

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

# **Komparativní analýza dramatu jako interpretační metoda ve výuce literatury**

Comparative analysis of drama as a method of teaching literature

Vedoucí práce:	Mgr. Filip Komberec, Ph.D.
Autorka DP:	Bc. Květoslava Batistová Žďár (Písek)
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	N ČJ-ZSV Prezenční

Rok dokončení BP:

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Komparativní analýza dramatu jako interpretační metoda ve výuce literatury* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

Žďár

6. 12. 2021

Ráda bych poděkovala své první vedoucí práce paní Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph.D. za nezměrnou snahu a obětavost, s níž se mi věnovala při vedení mé práce, dále mému druhému vedoucímu Mgr. Filipovi Kombercovi, Ph.D. za poskytnutí podpory i povzbuzení. Dále bych ráda poděkovala také paní učitelce Mgr. Martině Pobříslové za to, jak ochotně mi s metodou vypomáhala, když jsem potřebovala.

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Východiska metody .....	10
2.1	Zkušenosti žáků jako základ konstruktivistického paradigmatu .....	15
2.2	Současné tendence didaktiky literární výchovy .....	18
2.2.1	Komunikační model .....	18
2.2.2	Stav výuky literatury na školách .....	20
2.2.3	Koncepce komunikačního pojetí literární výchovy .....	21
2.2.4	Interpretace a analýza .....	26
2.2.4.1	Souhrnná charakteristika literárního díla a komplexní literární analýza 31	
2.2.4.1.1	Jazykový plán .....	31
2.2.4.1.2	Tematický plán .....	31
2.2.4.1.2.1	Téma a motiv .....	31
2.2.4.1.2.2	Děj a konflikt .....	33
2.2.4.1.2.3	Postava .....	33
2.2.4.1.2.4	Časoprostor .....	34
2.2.4.1.2.5	Vypravěč .....	34
2.2.4.1.3	Kompozice .....	35
2.2.4.1.4	Struktura souhrnné charakteristiky literárního díla.....	35
2.2.5	Tvořivá komparace .....	36
2.3	Drama jako východisko .....	38
2.3.1	Drama v průsečíku různých disciplín .....	38
2.3.2	Srovnání dramatu a epiky .....	43
2.3.3	Průnik literárního vzdělávání, literární výchovy a dramatické výchovy .....	45
3	Obecná charakteristika naší literární metody .....	56
3.1	Role dramatu a analýzy v navrhované metodě .....	57
3.2	Ukotvení metody v kurikulárních a dalších dokumentech .....	59

3.3	Cíle metody .....	67
3.4	Velká myšlenka .....	70
3.5	Důkazy o učení .....	71
3.6	Organizace metody a programů.....	71
3.7	Navržené a realizované programy .....	72
3.7.1	Krátký program pro ZŠ, 9. A.....	74
3.7.1.1	Struktura realizovaného krátkého programu pro ZŠ .....	75
3.7.2	Redukovaná lekce o postavě .....	75
3.7.2.1	Struktura realizované redukované lekce o postavě .....	76
3.8	Metody výzkumu a posouzení programů .....	77
4	Popis jednotlivých fází .....	78
4.1	Fáze motivačně-evokační .....	78
4.1.1	Popis fáze.....	78
4.1.2	Struktura fáze.....	79
4.1.2.1	Beseda .....	79
4.1.2.2	Herecká cvičení .....	79
4.1.2.3	Brainstorming.....	81
4.1.3	Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace .....	81
4.1.3.1	Anotace.....	81
4.1.3.1.1	Naplánovaný průběh .....	81
4.1.3.1.2	Reálný průběh .....	82
4.1.3.2	Analýza.....	83
4.1.3.3	Alterace .....	83
4.2	Fáze čtení dramatu.....	85
4.2.1	Popis fáze.....	85
4.2.2	Struktura fáze.....	86
4.2.2.1	Výběr dramatického textu .....	86

4.2.2.2	Organizace třídy před četbou .....	88
4.2.2.3	Aktivity před čtením, při čtení a po čtení.....	88
4.2.2.4	Druhé čtení, improvizace a dramaturgicko-režijní koncepce.....	89
4.2.3	Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace .....	89
4.2.3.1	Volba čtených textů.....	89
4.2.3.1.1	Didaktický potenciál textů .....	90
4.2.3.2	Anotace.....	94
4.2.3.2.1	Naplánovaný průběh .....	94
4.2.3.2.2	Reálný průběh .....	95
4.2.3.3	Analýza.....	96
4.2.3.4	Alterace .....	97
4.2.4	Druhá realizace: redukováná lekce o postavě.....	99
4.3	Fáze analyticko-interpretací .....	100
4.3.1	Popis fáze.....	100
4.3.2	Struktura fáze.....	100
4.3.2.1	Prekoncepty literární analýzy.....	100
4.3.2.2	Práce v rolích a ve skupinách.....	101
4.3.2.3	Druhé čtení a skupinové stanovení koncepce .....	103
4.3.2.4	Samostatná práce, konzultace s vyučujícím a shrnutí poznatků .....	104
4.3.3	Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace .....	104
4.3.3.1	Anotace.....	104
4.3.3.1.1	Naplánovaný průběh .....	104
4.3.3.1.2	Reálný průběh .....	105
4.3.3.2	Analýza.....	106
4.3.3.3	Alterace .....	107
4.3.3.4	Druhá realizace: redukováná lekce o postavě .....	109
4.4	Fáze prezentace a inscenace .....	111

4.4.1	Popis fáze.....	111
4.4.2	Struktura fáze.....	111
4.4.2.1	Organizační příprava na vystoupení.....	111
4.4.2.2	Praktická příprava na vystoupení .....	111
4.4.2.3	Vystoupení a inscenace .....	112
4.4.2.4	Reflexe inscenace .....	112
4.4.3	Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace .....	113
4.4.3.1	Anotace.....	113
4.4.3.1.1	Naplánovaný průběh .....	113
4.4.3.1.2	Reálný průběh .....	115
4.4.3.2	Analýza.....	117
4.4.3.3	Alterace .....	118
4.4.4	Druhá realizace: redukovaná lekce o postavě.....	120
4.5	Fáze komparace a tvorby .....	122
4.5.1	Popis fáze.....	122
4.5.2	Struktura fáze.....	123
4.5.2.1	Tvůrčí komparace čtených dramatických textů .....	123
4.5.2.1.1	Realizovaný krátký program pro ZŠ.....	123
4.5.2.2	Návrh struktury a obsahu souhrnné charakteristiky textu.....	124
4.5.2.2.1	Naplánovaný průběh fáze v krátkém programu pro ZŠ.....	125
4.5.2.3	Narativizace dramatického textu .....	125
4.6	Fáze reflexe.....	126
4.6.1	Popis fáze.....	126
4.6.2	Reflexe realizovaných programů.....	127
4.6.2.1	Výstupy z dotazníku ke krátkému programu pro ZŠ .....	127
5	Závěry z realizací.....	129
6	Závěr.....	130

7	Literatura .....	136
7.1	Primární .....	136
7.2	Sekundární .....	137
7.3	Obrázky a další materiály .....	142
8	Resumé .....	143
9	Seznam příloh .....	146
9.1	Metodika 3A – anotace, analýza, alterace .....	147
9.2	Didaktický potenciál textu .....	151
9.3	Drama v čítankách .....	152
9.4	Texty Ze života hmyzu .....	154
9.4.1	Text A: Cvrčkovi a Chrobačka .....	154
9.4.2	Text B: Jepice, tulák a Slimáci .....	157
9.4.3	Text C: Chrobáci a Cvrčková .....	159
9.5	Pracovní list .....	164
9.5.1	Pracovní list, 15.–16. 6. 2021, ZŠ Tyla, Písek .....	164
9.5.2	Nový pracovní list k fázi <i>čtení dramatu</i> : čtení s předvídáním .....	165
9.5.2.1	Četba textu .....	165
9.5.3	Původní pracovní list k fázi <i>čtení dramatu</i> .....	166
9.5.3.1	Úkoly a otázky k textu .....	166
9.5.4	Původní pracovní list k fázím analýzy a inscenace .....	167
9.5.4.1	Předpokládaná struktura výstupu .....	167
9.5.4.2	Potřebné role k inscenaci: .....	167
9.5.5	Původní pracovní role .....	168
9.5.5.1	Režisér a jeho kolegové .....	168
9.5.5.2	Lingvisté .....	168
9.5.5.3	Psychologové a herci .....	169
9.5.5.4	Kulisáci .....	169



9.5.6	Původní pracovní list k fázi prezentace a inscenace (upravená velikost).....	170
9.5.7	Původní pracovní list: závěrečná zpětná vazba (upravená velikost) .....	170
9.6	Pracovní role.....	171
9.6.1	Režisér a jeho kolegové.....	171
9.6.2	Psychologové a jeho tým (4–5 členů).....	172
9.6.3	Lingvista.....	173
9.6.4	Kulisáci.....	174
9.7	Analýza vybraných literárněteoretických kategorií.....	175
9.7.1	Téma a motiv .....	175
9.7.2	Děj a konflikt.....	176
9.7.3	Jazyková stránka hry Ze života hmyzu .....	176
9.8	Práce kulisáka .....	178
9.9	Černá historka.....	178

# 1 Úvod

Předkládaná diplomová práce se pokouší představit komplexní metodu uvádějící do literární výchovy na středních školách, která na jedné straně rozšiřuje dosavadní základoškolové poznatky žáků o analýze a interpretaci a na straně druhé seznamuje středoškoláky s komplexní literární analýzou jako se smysluplnou součástí didaktické interpretace. Zohledňuje nejen žádoucí *poznávání díla*, ale i tradiční *poznávání o díle*, tedy kloubí požadavky konstruktivistického paradigmatu produktivní aktivity žáka s požadavky na naukovost, jejíž úloha je na základní škole upozaděná.

Literární výchova na základních školách dlouhodobě směřuje k výchově ke čtenářství, a tedy k přímému kontaktu s literárními díly, ať už z oblasti umělecké literatury, či nově i z populární. Středoškolové vyučování literatury je ovšem přisuzován náročnější úkol, zatímco implicitním cílem zůstává výchova čtenáře, v tomto případě však spíše děl umělecké literatury, tím explicitním se stává pod tlakem žáků, rodičů nebo z přesvědčení učitelů zejména příprava na maturitu. Následkem této tendence středoškolští učitelé požadují po žácích objektivně zhodnotitelný popis a analýzu literárních jevů místo subjektivnější interpretace a obsah odtrhují od formy, přičemž tu redukuje na doplněk ideové náplně.

Naším cílem je poskytnout funkční propedeutickou alternativu k tradičnímu uvádění do středoškolové literární výchovy. Vycházíme z opakovaných zjištění, že na středních školách převládá nauková složka, tj. literární historie, a verbalismus spojený s diktováním obsahů zmiňovaných titulů a jejich zásadních znaků, kdy žákům chybí kontakt s textem, a tedy i autentická interpretace, čtenářský prožitek či prostor pro hlubší analýzu probíraných literárních děl. Ve škole žáci vystupují s referáty, které stahují z internetu, a není neobvyklé, že charakterizují v díle také zcela marginální znaky bez ohledu na jejich uplatnění jen proto, že se od nich zmínění dané literárněteoretické kategorie očekává. Tyto kategorie mají z perspektivy žáka předem stanovenou náplň a on místo toho, aby určoval jejich obsah sám dle vlastního autentického přesvědčení, snaží se odhadnout, co podle učitele či zadavatelů státní maturity s největší pravděpodobností do kategorie patří. Tento formalismus je nejzřetelněji vidět v případě jazykové charakteristiky díla, kdy žáci většinou určují pouze spisovnost či nespisovnost, knižnost nebo výskyt nářečních prvků atd., případně se zaměřují na obraznost, ale zcela pomíjejí jeho další funkce, třeba estetické či charakterizační. Ve výsledku vzniká odstup žáka od samotného díla, žák ho neprožije ani ho dostatečně nepochopí, a hlavně si z něj nic neodnese.

Naše metoda se opírá o obecný didaktický rámec tvořený poznatky kognitivní psychologie a konstruktivismu s teorií žákovských prekonceptů, a rovněž zohledňuje progresivní tendence didaktiky literární výchovy, ať už jde o komunikativní pojetí a o důraz na žákovské interpretace textů, o tvořivou interpretaci, *tvořivou* komparaci, nebo o prolnutí s dramatickou výchovou. Vedle výše uvedeného metoda pracuje i se specifitějšími literárními strategiemi a prostředky, úspěšnou interpretaci a inscenaci dramatické ukázky podmiňuje provedením komplexní analýzy textů i zohledněním mezitextových vazeb a v neposlední řadě také seznamuje žáky s dramatem.

Volba dramatu jako jednoho z východisek též není náhodná. Ačkoliv tento literární druh v literární historii zaujímá nepřehlédnutelné místo, v současné výuce literatury je významně upozaděn navzdory tomu, že je pro čtenáře v mnohém přístupnější než poezie. Všímáme si také velké nerovnosti v zastoupení dramatu na základní škole, v níž se s jeho četbou žáci téměř nesetkávají, a na střední škole, kde naopak v prvním ročníku zaujímá významné místo. V průběhu psaní této práce jsme svoji pozornost začali zvláště zaměřovat na dosud neprobádaný přínos, jenž podle nás může mít ve výuce literatury inscenování dramatu. Vedle obecně přijímaného vztahu inscenace a interpretace díla nás zaujala zejména podobnost a případná zaměnitelnost dramaturgického rozboru hry před inscenací s literární analýzou uměleckého textu v podobě, v jaké je vyžadována u ústní části maturitní zkoušky, tento postřeh jsme se následně v naší navrhované metodě pokusili zúročit.

Jak jsme již uvedli, metoda stojí též na intertextovosti či mezitextovosti, tedy na předpokladu, že literaturu rozumíme prostřednictvím naší předcházející zkušenosti s literaturou, což umožňují vztahy mezi texty. V souladu s principem exemplárnosti soudíme, že pokud se žákovi podaří probádat jeden text do hloubky, pokud ho prožije a pochopí, dokáže rovněž snadněji proniknout do textu dalšího, a to pomocí vazeb mezi texty i pomocí postupu, kterým uchopoval text předcházející. Na druhou stranu platí i opačný postup, neobeznámenost s dramatickou formou textu, a naopak intuitivní zvládnutí naratologických kategorií během mnohaleté zkušenosti s interpretací prózy umožňuje obdobným způsobem využít poznatky získané při práci s dramatem v našem programu. Právě komparace textů a aplikace starých či nově osvojených znalostí i dovedností se jeví jako jedna z možností, jak ulehčit poznávání interpretovaných děl.

Práci dělíme na dvě části, po vymezení našich úkolů a cílů představujeme nejprve teoretická a pojmová východiska naší metody. Z počátku zasazujeme naši metodu do systému ostatních didaktických metod, následně se věnujeme jejím dvěma klíčovými východiskům, v prvním nastiňujeme stav, požadavky a současné trendy obecné didaktiky,

zejména pak didaktiky literatury, kam patří důraz na zkušenost, četbu a tvořivost žáků a kde vymezujeme rovněž základní pojmy naší práce – *interpretaci a analýzu*, v druhém nahlížíme na problematiku dramatu z různých perspektiv relevantních pro naši výukovou metodu.

Hlavní část práce tvoří charakteristika a popis struktury navrhované didaktické metody, jejíž realizaci v podobě *krátkého programu pro základní školu a redukované lekce o postavě* evaluujeme na základě údajů ze zúčastněného pozorování a pomocí metodiky 3A z hlediska efektivnosti i potenciálního využití ve školách a navrhujeme možné alterace programu, případně i samotné metody.

## 2 Východiska metody

Pro účely naší práce nejprve v obecné rovině představíme pojem *didaktická metoda*, její funkce, podmíněnost a požadavky na ni kladené. Zaměříme se také na konkrétní obsah, který by měla námi konstruovaná metoda zprostředkovávat v rámci literární výchovy na konci základního a na začátku středoškolského, zejména pak gymnaziálního vzdělávání, a nakonec uvedeme klíčová východiska naší metody.

V odborné literatuře (např. Skalková, 1999, 166; Průcha – Mareš – Walterová, 2003, 287) bývá *vyučovací, výuková* či *didaktická metoda* obecně vymezována v souladu s významem základového řeckého slova *methodos*, tedy jako *postup* nebo *cesta* vedoucí k dosažení určitého záměru. Konkrétnější definici vyučovací metody uvádějí Josef Maňák a Vlastimil Švec, kteří ji charakterizují jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák – Švec, 2003, 23). Zároveň však zdůrazňují, že tyto aktivity aktérů edukačního procesu neprobíhají paralelně vedle sebe, ale mají interakční charakter založený nutně na kooperaci žáka i učitele. Vhodně zvolená metoda na jedné straně motivuje žáka k tomu, aby vědomě a dobrovolně přijal stanovený cíl, což na stranu druhou umožňuje pedagogovi, aby pomocí metody žákovu cestu strukturoval, usměrňoval, facilitoval vhodnými zásahy, členil na úseky, operace či dílčí úkony atd. Z toho lze vysoudit, že pojetí metody jako pouhého prostředku osvojování učiva, je značně redukované. Budeme mít proto na paměti upozornění autorů, že posláním metody je v první řadě postupné osamostatňování žáka, jemuž metoda má pomoci utvořit si vlastní učební styl a strategie, jinými slovy, učí ho se učit (ibid.). Vytyčujeme si z tohoto důvodu úkol, poskytnout žákovi produkt našeho programu, který pro něj bude do budoucna využitelný, zároveň ho však příliš nespoutá a nechá mu dost volnosti, aby se od něj mohl odklonit.

Výukové metody představují velkou množinu rozmanitých postupů a způsobů vyučování, pro něž je typická dobová, či spíše koncepční podmíněnost a v jisté míře i závislost na vyučovacím předmětu a jeho obsahu. Vzhledem k tomu, že úzce souvisejí s organizačními formami, pokud aktuální didaktické paradigma upřednostňuje jen některé z těchto forem, změní se s nimi rovněž preference určitých metod. Výukové metody, jejich vznik, vývoj i upozadění souvisí s proměňující se žitou skutečností, ale také s variujícími se požadavky kladenými společností na školu, učitele i na žáky. Každá užívaná i nově vznikající metoda proto musí být ve shodě s těmito makrostrukturními podmínkami.

Na rozdíl od vztahu metody se vzdělávací koncepcí je její vazba s vyučovacím předmětem o něco volnější. Předmětové a oborové didaktiky využívají zejména vyučovací metody sdílené napříč různými vyučovacími předměty, nechybí ovšem ani metody specificky vyvinuté pro potřeby konkrétního předmětu. Nově vznikající či ze zahraničí přejímané metody dohledáme v obou skupinách, což můžeme doložit příkladem značně rozšířených metod RWCT, využitelných v široké škále předmětů, a naopak striktně literární metody označované jako dílna čtení. Nové metody v sobě spojují pedagogickou zkušenost z praxe i teoretické poznatky z různých oborů, zejména pak z kognitivní psychologie a psychologie učení či z různých oblastí pedagogiky, velká část z nich se vyznačuje rovněž oproti tradičním metodám vyšší mírou složitosti a strukturovanosti. Tento typ metod J. Maňák a V. Švec vyčleňují jako zvláštní skupinu vedle metod tradičních či aktivizujících a označují ji jako *komplexní výukové metody*, pro něž je charakteristické, že jde o složité, dlouhodobě se realizující „metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky (...) nebo životní situace“ (Maňák – Švec, 2003, 131). Na druhou stranu komplexní metody působí značně nesourodě, jelikož autoři do nich zařazují jednak organizační formy, jednak modernější útvary typu projektové či televizní výuky, výuky podporované počítačem nebo postavené na metodách kritického myšlení a na dramatu.

Při tvorbě efektivní komplexní výukové metody je však nutné mít na paměti více aspektů než jen cíle, k nimž mají vést, a obsah, tedy učivo, či organizační formy, dobové koncepce vzdělávání nebo tendence oborové, příp. předmětové didaktiky. Eva Marádová připojuje k tomuto výčtu ještě další podmínky, které významně ovlivňují funkčnost metod v praxi, jsou jimi typ a stupeň školy, učební možnosti a psychosociální charakteristiky jednotlivých žáků či třídních kolektivů, stejně tak vnější podmínky geografické nebo společenské, v nichž výuka probíhá, a v neposlední řadě také osobnost, schopnosti i možnosti učitele. (Marádová, 2008, 192) V našem případě velký vliv na vyvození jakýchkoliv závěrů má skutečnost, že program navrhujeme ve verzi pro základní i pro střední školu, realizujeme však jen ten pro školu základní. Současná pandemická situace dlouhodobě ovlivňuje kvalitu výuky, kázeň žáků či jejich zájem o práci a nové poznatky. Již z tohoto hlediska je zřejmé, že výsledky realizace nemusí nám poskytnout nejpřesnější informace.

Vedle výše shrnutých vnějších podmínek, které ovlivňují podobu a kontext užití výukových metod, musí samotná povaha metody splňovat také dva základní požadavky, a to požadavek na dodržování obecných didaktických principů a požadavek na funkčnost i

efektivnost zejména z hlediska zprostředkování cílů a obsahů vzdělávání, které jsou stanoveny prostřednictvím kurikulárních dokumentů.

Pomineme-li využití skupinové výuky naše metoda se vyvíjí na půdorysu hned několika aktivizujících a komplexních metod, použijeme-li terminologii J. Maňáka a V. Švece jde zejména o inscenační metodu, výuku dramatem a projektovou výuku. Dále v ní najdeme zastoupené prvky problémové metody, zohledníme-li, že Ladislava Lederbuchová (1995; 2010) za její typ považuje právě didaktickou interpretaci. V našem pojetí však i samotný úkol spojený se souhrnnou charakteristikou díla a s inscenací představuje pro žáky na základní škole či na počátku střední školy úkol nepochybně nový, obtížný a nejasný, což jsou konstitutivní rysy problémové metody (Maňák – Švec, 2003, 115).

Inscenační metodu a výuku dramatem budeme představovat hlouběji v kapitole věnované vztahu literatury a dramatické výchovy, nyní si stručně vymeze alespoň jejich základní rysy. *Inscenační metody* autoři (srov. Skalková, 1999, 170; Maňák – Švec, 2003, 123) řadí mezi tzv. *aktivizující výukové metody*. Podle J. Maňáka a V. Švece bývají podřazovány, spojovány či ztotožňovány s pojmy *situační metoda*, *hraní rolí*, *dramatická výchova* atd. Inscenační metoda se obvykle skládá ze tří fází, a to z přípravy, realizace a reflexe inscenace. Inscenace může i nemusí mít scénář, podle toho se nazývá buď strukturovaná, nebo nestrukturovaná. V obecných vymezeních, tedy bez adaptace metody na cíle literární výchovy, se nejčastěji zdůrazňuje pozitivní vliv na osobnostně-sociální rozvoj, důležitost improvizace i spontaneity a poukazuje se rovněž na přínos kombinace hraní rolí s řešením problémů prostřednictvím předvádění lidských typů či prezentací reálných životních situací. Podobně neukotvené do literární výchovy bývají i definice *výuky dramatem*, jež sdílí množství rysů s inscenačními metodami, oproti nim však má více komplexní charakter. Tato metoda je našemu programu bližší, více se prolíná s dramatickou tvorbou i s divadlem a ve školní praxi se úžeji pojí s literární a dramatickou výchovou než inscenační metody uplatnitelné v různých předmětech, jelikož ty se spíše než na předlohu a výslednou inscenaci orientují na procesuální složku dramatických aktivit (Maňák – Švec, 2003, 123–124).

Zatímco z předcházejících metod můžeme pro naše potřeby vybírat principy, postupy, dílčí metody a techniky bez větších potíží, u projektového vyučování přejímáme hlavně formu a vybrané prvky. *Projekt a projektová metoda* je hodnocena J. Maňákem a V. Švecem jako komplexní metoda zahrnující do sebe množství dílčích metod a organizačních forem, zejména problémovou metodu a práci ve skupinkách. Žáci hrají v učebních činnostech dominantní roli, a naopak učitel má pouze poradenskou a podpůrnou úlohu (ibid., 168). Tyto

charakteristiky naše metoda s projektem sdílí, rovněž při činnosti žáků zdůrazňuje jejich zodpovědnost, tvořivost a svobodnou činnost, přesto jim neumožňujeme vybrat si téma ani cíle projektu a ve většině případů je ani nenecháme vyhledat vlastní zdroje materiálů, což jsou také podle Jany Kratochvílové (2006, 36) zásadní rysy projektu.

Rovněž v dalších klíčových bodech se projekty s naší metodou do jisté míry rozcházejí. Dokážeme se ještě ztotožnit s pojetím Marvina Pasche (2005, 160), jenž hovoří o tom, že v projektu se vyrábí skutečný produkt, „který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti,“ nebo souhlasíme s vymezením z *Pedagogického slovníku* (Průcha – Mareš – Walterová, 2003, 184), že „projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu“. Ovšem ostatní definice více či méně akcentují i ty složky, které již nemáme ambice naplňovat. J. Maňák a V. Švec (2003, 168) poukazují na propojení projektu s životní realitou, „kterou je nutné řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“. Jana Kratochvílová pojímá projekt také jako „komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti“ (Kratochvílová, 2006, 37). Vidíme, že všechna vymezení v sobě zahrnují triádu učení, praktické činnosti a života. Zatímco propojení učení s prací směřující k produktu se snažíme naplnit, na zbývající charakteristický rys, jímž je protnutí projektu a života, necílíme, nechceme totiž dostat žáky mimo zdi školy, ale naopak jim chceme ukázat imanentní smysluplnost školního literárního vzdělávání. Přestože i v tomto bodu zůstává jistý přesah do vnějšího světa a čtenářství, míra tohoto průniku závisí na délce programu, přičemž platí, že čím kratší program, tím méně prvků z reálného života si můžeme dovolit. Spolupráce školy, učitelů, žáků a zejména pak expertů z oblasti divadla není vyloučená hlavně u dlouhodobého projektu, ale zamýšlený produkt našich programů je čistě literární a směřující k literárnímu vzdělávání. Ačkoliv je jeho součástí inscenace, jež potenciálně nabízí zapojení skutečných diváků, obáváme se, že by takové vyústění našeho projektu odvádělo pozornost od důležitějších cílů.

