Počet a poměr osmiletých, šestiletých a čtyřletých gymnázií ukazuje tabulka číslo 2:

typ gymnázia	název školy
osmileté	Arcibiskupské gymnázium Praha
	Gymnázium Brno
	Gymnázium Františka Xavera Šaldy Liberec
	Gymnázium Františka Xavera Šaldy Liberec
	Gymnázium Joachima Barranda Beroun
	Gymnázium Nad Štolou Praha
	Gymnázium Otokara Březiny Telč
	Gymnázium Prachatice
	Gymnázium Polička
	Gymnázium Uherské Hradiště
	Gymnázium Václava Hraběte Hořovice
	Masarykovo gymnázium Plzeň
	První obnovené reálné gymnázium Praha
čtyřleté	Arcibiskupské gymnázium Praha
	Gymnázium Brno
	Gymnázium České Budějovice
	Gymnázium Nad Štolou Praha
	Gymnázium Otokara Březiny Telč
	Gymnázium Polička
	Gymnázium Prachatice
	Gymnázium Uherské Hradiště
	Gymnázium Václava Hraběte Hořovice
	Gymnázium Joachima Barranda Beroun
	Masarykovo gymnázium Plzeň
šestileté	Gymnázium Františka Xavera Šaldy Liberec
	Gymnázium Jana Nerudy Praha
	Gymnázium Pierra de Coubertina, Tábor
	Slovanské gymnázium Olomouc

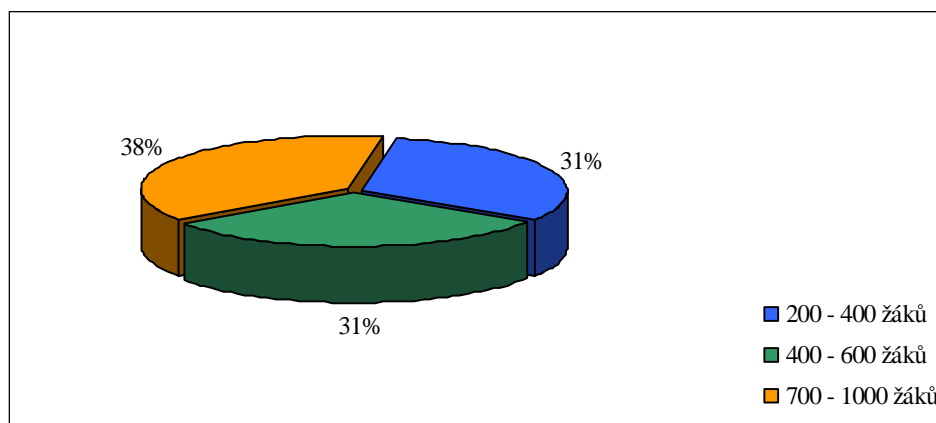
Tabulka 2

Dalším měřítkem byla velikost a počet obyvatel města, ve kterém respondenti žijí (respektive města, ve kterém sídlí gymnázium). **Graf číslo 2** ukazuje procentuální zastoupení počtu různě velkých měst, ve kterých sídlí výzkumná gymnázia.



Tímto kritériem jsme rozhodně neměli na mysli jakoukoli přímou návaznost kvality školy a velikosti města. Je však zřejmé, že respondenti bydlící v prostředí měst s nízkým počtem obyvatel (menší občanská vybavenost, menší popř. žádná městská knihovna, absence profesionálního divadelního souboru, často nevelká nabídka celoživotního vzdělávání apod.) mají pochopitelně i ve svém studijním životě omezené množství možností v porovnání se žáky z univerzitních metropolí.

Zjišťovali jsme i velikost gymnázií, na kterých respondenti studují. Graf číslo 3 představuje procentuální zastoupení gymnázií rozdělených podle počtu žáků.



Graf 3

Na základě vlastních zkušeností autorky - přes dvacet let učí na gymnáziu předmět Český jazyk a literatura (čtyřleté a poté šestileté gymnázium) - a také z pozice vysokoškolského pedagoga se účastnila povinných pedagogických praxí vysokoškolských studentů na středních školách v různých městech celé ČR - jsme dospěli k názoru, že velikost školy nebude ve vztahu k možnostem žáka důležitým ukazatelem. Rozhodujícím aspektem je schopnost vedení školy zajistit odpovídajícím způsobem potřebné vybavení (pro naše šetření je důležité: kvalita a rozsah knihovny, společná studovna, přístup k databázím, multimedia apod.) Přesto jsme se rozhodli zařadit i tento ukazatel, především pro posouzení atmosféry ve škole a z ní pramenící motivace pro žáky do školy docházet. Posledním kritériem výběru byl ročník, který na gymnáziu navštěvují, a z toho vyplývající věk respondentů. (viz Graf č. 6 v kapitole 4. 3) Snažili jsme se o maximální

rozpětí – žáci prvních a posledních ročníků klasických čtyřletých gymnázií a k tomu odpovídající ročníky víceletých gymnázií. (Žáci prvních – čtvrtých ročníků osmiletých gymnázií nebyli vzhledem ke svému věku, který neodpovídá věku středoškoláků, do průzkumu zařazeni). K tomuto vzorku respondentů jsme přidali žáky druhých ročníků, abychom zjistili případný rozdíl v názorech a schopnostech absolventů základní školy a žáků gymnázia po jednom roce studia.

Soubor respondentů byl tedy sestaven podle pěti kontrolovaných znaků, tak aby odpovídal složení žáků gymnázií České republiky. Předpokládáme, že celkový soubor respondentů by snad žádná zkrácení neměl ovlivnit.

4. 2 Výzkumné cíle a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou žáci českých gymnázií schopni porozumět čtenému textu a jak s ním dovedou pracovat (respektive s informacemi v textu). Protože jedním z cílů moderního pojetí výuky je dosažení funkční gramotnosti ve čtení (čtenářské gramotnosti), zajímalo nás, zda je interpretace textů základem pro výuku literatury v rámci předmětu Český jazyk a literatura. S tím může souviset i celková úroveň literární výuky na gymnáziu. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (dále RVP GV) je formulovaný natolik obecně, že tvůrci Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) měli maximální prostor pro didaktické alternativy. Literaturu či přímo interpretaci textů lze v ŠVP zařadit jak do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, tak do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Každé gymnázium se s tímto vypořádalo po svém. Výchové a vzdělávací strategie v rámci RVP GV jsou však společné pro všechny učitele: „*zařazovat do výuky diskuzi, tuto vyhodnocovat (...) zapojovat žáky do řešení nadnesených problémů (...) učit je pracovat s informacemi, nacházet vlastní postoje a tyto umět obhájit*“¹⁸⁰ Chtěli jsme zjistit, jak jsou tyto teoretické cíle z Rámcových vzdělávacích programů prakticky naplňovány ve vyučovacích hodinách. V centru pozornosti byla především interpretace uměleckého textu ve škole. Při určování výzkumných cílů byl kladen důraz na všechny prvky, které s tématem

¹⁸⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. In: <http://www.msmt.skolskareforma.2009.cz/>. s. 14.

souvisejí. Hlavní cíl výzkumu byl podepřen dílčími otázkami: Umí žáci gymnázií pracovat s textem efektivně a systematicky? Jsou schopni o nastolených otázkách komunikovat? Jsou žáci českých gymnázií spokojeni s literární výukou? Rozeznají bez problému umělecký a odborný text? Mají žáci na gymnáziu možnost účastnit se výkladu přečteného textu? Jaký vztah mají žáci českých gymnázií k četbě? Jakou roli při výběru četby hraje učitel a školní výuka? Jaký vztah mají žáci gymnázií ke vzdělání?

Neboť jsme testovali následující hypotézy statistickými metodami, museli jsme zformulovat vždy dvě hypotézy – nulovou a alternativní. (Nulová hypotéza viz kapitola *Průběh šetření* a také Příloha 6.) Na tomto místě uvádíme alternativní hypotézy, které již přesně vymezují, do jaké situace se dostáváme, když nulová hypotéza neplatí. Hypotézy se vztahují k jednotlivým částem dotazníku, i když za nejcennější část práce považujeme část 4. 5 (*Konfrontace výsledků z jednotlivých částí dotazníkového šetření*).

H 1 Žáci českých gymnázií mají kladný vztah ke vzdělání a do školy chodí poměrně rádi.

H 2 Žáci českých gymnázií mají kladný vztah k četbě a ke knihám.

H 3 Žáci gymnázií nejsou zcela spokojeni s tím, jak probíhá práce s textem ve vyučovacích hodinách předmětu Český jazyk a literatura.

H 4 Více než polovina žáků neumí zvolit vhodnou strategii pro práci s textem.

4. 3 Reflexe možných zkreslení

Součástí výstupu by měla být i reflexe možných zkreslení, která náš průzkum mohla ovlivnit. Tím prvním je samotná povaha šetření: šlo o průzkum empirický, ale nikoli na základě testování, nýbrž převážně hodnocení (buď sebehodnocení, nebo hodnocení práce v škole, respektive v některých otázkách i hodnocení učitelů). Zkoumali jsme tedy nikoli nezpochybnitelná data, ale převážně mínění, někdy přání respondentů. Zde se samozřejmě nabízí námitka, do jaké míry byli naši respondenti ochotni vyjadřovat se upřímně. V průzkumech o četbě a interpretaci textů se má za to, že respondenti dost často do svých odpovědí dávají, co od sebe očekávají, a ne to, co ve skutečnosti činí. Obzvlášť nejsou upřímní, mluví-li o svých knižních a čtenářských zkušenostech (kniha a čtení se těší zvláště u gymnazistů stále prestižnímu postavení, které studenty nutí prezentovat se v žádoucím světle). Proto jsme v dotazníkovém šetření nesledovali kolik knih přečtou (za

rok/měsíc), jací jsou oblíbení autoři, jaké oblíbené žánry čtou, jak čtou, zda upřednostňují četbu či sledování televize apod. Vzhledem ke skutečnosti, s jakou velikou vstřícností naši respondenti přistoupili k poslední otevřené otázce, se dá předpokládat vysoká míra upřímnosti.

Další zkreslení mohou být připsána na vrub faktu, že možná ne všichni respondenti rozuměli stejně všem otázkám. Navíc otázky byly více vnímány jako sledování práce s textem ve škole nebo pro školu (ostatně dotazník byl ve škole zadáván). Nebylo zde příliš nahlíženo v kontextu jiných aktivit (mediálních, volnočasových apod.), i když otázky typu „*Co čtete nejraději?*“ a „*Jak si vybíráte knihy, které čtete z vlastního zájmu?*“ směřují k aktivitě volnočasové a možná odpověď na otázku 4/II „*...hledám informace na internetu*“, zase směřuje k jiným mediálním aktivitám. Svou roli mohla sehrát i již zmíněná skutečnost, že dotazník byl vyplňován ve škole (i přes zachování anonymity a všech zaručení se autorky v úvodu dotazníku).

4. 4 Zpracování a výklad

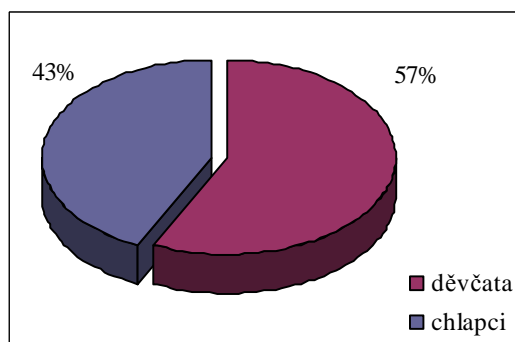
V této části disertační práce uvedeme přehled dat, která jsme získali v rámci dotazníkového šetření.. Položky odpovídají jednotlivým otázkám, které respondenti dostávali. Vedle základních dat z šetření je namístě postavit i vlastní pedagogické zkušenosti autorky:

- odkazy na dílčí průzkumy, které prováděla v rámci evaluace výuky předmětu Český jazyk a literatura na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze 1
- řízené rozhovory s žáky různých gymnázií (viz Příloha 6)
- řízené rozhovory se středoškolskými profesory a řediteli gymnázií (viz Příloha 6)
- hospitace autorky ve vyučovacích hodinách předmětu Český jazyk a literatura na několika gymnáziích (viz kapitola 3.3).

Vyhodnocení dotazníků bylo následující:

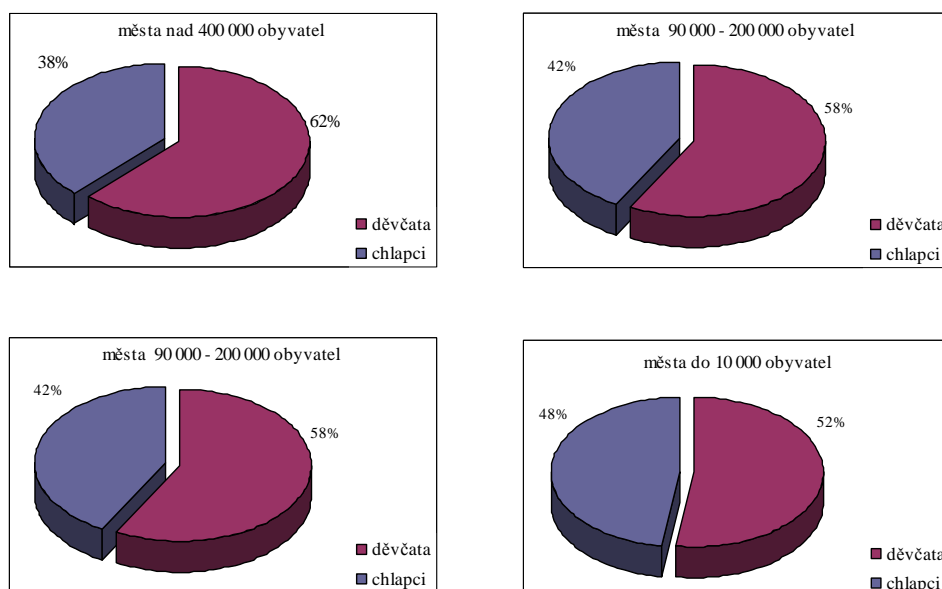
První část dotazníkového šetření se zaměřila především na vztah žáků českých gymnázií ke vzdělání a vzdělávání a na čistě statistické údaje o věku a pohlaví respondentů.

Otázka 1 *Dívka, chlapec?*



Graf 4

Podíváme-li se na dotazníkové šetření z hlediska pohlaví, není velký genderový rozdíl.

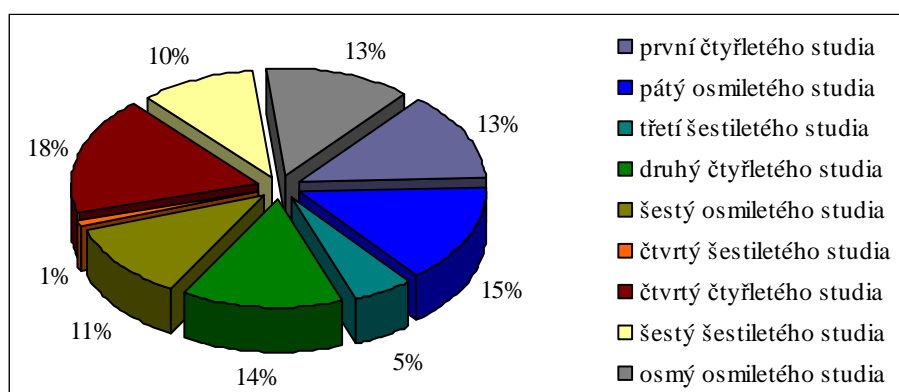


Graf 5

Větší počet dívek studuje na gymnáziích ve velkých městech. Ve městech středních a malých je počet vyrovnaný. Souvislost genderu s edukačním prostředím představuje jednu z velmi aktuálních otázek současných pedagogických výzkumů. Vytváření „genderové identity“, která je v pedagogické literatuře definována jako vnitřní pocit mužství nebo ženství, přičemž zásadní roli při jejím vytváření hrají dospělí, zejména rodiče a sourozenci, ale i učitelé, probíhá současně v prostředí rodinném a edukačním. Česká republika jakožto členská země Evropské unie se musí, resp. bude muset

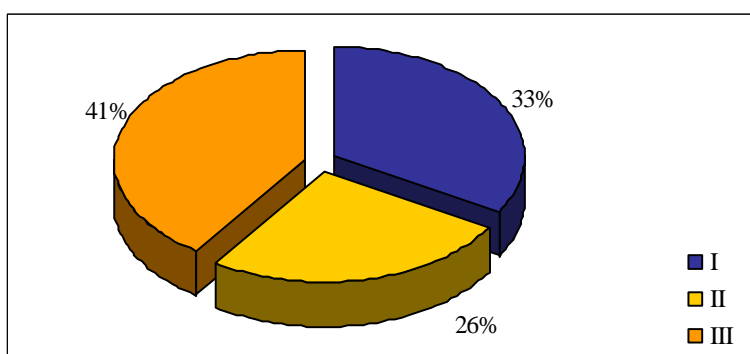
vyrovnávat s různými přicházejícími trendy v oblasti vzdělávání, přičemž jedním z nich je také snaha o tzv. genderově senzitivní, resp. pozitivní výuku.¹⁸¹ V naší práci uplatňujeme genderový rozdíl především v kapitole 4.5, kde se snažíme konfrontovat odpovědi žáků z jednotlivých částí dotazníku.

Otázka 2 *Který ročník gymnázia navštěvujete?*



Graf 6

Do odpovědí na tuto otázku jsme museli zahrnout třídy ze všech tří typů gymnázia (čtyřleté, šestileté, osmileté). Pro zpracování výsledků je nutné spojit třídy, do kterých chodí žáci přibližně stejného věku, tj. odpověď A, B, C tvoří jednu skupinu (I), D, E, F druhou skupinu (II) a odpověď G, H, I (III) je skupina maturantů.



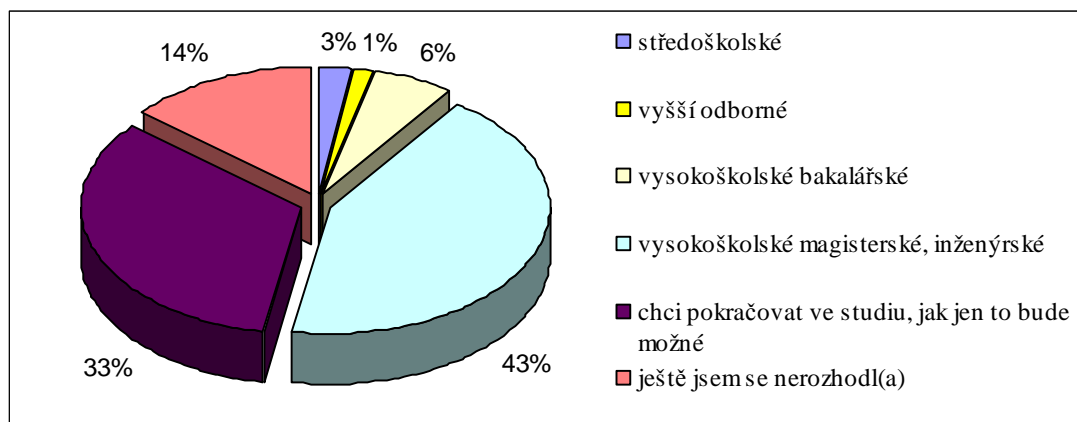
Graf 7

¹⁸¹ NIKLESOVÁ E.: *Genderový aspekt ve školním prostředí*. České Budějovice 2006.

Skupina maturantů z gymnázií tvoří 41 % a nejmladší studenti (věkem 14 – 15 let) 33 %. Ukazatel věku se může projevit jako zajímavý ve druhé a třetí části dotazníkového šetření. Myslíme si, že maturanti budou náročnější na způsob výuky a konkrétnější v odpovědích, které se týkají četby a práce s textem. Od maturantů také očekáváme více odpovědí na poslední otevřenou otázku ve třetí části dotazníku.

Otázka 3 *Jakého vzdělání byste chtěl(a) dosáhnout?*

Předpokládáme, že mnozí žáci gymnázia mají již v průběhu středoškolského studia jasnou představu, jakou vysokou školu chtějí studovat po maturitě, případně, kde chtějí pracovat. Řada z nich (i vzhledem k adolescentnímu věku) má nereálná, často nadnesená očekávání ve vztahu ke svým možnostem a osobnostnímu profilu. Někteří žáci naopak představu nemají a volí všeobecně vzdělávací studium na gymnáziu jako pokračování základní školy. Jedná se často o žáky, kteří nejsou z rodiny dostatečně vedení k samostatnosti v rozhodování.



Graf 8

Spojíme-li odpovědi „*vysokoškolské magisterské, inženýrské*“ (43 %) + odpovědi „*chci pokračovat ve studiu, jak jen to bude možné*“ (33 %), dostaneme ukazatel 76 % žáků, což je množství respondentů, kteří chtějí získat vysokoškolské vzdělání.

Rozložení naší tříčlenné škály podle věku (viz graf 7) ukazuje, že nejmladší žáci gymnázia volili (vzhledem ke svým starším spolužákům) častěji možnost „*ještě jsem se*

nerozhodl(a)“. Přesto tato možnost vykazuje pouhých 14 %. Z maturantů tuto možnost zvolilo 0,8 %. Nezjišťovali jsme typ vysoké školy, ani zaměření humanitní, přírodovědné, technické či jiné, přesto někteří respondenti (6 %) měli potřebu k odpovědi „vysokoškolské studium“ napsat název vysoké školy, na kterou si chtějí poslat přihlášku. Tuto skutečnost považujeme za pozitivní, může souviset se zvyšující se potřebou žáků gymnázií efektivně se uplatnit po maturitě a také s touhou po poznání a dalším vzdělání.