Shodu naší metody s tou projektovou naopak vidíme v interdisciplinárnosti, v časovém rozsahu i ve formální struktuře. Z hlediska mezipředmětovosti mísíme obor literární s dramaticko-divadelním. Co se týče trvání, naše metoda může operovat na prostoru projektu střednědobého (jednodenního či dvoudenního), dlouhodobého (týdenního) až mimořádně dlouhodobého (odehrávajícího se na delším časovém úseku, přičemž projekt probíhá



paralelně s běžnou výukou). (Maňák – Švec, 2003, 169) Realizovaný program pak prověřujeme ve formátu pětihodinového programu (děleného do dvou bloků ve dvou dnech), domníváme se však, že efektivitu a přínosnost by mohl mít zejména program delší, a to dvoudenní.

Z hlediska formy se volně inspirujeme projektovou strukturou smíšenou s tzv. tematickým vyučováním. Podle autork publikace *Učíme v projektech* projekt sleduje posloupnost činností shrnutelných pod názvy fází, jimiž jsou *motivace, mapování a třídění* (zorientování se v problémech a informacích), dále *řešení (úkolů), produkt projektu a reflexe*. Tematické vyučování neoperuje s fázemi, ale s tématem a podtématy, přičemž v tomto případě v centru zájmu není praktický výsledný produkt, ale multiperspektivní, multidisciplinární a celistvé zpracování tématu v dílčích produktech. (Tomková – Kašová – Dvořáková, 2009, 14–15) Zatímco představujeme žákům dramatickou složku naší metody jako produkt projektu, samotná literární analýza směřující k interpretaci je jak produktem, tak i komplexně uchopeným tématem. Struktura naší metody také striktně nedodržuje uspořádání a obsah fází projektu, i když za zdroj inspirace je považujeme.

Projektová forma podobně jako předcházející dvě metody nám rovněž nabízí příležitost u žáků kultivovat osobnostní i sociální stránky, což sice nepovažujeme za stěžejní, přesto za nepochybně významnou složku naší metody. Podle J. Maňáka a V. Švece (2003, 170) u žáků projekty zvyšují motivaci, odpovědnost, vytrvalost, tolerantnost i sebekritičnost, poskytují prostor ke tvořivé činnosti, umožňují praktické řešení úkolů a problémů ze života, vedou ke spolupráci a obohacují tradiční výuku o přímou zkušenost žáků.

Na základě výše řečeného můžeme shrnout, že naši metodu konstruujeme s využitím několika dalších metod, s nimiž se v různé míře shodujeme i rozcházíme, přesto bychom ji mohli označit za komplexní literárněpropedeutickou metodu v projektové formě využívající prvky problémové metody i výuky dramatem. Naše metoda prostřednictvím dramatického textu kreativním a tvůrčím způsobem žákům otevírá cestu ke středoškolské analýze a interpretaci, pomáhá jim prostřednictvím autentické zkušenosti osvojit si vhodný postup a v neposlední řadě vede k jejich osamostatnění. Hodiny literatury nechceme jen oživit a zpestřit, hledáme co nejpřínosnější formu pro zprostředkování značně náročných dovedností, které se obvykle u žáků tříbí dlouhé měsíce až roky. Vzhledem k této skutečnosti se domníváme, že je vhodné programy vytvořené podle naší metody opakovat během středoškolského studia víckrát a s různými dramaty v rámci přípravy na maturitní zkoušku.

V naší práci využíváme pojmy *metoda* a *program* s odlišným významem, zatímco *metodou* míníme přesně strukturovaný postup, jenž lze opakovat s různými literárními díly,

je tedy z velké části nezávislý na obsahu čteného textu, za *program* či *projekt* označujeme jeho konkrétní realizaci spojenou s četbou určitého díla. V průběhu práce budeme prověřovat hlavně funkčnost programu, podle níž můžeme alespoň zčásti posoudit i efektivitu samotné metody.

Na závěr ještě zmiňme *princip exemplárnosti*, jímž se při vytváření naší metody řídíme. Podle Dirka Rohdeho (2003, 10) podstata exemplárního učení neznamená nic jiného než dosáhnout zobecnitelného poznání prostřednictvím důkladného prozkoumání konkrétního příkladu. Když totiž pečlivě probádáme a objasníme dílčí problém, osvětlí se nám celý obor, v našem případě pak rozbořením a interpretací vybraného dramatického textu nabízíme žákům vodítko, či přímo ucelený postup, jak analyzovat jakékoliv syžetové texty.

Dosud jsme hovořili o prvcích čtyř výukových metod, které v naší metodě využíváme, nyní si představme základní východiska námi navrhované metody literární výchovy, jimiž jsou konstruktivistické paradigma a s ním související žakovské prekoncepty, současné tendence a koncepce v didaktice literatury, zejména tvořivost, analýza a interpretace, k nimž přidáváme navíc komparaci, a v neposlední řadě z literární oblasti teorie dramatu.

## 2.1 Zkušenosti žáků jako základ konstruktivistického paradigmatu

Výše jsme uvedli, že funkční moderní metody jsou úzce provázané s didaktickými koncepcemi, proto je i naším úkolem v jisté míře zohlednit při navrhování naší metody požadavky nejprogresivnějšího didaktického paradigmatu, jímž je v současnosti konstruktivismus, vycházející z poznatků kognitivní psychologie. Konstruktivismus podle *Pedagogického slovníku* (Průcha – Mareš – Walterová, 2003, 105) vyzdvihuje aktivní úlohu žáka, jeho interakci s prostředím a společností, ale neopomíná ani jeho vnitřní předpoklady v pedagogických a psychologických procesech během učení. Eva Vyskočilová a Dominik Dvořák (2009, 49) výše uvedenou definici doplňují o pojem *zkušenost*. Žáci si podle nich sami budují významy a porozumění smyslu na základě svých dosavadních zkušeností a pomocí aktivní práce s předloženými informacemi. Jenže právě zkušenosti, označované jako *prekoncepty* či *žakovské pojetí učiva*, se často stávají dvousečnou zbraní. Ladislava Lederbuchová (2010, 120) připomíná, že zkušenost sama o sobě není vždy dobrá, může se dokonce vyvinout v *miskoncepty* a rovněž má velmi individuální povahu, což způsobuje těžkosti v zajištění správného průběhu poznávání u všech žáků zároveň. V tomto ohledu E. Vyskočilová a D. Dvořák (2009, 53) také varují, že „učení závisí především na tom, co žák už ví, myslí si, dovede, a teprve druhotně na tom, jaké nové učivo mu předložíme“.

Dále autoři poukazují na skutečnost, že proces konstrukce a rekonstrukce se skládá ze dvou fází, během té první zkoumání problému vyvolá nerovnováhu mezi novým poznatkem a dosavadními zkušenostmi, v druhé fázi dochází k vyřešení rozporu a k navrácení rovnováhy. Zvolené řešení nemusí vždy odpovídat tomu žádoucímu. Žák například novou informaci vůbec nepřijme, pokud je v konfliktu s jeho pojetím, rovněž ji může pouze asimilovat se svým mentálním schématem, jinak řečeno, upraví ji, aby byla v souladu s jeho původním pojetím. V ideálním případě ovšem nastane *akomodace*, kdy žák novou informaci přijme a podle ní rekonstruuje svůj původní prekoncept. Jelikož se žák často vyhýbá akomodaci svých teorií o světě, v tomto ohledu sehraává učitel neopominutelnou roli. Nejenže zastává roli manažera, který řídí žakovu cestu za poznáním, musí rovněž žakovi naslouchat, aby jeho představám rozuměl a našel účinné prostředky, jak je změnit. (Vyskočilová – Dvořák, 2009, 50–53) Vzhledem k podstatě naší práce zde bychom chtěli vyzdvihnout teorii L. S. Vygotského a J. Brunera, kteří do tohoto paradigmatu vnášejí obdobné myšlenky, a to vedení ze strany učitele, které se nevyklučuje s aktivním poznáváním žáka.

Lev S. Vygotský přichází s pojmem *zóna nejbližšího vývoje*, což je podle *Pedagogického slovníku* (Průcha – Mareš – Walterová, 2003, 313) oblast mírně náročnějších úkolů, které žák není schopen vykonat bez pomoci, ale pokud je mu poskytnuta podpora učitele či pokročilejších spolužáků, splněním těchto úkolů se jeho vývoj urychlí. Brunerova teorie *scaffoldingu* či *lešení* také vyzdvihuje oporu, podle Romana Švaříčka a Ingrid Čejkové „lešení umožňuje vyřešit problém či úlohu ležící doposud za hranicemi schopností učícího se jedince, pokud by je řešil bez asistence dospělého“. Úkolem vyučujícího je klást před žáka nápovědy, přičemž smyslem těchto nápověd je zaměřit žáka určitým směrem a upozornit ho na určité problémy, nejen mu ulehčit práci. (Švaříček – Čejková, 2016, 136)

Nyní krátce odbočme k problematice prekonceptů a poskytovaného vedení ze strany učitele v rámci naší metody. Zatímco v kontextu literární výchovy se žakovské prekoncepty nejčastěji spojují se čtenářstvím (srov. Jindráček, 2011), v naší práci se zaměříme i na žakovské pojetí literární teorie a analýzy, což jsou oblasti, s nimiž se žáci seznamují již na základní škole a které zároveň zaujímají ve středoškolské výuce významnou pozici. V rámci našich dvou programů, jednoho pro deváté ročníky základní školy a druhého pro první ročník střední školy, očekáváme v případě realizace u středoškoláků rozdílnější podobu prekonceptů i vyšší výskyt různorodých miskonceptů než u devátých ročníků, kde je možné program tříde přizpůsobit, aby navazoval na předcházející vzdělávací obsah s větší kontinuitou. Na základní škole rovněž nevyžadujeme tak vysokou míru akomodace

žakovských pojetí v porovnání s druhým programem. V případě středoškolské varianty je ovšem výrazná proměna žakovských prekonceptů nevyhnutelná, jelikož program směřuje k produktu, jenž je v souladu s literární vědou a s požadavky maturity i RVP, proto žakovská pojetí zpřesňujeme četbou odborných textů a představováním literární terminologie. Naše kratší programy také více vyžadují kompromis transmisivního a konstruktivistického prvku, jelikož úspěšné konstruování poznatků v oblasti literární teorie je podmíněno velkým množstvím času.

Naše metoda se v počátečních návrzích opírala o práci s prekoncepty do té míry, že se s koncepcí L. S. Vygotského začala srážet. Plánovali jsme věnovat prekonceptům značný prostor, pozvolna je rozvíjet a modifikovat, a umožnit tak žákům, aby literární analýzu nevnímali jako vnucený prvek literární výchovy, ale jako něco, co vychází z jejich vlastních zkušeností a co je utvářeno v první řadě jejich zobecněnými postřehy, z nichž později vyvstanou literárněteoretické kategorie. V zájmu dosažení efektivity a časové úspory jsme ovšem zvýšili podíl řízení učebních činností na úkor dlouhodobého, svobodného a kreativního vyhmátávání těchto literárněteoretických pojmů, čímž jsme se přiblížili k teoriím L. S. Vygotského a J. Brunera. Nadále ale chceme žáky dovést k nalezení styčných bodů mezi jejich pojetím literárních jevů a středoškolskou úrovní literární vědy, které by žáci měli zvládnout pochopit a zároveň by se pro ně mohly stát oporou či lešením při další práci s literárním dílem.

V tomto ohledu ještě připomeňme slova Johna Searla, který vidí výrazný problém scaffoldingu, jak uvádí Petr Smagorinsky (2011, 53), v tom, že učitel žákovi nejprve lešení vystaví a následně po něm požaduje, aby se této cestě přizpůsobil a učil se postupovat v jím stanovených hranicích. Z této perspektivy není vůbec jasné, kdo konstruuje či konstruici, zatímco na první pohled učitel podporuje žáka na cestě k co nejlepšímu řešení, zůstává otázkou, zda je dané řešení skutečně to nejlepší.

Jak si dále ukážeme, potíž ve stanovení směru, jímž má škola žáka vést, se ostatně projevuje i v samotné středoškolské literární výchově, která je rozštěpená mezi analyticky zaměřeným požadavkem státní maturity a všeobecně uznávaným interpretačním pojetím. Vzhledem k tomuto rozkolu jsme se museli i v našem programu rozhodnout pro konkrétní směr, jímž se budeme ubírat. V předkládaném návrhu se pokoušíme najít střední cestu mezi krajními póly a skloubit zaměření maturitního předmětu s estetickým působením výchovy, i když ani my nemusíme poskytnout ideální výsledek.

## 2.2 Současné tendence didaktiky literární výchovy

Každá didaktická metoda vytvářená pro potřeby určitého předmětu by měla zohledňovat vedle trendů obecné didaktiky rovněž specifický stav, problémy a preferované postupy didaktiky oborové či předmětové.

Rozvoj didaktiky literatury a s ní i metodiky literární výchovy pozorujeme zejména v posledních dvou desetiletích, je to podle Vladimíra Nezkusila (2004, 13) dáno nejen změnou a uvolněním politických podmínek a vybudováním nové koncepce vzdělávání, ale rovněž i proměnou žáků a jejich zájmů či ztíženými podmínkami motivovat je k učení. S klesajícím porozuměním textu a s opadajícím zájmem o literaturu, zejména pak o tu uměleckou, vzrůstá potřeba, aby literární výchova vedla žáky primárně ke *čtenářství*. S tímto požadavkem se ovšem úspěšněji vyrovnávají základní školy než školy střední, kde nadále přetrvává nežádoucí dominance literární historie a značně omezené literární teorie nad tvůrčí prací s textem. Naším záměrem je najít způsob, jak přechod přes průrvu mezi základní a střední školou ulehčit, a zaplnit jej takovými aktivitami, aby byli žáci schopní plnit požadavky střední školy s porozuměním i s vědomím, že zvýšení nároků má svůj smysl.

Výše uvedený stav, kdy na každém stupni převažuje jiná složka literární výchovy, souvisí s konfliktem zastarávajícího paradigmatu transmisivního a progresivního konstruktivistického. Autoři zabývající se didaktikou literatury, mezi nimiž můžeme jmenovat Ondřeje Hníka (2014), Ladislavu Lederbuchovou (1995; 1997; 2010) či výše zmíněného V. Nezkusila (2004), poukazují na to, že v minulosti byl kladen důraz zejména na naplňování stanovených cílů a dodržování metod vyučovacího procesu bez ohledu na čtenářský prožitek či rozvoj estetického vkusu a tvůrčí představivosti. Žák byl chápán jako relativně pasivní recipient prezentovaných poznatků a jeho tvůrčí aktivita během recepcce díla byla spíše utlumována a s tím i výchovná složka předmětu, v 80. letech se však situace vlivem tzv. nitranské školy začala měnit.

### 2.2.1 Komunikační model

Kromě konstruktivismu se didaktika literatury orientuje také na principy recepční estetiky, kde hraje stěžejní roli recepcce textu a interakce s ním. Tento trend se označuje jako *komunikativní* či *komunikační pojetí* literárního díla a literatury. Základ komunikačního přístupu v literární výchově autoři (např. Lederbuchová, 2004, 12–13; Jindráček, 2011) spatřují v modelu komunikace a metakomunikace s literárním dílem tzv. nitranské školy. Podle Antona Popoviče a kol. (1981) tento směr interpretaci nepojímá jen v komunikační

rovině *autor – text – příjemce*, ale zaměřuje se i na oblast zprostředkované interakce odehrávající se v oblasti metakomunikace. Do ní se podle publikace *Interpretácia umeleckého textu* (Popovič a kol., 1981, 64) či *Didaktiky literatúry* (Jurčo – Obert, 1984) řadí právě didaktická interpretace. Té se totiž na rozdíl od běžné čtenářské situace neúčastní jen autor, text a čtenář, ale mezi participujícími subjekty vzniká specifický vztah učitele a žáka, kteří se o pozici čtenáře dělí. Učitel ovšem nepředstupuje před žáka pouze jako další čtenář textu, ale stává se rovněž dle nitranské školy druhým autorem (Popovič a kol., 1981, 64) či slovy V. Nezkusila (2004, 11) tlumočnickem textu a autorových záměrů. Do schématu zasahují také další vlivy a vazby, a to učitelův i žákův vztah k realitě či k tradici, jinak řečeno, jejich životní zkušenosti a literární vzdělání. (Popovič a kol, 1981, 63–65)

Vladimír Nezkusil v *Nástinu didaktiky literatury* tento model ještě blíže specifikuje pro potřeby školní reality. V první řadě upozorňuje, že se kategorie čtenáře v případě metatextové komunikace učitele a žáka nesestává jen ze dvou jednotlivců, ale z učitele a celé třídy, což je komplex různých názorů a zkušeností. Žák v průběhu školního vyučování nečelí textu sám, ale na formování jeho postojů k přečtenému významně působí i kolektiv spolužáků. (Nezkusil, 2004, 11) S tímto tvrzením nejde bezvýhradně souhlasit, podle našeho názoru se žáci zejména na třetím stupni stále častěji setkávají s texty individuálně, v přijímacích textech, u maturitní zkoušky, ale také v podobě povinné četby, referátů či na základní škole v dílnách čtení. Jelikož nechceme, aby se z komunikačního pojetí vytrhával individuální kontakt s textem, v našem programu nezohledňujeme jen interakci textu s třídou a učitelem, ale věnujeme v rámci možností pozornost i té samostatné. Na druhou stranu s autorem souhlasíme, že výsledná podoba interpretace vzniká obvykle až na základě konsenzu celé třídy.

S naší metodou přicházíme, abychom poskytli alternativu k převážně nekomunikačnímu středoškolskému přístupu, jenž literární díla různými způsoby redukuje a umrtvuje. Tvůrčí komunikaci s textem považujeme za stěžejní princip naší metody i navržených programů, uvědomujeme si však, že možnosti této komunikace mohou být limitovány i délkou čteného úryvku. Původně jsme plánovali žáky seznámit s celým dílem, abychom v nich neutvrzovali dojem, že celek knihy lze snadno nahradit její částí. V případě kratšího programu, navíc ve verzi pro základní školu se však přečtení třeba jen poloviny divadelní hry z časových důvodů nejeví reálné, proto jsme četbu dvou dramát zredukovali jen na několik ucelených ukázek z jedné hry. Tento ústupek však přinesl i další nutné a do jisté míry nežádoucí změny: žáci z předložených textů nevysledují strukturu hry a nevyvodí z ní obecně platné fáze dramatu nebo adekvátně neposoudí, zda u postav dochází k vývoji,

či nikoliv atd. Jde o potíže vyvěrající ze skutečnosti, že žáci přijdou o prožitek uceleného příběhu, kde nechybí nic z toho, co autor zamýšlel čtenáři předložit. Alespoň v hypotetické rovině se pokusíme tento problém odstranit v delším programu určeném pro střední školy.

### 2.2.2 Stav výuky literatury na školách

Nyní stručně shrňme závěry výzkumů, které se zabývají literární výchovou a vzděláváním na základní a střední škole, abychom mohli jejich poznatky v naší metodě reflektovat. Z výše uvedeného vyplývá to, co tvrdí i Ondřej Hník (2014) a Vladimír Nezkusil (2004, 11), že dnešní škola, respektive literární výchova nemůže a nesmí odhlížet od žáka, jelikož je to právě žák, kdo konstruuje význam literatury, kdo si utváří představu o tom, co je literatura a jaké přínosy pro život člověka má. Podle O. Hníka (2014, 21nn; 2015, 51) se však realita od teorie značně liší a *komunikační pojetí* není v současné výukové praxi literární výchovy uspokojivě naplňováno.

Přesný stav ve školách však není dostatečně monitorován. Odborníci (srov. Vala, 2011; Hník, 2014; Radváková, 2012) poukazují na to, že chybí výzkumy, které by přesně vystihly podobu literární výchovy na druhém i třetím stupni, existují převážně jen namátková šetření. Situaci na základní škole dokumentuje jediná kazuistika Zuzany Šalamounové (2017, 93), z níž vyplývá, že pokud učitelé s texty pracují, nedokážou s žáky překročit tematickou vrstvu díla, a nevytěží tak literární naukový potenciál. V případě středních škol O. Hník (2014, 23–25; 2015, 50–51) v Didaktice literatury vydané v polovině minulého desetiletí odkazuje k pouhým dvěma zkoumáním: první průzkum, který sám realizoval, probíhal v letech 2010 a 2011 na Pedagogické fakultě UK v Praze, druhý provedla Věra Radváková z Pedagogické fakulty ZČU v Plzni, když se snažila danou problematiku zmapovat pro potřeby svojí dizertační práce obhájené v roce 2012.

Výsledky obou výzkumníků přinášejí obdobné závěry, V. Radváková upozorňuje, že je na gymnáziu práci s textem věnována jen malá pozornost, jelikož učitelé se bojí vystavět hodinu převážně na čtenářské aktivitě. (Hník, 2014, 22–23) Dle zjištění O. Hníka (2014, 23–25; 2015, 51), problém tkví v samotné struktuře hodiny sestávající se ze sekvencí výkladu, zápisu a četby, kde však četba s největší pravděpodobností má jen dokládací funkci a rekapitulace děje zastupuje interpretaci.

Vzhledem k tomu, že průzkumy proběhly na počátku minulého desetiletí, tedy relativně krátce po povinném zavedení RVP pro gymnázia v roce 2007, můžeme vznést námitky proti aktuálnosti některých jejich výsledků, zejména zohledníme-li stále větší tlak na užívání moderních metod. Jejich platnost však potvrzuje i o něco mladší výzkum V.

Radvákové (2015), jehož závěry zveřejnila v článku *Práce s textem na střední škole* vydaném v periodiku *Orbis scholae*, a pak hlavně Podkladová studie Petra Koubka (2019) k revizím RVP. Tato studie vyvozuje převážně z analýzy dat ČSI předpoklad, že zatížení literární výchovy frontální výukou nemusí být záležitostí jen středních škol, a dále poukazuje na výrazný pokles pestrosti metod, který inspekce pozoruje i v předmětu český jazyk a literatura již od druhého stupně základních škol. (Koubek, 2019, 34) Na druhou stranu ze zjišťování ČSI vyplývá, že žáci na základní škole s textem skutečně pracují, i když ne vždy na úrovni, která je žádoucí. (Zatloukal, 2016, 59–60) K tomuto zjištění došla i výše zmíněná kazuistika Z. Šalamounové (2017, 85), v níž autorka rozřadila realizované aktivity s žáky do vrstvy tematické, konceptuální a kompetenční. Z výsledného schématu můžeme odvodit, že základní škola se zaměřuje na tematickou vrstvu (např. na děj), v prostřední, konceptuální rovině se objevuje převážně jen čtení pro pochopení ústřední myšlenky, a naopak v ní chybí poznatková složka tvořená popisem literárních jevů a jejich analýzou, i když v závěrečné, kompetenční rovině může vyučující dosáhnout rozvoje hned několika RVP kompetencí. Usuzujeme, že středoškolské vzdělávání se potýká s opačným problémem, učitel nadhodnocuje složku konceptuální, případně i tu tematickou.

V našem programu se pokoušíme odstranit či alespoň omezit nejrozšířenější problémy literární výchovy a středoškolského vzdělávání. Sice na základě práce s dramatickými texty uskupujeme literární jevy do literárněteoretických kategorií, nikdy však texty nedegradujeme na pouhý doklad těchto prvků, literární analýzu prezentujeme žákům jako nástroj k proniknutí do díla za účelem inscenace a vždy směřujeme činnostmi k hlubšímu porozumění smyslu rozebíraného díla. V první řadě nám jde o vybudování přehledné struktury pojmů na úrovni konceptuální vrstvy, jež by žákům do budoucna ulehčila proces interpretace. Tím ovšem nechceme popřít význam ostatních dvou vrstev, vrstvy tematické, a zvláště pak té kompetenční, které také nelze opomenout.

### 2.2.3 Koncepce komunikačního pojetí literární výchovy

Didaktiku literatury ovlivňuje komunikační paradigma již od 80. let, nejprve na Slovensku vychází Obertova *Didaktika literatury* (1984), která vedle Mikova a Popovičova sborníku z roku *O interpretácii textu* (1986) představuje jednu z prvních aplikací komunikačního modelu v literární výchově. Na tyto publikace můžeme vztáhnout slova Ladislavy Lederbuchové (2004, 12–18), i když je směřovala zejména k druhému titulu, že v obou případech autoři čtené texty nadměrně didaktizují (volbou úryvku, vztahem k cíli hodiny atd.), čímž ve skutečnosti značně omezují princip komunikačního pojetí. Ve



výsledku je žák manipulován vyučujícím k tomu, aby bez ohledu na to, k čemu během čtení dospěl sám, přijal oficiální učitelův metatext, tedy apriorně danou, na čtenářích i době nezávislou a nezměnitelnou oficiální interpretaci. Hodnocení žáků se pak neodvíjí od jejich tvořivých aktivit s literárním dílem, ale od jejich způsobilosti zmiňované teze přesně reprodukovat.

V předcházející podkapitole jsme si ukázali, že ani změna rámcových programů neodstranila důsledky této pseudoaplikace komunikační koncepce. Petr Koubek (2019) v *Podkladové studii* upozorňuje, že se sice RVP hlásí ke komunikačnímu pojetí, ale učitelé často přisuzují pojmům *interpretace* a *práce s textem* úplně jiné významy, čímž se od deklarované podoby výuky nevědomky odklánějí. Třebaže s tímto názorem jednoznačně souhlasíme, domníváme se, že problém zhoršují i příliš volně vymezené očekávané výstupy, které způsobují, že učitelé mohou učit nejen invenčně, ale i zcela tradičním způsobem.

Didakticky zaměřené publikace v posledních desetiletích často tematizují základní oborovou metodu, jíž je didaktická interpretace (srov. Lederbuchová, 1995; 1997; 2004; 2010; Nezkusil, 2004; Kostečka, 1999), nebo využití tvorby, případně tvůrčího psaní ve vyučování (Klumparová, 2013; Hník, 2013; 2014; Marušák, 2010 atd.). Spíše ojediněle se setkáváme s pokusem o vytvoření komplexnějšího pojetí výuky literatury. V tomto ohledu zmiňme spor Jiřího Kostečky a Vladimíra Nezkusila z přelomu tisíciletí o přístup k dílu jako k jednotě obsahu a formy nebo Hníkovo originální uchopení didaktiky literatury z roku 2014 v publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru*, v níž konstruuje teoretické základy moderního pojetí vyučování literatury pro základní i střední školu. Zatímco ostatní autoři (Kostečka, 1999; Nezkusil, 2004) vycházejí od čtení a řeší uspořádání a vztahy obsahové, formální a faktografické složky učiva ve vyučování, O. Hník formuluje na základě klíčových aktivit žáků v hodinách literatury tři složky literární výchovy, jimiž jsou čtení, tvorba a nauka.