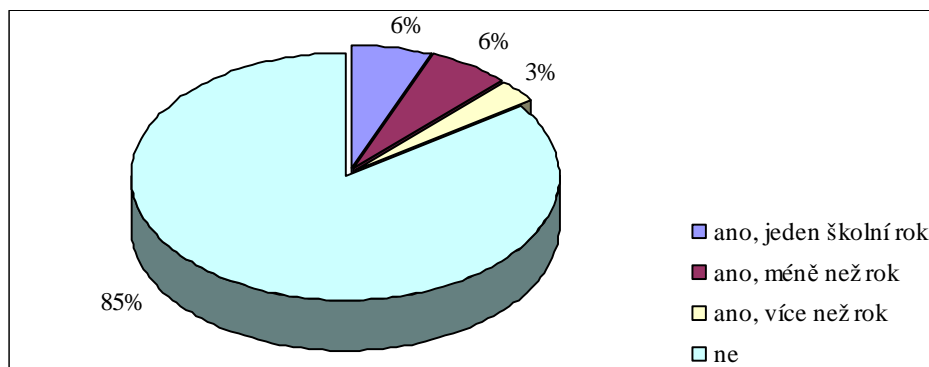
Odpověď A (dosáhnout pouze středoškolské vzdělání) volilo 3 % respondentů a z toho pouze dva žáci byli z velkých měst. Žáci, kteří se spokojí se středoškolským vzděláním, pochází tedy z malých měst. Zde by bylo nutné udělat nové šetření, které by odhalilo důvod tohoto stavu. Může se jednat např. o rychlé zapojení do rodinné firmy, ale také zde může hrát významnou roli sociální situace rodiny. Studium na vysoké škole je stále finančně mnohem náročnější pro studenty z malých měst, kteří musí do univerzitních měst dojíždět a platit ubytování. Průzkum tohoto tématu by byl velice aktuální i vzhledem ke zpolitizování reformy vysokého školství v posledním roce (otázky školního, možnosti finanční půjčky studentům, únorový týden studentských nepokojů apod.) V našem průzkumu by šlo pouze o spekulace.

I z tohoto hlediska je dobré podívat se, jak vypadá vzdělanostní obraz České republiky z hlediska územních statistik. Údaje, které uvádíme, jsou z posledního čtvrtletí roku 2011 a převzali jsme je z Českého statistického úřadu.

kraj (populace nad 15 let)	bez maturity	s maturitou	
		všichni	z toho absolventů VŠ
Hl. město Praha	34 %	66 %	23 %
Středočeský	58 %	42 %	9 %
Jihočeský	57 %	43 %	11 %
Plzeňský	57 %	43 %	10 %
Karlovarský	61 %	39 %	7 %
Ústecký	64 %	36 %	5 %
Liberecký	63 %	37 %	7 %
Královéhradecký	56 %	44 %	10 %
Pardubický	61 %	39 %	8 %
Vysočina	61 %	39 %	9 %
Jihomoravský	53 %	47 %	14 %
Olomoucký	62 %	38 %	10 %
Zlínský	59 %	41 %	10 %
Moravskoslezský	61 %	39 %	9 %
ČR (celek)	56 %	44 %	11 %

Zdroj: Český statistický úřad

Otázka 4 *Studoval(a) jste v zahraničí?*

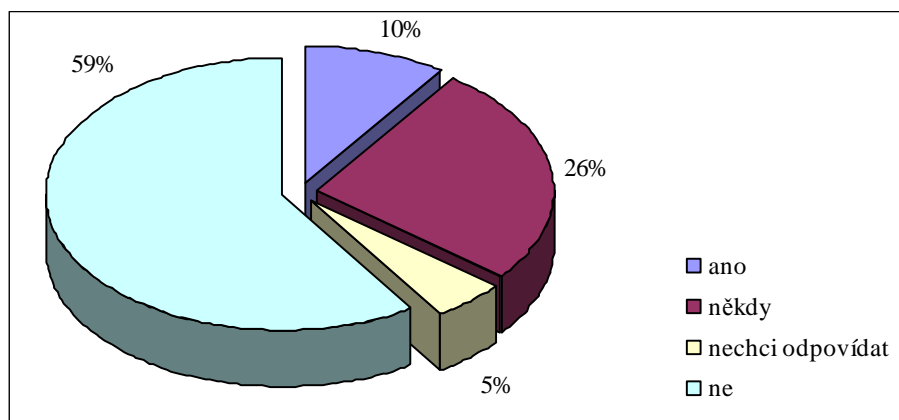


Graf 9

6 % žáků sledovaných gymnázií studovalo v zahraničí méně než rok. 6 % jeden školní rok, 3 % více než rok. 85 % žáků v zahraničí nestudovalo. Podle očekávání většina žáků, kteří studovali v zahraničí, navštěvuje bilingvní typ gymnázia. Do našeho šetření jsme zařadili tři stejná česko – francouzská gymnázia (Praha, Tábor, Olomouc), abychom měli možnost v rámci některých otázek porovnat odpovědi z tohoto typu školy s ostatními. Budeme sledovat, zda žáci, kteří měli možnost vyzkoušet si jiný způsob výuky v zahraničí, odpovídají na otázky ve druhé a třetí části jinak než žáci, kteří tuto životní zkušenost neměli. V kapitole 4.5 (*Konfrontace výsledků*) nepřehlédneme ani poznámky, které někteří respondenti k této otázce připisovali. Nejčastěji: „*Ne, ale už se chystám*“, „*Studovala bych ráda, chtěla bych poznat jiný životní styl*“, „*Snad nám vyjde alespoň krátká výměna*“, „*Musím si počkat až na vysokou*“ apod. Z odpovědí je zřejmé, jak si žáci uvědomují, že studium v zahraničí je mimořádná zkušenost nejen z hlediska výuky cizího jazyka, ale z celkového přístupu ke studiu, poznání kultury a životního stylu jiného národa.

Otázka 5 *Chodíte do školy rád(a)?*

Tato otázka byla i součástí hypotézy H1. Předpokládali jsme, že žáci českých gymnázií chodí do školy poměrně rádi (odpovědi se budou pohybovat mezi A – *ano* a B – *někdy*).



Graf 10

Ukazuje se, že hypotéza se nepotvrdila. Procento těch, kteří odpověděli *Ano* (10 %), je mnohem menší, než u odpovědi *Ne* (59 %). Tím hlavním, co k nám data vysílají, je nechuť respondentů chodit do konkrétní školy. Kdyby výzkumné šetření probíhalo na základních školách, tedy v rámci povinné školní docházky, interpretovali bychom získaná data mírněji. Jde-li však o gymnázia, je tento výsledek alarmující. Zásadní diferenciací roli pozbyla i velikost škol, i velikost místa bydliště. Pozitivněji vychází pouze gymnázia v malých městech. Odpověď *Ano* zde zvolilo 39 % žáků, *Někdy* 37 %, *Nechci odpovídat* 2 % a *Ne* 20 %. Dle očekávání je také patrný rozdíl v porovnání odpovědí žáků prvních ročníků a maturantů. 61 % maturantů odpovědělo *Ne*, pouhých 9 % *Ano*, 14 % *Nechci odpovídat* a 16 % *Někdy*. Žáci prvních ročníků odpověděli takto: *Ano* 42 %, *Někdy* 40 %, *Ne* 17 % a *Nechci odpovídat* 1 %.

Porovnání těchto dat má podstatnou vypovídající hodnotu, která se dá vztáhnout k edukačnímu procesu v České republice. Nejjednodušší výklad získaných dat je očekávání zajímavé výuky, originálního středoškolského klimatu včetně sociálních vztahů a velké zklamání po několika letech studia. Podíváme-li se na tuto otázku ze širšího hlediska, otevírá se několik důvodů, kde hledat příčinu tohoto stavu. Důvody mohou být pedagogické, psychologické i sociologické. Z vlastní zkušenosti předpokládáme, že gymnázia naplňují důležité potřeby adolescentů, především potřebu jistoty, bezpečí a touhy po poznání. Z psychologického pohledu mezi tyto potřeby také

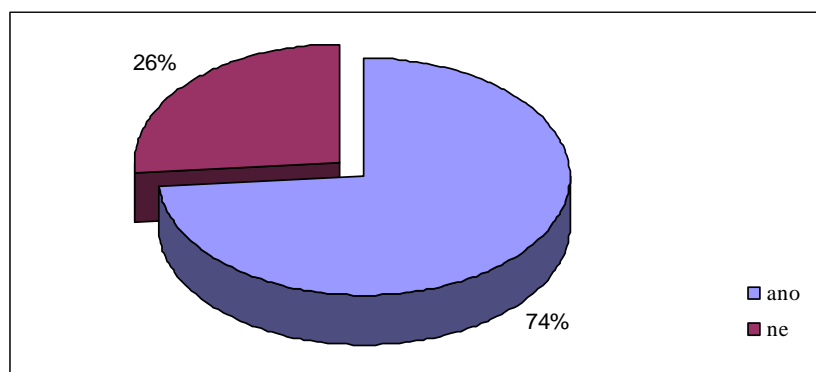
v adolescentním věku ve zvýšené míře patří potřeba ocenění a úspěchu. Z těchto základních potřeb je nutné vycházet i při řízení vzdělávací činnosti, posilovat jejich vliv na proces učení a pokud chybí, vhodně je doplnit prostřednictvím motivačních metod – např. metodami aktivizujícími žáky, vzbuzujícími zájem o učivo apod. Není možné generalizovat, ale přesto zde vidíme velké rezervy. Pedagogové na gymnáziu by měli častěji dát žákům zažít pocit úspěchu. Více se soustředit na motivaci žáků před přečtením kontrolovatelných a měřitelných výsledků. I hodnocení má podněcovat žákovu další aktivitu v procesu učení a nebyť perspektivně demotivujícím faktorem žákova učení. (Příkladem demotivujícím může být nezdůvodněné negativní hodnocení výkonu žáka – např. učitel žáka neinformuje o tom, proč si takové hodnocení za svůj výkon vůbec zasloužil.) Naše dotazníkové šetření se nezabývalo přímo motivací k učení u středoškoláků, i když odpovědi na pátou otázku jasně naznačují, že jde o velice aktuální téma.

Příčiny nechuti žáků gymnázia chodit do školy je nutné hledat v oblasti didaktické, tzn. ve zvýšení kvality a účinnosti školního vyučování. České školství je řadu let podrobováno kritice za přetěžování žáků faktografickými údaji a vynucené memorování učební látky. I v praxi na gymnáziu se to projevuje tak, že žákům je předkládána suma informací v předem zpracované podobě a učitelé se snaží vštípit jim pevný systém poznatků, což má v rychle se měnící společnosti (učící se společnosti, založené na informacích a znalostech) někdy negativní účinek. Gymnaziální vzdělávání v této podobě nedostatečně přispívá k tomu, aby absolventi škol získávali kurikulem požadované klíčové kompetence. Opouštějí gymnázia se solidním faktografickým základem, ale často bez vlastní schopnosti kritické analýzy, s nižší úrovní samostatného rozhodování a vyjadřování vlastních názorů, bez výraznějších předpokladů pro komunikaci a týmovou práci, bez vštípené potřeby neustálého sebevzdělávání. Nejvýznamnější zdroj těchto problémů se nachází v metodice vedení výuky. Je zřejmé, že v české pedagogické praxi přetrvává styl vedení výuky založený na jednosměrné komunikaci od učitele k žákům. Ani na gymnáziu není proto ničím výjimečným, když učitelé vedou frontální výuku pouze na základě výkladu a vlastního zápisu žáků do sešitů, ze kterých se následně připravují, často nemusí ani využívat dalších informačních zdrojů. I když výzkumy v

oblasti pedagogiky vyzdvihují zejména potřebu výukového dialogu a širšího využívání metod založených na aktivizaci a kooperaci, tedy metod umožňujících, aby si žák své znalosti vytvářel sám aktivní činností a komunikací, nikoliv aby je pasivně přijímal. Toto je i součástí kurikulární reformy. Školní vzdělávací programy pro gymnázia zmíněné aspekty v plné míře zahrnují. Z odpovědí našich respondentů je zřejmé, že administrativní opatření nestačí. Učitelé musí být také ochotni a schopni realizovat cíle, které leží v dané reformě. I učitelé českých gymnázií potřebují zmíněnou motivaci, kterou je především zvýšená společenská prestiž a uznání.

Otázka 6 *Vzděláváte se rád(a) mimo školu?*

V šesté otázce bylo nejčastější odpovědí *Ano*.



Graf 11

Celých 74 % respondentů odpovědělo kladně, pouze 26 % záporně. Nezjišťovali jsme, jaké procento respondentů navštěvuje různé mimoškolní vzdělávací instituce, kolik procent respondentů se nejraději vzdělává doma, jakou roli v odpovědích na tuto otázku hrají rodiče, sourozenci apod. Úmyslně jsme v otázce nezmiňovali ani efektivní využívání volného času. Zajímá nás pouze vztah ke vzdělání. V tomto vztahu se více odráží potřeba poznávání, potřeba individuálního osobnostního rozvoje, tvůrčí myšlení, a s tím i nutnost sebevzdělávání. Respondenti nepřímou přiznali, že je učení baví. Na základě uvedeného je dobré charakterizovat proces učení jako cílený proces, ve kterém spolupůsobí vnitřní a vnější podněty jako mobilizující, aktivizující a perspektivní faktor.

Podněty, které můžeme označit souhrnně termínem motivace.¹⁸² V souvislosti s touto charakteristikou je nutné posuzovat proces učení také v kontextu prostředí jeho realizace – „mimo školu“, není přesně řečeno „kde“ - a také významnou roli hrají samotné schopnosti žáka jeho vztah k sebevzdělávání.

Druhá část dotazníku se věnuje především četbě a vztahu žáků ke knihám. Čtení lze mimo jiné zkoumat jako aktivitu zaměřenou na knihy. V našem šetření nejde pouze o čtení a obstarávání knih, ale také o čas věnovaný knihám a důvod, proč žáci čtou. Základní dilema čtení zformuloval německý realista Wilhelm Raabe. Měl za to, že „*existují dva druhy knih: jedny čtou lidé, protože chtějí, druhé čtou, protože musí.*“¹⁸³ Čtení je vnímáno jako proces psychický (akt individuální volby) a zároveň je čtení vnímáno jako proces vnější (přijatý úkol, podnět, který je určen mnoha vlivy a faktory). V obou případech čtení vnímáme jako čas, který věnujeme knihám, novinám, časopisům. To, že žáci věnují čas právě knihám, bude mít co činit s faktem, že od knih něco očekávají, že jsou na ně připraveni, něco je k četbě motivuje. Jsme si vědomi, že stejně důležité jako „co čtou žáci nejčastěji“, tedy kolik času čtení věnují a kolik čtou, je i to, co čtou a co od čtení očekávají. Mohlo by se zdát, že v této části se snažíme od kvantitativního průzkumu přejít ke kvalitativnímu. Není tomu tak. Stále jsme si vědomi, že se nacházíme na poli statistických šetření se všemi jejich přednostmi a omezeními. Do otázky jedna i dva řadíme beletrii jako četbu s důrazem na citový zážitek a zábavu, odbornou literaturu pak jako četbu orientovanou na informace a poznání. Jsme si vědomi, že jde o zúžený pohled na četbu a čtenáře.

V této části výkladu dotazníkového šetření je také nutné zastavit se i u některých pojmů, které jsou si v běžném užívání velmi blízké, a tím i vzájemně zaměnitelné. V kontextu celé disertační práce nejde o analyticky ostrá vymezení, ale o základní rozhraničení termínů: čtení, četba, čtenářství, čtenářská gramotnost, čtenářská kultura.

ČTENÍ - aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní prisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami.

¹⁸² DYTRTOVÁ R.: *Motivace k učení jako předpoklad celoživotního vzdělávání*. Praha 2010.

¹⁸³ citace podle TRÁVNÍČEK, J.: *Čtete?* Brno 2008. s. 23.

ČTENÁŘ - ten, kdo čte (knihy); ten, jehož dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných textů).

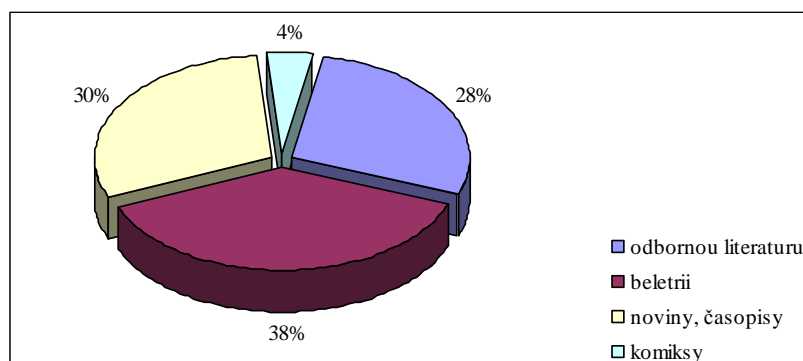
ČETBA - více než aktivita zaměřená na knihy; aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrný nějaký hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.

ČTENÁŘSTVÍ - pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovitě a cíleně rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – funkční rozmístění psaného textu; jde o kritérium, které se testuje v pravidelných zkoumáních PISA, jež je organizováno společenstvím nejvyspělejších zemí světa - Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD): „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“¹⁸⁴

ČTENÁŘSKÁ KULTURA – soubor všech aktivit, které se týkají knih, čtení, četby, knižního chování a vůbec vztahu ke knihám; to co vykazuje v našem vztahu ke knize nějaké – časově a prostorově podmíněné – společné rysy a co nás definuje jako příslušníky stejné kultury; co, jak často, kolik, kde, kdy čteme, co a kolik nakupujeme, jak často chodíme do knihoven, jak velké máme domácí knihovny aj.

Otázka 1 Co čtete nejčastěji?

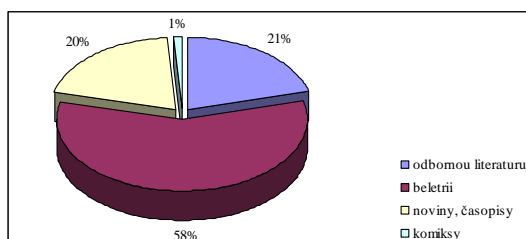


Graf 12

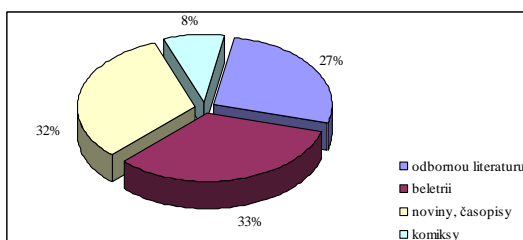
¹⁸⁴ <http://www.oecd.org.2012.cz/>.

Z grafu 12 vyplývá, že odpovědi A, B, C mají podobné procentuální zastoupení. Žáci gymnázií čtou téměř ve stejné míře odbornou literaturu, beletrii, noviny a časopisy. (Odpověď D „komiksy“ je zastoupena pouze 4 %, do dalšího výkladu ji zatím nezahrnujeme). Beletrie má před odbornou literaturou náskok pouze 10 %. Zastoupení se liší z pohledu genderu.

dívky



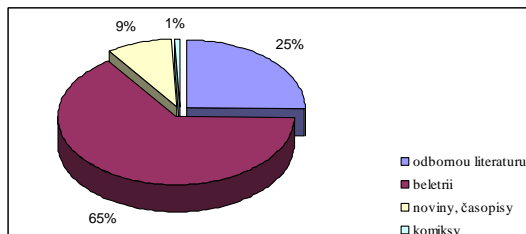
chlapci



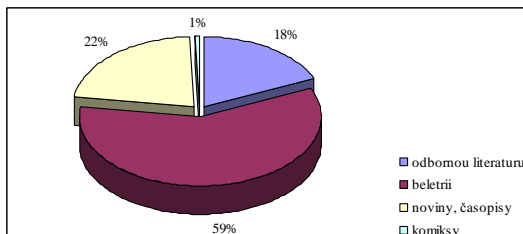
Graf 13

Rozdíl vidíme i v porovnání respondentů z malých a velkých měst. Největší rozdíl je zřejmý u četby novin, časopisů na úkor beletrie.

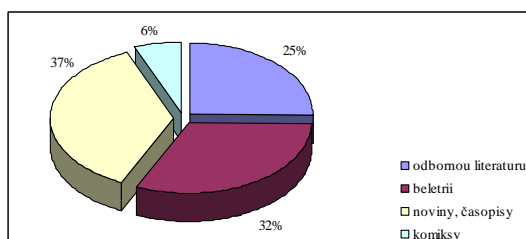
velká města (nad 400 000 obyv.)



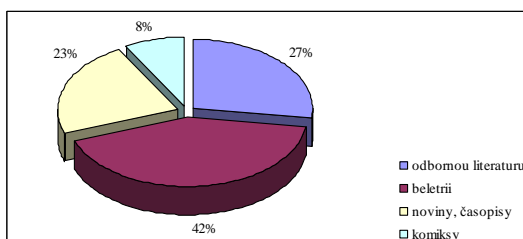
střední města (90 000–2000 000 obyv.)



malá města (10 000 a méně)



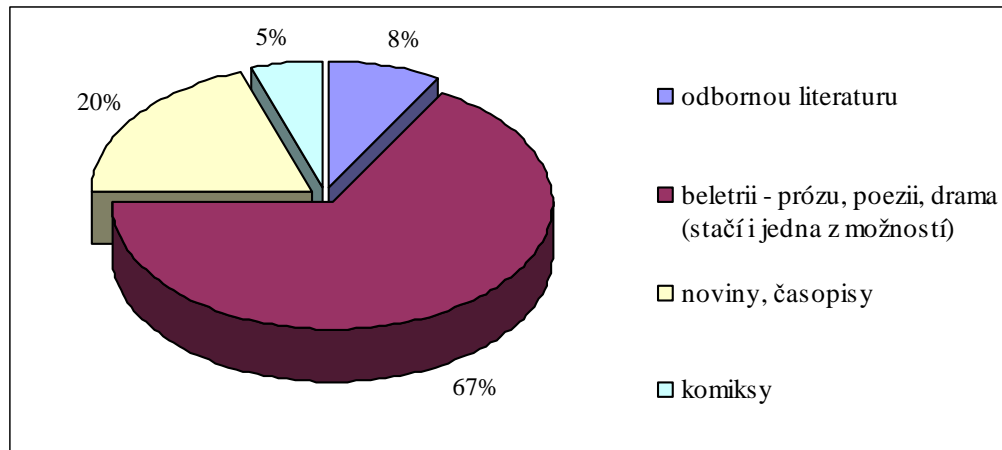
střední města (10 000 – 50 000 obyv.)



Graf 14

Otázka 2 Co čtete nejraději?

Na rozdíl od předchozí otázky je procentuální rozložení odpovědí dost odlišné.



Graf 15

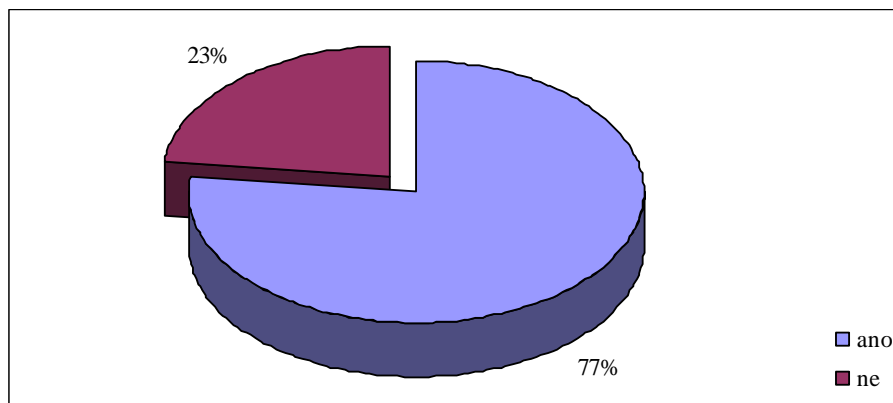
67 % respondentů přiznalo, že nejraději čtou beletrii, 8 % odbornou literaturu, 20 % noviny a časopisy (může se jednat i o časopisy odborné), 5 % komiksy. V odpovědi B měli žáci možnost zatrhnout próza, poezie, drama. Z respondentů, kteří zvolili odpověď B, 61 % svoji odpověď více nespecifikovalo, z ostatních 32 % zatrhló prózu, 4 % poezii, 4 % drama. Vztah k četbě je tedy veskrze pozitivní, i když celá generace našich respondentů zřejmě nečte povinné knihy, které formovaly jejich rodiče a prarodiče, zcela samozřejmě tráví čas u počítače a pracují s internetem I když je tedy zastihl fenomén globalizace, přesto i vztah k četbě české i světové beletrie je stále velice kladný.

Ukazuje se, jak se dalo předpokládat, že odborná literatura hraje rozhodující roli v případě žáků na vyučování a v přípravě na další studium. Uvědomují si, že odborná literatura tvoří základ a nutný předpoklad jejich případného vysokoškolského působení. Žáci čtou odbornou literaturu častěji – přesto je zde tlak povinného, nutného. Beletrie má daleko více nádech odpočinku, prázdninového času. (Nezjišťovali jsme v dotazníku, kam například žáci řadí literaturu faktu a populárně naučnou literaturu.) Potěšitelné je, že ani u generace dnešních středoškoláků se nevytratila síla působení krásné literatury, její schopnost probouzet a aktivizovat tvořivou fantazii. Zda a proč žáci gymnázií dávají u

čtení knih přednost zážitku před věděním, se pokusíme interpretovat v kapitole 4.5. Na tomto místě pouze zmíníme, že názor našich respondentů je zcela v souladu s výsledky posledního celorepublikového výzkumu Jiřího Trávníčka, který byl zveřejněn v publikaci *Čtete* v roce 2009. Výzkum prokázal, že čtení beletrie je v České republice výrazně většinou aktivitou, nakupování knih je dokonce samozřejmou aktivitou. „Celkem 83 % obyvatel ČR přiznává, že za rok přečte nejméně jednu knihu umělecké literatury, 71 % přiznává, že během stejného časového úseku aspoň jednu knihu zakoupí, a 40 % přiznává, že navštíví veřejnou knihovnu.“¹⁸⁵

Otázka 3 Máte průkazku do knihovny (městské, školní, jiné)?

Respondenti byli tázáni pouze na fakt, zda vlastní průkazku do knihovny. Předpokládáme, že průkaz si nechali vystavit proto, že knihovnu z nějakého důvodu navštěvují. Nezjišťovali jsme, o jaký druh knihovny se jedná (školní, obecní, krajské, knihovny muzeí a jiné), ani za jakým účelem knihovnu navštěvují. Už samotná skutečnost, že knihovnu navštěvují, má určitou vypovídající hodnotu.



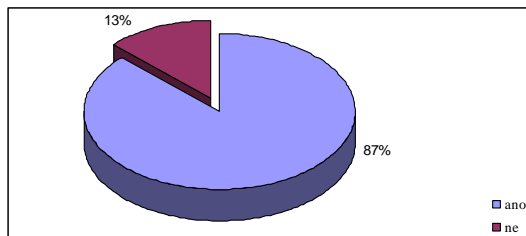
Graf 16

77 % žáků gymnázií vlastní průkazku do knihovny, 23 % přiznalo, že průkazku nemají. Lze předpokládat, že žáci jsou vázáni na knihovny, jakožto na zdroj studijní literatury.

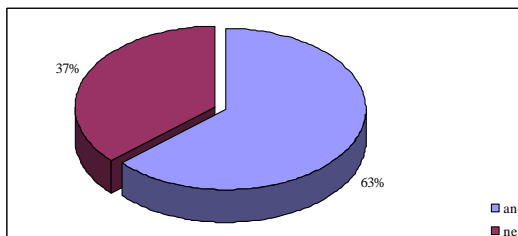
¹⁸⁵ TRÁVNÍČEK, J.: *Čtete?* Brno 2008. s. 23.

Odpovědi na otázku se liší i z pohledu genderu.

dívky



chlapani



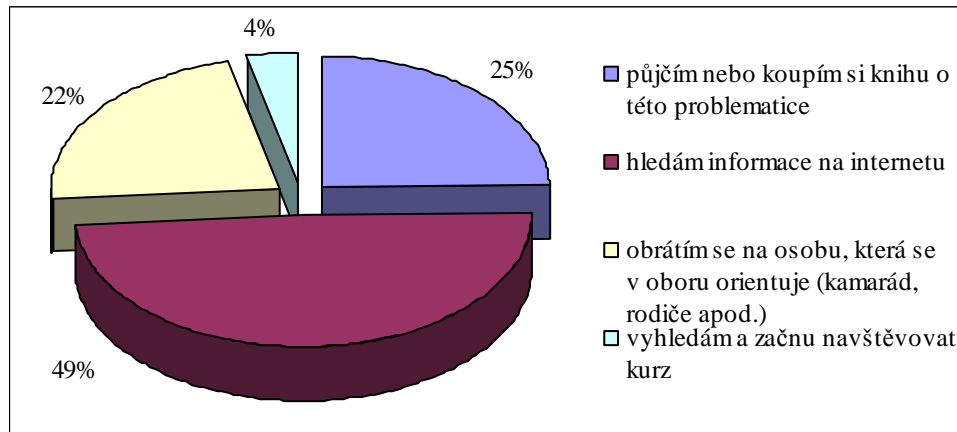
Graf 17

Dívky navštěvují knihovny více než chlapci. Rozdíl je výrazný, ale není překvapivý. Po prostudování výsledků již citovaného posledního celorepublikového výzkumu čtenářství (kapitola *Obyvatelé ČR a jejich vztah ke čtení*) jsou naše data obdobná. V roce 2009 do veřejných knihoven chodilo 47 % žen a pouze 28 % mužů. Česká republika má jednu z nejhustších knihovnických sítí v Evropě.(viz Příloha 5). Knihovny se stávají centrem i jiných aktivit, než je půjčování knih a dalších čtenářských materiálů. Pořádají besedy, kulturní pořady, veřejně zpřístupňují internet, mají kopírovací služby a podobně. Přesto za posledních třicet let počet českých veřejných knihoven stále klesá. (viz Příloha 5)¹⁸⁶

Do knihoven nejvíce chodí žáci gymnázia v nejmenších a v největších městech. Proč je menší návštěvnost ve městech velikosti 50 000 – 100 000 obyvatel, interpretovat z našich dat nedokážeme a spekulovat nechceme. Byl by nutný další průzkum, jak vypadala situace např. před dvaceti lety, zda bývalí studenti měli vztah ke knihovnám vypěstovan tradičně a dnešní studenti si knihovnu nedokázali objevit v nových rolích. V těchto středních městech také knihovna zřejmě nesehrává roli sídla veřejného internetu a kopírovací služby jako ve městech malých. Na rozdíl od velkých měst se tyto knihovny zatím nestaly kulturním centrem. Také není možné podcenit skutečnost, že nad knihovnami získává převahu knižní trh, což by se mohlo projevit právě ve středních a velkých městech.

¹⁸⁶ citace podle TRÁVNÍČEK, J.: *Čtenáři a interneti*. Brno 2011. s. 95.

Otázka 4 Jakým způsobem si vyhledáváte informace o oboru, který Vás zajímá (např. programování, móda apod.)?



Graf 18

25 % respondentů si půjčí nebo koupí knihu o této problematice, 49 % respondentů hledá informace na internetu, 22 % respondentů se obrátí na osobu, která se v oboru orientuje a pouze 4 % respondentů odpověděla, že si vyhledají a začnou navštěvovat kurz. Údaje ukazují, že dnešní středoškoláci žijí v digitální době, narodili se již do počítačové kultury jako do zcela přirozeného prostředí. Je nesporné, že za základní zdroj informací berou internet. Internet se pro tuto generaci stal užitečným médiem, které užívají každý den. Dokonce je překvapivé, že vyhledávání informací na internetu nepřekročilo 50 %. V našem průzkumu jsme se ale nevěnovali užívání internetu u žáků gymnázií, ani jsme nechtěli poměřovat čas, který stráví na tomto médiu (např. ve srovnání s četbou knih). I když pro porovnání našich dat jsou velmi zajímavé závěry z výzkumů, které se zaměřily na vztah mezi internetem a čtením a které došly k závěru, že mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.¹⁸⁷ V otázce čtyři se jednalo pouze o získávání informací. Odpovědi ukazují, že žáci gymnázií hledají informace na internetu, je pro ně samozřejmý a nepostradatelný (49 %), ale možná jen dokud se nenaskytne něco jiného. Situace, že 25 % respondentů odpovědělo, že pro získání informací o oboru, který

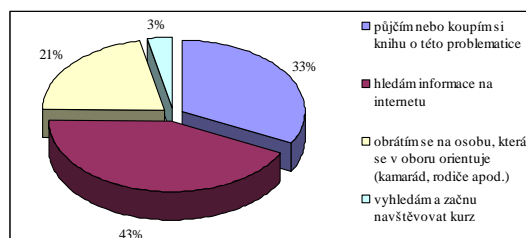
¹⁸⁷ Srov. závěry výzkumů společnosti SCIO 2010-2012 a autorů STRAUS, G., WOLFF, K., WIERNY, S., MITCHELL, W., TRÁVNÍČEK, J.

je zajímavá, si koupí či půjčí knihu o dané problematice, je pro čtenářskou kulturu a vztah ke knihám veskrze pozitivní. Překvapí i počet odpovědí (celých 22 %), že se středoškoláci obrátí na osobu, která se v oboru orientuje. Toto procento je nečekané vzhledem k tomu, že v nabídce odpovědí byl jako jeden zdroj informací právě časově jednodušší internet. Malé procento (4 %) odpovědí D - *vyhledám a začnu navštěvovat kurz* - jsme předpokládali. Pravděpodobně, kdyby tato odpověď nebyla provázána s ostatními (především s možnostmi A a B), bylo by procento odpovědí vyšší. Zjišťujeme tedy, že internet a internetové informační zdroje jsou pro žáky gymnázií velmi důležité, ale nikoliv zásadní. Nejčastěji byla zaškrtnuta A a B najednou.

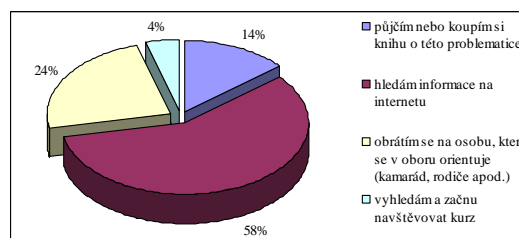
Na tomto místě je důležité opět zmínit otázku informační gramotnosti a informační výchovy (viz kapitola 3.2.3.). Informační gramotnost chápeme jako schopnost uvědomit si a formulovat své potřeby a orientovat se v informačních zdrojích, dále informace vyhledat a využít při řešení konkrétního úkolu. Za informační zdroje nepovažujeme pouze komunikační elektronické technologie, ale právě i encyklopedie, učebnice apod. S tím souvisí informační výchova jako proces přípravy žáka na získávání, zpracování a využití informací. Je zřejmé, že informační gramotnost a čtenářská gramotnost spolu velmi úzce souvisí. Konfrontaci se věnujeme v kapitole 4.5.

V odpovědích na danou otázku vidíme genderový rozdíl právě v počtu vybraných možností A a B - chlapci více hledají informace na internetu 58 % (dívky 43 %), děvčata si zase častěji koupí nebo půjčí knihu o dané problematice - 33 %, (chlapci pouze 14 %).

dívky

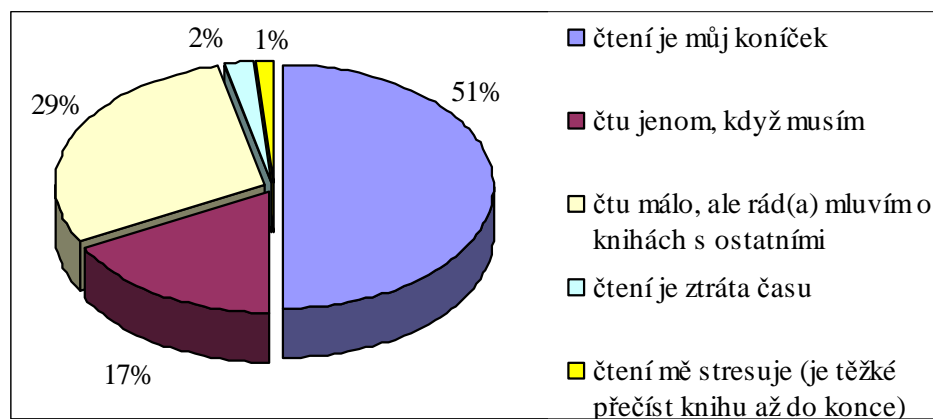


chlapci



Graf 19

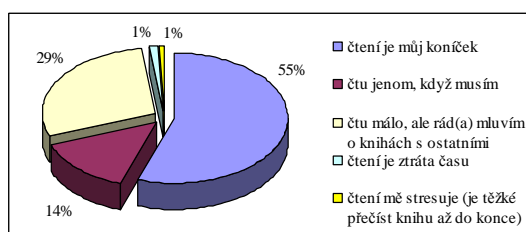
Otázka 5 Se kterým tvrzením souhlasíte?



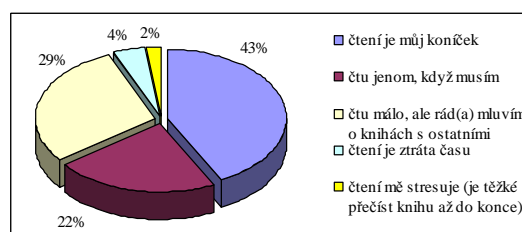
Graf 20

51 % respondentů si vybralo odpověď „čtení je můj koníček“, 17 % přiznalo, že „čtu jenom, když musím“, 29 % respondentů soudí, že „čtu málo, ale rád(a) mluvím o knihách s ostatními“. Pouze 2 % žáků zvolili možnost *čtení je ztráta času* a pouze 1 % přiznává, že čtení je stresující záležitost - „je těžké přečíst knihu až do konce“. Data ukazují, že čtení knih je u žáků gymnázií výrazně většinová aktivita. Čtení pro ně není pouze činnost intelektuálně – racionální, čtení je také záliba či dokonce vášeň. U odpovědí na tuto otázku neexistuje velký genderový rozdíl.

dívky



chlapci

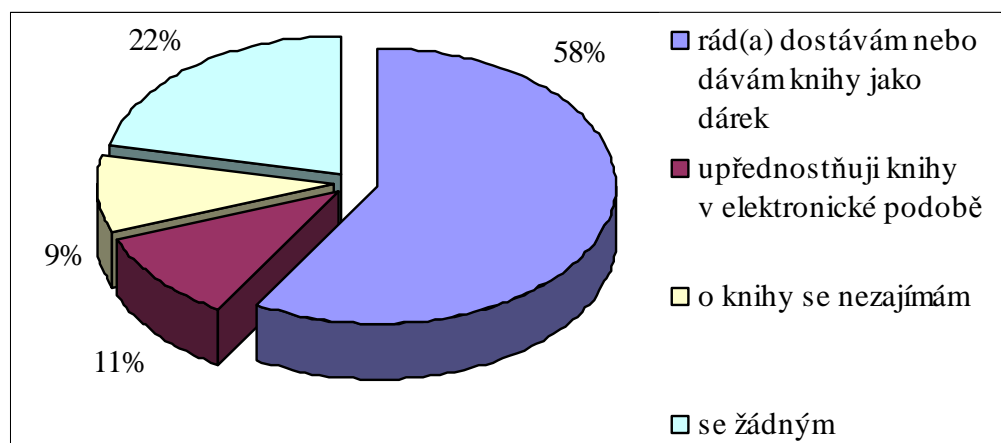


Graf 21

Výsledky z této části našeho dotazníkového šetření (především odpovědi na otázky 5 a 2) jsou v rozporu s aktuálními výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti, který prováděla společnost SCIO na reprezentativním vzorku žáků středních škol v České republice. Tyto výsledky byly uveřejněny v únoru 2012. 21.2.2012 ředitel společnosti RNDr. Ondřej Štefl v Českém rozhlasu 1 řekl: „Náš nejnovější výzkum čtenářské gramotnosti prokázal, že dívky čtou mnohem raději než chlapci. V procentech dívky získaly 86 % a chlapci 52 %.“ Náš průzkum toto nepotvrzuje, pro žáky gymnázií tato genderová diference neplatí. Půjdeme-li do podrobností, rozdíl zaznamenáváme pouze u odpovědi C. Odpověď „Čtu málo, ale rád(a) mluvím o knížkách s ostatními“ si vybralo dohromady 29 % respondentů – z toho však bylo 69 % dívek a 31 % chlapců. Dívky jsou daleko více ochotny svěřit se svou oblíbenou četbou, chtějí se více zviditelnit, když přečtou bestseller. Možná v knihách i více očekávají pomoc pro životní situace a vzájemně vše diskutují.

V kapitole 4.5 se více zabýváme, jak silná je korelace mezi tím, jak rádi a výrazně středoškoláci čtou, a tím, jak dobře textu rozumějí a jakou strategii zvolí k pochopení textu.

Otázka 6 *Se kterým z těchto tvrzení souhlasíte?*



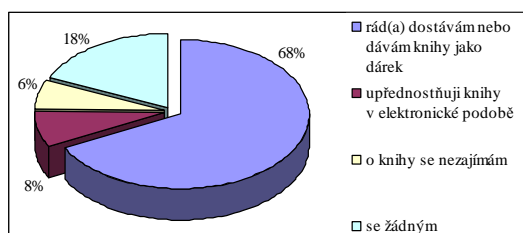
Graf 22

Většina respondentů zvolila odpověď A „*Rád(a) dostávám nebo dávám knihy jako dárek*“ 58 %, 22 % respondentů nesouhlasí se žádným z možných tvrzení (D). 9 % respondentů odpovědělo, že se o knihy nezajímají (C) a překvapivě pouze 11 % respondentů upřednostňuje knihy v elektronické podobě (B).

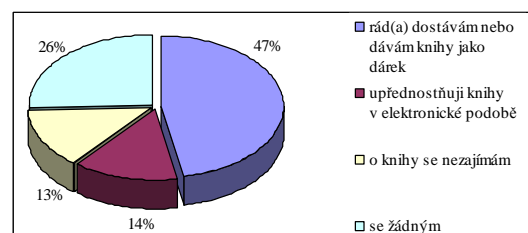
Ukázalo se, že vztah žáků gymnázií ke knize je nadprůměrný. Graf ve své podstatě potvrzuje i slova Umberta Eca: „*Knihy ke čtení nikdy nenahradí žádný elektronický vynález. Jsou uzpůsobeny k tomu, abychom je mohli brát do ruky, třeba i v posteli, na jachtě, tam, kde nejsou žádné elektrické přípojky a všechny baterie už se vybily, dá se v nich zatrhávat, strpí oslí uši a záložky, můžeme je upustit na zem... získávají individuální vzhled podle intenzity a pravidelnosti naší četby... Kniha ke čtení je jedním z oněch zázraků nesmrtelné techniky.*“¹⁸⁸

V odpovědích se objevuje výraznější genderová diference:

dívky



chlapci



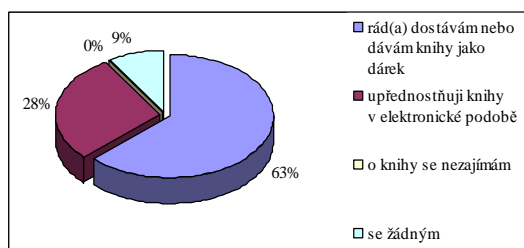
Graf 23

Grafy 20 - 23 prozrazují, že kniha a její četba neztrácejí u žáků gymnázií ani v dnešní masmediální komunikaci svoji pozici. I když informativní i relaxační funkce knihy je již nahraditelná, gymnazisté potvrdili, že v jejich životě stále zaujímá významné místo. V interakci s dalšími médii se jistě proměňuje charakter četby. Překvapil nás malý zájem středoškoláků o knihy v elektronické podobě, tedy o moderní čtecí technologie.

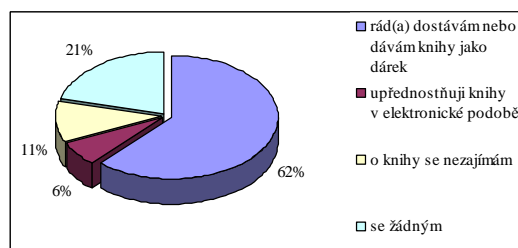
Výrazně se diferencuje pouze velikost místa bydliště (respektive velikost sídla školy).

¹⁸⁸ ECO, U.: *Knihy k nahlížení a knihy ke čtení*. Olomouc 1998. s. 208 – 209.

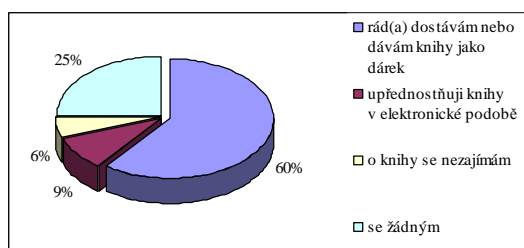
velká města (nad 400 000 obyv.)