V roce 2004 Vladimír Nezkusil vydává *Nástin didaktiky literární výchovy* určený čtyřletým gymnáziím a vyšším třídám víceletých gymnázií s podtitulem *Z praxe pro praxi*. Jak již název napovídá, jde o publikaci řešící vedle didaktické koncepce převážně postupy použitelné ve výuce. V. Nezkusil svoji koncepci prezentuje prostřednictvím kritického vymezení se vůči výzvě Jiřího Kostečky publikované v článku „Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii“, aby se na středních školách učitelé drželi tradičního pojetí literárního díla jakožto jednoty obsahu a formy. V. Nezkusil (2004, 31) v tomto přístupu k dílu vidí nebezpečí redukce na pouhý popis děje doplněný výčtem charakteristických rysů a varuje před absencí interpretace díla. Jako řešení navrhuje zaměřit se hlavně na smysl díla, resp. na dění smyslu, kdy smysl vyvstává v kooperaci zúčastněných,

pod vlivem učitele, žáků, ale i doby, v níž interpretace probíhá. Jde o nikdy nekončící proces, kde nejen jednotliví čtenáři mohou dílu přisuzovat různý smysl, ale také v průběhu času se může význam pro jedince měnit. (Kostečka, 1999, 79nn) Zaměření na žákovskou interpretaci je nepopíratelně přínosné a nutné, zohledníme-li ovšem požadavky kladené rámcovými vzdělávacími programy a státní maturitou, nemusí je uspokojivě naplňovat. Pokud autorovu představu o literárních hodinách zjednodušíme, dostaneme plynoucí řetězec učitelových otázek k textu a žákovských odpovědí, což je sám o sobě docela funkční model, ale z našeho pohledu nedostatečně strukturovaný. Věříme, že žáci dokážou odpovídat na otázky, ale není jisté, zda vůbec tuší, jakým aspektům textu se mohou věnovat, když se učitelovy otázky zaměřují text od textu na odlišné fenomény. Domníváme se, že pokud žákovi neposkytneme dostatečně obsáhlý objektivní, analytický základ, který si může do jisté míry osvojit, a tak se částečně emancipovat, zvýší se jeho závislost na otázkách učitele. Z tohoto důvodu se s autorem v tomto bodu rozcházíme, jsme přesvědčeni, že žáci potřebují mít co nejvíce opor k samostatné práci, i kdyby se mělo jednat pouze o uspořádaný konvolut univerzálních otázek, z nichž by žáci volili ty nejvhodnější s ohledem na čtený úryvek.

Vladimír Nezkusil rovněž vysloveně odmítá, aby se interpretace opírala o úplný rozbor jazykové, tematické a kompoziční stránky textu, ačkoliv se na první pohled může zdát, že tento postoj je s naší prací v konfliktu, zaujímáme ho rovněž. Chceme, aby si žáci uvědomili, že každý text je z hlediska analýzy různě bohatý, ale přítomnost či chybění určitých prvků může čtenáři v nalézání smyslu díla pomoci. Jsme však přesvědčeni, že je vhodné zejména na konci základní a na začátku střední školy podrobovat díla co nejdetailnější analýze a interpretaci, a to v takovém rozsahu, aby každé mohlo sloužit jako vzor pro další, již méně podrobnou práci s texty.

Jiří Kostečka (1999, 83) patří již několik desetiletí mezi zastánce přístupu označovaného jako *jednota obsahu a formy*, operujícího s pojmy *literární látka*, *literární postava*, *motiv a téma*, *fabule a syžet*, *autorský postoj ke skutečnosti* (humorno a tragično), *nadčasovost a umělecká pravdivost*, eventuálně *ideologičnost* či *politická agitačnost díla*. V této analytické struktuře vidíme zřetelný vliv Vodičkova literárního rozboru z 60. let, o němž hovoříme v následující kapitole 2.2.4.

Připouštíme, že nelze upřít oprávněnost námitek Vladimíra Nezkusila vůči nezdařilým implementacím této koncepce, na druhou stranu dědictví obsahu a formy zřetelně rozeznáváme v současné státní maturitě, a tak ho vzhledem k cíli naší práce nemůžeme prvoplánově odmítnout. Státní maturity ovšem nastavily směřování literárního vzdělávání, které není odborníky z řad didaktiky literatury přijímáno kladně. P. Koubek (2019, 61)

v revizní studii dokonce navrhuje, aby v současnosti preferovaná literárněteoretická analýza byla upozaděna, a volá po dominanci obsahové analýzy a dialogu o smyslu textu; v omezenější míře připouští i analýzu „jazykových a jiných zvláštností, (...) bez zavádění složité a někdy i sporné terminologie“. Souhlasíme, že je nutné ve výuce vyrovnat složku analytickou a interpretační, ale vhodný postup nevidíme v přílišném omezování literární teorie ani v odstranění pojmosloví, naopak požadujeme zdůraznění jejího přínosu k porozumění smyslu čtených textů.

Předcházející pohledy na didaktiku literatury se zaměřovaly spíše na čtení a interpretaci díla, méně se již věnovaly proměnám textu a dobovému kontextu kolem jeho vzniku. Teorie tří složek didaktiky literatury Ondřeje Hníka zahrnuje nejen *poznávání díla*, ale i *poznávání o díle*. Moderní literární výchova jak na základní, tak na střední škole by se podle něho měla sestávat z *četby*, z *tvorby* a v neposlední řadě z *nauky*. Poměr mezi těmito složkami se může mezi stupni škol lišit, přesto doporučuje všeobecné omezení přebujelé naukové části. K samotnému pořadí autor dodává, že „bylo zvoleno záměrně, neboť oborovými obsahy jsou texty: s těmi se nejde seznámit jinak než četbou; pro adekvátní pochopení tvůrčích principů, na jejichž základě texty vznikly, je nezbytné projít tvorbou (a její reflexí), a konečně poznání z četby a z tvorby je nutné doplnit nezbytnou, tedy rozumnou mírou znalostí kontextu, popř. jiných znalostí z oblasti lidské kultury. (...) Pod naukou zde však rozumíme nejen: (1) tradiční nauku ve smyslu předávání poznatků o kontextech, ale také; (2) znalosti a dovednosti, které vznikly v reflexi četby a tvorby.“ Tyto znalosti a dovednosti, jak autor uvádí, mají uměleckovědnou povahu, a dodává, že „četba ve smyslu čtenářských a interpretačních aktivit je typem tvůrčí aktivity, tvorby, či přinejmenším má k tvorbě velmi blízko“. (Hník, 2014, 58)

*Četba* v sobě zahrnuje podstatu celé výuky literatury, jde totiž o poznání textů, k němuž bez samotného aktu čtení nelze v plné míře dospět, proto by měla být nedílnou součástí vyučování právě výchova ke čtenářství. Izolovaná četba však nestačí, podmínkou je interpretace díla, taková výuka se pak označuje jako interpretativní či zážitková, zohledníme-li čtenářský zážitek z četby, a to z četby takové, u níž žák chápe účel svého snažení, jinak řečeno, tam, kde nechybí práce se smyslem čteného. (Ibid., 54–55)

Vedle četby se do popředí preferované podoby výuky literatury dostává *tvorba* ve dvojím smyslu.

V užším chápání tvorbou míníme tvořivou expresivitu, nejde však o alternativu slohu, jelikož ve slohu dochází k oslabení míry expresivity, jež je v literatuře naopak podstatná. (idib., 56) V tomto významu míníme žákovskou tvorbu či přetváření textu.

V transdidaktické publikaci *Tvorba jako způsob poznávání* představuje Štěpánka Klumparová (2013, 322nn), související pojem *didaktická narativní transformace* (v případě naší práce můžeme hovořit i o *dramatické*). Úkolem této transformace je osvětlit genezi díla, a dosáhnout tak hlubšího porozumění jeho výstavby. Transformace je aktivita, při níž žáci promění jednu složku v textu, např. zasáhnou do příběhu či uplatní odlišnou vypravěčskou perspektivu, a následně reflektují důsledky této úpravy pro ostatní složky. Žákovi se vyjeví jednak roviny, z nichž se dílo skládá, jednak vztahy mezi nimi, jakmile změna jedné ovlivní ty ostatní. Transformace nabývá v literární výchově tří podob: transpozice, rozšíření a mutace. Při *transpozici* příběh původního světa zůstává nedotčen, je však přesunut do jiného časoprostoru, při *rozšíření* žáci zaplňují mezery původního světa, ale zároveň respektují autorskou záměrnost. Třetím procesem je *mutace*, která nejvíce zasahuje do podoby původního světa, změny mohou ovlivnit kteroukoliv rovinu, postavami počínaje, žánrem konče, vzniká tak značně odlišná alternativa původního světa.

Vzhledem k tomu, že jde o velmi efektivní, ale i časově náročnou aktivitu, v našem programu ji zahrnujeme spíše do dlouhého programu, tam provádíme např. narativizaci, převod dramatického textu v prózu, zatímco v krátkém programu se omezujeme na menší úpravy v souladu s *transpozicí* a *rozšířením*. Ve všech programech se ale věnujeme tvorbě v širším slova smyslu, pojímané značně vágně jako výsledek tvůrčí aktivity. V první řadě je jí interpretace (pro ni jsme vyčlenili samostatnou kapitolu) a s ní související další čtenářské aktivity. Ondřej Hník poukazuje na skutečnost, že se každý čtenář „svým přístupem k rekonstruování fikčního světa stává spolutvůrcem obsahu díla,“ proto pro plnohodnotné *poznání literárního díla* je nezbytná vedle četby právě tvorba. (Hník, 2014, 59) *Poznávání díla* a jeho smyslu z četby i tvorby vyžaduje rovněž přijatelnou míru znalostí o díle. Mluvíme pak o *poznávání o díle*, což je kontext, v němž literární dílo vznikalo.

Jak jsme již několikrát uvedli, ve výuce literární výchovy jsou principy četby, tvorby a nauky nepochybně uplatňovány, učitelé ale z různých důvodů preferují jejich méně příznivé uspořádání. Žádoucí konfigurace totiž vychází od *poznávání díla* k *poznávání o díle* a pouze tento postup umožňuje rozvoj čtenářství ve školách. Z tohoto důvodu jej chceme dodržovat i ve vnitřním uspořádání naší metody, kde budeme vždy preferovat první dvě složky, tj. četbu a tvorbu, a pouze na střední škole poskytneme žákům informace i o kontextu čtených textů.

## 2.2.4 Interpretace a analýza

Nyní je naším úkolem vymezit vztah klíčových pojmů této diplomové práce, a to *interpretace a analýzy*.

Podle Petra A. Bílka interpretace<sup>1</sup> znamená „zvažování všech významotvorných mechanismů v jejich mnohovýznamovosti“, přičemž jde o potenciálně neukončitelný proces (Bílek, 2003, 20). Právě nekonečnost interpretace je naznačena i v pojmu *hermeneutický kruh*, jenž vyvěrá z neustálého postupu „od předpokladu celku k částem a od částí zpět k celku“ (Müller – Šidák ed., 2012, 182). Pojem kruh nás však může svádět k přesvědčení, že jde o uzavřený cyklus, v tomto ohledu má však interpretace blíže ke spirále. Jak uvádí Hans-Georg Gadamer, podstatou hermeneutického tázání je nejen otevírání možností, ale i nutnost udržovat jejich otevřenost (Gadamer, 2011).

Ladislava Lederbuchová definuje interpretaci jako výklad, objasňování významů uměleckého textu. Za interpretaci tak můžeme označit „proces komunikace s literárním textem, který vede čtenáře k porozumění i skrytým významům textu, ale i výsledek tohoto procesu – obsah literárního díla a smysl“ (Lederbuchová, 2002, 125). Jednoznačnosti však nedosáhneme ani v případě, když interpretaci označíme za proces hledání smyslu. Jak poukazuje Josef Peterka, panují spory o to, kdo je původcem smyslu v díle: „smysl je třeba prožít, pochopit, popřípadě dílu udělit“ (Peterka, 2007, 307). Z tohoto vyplývá, že významnou roli při utváření smyslu a při interpretaci rovněž hrají minimálně dvě entity – autor a čtenář. Jednotlivé teorie se však rozcházejí v tom, čí úloha je ta klíčová. Podle tradičních pojetí je právě autor ten, kdo vkládá smysl do díla, dekonstruktivistické paradigma mu však odporuje a zdůrazňuje funkci čtenáře, text sám o sobě smysl mít nemůže, protože smysl vzniká až v mysli interpreta. (Ibid., 307–308)

Podobně jako můžeme přisuzovat původ smyslu dvěma tvůrcům, také proces interpretace se jeví podle Jiřího Holého jako souhra „dispozic díla, autora a vnímatele“ (Holý, 2002, 11). Dnešní didaktická interpretace by měla respektovat všechny tři složky stejnou měrou, přičemž za vnímatele již nepovažujeme oficiální autoritu, jejíž závěry bývaly předkládány nedospělému recipientovi jako závazné, ale na tento post vnímatele se nyní dostává sám žák a jeho tvůrčí interpretační tvrzení. Tento obrat moderní výuky literatury označuje Ondřej Hník za *tvůřivou interpretaci*. Tvořivá interpretace v sobě spojuje hledání

---

<sup>1</sup> Interpretace vychází z lat. slova *interpres*, tzn. vykladač, tedy vysvětlení textu (Müller – Šidák ed., 2012, 234).

smyslu díla, čtenářský zážitek a zážitek z tvorby s osobnostně-sociálním rozvojem. Ve výsledku se interpretace v očích žáků stává smysluplným úkolem. (Hník, 2014, 60–61).

Dříve než Ondřej Hník přišel s koncepcí *tvůřivé interpretace*, seskupila Ladislava Lederbuchová v 90. letech interpretační aktivity žáků v širším slova smyslu do formy čtyřfázového modelu recepce uměleckého textu, jsou jimi fáze *percepce*, *apercepce*, *interpretace* a *konkretizace*.

Úkolem fáze *percepce* je dosáhnout kultivovaného auditivního a vizuálního vnímání uměleckého textu. Pubescentní žáci propojují výraz s denotační složkou, a tedy i s realii, k níž slovo odkazuje, což způsobuje, že žáci přehlížejí konotované a aktualizované významy. Tato fáze by měla u žáků zvýšit citlivost právě vůči tomu, jak slova znějí, a „oživit“ významy slov. Nejde o dovednost, která přichází sama, je nutné ji cvičit a často ji neovládají ani absolventi střední školy. Jejím cílem je dosáhnout, aby žák uvědoměle komunikoval se zvukovou stránkou textu a dokázal posoudit, jaký význam má pro recipovaný celek. (Lederbuchová, 1997, 43–45) Za jeden ze způsobů, jak vést žáky k odhalování zvukových kvalit textu je užití tzv. didaktické substituce či negace, při níž dochází k nahrazení sledovaného jevu jevem opačným, odlišným, nebo se zcela vynechá, tímto se žákovi vyjeví estetická funkce pozměněných jevů (ibid., 61). Jazyk dramatu na rozdíl od jazyku poezie nemusí vůbec pozornost žáků upoutat, pokud však obsahuje nějaké zvláštnosti, domníváme se, že substituce nebo negace těchto prvků žákům může pomoci si je v tomto literárním druhu také uvědomit.

Přistupme nyní k fázi *apercepce*. Podle L. Lederbuchové se procesy percepční a apercepční propojují a apercepce předjímá samotný proces interpretace. V této fázi si čtenář utváří imaginativní rovinu své četby, v ní si na základě své životní i čtenářské zkušenosti a představivosti modeluje textové reálie. Zjednodušeně můžeme říct, že jde o film pro vnitřní zrak, ale zapojeny do něj jsou všechny smysly. Tento film proniká za hranice denotátu k denotačně-konotačním vztahům významů, které vidíme a slyšíme. Naše představy jsou odlišné, závislé na našich individuálních zkušenostech. Potíž v této fázi nastává navíc v tom, že žáci mají jen omezenou zkušenost a jejich hodnotová orientace směřuje k módnosti, a tak si postavy i situace upravují podle vlastní životní zkušenosti. Učitel by měl mít na paměti, že provokování imaginace by mělo být v souladu s textem. Pro úspěšné zapojení představivosti, je nutné rovněž demonstrovat reálie označované problematickými pojmy, např. archaismy. (Ibid., 79–97) Dodejme ještě na závěr, že fáze *apercepce* je zvlášť důležitá pro čtení dramatu, v tomto směru divadelní teoretici operují s pojmy jako *scénická představivost* (Hořínek, 2008) či *divadelní čtení*, při němž po nás Otakar Zich rovněž

požaduje, „abychom si dramatický děj mezi osobami představili v duchu jako hraný herci a na jevišti“ (Zich, 1986, 65–66). Drama na rozdíl od epiky obsahuje více *mezer*, které musíme takto zaplnit, přičemž platí, že „každá mezera, ať už patří do kterékoliv kategorie, zvyšuje zájem a zvědavost, prodlužuje proces čtení a přispívá ke čtenářově dynamické účasti na uvolňování významu textu.“ (Rimmon-Kenanová, 2001, 136)

Nyní se dostáváme k *fázi interpretace*, v níž roste důležitost tzv. *hloubkových významů* či také konotátů, významů kontextových. Na rozdíl od denotační sféry významovosti, která probíhá na ose od konkrétního obrazu textu přes jeho zobecnělou významovost k abstraktnímu závěru, konotační významy jsou více rozptýlené, jelikož se úzce vážou nejen na kulturu, ale i na individuální asociace jednotlivých čtenářů. Podotkněme, že je obtížnější hledat konotativní významy v dramatickém textu než v prozaickém, jelikož v dramatu se nejčastěji naplňují až při divadelním předvádění. (Lederbuchová, 2010, 192–194)

Náš výčet uzavírá *konkretizační fáze*. Její kultivace je dlouhodobou záležitostí a nutně musí doprovázet všechny předcházející etapy. Nejprve se rozvíjí u žáků schopnost prisuzovat smysl významovosti textu s ohledem na jejich vlastní život, čímž naleznou v literatuře partnera dialogu pro řešení svých životních problémů. Mezi náročnější konkretizační aktivity patří například i kritické hodnocení textu z žákova hlediska. (Lederbuchová, 2010, 201)

Literární analýzu dramatického textu doplňujeme o tvůrčí aktivity zakládající se právě na jednotlivých podobách recepcce, nedodržíme však posloupnost od percepce ke konkretizaci, ale jednotlivé fáze zadáváme žákům vypracovat paralelně.

V naší práci vedle interpretace uvádíme ještě jeden pojem, jímž je analýza. *Analýza* nebo také rozbor, představuje proces rozkladu celku na části (Štěpánek, 1999a, 132), proti níž stojí *syntéza*, tj. skládání a spojování těchto částí do celku (Štěpánek, 1999b, 364). Pokud zohledníme již samotný význam těchto slov, nemůžeme souhlasit s autory, kteří ztotožňují interpretaci s analýzou, jak čteme např. v práci Jiřího Holého, jenž hovoří univerzálně o interpretaci ve čtyřech odlišných kontextech – interpretace díla jako celku, interpretace jeho části (např. na úrovni věty), ale i dílčí oblasti a jevu v rámci díla a v neposlední řadě interpretace podle něj může zasahovat i širší celky, např. veškerou tvorbu jednoho autora. (Holý, 2002, 11). Naopak u Petra A. Bílka (2003, 11–13) nacházíme odlišný přístup. Analýzu nevnímá jako synonymum, ale jako operaci předcházející interpretaci. Hovoří o triádě *popis – analýza – výklad*. Žádný pojem z této trojice nelze sám o sobě ztotožnit s interpretací, ale umožňují ji a interpretace je pak završuje. Popis je čistě mechanickým, objektivizovatelným a završitelným výčtem jednotlivých prvků nacházejících se v díle.

Jakmile však tento výčet hierarchizujeme a vztáhneme ho k nějakému cíli, z popisu dostáváme analýzu. „Analýza určitého literárního jevu se zakládá na hledání vazeb a vztahů mezi jednotlivými prvky, které tento jev utvářejí“ (ibid., 11). Oproti popisu, jenž má ambice dosáhnout jisté úplnosti, analýza není schopná všechny potenciality nikdy vyčerpat. Výklad je pak nejvyšší fází této triády. Jeho úkolem je uspořádat veškeré popisované a analyzované prvky i jejich vztahy „do uceleného konstruktů, v němž se objasní jejich celkové významové směřování,“ (ibid., 12) a odhalit, co tyto vztahy znamenají pro celek – proč jsou zrovna takto uspořádány a jak ve struktuře fungují. Výklad můžeme považovat za syntézu a završení „popisně analytických dílčích operací“ (ibid., 13). Interpretace v pravém slova smyslu pak nastupuje až po těchto fázích, z nichž vychází a které zároveň překračuje. Výklad se opírá o doložitelné a objektivizované prvky textu, a proto postihuje primárně význam textu, to, „co text je“, zatímco interpretace obohacuje tento význam navíc o smysl, tedy o subjektivní konkretizaci, „co text je pro mne“ (ibid., 13). Tato teorie, třebaže se nepodobá svojí systematickostí přirozenému pronikání k významu a smyslu textu, představuje pro nás značnou inspiraci. Věříme, že posloupnost od popisu k interpretaci lze snadno uplatnit při naší analýze, interpretaci a inscenaci dramatického díla, což jsou tři procesy, o jejichž smysluplné provázání usilujeme.

Pro potřeby naší práce analýzu a interpretaci rozlišovat musíme, o analýzách i rozborech se běžně ve škole hovoří, dokonce jednu složku ústní části státní maturity tvoří *analýza uměleckého textu* (Struktura UZ, 2015). Na druhou stranu ani výkladový slovník *Průvodce literárním dílem* Ladislavy Lederbuchové s pojmy *analýza* či *rozběr* neoperuje, rozlišuje jen tzv. *interpretaci literárního díla*, která ve své vědecké variantě může směřovat k literárněhistorickému, literárněteoretickému či literárněkritickému pojetí. (Lederbuchová, 2002, 125) Interpretaci čtenářskou či didaktickou s literárněteoretickým zaměřením explicitně nijak nespojuje.

Josef Peterka (2007, 313–317) uvádí také *vědeckou interpretaci*, do níž řadí syntetickou interpretaci, jejímž úkolem je komplexně charakterizovat literární dílo, a dále *analytickou interpretaci*, která se věnuje konkrétnímu aspektu díla nebo nahlíží na dílo z vyhraněného úhlu pohledu metodologické perspektivy. Vedle těchto dvou typů jmenuje ještě *didaktickou interpretaci*, jež má interaktivní ráz, podněcuje pozorný a vnímavý kontakt s textem směřující k literárnímu zážitku, ale nevytyčuje nové přístupy k poznání díla, naopak pomáhá začínajícímu čtenáři v pronikání do textu a plně závisí na schopnosti učitele, do jaké míry je schopný provázet žáka četbou. „Didaktické interpretaci prospívá pružná kombinace



hledisek, otvírajících text střídavě přes obsah i formu, z pohledu čtenáře, tvůrce i kritika, ze současnosti i minulosti“ (ibid., 314).

Uvědomění si, že literární dílo má obsah a formu, může vyústit ve dvě podoby didaktické interpretace, v jednom případě hovoříme o *dezintegrované analýze*, při níž dohází k odtržení obou těchto složek od sebe. Forma pak bývá zmíněna jako noticka po vystižení ideové náplně díla. (Chrzastowska, 1987, 222–263) Vedle tohoto vulgarizujícího přístupu pak nacházíme koncepci literárních rozborů rozpracovaných na principu *zformovaného obsahu*, jinak řečeno, „obsah izolovaný od formy ztrácí svůj estetický smysl“. (Doležel, 1966, 74) Felix Vodička za obsah považuje „skutečnosti, představy, ideje, o nichž dílo něco vypovídá“ (Vodička, 1969, 27), naopak způsob literárního vyjádření označuje za formu. Literární dílo vždy spojuje obě složky, přičemž „platí, že obsah ovlivňuje formu díla a forma ovlivňuje obsah“ (ibid.). O literárním díle pak můžeme hovořit jako o složité struktuře „vzájemně se podmiňujících složek“ (ibid.) a naším úkolem je vždy sledovat, jaké funkce jednotlivé složky v díle mají.

Přihlášením se k výše uvedeným koncepcím, ať již jde o tvořivou interpretaci Ondřeje Hníka, triádu popis, analýza, výklad Petra A. Bílka, čtyři fáze recepce Ladislavy Lederbuchové, nebo o strukturalistické propojení formy a obsahu, chceme dosáhnout dostatečně široké teoretické základny, na niž bychom mohli vybudovat tvůrčí analyticko-interpretaci postup usilující o vystižení funkcí složek dramatického díla, jeho smyslu a v neposlední řadě směřující k jeho inscenaci.

Zmiňme ještě, že stejně jako v literatuře provádíme literární analýzu a interpretaci, v divadelní vědě hovoříme o *dramaturgickém rozboru*, jenž navíc po analýze a interpretaci literární předlohy zohledňuje i dramatickou kvalitu díla. Na druhou stranu součástí práce dramaturga jsou i činnosti, jimž se věnujeme ve škole – zabývá se literárněteoretickými kategoriemi, možnými interpretacemi smyslu, kontextem vzniku a aktuálností hry pro dnešního diváka. (Pavis, 2003, 132) V naší práci využíváme skutečnost, že se tento rozbor obvykle provádí před inscenací a nahrazujeme ho rozbohem v podobě, v jaké je uplatnitelný v hodinách literární výchovy.

Na závěr podotkněme, že v naší práci pojem *interpretace* chápeme úzce a spojujeme ji zejména s procesem hledání významu a smyslu, tedy s vystižení hlavní myšlenky a s nalézáním, co konkrétně pro nás může text znamenat. *Analýzu* naopak pojímáme široce, vedle samotného rozboru do ní zahrnujeme i různé tvůrčí aktivity spojené zejména s percepcí a apersepcí díla.

#### 2.2.4.1 *Souhrnná charakteristika literárního díla a komplexní literární analýza*

Při školním interpretování na střední škole do popředí vystupuje v souladu s požadavky státní maturity tzv. *souhrnná (syntetická) charakteristika literárního díla*. V naší práci pod tímto označením, které přejímáme od Josefa Peterky (2007, 316), chápeme zejména výsledek naší metody, jehož úkolem je vystihnout čtený text v jeho celistvosti. Užíváme rovněž další pojmy jako *komplexní literární analýza*, *literárněteoretická analýza* či jen *analýza díla*, ty volíme spíše v souvislosti se samotným procesem vedoucím ke vzniku *souhrnné charakteristiky*.

Za účelem stanovení žádoucí podoby souhrnné charakteristiky využíváme dva inspirační zdroje, v jednom jde o strukturu rozpracovanou Josefem Peterkou (ibid.), v druhém případě o členění podle plánů Felixe Vodičky (1969, 27–41). Za základ současných rozborů považujeme právě Vodičkovu rozvržení struktury díla do *plánu jazykového, tematického a kompozičního*. V následujícím shrnutí obsahu plánů zjišťujeme, do jaké míry nám může drama pomoci probádat jednotlivé plány.

##### 2.2.4.1.1 **Jazykový plán**

Felix Vodička (1969) v publikaci *Svět literatury I* na prvním místě uvádí *jazykový plán*, zahrnující zejména zvukovou a významovou stránku jazyka. Analýza jazykového plánu nám pomáhá odkrýt různé aspekty jazyka a stylu autora. Proti próze či poezii drama nabízí menší uplatnění pro jazykovou složku, dominantní roli hraje jazyk zejména v oblasti charakterizace postav, kdy útvar národního jazyka postavu zařazuje do socio-ekonomického či socio-kulturního prostředí. Jazyk může rovněž zásadně ovlivnit celkové vyznění díla, to pak působí komicky, ironicky, tragicky atd. Jazykové prostředky můžeme členit do dvou skupin podle role rytmu a libozvučnosti na jedné straně a podle volby slov a pojmenování (zejména na osách doslovnost – obraznost, výjimečnost – všednost). V dramatu se můžeme zabývat spíše druhou skupinou, jež do sebe pojímá syntax, ironii, eufemismy, hyperboly, ale také obrazná pojmenování, která mohou přecházet do podoby alegorie. (Vodička, 1969, 28–34)

##### 2.2.4.1.2 **Tematický plán**

###### 2.2.4.1.2.1 *Téma a motiv*

Téma a motiv představují pravděpodobně nejproblematictější pojmy celé školní literární analýzy. V kapitole o kurikulárních dokumentech uvádíme, že v RVP postrádáme vymezení klíčových pojmů interpretace a vztahů mezi nimi, podobně státní maturitní zkouška blíže nekonkretizuje ani termíny *téma* a *motiv*. Existuje několik teorií, které těmto pojmům

prisuzují značně rozdílné významy. S ohledem na didaktické zaměření naší práce se domníváme, že je vhodné preferovat vymezení, jak ho pro školy stanovil Felix Vodička (1969, 34–38) nebo Ladislava Lederbuchová (2002, 326–328).

Felix Vodička rozpracovává téma jako tematický plán, do něhož řadí námět, postavy, časoprostor a děj, přičemž *námět* označuje za téma v užším slova smyslu. *Téma* pak vychází z „jevů skutečnosti, přírody, společenského i individuálního života, subjektivního zážitku“ (Vodička, 1969, 34). Značně široce vymezuje téma také L. Lederbuchová, podle ní jsou to „významy textu, které prostřednictvím jazyka a kompozice textu odkazují k jeho námětu, ale i k autorskému a čtenářskému subjektu.“ Téma je o tom, „jak autor hodnotí určitý námět, především z aspektu estetického, ale i etického, psychologického, sociálně historického ..., respektive jak utváří motivy v jazykovém materiálu, jak je komponuje.“ (Lederbuchová, 2002, 326)

*Námět* podle F. Vodičky (1969, 34) zakotvuje dílo do sociálního prostředí nebo doby, rozlišujeme tedy námět maloměstský, vesnický, ze současnosti, historický, fantastický, vedle toho mezi náměty řadíme i „povahu lidských vztahů nebo konfliktů“, pak jde o náměty dobrodružné, milostné atd. Ladislava Lederbuchová (2002, 326) k tomu dodává, že námět lze mít stejný, ale téma odlišné, což jen zdůrazňuje, jak komplexním problémem téma je. Domníváme se, že na konci základní školy ovládnutí problematiky tématu je nemyslitelně náročné, úkoly proto orientujeme spíše na námět obohacený o hlavní myšlenku a připravujeme tak půdu pro budoucí rozšiřování konceptu téma. Dle našeho názoru státní maturita také redukuje téma na námět, jelikož téma s motivem stojí na stejné úrovni jako další složky tematického plánu – postavy, děj a prostor.

Vymezme ještě *motiv* a *událost*, s níž se motiv občas zaměňuje. L. Lederbuchová chápe *motiv* jako základní jednotku tematické výstavby, která je dále nedělitelná. Motiv může být *hlavní*, nebo *vedlejší*, který konstruuje vedlejší témata a epizody, nebo jen hlavní téma dekoruje (v próze tuto roli zastává líčení a popisy). Za vůdčí motiv považujeme *leitmotiv*, jenž má tendenci se opakovat nebo se variovat. Rozlišujeme ještě *signální motiv*, jenž čtenáře informuje, že se něco přihodí, jeho prostřednictvím je tedy možné téma anticipovat. (Lederbuchová, 2002, 200-201) Motiv se někdy překrývá s *událostí*, ne však dokonale. Tomáš Kubíček chápe událost jako nejmenší stavební jednotku příběhu definovanou změnou stavu a těsně spojenou s postavou (Kubíček – Hrabal – Bílek, 2013, 41), podobně *Slovník novější literární teorie* událost vztahuje jen k dějové rovině, je to tedy dynamický motiv, na rozdíl od motivu statického, tvořeného motivy mimo sféru děje. (Müller – Šidlák, 2012, 539) Vidíme, že vyhledat všechny motivy v literárním díle je úkol téměř bez konce, proto věříme,

že je vhodné se při analýze zaměřit na hlavní motivy či události, zvláště pak na vybrané leitmotivy.

#### 2.2.4.1.2.2 *Děj a konflikt*

Podle F. Vodičky se *děje* „realizují v dění (prostý pohyb v čase), v událostech a příhodách, v motivech vytvářejících, stupňujících nebo zdržujících, popřípadě odstraňujících napětí, v konfliktech (i ty mají své zdůvodnění, tj. motivaci), a jejich řešení.“ (Vodička, 1969, 36) Charakteristický rys následnosti zdůrazňuje v definici Josef Peterka, když uvádí, že děj je „kauzálně časový řetěz událostí.“ (Peterka, 2007, 199)

*Konflikt* jako základ syžetu se objevuje v ději epickém i dramatickém a jde o „střetnutí postav s rozpornými zájmy, vyplývajícími z rozdílných povah, různého společenského zázemí, společenského uplatnění nebo z různých hodnotových měřítek postav. Je důležitou motivací pro vznik kolize a růst dějového napětí“ (Lederbuchová, 2002, 154). Podstatné pro nás je, že konflikt představuje klíčový princip divadelních her, bývá zde proto zřetelnější než v epice, i když u neklasického dramatu se hovoří již jen o „konfliktu na ostří špendlíků“. (Peterka, 2007, 259)

#### 2.2.4.1.2.3 *Postava*

Postavy mohou být v tematickém plánu realizovány dvěma způsoby, buďto přímo, nebo nepřímou. *Přímou charakterizaci*, při níž dochází k výslovnému definování postavy, jejího vzhledu i povahy, v dramatu nacházíme málokdy. Obvykle se jedná spíše o implicitní a dynamickou *charakterizaci nepřímou*, ta pak různými způsoby, nejčastěji jednáním a povahou vztahů k dalším postavám, naznačuje vlastnosti postavy, často i nejednoznačně. „Opírá se o (1) činnost, (2) řeč a způsob uvažování postavy v konkrétní situaci, (3) vnější vzhled – celkovou fyziognomii, tvář a oděv a (4) prostředí, které postava ovlivnila“. (Vodička, 1969, 36; Peterka, 2007, 224–225).

Při práci s dramatem si musíme pamatovat, že postava se nám odhaluje zejména ve svém jednání a v promluvě. Postava je uvedena do situace, na níž musí reagovat, a podle jejích reakcí se ukazuje, jaká ve skutečnosti je. Podobně postavu charakterizuje i způsob, jakým mluví. Nejde tady jen o to, co sama o sobě říká, ale také jak ji hodnotí ostatní postavy. „Charakterizace pak probíhá jak na úrovni obsahu pojmenování a hodnotového určení, tak na úrovni lexikální, stylistické či syntaktické. Neopakovatelná stylistická zvláštnost propůjčuje postavě identifikační rys, ale současně i rys povahový.“ (Kubíček, 2013, 69).

Postavy mohou být podle důležitosti *hlavní* a *vedlejší*, zatímco podle estetické funkce *kladné* a *záporné*. Některé postavy vyvolávají *sympatii*, jiné *antipatii*, nebo dokonce *soucit*. Vedle skutečných *historických* postav máme také postavy *přirozené*, *nadpřirozené*, *fantastické* nebo *antropomorfizované*, což jsou zvířecí (či hmyzí) postavy jednající jako lidé, postavy *plošné* a *plastické*, *karikované*, *idealizované*, *typizované* a *individualizované*. Pro soudobou literaturu je příznačná tendence k hypotetizaci na úrovni postav. Taková postava se „rozpadá a ztrácí psychologickou identitu“ (Peterka, 2007, 222). Ve starším typu literatury jsme se setkávali spíše s postavou – *definicí*. Ta má jednoznačný charakter a textem je zcela určená a vysvětlitelná. Jejím opakem je právě postava – *hypotéza*, která je vysvětlitelná jen částečně. (Ibid., 217–230)

Na předcházejícím výčtu je zřetelné, že k postavám můžeme přistupovat z mnoha úhlů pohledu a pod vlivem různých teorií. Důležitost postav pro drama je nepochybná, proto jsme přesvědčeni, že zejména středoškoláky můžeme vést k ovládnutí i složitějších typologií.

#### 2.2.4.1.2.4 Časoprostor

Podle F. Vodičky prostředí je motivem zachycujícím „vnější svět, přírodu, společenské vztahy a ideje, zkrátka atmosféru, v níž žijí postavy a odehrávají se děje.“ (Vodička, 1969, 36) Časoprostorová dimenze bývá obvykle v literárních teoriích rozkládána na prostor a čas.

*Prostor* v dramatu hraje významnou roli, jelikož je na jevišti vždy konkretizován. Josef Peterka poukazuje na skutečnost, že prostor se pojí s „místy, směry a vzdálenostmi“, místa mohou nabývat rozličných podob od geograficky konkrétních až po symbolická (ibid., 231). Drama v minulosti bývalo omezeno zásadou tří jednot, a tak se v rámci jedné hry střídala prostředí minimálně, ačkoliv se toto pravidlo již rozvolnilo, změny míst nadále představují pro divadlo výzvu a nebývá jich více, než kolik obsahuje divadelní hra dějství.

*Čas* v dramatu zpravidla mívá chronologické uspořádání událostí, může se zohledňovat také tempo, s nímž se děj odvíjí. Na rozdíl od epiky drama používá sumarizace jen omezeně v rámci přímé řeči, ale k větším časovým skokům užívá mezery umístované mezi jednotlivá dějství. (Ibid., 205–208)

#### 2.2.4.1.2.5 Vypravěč

V epických textech rozlišujeme čtyři základní typy vypravěčů – nadosobní, osobní, neosobní vypravěč a reflektor. Žáci se v četbě nejčastěji setkávají s prvními dvěma případy. Během našich programů můžeme středoškolákům poskytnout materiály ke všem čtyřem

vypravěčům, domníváme se však, že si žáci během narativizace dramatického textu vystačí se svými dosavadními znalostmi na obou typech škol.

### 2.2.4.1.3 Kompozice

Kompozice syžetových textů při výuce literatury bývá často upozaděna, jelikož její poznání je obvykle podmíněno čtením delší částí díla, např. kompozice založená na časovém sledu motivů (*kronikářská, retrospektivní, rámcová, paralelní a řetězová kompozice*) je jen v omezené míře rozlišitelná v úryvku. U každého dramatu můžeme žákům představit alespoň *horizontální kompozici*, tj. členění na dějství a scény. Zda jim ukážeme i další kompoziční fenomény (např. kompoziční prostředky – *kontrast, gradace, konfrontace, paralelnost*), již závisí na volbě textu. (Vodička, 1969, 40–41; Peterka, 2007, 182).

Pro drama je specifická vnitřní výstavba příběhu, jak ji popsal Gustav Freytag, tu však můžeme určovat pouze v našem dlouhém programu, kde čteme celé dílo nebo jeho značnou část. *Úvod* neboli *expozice* poskytuje divákovi informace o postavách, prostředí a o tom, co se stalo před začátkem hry. Následuje moment prvního napětí, v němž se ukazují zárodky konfliktu nebo nastává nějaká nenadálá změna, která rozpojuje další události. Při *zápletce* nebo také *kolizi* dochází ke střetu, tento konflikt se rozvíjí a stoupá do *vrcholu (krize)*. V tomto bodu dochází k rozhodující události, čímž se láme dosavadní směřování děje. *Peripetie* nabízí naději, že může ještě nadejít dějový obrat, ale po momentu posledního napětí přichází *katastrofa*, tj. tragické zakončení osudu hrdiny. Závěr divadelních her však může být také šťastný či smírný, proto je vhodnější spíše než o katastrofě hovořit o *ukončení* či řešení konfliktu. (Freytag, 1944, 51–63; Vodička, 1969, 40–41).

Jelikož se výstavba modernějších dramát od této často liší, žáci mohou s pomocí odborného textu srovnávat klasickou podobu s dějovým průběhem čtené hry.

### 2.2.4.1.4 Struktura souhrnné charakteristiky literárního díla

Na závěr ještě uvedme uspořádání jednotlivých aspektů, jimiž se v díle můžeme zabývat. Tento přehled je pro nás zvlášť důležitý, jelikož do navrhované metody zařazujeme jako úkol i jako cíl, aby žáci na základě vlastní zkušenosti s dílčími analýzami uspořádali svoje poznatky do podoby logicky strukturované charakterizace literárního díla.

Vzorovou *souhrnnou (syntetickou) charakteristiku literárního díla* přejímáme od Josefa Peterky (2007, 316–317):

- **„Identifikace:** Autor, název a rok prvního vydání.

- **Genologická charakteristika:** Zařazení k druhu a žánru nemusí vždy vyznívat jednoznačně, naznačuje však v úsporné zkratce ‚kód‘, v němž chce být dílo vnímáno, jeho funkci, tematiku, ladění.
- **Literárněhistorický kontext:** Životopisná a historická fakta mající přímý vztah k interpretovanému dílu. Autorský typ, tvůrčí etapa, životní, popř. literární inspirace, literární směr, přijetí a ohlas (významné aktualizace, adaptace, překlady).
- **Poetika:** Klíčová část, volně navazuje na genologickou charakteristiku, řeší vždy dvě spojitě otázky – co a jak. Námět, děj, postavy, prostředí, nejpůsobivější jazykové a kompoziční prostředky, způsob vyprávění, autorský styl. U poezie lyrický subjekt a typ verše, u epiky a dramatu hlavní zápleтка, konflikt, není účelné podrobně líčit děj.
- **Tázání po smyslu a hodnotě:** V čem spočívá zajímavost, hloubka, popř. nezáživnost a umělecká nepřesvědčivost díla? Co pro mne osobně (pro mou generaci) znamená a může znamenat? Vyjadřuje určitý životní postoj, aktuální problém, mravní naučení? Známe odlišné zpracování podobného námětu? Dovedu se vžít do podobné situace? Zůstává dílo živé či je už jen dokladem své doby a proč?
- **Typická ukázka:** Ilustruje poetiku díla, zvláště působivé místo apod.“

### 2.2.5 Tvořivá komparace

*Komparací* rozumíme srovnání, *tvořivou komparací* pak tvůrčí srovnání vznikající tady a teď na základě našich postřehů, zkušeností, představ, ale i konkretizací. Pojem tvořivá komparace jsme navrhli pro potřebu naší práce a hovoříme o ní, když po žácích chceme, aby sami hledali souvislosti a interpretovali smysl společný oběma dílům. Výsledek komparace má jedinečný charakter závisí na tom, kdo komparuje, co a s čím. Tvořivou komparaci můžeme zahrnout pod *tvořivou interpretaci*.

Tvořivost, odmyslíme-li si tzv. *creatio ex nihilo*, tedy tvorbu z ničeho, do sebe ve své podstatě vždy zahrnuje komparaci textů či literárních jevů, jelikož nelze (zejména ve škole) tvořit zcela bez podkladu, vůči kterému se vymezujeme či na který navazujeme. Autoři v knize *Tvorba jako způsob poznávání* poukazují, že tvorba není jen produkování výjimečného, jde vždy o tvorbu vnímanou jako napětí mezi inovací a reprodukcí, tedy jako napětí mezi tím, co vychází z budoucnosti, a tím, co pramení z minulosti a z kulturního kontextu. Na tvorbu a tvořivost tak můžeme pohlížet jako na širokou škálu procesů, které zahrnují nejen utváření a vznikání něčeho relativně nového, ale i interpretování obsahu a společné dělání významů (*meaning making*). (Slavík – Chrz – Štěch et al., 2014, 12)

Podle Evy Machkové rozlišujeme čtyři typy tvořivosti – *expresivní* (každodenní tvořivost), *invenční* (kombinace známých prvků v nový výsledek, např. divadelní představení), *inovativní* (kreativita spojená s hlubokým porozuměním a výjimečností produktu, např. nové literární dílo) a *emergetivní kreativita* (nejvyšší stupeň tvorby géníů s přínosem pro lidstvo). Z tohoto přehledu je zřejmé, že ve škole nejčastěji narážíme na expresivní kreativitu a v rámci možností i na tu invenční. (Machková, 2007a, 18)

V naší metodě využíváme tvořivost ve čtyřech oblastech – při tvořivé interpretaci, analýze, dále při inscenaci a naposled při tvořivé komparaci. Jak ovšem E. Machková upozorňuje, kreativitu ve škole posiluje, pokud se žáci nesrovnávají s profesionály (ibid., 20), proto do programů zahrnujeme oficiální divadelní představení jen v nejnútnejší míře a odborné interpretace textů poskytujeme ke čtení jen vybraným žákům na střední škole.

*Tvořivou komparaci* budujeme na půdorysu vztahů mezi texty, které se označují nejrůznějšími pojmy – *architextovost*, *transtextualita* či *intertextualita*. Poprvé s teorií propojení textů přichází Michail M. Bachtin, jenž tyto vztahy vnímá jako dialog autorů. Jeho teorii dále rozvíjí Julia Kristeva, která formuluje první vymezení intertextovosti. Podle ní jsou texty tvořeny doslova mozaikami citátů, pohlcují do sebe jiné texty a přetvářejí je. Jde tedy o specifickou schopnost textů vztahovat se k jiným textům, zrcadlit se v nich. (Homoláč, 1996, 12; Peterka, 2007, 64; Hartman, 1995, 523) Záhy se objevuje otázka, kdo nebo co rozhoduje o tom, zda existují, či neexistují mezi konkrétními texty vztahy. Různé teorie nacházejí původce těchto vazeb v autorovi, v čtenáři a v textu, ale i v jazykovém kontextu. (Hartman, 1995, 523) Pojem *intertextovost* se na jedné straně začal stále více zužovat na *intertextovost* v pravém slova smyslu, kde hraje významnou roli často explicitní vazba textu k jinému textu společně s časovou následností výchozího textu (pretextu) a textu navazujícího (posttextu), na straně druhé se stanovila mezitextová koncepce zahrnující nejrůznější vztahy mezi texty. V tomto případě je obtížné, někdy až nemožné vysledovat časovou posloupnost a vzájemné vlivy mezi texty, toto textové provázání založené zejména na stejném žánru pak označujeme jako *architextovost*. (Hartman, 1995, 523; Homoláč, 1996; Müller – Šidák ed., 2012; Peterka, 2007, 64)

Můžeme nalézt i pojem *transtextualita*, jež podle Geoga Genetta zastřešuje *architextovost*, *metatextovost* i *intertextovost* (Homoláč, 1996, 48), bývá sice užíván v obecném významu mezitextovosti, ale někteří autoři ho opět ztotožňují s intertextovostí. (Müller – Šidák ed., 2012, 53)

V naší práci pohlížíme na vztahy mezi texty v širokém slova smyslu. Kurikulární dokumenty v našem prostředí zatím zavedly do škol jen úzké pojetí intertextovosti (RVP G,



2007), ale v zahraničí do didaktiky literatury proniká spíše blíže neurčená mezitextovost. Deborah Elkins zmiňuje, že srovnávání textů se společnými rysy zpřesňuje interpretaci, navrhuje dokonce, jak vést skupinové diskuse o souborech přečtených děl s podobnými náměty. (Elkins, 1976, 128–129), didaktika *Teaching literature to adolescents* (Beach – Appleman – Hynds – Wilhelm, 2006, 227) doporučuje při vyučování využívat vazby mezi texty nejen na úrovni zřejmých vztahů, ale i žánrů a dalších podobností, např. v užitém prostředí, v charakterech postav, v námětu atd.

Susan Lenski v kontextu interpretačního využití intertextovosti hovoří o pojmu *intertextová smyčka* (intertextual loop). Podle ní vytváření vztahů mezi texty může způsobit změny v chápání textů, které právě čteme, i těch, které máme v paměti. Jinými slovy, když čteme text, vybíráme z něj informace a na jejich základě revidujeme pochopení textů minulých. Revidované texty v paměti jsou pak užity k tomu, aby se s nimi znovu revidovalo porozumění textů právě čtených, tím se vytváří intertextová smyčka. (Lenski, 1998, 75) Na základě tohoto poznatku završujeme analýzu a interpretaci dramatických textů jejich částečnou inscenací a následnou vzájemnou komparací. Domníváme se, že právě vnesením srovnávání textů do naší metody můžeme dosáhnout inovativního postupu, jak pracovat nejen s dramatickým textem.

Komparační rozměr se nevyčerpává jen hledáním podobností a rozdílů mezi čtenými a inscenovanými texty, naše metoda rovněž umožňuje aplikaci vědomostí, které žáci mají o próze, na drama, a stejně tak očekáváme, že poznatky, k nimž se naší metodou doberou, uplatní nejen na dramatu, ale i na próze.

## 2.3 Drama jako východisko

V této kapitole se pokusme vystihnout další pilíř naší metody, a to drama a jeho didaktické využití. Nejprve se věnujme dramatu jako předmětu různých disciplín, dále vzájemné aplikovatelnosti poznatků mezi dramatem, epikou či prózou, a v neposlední řadě nastiňme také potenciální využití dramatické výchovy, dramatu i jeho inscenace v literárním vzdělávání. Analytickými literárněteoretickými kategoriemi, které necháváme určovat žáky v našich programech, se hlouběji zabýváme až při popisu fází naší metody.

### 2.3.1 Drama v průsečíku různých disciplín

Naše metoda má ambice uvést žáky do komplexní literární analýzy, nedomníváme se však, že by dokázala zprostředkovat celou šíři literární teorie v rozsahu, v jakém požaduje

státní maturita. Od počátku stavíme na jednom jediném literárním druhu a s touto skutečností se pojí i rozsah předávaných poznatků nebo aplikovatelnost metody na další literární druhy. Použitelnost u lyriky a poezie je minimální, naopak v případě prózy a epiky vidíme prázdná místa, z nichž by některá snadno šla zaplnit dodáním úkolů na transformaci textu s použitím vyprávění a vypravěče. Jistá komplikace tkví i v samotném dramatu. Drama dělíme, jak si ukážeme dále, na klasické a neklasické, a volba četby jednoho nebo druhého nás opět v následné literární analýze limituje. Navíc jsme si ověřili během realizací, že jakkoliv se zdá být drama krátké, bývá problematické ho v hodině přečíst celé a neúplný text zákonitě vede i k neúplné analýze i interpretaci. Tyto nevýhody, které vyvěrají ze samotného principu naší metody – tedy z práce s dramatem v relativně krátkém čase a ze snahy pomocí dramatu uvést žáka do problematiky komplexní analýzy díla a zpřesnit či rozšířit dosavadní žakovské znalosti z oblasti literární teorie – jsou na druhou stranu vyváženy výhodami, jelikož dramatické aktivity dávají komplexním literárním rozborům smysl i motivační prvek.

Klíčovým bodem celého našeho projektu je práce s dramatem. Drama představuje průsečík hned několika věd, a to literární vědy, divadelní vědy a v oblasti vzdělávání se řadí mezi předměty zájmu nejen výchovy literární, ale i dramatické. Ve všech případech tyto disciplíny uchopují drama z odlišné perspektivy a nyní bude naším úkolem vymezit si významné podobnosti a rozdíly v jednotlivých koncepcích, abychom následně mohli umístit naši metodu do struktury vzájemných průniků těchto oborů.

Nejprve přistupme k dramatu z hlediska *literární vědy*<sup>2</sup>. Většina literárních vymezení dramatu klade důraz na jeho jevištní provedení nebo explicitně zdůrazňuje souvislosti či rozpory mezi dramatem a epikou či prózou, zejména je akcentována skutečnost, že drama příběhy předvádí prostřednictvím jednání postav, zatímco epika je vypráví (srov. Hrabák, 1973, 311; Peterka, 2007, 255; Mocná – Peterka a kol., 2004, 123), což je rozdíl, který i z hlediska divadelní vědy Otakar Zich (1986, 132) označuje jako bytostný.