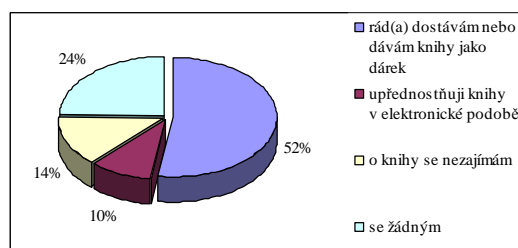
střední města (90 000–2000 000 obyv.)



malá města (10 000 a méně)



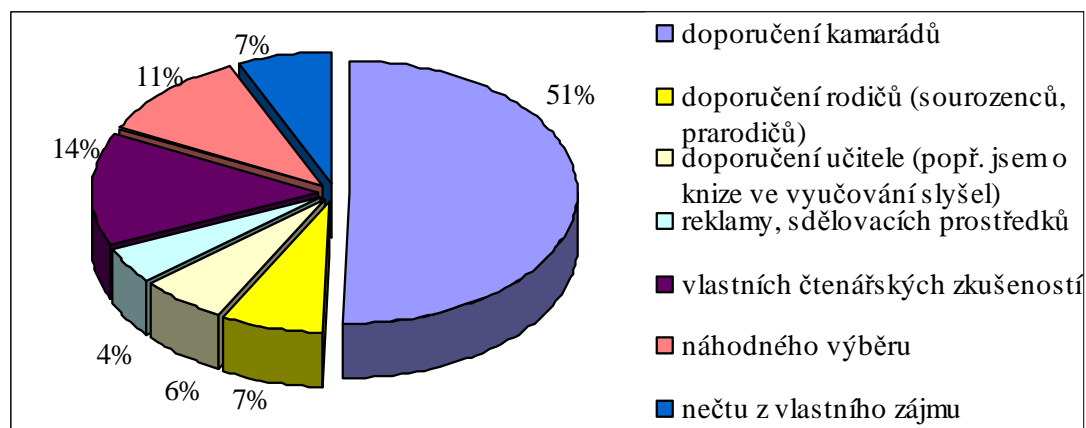
střední města (10 000 – 50 000 obyv.)



Graf 24

Tato data jistě souvisejí i se sociální a politickou situací v České republice – ve velkých městech je často odlišná finanční situace rodin, ze kterých děti na gymnáziích studují, a rozličná nabídka v obchodech.

Otázka 7 *Jak si vybíráte knihy, které čtete z vlastního zájmu?*



Graf 25

Všichni byli tázáni na to, jak si vybírají knihy, co a kdo je nevíce motivuje při výběru knih. Odpovídali i ti, kdo deklarovali, že se o knihy nezajímají, nebo že čtení je ztráta času a podobně. Z výše uvedeného usuzujeme, že 7 % respondentů, kteří zvolili odpověď G - *nečtu z vlastního popudu* - patří právě do této skupiny. 11 % vybralo odpověď F – podle *náhodného výběru*, 14 % respondentů si vybírá knihy podle *vlastních čtenářských zkušeností*, 4 % podle *reklamy* a sdělovacích prostředků, 6 % podle *doporučení učitele* (*popř. jsem o knize ve vyučování slyšel*). 7 % žáků gymnázií dá ve výběru knih na *doporučení rodičů* (*sourozenců, prarodičů*) a 51 % upřednostňuje *doporučení kamarádů*. Velké procento (51 %) odpovědí A (*doporučení kamarádů*) nás neudivilo. Čtenářský vkus není možné chápat pouze jako individuální dispozici čtenáře, ale jako společenskou kategorii. Zvláště v adolescentním věku, kam spadají naši respondenti, převládá generační charakter vkusu. Estetickým ideálem není ustálený, ale dynamický vkus. To se v plné míře vztahuje i na čtenáře a výběr knih. Čtenářské zájmy žáků gymnázií se rychle mění, jsou jistě různorodé, ale věk hraje důležitou roli.

Zvolilo-li alespoň 7 % respondentů odpověď B, tedy přiznávají, že čtou nejčastěji knihy, které jim doporučí rodiče, jde o stav příznivý. V této souvislosti by byla zajímavá další šetření o vlivu rodiny, zda žáci více upřednostňují doporučení rodičů nebo prarodičů, zda má význam i postavení a vzdělání rodičů, úloha sourozenců a podobně. Nic z toho dotazník nezjišťoval. Pozoruhodné je shledání, že na čtenářský zájem českých gymnazistů téměř nemá vliv reklama a sdělovací prostředky, pouze 4 % odpověděla kladně. Zde se nabízí otázka, jaké by byly výsledky šetření u konfrontace výběru knih a filmů. Ze zkušenosti se středoškolskými studenty usuzujeme, že by zde byl výrazný nepoměr. U nabídky filmové produkce by si zřejmě reklamu a sdělovací prostředky vybralo velké procento respondentů. Ani odpověď na tuto otázku však dotazník nezjišťoval. V naší konfrontaci by šlo o pouhé spekulace.

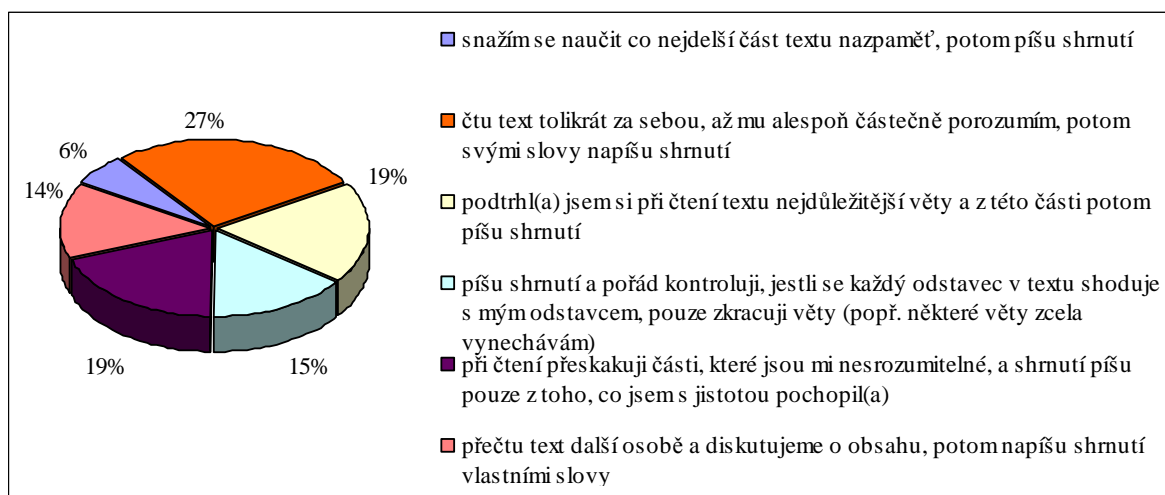
Nedobré je zjištění, že pouhých 6 % žáků gymnázií si vybírá knihy, které čtou z vlastního zájmu, podle doporučení učitele. Skutečnost je ještě o to horší, že v odpovědi C – *doporučení učitele* – je v závorce i možnost *popř. jsem o knize ve vyučování slyšel(a)*. Z těchto sebraných dat můžeme usuzovat, že praxe literární výchovy na gymnáziu jde

často opačným směrem, než jakým by měla jít. Místo, aby vychovávala žáky ke schopnosti vybírat si kvalitní četbu a k hlubší schopnosti vnímat uměleckou literaturu, chce spíše vychovávat literaturu k tomu, aby více pomáhala ryze didaktickým úkolům. Stále zřejmě u studentů přežívá fakt, že jiná literatura se čte ve škole a jiná doma. Zde vidíme velký nedostatek v přístupu učitelů k práci s uměleckým textem. Literatura přece působí velmi konstruktivně na rozvoj osobnosti mladého člověka, může nenásilnou formou předávat poznatky a mravní zásady, kultivovat emocionalitu, představivost a celkově estetický vztah ke skutečnosti. V širším slova smyslu se jedná o výchovné působení, ve kterém literatura sehrává velmi důležitou specifickou úlohu. Učitelé by měli pochopit, že se jedná právě o úlohu specifickou, nikoliv didaktickou. Ve vyučovacích hodinách je důležité více se zaměřit i na čtenářské prožívání a chápání díla. S tímto úzce souvisí otázka rozvíjení pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky a zároveň mezi žáky navzájem. I čtenářská doporučení mohou být výrazně ovlivněna těmito sociálními vztahy a vlivy. Na didaktickou otázku poučování o věcech uměleckých upozorňují významní čeští pedagogové a literární vědci víc než půl století a situace se nijak převratně nemění. Tak například už v roce 1941 Otakar Hostinský napsal: *„Každý předmět bez výjimky hodí se k tomu, aby se působilo na krasocit a smysl pro literaturu a celé umění, třeba ne každým stejnou měrou, neboť umění dotýká se celé šíře lidského života... Proto také mnoho záleží na tom, aby veškeré učitelstvo během studií svých mohlo samo osvojit si to, co pak má vštěpovati mládeži. Víme dobře, že zde jsou ještě velké nedostatky a mezery, ale právě učitelstvo samo je nejlépe zná a cítí i usiluje o nápravu... Ale jdu ještě dále, všechno poučování o věcech uměleckých budiž jen příležitostné. I ono příležitostné poučování nesmí žák pociťovati jako břemeno. Jakékoliv zkoušení, snad dokonce s vlivem na klasifikaci, mělo by spíše opačný účinek, nežli je ten, kterého se domáháme – lásku k umění by u většiny mládeže nebudilo, nýbrž dusilo. Otázky, jimiž učitel musí se přesvědčovati o výsledcích své práce, mají být jen informací pro něho a jakýmsi repertoriem pro žáky. Vždyť pěstovati smysl pro umění neznamená pouze vyučovati dějinám umění nebo estetice.“*¹⁸⁹

¹⁸⁹ HOSTINSKÝ, O.: *Umění a společnost*. Praha 1941. s. 19 – 20.

Ve **třetí části** dotazníku jsou otázky směřovány ke konkrétní práci s textem. První a poslední otázka tvoří určitý rámec celé této části. Zatímco otázka číslo jedna testuje strategii, jakou si respondenti individuálně vyberou při analýze obtížného textu, poslední otázka číslo sedm završuje testování, které se týkalo práce s textem v hodinách češtiny. Jedná se o jedinou otevřenou otázku celého dotazníku. Otázky 2 – 6 jsou orientovány na interpretaci umělecké nebo odborné literatury v dané škole a odpovídající třídě. Uvědomujeme si, že jsou to právě vyučovací hodiny literární výchovy, kde žáci získávají schopnost porozumět čtenému textu, text rozebrat a správně formulovat vlastní názor. Literární vyučování by je mělo také dovést ke způsobilosti porozumět estetické kvalitě a umělecké originalitě neznámého literárního textu, s nímž přijdou do styku v mimoškolním prostředí. Škola by měla pomoci každému žákovi stát se čtenářem, a to i tehdy, když chybí rodinná podpora. Školní interpretace textů tvoří základ a nutný předpoklad dalšího působení literatury a literaturou. Podporuje čtenářskou gramotnost žáků.

Otázka 1 *Představte si, že jste právě přečetl(a) dlouhý a poměrně obtížný text. Máte za úkol text pochopit a napsat shrnutí. Jakou strategii si vyberete?*



Graf 26

Vezmeme-li v úvahu, že pro pochopení neznámého a poměrně obtížného textu bude nejpřijatelnější strategie C (*podtrhl(a) jsem si při čtení textu nejdůležitější věty a z této*

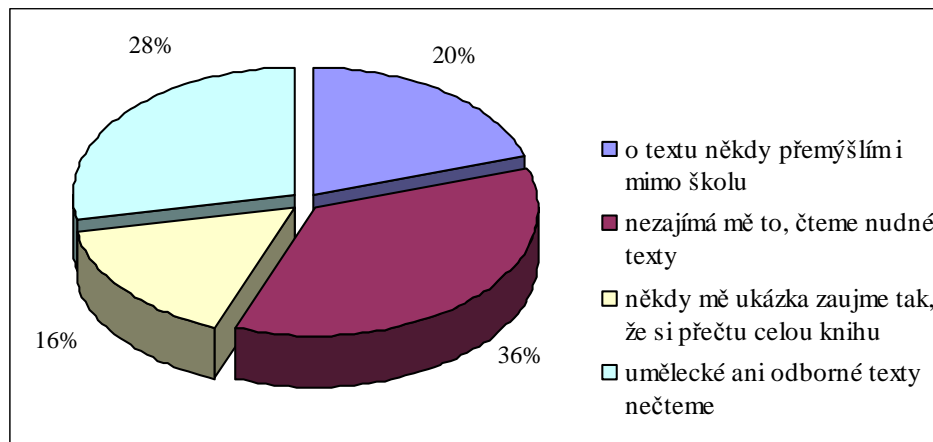
části potom píšu shrnutí), procento těch, kdo zvolili tuto strategii, je malé. Jedná se o pouhých 19 % žáků gymnázií. Přijatelná by mohla být ještě strategie B (*čtu text tolikrát za sebou, až mu alespoň částečně porozumím, potom svými slovy napíšu shrnutí*), kterou volilo 27 % respondentů.

Zjišťujeme, že žáci českých gymnázií nemají zkušenosti s analýzou textu. Neví si rady, jak postupovat, když potřebují pochopit složitý text. Volí strategie, které jsou zdlouhavé, neefektivní a v některých případech nesmyslné. Odpověď D (*píšu shrnutí a pořád kontroloji, jestli se každý odstavec v textu shoduje s mým odstavcem, pouze zkracuji věty (popř. některé věty zcela vynechávám)*) zaškrtnulo 15 % respondentů. Odpověď E, ze které je zřejmé, že tato strategie nepovede k pochopení textu, zvolilo celých 19 % žáků (*při čtení přeskakují části, které jsou mi nesrozumitelné, a shrnutí píšu pouze z toho, co jsem s jistotou pochopil(a)*). Tito žáci mají větší potřebu splnit školní povinnost – tedy napsat shrnutí – než skutečně text pochopit. Odpověď F (*přečtu text další osobě a diskutujeme o obsahu, potom napíšu shrnutí vlastními slovy*) vybralo 14 % respondentů. Předpokládáme, že o obsahu textu diskutují do doby, než text skutečně pochopí. Strategie zdlouhavá, ale měla by smysl, kdyby oním partnerem k diskuzi byla osoba zkušenější a text v rámci dialogu vysvětlovala. Tuto podmínku však odpověď F nezahrnovala. Odpověď A (*snažím se naučit co nejdelší část textu nazpaměť, potom píšu shrnutí*) si vybralo 6 % respondentů.

Otázka 2 Když čtete ve škole ukázkou z umělecké nebo odborné literatury, která z možností se Vás nejvíce týká?

Otázka je směřována především k problematice výběru textu. Učitel rozhoduje na základě konkrétních podmínek a zejména na základě výchovně vzdělávacího cíle, pro jakou ukázkou z umělecké či odborné literatury se rozhodne. Už výběrem ukázky vnáší do interpretace hodnotící aspekt. Je si vědom, že školní interpretace vybraného textu má některé specifické rysy. Ukázkou vybírá s tím, že při literárně – výchovně a vzdělávací interpretaci vždy vystupují dva hodnotící subjekty – učitel a žáci. Zde jde o mimořádnou odpovědnost učitele. Vybraný text by neměl skrývat nebezpečí, že žáka – interpreta, a

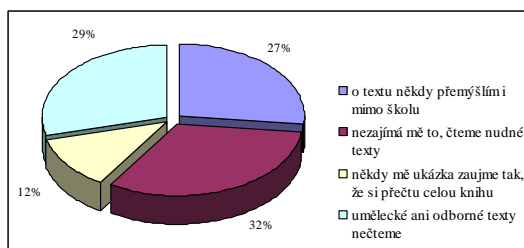
především žáka – čtenáře zmate, nudí nebo dokonce znechutí. Učitel má i výběrem textu nasměrovat žáky k literatuře.



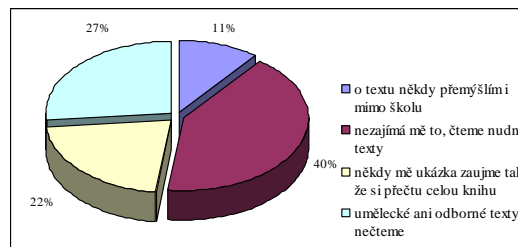
Graf 27

Více než čtvrtina respondentů (28 %) zvolilo odpověď D (*umělecké ani odborné texty nečteme*). Celých 36 % respondentů přiznává, že ukázky z umělecké i odborné literatury, které čtou ve škole, je nezajímají, protože *čteme nudné texty*. Pouze 16 % žáků zaškrtnlo odpověď C (*někdy mě ukázka zaujme tak, že si přečtu celou knihu*). Uvážíme-li, že respondenti jsou výhradně žáci gymnázií, je to žalostný stav. 20 % žáků zvolilo odpověď *o textu někdy přemýšlím i mimo školu*. Není důležité, zda o textu přemýšleli v pozitivním či negativním smyslu. Důležitá je skutečnost, že přečetli ve škole určitý text a buď samotný text, nebo interpretace textu, žáky vyprovokovala k dalším myšlenkám. Od odpovědi „*o textu někdy přemýšlím i mimo školu*“ už není daleko k tomu přečíst si celou knihu a udělat si tak vlastní ucelený názor. Zdá se, že o něco více o textech přemýšlí i mimo školu dívky a chlapci jsou zase kritičtější k výběru textů pro vyučování.

dívky



chlapci



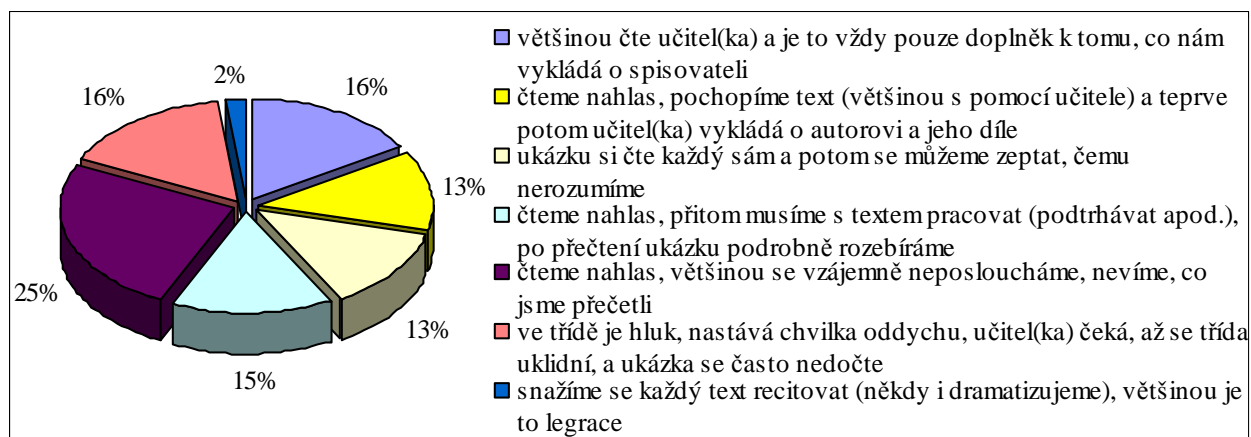
Graf 28

Pro školy a především pro učitele literární výchovy data grafu 27 nevyznívají příznivě. Skutečnost, že více než čtvrtina respondentů konstatuje, že v hodinách literatury nečtou umělecké ani odborné texty, popírá samu podstatu literární výchovy. Není možné, snad ani představitelné, učit o umělecké literatuře bez ukázek. Sebraná data nás upozorňují, že i na gymnáziích stále převažuje faktografická výuka.

Otázky 3, 4, 5 tvoří okruh, který se zabývá souborem jevů týkající se interpretace textů během vyučovacích hodin v konkrétních třídách. Sebraná data budou základem pro kapitolu 4.5 *Konfrontace výsledků*.

Otázka 3 *Která z možností se nejvíce hodí na vaši třídu, když čtete ukázkou z umělecké literatury?*

Následující graf je ilustrací základních pohledů žáků na způsob, který zvolil učitel pro četbu vybraného textu. Žáci v odpovědích nehodnotí, pouze konstatují a popisují stav ve třídě.



Graf 29

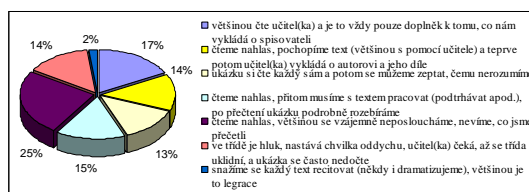
16 % respondentů vybralo možnost A - *většinou čte učitel(ka) a je to vždy pouze doplněk k tomu, co nám vykládá o spisovateli*. 13 % respondentů zvolilo odpověď B – *čteme nahlas, pochopíme text (většinou s pomocí učitele) a teprve potom učitel(ka) vykládá o autorovi a jeho díle* a stejně 13 % odpověď C - *ukázkou si čte každý sám a potom se*

můžeme zeptat, čemu nerozumíme. Možnost D - čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat apod.), po přečtení ukázkou podrobně rozebíráme – vyznačilo 15 % respondentů. 25 % žáků přiznává, že se při četbě většinou vzájemně neposlouchají a neví, co přečetli (E). 16 % žáků soudí, že když se čte ukáзка, ve třídě je hluk, nastává chvilka oddechu, učitel(ka) čeká, až se třída uklidní, a ukáзка se často nedočte (F). Poslední možnost G - snažíme se každý text recitovat (někdy i dramatizujeme), většinou je to legrace – zvolilo 2 % respondentů.

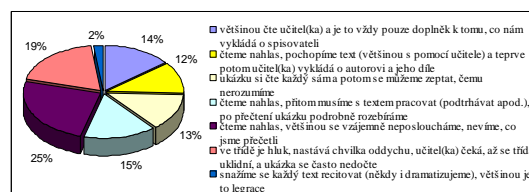
Základem pro interpretaci je analýza přečteného textu, kterou zjednodušeně popisuje odpověď D (čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat apod.), po přečtení ukázkou podrobně rozebíráme). Vzhledem k tomu, že tuto odpověď si zvolila méně než pětina žáků, je evidentní, že metoda interpretace (ani pouhá analýza) textů netvoří jádro literárních hodin. Je nutné napsat - dokonce ani na gymnáziu. Skutečnost, že 16 % žáků vybraných českých gymnázií považuje četbu ukáзки z umělecké literatury za chvíli oddechu a také přiznávají, že jde o signál „můžeme vypnout“, je pro interpretaci tragická. Příznivě pro češtináře nepůsobí ani 16 % odpovědí, ze kterých vyplývá, že ukáзка je vždy pouze doplněk k tomu, co učitel vykládá o spisovateli.