*Encyklopedie literárních žánrů* (Mocná – Peterka a kol., 2004, 123) drama vymezuje jako „jeden ze základních literárních druhů, určený svou existenciální vazbou na divadlo,“

---

<sup>2</sup> Za literární vědu označujeme uměnovědu, jejímž předmětem je *literárnost*, tj. co činí dílo literárním, a zkoumá v něm zejména přítomnost poetické či estetické funkce. (Nünning, 2006, 458n). Literární věda se konstituuje jako nástupná věda filologie, rétoriky a poetiky v 19. století a literární dílo studuje prostřednictvím tří základních disciplín, jde o literární historii, teorii a kritiku (Lederbuchová, 2002, 176). Literární historie dílo zkoumá z hlediska jeho dobových historických souvislostí a zasazuje ho do kontextu národního i světového, literárního, uměleckého i kulturního. (Lederbuchová, 2002, 172) Literární teorie studuje „znakovou podstatu literárního textu a její společenské funkce, zvláště funkci estetickou. Dále se zabývá poetickou funkcí textu (tj. zákonitostmi tvorby významů ve struktuře uměleckého textu a v žánrových kontextech)“. (Lederbuchová, 2002, 175) Literární kritiku tvoří nejčastěji subjektivní soudy kritiků, kteří prostřednictvím kritické interpretace posuzují uměleckou hodnotu díla dle právě platné estetické normy. (Lederbuchová, 2002, 173)

podobně se vyjadřuje také Josef Hrabák, podle něhož je „drama žánr syžetový, proti epice je však dílo zaměřeno na jevištní předvádění,“ autor ovšem nevyklučuje ani čtení dramatu *pro sebe* jako román a poukazuje na existenci tzv. *knižních* dramát vedle dramát *jevištních*. (Hrabák, 1973, 311) V *Teorii literatury pro učitele* Josefa Peterky (2007, 255) se dočteme, že „drama je literární druh existenčně spjatý s divadlem, který znázorňuje konfliktní jednání postav“. J. Peterka rovněž zmiňuje inscenační realizaci dramatu na jevišti, ale neopomíná autonomní literární hodnotu textu v souladu s literárněvědným pojetím (ibid.). Z předcházejících definic můžeme shrnout, že literární věda vnímá drama i prózu jako syžetové texty lišící se pouze formou, v níž prezentují recipientovi svůj obsah. Z tohoto literárního východiska přistupuje k dramatickým textům i *didaktika literatury*, která navrhuje specifické metody a činnosti pro texty buď lyrické, nebo syžetové, zatímco texty dramatické nijak zvlášť nevyčleňuje.

Nyní se podívejme na vztah *literární a divadelní vědy*<sup>3</sup>. Navzdory tomu, jak se epika a drama v průběhu staletí pozměňovaly, narušovaly se veškeré jejich konvence a docházelo ke vzájemnému sblížování všech literárních druhů, zdá se, že pro pojmání dramatu literární vědou zůstává klíčovým znakem právě forma a její rozdíly. Tuto skutečnost dokládá Zdeněk Hořínek (2008, 69–70), jenž vidí zásadní odlišnost v přístupu k dramatu literární a divadelní vědy v tom, že literární věda se zaměřuje na vnější podobu díla, např. na charakteristickou přítomnost hlavního a vedlejšího textu, dialogů, případně monologů atd., a vymezuje drama, jak jsme již výše uváděli, jako dramatický text, který lze číst i adaptovat. Milan Lukeš nachází diferencii spíše ve studovaném předmětu těchto věd. Podle něj se literární věda zabývá „výsledkem záměrné činnosti svého tvůrce“, tj. dílem, případně procesem jeho vzniku, naopak osudy a proměny díla po vydání jeho konečné verze již nejsou v centru jejího zájmu. (Lukeš, 1987, 7) Odlišné vztahy mezi dílem a jeho inscenací v literární a divadelní vědě komentuje Z. Hořínek, jenž poukazuje na nedocnění interpretačního charakteru inscenace literární vědou, podle něj inscenaci literární vědci pojmají jen jako jednu z mnoha možností, jak drama realizovat, např. vedle hlasitého čtení v rolích. Tento pohled může v krajním případě vést až ke ztotožnění divadelní realizace s pouhou reprodukcí dramatického textu a takto zcela popřít tvůrčí přínos inscenace. Divadelní věda podle něj na druhou stranu chápe drama jako podklad divadelního představení, tedy jako text, který vždy

---

<sup>3</sup> *Divadelní věda* či *teorie o divadle* se zabývá divadelností, tj. tím, co činí dílo divadelním. Jejím úkolem je věnovat se všem aspektům jevištního díla jako celku, tedy textu i scéně. Tohoto cíle divadelní věda dosahuje prostřednictvím tří disciplín, jde o estetiku jako tvorbu „krásna“, o sémiologii jako tvorbu smyslu a o dramaturgii, jež se zabývá kompozicí her, časoprostorovými vztahy fikce a její inscenace. (Pavis, 2003, 96n)

bude nějak inscenován, adaptován a vždy bude nedílně spojený s vizuální složkou pohybovou a gestickou. Autor navíc, zdůrazňuje, že vztah mezi jevištním uvedením a literárním dílem není pouhý překlad jednoho kódu do kódu druhého, ale jde o tvořivou interpretaci. (Hořínek, 2008, 69–87) Z těchto tvrzení můžeme vysoudit, že divadelní věda se dramatem jako výsledkem tvůrčí činnosti dramatika zabývá až druhotně, v první řadě ji zajímají různá uchopení dramatického díla, jeho proměny a divadelní zpracování.

Značné rozdíly sledujeme i v definicích dramatu pocházejících z literárního či divadelního okruhu vědců, více než na formu se zaměřují na vazbu s reálným světem a s člověkem. Pro ilustraci našeho tvrzení zvolme vymezení O. Zicha a Z. Hořínka. Otakar Zich (1986, 132) považuje za hlavní podmínku dramatického umění *lidské jednání*<sup>4</sup> čili akci osoby, kdy jedna osoba působí na druhou. Podobně Z. Hořínek definuje drama z hlediska funkce a smyslu, když říká, že „podstatou divadla je dialog: slovo mezi lidmi. Drama předvádí člověka vedle člověka, člověka s člověkem, a ovšem člověka proti člověku. Tvořili jádro dramatických příběhů a zdroj dramatického napětí obvykle konflikt, pak ne protikladnost sama, ale proces jejího překonávání (...) je smyslem dramatického dění.“ (Hořínek, 2009, 5) Vidíme rovněž, že autor klade důraz na propojení dramatu, konkrétně jednání herců na jevišti, s jednáním lidí z reálného života, když říká, že „cílem divadelní mimeze není přesně popisovat jevovou skutečnost, ale odhalovat pod jejím povrchem vůdčí motivace lidského jednání a chování. Divadlo nemá stvrzovat očekávané, ale objevovat neočekávané.“ (Hořínek 2008, 81–82)

Třebaže se o mimesis, nápodobě, jako principu dramatu hovoří již od antiky, usouvztažnění dramatu a lidského života vnímáme u divadelní teorie mnohem zřetelněji než ve vymezeních literární vědy, což si vysvětlujeme skutečností, že vztah světa a uměleckého díla je v literární vědě chápán jako samozřejmý, a proto ho není nutné zdůrazňovat u každého literárního druhu zvlášť. Definice dramatu kloubící pohledy literárního a divadelního přístupu nacházíme spíše v aplikovaných disciplínách, které se vyjadřují k dramatické formě i k vazbě hry se světem, např. podle Josefa Valenty (2008, 41–42) drama, tj. psaná, literární, umělecká reflexe světa, umí jako jiné literární druhy „popisem konkrétních událostí podávat obecnější zprávu o principech fungování tohoto světa. Od jiných syžetových forem však drama odlišuje to, že onen popis událostí, konfliktů a jednání, založený samozřejmě na pozadí vzájemných vztahů lidí (...), má především formu dialogů postav příběhu doplněnou monology.“

---

<sup>4</sup> Již Aristoteles (1962, 40n) poukazuje na to, že se drama zakládá na *jednání postav*. Ostatně i název *drama* je odvozen od dórského *drán*, tedy jednat (ibid., 37).

Výše uvedená definice spadá do *dramatické výchovy*, v jejímž kontextu drama zaujímá zvláštní postavení. Podle Evy Machkové „dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí (...). Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“ (Machková, 2007a, 32) Z této definice zřetelně vyplývá, že základy dramatické výchovy spočívají v divadelní vědě, z níž také dramatika přejímá důraz na analogii mezi světem a dramatickou aktivitou, což ovšem ve výsledku způsobuje, že dramatická výchova směřuje za hranice estetické výchovy. Zde objevujeme důležitou skutečnost – dramatická výchova neklade nutně důraz na uměleckou hodnotu předváděné hry a inscenování dramatu pro ni představuje jen jednu z mnoha metod osobního a sociálního rozvoje žáků. V dramatické výchově nejde mnohdy o drama samotné jako spíše o akt hraní rolí a prožití specifických životních situací, proto lze simulační a inscenační metody využít napříč různými oborovými didaktikami a v literární výchově transformovat ostatní literární druhy do podoby dramatu.

Přijmutím dramatu za jedno z východisek naší metody jsme se ocitli mezi divadelní vědou s dramatickou výchovou na jedné straně a literární vědou na straně druhé. Výše jsme zjistili, že divadelní teorie s literárně orientovanou dramatickou výchovou klade důraz na inovativní uchopení díla, na jeho aktualizaci, modernizaci, přetvoření a zdokonalení, to vše s jediným cílem – docenit, či dokonce překonat předlohu. Literární věda se naopak zaměřuje na dílo samotné. Třebaže v didaktice literatury sledujeme, že se rozšiřuje podíl tvorby a přetváření textu, vzniklý produkt nepovažujeme za cíl naší snahy a nestavíme ho do centra pozornosti, funguje jen jako mezičlánek vedoucí k poznání originálního textu. S ohledem na tuto skutečnost si uvědomujeme, že nároky divadelní vědy přesahují záměry i možnosti naší metody, přesto pro naplnění našich cílů a zajištění funkčnosti metody musíme zohlednit i přístupy dramatické výchovy ve větší míře, než jsme původně plánovali. Během přípravy na realizaci programu jsme zjistili, že když z časových důvodů potlačíme inscenační prvek, náš program přichází nejen o klíčovou tvořivou aktivitu, ale zároveň i o výsledný produkt a motivační sílu. Nadále však v inscenování vidíme hlavně nástroj analýzy i interpretace uměleckého textu a místo technické dokonalosti představení usilujeme o to, abychom u žáků dosáhli pochopení struktury textu a jeho smyslu, k němuž by žáci prostřednictvím přípravy inscenace a realizace hry měli dospět.

### 2.3.2 Srovnání dramatu a epiky

Navazme na předcházející kapitolu, v níž jsme se pokoušeli definovat drama a poukazovali jsme na skutečnost, že drama bývá vymežováno v relaci k epice. Nyní se vztahem mezi těmito dvěma literárními druhy budeme zabývat hlouběji. Vycházíme z předpokladu, jestliže didaktika literatury předkládá metody práce s prózou, které lze bez větších potíží aplikovat na drama, je možné začínat středoškolskou interpretaci narativních textů pomocí hlubšího seznámení s těmi dramatickými. Pokud však chceme postavit základy učiva literární teorie na dramatu, je nutné zvážit podobnosti a rozdíly mezi dramatem a epikou, případně prózou a z tohoto srovnání vyvodit možnosti a limity, které tento postup přináší.

Drama lze spíše než s prózou srovnávat s epikou, s níž sdílí většinu charakteristik, jsou však mezi nimi i zásadní odlišnosti. Podle Otakara Zicha můžeme v dějinách umění vysledovat táhlý boj o to, co je jedinečné pro drama a co pro epiku. Věřilo se, že epika vládne dějem a osoby jsou pro ni vedlejší, naopak drama staví na postavách čili charakterech. „Děj je tu jen proto, aby se jím projevovala jejich aktivita, jež je právě vyznačuje jako ‚dramatické‘; je tedy děj pouze prostředkem k cíli.“ (Zich, 1986, 132) Ve 20. století zvítězil vlivem proměn epiky a dramatu názor, že „pro epos jsou hlavní věci osoby, pro drama děj“ (ibid.). Epika je podle *Encyklopedie literárních žánrů* (Mocná – Peterka a kol., 2004, 149) „literární druh obsahující příběhy zprostředkované vyprávěním.“ V epice, tedy na rozdíl od dramatu, u něhož najdeme jen jednu složku, korelují dvě: konstrukce příběhu, tj. složka fabulární, a ztvárnění příběhu vypravěčem, tj. složka narativní, které mohou být v rovnováze nebo v napětí, přičemž platí, že žánrová literatura více akcentuje fabuli a narace vládne spíše v lyrizované próze (ibid., 150). Na tradičně uváděném objektivně-subjektivním spektru reprezentuje epika objektivní zachycení skutečnosti, zatímco lyrika subjektivní a drama propojuje oba přístupy. Podle Z. Hořínka (2008, 73) však drama ze své povahy usiluje spíše o „objektivní postižení vztahů mezi lidmi – dramatickými postavami, z nichž každá má právo vyslovit nejlepší argumenty pro svůj postoj a vynaložit všechny své síly na jeho uplatnění“. Objektivní složku podle *Encyklopedie literárních žánrů* v epice zajišťuje vypravěč, jenž doplňuje rovinu promluv postav. Obvyklá pro něj bývá třetí osoba a minulý čas, což jen umocňuje jeho odstup od událostí a vševědoucí stanovisko o světě, o němž promlouvá, naopak jeho forma v první osobě naznačuje limitovanost a selektivnost informací, které o světě má. Na druhé straně děj v dramatu je zprostředkováván bez vypravěče a vždy multiperspektivně, je prezentován recipientovi akcí postav, v přítomném

čase a téměř výlučně pomocí dialogů. (Mocná – Peterka a kol., 2004, 123) Právě v těchto rysech Hořínek vidí důvod, proč nejsou dramata čtenáři vyhledávaná tolik jako díla epická či prozaická. V dramatu chybí epický zprostředkovatel, který by čtenáře provázel a usměrňoval jeho pozornost v souladu se svými záměry, jinak řečeno, úkolem vypravěče je ukazovat čtenáři, čeho si má kdy všimat. Drama naproti tomu nutí čtenáře či diváka, aby sám informace filtroval, usouvztažňoval a doplňoval. (Hořínek, 2008, 71)

Na rozdíl od kategorie vypravěče, jehož výskyt v dramatu je minimální, v ostatních oblastech dochází ke značnému sblížení epiky a dramatu. Epický děj předpokládá výchozí situaci, zápletku (nezvratnou změnu) a rozuzlení k dobrému či zlému, což připomíná strukturu moderního dramatu. (Mocná – Peterka a kol., 2004, 150) Uvedme, že *uzavřená forma* tradičního dramatu má pětistupňovou stavbu, jíž odpovídá i počet dějství, sestávající se z expozice, kolize, krize, peripetie a katastrofy. Dnes se však rozdíl epiky a dramatu smazávají s tím, jak se prosazuje *otevřená dramatická forma*, která se podle *Encyklopedie literárních žánrů* (Mocná – Peterka a kol., 2004, 124) a Peterky (2007, 259) vyznačuje vyvázáním se ze zákona tzv. *tří jednot* (např. rozvolněním časoprostoru a více dějovými liniemi), hlubšími vztahy divadelní hry a inscenace, žánrovým mísením, nepravidelnou stavbou, lyrizací či epizací, rovněž v ní často řeč vytlačuje jednání a konflikt zaniká banalizací.

Drama je na rozdíl od epiky také limitováno svým rozsahem, inscenace nejčastěji trvají od hodiny do tří hodin, proti tomu epika se vyznačuje *extenzitou* či tzv. epickou šíří, o níž hovoří *Encyklopedie literárních žánrů* (Mocná – Peterka a kol., 2004, 150) nebo Hrabák (1973, 284). Tyto publikace pod ni zahrnují bohatost členění fikčního světa, více dějových linií (hlavních i vedlejších), odboček, detailů a nechybí ani množství postav či událostí zasazených do nejrůznějších časoprostorových souvislostí, od určitých, historických reálií až po mimočasovost a neumístěnost.

Od epiky se drama odlišuje formálním rozlišením textu jednak hlavního, jednak vedlejšího, v němž se nachází instrukce a informace pro inscenaci, tj. seznáme a profil postav, určení místa a času děje i prefixy promluv (jmény mluvčích). U dramatu převažuje kompozice chronologická, naopak epika se vyznačuje tou retrospektivní, cyklickou, deníkovou či rámcovou, u dramatu se rovněž nesetkáváme s retrospekci či anticipací. Naopak dohledáme významné literárněteoretické kategorie uplatnitelné v obou případech, jde např. o postavy, jejich popis a typologii, nebo o konflikt jako zásadní událost děje. (Mocná – Peterka a kol., 2004, 123–124)

Triáda drama, próza a poezie je utvářena odlišnou formou, zatímco poezie je řeč vázaná, próza bývá chápána jako její protiklad, tedy řeč nevázaná, na rozdíl od epiky či dramatu, kde přítomnost verše není vyloučená. Za prózu označujeme zejména neveršované narativní texty, a přestože prozaické texty přirozeně tendují k epice, přejímají také znaky lyriky (např. báseň v próze). Pro prózu v zásadě platí výše popsané rysy epiky, z formální charakteristiky se nejčastěji zmiňuje možnost rozlišit pásmo postav a vypravěče v textu a rozčlenit jej na popis, vyprávění, dále na monology i dialogy. Zmiňme ještě, že se dialogické pasáže vyznačují nižší mírou mimetičnosti než v případě dramatu, což je dáno vlivem průníků vypravěče. (Mocná – Peterka a kol., 2004, 526)

Závěrem můžeme shrnout, že významný podíl charakteristických znaků dramatu rozlišujeme i u epiky a prózy, z čehož můžeme vysoudit, že se psané novodobé drama svými rysy od epiky nijak významně neliší. Naopak epika přesahuje zejména svojí narativní povahou možnosti dramatu. Můžeme však říct, že naše metoda by měla zprostředkovat bez větších potíží jádro literární teorie, interpretace a analýzy spojené s příběhovou literaturou, a proto vstup do literárního vzdělávání prostřednictvím dramatu je jednou z možných alternativ. Podotkněme, že naše metoda stojí na oboustranné aplikaci literárněteoretických poznatků, zatímco při rozboru dramatu očekáváme od žáků, že dovedou využít svoje dosavadní poznatky z literární teorie, aby je spojili do podoby komplexní charakteristiky vybraného dramatu či jeho části a následně dokázali osvojený postup replikovat při práci s dalšími syžetovými díly. Otázkou, zda bychom měli do programu zvolit divadelní hru, která se vyznačuje klasickými rysy dramatu, nebo naopak drama, které je potlačuje, se budeme zabývat v kapitole věnované četbě dramatu.

### 2.3.3 Průnik literárního vzdělávání, literární výchovy a dramatické výchovy

Dosud jsme se věnovali dramatu jako literárnímu druhu a předmětu divadelní vědy, nyní se podíváme na oblast dramatu, kde drama jako umělecké dílo není přímo předmětem dané disciplíny, ale instrumentem výchovy jedince a rozvoje nejen jeho literárních znalostí a dovedností. Budeme se tedy věnovat dramatické výchově a využití jejích prvků v literárním vzdělávání. Do této chvíle jsme pohlíželi na drama převážně jako na literární druh, dramatická výchova nám ale vnáší do navrhované metody zkušenostní, zážitkový a komunikační rozměr, prohlubuje zapamatování či pozitivně formuje vztahy mezi žáky.

V odborné literatuře vedle *dramatické výchovy* nacházíme pro tento obor plejádu synonymních označení, v kontextu literární didaktiky jde nejčastěji o *tvůrčivou dramaturgii* (srov. Hník, 2014, 59–60; Pršová, 2010, 52–74). Tuto pojmovou nejednotu vysvětluje Jiří



Valenta (2008, 40) nepřehlednou situaci v 90. letech, kdy se do české teorie živelně zaváděly termíny např. *divadelní výchova*, *výchovná dramatika*, *edukativní/edukační drama* a *školní drama*. V naší práci budeme namísto *dramatiky*, která je podle *Praktického divadelního slovníku* (Richter, 2008, 37–38) chápána jako příliš mnohovýznamové označení, operovat spíše s pojmem *dramatická výchova*, jenž podle našeho názoru nejlépe zastřešuje multidisciplinární charakter této výchovy i její literární, esteticko-umělecký a osobnostně-sociální potenciál.

Vycházíme z premisy, že práce s dramatem i s jeho inscenací představuje mocný nástroj interpretace právě pomocí úzkého propojení člověka s dílem. Žádný jiný literární druh nenabízí žákům v takové míře možnost konkretizovat mezery či tak intenzivní a zúčastněné pronikání do díla, aby ho zakoušeli pomocí imaginace nebo snahy myslet jako někdo jiný a vidět svět cizíma očima. Náš předpoklad o přínosu dramatického prvku pro tvořivou interpretaci potvrzují i slova Zuzany Jirsové (2007, 46), podle níž „zařazení procesu dramatické výchovy do seznamování s literaturou dále umožňuje účastníkům prožít dobrodružství spolu s literárními hrdiny a prožité napětí reflektovat. Pomáhá pochopit charakter postavy i motivy jejich jednání a činů, skýtá pohled na uvedené skutečnosti z více stran. (...) Účast v procesu (...) probouzí otázky a vede k hlubšímu zamýšlení nad literárním dílem. Vytváří tak podmínky pro odpověď na obvyklou otázku ‚co tím chtěl autor říci‘ – ovšem s tím rozdílem, že tato odpověď není pouhým opakováním názoru druhé osoby, ale odpovědí vlastní, osobní. Na základě prožitků a četby dochází k poznání, co autor tímto dílem, tímto obrazem, touto myšlenkou říká konkrétně mně samotnému.“

Je nutné si však uvědomit, že propojení dramatické výchovy s literárním dramatem či celkově s literaturou není samozřejmé, spíše bychom ho mohli označit za velmi volné. Dramatická výchova ke své existenci literární díla nepotřebuje, inscenuje či dramatizuje situace jakékoliv, tedy i ty bez uměleckých ambicí a uplatnit se může stejnou měrou v literární výchově jako v té občanské. Podle Evy Pršové (2010, 54) školní drama nemusí ani směřovat k představení, jelikož proces bývá důležitější než samotný produkt a místo profesionality se dává přednost improvizaci. Vystoupení sledují pouze spolužáci a samotné představení se neodehrává na jevišti, ale ve třídě. Soňa Kořátková (1998, 34) podotýká, že k dramatické hře dramatická výchova přistupuje dvěma způsoby, buď je samotná hra a hraní cílem vyučování (důraz se pak klade na identifikaci s rolí a na představitost), nebo je metodou dosažení jiných než divadelních cílů. Hra jako metoda zprostředkovává obsah učiva předmětů a orientuje se na cíl mimo dramatickou výchovu, zlepšuje dovednosti, a navíc si žáci mohou k předávanému přidat i vlastní podíl. Naše metoda přijímá z obou

přístupů část. Inscenace vzhledem k dlouhodobému cíli, který metodou sledujeme, má funkci podpůrnou, doplňkovou a zážitkovou, v krátkodobém horizontu je ale produktem, k němuž mají žáci dojít. Na druhou stranu žakovskému divadelnímu vystoupení přikládáme význam o něco menší než dramatická výchova, což odpovídá našemu záměru podřadit dramatické metody literárnímu vyučování.

Při srovnávání literární a dramatické výchovy narážíme také na shodu v některých metodách, sice je podle Ondřeje Hníka (2014, 59) pravdou, že dramatika a inovativní literární výchova sdílejí některé své metody, zejména hru v roli, improvizaci a interpretaci, přesto jejich užitím každá výchova směřuje k odlišnému cíli. V případě literatury musí učitel sledovat vždy cíl literární, např. ze vstupu do role by měl vyvodit literární poznání postavy, vystihnout její charakteristiku, status, etické funkce a jaké téma člověka ztělesňuje, tedy tu složku didaktické interpretace, kterou označujeme v této práci za analytickou. V naší komplexní metodě však nejde jen o poznání jedné kategorie čteného dramatu, chceme využít dramatický a zejména literární potenciál dramatu, a tím dosáhnout co nejucelenější analýzy k následné interpretaci smyslu.

Zatímco vazba mezi inscenací a interpretací uměleckého díla již představuje pro didaktiku literatury známý fakt, přínos naší metody nacházíme v jiné oblasti – chceme prozkoumat, jaký potenciál mohou mít přípravné procesy vedoucí k inscenaci a samotná inscenace při uvádění žáků do středoškolské analýzy a interpretace. Zajímá nás hlavně, zda lze pomocí naší metody dosáhnout výsledného produktu, jenž by mohl sloužit jako podklad, lešení, nástroj či vzor pro analýzu uměleckého textu u ústní části státní maturitní zkoušky z češtiny.

Navazme na definici *dramatické výchovy*, kterou jsme uváděli v kapitole 2.3.1, podle níž dramatická výchova učí žáky jednat v různých životních situacích a rozumět mezilidským vztahům, lidem a sobě samému. Z této zjednodušující parafráze je zřejmé, že dramatická výchova na nás klade požadavky, které nemíníme naší metodou naplnit, a proto se v naší práci více než o dramatickou výchovu opíráme o její prvky či metody. S tím rovněž souvisí i náš přístup k principům dramatické výchovy, z nichž pro náš program volíme jen některé. Eva Machková (2007a, 25) upozorňuje, že pokud některý princip potlačíme, pak skutečně nemůžeme hovořit o dramatické výchově, ale pouze o využití prvků dramatické výchovy v jiném předmětu, v našem případě v literárním vzdělávání. V našich programech pak využíváme principy, metody a postupy dramatické metody jen v nejnútnejší míře, abychom dosáhli aktivizace a prožitku žáků a zároveň žáky neodváděli od literární problematiky.

Eva Machková ve své knize *Jak se učí dramatická výchova* uvádí devět principů, z nichž jedna jejich část má obecně pedagogický charakter a druhou tvoří pouze principy vlastní dramatické výchově. „Do první, všeobecné skupiny principů patří výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Princip partnerství je přechodem k druhé skupině, která dramatickou výchovu odlišuje od jiných oblastí. Specifické principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.“ (Machková, 2007a, 11) V průběhu výstavby programů se zaměřujeme převážně na obecné principy a až dle časových možností zohledňujeme ty specifické, jelikož ty jsou pro žáky zcela nové i značně náročné a jejich nepřítomnost program nenaruší.

Podle Evy Machkové se *zkušenost* pojí s učením prostřednictvím účasti a aktivity, takové poznatky si žáci snáze zapamatují a hlouběji je pochopí než ty, o nichž jen slyší či které pouze vidí. V dramatické výchově zkušenost zprostředkovává poznávání různých situací, charakterů a vztahů mezi lidmi. Umožňuje také docházet k individuálním závěrům bez nutnosti přijímat hotová stanoviska, což otevírá prostor tvořivé žákovské interpretaci. (Ibid., 11–12) V našem programu pracujeme se dvěma podobami zkušenosti, jednak se zkušeností s hraním postav a přípravou inscenace, jednak se zkušeností nespádající do pole dramatické výchovy (jde o zakoušení analyticko-interpretací práce, která se jen hraničně dotýká dramaturgické a režisérské aktivity). Program by měl v první řadě žákům pomoci zkusit si, jakým způsobem číst drama, jak mu rozumět a jak ho rozebrat dle požadavků střední školy, respektive státní maturitní zkoušky.

Druhý princip, *prožívání*, je podle Machkové „subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky“ a také významnou událostí ve vnitřním životě člověka. Právě metody dramatické výchovy vnášejí do literárního vzdělávání intenzivní prožitek, jenž má na žáky také výrazný formativní účinek využitelný i při četbě, např. role umožňují hercům poznávat a chápat svět druhých „zevnitř“, čímž se zároveň sami proměňují a mění se i jejich pohled na vnější svět. Jelikož prožitek obsahuje silný emocionální náboj, dramatizovaný text s žáky musí alespoň v nějaké míře rezonovat a nesmí přesahovat jejich schopnosti. Protože se žáci hraním cvičí v empatii a formuje se jejich chování i jednání, světonázor, hodnoty a postoje, častěji se volí látky neliterární, a tak se užitím dramatických metod místo čtenářských a interpretačních kompetencí procvičují spíše občanské či personální a sociální. (Ibid., 12–13) Jak jsme již naznačili, v naší metodě cílíme na získání nejnужnějších základů středoškolské úrovně systematické interpretační analýzy, běžné aktivity zaměřené na tyto poznatky a dovednosti mohou žáky odrazovat, demotivovat

či nudit, proto je obohacujeme o dramatický prvek (např. práce v roli), a zároveň je v programu představujeme tak, aby poskytovali řešení pro inscenaci.

Jako další univerzální vzdělávací a výchovný princip bývá zmiňována *hra*. Machková podotýká, že hra je sice činnost bez praktického účelu, přesto smysl mít musí a ten nenacházíme v jejím výsledku, ale v samotném procesu, protože hra má schopnost měnit vnitřní svět a proměňovat i vztahy k světu okolo. Navzdory osobní angažovanosti na hraní nám hra umožňuje nahlížet problémy z odstupu, objektivně a věcně. Ze čtyř pojetí hry, které autorka jmenuje, nás zajímá to čtvrté, označované jako „mimikry“ (či také předstírání, nápodoba, hra námětová, symbolická atd.). Jedná se o „hru založenou na dočasném přijetí fikce“ (ibid., 15), kam spadají divadelní a dramatické aktivity, kostýmování a maskování. (Ibid., 16–17) V našem programu se hra uplatňuje zejména v oblasti inscenace a herecké věrohodnosti či u motivačních aktivit, jež by žákům měly zprostředkovat základy herectví, jinde je spíše fakultativním doplňkem než nutností.

Divadlo podle *Úvodu do studia dramatické výchovy* Evy Machkové (1998, 32–33) se zakládá na „make-believe“, uvěřitelnosti či doslovně „dělání věření“, protože prezentuje fikci jako realitu, jako něco opravdového, a rozšiřuje životní zkušenost diváka tím, že mu umožňuje účastnit se na fiktivních osudech, přesto natolik univerzálních, že se s nimi divák dokáže identifikovat a projektovat je do sebe, a tak je spoluprožívat. Podle Machkové s fikcí úzce souvisí dramatický princip *vstup do role*, jenž je praktickou realizací fiktivnosti a dalším zásadním principem či mechanismem učení. Hru v roli dramatická výchova sdílí jednak s divadlem, jednak s pedagogikou, kde však funguje hlavně jako podpora učení a netvoří jádro předávaných dovedností. Vstupem do role rozumíme „jednání ve fiktivní skutečnosti“ (Machková, 2007, 24), jedná se o symbolickou hru založenou na mezilidských vztazích, charakterech a činech. Při hraní rolí se významně uplatňuje empatie, hra totiž umožňuje žákům zpracovávat a chápat jednání, motivy a prožitky druhých, vcítovat se do nich a stávat se vůči nim tolerantnější, což následně pozitivně ovlivňuje vztah čtenářů k dílu. (Ibid., 24–25) Inscenace v našem programu vyžaduje alespoň základní zvládnutí rolí, na uvěřitelnosti a přesnosti podání se však podílí množství aspektů, a tak spíše než na věrohodnost klademe důraz na využití empatie k tomu, aby žáci postavám porozuměli hlouběji, dokázali je charakterizovat a vhodně vystihnout alespoň pomocí slov, když ne prostřednictvím činů.

Hraní se pojí s velkou mírou tvořivosti, během něho každého herce čeká *zkoumání a experimentace*, jak se své role zhostit co nejdokonaleji, nejpřirozeněji a nejměrohodněji. S těmito principy souvisí i dominantní mechanismus či metoda dramatiky založená na

spontaneitě – *improvizace*, tedy hraní „spatra“, bez přípravy, textu a scénáře. Společně s interpretací tvoří dva základní způsoby, jimiž dramatika dosahuje svých výchovně-vzdělávacích cílů. Improvizaci nejčastěji nacházíme společně s hrou. Hra umožňuje člověku poznat něco o životě a lidech, proto je nutné se ke každé části opakovaně vracet a srovnávat různé možnosti řešení, obměňovat je a nacházet varianty zcela nové, a tím text zároveň interpretovat. Pro naši práci je zásadní zejména postřeh, že „jediný pokus nepřináší hráčům dostatečné poznání, a to jednak pro svou zjednodušenost a obvyklou chaotičnost, jednak proto, že jediné řešení nevypovídá nic o tom, jaké různé možnosti situace nebo charakter obsahují. Jediné přehrání může vést i k opaku toho, co bylo zamýšleno – k rigidním stanoviskům a v důsledcích k netvořivosti a netoleranci.“ (Machková, 2007, 25)

Výše uvedené tři principy se snažíme důsledně dodržovat, přesto z časových důvodů se jim můžeme více věnovat až v delším programu. Plně se ztotožňujeme se slovy Machkové (2007, 25–26), že hraní doprovázené opakovanou improvizací usnadňuje prozkoumávat možné významy textu, témata, situace či postavy, což vede k hlubšímu pochopení díla a zkvalitnění jeho interpretace. Pro účinnost tohoto přístupu však musíme žákům poskytnout alespoň nejnütnější základ dramatické průpravy, bez níž mají žáci tendenci pojímat text stále stejně i během opakovaného čtení, a je proto nutné je vést k tomu, aby zvážili i potenciální obměny náhledu na postavu, situaci, téma atd., jelikož naše metoda se opírá o usouvztažňování hraní s interpretací.

Jak jsme právě uvedli, s improvizací se úzce pojí i dramatická technika související s tvůrčí činností. Máme na mysli *interpretaci*, což je klíčový postup, který sdílí dramatická výchova i divadelní věda s literární vědou a didaktikou. Eva Machková v knize *Základy dramatické výchovy* (1980, 102–103) interpretaci chápe jako tvořivé zpracování textu pomocí výrazových prostředků zvolených tak, aby recipientovi srozumitelně tlumočily interpretův výklad. Tento vztah improvizace a interpretace dále popisuje tímto způsobem: „Tak jako z interpretace se může vyvinout improvizace a v některých případech předlohu rozvinout, doplnit, rozšířit, tak i improvizace má velký význam jako průpravná metoda v rámci práce na interpretaci textu. Poskytuje přímou, bezprostřední zkušenost s některými obsahovými momenty, které by jinak zůstaly interpretům vzdálené a nepochopitelné; vytváří autentickou situaci komunikace, v níž nelze text mechanicky odříkávat, ale v níž je nutno sdělovat.“ (Ibid., 105) Eva Machková (1980, 103) pro žakovskou interpretaci navrhuje jako nejvhodnější přístup hermeneutický, analyticko-syntetický, tj. od předlohy k detailům a následně zpět k předloze, což je postup, s nímž se i my ztotožňujeme. Musíme ale odmítnout již zastaralé autorčino tvrzení, že by žák zejména na počátku práce s textem neměl

vnášet do výkladu smyslu a významu vlastní představy interpretace, naopak v tomto propojení inscenování a interpretování vidíme efektivitu naší literárně-dramatické metody.

Stručně ještě uvedme poslední tři principy podle Machkové (2007, 18nn), jimiž jsou *tvořivost, psychosomatická jednota a partnerství*. *Tvořivostí* jsme se stručně zabývali již v kapitole 2.2.5, zatímco na ostatní dva principy se primárně v naší metodě nezaměřujeme. Dovést žáky k psychosomatické jednotě, k souladu nitra a těla je klíčové pro herectví, ale ne pro náš program a vystačíme si s uvědomělou a promyšlenou mimikou a pohyby. *Partnerství* zčásti naplňujeme proto, že je neoddelitelnou součástí inscenace a její přípravy. Partnerství zaujímá v dramatických metodách zvlášť významné postavení, bez kooperace, tolerance, komunikace a empatie není možné provádět jakékoliv složitější dramatické aktivity zakládající se na skupinové spolupráci, kam inscenace zajisté patří. Součástí partnerství je i podporující vztah s učitelem, který vytváří povzbudivé klima a stanovuje s žáky jasná pravidla práce. V motivačně-evokační fázi naší metody je možné s žáky hrát hry na seznámení, ovšem intenzivnější rozvíjení partnerství spadá již za hranice naší metody.

Dosud jsme se věnovali možnostem využití dramatické výchovy v naší metodě, nyní se zaměříme na průsečík didaktiky literatury, dramatu a dramatické výchovy. Odborná literatura česká i zahraniční s pojmem *drama* operuje sice často, ale jak Eva Pršová (2010, 52) podotýká, existuje rozpor v užití tohoto pojmu mezi západními didaktikami a česko-slovenským prostředím. Zatímco anglické metodické příručky chápou *drama* jako fiktivní model konání v reálném životě a zahrnují pod něj dramatické metody adaptované na hodiny literatury, viz *Teaching literature to adolescents* (Beach – Appleman – Hynds – Wilhelm, 2006), v našem kontextu jde v první řadě o literární druh, jemuž se samostatně didaktiky české i zahraniční nijak zvlášť nevěnují, za výjimku považujeme americkou didaktiku *Teaching literature* (1976) Deborah Elkins, v níž autorka podrobně zpracovává postup, jak inscenovat umělecky hodnotnou divadelní hru v hodinách literatury. V česko-slovenském prostředí o průniku dramatické a literární výchovy můžeme hovořit v případě publikací, které se převážně věnují tvořivé dramatice a dramatickým principům, metodám a zejména pak dramatizacím epických literárních textů v literatuře (např. *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky* Evy Pršové, *Literatura v akci* Radka Marušáka, *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* Soni Kořátkové, okrajově tvorba Evy Machkové, velmi stručně *Didaktika literatury* Ondřeje Hníka). Většina publikací věnujících se dramatické výchově se však zaměřuje na ryze divadelní a osobnostně-sociální oblast (např. *Dramatická výchova* Silvy Mackové, *Vyučování dramatu* Norah Morgan a Juliany Saxton, *Metody a techniky dramatické výchovy* Josefa Valenty).

Blíže se podívejme alespoň na dvě výše jmenované publikace, v prvním případě jde o didaktiku *Teaching literature to adolescents* (2006), které se věnují vztahu dramaturgie, inscenace a interpretace, a v druhém případě o publikaci *Literatura v akci* (2010), jež přichází s typologií dramaticky pojatých literárních lekcí lišících se provázaností dramatické a literární složky.

Autoři didaktiky *Teaching literature to adolescents* v kapitole „Using Drama Strategies to Foster Interpretation“ rozebírají dramatické aktivity a metody, které považují za vhodný nástroj k odhalování významu literárních textů, tzv. *bringing meaning forward*. Ovšem dříve než představí navrhované dramatické techniky, stanovují několik pravidel, jak úspěšně dojít odhalení významu pomocí dramatických metod. V první řadě by měl výsledný produkt projektu pomoci žákům lépe poznat vlastní osobu, určitou knihu či literární téma nebo celkově proces správného a pozorného čtení i interpretování. Všechny aktivity musí v žácích podněcovat snahu rozvíjet svět příběhu a zaplňovat v něm mezery, to vše za účelem dosažení bohatšího a přesnějšího čtení textu. Rovněž by měly žáky zábavnou formou naučit něco nového a neopakovat, co již zvládají. Po žácích se nárokuje, aby několikrát kontrolovali fakta a detaily v textu, uvažovali o nich a reflektovali je. Zbývající doporučení směřují více než k literárním aspektům dramaturgického textu k naplnění požadavků projektové výuky a mezipředmětovým vztahům: Aktivity by měly vést ke zlepšování a rozvíjení znalostí i dovedností žáků mimo doménu literárního vzdělávání, např. ke zvládnutí vedení rozhovoru, psaní recenze. Jako žádoucí se rovněž jeví propojit aktivity se skutečným světem, např. při inscenaci použít reálné obecnost. (Beach – Appleman – Hynds – Wilhelm, 2006, 165)

Návrhy komplexních lekcí z dramatické výchovy a literatury postavených na literárních dílech vychází spíše od autorů dramatické výchovy, v českém prostředí jde v první řadě o Radka Marušáka (2010, 7), podle něhož lze rozdělit dramatické lekce uplatnitelné v literatuře do tří, případně čtyř skupin.

První skupina zřetelně směřuje k divadlu a dramaturgii, např. rozvíjí herecké dovednosti či je zacílená dramaturgicky na práci s předlohou, významný podíl tvoří lekce směřující přímo k inscenaci. (Ibid.) V těchto lekcích převažuje rovina epická, kdy jsou do podoby dramatu transformována díla založená na příběhu. V popředí zájmu se nachází dramaturgie a herectví, na druhou stranu kvality díla ustupují do pozadí, úkoly nesledují literární cíle a výklad literárního díla nijak neprohlubují, což vede k rozvolnění vazby dramatické a literární složky, a tak jednotlivé herní aktivity na sebe nemusí nutně navazovat. (Marušák, 2010, 112)

Druhý typ tvoří opačně zaměřené lekce, kde divadelní prvky mají ryze instrumentální funkci, jsou zde sice využívány divadelní prostředky, ale směřují již do oblasti nedivadelní.

(Ibid., 7) Ještě více než v prvním typu tady převažuje epická rovina a dramatické aktivity (např. rolové hry), umocňující konkrétní pasáže epického materiálu. Aktivita je vždy organicky propojena s příběhem a je do něj i významově včleněna, přesto platí, že příběh v lekci může být prezentován i jiným způsobem než pomocí dramatického uchopení. (Ibid., 121)

Třetí typ se podobá předcházejícímu, můžeme ho proto chápat za podtyp, jenž kloubí epickou i dramatickou rovinu a využívá k tomu jak prozaickou, tak dramatickou formu. „Vyprávění pro lekci má však pevnou strukturu, vývoj, pevné body“ (ibid., 128) tvořící strukturovanou kompozici hodiny. Dramatické aktivity v tomto případě již dávají možnost proniknout účastníkům hlouběji do příběhu, přičemž může docházet i k obohacení příběhové linie, aniž by se přitom změnila ta hlavní. (Ibid.)

Čtvrtý typ spojuje drama a literaturu takovým způsobem, že se sama lekce stává dramatickým dílem, prolíná se rovina fikce a reality, herce a diváka, tvůrce a interpreta. V těchto programech nechybí dramatický konflikt a jeho řešení, rolová hra, jasná struktura a kompozice (dramatu i lekce), dokonce v závěru dosahujeme katarze podobně jako v literárním dramatu. (Ibid., 7) Součástí je možnost volby a rozhodování uvnitř rolové hry, žáci v takových situacích jednají buď za postavy, nebo za sebe. Sami hráči se podílejí na příběhu a doplňují prázdná místa. (Ibid., 147)

Podle R. Marušáka (ibid., 7–8) ve všech třech lekcích hraje literatura určitou roli. První dva typy akcentují instrumentální povahu literatury nebo dramatických prostředků, přičemž první typ se snaží dosáhnout cíle zejména dramatickových, např. prostřednictvím dramaturgického rozboru hledá možnosti textu pro divadelní uchopení a literární text pojímá jako podklad pro dramatizaci či pro inscenační proces atd.). V druhém a třetím typu lekcí slouží prostředky umění „k objevování krásy a hodnoty literatury, jejího jazyka, příběhů, témat atd.“ (Ibid., 8). Ve čtvrtém typu lekcí instrumentální pojetí ustupuje a dochází k vzájemnému, velmi ústrojnému propojení jazyka literárního a dramatického i jejich prostředků uměleckého zobrazování. Mluvíme pak o jednotě či celku a prolnutí. „Vzniká tak lekce, která je určitým typem díla – díla, jež samo v sobě nabízí výrazné umělecké kvality při respektování edukačního zaměření.“ (Ibid.)

Náš program umístíme do průsečíku dvou výše uvedených typů lekcí. Tak jako první skupina lekcí i naše metoda směřuje k inscenaci, která má za úkol mimo jiné ozvláštnit celý program. Neztotožňujeme se však se záměrem těchto lekcí opomíjet literární cíle, v našem případě upozadíme spíše ty dramatické. Největší shodu vidíme s druhým, případně s třetím typem, jelikož také chceme dramatickými aktivitami proniknout hlouběji do textu a



zároveň existuje pevný vztah mezi textem, přesněji mezi *souhrnnou charakteristikou* dramatického textu, která tvoří produkt programu určený k prezentaci, a dramatickou inscenační aktivitou. Na rozdíl od prototypických realizací těchto lekcí však více než na samotnou inscenaci klademe důraz na literární analýzu, která ze své podstaty hrovnost potlačuje a nahrazuje ji náročnou systematickou prací. Tímto se přemísťujeme z roviny dramatické výchovy na základní škole blíže k nárokům literárního vzdělávání střední školy. Čtvrtý typ lekcí představuje nejvíce zážitkovou formu, ale zároveň pro náš program nejméně využitelnou, přesto daný přístup považujeme za nejinspirativnější a domníváme se, že by v budoucnu šly využít v naší metodě i prvky tohoto formátu.

Zásadní rozdíl v našem uchopení od literárně-dramatických přístupů nastíněných v této kapitole tkví v záměru, s nímž dramatické prvky zahrnujeme do naší metody. Podle autorů *Teaching literature to adolescents* (Beach – Appleman – Hynds – Wilhelm, 2006, 182–183) by mělo využití dramatu podtrhnout poslání literární výchovy, tedy pomoci nám hledat nový pohled na člověka a problematizovat náš svět, který bereme za samozřejmý. Drama nám umožňuje prozkoumat možnosti, čím můžeme být, pomáhá nám budovat prostor „co kdyby“ a hledat alternativy našeho života. Společné pro dramatickou a literární výchovu bývají herecké aktivity, v naší metodě však jako nejdůležitější shodný prvek s dramatickou výchovou vidíme dramaturgickou a režisérskou činnost, což je dáno tím, že nám jde nejen o literární výchovu, ale i o literární vzdělávání. Těmito našimi tendencemi se přibližujeme více názoru Ondřeje Hníka (2014, 59–60), který podmiňuje užití dramatiky v literatuře usouvztažením dramatických prvků k těm literárním, např. k literární teorii.

Na závěr ještě dodejme, že existuje množství dramatických metod a technik, které jsou využitelné v literární edukaci i v dramatické výchově. Obecně uplatnitelné aktivity pro náš program najdeme v publikacích, s nimiž jsme pracovali výše (např. *Jak se učí dramatická výchova* Machkové), jde zejména o metody živý obraz, plášť experta, horká židle, interview a korespondence. Vedle těchto základních dramatických postupů a her najdeme množství technik a cvičení rozříděných podle toho, kterou oblast schopností a dovedností rozvíjí, např. rytmus, prožívání, fantazii a tvořivost, charakterizaci, pohyb, mimiku, gestiku, dech a mluvu, kontakty s druhými a empatii, improvizaci, práci s rekvizitami, s prostorem atd. Soupisy možných aktivit najdeme v nejedné příručce, např. *Metody a techniky dramatické výchovy* Josefa Valenty (2008), *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací* Evy Machkové (1990) či v zahraniční publikaci *Games for actors and non-actors* Augusta Boala, (2002).

Ačkoliv dramatická výchova vyžaduje rozvíjení všech oblastí, v naší metodě volíme podle časové dotace programu jen některé hry, jde hlavně o ty, které směřují ke zlepšení tvořivosti, charakterizace, mluvy, empatie, případně improvizace. Jejich vybrané příklady uvádíme při popisu jednotlivých fází naší metody, hlavně pak u motivace. Přestože odborné publikace nabízejí množství aktivit, rozvíjejí většinou jen malou výseč určité dovednosti, takže jejich uplatnění je v našem programu, jenž nezahrnuje systematickou dramatickou přípravu, z časového hlediska téměř nemožné.

Jak jsme si ukázali, využití dramatických prvků v literární výchově je široké a dramatické úkoly i jejich reflexe nejsou jednoduché ani lehce zvládnutelné v krátkém čase, v němž by se měly naše programy realizovat. Dramatizace a dramatické postupy tedy plní spíše motivační funkci a dramatickou výchovu jejich prostřednictvím rozhodně nenahrazujeme. Přesto se naskytá otázka, zda by se zlepšením hereckých schopností žáků úměrně nezlepšila i schopnost výkladu literárních děl.

### 3 Obecná charakteristika naší literární metody

V této části diplomové práce popíšeme cíle naší metody, vazby k rámcovým vzdělávacím programům a podobu, organizační požadavky i realizační kontext programů podle ní navržených. Ve čtvrté kapitole podrobně vystihneme její jednotlivé fáze a blíže se budeme věnovat realizaci tzv. *krátkého programu pro základní školu*, jenž se nám podařil alespoň jednou uskutečnit v červnu na konci školního roku 2020/2021.

Metoda uvádí žáky do středoškolské interpretace literárních děl a připravuje je zejména na *komplexní literární analýzu* prostřednictvím aktivit založených na zážitku i prožitku, kreativitě a samostatnosti. Komplexní literární analýzou míníme fázi didaktické interpretace, jejímž úkolem je charakterizovat u každého interpretovaného díla podobu všech základních literárněteoretických kategorií (postava, jazyk a jazykové prostředky, časoprostor, děj a kompozice, téma a motiv), jejichž usouvztažením a zohledněním jejich funkcí pro celek dosahujeme detailnější interpretace.

Počítáme s tím, že žáci, kteří mají zkušenosti s interpretací, případně i s dílčím rozбором textů (např. zaměřeným jen na postavy), jsou schopní s analytickými kategoriemi operovat pod vedením učitele již na konci devátého ročníku ZŠ, zejména pak na začátku prvního ročníku SŠ. Naším cílem je seznámit žáky s obsahem a rozsahem jednotlivých kategorií podrobněji a uceleněji, rovněž jim chceme pomoci, aby si osvojili soubor otázek sloužících k analýze literárních textů a dokázali provádět rozборы co nejsamostatněji.

Vycházíme jednak z nároků RVP ZV a G, jednak z kategorií požadovaných při analýze uměleckého textu u ústní části státní maturity. Vazby na kurikulární a další významné dokumenty probíráme v následující podkapitole.

Žákům předkládáme jako deklarovaný cíl celého programu inscenaci části dramatického textu, a i když v této dramatické složce metody vidíme značný přínos pro interpretaci, za didakticky relevantní cíl celého projektu považujeme spíše proces, v němž se žáci seznamují s postupem, jak umělecký text zdařile rozebírat, na co se ptát a jak s odpověďmi smysluplně pracovat, aby dosáhli co nejhlubšího porozumění textu a nezahltili se jen samoúčelnými, neousouvztaženými poznatky, jako jsme toho svědkem u maturitních rozborů dostupných na internetu. Získané poznatky by žáci měli následně využít při přípravě inscenace a pro poučenější interpretaci významu a smyslu textu. Jelikož pozornost žáků orientujeme na inscenaci, je zvláště důležité provádět s žáky v průběhu programu reflexi poznatků a sledovat, jak k nim dospěli a kde je ve výstupech uplatnili, nebo naopak neuplatnili.

Metodu jsme původně koncipovali pro potřeby prvního ročníku střední školy s maturitou, nejlépe pro gymnázia. Zjistili jsme však, že je snazší prozkoušet metodu ještě na základní škole (v období před letními prázdninami), a postupně jsme rozšířili její uplatnění z prvního ročníku střední školy na devátý ročník základní školy. Rovněž na střední škole nevyklučujeme její případné opakované použití i ve vyšších ročnících jako přípravu na maturitní zkoušku, naopak vzhledem k požadavkům a cílům metody nevidíme větší smysl s programem začínat na základní škole před devátým ročníkem.

Konkrétní podoba metody měla vzniknout na základě opakované realizace programů, jejich reflexí a alterací na konci školního roku 2019/2020, pro tento krok jsme se rozhodli kvůli velkému rozsahu a náročnosti původního návrhu. Tento pozvolný vývoj a prověření v různých podobách nejen na základní škole, ale i na střední škole se nepodařilo uskutečnit vzhledem k pandemické situaci od jara roku 2020, programy a s nimi i metodu jsme proto museli značně zjednodušit i zkrátit a ponechali jsme alespoň původní jádro a dosahované cíle.

### 3.1 Role dramatu a analýzy v navrhované metodě

V odborné literatuře věnované dramatické vidíme dva zásadní nedostatky s ohledem na záměry naší práce. Zaprvé, většina publikací rozpracovává využití dramatických prvků jen pro základní školu, a pokud je některá určena střední škole, pak obvykle postrádá zaměření na literární vzdělávání, viz *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky* (Machová, 2012). Zadruhé, autoři častěji operují s dramatizací epického textu než s inscenací již původně dramatického díla, což vidíme např. u Marušáka (2010) a u článku z časopisu *Tvořivá dramatika* Dramatická výchova ve výuce kanonických literárních děl na střední škole od Bány M. Řezáčové (2021).