V odpovědích na tuto otázku chyběla zcela záměrně možnost „ukáзки z umělecké literatury nečteme“. Autorka chtěla, aby se žáci s některou situací ztotožnili. Záměr se nevydařil, protože 8 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Neuměli nebo nechtěli vybrat žádnou eventualitu. Při tvorbě dotazníku jsme také nepředpokládali, že v otázce dvě bude tak velké procento odpovědí „texty nečteme“. V odpovědích na tuto otázku není téměř žádný rozdíl mezi názory děvčat a chlapců:

dívky

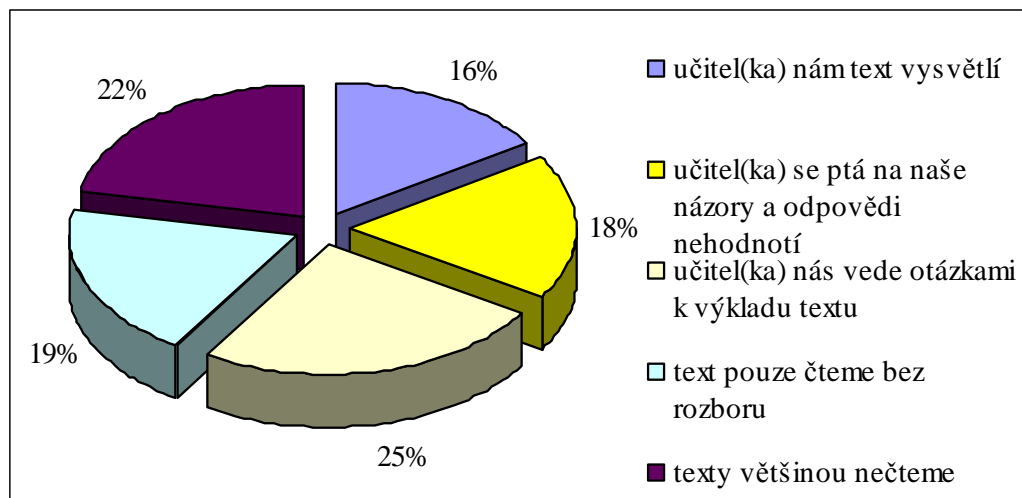


chlapci



Graf 30

Otázka 4 Jak probíhá práce s textem v hodinách češtiny?



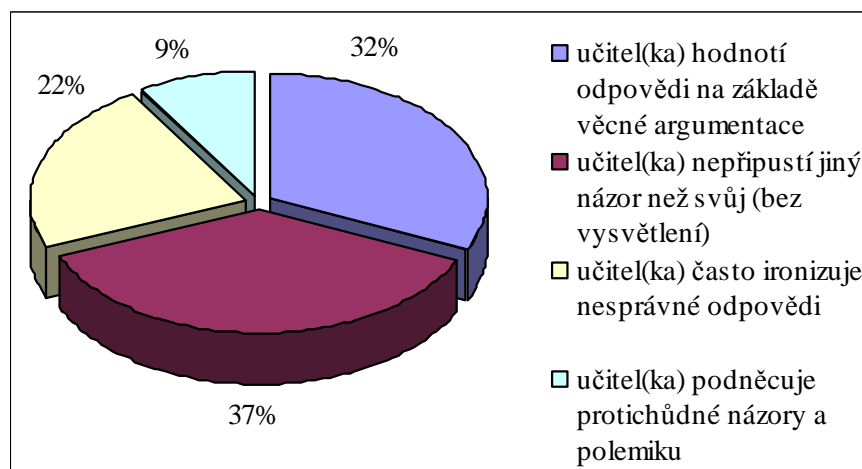
Graf 31

Procentuální rozdíl mezi jednotlivými odpověďmi je téměř zanedbatelný. 16 % respondentů zvolilo odpověď A - *učitel(ka) nám text vysvětlí*, 18 % odpověď B - *učitel(ka) se ptá na naše názory a odpovědi nehodnotí*. 25 % respondentů vybralo odpověď C - *učitel(ka) nás vede otázkami k výkladu textu* a 19 % odpověď D - *text pouze čteme bez rozboru*. 22 % žáků přiznává, že texty v hodinách češtiny většinou nečtou (odpověď E). Porovnáme-li procento odpovědí E z této otázky s procentem odpovědí D (*umělecké ani odborné texty nečteme*) z otázky číslo dvě, výsledek by měl být totožný. Reálný výsledek se liší o 6 % - 28 % žáků ve druhé a 22 % ve čtvrté otázce. K nastíněné problematice se vrátíme v kapitole 4.5 *Konfrontace výsledků dotazníkového šetření*.

V odpovědích na danou otázku jsme předpokládali, že bude velké procento respondentů, kteří si vyberou více možností. Optimální by bylo, kdyby k možnosti „*učitelka se ptá na naše názory a pocity z četby*“ byla přiřazena varianta „*vede nás otázkami k výkladu textu*“ nebo „*text nám vysvětlí*“. Zkušenost zklamala, očekávání se nenaplnila. Více eventualit si zvolilo pouze 9 % respondentů. Další možné výklady uvádíme v kapitole 4.5.

Otázka 5 Jak probíhá diskuze o přečteném textu?

V otázce jsme nspecifikovali, zda se jedná o text umělecký nebo odborný. Předpokládáme, že diskuze o přečteném textu je zásadní jak pro porozumění umělecké literatuře, tak i vědeckému sdělení. Konfrontovat informace, domýšlet, rozvíjet text i dotvářet s ohledem na charakter textu i na zkušenosti žáků.



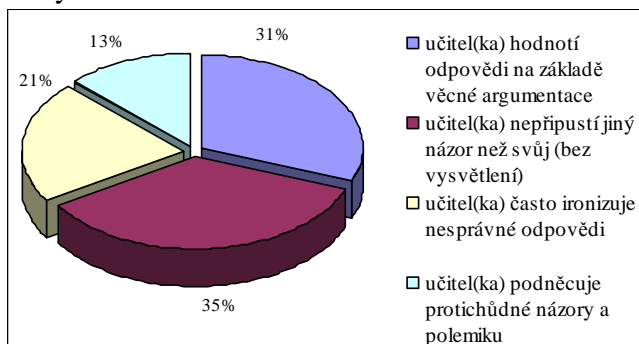
Graf 32

Jak jsme zmiňovali v kapitole 4.3 *Reflexe možných zkreslení*, u této otázky chyběla respondentům v možných odpovědích eventualita E - odpověď „diskuze neprobíhá“. Celých 11 % žáků si odpověď do dotazníků doplnilo. Odpověď A - *učitel(ka) hodnotí odpovědi na základě věcné argumentace* - zvolilo 32 % žáků. Odpověď B - *učitel(ka) nepřipustí jiný názor než svůj (bez vysvětlení)* - zvolilo 37 % žáků. Odpověď C - *učitel(ka) často ironizuje nesprávné odpovědi* - zvolilo 22 % žáků. Odpověď D - *učitel(ka) podněcuje protichůdné názory a polemiku* - zvolilo 9 % žáků.

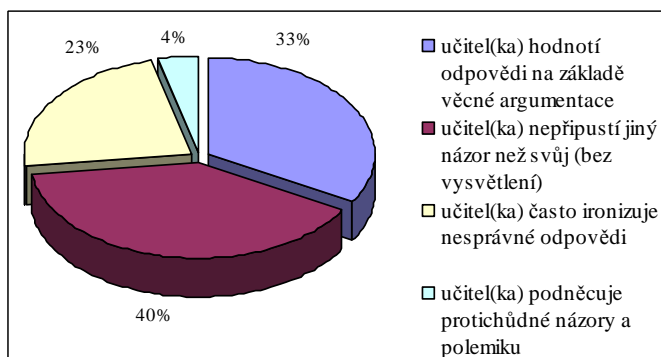
Otázka směřuje především ke komunikaci mezi učitelem a žáky. Zjišťuje komunikační schopnosti učitelů literatury. Rozvinutá schopnost komunikovat s žáky patří k tzv. klíčovým pedagogickým kompetencím. Učitel je zároveň povinen vést diskusi takovou formou, která jeho svěřence inspiruje. Nepředvádí sebe, ale odborné či čtenářské

poznatky. Data výše uvedeného grafu však vypovídají jinak. Největší procento žáků (37 %) soudí, že pedagog nepřipustí v diskuzi jiný názor než svůj. Znamená to, že žáky nevede k přesvědčení, že má smysl se vyjádřit o přečteném textu, společně odkrývat dosud nepoznané, ale naopak působí nadřazeně. Zbytečně tak posiluje asymetrii komunikace mezi učitelem a žákem. Asi nejhorší, co mohlo z dotazníkového šetření vyplynout, je 22 % žáků, kteří se vyjádřili, že pedagog často jejich odpověď ironizuje. V takovém případě je metoda interpretace zbytečná. Byly porušeny základní pedagogické zásady. Učitel musí mít pochopení pro způsob žákova vyjadřování, uvažování a cítění. I tehdy, když se žák vyjadřuje naivně, zcela nesprávně či se projeví neinformovaně. Nutné je reagovat v průběhu diskuze pozitivně, pochválit alespoň za ochotu spolupracovat. Pouhých 9 % gymnazistů soudí, že u nich ve třídě probíhá debata o přečteném textu tak, že učitel podněcuje protichůdné názory a polemiky. Jedině takováto debata může být podkladem pro další výuku.

dívky



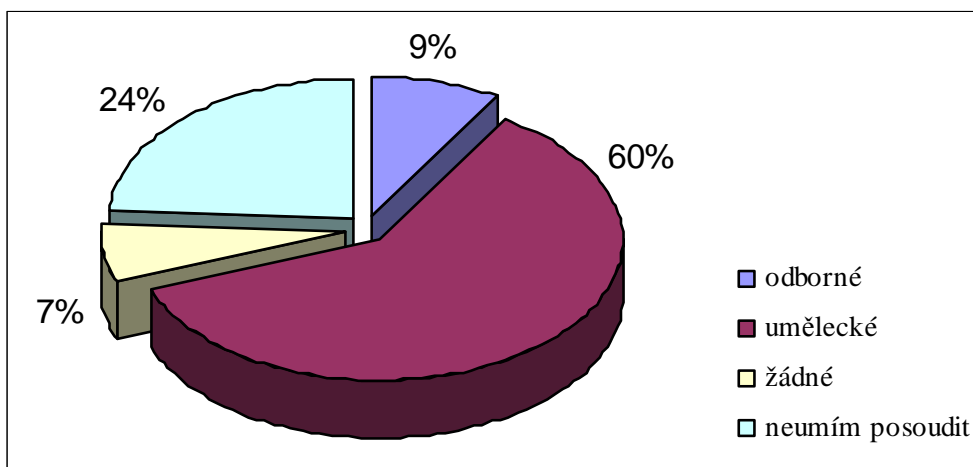
chlapci



Graf 33

Vzhledem k tomu, že pedagogické diskuze na toto téma probíhají více než padesát let, jedná se o stav katastrofální. V otázce jsme nezkoumali přímo interakci učitel žák, ani zda žáci mají dojem, že učitel věnuje rozdílnou míru pozornosti jednotlivým žákům, ani počet žáků ve třídě, což může také ovlivnit kvalitu neformální komunikace. Zajímalo nás pouze, jak vybraní žáci vnímají diskuzi o textu a učitelovo jednání vůči nim.

Otázka 6 *Jaké texty čtete v hodinách češtiny nejčastěji?*



Graf 34

60 % odpovědí, že v hodinách češtiny se čtou nejčastěji umělecké texty, vyznívá logicky. 9 % žáků zvolilo odpověď odborné texty, 7 % odpověď C – žádné a 24 % odpověď D – neumím posoudit. Školní realita, že celých 24 % žáků gymnázia neumí posoudit, zda čtou umělecký nebo odborný text, navádí k otázkám o celkové čtenářské gramotnosti. V otázce se ptáme na texty v hodinách češtiny, ne pouze ve vyučovacích hodinách literatury. Domníváme se, že v hodinách češtiny je nutné pracovat i s odbornými texty lingvistickými, literárněvědnými, texty z estetiky, etiky, kulturologie, sociologie apod. Proto není uspokojivých ani pouhých 9 % odpovědí, které se týkají četby odborných textů.

Otázka 7 Máte nějakou připomínku k práci s textem v hodinách češtiny?

Odpovědi jsme se pokusili rozdělit do tří skupin na pozitivní, negativní a doporučení veskrze neutrální. Připomínky napsalo celých 71 % respondentů. Už z tohoto množství můžeme usuzovat, že žákům gymnázií není lhostejné, jak se literární výchova vyučuje. Některá z přání a doporučení (např. „mít více času na pochopení textu“ nebo „rozhodně bych ocenil, kdyby nás profesor vedl otázkami k výkladu textu, než když nám text vždy vysvětluje sám“ nebo „veškerá práce s textem v hodinách vždy záleží na učiteli, jak s textem chce pracovat a s námi rozebírat. Většinou to dopadne tak, že text je vysvětlen a další diskuse se nedopustí.“) směřují přímo k podstatě interpretace textů, která ve vyučovacích hodinách chybí. Celá řada negativních názorů obsahuje značnou míru didaktického citu žáků – „paní profesorka nám příliš často skáče do čtení a příliš rychle nás opravuje a o jedné chybě má potom celý výklad“, „paní profesorka předpokládá, že víme vše a hrozně se rozčiluje, když text nechápeme“, „učitelka nás při čtení přerušuje, aby nám vysvětlila primitivní věci“ – žáci často přesně vystihují základní didaktické zásady, např. zásadu přiměřenosti a postupnosti.

Pozitivní názory

BAVÍ MĚ TO, UČITEL NÁS UČÍ ZAJÍMAVĚ A ZÁBAVNĚ
HODINY ČEŠTINY MĚ NAPROSTO BAVÍ
JÁ OSOBNĚ NE, MĚ TOTO VYHOVUJE
JE DOSTAČUJÍCÍ
ČEŠTINU MÁM DOCELA RÁD
NA PRÁCI S TEXTEM MĚ BAVÍ RŮZNORODOST NÁZORŮ NA DANÝ TEXT A JEHO INTERPRETACE
NAŠE PROFESORKA JE SUPER
NE NEMÁM
NE, PANÍ PROFESORKA REVINOVÁ JE DOBROU UČITELKOU
NE, ŽÁDNÉ PŘIPOMÍNKY NEMÁM
NE, BAVÍ MĚ
NE, JE TO FAJN
NE, JSEM SPOKOJENÁ
NE, NEMÁM ŽÁDNOU PŘIPOMÍNKU
NE, NIC BYCH NEMĚNIL
NEMÁM, MYSLÍM SI, ŽE UČITELKA VELICE EFEKTIVNĚ VYSVĚTLÍ OKOLÍ TEXTU POPŘ. CO VŠE CHTĚL SPISOVATEL ŘÍCI
NEMÁM, PRÁCE S TEXTEM JE SICE ČASTO OBTÍŽNÁ, ALE NA GYMNÁZIUM SE TO NEJSPIŠE OČEKÁVÁ
PANÍ PROFESORKA JE HEZKÁ A SUPER
PRÁCE MI ZCELA VYHOVUJE

PRÁCE S TEXTEM BĚHEM HODIN ČESKÉHO JAZYKA MI PŘIJE DOSTATEČNÁ, DO DETAILŮ JSOU JEDNOTLIVÁ TĚMATA VYSVĚTLENA
PRÁCE S TEXTEM JE NĚKDY VELMI OBTÍŽNÁ, ALE BAVÍ MĚ
PŘI HODINÁCH ČJ PRACUJEME S TEXTY A TAKÉ NÁM JE DOPORUČUJÍ JAKO DOMÁCÍ PŘÍPRAVU
SMAJLÍK
UČITEL SE PTÁ NA NAŠE NÁZORY A ODPOVĚDÍ VŽDY NĚJAK HODNOTÍ
VÝUKA NAŠEHO UČITELE JE PERFEKTNÍ A LEHCE SPECIFICKÁ
ZATÍM ASI NE
ZPŮSOB, JAKÝM LITERÁRNÍ DÍLA ROZEBÍRÁME, MI ZCELA VYHOVUJE. KAŽDÝ SI V TOM NAJDE TO NEJDŮLEŽITĚJŠÍ A NA TOTO TÉMA NÁSLEDNĚ POLEMIZUJEME.
VZHLEDEM K ČASOVÉ DOTACI JE DOSTATEČNÁ
PRÁCE S TEXTEM SE MI LÍBÍ TAKOVÁ, JAKOU DĚLÁME

Negativní názory

ANO, UČITELKA NÁM PŘÍLIŠ ČASTO SKÁČE DO ČTENÍ A PŘÍLIŠ RYCHLE NÁS OPRAVUJE A O JEDNÉ CHYBĚ MÁ POTOM CELÝ VÝKLAD
ANO!!! VĚTŠINA HODIN ČJ MI PŘIJE ZBYTEČNÁ, PROTOŽE PANÍ PROFESORKA PŘIJE POZDĚ NA HODINU, POTÉ MLUVÍ O NĚČEM JINÉM. POKUD SE VŮBEC DOSTANEME KE ČTENÍ TEXTU, POUZE HO RYCHLE PŘEČTEME A NA NIC JINÉHO NÁM NEZBYDE ČAS
ANO, MĚL BY TO S NÁMI PROBÍRAT NĚKDO, KDO NENÍ PSYCHICKY NARUŠENÝ
ANO, NEJLEPŠÍ JE VE ŠKOLE NEČÍST
ANO, NEJLEPŠÍ JE NEPOSLOUCHAT A NEZKAZIT SI DOJEM
ANO, PRÁCE S NĚKÝM, KDO NEUMÍ NIC VYSVĚTLIT A VĚTŠINU ČASU TRÁVÍ VYPRÁVĚNÍM O NEPOTŘEBNÝCH VĚCECH, JE DLE MÉHO NÁZORU NEMOŽNÁ
ČASTO JSEM NESOUSTŘEDĚNÁ NA HODINÁCH ČEŠTINY. NIC MĚ NEZAUJME
ČASTO NENOSÍME ČITANKY, TAKŽE SI MOC S TEXTEM NEZAPRACUJEME
ČASTO SE MI VŠE ZDÁ NEČITELNÉ
ČTEME NUDNÉ TEXTY
ČTENÍ TEXTU V ČJ NEMÁ SMYSL
DLE MÉHO NÁZORU JE HLAVNĚ ŠKODA, ŽE NEMÁME MOŽNOST INTERPRETOVAT TEXT PODLE SEBE A ARGUMENTOVAT S OSTATNÍMI O NAŠICH NÁZORECH JAKO JE ZVYKEM JINDE, COŽ BY BYLO PRO MNE ZAJÍMAVĚJŠÍ A PŘÍNOSNĚJŠÍ
DLE MÉHO NÁZORU NENÍ DOSTATEČNÁ
HO HO HO – SNAD RADŠI BEZ PŘIPOMÍNEK
CHTĚLA BYCH MĚNĚ STRESUJÍCÍ HODINY ČJ
JÁ TOMU VĚTŠINOU NEROZUMÍM. NIKDO NIC NEVYSVĚTLÍ
JE ASI ŠKODA, ŽE SE MOC DO ROZBORU NEZAPOJUJEME, NASTÁVÁ TRAPNÉ TICHŮ
JE TO DOCELA STRESUJÍCÍ
JE TO HROZNĚ NUDNÝ
JE TO NUDA
JE TO NUDA! CHTĚLO BY TO ZAJÍMAVĚJŠÍ TEXTY I UČITELE
JSEM VELMI NEPOZORNÝ. TEXTY MĚ NEZAJÍMAJÍ
JSOU NUDNÉ
LITERATURA SE DÁ DĚLAT URČITĚ ZAJÍMAVĚ, NEJEN TO NAŠE NUDNÉ ČTENÍ
MÁLO HODIN LITERATURY, TUDÍŽ NESTIHNEME VŠECHNO PROBRAT A PŘEČÍST NIC
MÁLO ROZBORŮ TEXTŮ A BÁSNÍČKY MUSÍME UMĚT NAZPAMĚT
MĚLO BY SE TOMU VĚNOVAT VÍCE, NEMYSLÍM SI, ŽE JSEM PŘÍPRAVENÁ K MATURITĚ

DOSTATEČNĚ
MOC MĚ TO NEINTERESUJE
MOC MĚ TO NUDÍ, VĚTŠINOU SI U TOHO ČTU
MOHLI BY SE VIC ROZEBÍRAT I NÁZORY A ARGUMENTY VÍCE STUDENTŮ, PROTOŽE VĚTŠINOU SE UČITELKA ZEPTÁ MAXIMÁLNĚ 3 LIDÍ
NASE UCITELKA NEPRIPUSTI NIKDY JINY NAZOR NEZ TEN SVŮJ
NAŠE PRÁCE S TEXTEM VEDE K ROŠÍŘENÍ SLOVNÍ ZÁSOBY, ROŠÍŘOVÁNÍ OBZORŮ I K NOSTALGII, MUSÍME SI ALE TAKÉ NĚKDY POVINĚ ZAPLAKAT NA PŘEDCHOZÍM REŽIMEM
NE, KDYŽ ČTEME TAK STEJNĚ NIC NEDĚLÁM, TAKŽE V KLIDU.
NEBAVI ME TO
NEBAVÍ MNE TO
NEBAVÍ MNE TO, VĚTŠINOU PŘI HODINÁCH ČJ USÍNÁM
NEDAVÁ NÁM MOŽNOST ČÍST NAHLAS
NECHCI TEXTY
NĚKDY JE TĚ PRÁCE S MALÝM TEXTEM AŽ PŘÍLIŠ, RADĚJÍ BYCH TOHO VÍC PŘEČETLA
NĚKDY MÁM POCIT, ŽE BYCHOM NEMUSELI ROZEBÍRAT KAŽDOU PITOMOST
NĚKDY PŘÍLIŠ SLOŽITÉ NA POCHOPENÍ
NĚKDY UČITEL REAGUJE PŘEHNANĚ, KDYŽ TŘÍDA NESDÍLÍ JEHO NÁZOR
NĚKTERÉ TEXTY JSOU PŘÍLIŠ NUDNÉ
NEMYSLÍM SI, ŽE BYCHOM PRACOVALI S TEXTEM PŘÍLIŠ SMYSLUPLNĚ
NENÍ TO MŮJ OBOR
NESNÁŠÍM PRÁCI S TEXTEM
NEUMÍM ROZEBRAT TEXT NIKDO MI JEŠTĚ POŘÁDNĚ NEVISVĚTLIL JAK SE TO DĚLÁ
NEVYHOVUJÍ MI VYBRANÉ UKÁZKY
NO MOC SE PRÁCI S TEXTEM NEVĚNUJEME
NUDNÉ UKÁZKY
NYNÍ SE NA TEXT OBČAS ZAMĚŘÍME, NEBOŤ JSME MATURITNÍ ROČNÍK ALE PODLE MNE JE TO POŘÁD MÁLO
OMLOUVÁM SE ŽE PÍŠU TUŽKOU, PERO DOŠLO, BÁSNIČKY MNE NEBAVÍ
OPRAVDU NEMÁM RÁD UČITELKU NA ČEŠTINU, PROTOŽE MI OPRAVDU NIC NEVYSVĚTLÍ
P. UČITELKA PŘEDPOKLÁDÁ, ŽE VÍME VŠE A HROZNĚ SE ROZČILUJE KDYŽ TEXT NECHÁPEME
POMĚRNĚ ČASTO PÍŠEME SLOHOVÉ PRÁCE, ROZBORY ALE NEDĚLÁME
POVAŽUJI JI ZA NAIVNÍ!
POVINNÁ ČETBA JE NESMYSL, MĚLO BY SE ČÍST KDYŽ CHCEME ČÍST
PRÁCE S TEXTEM JE STJNĚ STRAŠNÁ JAKO CELÁ VÝUKA ČEŠTINY
PRÁCE S TEXTEM MĚ VELMI BAVÍ, POUZE MI VADÍ, ŽE PAN UČITEL ČASTO POVAŽUJE OTÁZKY K NĚMU ZA SLOŽITĚJŠÍ, NEŽ JSOU DOOPRAVDY
PRAKTICKY NEROZEBÍRÁME MYŠLENKY DÍLA, ALE POUZE UMĚLECKÉ ZPRACOVÁNÍ, PŘÍPADNĚ JEN MYŠLENKY EXTREMNÍ (1984 KOMUNISMUS JE ŠPATNÝ)
PROČ TO MUSÍME DĚLAT?
PŘÁLA BYCH SI ZMĚNIT KANTORA - NIC SI Z ČEŠTINY NEODNÁŠÍM. JEN STRES.
PŘESPŘÍLIŠ UMĚLECKÝ ROZBOR, BYLO BY LEPŠÍ VYSVĚTLIT. VYUČUJÍCÍM BY NĚKDO MĚL VZÍT JEJICH SUPERCHYTRÉ UČEBNICE, ABY PŘÍPOUŠTĚLI I JINÝ VÝKLAD TEXTU
RADĚJI NEMÁM
SNAD JEN ŽE BYCHOM MOHLI ČÍST POMALEJI
SPÍŠE NEŽ VYUČUJÍCÍ TEXT PŘEDČITAJÍ ŽÁCI
ŠNEK
ŠPATNĚ NÁM JSOU VYSVĚTLOVÁNY
TEXT SE MI ČTE VŽDY OBTÍŽNĚ JELIKOŽ SE MUSÍM PŘÍLIŠ SOUSTŘEDIT A PAK MI UNIKÁ OBSAH