Nyní se nabízí k zodpovězení otázka, proč vyžadujeme, aby se na počátku střední školy pracovalo právě s dramatem, když přitom můžeme dramatizovat jakýkoliv jiný syžetový text. První argument jsme již zmínili v úvodu naší práce, okrajový zájem základních škol o dramata bývá na střední škole nahrazen zvýšenou snahou zejména v prvním ročníku žáky seznámit s největšími starými dramatiky. Za druhý důvod považujeme skutečnost, že dramatizace literárních textů za účelem jejich interpretace patří společně s dalšími dramatickými metodami a prostředky v hodinách literatury mezi prověřené způsoby, jak se dobrat smyslu textů a zároveň podpořit žákovskou aktivizaci a tvořivost. Dramatizace dokáže zachytit a zdůraznit jakékoliv denotativní významy, ale ty konotativní se jejím

vlivem proměňují. Také ztrácíme vybrané naratologické kategorie, které zásadním způsobem původní text konstituují, jako je např. vypravěč a jazyková stránka vyprávění atd. Maturitní analýza pracuje s textem autentickým, nezměněným, dramatizace sice vyžaduje rovněž analýzu, ale rozbor se v daném případě nezaměřuje výlučně na originální text. Při literární analýze je důležité, aby se žáci naučili pracovat s textem, jak byl napsán. Sice text v programech dovoluujeme upravit, přesto způsob, *jak* je hra autorem vytvořena pro nás zůstává podstatný. Domníváme se, že je lepší vstoupit do literární analýzy od literárního druhu, kde může žák najít „méně“ kategorií a chybějící aspekty si následně doplnit, než aby úpravou v prospěch dramatizace tyto kategorie odstraňoval. Rozdílnou implicitností a explicitností u prózy a poezie či interpretačně podnětnými mezerami vyžadujícími doplnění jsme se zabývali již dříve.

Jak si dále ukážeme, inscenování alespoň části divadelní hry na střední škole nabízí žákům jedinečnou příležitost rozebrat pro dramatickou interpretaci autentický, autorský text. Zatímco propojením inscenace s literární interpretací nepřinášíme do středoškolské výuky příliš nového, v usouvztahování současné analytické maturity z češtiny s prvky dramaturgické činnosti již za náš přínos považujeme. U maturity požadovaná analýza literárního díla sdílí podobné rysy s dramaturgickým rozбором, či ho dokonce může v jistém ohledu, nesledujeme-li dramatickovýchovné cíle, nahradit při přípravě inscenace, a tak dodat analytické části interpretace i pro žáky viditelný smysl. Za cíl jsme si vytyčili vytvořit metodu uvádějící do středoškolské analýzy a interpretace, abychom žákům dali co nejucelenější postup, jak s textem co nejpřínosněji pracovat, aby žák nepojal jednotlivé prvky analýzy bez zřetele k celku. V naší metodě dochází k analýzám jednotlivých literárněteoretických kategorií, protože je nutné všechny promyslet pro potřeby inscenace. Příprava na maturitní zkoušku často zahrnuje samoúčelnost, vycházíme tedy od takového literárního druhu a pojmáme ho takovým způsobem, abychom tento problém co nejvíce odstranili.

Dříve než si vymezíme vztahy naší metody k RVP nebo její cíle, zmiňme se ještě o tom, jak využíváme inscenaci. Zatímco inscenace bývá cílem dramaticky orientovaných aktivit, v našem případě ji považujeme za část produktu významově srovnatelnou s ukázkou v běžné souhrnné charakteristice literárního díla, stojí tedy na stejné úrovni jako představení tématu, motivů, hlavní myšlenky, děje, kompozice, časoprostoru, postav a jazykových aspektů, zároveň však pro svoji existenci tyto kategorie vyžaduje a svojí existencí nutnost analýzy těchto kategorií opodstatňuje.

Toto specifické postavení inscenace souvisí s vývojem, jímž naše metoda prošla. Nejprve jsme uvažovali o vstupu do literárních rozborů pomocí komparace dvou textů a jejich jednotlivých složek, což se podobá podstatě komparativních esejů známých v anglofonních zemích. Tento způsob vstupu do literárního vzdělávání ovšem příliš směřoval k samostatné práci žáků, tedy k organizační formě, jež se nejevila jako žádoucí. Navíc jsme nikdy neměli prostor v praxi efektivitu komparační složky zahrnuté do naší metody prověřit, a tak jsme ji postupně upozadili, i když určité srovnávací aktivity jsme v programech i v metodě ponechali. Hned od prvního návrhu jsme stanovili za jedno z východisek práci s dramatem. Původně jsme čtení dramatu ovšem nevolili kvůli jeho dramatickému potenciálu, ale největší výhodou jsme spatřovali v krátkosti a ucelenosti dramatického díla. Očekávali jsme, že ho žáci během projektu zvládnou přečíst a v rámci skupinové práce rozebrat, vyložit a svoje zjištění odprezentovat, s tímto předpokladem se pojila i původně delší časová dotace programů. V prvním náčrtu metody jsme rovněž inscenaci kvůli nárokům kladeným na všechny zúčastněné zavrhlí a zaměnili ji za časově úspornější živé sochy. Jelikož jsme metodu chtěli pilotovat na základní škole, jakkoliv jsme program zkracovali a zjednodušovali, pořád působil příliš složitě. Tehdy jsme znovu zařadili inscenaci do žakovského vystoupení, nejprve jako motivační prvek, záhy jsme však našli zajímavé propojení maturitní a dramaturgické analýzy.

Komplexní literární analýzu považujeme za dost náročný proces, k němuž učitelé často upínají při práci s textem veškerou pozornost. Domníváme se, že pokud si žák osvojí analytický postup co nejdříve a pochopí vztah rozboru k interpretaci smyslu, je možné se na střední škole věnovat více této interpretaci, případně analýze jen relevantních kategorií. Mezerovitost dramatu a jeho nároky na představitost, inscenování podmíněné interpretací, to vše nás utvrdilo, že středoškolskou literaturu je vhodné uvádět spíše než dramatizací epických textů právě dramatickými aktivitami spojenými s četbou textu dramatického

## 3.2 Ukotvení metody v kurikulárních a dalších dokumentech<sup>5</sup>

Nyní vymezme kurikulární rámec, do něhož náš program zasazujeme. Vycházíme z rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání i ze standardů

---

<sup>5</sup> Ověřované vědomosti a dovednosti maturitní oblasti označené jako „analýza uměleckého textu“ (Struktura UZ, 2015):

- I. část (zasazení výňatku do kontextu díla; téma a motiv; časoprostor; kompoziční výstavba; literární druh a žánr)
- II. část (vypravěč/lyrický subjekt; postava; vyprávěcí způsoby; typy promluv; veršovaná výstavba)

a komentářů k nim a z revizních studií RVP a zároveň z požadavků státních přijímacích zkoušek na střední školy a státní maturity. Z těchto dokumentů náš projekt stavíme zejména na cílech gymnaziálního vzdělávání a na požadavcích státní maturity, zkoušeli jsme ale prověřit program ve zkrácené a zjednodušené podobě také v devátém ročníku základní školy jako příprava na přechod na střední školu a zároveň jako sociálně a osobnostně zaměřený program vedoucí k hlubšímu procítění a porozumění díla a k rozvoji žákovské kreativity. Před námi proto leží náročný úkol vhodně skloubit v metodě požadavky dvojí náročnosti.

V RVP sledujeme zejména napříč stupni škol, jak se proměňuje přístup k analýze, interpretaci a do jaké míry se dokumenty věnují dramatu či dramatickým představením, abychom náš program mohli vystavět na tom, co žáci na konci základní a na začátku střední školy ovládají, a zvážit, co mohou zvládnout za relativně krátký čas nově. Blíže se nevěnujeme RVP SOV (2021, 23) a jeho *estetickému vzdělávání*, jelikož vymezení obsahu literatury v tomto programu se omezuje jen na velmi vágní vyjádření.

Zásadní rozdíl mezi *literární výchovou a literární komunikací* v rámcových programech pro základní a gymnaziální vzdělávání, který je pro naši práci zvláště relevantní, je podíl a rozsah literárněteoretické analýzy textu. Zatímco na střední škole při práci s textem analýza tvoří téměř rovnocennou dvojici s interpretací (RVP G, 2007), základní škola operuje hlavně s párem reprodukce a interpretace textu, samotná analýza je na druhém stupni jen stručně představena v učivu prostřednictvím jazyka literárního díla a kategorií jeho struktury, mezi něž podle učiva řadíme námět a téma či kompozici díla a hlavního hrdiny, respektive postavy. (RVP ZV, 2021, 24)

V našem programu vycházíme zejména z očekávaného výstupu RVP ZV (2021, 24), podle něhož žák „uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.“ *Metodické komentáře ke Standardům pro ZŠ: Český jazyk a literatura* (Altmanová – Klímová, 2015, 161) výstup konkretizuje čtyřmi indikátory, a to: „1. žák jmenuje (bez přeřikávání celého děje) hlavní postavy přečteného příběhu, řekne, kde se odehrává, stručně vystihne hlavní děj, případně které hlavní děje se proplétají – odliší vedlejší děj od hlavního; 2. žák v textu vyhledá místa, kde je vyjádřen pohled a názor vypravěče a kde je vyjádřen pohled nebo názor postavy; 3. žák rozpozná v textu místa, která se liší od běžného dorozumívání svou formou nebo významem, a vysvětlí, jak na něj místo působí (i bez použití termínů); 4. žák vyjádří s

---

III. část (jazykové prostředky a jejich funkce ve výňatku; tropy a figury a jejich funkce ve výňatku)<sup>5</sup>  
Ověřované vědomosti a dovednosti maturitní oblasti označené jako „literárněhistorický kontext“:

- kontext autorovy tvorby; literární / obecně kulturní kontext

pomocí učitele hlavní myšlenku díla (literárního, filmového, divadelního).“ V našem programu se snažíme cílit na všechny indikátory, poslední dva přijímáme bez modifikací, v případě prvního indikátoru, požadujeme ještě další analytické kategorie (čas, téma, motiv, kompozice) a druhý naplňujeme jen v případě, že provedeme transformační aktivitu dramatického textu do prózy. Složky literární analýzy najdeme zastřešené nejen pojmem struktura, ale za součást považujeme i charakteristiku jazyka literárního díla, ta je však v programech redukována na jazyk poezie a v próze na obrazná pojmenování, přesto se domníváme, že velmi obecnou charakteristiku by žáci měli být schopní zformulovat.

Na druhém stupni se literární výchova podle RVP ZV (2021, 24) zaměřuje na reprodukci textu a hlavní myšlenky, expresi pocitů, nebo jak jsme uvedli výše, i na stručnou analýzu, ale jejím těžištěm se stává interpretace smyslu díla. Na významu roste i žakovská tvořivost, která by měla být v souladu se znalostmi z literární teorie, dále tvorba výtvarného doprovodu a dramatizace textu. Z tohoto stručného přehledu vidíme, že jsou tu zmíněny zásadní oblasti, na něž naší metodou zvlášť cílíme.

Problematiku dramatu a práce s ním v RVP ZV (2021) můžeme rozdělit na tři oblasti, a to na oblast literárního druhu, na oblast „profesionální“ inscenace a na oblast dramatických metod a dramatické výchovy, o které budeme hovořit později. U dramatu jako literárního druhu se v RVP ZV (2021, 24) klade důraz pouze na to, aby žák rozlišoval jednotlivé literární druhy a základní žánry, v *Metodických komentářích* (Altmanová – Klímová, 2015, 162) se tento výstup konkretizuje na pouhé vyjmenování základních znaků jednotlivých literárních druhů a jejich rozlišení na základě odlišné formy, *Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku* (2019, 22) vyžaduje znalost komedie a tragédie. O dramatu jako o inscenaci se v kurikulu základní školy hovoří v souvislosti s tím, že by žák měl zvládnout porovnat „různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování“ (RVP ZV, 2021, 24), což v omezené podobě můžeme využít v naší metodě, musíme však počítat s tím, že žakovské představení nebude příliš herecky zvládnuté.

Nyní přistupme k požadavkům *RVP pro gymnaziální vzdělávání* a zaměřme se na analýzu, interpretaci a do jaké míry je zmíněná v kurikulárních dokumentech role dramatu. Modul *literární komunikace* požaduje po žákovi z literární teorie rozlišit a specifikovat, z našeho hlediska nepřesně označené, *jednotky vyprávění*, mezi nimiž jmenuje časoprostor, vypravěče a postavy, u těchto kategorií žáci rovněž zhodnocují jejich funkce a účinek na čtenáře. (RVP G, 2007, 15)

RVP pro všechny stupně škol se vyznačuje velkou obecností a vágností ve vyjádření očekávaných výstupů či učiva, ani zde se blíže nevěnuje tomu, jaké teorie a pojmy v rámci



obsahu těchto jednotek by středoškoláci měli ovládnout, o náplni lepší představu poskytuje až *Katalog požadavků státní maturity (2016)*, o němž budeme hovořit níže.

Rámcový program sice klade důraz na schopnost žáků vystihnout zejména vývoj jednotlivých literárních druhů a žánrů, ale stejně jako RVP ZV opomíjí specifickou dramatu a více se věnuje próze. (RVP G, 2007, 15)

Jak již jsme uvedli, pojem interpretace se úzce pojí s analýzou až na gymnáziu, přičemž právě na těchto očekávaných výstupech i na učivu naši metodu budujeme. Podle RVP G (2007, 15–16) by měl absolvent text interpretovat s využitím prohloubených znalostí o struktuře literárního textu, literárních žánrů a literárněvědných termínů, dále by měl postihnout smysl textu a srovnat různé interpretace a samostatně interpretovat dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl. V učivu je skupina těchto očekávaných výstupů konkretizována jednak tematickou skupinou označenou jako *základy literární vědy*, do níž spadá literární teorie a poetika, jednak tématem označeným jako *metody interpretace textu*, kam jsou zařazeny pojmy z oblasti interpretace bez jakýchkoliv nastíněných vztahů a souvislostí mezi nimi: „interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování“ (RVP G, 2007, 16). Dále se s analýzou pojí skupina učiva označená jako „jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla“ (ibid.), sem jsou zahrnuty jednak kompozice, motiv a téma, jednak jazyk. Podobně jako na základní škole RVP G zmiňuje typické rysy jazyka poezie, a to obraznost a zvukové prostředky, a kvůli próze blíže rozebírá řeč přímou a nepřímou, nechybí tu ani pojmy z oblasti dramatu, a to monolog a dialog, v učivu *jazyka a jazykové komunikace* se uvádějí ještě *druhy literárního dialogu*, nijak blíže se však v RVP jazyková stránka dramatu nespecifikuje. RVP G na rozdíl od RVP ZV, kde najdeme dramatickou výchovu, nabízí jedinou koncepci dramatu, a to literární, nevylučuje však využití dramatických metod v hodinách. (ibid.)

Dalším pro nás významným bodem je zmínka o intertextovosti, podle níž by žák měl identifikovat užití jednoho textu v textu jiném a dále objasnit jeho funkci a účinek, jeví se nám, že RVP G směřuje spíše k úzkému pojetí intertextovosti (dle učiva cílí na motto, citát, aluzi, parodii, travestii a plagiát), zatímco my v naší práci pojmáme intertextovost široce jako mezitextovost. (ibid., 15–16)

Za volitelný výstup z programu považujeme očekávaný výstup jak základního, tak gymnaziálního vzdělávání, který na základní škole požaduje hlavně dovednost vyhledávat v informačních zdrojích (RVP ZV, 2021, 24), na gymnáziu i zahrnutí kritického třídění těchto informací a vyhodnocování získaných dovedností. (RVP G, 2007, 15) Rozvíjet žáka s cílem

připravit ho na naplnění těchto výstupů můžeme ve dvou oblastech, a to vést žáky k tomu, aby zasadili dílo do kontextu literatury či zpracovali autorův životopis i přehled jeho tvorby, nebo je nechat pracovat se syntetickými interpretacemi a srovnat svoje poznatky s oficiální podobou výkladu a analýzy.

Podobně považujeme na střední škole za žádoucí rozšířit program o ukotvení čteného díla do kontextu literatury, podle RVP ZV (2021, 24) by žák měl uvádět základní literární směry a jejich české i světové představitele, v RVP G (2007, 15) odkazujeme k významově širšímu očekávanému výstupu zaměřenému na vývoj české literatury a její postavení v literatuře světové a interakce mezi nimi a jejich vzájemné ovlivňování. Minimálně by měli žáci být schopní uvést celkové a značně obecné vystižení díla, jak je navrhované v *Metodických komentářích* (Altmanová – Klímová, 2015, 163), např. ladění textu, zda je realistické, romantické, citové, intelektuální, starobylé či moderní.

Při budování našeho programu zohledňujeme rovněž požadavky státní maturitní zkoušky z českého jazyka, které ovšem korespondují s výše vymezeným RVP G, ať už v oblasti dramatu nebo literární teorie. Zaměřujeme se zejména na ty požadavky vztahující se k literární teorii, které lze uplatnit v analýze dramatu, a navíc je možné se jimi hlouběji v čase věnovaném programu zabývat. Zatímco nevidíme problém s charakteristikou postav, s jazykovou funkcí a s vystižením motivu i tématu čteného textu, v případě kompozice a kompozičních postupů narážíme na limity způsobené časovou dotací programu, jelikož bez znalosti celého díla či jeho zkrácené podoby není možné strukturu správně vystihnout. U ústní maturitní zkoušky se navíc objevuje úkol, aby žák zasadil úryvek nejen do kontextu autorovy tvorby a obecně kulturního i literárního kontextu, ale i do kontextu čteného díla. Tento požadavek se snažíme naplnit při inscenaci, žáky necháváme inscenovat jen část a zbytek textu stručně představit, v případě, kdy čteme dvě ukázky jedné divadelní hry, v závěru žáky vedeme, aby tyto úryvky usouvztažnili.

Dosud jsme se věnovali literárnímu ukotvení našeho programu v RVP ZV a RVP G, nyní se zaměříme na dramatickou výchovu. Výše jsme zdůraznili, že obsah *literární výchovy* a *literární komunikace* nekoresponduje s divadelní vědou, v případě dramatické výchovy je tomu naopak, teorie, z níž tato výchova vychází, je převážně divadelní, což ústí ve skutečnost, že literární výchova nedokáže dramatickou výchovu efektivně nahradit. Na rozdíl od *literárního vzdělávání* však *dramatická výchova* (RVP ZV, 2021, 120) je pouhý doplňující vzdělávací obor, tedy nepovinná součást vzdělávání, navíc určená výhradně pro základní školu a nemá v gymnaziálním rámcovém programu odpovídající náhradu, pokud za ni nepovažujeme zjednodušené a jednostranně využívané dramatické metody ve

vyučovacích předmětech a zejména v rámci průřezového tématu *osobnostní a sociální výchova*. Další potíž představuje samotný obsah tohoto předmětu, který požaduje po absolventovi 2. stupně ZŠ širokou škálu znalostí a dovedností od osvojení si dramatických metod či hereckých základů, až po zvládnutí vybraných kapitol z historie (etapy a osobnosti světové i české dramatiky) či množství pojmů a subdisciplín z teorie dramatu a v neposlední řadě také kritické hodnocení dramatických děl.

Zohledníme-li skutečnost, že znalosti, dovednosti či postoje, které si mají žáci během základního vzdělávání z dramatické výchovy odnést, utvářejí dva soubory rozdělené dle stupňů ZŠ někdy i značně náročných očekávaných výstupů a učiva, nemůžeme proto mít ambice, že by žáci neznalí základů dramatiky tyto cíle zvládli během jediného projektu. Učivo zohledňujeme zejména z druhého stupně, očekávané výstupy případně vybíráme i z nižších ročníků. Například za základ volíme výstup z ročníku třetího, podle něhož mají žáci nalézat náměty a témata v dramatických situacích a také je vyjadřovat a zkoumat na základě vlastního jednání. (RVP ZV, 2021, 119) Domníváme se, že právě zkušenost se sehráváním těchto situací může žákům pomoci i v případě interpretace prózy a zároveň je tento úkol dosažitelnější než reálný výstup devátého ročníku, jenž vede žáka hlavně k prozkoumávání témat z více úhlů pohledu. (ibid., 120) V rozšířené verzi našeho programu se však nevyhýbáme ani nárokům, aby žáci nahlíželi na konflikty z pozic různých postav a věnovali se důsledkům, které plynou z jejich jednání. Aktivita cílící na osvojení těchto dovedností vedou rovněž k uvědomění si, že se drama vyznačuje multiperspektivností a chybí mu jednotná fokalizace daná vypravěčem, snažíme se, aby tento poznatek žákům neunikl zejména v delších verzích programu.

V našem programu i v budoucím literárním vzdělávání můžeme využít bez větších potíží části očekávaných výstupů pro devátý ročník, podle nichž např. žák „pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou“ (ibid.) nebo žák „rozpozná (...) v dramatickém díle základní prvky dramatu; (...) kriticky hodnotí dramatická díla“ (ibid.). Naopak přesahujeme požadavky literárního vzdělávání přihlášením se k výstupu, podle něhož žák „přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku“ (ibid.). Přesto právě tento výstup považujeme za velmi užitečný tím, jak rozvíjí kreativitu žáků a vede je k hlubší participaci na díle.

Od třetí třídy do deváté třídy výstupy zmiňují přesvědčivé a přirozené propojení verbální a neverbální stránky vyjádření, hraní celým tělem, vhodnou modulaci řeči vyjadřující emoce a podtrhující smysl dialogů či autentický prožitek řečeného (ibid., 119–120). Toto vše je

však v krátkodobém kurzu, jenž se neorientuje na rozvoj hereckých schopností spíše záležitostí talentu a dovedností, dosažených před naší lekcí, zohledníme-li navíc pubertální projevy, trému, vztahy v kolektivu, krátký čas na secvičení prezentovaného dramatu nemůžeme klást důraz na přesvědčivost a přirozenost v takové míře, v jaké by byla možná, pokud by žáci systematicky procházeli dramatickou výchovou, v samotném programu vidíme prostor maximálně na jedno či dvě herecká cvičení.

Spíše než vybroudit herectví chceme dosáhnout rozvoje žáků v oblasti skupinových a osobnost formujících aktivit, v dramatické výchově jde zejména o oblast spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce a komunikace během inscenační tvorby, dále o samotný proces inscenování, o reflexi inscenace a o celkové hodnocení díla i vlastních výkonů. (ibid., 120)

V minimalizované podobě se také pokoušíme v programu žákům představit téměř celé téma učiva z druhého stupně pojmenovaného jako „proces dramatické a inscenační tvorby“ (RVP ZV, 2021, 120–121). Jde zejména o problematiku práce na postavě, jejíž součástí je pochopení jejího charakteru, motivace a vztahů. Zejména motivace postav a vztahy mezi nimi bývají v očích žáků zastíněny charakteristikou vnější i vnitřní, často jednostranně zaměřenou na povahové a vzhledové vlastnosti, avšak komplexní uchopení postavy je podmínkou pro její úspěšné zahrání a v literárním vyučování pro její pochopení a vystižení. Dalším subtématem učiva je konflikt (ibid., 120), který tvoří základ dramatické situace, konflikt je typický pro drama, přesto může být rozpoznatelný i v próze, a jako k obecnému literárněteoretickému pojmu k němu také přistupujeme. Předposlední podtéma, které nás zajímá, spadá pod označení *inscenační tvorba*, do níž řadíme dramaturgii, režii, hereckou práci, scénografie i scénickou hudbu a zvuk. (ibid., 121) V programu se kromě hudební složky zprostředkovaně věnujeme všem těmto termínům, mísíme je však s nejpodobnějšími literárněteoretickými kategoriemi. Do programu ještě zahrnujeme stručné vymezení pojmů, jakými jsou např. tragédie, komedie, vrchol a gradace. (ibid., 121) Pojmům divadelní vědy, které svojí složitostí překračují nároky literární výchovy a komunikace, v programu nevěnujeme příliš pozornosti.

Posledním učivem dramatické výchovy, které bychom chtěli do programu zahrnout, je označená jako *komunikace s divákem*, do níž RVP řadí prezentaci a sebereflexi (ibid., 121), které konkretizujeme jako prezentaci vlastního pojetí inscenace a sebereflexi svého výkonu. Kontakt s divákem je pro nás podstatný, protože žáci nejsou v průběhu programu jen pasivními příjemci inscenací, ale s informacemi poskytnutými druhou skupinou aktivně pracují a srovnávají vlastní text s jejich. Rovněž sebereflexe vlastních nápadů a hereckých

výkonů je podstatnější než reflexe od učitele zejména proto, že neočekáváme dokonalý výsledek, ale naopak výsledek, jehož chyb si budou žáci vědomi a využijí je k poznání díla.

Jak jsme předestřeli v kapitole, kde jsme vymezovali naši metodu vůči metodě projektové, nevytváříme typický projekt, proto nenacházíme příliš styčných bodů ani s průřezovými tématy, ani s dalšími školními předměty vyjma *dramatické výchovy*. Čtený text, který by mohl vnést do programu problematiku *multikulturní výchovy* či *výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, považujeme za variabilní složku a jeho volba je ovlivněna délkou programu a dalšími podmínkami, proto její vliv nezohledňujeme v obecném popisu našeho programu. K možnému propojení může dojít s *výtvarnou výchovou* při tvoření návrhu plakátu, kostýmů a časoprostorových kulis inscenace, ale vzhledem k cíli naší metody nám tento vztah přijde jen okrajově důležitý, či z časových důvodů dokonce až rušivý, stejně jako vazba s *hudební výchovou* při vytváření hudebního doprovodu. Z průřezových témat vidíme souvislost s *mediální výchovou* z RVP G, oblast divadla také mediuje specifickým způsobem obsah textu prostřednictvím jeho adaptace, tuto souvislost však v běžných programech nezdůrazňujeme. Jak jsme již zmínili, využíváme potenciál *osobnostní a sociální výchovy* základního (RVP ZV, 2007, 134–134) i gymnaziálního vzdělávání (RVP G, 2021, 64–66) a její důraz na kreativitu, osobní i duševní rozvoj jedince a rozvoj spolupráce, organizace, seberegulace a mezilidských vztahů, řešení problémů, stanovování hodnot a sebepoznání.