TEXTY MNE VĚTŠINOU NEZAUJMOU
UČITELKA NÁS PŘERUŠUJE PŘI ČTENÍ ABY NÁM VYSVĚTLILA TEXT, NĚKDY MNE TO ŠTVE PROTOŽE VYSVĚTLUJE PRIMITIVNÍ VĚCI
UKÁZKU SI MÁME NASTUDOVAL SAMI DOMA, PAK JI VE ŠKOLE ZKOUŠÍME
V HODINÁCH ČEŠTINY PRAKTICKY ŽÁDNÁ PRÁCE S TEXTEM NENÍ, VŠE DĚLÁME AŽ DOMA
V HODINÁCH ČEŠTINY S TEXTEM MOC NEPRACUJEME
V UČEBNICÍCH NEJSOU ÚPLNĚ TY NEJLEPŠÍ UKÁZKY Z DĚL
VE ŠKOLE BYCHOM MĚLI DĚLAT NĚCO, CO NÁM V ŽIVTĚ K NĚČEMU PRAKTICKÉMU BUDE. U ČEŠTINY A LITERATURY O TOM ZCELA POCHBUJI.
VEŠKERÁ PRÁCE S TEXTEM V HODINÁCH VŽDY ZÁLEŽÍ NA UČITELI, JAK S TEXTEM CHCE PRACOVAT A ROZEBÍRAT, VĚTŠINOU TO DOPADNE TAK, ŽE TEXT JE VYSVĚTLEN A DALŠÍ DISKUSE SE NEDOPUSTÍ
VEŠKERÁ PRÁCE S TEXTEM V HODINÁCH ZÁEŽÍ NA UČITELI JAK S TEXTEM CHCE PRACOVAT. DOPADÁ TO TAK ŽE JE TEXT VYSVĚTLEN A ŽÁDNÁ DISKUSE NEPROBÍHÁ
VĚTŠINOU JE TICHO, TAKŽE TO PAK MUSÍME DĚLAT DOMA
VĚTŠINOU SE VÍCE NEŽ NA SKUTEČNÝ TEXT UČITELKA ZAMĚŘÍ NA SVÉ VLASTNÍ POCITY
VŠE PROBÍHÁ PODLE MÉHO GUSTA, ŽÁDNÝ STRES A HODNĚ ODPOČINKU
ZBYTEČNĚ NUDNĚ
BYLO BY JICH MNOHO, NA NADÁVÁNÍ NERAD PLYTVÁM IKOUSTEM

Neutrální názory a doporučení

VELMI MALOU, PÍSMO V KNHÁCH BY MOHLO BÝT VĚTŠÍ
VÝBÍRALA BYCH JINÉ TEXTY
MÍT VÍCE ČASU NA ČTENÍ A POCHOPENÍ TEXTU
S TEXTY NEPRACUJEME, ALE JÁ SI MYSLÍM ŽE BY TO BYLO DOBRÉ
MOHLI BYCHOM NĚKDY I ROZEBÍRAT ČTENÉ TEXTY
ROZHODNĚ BYCH OCENIL, KDYBY NÁS UČITEL VEDL OTÁZKAMI K VÝKLADU TEXTU, NEŽ KDYŽ NÁM TEXT VYSVĚTLUJE SÁM
NE AKORÁT VÍCE VYSVĚTLOVAT
MYSLÍ, ŽE BYCHOM MĚLI O ODBORNÉM I UMĚLECKÉM TEXTU VÍCE DISKUTOVAT
MOHLI BYCHOM PSÁT PÍSEMNOU ANALÝZU ROZEBÍRANÉHO TEXTU
ČTENÍ TEXTU NAHLAS, VYSVĚTLENÍ A POCHOPENÍ S DŮLEŽITÝMI INFORMACEMI
MĚLI BYCHOM ČÍST NAHLAS A NÁSLEDNĚ SI TEXT VYSVĚTLIT
JSEM RÁDA, ŽE ROZBOR VŮBEC DĚLÁME, K MATURITĚ SE TATO PŘÍPRAVA HODÍ
JE DOBRĚ, ŽE PRACUJEME S TEXTEM, TÍM SE NEJLÉPE NAUČÍME ROZBOR TEXTU APOD.
OBSAH UČIVA JE VELICE ROZSÁHLÝ VZHLEDEM K POČTU HODIN ČEŠTINY, ZVÝŠENÝ POČET HODIN BY BYL NA MÍSTĚ
ČÍST O NĚCO VÍCE
MOHLI BYCHOM ČÍST A ROZEBÍRAT UKÁZKY ČASTĚJI, HLAVNĚ Z UMĚLECKÉ LITERATURY
NĚKDY V TEXTU NEUMÍME NAJÍT SKRYTÝ VÝZNAM. NETRÁPILA BYCH STUDENTY ZKOUŠENÍM S ROZBORŮ NA ZNÁMKY
MOHLY BY BÝT I JINÉ TEXTY NĚŽ BÁSNIČKY
POSLOUCHAT A TOLEROVAT NÁS KDYŽ ŘEKNEME, ŽE POTŘEBUJEME VÍCE ČASU NA PROMYŠLENÍ
DÁT NÁM VÍČ ČASU, ABYCHOM OTÁZKY K TEXTU NEMUSELI DODĚLÁVAT DOMA
MOŽNÁ BYCHOM MOHLI ČÍST JINÉ TEXTY NĚŽ Z ČÍTANKY
SPÍŠ BY MNĚ BAVILO ČÍST NAHLAS A PLNIT ÚKOLY A PRÁCI S TEXTEM DOHROMADY S OSTATNÍMI, ALE JINAK MÁME NEJLEPŠÍ PANÍ PROFESORKU SMAJLÍK

MOHLI BYCHM VÍCE UPŘESŇOVAT PRAVIDLA ROZBORU TEXTU CO S DANNÝM TEXTEM PO PŘEČTENÍ PŘESNĚ DĚLAT
MOHLA BY BÝT DELŠÍ A BEZ LIDÍ KTERÍ TO KAZÍ
UČITELKA BY MĚLA VYVOLÁVAT VŠECHNY A NECHAT ŘÍCT CELÝ NÁZOR JEDNICE
JE DOBRÉ MÍT POVINNOU ČETBU Z MATURITNÍCH DĚL, ALE NEBYLO BY ŠPATNÉ MÍT TŘEBA I VLASTNÍ VOLBU NA ČETBU A INTERPRETOVAT TEXT, KTERÝ VÁS BAVÍ

Tabulka 3

4. 5 Konfrontace výsledků

V teoretické části jsme se věnovali interpretaci textů především z didaktického hlediska. Věnovali jsme pozornost různým formám interpretace a možnostem jejího použití v rámci vyučovací hodiny. Vycházeli jsme s předpokladu, že interpretace textů je jedna ze základních činností během vyučování literatury. Výzkumem jsme chtěli v první řadě zjistit, v jakém rozsahu je interpretace na gymnáziu používána a jak se shoduje pojetí interpretace ve škole s tím, jak tyto aspekty výkladu textu vnímá literární teorie. Další cíl potom představovalo potvrzení hypotézy, že nácvik interpretace uměleckých textů má u žáků velký vliv na práci s jakýmkoliv textem a také přímo souvisí se čtenářskou gramotností.

Ověřování našich hypotéz poněkud zkomplikoval fakt, ke kterému jsme záhy dospěli, a to, že interpretace uměleckých textů v hodinách předmětu Český jazyk a literatura na gymnáziu ještě není dostatečně zakotvena, resp. že práce s textem ve vyučování stále není samozřejmostí. Text se často stává pouze ilustrativní součástí hodiny, nikoli základem pro výuku literatury, která by už ze své podstaty měla mít těžiště právě v textu jako takovém. Proto nelze zcela objektivním způsobem posoudit, zda literární výuka má přímý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě i informační gramotnosti. Základem předpokladu pro splnění podmínek gramotnosti je schopnost porozumění. Pokud dosáhneme ve stanovené oblasti určité úrovně porozumění, můžeme tvrdit, že jsme gramotní, a toto tvrzení dokázat i v jiné oblasti. Čtenářská gramotnost, kromě schopnosti pochopit základní textovou informaci, zahrnuje ještě další požadavky nutné k tomu, aby například žák obstál. Velmi úzce tak souvisí právě s informační gramotností, se schopností používat nová média pro efektivní přístup k informacím a komunikaci.

S tím souvisí celková mediální gramotnost, tj. schopnost tvořit a obsah umět prezentovat. Taktéž souvisí s nově používaným termínem globální gramotnost, tj. porozumění vzájemné závislosti mezi lidmi a národnostmi a schopností vzájemně působit a pracovat mezi různými kulturami. Nesmíme opomenout ani etický rozměr – spojitost dostupnosti informací se zodpovědným přístupem k jejich používání. Gramotný člověk musí uvažovat o společenských důsledcích šíření informací, kterým porozuměl, a snažit se zamezit jejich případným negativním dopadům na bezpečnost, osobní sféru či zdraví ostatních lidí. Úzké propojení čtenářské, informační a popřípadě globální gramotnosti je proto nesporné.

Podíváme-li se na výuku v jednotlivých školách, jež byly zapojeny do našeho výzkumu, prostřednictvím dat vyplývajících z dotazníkového šetření, zjišťujeme několik zásadních skutečností. Především to, že v hodinách literatury, které jsou vždy součástí předmětu Český jazyk a literatura, stále převažuje faktografická výuka. Pochopitelně bereme v potaz, že by žáci měli literární výukou získat i literárněvědné poznatky, nikoli však primárně. Teorie literatury v ideálním případě představuje druhotný efekt výkladu literárních textů – tedy poznání, které si žáci osvojují v rámci praxe, právě na základě kontaktu s konkrétními texty. Materiál k výuce proto musí učitel vybírat tak, aby na něm mohl postupně vyložit a demonstrovat i odborné termíny z literární teorie, literární historie, kritiky nebo komparatistiky. Žák gymnázia si celou řadu literárněvědných poznatků osvojil už na základní škole, ovládá je, používá, ale jejich význam vysvětluje více intuitivně než vědomě. Žáci, kteří přicházejí na gymnázium, se během prvního ročníku v každém předloženém textu více soustředí na rovinu etickou, emocionální a zážitkovou. Platným zůstává zjednodušující dojem, že co je morální, je také pěkné. Reagují na umělecký text spontánně. V tomto věku je to v pořádku, neboť literatura má vychovávat především kultivovaného čtenáře, nikoli literárního teoretika.

Na gymnáziu se potom mohou literárněvědné znalosti žáků budovat právě na poznacích z literární výchovy základní školy. Žáci nejvyšších ročníků gymnázia by měli již vědomě ovládat podstatné termíny a fakta literární historie, literární teorie i kritiky. Učitelé směřují k tomu, aby vychovali nejen kultivované čtenáře, ve kterých umělecký text

vyvolá estetický a umělecký zážitek, intuitivně procítěný, ale i mladé odborníky, pro které není problém vše teoreticky zdůvodnit a podložit fakty. Osvojení faktografických a terminologických údajů vede k hlubšímu poznání a pochopení literárního díla a jeho jednotlivých částí. Hlavním zdrojem pro prohlubování literárněvědných poznatků však stále zůstává text, vlastní čtení. Zároveň by totiž nebylo v žádném případě správně, kdyby se přechodem ze základní školy z výuky literatury vytratila emocionální a zážitková rovina. Toto vše vyžaduje neformální přístup učitele češtiny a jeho osobní zaujatost. Faktografické poznatky jsou samozřejmou součástí vyučovacího procesu v hodinách literatury, nesmí se ale stát jedinými poznatky. V hodinách nemůže převládnout mrtvá faktografičnost.

Výsledky dotazníkového šetření potvrdily, že někteří učitelé češtiny si zřejmě tento fakt neuvědomují. Možná nechtějí měnit zastaralý způsob výuky, který je jednodušší. Žáci gymnázia navíc mnohé literárněvědné, umělecké a estetické poznatky získávají přímo ze života. Poskytuje jim je literární sebevzdělávání, média, návštěva divadelních a filmových představení, vlastní kulturní život. Literární vyučování naopak představuje řízený proces, který by ale ze všech těchto zkušeností žáků i z jejich vlastních čtenářských zážitků měl vycházet.

Všechny cesty zkoumání literárního díla vedou k interpretaci. Literárněvědné poznatky se mají žákům vštěpovat na konkrétním textu – žáci si je osvojí bezprostředně ve vyučovacím procesu. Literatura směřuje ke společnosti, k lidem a k jejich ztvárnění právě v umělecké literatuře. Sledování a analýza textu současně dává předpoklady k neformálnímu přijetí nejen literárněvědných, ale i biografických, historických, estetických, etických a filozofických poznatků. Výuka tak dostává vyšší úroveň.

V dotazníku si žáci z možností, které poukazují na konkrétní práci s textem a na atmosféru ve třídě, když se věnují ukázce z umělecké či odborné literatury (otázka 3/III), nejčastěji vybírali odpověď *„čteme nahlas, většinou se vzájemně neposloucháme, nevíme, co jsme přečetli“* (25 % respondentů). Vzhledem k tomu, že všichni učitelé, kteří učí ve třídách, které se účastnily našeho výzkumného šetření, měli pedagogické vzdělání, se zdá

i 8 % odpovědí „*ve třídě je hluk, nastává chvilka oddychu, učitel(ka) čeká, až se třída uklidní, a ukázka se často nedočte*“ velmi vysoké číslo. Odpovědi, které směřovaly přímo k interpretaci textů, tedy odpovědi „*čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat apod.), po přečtení text podrobně rozebíráme*“ popř. „*čteme nahlas, pochopíme text (většinou s pomocí učitele) a teprve potom učitel(ka) vykládá o autorovi a jeho díle*“ si vybralo pouze 16 % a 17 % respondentů. Stejně tak odpovědi na otázky, které se týkaly přímého kontaktu žáka s literárním textem, vlastního využití hodnot daného textu či výchovných důsledků kontaktu s textem, směřovaly více k nezájmu žáků o texty, které čtou ve vyučovacích hodinách. „*Nezajímá mě to, čteme nudné texty*“ je procentuálně zastoupená odpověď častěji (43 %) než odpověď „*o textu někdy přemýšlím i mimo školu*“ (34 %). Žáků, které ukázka z umělecké či odborné literatury zaujme ve škole tak, že si přečtou celou knihu, je pouhých 17 %. Tyto námi zjištěné skutečnosti potvrzují výše zmiňovanou hypotézu, že výuka literatury na současných středních školách ve většině případů neobstojí požadavkům žáků. Stále panuje trend suchopárného výkladu literárních textů, kontakt s textem samotným je malý. Dalo by se dedukovat, že z těchto důvodů žák ve věku, kdy jeho hlavním zájmem nejčastěji bývá poznávání ryze reálného života, necítí, že by výuka byla s tímto životem jakýmkoli způsobem spojená. Nepocituje nutný zájem o text, neboť mu výklad učitele nic neříká, a nenachází tak v textu ani žádný z aspektů aplikovatelných na jeho vlastní vnímání reality. Práce s textem, nebo spíše „povídání o textu“ v hodinách, dále nerozvíjí žákovy zkušenosti, a proto pro něj často zůstává pouze obecnou teorií.

Vzhledem k tomu, že čtení knih (tedy i vybraných ukázek) je jednou z nejhodnotnějších forem kulturní aktivity, jde o tvůrčí akt, který zasahuje v plné míře intelekt i city žáků, se jeví 11 % odpovědí „*umělecké ani odborné texty nečteme*“ jako ryze neprofesionální a nepedagogické působení učitelů literatury na gymnáziu. Do určité míry je průměr stejný, jako kdyby v hodinách matematiky učitel nepoužil žádné číslice. Osvojování většiny poznatků v hodinách literatury se má realizovat, jak už bylo několikrát řečeno, na textu. Zkušenost z gymnázií je potom taková, že žáci umí vyjmenovat a definovat literárně-teoretické termíny, ale neumí je aplikovat na konkrétní text, neumí většinu literárněvědných poznatků zapojit do svých čtenářských zkušeností (nebo pouze

v omezené míře). Učitelé gymnázií by se měli zbavit formalistických metod a v rámci školních vzdělávacích programů vytvořit předpoklady pro moderní přístup k literárnímu textu. Za základ literární výuky je vhodné zvolit právě metodu interpretace.

V odpovědích na otázky, které se nepřímo vztahovaly k hodnocení učitelů při práci s textem v rámci hodin literatury, byli žáci velmi kritičtí. Za alarmující vzhledem k výše zkoumanému považujeme data, která ukazují na fakt, že 19 % žáků odpovědělo, že ve výuce neprobíhá žádná diskuze o přečteném textu, a již zmíněných 11 % odpovědí, že vůbec žádné texty v hodinách nečtou.

Nezaznamenali jsme ani vyrovnanost kladných a záporných odpovědí. Neutrální odpovědi, které by tento fakt alespoň částečně kompenzovaly. V odpovědích na otázku „*Jak probíhá práce s textem v hodinách češtiny?*“ převažují názory, „*text pouze čteme bez rozboru*“ a „*texty většinou nečteme*“. Odpovědi „*učitel(ka) se ptá na naše názory a pocity z četby*“ nebo „*učitel(ka) nás vede otázkami k výkladu textu*“ či alespoň „*učitel(ka) nám text vysvětlí*“ se v poměru objevily málo. Na dotaz „*Jak probíhá diskuze o přečteném textu?*“ převažuje odpověď „*učitel(ka) nepřipustí jiný názor než svůj (bez vysvětlení)*“. Je jasné, že v podmínkách školního literárního vzdělávání se žák-čtenář nachází v postavení determinovaném jednak psychologickými zvláštnostmi, které vyplývají z jeho fyzického věku, a jednak se ocitá v zorném poli literární komunikace, která mu v jistém smyslu teprve zpřístupňuje normy a pravidla vzájemných kontaktů a určitého chování v relacích vztahu vnímající subjekt a literární dílo. Školní literární vzdělání vytváří systém didakticko-literární komunikace (viz kapitola 1.4) a jeho program určují především tři hlavní faktory – věková proměnlivost čtenářů (s ní související čtenářská účinnost), výchovné a vzdělávací požadavky (všestranný rozvoj osobnosti žáka) a společensko-kulturní aktuálnost z hlediska přijímání tradice jako produktu literárního procesu (zároveň i jeho dalšího východiska). Uvedené faktory vysouvají do popředí didaktický aspekt, který se realizuje právě ve výchovně-vzdělávacím procesu. Didaktický aspekt „čtenářské výchovy“ by měl být nasměrovaný stejně tak na zvládnutí „funkcionálního“ čtení, tj. čtení utilitárního, které je u žáků gymnázia prostředkem informování, učení se, tak i na prohloubení „literárního“ čtení. Čtenáře z pedagogického hlediska

charakterizujeme jako uživatele informací a také jako subjekt aktivně vnímající estetické informace, jejichž příjem je založený na didaktickém interakčním a komunikačním vztahu mezi učitelem a žákem prostřednictvím jejího obsahu. V interakčním vztahu mezi učitelem a žákem převládá, jak ukazujeme v kapitole 1.4), relativně odlišný přístup k literárnímu dílu. V případě učitele převažuje prognostický vztah, u žáků nižších ročníků evidujeme základní vztah, u žáků nejvyšších ročníků se rozdílnost postupně vytrácí. Ve školní literární komunikaci tento vztah může být bezprostřední anebo zprostředkovaný učitelem. Ve zprostředkovaném vztahu vystupuje úloha učitele jako usměřovatele žáka, ze strany žáka je učitelovo působení chápáno jako školská norma jako autorita dospělého. Toto je stejně chápáno u žáků všech ročníků. Se zřetelem na percepci literárního textu má rozhodující vliv zkušenostní komplex čtenáře, šířka a rozsah druhotných informací o literárním textu a jeho autorovi, účel a funkce (usměřovanost, zacílení) příjmu a v neposlední řadě i čtenářská koncentrovanost na příjem.

Působení textu na čtenáře je vždy podmíněné jeho individualitou, jeho zájmem o čtení a potřebou číst. Nutno zdůraznit, že jedno i druhé se může pod vlivem různých objektivních i subjektivních faktorů měnit. Literární vyučování ve škole by mělo být základním objektivním faktorem zvyšování zájmu žáků o literaturu. A právě v tomto má učitel literatury povinnost pomoci žákům a dovést je k literárním textům a k určitému názoru na přečtený text. Odpovědi „učitel(ka) hodnotí odpovědi na základě věcné argumentace“ nebo „učitel(ka) podněcuje protichůdné názory a polemiku“ byly bohužel v malém zastoupení a vždy pouze v jedné konkrétní třídě.

Dostáváme se k interpretaci výsledků, které poukazují na schopnost žáků volit správné strategie pro práci s neznámým textem. Jak už jsme konstatovali v kapitole 4.4 žáci českých gymnázií si ve většině případů neví rady, jak postupovat, když potřebují pochopit obtížný text. Zajímavé je porovnat výsledky 1/III („*Představte si, že jste právě přečetl(a) dlouhý a poměrně obtížný text. Máte za úkol text pochopit a napsat shrnutí. Jakou strategii si vyberete?*“) s daty z otázky 4/I („*Studoval(a) jste někdy v zahraničí?*“) Nejlépe si s osvojováním obtížného textu poradili žáci, kteří studovali v zahraničí nejméně jeden školní rok. Data ukazují, že se jedná převážně o žáky šestiletých

bilingvních gymnázií. Z ostatních žáků si nejnvýhodnější strategii vybralo pouze 9 %. Z dat můžeme usuzovat, že i metody a formy práce na dvojjazyčných gymnáziích (v našem výzkumu šlo o tři česko-francouzská gymnázia) jsou více zaměřeny na získávání informací z pramenů a na analýzu textu. Střetávají se zde české rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy s francouzskými učebními osnovami a tato spojitost se zdá být pro další vývoj studentů velice příznivá, neboť jednoznačně volí nejnvýhodnější strategii. Data poukazují na skutečnost, že české školy příliš neučí žáky vnímat text, správně ho pochopit a popřípadě hodnotit. Více využívají zprostředkované informace.

Na kvalitu osvojování textu, jeho přijímání a konkretizaci má důležitý vliv i uvědomělé čtení a technika čtení. Čtení s porozuměním předpokládá, že žák dobře rozumí významu slov a slovních spojení, uvědomuje si smysl a obsah ucelených větných částí, identifikuje hlavní myšlenku větného kontextu. I na gymnáziu by mělo být kultivované hlasité čtení samozřejmou součástí literární výuky. Čtení s porozuměním má vždy přímý dosah na rozvíjení myšlení a jazykového projevu žáků. Opakem je potom mechanické čtení, při kterém žák z různých příčin čtenému nerozumí nebo nemyslí na jeho obsah. Čtení s porozuměním a následná interpretace se zakládá na ustavičné konfrontaci nových informací s vlastními zkušenostmi. Tvořivý čtenář je citlivý na možnosti čteného textu, uvědomuje si mezery v poznání, které přináší čtený text, neřešené problémy a chybějící prvky. Zároveň však objevuje nové vztahy, vytváří nové kombinace, do celku přibírá i nezahrnuté prvky, zkoumá a přetváří jednotlivé části informace, usiluje o řešení naznačeného, nespokojí se pouze s povrchním řešením, ale hledá nové odvážnější cesty, které dává do souvislosti s dalším prostudovaným materiálem. Tvořivé čtení předpokládá rozvinutější literární vzdělání a větší životní zkušenost (toto je zřetelné i v porovnání většiny názorů žáků prvních ročníků a maturantů). Takovým čtením může znalý žák nabyté myšlenky využít stejně jako zkušenosti získané přímo v životě.

Zajímalo nás také, jak žáci z hlediska genderu hodnotili práci s textem v hodinách literatury a přístup učitelů. Procenta vykazují vždy větší nespokojenost chlapců proti dívkám. Např. odpověď „nezajímá mě to, čteme nudné texty“ je o 11 % vyšší právě u

chlapců. U odpovědi „učitel(ka) nepřipustí jiný názor než svůj“ je rozdíl 7 %, naopak odpověď „učitel(ka) podněcuje protichůdné názory a polemiku“ si zvolila pouze 4 % chlapců, ale 13 % dívek. Otázkou zůstává, zda jsou chlapci v tomto věku přísnější z hlediska hodnocení vyučování nebo kladou větší nároky na způsob práce ve škole a učitele, či se celkově více soustředí na vzdělávání. Tomu ovšem zcela neodpovídá poměr odpovědí „o knihy se nezajímám“. Takto se totiž vyjádřilo 17 % chlapců a pouze 3 % dívek.

K dalším kritériím prověřovaných výzkumem patřilo to, zda kritické názory žáků na výuku mají souvislost se samotnou chutí ke studiu a se zájmem o školní docházku. Vybrali jsme data, kdy žáci hodnotí práci v hodinách víceméně pozitivně, a data, ze kterých vychází hodnocení negativní. Tato data jsme porovnávali s daty z otázky 5/I („Chodíte do vaší školy rád(a)?“) Celých 87 % negativních odpovědí (viz tabulka 3, kapitola 4.4) je z dotazníků, ve kterých respondenti zadržovali odpověď *ne*, tedy do školy nechodím rád(a). Nedomníváme se, že by k tomuto stavu přispívala pouze výuka literatury, ale opět se nám potvrdilo, že nejdůležitější pro žáky je osobnost učitele. Učitel, který dovede žáky dobře motivovat, dává během výuky prostor k diskusi, ptá se na názory žáků, podněcuje polemiku, v hodinách češtiny vede žáky různými problémovými úkoly či otázkami ke správnému výkladu textu, spravedlivě hodnotí vždy na základě věcné argumentace, a navíc je skutečným odborníkem ve svém oboru – zná nejnovější vývoj literární vědy, estetiky, má mimořádný kulturní přehled a stále sleduje literární trendy či novinky na knižním trhu (samozřejmě i s ohledem na bestsellery adolescentů).

Zvolené učitelské povolání není jednoduché, navíc když přičteme, že si musí pravidelně vypracovávat přípravu na každou vyučovací hodinu, dbát na správnost nového obsahu, použití didaktických metod a forem práce, výuku metodicky rozpracovat, vždy vytyčit výchovně-vzdělávací cíl, bez kterého by vyučovací hodina postrádala smysl. Vedle těchto didaktických úkolů vstupují pracovní a klasifikační porady, dozory, pohotovosti a suplování, soutěže, dále pravidelné opravy žákovských testů a písemných prací. Všechny tyto povinnosti při nasazení dvacet dva vyučovacích hodin týdně naznačují přetíženost středoškolských učitelů. Spojíme-li tato fakta se celospolečenským a finančním

podhodnocením učitelů v České republice, vidíme některé výsledky našeho výzkumu v jiném světle. Při rozhovorech s učiteli literatury jsme většinou zaznamenali mimořádný zájem učitelů jak o uměleckou literaturu, tak i aktuální kulturní klima, nové vědecké poznatky z oblasti literární vědy i pedagogiky. Vyučovací hodiny však tomuto zájmu neodpovídaly.

Závěr

Školní, respektive didaktická interpretace, které se věnuje tato práce, se od současných tendencí moderní interpretace v několika aspektech výrazně odlišuje. Klasická moderní interpretace bez didaktického záměru totiž cílí na co nejvyšší počet významů - zjednodušeně lze říci, že čím více významů či výkladů, nebo dokonce podtextů najdeme prostřednictvím interpretace, tím je estetická hodnota původního materiálu vyšší. Důležité kritérium představuje subjektivizace interpreta, jeho osobní emocionální prožitek, nikoliv zařazení v rámci daného interpretačního schématu. U tradiční didaktické interpretace je naopak cílem dovést žáky právě k určitému normativnímu závěru, díky kterému si odnesou potřebné poznatky, a zároveň eliminovat rozpor interpretačních záběrů. Zásadním problémem didaktické interpretace tak je způsob, jak překlenout propast mezi klasickou moderní interpretační metodou a právě didaktickým přístupem. Hovoříme proto o moderní didaktické interpretaci jako o střední cestě, jíž by se měla současná didaktika literatury vydat. Tato interpretace se udržuje stále v rámci určitého schématu, dochází k poznávání prostřednictvím primárního vcítění, prožitku. Nejde tedy o to, aby žáci pocítovali výhradně emocionální vytržení prostřednictvím textu, ale aby se jim jeho prostřednictvím dostalo potřebných informací, které právě díky tomuto prožitku zůstanou zapamatovatelné. Funkční překlenutí rozporu mezi klasickým didaktickým přístupem k interpretaci a moderní interpretací tkví ve skloubení dvou cílů – předat žákovi potřebné poznatky, informace a zároveň mu dokázat zprostředkovat estetický, emocionální zážitek, který tyto poznatky upevní. Školská interpretace v moderním pojetí tak může sloužit nejen ke vzdělávání, ale podnítit i společné emocionální zážitky. Může mít více významů. Úkolem interpretace ve škole je proto i rozeznat míru individuálního, hledat nejen hodnoty objektivně platné, ale i subjektivní, časově omezené, variabilní a ve

vztahu ke skutečnosti významově relativní. Didaktická interpretace by se proto měla oprostit od přesvědčení, že jedinou správnou cestu představuje potlačení subjektivity a sémantických diferencí. Naopak je příhodné počítat s maximálním počtem těchto diferencí. Moderní didaktická interpretace připouští existenci více možností, které dokáže umně kultivovat a směřovat.

Dále je nutné konstatovat, že celkově pro práci s texty ve škole nestačí různá administrativní opatření (RVP, ŠVP, kompetence učitelů, moderní způsoby vyučování apod.), ale jsou to především učitelé, kteří musí být náležitě připraveni a schopni realizovat cíle. Výsledky vždy závisí na postoji učitelů, na jejich dovednostech a motivaci podporovat čtenářskou gramotnost žáků, na konkrétních používaných vyučovacích metodách, na znalostech vývoje žáků a komunikaci s nimi, na soustavném sledování výsledků vlastní práce. I čtenářský zájem podporuje učitel. Sebelepší texty nikdy nenahradí osobnost učitele. Aby učitel mohl úspěšně plnit úkoly literárního vyučování musí především dokonale ovládat svůj předmět. Pouze tehdy, je-li odborně na výši, je-li vysoce vzdělaným a kulturním člověkem, může uplatňovat v nejširším slova smyslu vzdělávací i výchovný vliv interpretace na žáky gymnázií. Nikdy se nesmí spokojit s úrovní poznání, které dosáhl za své přípravy k učitelskému povolání na vysoké škole. Úsilí o další sebevzdělávání se stává čím dále tím více nevyhnutelnou podmínkou úspěšné práce každého učitele a mělo by být maximálně podporováno ze strany ředitelů škol.

Působení učitele závisí ovšem ve stejné míře i na tom, jak dovede učivo pedagogicky ztvárnit, vyvolávat aktivitu svých žáků a jejím prostřednictvím ovlivňovat celkové formování a kultivování jejich osobnosti. Nezbytnou podmínkou působení učitele je tedy pedagogická připravenost. Didaktiky jednotlivých předmětů jsou stále studenty (často i vyučujícími) vysokých škol podceňovány. Didaktika literatury nemá v současné době ani jednotnou koncepci. A přitom učitel jako expert (chápeme-li slovo expert v dnešním významu – expert díky svému vzdělání a zkušenosti dokáže dělat věci, které my ostatní neumíme, nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji) musí být odborníkem ve dvou oblastech. V našem případě jde o literární vědu a pedagogiku.

Je třeba, aby učitel literatury na gymnáziu chápal v rámci interpretace i důležitý výchovný smysl umělecké literatury (spoluúčast na životě hrdinů, výchovný význam vybraných textů, myšlenka o nedílnosti rozumového a citového prvku – vliv umění na obě tyto stránky duchovního světa žáků). Dále nutnost brát v úvahu zvláštnosti životních zájmů žáků. Dobrá literatura je vždy výchovná. Vede k novému poznání, k uvědomění si nových souvislostí, etických norem apod. Výběr opět závisí na učiteli. Je důležité společně interpretovat texty, doporučovat knihy, ale zároveň nepřipustit, aby byla literatura u žáků rozdělována na povinnou četbu a četbu pro volný čas. V tomto kontextu lze hovořit o vztahu pedagogiky a literatury. Stejně jako existují dobří a špatní spisovatelé, jsou dobří a špatní pedagogové.

Náš průzkum prokázal, že práci s textem se věnuje ve školním vyučování velmi malá pozornost. Text se stále ještě nestal základem ani literárního vyučování na gymnáziu. Učitelé jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají. Přitom hodina literatury bez přítomnosti konkrétního textu či textů téměř ztrácí význam. Zkušenosti ukazují, že čtení a interpretace mají významný podíl na utváření osobnosti žáka, nejen na obohacování jeho zážitků, pocitů, ale hraje důležitou úlohu i při formování myšlení. Porozumění textu působí na celkový rozvoj a kultivovanost žáků a zároveň může být klíčem k poznání světa.

Seznam literatury

- BACHTIN, M. M. *Román jako dialog*. Praha: Odeon, 1980.
- BACHTIN, M. M. *Francois Rabelais a lidová kultura středověku a renesance*. Praha: Odeon, 1975.
- BARTHES, R. *Rozkoš z textu*. Praha: Triáda, 2008. ISBN 978-80-86138-90-9.
- BARTHES, R. *S / Z*. Praha: Garamond, 2007. ISBN 978-80-75027-80-0.
- BARTHES, R. *Nulový stupeň rukopisu. Základy sémiologie*. Praha: Československý spisovatel, 1967.
- BENEŠ, Z. *Stálá výzva: Oborové didaktiky*. In: *Pedagogika*. Roč. LVII, č. 3, 2007. ISSN 0031-3815.
- CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979.
- BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5.
- BÍNA, D. *Výchova k mediální gramotnosti jako důležitá součást profesní přípravy učitelů mateřského jazyka a literatury*. In: *Bohemistika v edukačním procesu*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-07-0.
- BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. *Mediální gramotnost a mediální výchova*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-904247-6-0.
- CALVINO, I. *Americké přednášky. Šest poznámek pro příští tisíciletí*. Praha: Prostor, 1999. ISBN 80-7260-006-0.
- COUFALOVÁ, J. a kol. *Viator Pilsnensis neboli Plzeňský poutník*. Plzeň: ZČU, 2012. ISBN 978-80-261-0071-3.
- CZAPLEJEWICZ, E. *Czym jest literatura europejska?* In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace IV*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-7394-204-5.
- ČERVENKA, M. *Významová výstavba díla*. Praha: Uiversita Karlova, 1992.
- DANTE A.: *Božská komedie*. Praha: Nakladatelství. J. Otto, 1901.
- DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.
- DOMBROVSKÁ, M. *Informační gramotnost*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-245-1742-1.
- DOSTÁL, J. *Informační a počítačová gramotnost*. Olomouc: Votobia, 2010. ISBN 978-80-7220-301-7.

- ĎURIŠIN, D. *Teória literárnej komparatistiky*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1985.
- DYTRTOVÁ R. *Motivace k učení jako předpoklad celoživotního vzdělávání*. In: *Teacher Training*. Praha: ČZU, 2010. ISBN 978-80-213-2119-9.
- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- ECO, U. *O literatuře*. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0657-2.
- ECO, U. *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava: Archa, 1995.
- ECO, U. *Knihy k nahlížení a knihy ke čtení*. Olomouc: Votobia, 1998.
- ECO, U. *Šest procházek literárními texty*. Olomouc: Votobia, 1997.
- FISCHER, O. *Otázky literární psychologie*. Praha, 1917.
- HASSAN, R. *The information society*. Praha: Polity, 2008. ISBN 978-07456-4180-5.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HOFFMANN, B. a kol. *Interpretace literárních textů ve škole*. Praha: SPN, 1985.
- HOLUB, J., LYER, S. *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: SPN, 1978. ISBN 80-04-23715-0.
- HOMÉR *Odyseia*. Praha: Průmyslová tiskárna, 1940.
- HOSTINSKÝ, O. *Umění a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1941.
- HOZNAUER, M. *Dobrodružství s literaturou*. Praha: SPN, 1993. ISBN 80-04-26046-2.
- CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros. 1971.
- INGARDEN, R. *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon, 1989.
- ISER, W. *Čtenář jako výzva*. Brno: Host, 1991.
- JAKOBSON, R. *Lingvistika a poetika*. In: *Poetická funkce*. Jinočany: H + H, 1995. ISBN 80-85787-83-0.
- JAKOBSON, R. *O generaci, která promrhala své básníky*. Jinočany: H + H, 1995.
- JAKOBSON, R. *O předpokladech pražské lingvistické školy*. Praha: Český spisovatel, 1980.
- JOHNSON, P. *Dějiny umění: nový pohled*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1320-2.
- JUNG, C. G. *Archetypy a nevědomí*. Brno: T. Janeček, 1997.
- JURČO, J., OBERT, V. *Didaktika literatury*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-253-X.
- KHOL, J. *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretování*. Praha: Academia, 1989.
ISBN 80-200-0169-7.
- KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-85937-86-7.
- KOLEKTIV AV ČR *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha: Nakl. Dům OP, 1998.
ISBN 80-85841-17-7.
- KOLEKTIV *Umění vychovávat uměním*. Praha: SNDK, 1965.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- KREJČÍ, K. *Sociologie literatury*. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-2623-6.
- KŘIVÁNEK, V. *Kolik příležitostí má báseň*. Brno: Host, 2007.
ISBN 978-80-7294-227-5.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.
ISBN 978-80-247-2329-7.
- KUNDERA, M. *L'art du roman*. Paris, 1986.
- KUNSTOVÁ, R. *Efektivní správa dokumentů*. Praha: Grada, 2009.
ISBN 978-80-247-3257-2.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LANGER, A. *Úspěch veřejné promluvy*. Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-063-X.
- LANSON, G. *Metoda literárního dějepisu*. Praha, 1931.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept*. In *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
ISBN 978-80-210-4533-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012.
ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Jak si děti osvojují příběhy*. In: *Český jazyk a literatura*. roč. 59, č. 2, 2009. ISSN: 0009-0786.
- LEROY, G. *Le dialog en éducation*. In: *Revue française de pédagogie*. Paris, 1984.
- LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.

- LÉVI-STRAUSS, C. *Strukturální antropologie*. Praha: Argo, 2006.
ISBN 80-7203-713-7.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Mythologica. Syrové a vařené*. Praha: Argo, 2006.
ISBN 80-7203-644-0.
- LEVÝ, J. *Bude literární věda exaktní vědou?* Praha: Československý spisovatel, 1971.
- LEVÝ, J. *Umění překladu*. Praha: Panorama, 1983.
- LIESSMANN, K.P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LUKEŠOVÁ, M., JANÁČKOVÁ, J. *Knih textů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-288-X.
- MACHOVEC, D. *Studia philosophica*. Praha: Universita Karlova, 1971.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999.
ISBN 80-7170-253-X.
- MAREŠ, J. *Učitelovy otázky a žákovy odpovědi*. In: *Slavica Pragensia*. Praha: Universita Karlova, 1988.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MARTINKOVÁ, V. a kol. *Čítanka 1 – 4*. Praha: Trizonia, 1993. ISBN 80-85573-15-6.
- MARTINKOVÁ, V. a kol. *Zásobník textů a otázek 1 – 4*. Praha: Trizonia, 1994. ISBN 80-85573-38-5.
- MAŘÍKOVÁ, M. *Manuál komunikačních dovedností*. Praha: Professional Publishing, 1999. ISBN 70-7178-291-2.
- MATHAUSER, Z. *Metodologické meditace aneb Tajemství symbolu*. Brno: Blok, 1988.
ISBN 80-7029-002-1.
- Mc QUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2009.
ISBN 978-80-7367-574-5
- MED, J. *Texty mého života*. Praha: Torst, 2007. ISBN 80-7203-713-2.
- MIKO, F., POPOVIČ, A. *Tvorba a recepcia*. Bratislava: Tatran, 1978.
- MITOSEKOVÁ, Z. *Teorie literatury. Historický přehled*. Brno: Host, 2010.
ISBN 978-80-7294-332-6
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Osobnost v umění*. Praha, 1944.

- MUKAŘOVSKÝ, J. *Cestami poetiky a estetiky*. Praha: Československý spisovatel, 1971.
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie I*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-239-8.
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966.
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z poetiky*. Praha: Odeon, 1982.
- NIKLESOVÁ E. *Genderový aspekt ve školním prostředí*. In: Bína, D., Zelenka, M. *Od teorie jazyka k praxi komunikace*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2006. ISBN 978-80-7394-204-5.
- OBERT, V. *Cesty výchovy dětského čitatele*. Bratislava: Mladé letá, 1986.
- PAVLÍČEK, A. *Nová média a sociální síť*. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1742-1.
- PELIKÁN, J. *Sebereflexe jako předpoklad asertivního jednání*. In: *Asertivita, sebereflexe, kooperace. Studia Paedagogica*, č. 14. Praha 1995.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PEŠKOVÁ, J. *Komunikační potenciál a problém jeho kultivace*. In: *Slavica Pragensia*. Praha: Universita Karlova, 1988.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PLATÓN *Ion*. Praha: Oikoymenh, 2003. ISBN 978-89-7309-344-0.
- PLCH, J. *O výchově slovesným uměním*. Praha: SPN, 1979.
- PLUTKO, P. a kol. *O interpretácii umeleckého textu 12. Zborník prác Ústavu jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1989.
- POPOVIČ, A. *Teória interpretácie textu*. Bratislava: SPN, 1981.
- POPOVIČ, A. *Literárne vzdelanie*. In: *O interpretácii umeleckého textu*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre 1989.
- POPOVIČ, A., LIBA, P., ZAJAC, P., ZSILKA, T. *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
- PRUCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRUCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRUCHA, J. *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha: SPN, 1985.

- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.
- RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textů jako vyučovací metoda*. In: *Teacher training*. Praha: ČZU, 2010. ISBN 978-80-213-2119-9.
- RADVÁKOVÁ, V. *Jazykový projev a jazyková kultura jako součást pedagogické praxe*. In: *Pedagogická praxe*. Brno: Tribun, 2010. ISBN 978-80-7399-947-6.
- RADVÁKOVÁ, V. *Porozumění textu jako klíčová dovednost v rámci edukačního procesu*. In: *Bohemistika v edukačním procesu*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-07-0.
- RADVÁKOVÁ, V. *Professional and Personality Cultivating Competence*. In: *Teachers' Competences International Education for Development*. Praha: Institute of Education and Communication, 2009. ISBN 978-80-213-1958-5.
- RADVÁKOVÁ, T. *Recepce francouzské literatury*. Praha: FF UK, 2012. DP.
- RUŽIČKA, M. *Informace a dobro*. Praha: Ježek, 1993. ISBN 80-901625-2-5.
- SAUSSURE, F. de *Kurs obecné jazykovědy*. Praha: Academia, 1996.
- SHANNON, C.E., WEAVER, W. *The Mathematical Theory of Communication*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1969.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermeneutics*. Missoula: Scholars Press, 1977.
- SCHÜCKING, L. L. *Sociologie literárního vkusu*. Praha, 1945.
- SKALKOVÁ, J. *Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diference*. In: *Pedagogika*. Roč. LII, č. 1. 2002. ISSN 3330-3815.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Didaktika*. Praha: SPN, 1964.
- SKALKOVÁ, J. *Maturita – dlouhodobý problém a aktuální výzva*. In: *Pedagogika*. roč. L, č. 3, 2000. ISSN 3330-3815.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SKALKOVÁ, J. *Problém osmiletých gymnázií*. In: *Pedagogická orientace*. č. 2, roč. 2002. ISSN 1211-4669.
- SPIPKOVÁ, V. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. In: *Pedagogika*. Roč. LVII, č. 4. 2007. ISSN 0031-3815.

- SPITZER, L. *O jazykové interpretaci slovních uměleckých děl*. Praha, 1930.
- STAIGER, E. *Poetika, interpretace, styl*. Praha: Triáda, 2008. ISBN 978-80-86138-94-7.
- STYBLÍK, V., ČECHOVÁ, M. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1994. ISBN 80-85937-47-6.
- SVATOŠ, T. *Snímání a záznam verbální komunikace ve třídě*. In: *Pedagogika* 43, č. 2, Praha 1993.
- ŠABOUK, S. *K sociálně informačním aspektům recepce a tvorby uměleckého díla*. Praha: Academia 1989.
- ŠALDA, F. X. *Zápisník*. Praha, 1931.
- ŠIMKOVÁ, I. *Současné alternativní metody výuky prvopočátečního čtení a psaní*. In: *Bohemistika v edukačním procesu*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-07-0.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- TAINÉ, H. A. *Dějiny literatury anglické*. Brno: Host, 1991. ISBN 80-901523-2-1.
- TOMAN, J. *Dětské čtenářství v současné masmediální komunikaci*. In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace IV*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-7394-204-5.
- TOMAN, J. *Komunikativnost básnického textu a dětský recipient*. In: *Slavica Pragensia*. Praha: Universita Karlova, 1988.
- TOMAN, J. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti. Tvorba, recepce, reflexe*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008. ISBN 978-80-904247-2-2.
- TOMAN, J. *Teorie dětské literární komunikace a recepce v česko-slovenských souvislostech*. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-86898-01-5.
- TOMAN, J. *Trendy současného dětského čtenářství aneb Co napověděl výzkum na 2. stupni ZŠ*. In: *Dokořán* (bulletin Obce spisovatelů) roč. VII, č. 25, 2003.
- TOMAN, P. *Informatika pro koncového uživatele*. Praha: Professional Publishing, 2011. ISBN 978-80-7431-057-7.
- TOMAN, P. *Quo Vadis, informatio*. In: *Acta Oeconomica Pragensia*. č.1. Praha: VŠE, 1997. ISSN 0572-3043.

- TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?* Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení.* Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- TYŇANOV, J. *Literární fakt.* Praha, 1924.
- VANČURA, V. *Řád nové tvorby.* Praha: Československý spisovatel, 1972.
- VIKTORA, V. *Rozdíl mezi autorstvím a interpretací.* Rozhovor: .denik.cz, 2012.
- VIKTORA, V. *Záblesky renesance.* Plzeň: Západočeská universita, 2002. ISBN 80-7082-890-0.
- VODIČKA, F. *Struktura vývoje.* Praha: Dauphin, 1998.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7276-831-5.
- WELLEK, R. *Vývoj anglické literární historie.* In: *Rub literární vědy.* Praha, 1935.
- WELLEK, R., WARREN, A. *Teorie literatury.* Olomouc: Votobia, 1996.
- WOLLMAN, F. *Socialistický realismus juako kulturní epocha a styl umělecký.* In: *Z dějin českého myšlení o literatuře II.* Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd, 2002. ISBN 80-85778-36-X.
- ZAJAC, P. *Náčrt vývinu interpretácie umeleckého textu.* Bratislava: SPN, 1981.
- ZELENKA, M. *Komparativní inovace v literární výchově (imagologický koncept a areálová metoda historicko-geografického modelování).* In: *Bohemistika v edukačním procesu.* České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-07-0.
- ZELENKA, M. *Literární věda a slavistika.* Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-1036.
- ZELENKA, M. *Střední Evropa v literárním a kulturním diskursu 20. století.* In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace.* České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2007. ISBN 978-80-7394-060-7.
- ZEMAN, M. *Rozumět literatuře.* Praha: SPN, 1989.
- ZIMA, P.V. *Literární estetika.* Olomouc: Votobia, 1998. ISBN 80-7198-329-2.
- ZNEBEJÁNEK, F. a kol. *Sociologica 2001.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0413-3.
- ŽEMBEROVÁ, V. *Interpretácia ako individuálne hľadanie noetiky v básnickom texte.* In: *Od teorie jazyka k praxi komunikace IV.* České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2010. ISBN 978-80-7394-204-5.

Elektronické zdroje

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. [online]. [cit. 2001-09-11]. Dostupný z WWW: <http://www.mšmt.2001.cz/>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. [cit. 2009-05-12.] Dostupný z WWW: <http://www.msmt.skolskareforma.2009.cz/>.

<http://www.uis.unesco.org/statistics.2010.cz/>.

<http://www.oecd.org.2011.cz/>.

<http://www.msmt.skolskareforma.2012.cz/>.

<http://www.uiv.2012.cz/>.

<http://www.oecd.org.pisa.2012.cz/>.

<http://www.ceremat.2012.cz/>.

<http://www.uiv.2012.cz/>.

<http://www.mšmt.2012.cz/>.

<http://www.pisa.2012.cz/>.

<http://www.spn.cz/casopiscj.2012.cz/>.

<http://www.czso.2012.cz/>.

Seznam příloh

- Příloha 1 Jmenný seznam ředitelů škol a středoškolských učitelů – účastníků výzkumu.
- Příloha 2 Ukázka tiskopisů - Hospitační záznam – 3 varianty z různých škol.
- Příloha 3 Kapitola 7 – Gymnaziální vzdělávání - Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha).
- Příloha 4 Dotazník.
- Příloha 5 Počet veřejných knihoven v ČR a jejich návštěvnost.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA č.1

ředitel gymnázia	název školy
RNDr. Jiří Herman, Ph.D.	Gymnázium Brno
RNDr. Irena Přádná	Gymnázium Františka Xavera Šaldy Liberec
RNDr. Juraj Liška	Gymnázium Jana Nerudy Praha
PhDr. Renata Schejbalová	Gymnázium Nad Štolou Praha
RNDr. Stanislav Máca	Gymnázium Otokara Březiny Telč
Mgr. Alexandr Zikmund	Gymnázium Prachatice
PhDr. Jiří Vlček	Gymnázium Václava Hraběte Hořovice
PhDr. Margit Turníková	Masarykovo gymnázium Plzeň
Mgr. Renata Pauchová	Arcibiskupské gymnázium Praha
zástupce ředitele gymnázia	
RNDr. Marie Štulíková	Gymnázium Joachima Barranda Beroun
Mgr. Marcela Horažďovská	Gymnázium Pierra de Coubertina Tábor
Mgr. Eva Pavlíčková	Slovanské gymnázium Olomouc
středoškolský profesor(ka)	
Mgr. Helena Vítová	Gymnázium České Budějovice
RNDr. Miroslav Jílek, Ph.D.	Gymnázium Polička
RNDr. Miroslava Maňásková	Gymnázium Uherské Hradiště
PhDr. Pavel Tatíček	První obnovené reálné gymnázium Praha

PŘÍLOHA č. 2

Hospitační záznam

Škola:	Skolní rok:	
Označení hospitace:	Hospitující:	Datum:
Třída:	Počet dětí:	Z toho přítomno:
Předmět:	Místo :	Vyučovací hodina:
Následná hospitace:	Vyučující:	Způsobilost:
Cíl hospitace:		
Téma vyučovací hodiny:		
Cíle hodiny:		

Základní pedagogické jevy *)		
hlas		
nevýrazný <input type="checkbox"/>		
silný, výrazný <input type="checkbox"/>		
slabý <input type="checkbox"/>		
slabý, nevýrazný <input type="checkbox"/>		
výrazný <input type="checkbox"/>		
řeč		
hovorová neurovnaná <input type="checkbox"/>		
hovorová plynulá <input type="checkbox"/>		
spisovná neurovnaná <input type="checkbox"/>		
spisovná plynulá <input type="checkbox"/>		
prostředky řízení		
inhibiční <input type="checkbox"/>		
převažují požadavky <input type="checkbox"/>		
převažují příkazy <input type="checkbox"/>		
stimulační <input type="checkbox"/>		
užití učebních pomůcek		
formální <input type="checkbox"/>		
funkční <input type="checkbox"/>		
neužívá <input type="checkbox"/>		
nezvládá <input type="checkbox"/>		
plán práce		
dodržuje neúčelně <input type="checkbox"/>		
dodržuje účelně <input type="checkbox"/>		
improvizuje <input type="checkbox"/>		
nedodržuje <input type="checkbox"/>		
vnímavost situace		
dezorganizující <input type="checkbox"/>		
nevšímavý <input type="checkbox"/>		
pohotová, aktivizující <input type="checkbox"/>		
aktivita žáků		
celá třída <input type="checkbox"/>		
jednotlivci <input type="checkbox"/>		
žáci jsou pasivní <input type="checkbox"/>		
organizace podmínek		
komplexně připraveno <input type="checkbox"/>		
nepřipraveno <input type="checkbox"/>		
připraveno <input type="checkbox"/>		
připraveno materiálně <input type="checkbox"/>		
písmo		
nečitelné <input type="checkbox"/>		
neúhledné <input type="checkbox"/>		
úhledné a zřetelné <input type="checkbox"/>		
motivace		
nepodněující <input type="checkbox"/>		
neúčelná <input type="checkbox"/>		
podněčující slovní <input type="checkbox"/>		
podněčující situační <input type="checkbox"/>		
kontrola		
formální <input type="checkbox"/>		
nekontroluje <input type="checkbox"/>		
nepodněující <input type="checkbox"/>		
podněčující <input type="checkbox"/>		
modernizace výuky		
metody <input type="checkbox"/>		
metody i organizace <input type="checkbox"/>		
organizace <input type="checkbox"/>		
tradiční hodina <input type="checkbox"/>		
zpracování obsahu učiva		
schématicky <input type="checkbox"/>		
schématicky návazně <input type="checkbox"/>		
tvořivě izolovaně <input type="checkbox"/>		
tvořivě, návazně <input type="checkbox"/>		
učitelovy otázky		
nahodilě zjišťující <input type="checkbox"/>		
nahodilě, nepřipravené <input type="checkbox"/>		
připravené zjišťující <input type="checkbox"/>		
závěr o práci učitele		
netvořivá <input type="checkbox"/>		
tradiční <input type="checkbox"/>		
tvořivá, netradiční <input type="checkbox"/>		
tvořivá, tradiční <input type="checkbox"/>		
styl		
autoritativní <input type="checkbox"/>		
demokratický <input type="checkbox"/>		
liberální <input type="checkbox"/>		
způsob podání učiva		
argumentuje <input type="checkbox"/>		
sděluje a nezdůvodňuje <input type="checkbox"/>		
vyvozuje <input type="checkbox"/>		
vyvozuje a argumentuje <input type="checkbox"/>		
časový plán		
dodržuje <input type="checkbox"/>		
nezvládá <input type="checkbox"/>		
překračuje <input type="checkbox"/>		
zbyývá čas <input type="checkbox"/>		
pohyb		
chodí <input type="checkbox"/>		
chodí neúčelně <input type="checkbox"/>		
chodí účelně <input type="checkbox"/>		
sedí, stojí <input type="checkbox"/>		

*) Minimum je 0 bodů. Maximum je 7 bodů. Číslo zapíše do čtverečku u slovního spojení, které nejvíce vyhovuje předvedené práci v hodině.

--

HOSPITACE

Vyučující:..... Třída:..... Vyučovací hodina:....

Datum:..... Podpis hospitujícího:.....

Předmět:.....

Téma hodiny:.....

Typ hodiny:..... / běžná výkladová, opak.
rozbor testu apod. /

Zkoušení	Čas	Práce ostatních

Další části hodiny:	Čas:

Hospitační záznam č.

Pedagogický pracovník:	Předmět:	
Datum:	Žáků celkem/přítomno :	
Hodnocený úsek činnosti – třída, skupina :	Pořadí vyučovací hodiny:	
Zaměření hospitace :		
Výchovné a vzdělávací cíle hodiny:		
Téma vyučovací hodiny:		
Informace učitele před hodinou :		
Vlastní pozorování– průběh vyučovací hodiny:		
Negativa:	Pozitiva:	
Stanovení závěrů a opatření z hospitace:		

Pohospitační pohovor dne:

.....
hospitující

.....
hospitovaný

PŘÍLOHA č.3

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.

7.1. Gymnaziální vzdělávání

I když tento typ vzdělávání je určen i nadále především k přípravě pro bezprostředně navazující studium v terciární sféře, bude zároveň nutné, aby přijímal širší populaci žáků než dosud. Měl by proto zahrnovat i takové obsahy a předměty, které mohou být potřebné pro praktický život a některá povolání.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia bude proto zpracován tak, aby umožňoval mnohem více diferencovat kurikulum, které kromě možnosti současného čistě akademického pojetí získá široký všeobecně vzdělávací charakter s možnostmi zařazení i vybraných, odborně orientujících obsahů. S tím je spojena i nutnost změny způsobů výuky a nové priority související zejména s podporou rozvoje výše zmíněných klíčových kompetencí, rozšíření výuky cizích jazyků a širší využívání informačních technologií. Rámcový vzdělávací program zároveň umožní mnohem flexibilnější organizaci výuky tak, aby umožnila žákům vytvořit si v rámci školy co nejvíce individualizovaný vzdělávací program formou volitelných a nepovinných předmětů,

...

_ Zvyšovat podíl populace dosahující *úplné střední vzdělání s maturitou až na 75 % populačního ročníku*. Přitom zvyšovat podíl všeobecně vzdělávacích programů vč. široce profilovaných odborných vzdělávacích programů s transferovou funkcí do terciárního sektoru (např. lycea) až na 30 % a podporovat rozšíření nástavbového studia pro absolventy učebních oborů.

_ Vytvořit a legislativně zakotvit *státní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy* založené na širokém poznatkovém základu a klíčových kompetencích a jejich rozpracování do školních vzdělávacích programů.

_ Prohlubovat *diferenciaci vzdělávacích programů gymnázia* tak, aby nemělo pouze akademický, ale získalo široký všeobecně vzdělávací charakter a sloužilo různým vzdělávacím potřebám.

_ Podporovat rozvoj větvených a stupňovitých vzdělávacích programů a zavést postupně *modulový systém organizace vzdělávacích programů odborného vzdělávání*, umožňující snadnější vertikální i horizontální prostupnost a návaznost na další vzdělávání.

_ Vytvořit *dvouúrovňovou společnou část maturitní zkoušky* podle volby žáka. Součástí školní (profilové) části maturitní zkoušky může být též vypracování a *obhajoba závěrečné maturitní práce*.

...

PŘÍLOHA č. 4

DOTAZNÍK

Vážení studenti,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku. Vyhodnocení je součástí mé dizertační práce na téma Interpretace textů. Dotazníky jsou anonymní a budou použity výhradně pro účely této odborné práce.

Odpovědi, které Vám vyhovují, zakroužkujte. Nevyhovuje-li Vám pouze jedna možnost, můžete zakroužkovat více odpovědí. Děkuji za spolupráci a přeji hodně úspěchů ve studiu.

PhDr. Radváková Věra



I.

1. A dívka
B chlapec
2. Který ročník gymnázia navštěvujete?
A první čtyřletého studia
B pátý osmiletého studia
C třetí šestiletého studia
D druhý čtyřletého studia
E šestý osmiletého studia
F čtvrtý šestiletého studia
G čtvrtý čtyřletého studia
H šestý šestiletého studia
I osmý osmiletého studia
3. Jakého vzdělání byste chtěl(a) dosáhnout?
A středoškolské
B vyšší odborné
C vysokoškolské bakalářské
D vysokoškolské magisterské, inženýrské
E chci pokračovat ve studiu, jak jen to bude možné
F ještě jsem se nerozhodl(a)
4. Studoval(a) jste v zahraničí?
A ano, jeden školní rok
B ano, méně než rok
C ano, více než rok
D ne
5. Chodíte do školy rád(a)?
A ano
B někdy
C nechci odpovídat
D ne
6. Vzděláváte se rád(a) mimo školu?
A ano
B ne

II.

1. Co čtete nejčastěji?
 - A odbornou literaturu
 - B beletrii
 - C noviny, časopisy
 - D komiksy

2. Co čtete nejraději?
 - A odbornou literaturu
 - B beletrii - prózu, poezii, drama (*stačí i jedna z možností*)
 - C noviny, časopisy
 - D komiksy

3. Máte průkazku do knihovny (městské, školní, jiné)?
 - A ano
 - B ne

4. Jakým způsobem si vyhledáváte informace o oboru, který Vás zajímá (např. programování, móda apod.)?
 - A půjčím nebo koupím si knihu o této problematice
 - B hledám informace na internetu
 - C obrátím se na osobu, která se v oboru orientuje (kamarád, rodiče apod.)
 - D vyhledám a začnu navštěvovat kurz

5. Se kterým tvrzením souhlasíte?
 - A čtení je můj koníček
 - B čtu jenom, když musím
 - C čtu málo, ale rád(a) mluvím o knihách s ostatními
 - D čtení je ztráta času
 - E čtení mě stresuje (je těžké přečíst knihu až do konce)

6. Se kterým z těchto tvrzení souhlasíte?
 - A rád(a) dostávám nebo dávám knihy jako dárek
 - B upřednostňuji knihy v elektronické podobě
 - C o knihy se nezajímám
 - D se žádným

7. Jak si vybíráte knihy, které čtete z vlastního zájmu?
 - A doporučení kamarádů
 - B doporučení rodičů (sourozenců, prarodičů)
 - C doporučení učitele (popř. jsem o knize ve vyučování slyšel)
 - D reklamy, sdělovacích prostředků
 - E vlastních čtenářských zkušeností
 - F náhodného výběru
 - G nečtu z vlastního zájmu

III.

1. Představte si, že jste právě přečetl(a) dlouhý a poměrně obtížný text. Máte za úkol text pochopit a napsat shrnutí. Jakou strategii si vyberete?
 - A snažím se naučit co nejdelší část textu nazpaměť, potom píšu shrnutí
 - B čtu text tolikrát za sebou, až mu alespoň částečně porozumím, potom svými slovy napíšu shrnutí
 - C podtrhl(a) jsem si při čtení textu nejdůležitější věty a z této části potom píšu shrnutí
 - D píšu shrnutí a pořád kontroluji, jestli se každý odstavec v textu shoduje s mým odstavcem, pouze zkracuji
věty (popř. některé věty zcela vynechávám)
 - E při čtení přeskakují části, které jsou mi nesrozumitelné, a shrnutí píšu pouze z toho, co jsem s jistotou pochopil(a)
 - F přečtu text další osobě a diskutujeme o obsahu, potom napíšu shrnutí vlastními slovy
2. Když čtete ve škole ukázkou z umělecké nebo odborné literatury, která z možností se Vás nejvíce týká?
 - A o textu někdy přemýšlím i mimo školu
 - B nezajímá mě to, čteme nudné texty
 - C někdy mě ukáзка zaujme tak, že si přečtu celou knihu
 - D umělecké ani odborné texty nečteme
3. Která z možností se nejvíce hodí na vaši třídu, když čtete ukázkou z umělecké literatury?
 - A většinou čte učitel(ka) a je to vždy pouze doplněk k tomu, co nám vykládá o spisovateli
 - B čteme nahlas, pochopíme text (většinou s pomocí učitele) a teprve potom učitel(ka) vykládá o autorovi a jeho díle
 - C ukázkou si čte každý sám a potom se můžeme zeptat, čemu nerozumíme
 - D čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat apod.), po přečtení ukázkou podrobně rozebíráme
 - E čteme nahlas, většinou se vzájemně neposloucháme, nevíme, co jsme přečetli
 - F ve třídě je hluk, nastává chvilka oddechu, učitel(ka) čeká, až se třída uklidní, a ukáзка se často nedočte
 - G snažíme se každý text recitovat (někdy i dramatizujeme), většinou je to legrace
4. Jak probíhá práce s textem v hodinách češtiny?
 - A učitel(ka) nám text vysvětlí
 - B učitel(ka) se ptá na naše názory a odpovědi nehodnotí
 - C učitel(ka) nás vede otázkami k výkladu textu
 - D text pouze čteme bez rozboru
 - E texty většinou nečteme
5. Jak probíhá diskuze o přečteném textu?
 - A učitel(ka) hodnotí odpovědi na základě věcné argumentace
 - B učitel(ka) nepřipustí jiný názor než svůj (bez vysvětlení)
 - C učitel(ka) často ironizuje nesprávné odpovědi
 - D učitel(ka) podněcuje protichůdné názory a polemiku
6. Jaké texty čtete v hodinách češtiny nejčastěji?
 - A odborné
 - B umělecké
 - C žádné
 - D neumím posoudit
7. Máte nějakou připomínku k práci s textem v hodinách češtiny?
.....

PŘÍLOHA č. 5

druh knihoven	knihovny počet	pobočky počet	knihovní fond v tis.	čtenáři v tis.	výpůjčky v tis.	náklady na fond v tis. Kč	zaměstnanci (úvazky celkem)
obecní a krajské knihovny	5 533	810	61 950	1 458	67 395	296 710	5 147
zdravotnická zařízení	122		2 665	79	887	66 741	322
vysokoškolské knihovny	121	1 030	12 561	554	3 232	údaj chybí	956
Akademie věd ČR	62		3 432	33	172	údaj chybí	293
knihovny muzeí a galerií	252		7 188	údaj chybí	219	údaj chybí	295
celkem	6 090	1 840	87 796	*2 124	71 905	*363 451	7 013
ostatní knihovny							
školní knihovny	4 204		14 359		3 434	49 260	255

Zdroj: Národní knihovna ČR

	r. 1980	r. 1985	r. 1990	r. 1995	r. 2000	r. 2005	r. 2010	Index 2010 /1980
počet knihoven	7 326	6 848	5 838	6 179	6 019	5 920	5 417	0,7
počet registrovaných čtenářů (v tis.)	1 823	2 053	1 880	1 438	1 523	1 538	1 430	0,8
počet výpůjček (v tis.)	54 636	68 230	63 974	57 413	70 401	71 974	66 772	1,2
počet návštěvníků (v tis.)	x	17 316	15 217	14 364	18 188	20 502	22 156	
počet pc pro veřejnost s přístupem na internet	x	x	x	x	1 111	5 894	10 395	

Zdroj: Národní knihovna ČR