Z klíčových kompetencí rozvíjíme kompetence v intencích základního i gymnaziálního vzdělávání, jde zejména o *komunikativní kompetence* žáků a jejich verbální i neverbální dovednosti. Chceme, aby žáci svoje postřehy srozumitelně zformulovali, strukturovaně i kultivovaně je prezentovali před publikem a následně s představovanými informacemi posluchači dokázali pracovat a případně o nich diskutovat. Zaměřujeme se také na *kompetenci sociální a personální*, zejména na spolupráci žáků ve skupinkách a ve dvojicích, pověřujeme žáky různými, často jedinečnými pracovními rolemi, což znamená, že k úspěšnému završení programu může dojít jen při zodpovědné práci všech žáků. Chceme rovněž, aby se žáci lépe poznali, vytvořili si zdravé vztahy a zvládli přijímat odlišné názory, ale také aby poznali svoje přednosti i nedostatky a adekvátně si podle toho vybírali pracovní úkoly. V případě *kompetence k učení* se orientujeme na dovednosti žáků najít, zpracovat a uspořádat k prezentování informace o textu analyticko-interpretativního charakteru. Tímto programem je plánujeme dovést ke zjištění, že literární vzdělávání má smysl i využití, a pomocí zážitkovosti budujeme jejich pozitivní postoj ke středoškolské práci s četbou. V souladu s *kompetencí k řešení problémů* se žáci učí postup středoškolské analýzy a

interpretace díla, doplněný o složitý proces přípravy na dramatické představení textu a nechybí ani reflexe jejich výkonu a výsledků. (RVP ZV, 2021, 10–13; RVP G, 2021, 8–11) Vedle kurikulárních kompetencí chceme rozvíjet *analyticko-interpretální, komparační kompetenci* a okrajově i tu hereckou.

Naším záměrem je v první řadě vést žáky v souladu s vytyčenými očekávanými výstupy a učivem k seznámení s nároky středoškolského vzdělávání, nepředpokládáme, že by náš program směřoval k úplnému zvládnutí těchto cílů, domníváme se však, že jeho užití, případně i opakování v průběhu vyšších ročníků může přinést do hodin literatury osvěžení, motivaci a zároveň zvýšit intenzitu rozvoje žáků v oblasti literárních rozborů a interpretací.

### 3.3 Cíle metody

Metodou sledujeme naplnění dohromady sedmi výukových cílů, jde z toho o šest kognitivních a jeden afektivní, naopak psychomotorické cíle vztahující se k herectví nepovažujeme za nutné vymezovat, jelikož jejich dosažení nevyžadujeme. Původně jsme do kognitivních cílů zahrnovali jen cíle orientované literárně – na literární analýzu, interpretaci a na komparaci textů. Po zkušenostech s pilotní realizací jsme však zohlednili i cíl zaměřený na prezentaci poznatků spojený s prvky dramatické výchovy.

Výukové cíle, které se vztahují k obecnému návrhu naší metody, vždy nejprve zformulujeme a v případě nutnosti je opatříme zpřesňujícím komentářem. V popředí našeho zájmu je zejména pět kognitivních cílů, které korespondují se čtyřmi rovinami naší metody. První, klíčovou vrstvu označujeme jako *analyticko-interpretální*, žáky jejím prostřednictvím směřujeme k osvojení si analytických pojmů či k vystižení textové struktury a charakteristiky jednotlivých prvků, jejich funkcí a vztahů mezi nimi. Interpretaci textů chápeme zejména jako hledání smyslu, hlavní myšlenky textu a jako vyvození závěrů z analýzy. Interpretace smyslu analýzu předchází a rovněž ji ve zpřesněné podobě i završuje. Následuje rovina *dramatická*, která dodává ostatním fázím smysluplnost i motivační prvek a zpřesňuje interpretaci. Poslední, volněji navázaná rovina nese název *komparace textů*, v ní jsou čtené texty srovnávány, případně žáci během porovnávání aplikují poznatky z programu na další texty.

Jednotlivé fáze metody zahrnují množství aktivit, které pro větší srozumitelnost následujících cílů alespoň stručně načrtneme. V této podkapitole se nevěnujeme cílům *fáze motivačně-evokační a čtení dramatu*. Zaměřujeme se až na cíle z třetí, *analyticko-interpretální fáze*, v níž žáci dostávají pracovní role a věnují se rozboru a interpretaci textu

v menších pracovních skupinkách. Třída je rozdělená na dvě kmenové skupiny, každá skupina čte jiný text a nekomunikují spolu až do inscenace svého úryvku doprovázeného prezentací svých zjištění. Úkolem žáků je rozebrat a zpracovat různé literárněteoretické, případně i literárněhistorické a literárněkritické aspekty čtené části divadelní hry a veřejně je prezentovat ve strukturovaném vystoupení před samotnou inscenací. Po inscenaci (*fáze prezentace a inscenace*) obě skupiny čtené texty komparují a hledají společné nebo hlavní myšlenky obou textů, které pak vyjádří v krátké pantomimě. Na konci programu žáci společně navrhnou obecnou strukturu souhrnné charakteristiky syžetového literárního díla, vysvětlí literárněteoretické pojmy a popíší jejich obsah (*fáze komparace a tvorby*). Závěr programu tvoří *fáze reflexe*, před ní může proběhnout ještě volitelná aktivita – narativizace dramatického textu za účelem prozkoumání kategorie vypravěče.

Cíle jsou seřazeny podle pořadí, v němž mohou být v programech naplňovány, nedodržujeme jejich řazení podle jednotlivých oblastí, na něž se zaměřují. Za klíčové a nejnáročnější považujeme **cíle analyticko-interpretací** (číslo 1., 2., 4., 5.), které společně rozvíjejí *analyticko-interpretací kompetenci*, jejíž dosažení sledujeme pomocí metodiky 3A, doplňují je pak **cíle dramaticko-komunikativní** (2.), **komparační** (3.), směřující k rozvoji *komparační kompetence*, a **transformační** (6.).

**1. Žáci stanoví hlavní myšlenku textu a v pracovních rolích analyzují společně ve skupině dramatický text na základě svých prekonceptů o obsahu vybraných literárněteoretických kategorií a s pomocí podpůrných otázek či úkolů.** Tento cíl vede žáky k vytvoření souhrnné charakteristiky čtené části dramatu, která slouží jednak jako příprava pro inscenaci a zároveň tvoří součást prezentace, jež inscenaci doprovází. Různé verze programu se v této oblasti liší počtem literárněteoretických kategorií, jež můžeme na zvoleném textu rozlišit a popsat. Zastáváme názor, že osou programu je poznávání složek konkrétního textu a nevidíme smysl probírat kategorie ve vybraném textu nedostatečně viditelné. Věnovat se kompozici celého dramatu lze hlavně u delších textů, u krátkých ukávek bychom porušili náš záměr nechat žáky učivo zakoušet a aktivně objevovat, protože danou problematiku bychom žákům předávali bez opory ve čteném textu. Naopak je možné požadovat i po žácích základní školy vystižení kategorie postavy a jazyka dialogů, časoprostoru, tématu a motivu i děje úryvku, v případě středoškoláků plánujeme žáky seznámit rovněž se základními pojmy spojenými s literární teorií pomocí odborných publikací a slovníků.

**2. Žáci stanoví vlastní koncepci hry, co chtějí svým vystoupením divákovi říct, srozumitelně a přehledně prezentují souhrnnou charakteristiku čteného textu i hlavní**

*myšlenku a v rámci svých hereckých možností inscenují vybranou část přesvědčivě a s porozuměním, následně sami hodnotí svoji práci s textem, samotnou inscenaci a své výkony.* Zatímco do centra naší metody stavíme cíle směřující k rozvoji znalostí a dovedností žáků v oblasti didaktické interpretace a analýzy, tento cíl směřuje navíc ke zvládnutí veřejného vystupování. Shledali jsme, že nesrozumitelnost a nepřehlednost žákovských prezentací ohrožuje směřování celého projektu. Opakovaně zmiňujeme, že nevyžadujeme dokonalý herecký výkon, jako spíše reflexi úspěšných výkonů i nezdarů. Pojem koncepce hry blíže vysvětlujeme v kapitole 4.3.2.3.

*3. Žáci komparují podobnosti i rozdíly mezi texty obou skupin, zejména na úrovni hlavní myšlenky a jednotlivých analyzovaných kategorií, zároveň navrhuji souvislosti mezi texty a současným světem.* V případě tohoto cíle vycházíme z didaktické teorie o využití intertextovosti a mezitextovosti za účelem hlubšího pochopení díla. Usilujeme o usouvztažnění textů mezi sebou i se zkušeností žáků, očekáváme porovnání hlavní myšlenky, děje, postav či časoprostoru, dále zpřesnění interpretace a nalezení paralely textu s naším životem a realitou. K naplnění tohoto cíle u delších programů dochází navíc prostřednictvím srovnávání dramatických a prozaických textů, u krátké verze programu žáci komparují alespoň oba rozebírané úryvky.

*4. Žáci rozdělení do dvou skupin prezentují formou pantomimy společnou hlavní myšlenku, nebo alespoň klíčové myšlenky obou čtených textů, vysvětlí, co daným výjevem chtěli vyjádřit, a okomentují i zdůvodní svoje pojetí.*

*5. Žáci sepíšíou strukturu souhrnné charakteristiky potenciálně použitelné na dalších syžetových textech na základě svého analyticko-interpretálního výstupu předcházejícího inscenaci, vyvodí obecný obsah zahrnutých literárněteoretických kategorií, klíčové pojmy definují vlastními slovy a reflektují, jaký přínos měly jednotlivé kategorie pro jejich poznávání textu.* Během pilotování našeho programu jsme strukturu souhrnné charakteristiky určenou k prezentaci ještě za cíl nepovažovali. Předložili jsme ji žákům sami a žáci ji automaticky přejali bez zohlednění, zda jsou jimi sdělované informace v navrženém pořadí logicky uspořádané. Po výstupu jsme plánovali nechat žáky vytvořit původní produkt našeho programu – myšlenkovou mapu sestávající se z literárněteoretických kategorií a jejich složek, otázek, na co se ptát, případně úkolů. Protože šlo z velké části o informace, které byly žákům předloženy, jejich uspořádání do myšlenkové mapy se jevilo jako málo užitečné. Pod vlivem zkušeností z realizace části programu na základní škole jsme však začali vidět přínos spíše v zobecnění postupu, jak srozumitelně a systematicky představit čtený text se zohledněním různých analytických kategorií, cíl jsme proto obměnili. Důraz



klademe také na postoj žáků k samotné analýze a sledujeme, co podle nich obohacuje interpretaci smyslu, a naopak které složky analýzy jim přijdou zbytečné.

**6. Žáci provádějí narativizaci divadelního textu a jmenují, čím se od sebe původní a nově vzniklý text liší, co žáci změnili, odstranili či přidali.** V tomto cíli chceme dát možnost žákům prozkoumat problematiku vypravěče a vyprávění prostřednictvím vlastní tvorby. Věříme, že tento postup může žákům nabídnout nový pohled na prózu, který jako recipienti dosud nevnímali.

Soupis našich cílů uzavírá afektivní cíl, podle něhož si *žáci budují pozitivní postoj k literárnímu vzdělávání, které nabízí prostor pro jejich kreativitu, a vidí v literárních rozborech a interpretacích smysluplnou činnost vedoucí k hlubšímu pochopení díla.* Afektivní a další cíle např. z osobnostně-sociální oblasti jsou v našem programu spíše doplňkové a aktivitami na ně míříme až druhotně.

Cíle metody se shodují s cíli programů v různé míře. V delším programu očekáváme zahrnutí všech, naopak v případě základní školy jsme se rozhodli z časových důvodů počet cílů zredukovat o šestý cíl, jelikož jde o jediný prvek, který je ze struktury metody nejsnáze oddělitelný. Rovněž platí, že základní škola akcentuje spíše složku interpretačně-dramatickou, zatímco analytickou část zjednoduší na rozbor nutný pro úspěšnou inscenaci a nebude zdůrazňovat literárněteoretické pojmosloví. Střední škola by naopak měla zahrnout všechny složky rovnoměrně, tedy nenadřadit maturitní analýzu nad inscenaci ani dramatickou složku neredukovat, ta má totiž značnou motivační i sociálně a osobnostně formativní funkci. Zároveň by se měla analýza více proložit čtením literárněvědných textů. Náš původní plán kladl do popředí analýzu a interpretaci, zatímco inscenaci a další prvky dramatické výchovy upozadoval, tento postup se však ukázal jako neefektivní, demotivující a příliš náročný zejména pro deváté ročníky ZŠ.

### 3.4 Velká myšlenka

Vedle cílů uvedme i velkou myšlenku vztahující se k naší metodě a ke konkrétnímu programu. Podle Ondřeje Hausenblase (2004, 41) velká myšlenka „vyslovuje nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy. Tvrdí, že mezi pojmy či významnými jevy je určitá hlubší souvislost, a pojmenovává ji či vysvětluje. Je důležité, že porozuměním velké myšlenky se člověku vždy otevírá vhled do podstaty věcí, do zásadních souvislostí.“ Pokud přistoupíme k velké myšlenky jako k poznatku, který by si měli žáci odnést do života jako určitou zobecňující ideu, jež by neměla v myslech zůstat jako inertní znalost, ale naopak přinést

vhled do toho, jak funguje svět či určitá jeho oblast, objevíme v naší metodě a v programech podle ní utvořených velké myšlenky na dvou úrovních. První úroveň se vztahuje k celé metodě a její funkci. Naše metoda by měla žáky vést k poznání, že *literární dílo funguje v součinnosti obsahu a formy, nejde nám jenom o to, „co“ text říká, ale také, „jak“ to čtenáři sděluje*. Druhou úroveň tvoří hlavní myšlenka na úrovni programu, jež se pojí se čteným textem, v našem případě jde o text bratří Čapků *Ze života hmyzu*.

### 3.5 Důkazy o učení

Úkolem důkazů o učení je poskytnout nám i žákům zpětnou vazbu, do jaké míry došlo ke splnění vytyčených cílů. V popisu naší metody navrhujeme několik důkazů o učení, kterým se budeme blíže věnovat při popisu jednotlivých částí programu. Zde uvedeme jen jejich výčet: individuální výkon je kontrolován vyplněnými cvičeními v pracovním listu, ostatní důkazy mají kolektivní charakter (kromě posledního), jde o

- skupinovou *formulaci hlavní myšlenky* na čtvrtku papíru,
- individuální *charakterizaci postavy*,
- *souhrnnou charakteristiku čteného textu*, k jejíž prezentaci dochází během výstupu před inscenací úryvku,
- *inscenaci*,
- *žakovské srovnání čtených textů* ústní i grafické, např. formou T grafu či Vennova diagramu,
- *návrh struktury a zobecněného obsahu souhrnné charakteristiky literárního díla*,
- *příklady narativizace textu*.

### 3.6 Organizace metody a programů

Věnujme se nyní možnostem organizace naší metody, časovému rozvržení programu a organizačním formám, ale také požadavkům na učitele a žáky.

Jak jsme v úvodu předestřeli, používáme formu projektového vyučování, případně výuku v blocích, s formátem jednotlivých vyučovacích hodin počítáme spíše okrajově. V průběhu programů převažuje skupinová práce, práce ve dvojici či individuální práce, frontální výuka je naopak zřetelně omezena. Výčet užitých metod uvádíme v každé fázi zvlášť. Program můžeme realizovat v průběhu jednoho nebo více dnů, jako celodenní program či ho rozdělit na jednotlivé aktivity do více kratších bloků uskutečňovaných např. v průběhu jednoho týdne. Domníváme se však, že vhodnější je věnovat se programu co

nejintenzivněji po krátký čas, aby nebyly mezi aktivitami dlouhé prostoje, proto dáváme přednost celodennímu nebo vícedennímu projektu.

Podle délky programu rozlišujeme verzi krátkou a dlouhou. Program v délce pěti či šesti hodin, v němž se nečte celé dílo, označujeme za **krátký**, naopak součástí programu **dlouhého**, např. dvoudenního, je četba celé divadelní hry nebo její značné části a klade se důraz i na přirozenější herecké výkony. **Varianta určená základním školám** žáky blíže neseznamuje s různými teoriemi a typologiemi (např. postav) ani s termíny (zejména v oblasti kompozice), žáci do problematiky analýzy a interpretace vstupují pomocí úkolů, otázek a konzultací s vyučujícími. Součástí rovněž může být práce s jednoduššími odbornými texty z oblasti literární teorie, literární historie či literární kritiky (např. recenze). **Program pro střední školu** by měl vždy obsáhnout i *poznávání o díle* a práci s odbornou literaturou, v omezené míře i s oficiálními interpretacemi a dalšími materiály.

Po zkušenostech s realizací jsme přesvědčeni, že úspěšnost naší metody nelze zaručit, pokud program nevedou dva vyučující v tandemu. Učitel v roli konzultanta, jenž se intenzivně věnuje žákům a rozvíjí jejich postřehy, je pro naši koncepci nepostradatelný. Žádoucí je rovněž, aby alespoň jeden z učitelů měl zkušenosti s dramatickou výchovou, nemyslíme si však, že je vhodné, aby šlo o tandem učitele českého jazyka s vyučujícím dramatické výchovy, protože oba učitelé musí zvládat postupy literární analýzy a interpretace.

Programy počítají přibližně s 10–15 žáky na jeden kratší text, takto ve třídě vzniknou dvě kmenové skupiny. V případě četby celé hry na jednu skupinu připadá přibližně třicet žáků, program pak provádíme se dvěma třídami zároveň. Ačkoliv jsme metodu vyvíjeli pro žáky na pomezí pubescence a adolescence, za cílovou skupinu jsme od počátku považovali žáky gymnázií. Do metody zahrnujeme sice hodně tvůrčích aktivit, ale skutečně jednoduchých je mezi nimi docela málo. Přestože věříme, že je metoda ve zjednodušené podobě uplatnitelná i na základní škole, po jediné realizaci tuto hypotézu nemůžeme potvrdit, ani vyvrátit.

### 3.7 Navržené a realizované programy

S přípravou série programů pro základní školu, které bychom dále prozkoušeli i na střední škole, jsme začali na jaře roku 2020. S ohledem na malé zkušenosti autorky této práce s vyučováním v praxi se nejevilo reálné, že by se program projevil jako efektivní hned při prvním pokusu. Vlivem pandemické situace a dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu

autorky práce se nakonec naskytly pouze dva možné termíny pilotního uvedení metody do praxe, a to po otevření škol v červnu 2021. Podzimní termín naplánovaný na listopad 2021 byl několikrát posunut a kvůli koronavirovému onemocnění druhé učitelky, s níž měla výuka proběhnout v tandemu, ke třetímu prověření alterace *krátkého programu po základní škole* už nedošlo.

V červnu 2021 jsme program realizovali na ZŠ Josefa Kajetána Tyla v Písku ve variantě **krátký program pro ZŠ** a pak jako dvouhodinovou **redukovanou lekci o postavě**.

*Krátký program* proběhl se třídou 9. A mezi 15. a 16. červnem 2021. Škola nám vyšla vstříc a poskytla nám ve dvou dnech dohromady pět hodin, ale šestou hodinu, o níž jsme v průběhu realizace ještě zažádali, abychom provedli nápravu největších nedostatků, jsme nakonec nedostali.

O třídě jsme věděli, že jde o prototypický vzorek žáků základní školy a že u žádného dítěte nebyla diagnostikována dyslexie, která by čtení negativně ovlivňovala. Jelikož mezi určením třídy, v níž program proběhne, a samotnou realizací bylo jen několik dní na násleších jsme netrvali. S třídou jsme se před programem nesetkali, proto jsme požádali jejich vyučující češtiny, aby nám dopředu navrhla ideální rozdělení třídy na dvě výkonově vyrovnané skupiny. Neobeznámenost s žáky jsme se snažili kompenzovat tím, že jsme jim dávali více rolí, a pokud se naskytla příležitost, posilovali jsme opoždující se skupinky rychlejšími žáky.

Redukovanou lekci jsme realizovali 25. června 2021 v 9. B, tedy v době, kdy se žákům podle slov jejich vyučující už „nechtělo pracovat“. Z toho důvodu jsme zvolili jen jednu aktivitu k prozkoušení. Tato třída prošla naratologickými lekcemi a původně jsme chtěli náš program uskutečnit právě s ní. Jelikož jsme lekci o postavě viděli během náslechu v roce 2020 se stejnou učitelkou, i když s jinou třídou, zvolili jsme k realizaci stejnou literárněteoretickou kategorii. Na rozdíl od *krátkého programu* však nešlo o osvojení základů analýzy, ale naopak o aplikaci těchto poznatků na drama. Pro kategorii postavy jsme se rozhodli rovněž proto, že jsme měli k této problematice velmi málo materiálů z první realizace, a tak jsme chtěli ověřit, do jaké míry jsou žáci schopni postavy z dramatu přijatelně vystihnout.

### 3.7.1 Krátký program pro ZŠ, 9. A

<b>Počet žáků</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• První den: 21 (z toho dívek 9)</li> <li>• Druhý den: 18 (z toho dívek 8)</li> </ul>
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text A: Cvrčkovi a Chrobačka (příloha 9.4.1)</li> <li>• Text B: Jepice, Tulák a Slimáci (příloha 9.4.2)</li> <li>• Pracovní list se čteným textem (a s plakátem), s úkoly a s dotazníkem</li> <li>• Kartičky s úkoly a s podpurnými otázkami</li> <li>• Čtvrtka s otázkou <i>Jaká je hlavní myšlenka textu?</i> a fixy</li> <li>• Čtvrtky s názvy jednotlivých kategorií, případně prázdné čtvrtky</li> <li>• Prázdné papíry pro žáky na psaní</li> </ul>
<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• První den: 145 min. (bez zahrnutí přestávek)</li> <li>• Druhý den: 90–100 min.</li> </ul>
<b>Velká myšlenka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obou textů: <i>Někdy lhostejnost může být tím největším zlem.</i></li> </ul>
<b>Cíle fáze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naplánovaný průběh: kognitivní cíle shodné s 1.–5. cílem metody</li> <li>• Reálný průběh: kognitivní cíle shodné s 1. a 2. cílem metody</li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skupinová formulace <i>hlavní myšlenky</i> na čtvrtku papíru</li> <li>• individuální <i>charakterizace postavy</i></li> <li>• <i>souhrnná charakteristika čteného textu</i>, k jejíž prezentaci dochází během výstupu před inscenací úryvku</li> <li>• <i>inscenace</i></li> <li>• <i>žakovské srovnání čtených textů</i> ústní i grafické formou Vennova diagramu</li> <li>• <i>myšlenková mapa</i><sup>6</sup></li> </ul>

<sup>6</sup> Cíl, který musel být během realizace vypuštěn a po realizaci revidován.

### 3.7.1.1 Struktura realizovaného krátkého programu pro ZŠ

Následující popis fází a aktivit uvádíme pro lepší orientaci. Upozorňujeme, že mezi touto strukturou a strukturou naší metody jsou značné rozdíly.

<b>Fáze motivačně-evokační</b>	
5 min.	<b>Organizace a představení programu</b>
2 min.	<b>Představení autorů dramatu</b>
8 min.	<b>Motivační dramatická aktivita</b> (různé čtení věty napsané na tabuli)
	<b>Brainstorming</b> týkající se pojmů <i>drama, dramatický</i>
<b>Fáze čtení dramatu</b>	
5 min.	<b>Předvídání</b> (dle plakátu a názvu díla)
15 min.	<b>Čtení v rolích</b> (dvou dramatických textů, ve dvou skupinách)
10 min.	<b>Reflexe četby a vytváření podkladů k důkazu o učení</b> (individuální formulace hlavní myšlenky a charakterizace vybrané postavy)
10 min.	<b>1. interpretace hlavní myšlenky</b> (skupinová formulace poslání textu)
<b>Fáze analyticko-interpretační</b>	
10 min.	<b>Zadání pracovních rolí</b>
80 min.	<b>Analýza textu a konzultace zjištění i problémů s vyučujícími</b>
<b>Konec první části programu</b>	
<b>Fáze prezentace a inscenace</b>	
10 min.	<b>Organizace a připomenutí dosavadní práce</b>
30 min.	<b>Shrnutí poznatků a příprava prezentace, secvičení inscenace</b>
40 min.	<b>Prezentace, inscenace a reflexe</b>
<b>Fáze komparace</b>	
10 min.	<b>Komparace prezentovaných textů, hledání společné hlavní myšlenky</b>
<b>Fáze reflexe</b>	
10 min.	<b>Ústní reflexe a dotazník</b>

### 3.7.2 Redukovaná lekce o postavě

<b>Počet žáků</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 23 (z toho dívek 12)</li> </ul>
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text C: Chrobáci a Cvrčková (příloha 9.4.3)</li> <li>• Pracovní list se čteným textem (a s plakátem) a s úkoly</li> <li>• Čtvrtky pro charakterizaci postavy</li> </ul>

<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 70–90 min.</li> </ul>
<b>Velká myšlenka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textu: <i>Skutečně nás zajímají lidé, nebo spíše věci?</i></li> </ul>
<b>Cíle fáze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci stanoví hlavní myšlenku textu a analyzují ve skupinkách vybranou postavu na základě svých dosavadních naratologických poznatků.<sup>7</sup></i></li> <li>• <i>Žáci ve skupinkách prezentují výslednou charakterizaci postav a svoje zjištění odůvodňují doklady v textu.</i></li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuální formulace <i>hlavní myšlenky</i> v pracovním listu</li> <li>• společná formulace <i>hlavní myšlenky</i></li> <li>• skupinová <i>charakterizace postavy</i> a její <i>prezentace</i></li> </ul>

### 3.7.2.1 Struktura realizované redukované lekce o postavě

<b>Fáze motivačně-evokační</b>	
5 min.	<b>Organizace a představení programu</b>
2 min.	<b>Představení autorů dramatu i samotného dramatu</b>
3 min.	<b>Brainstorming</b> týkající se pojmu <i>postava</i>
<b>Fáze čtení dramatu</b>	
5 min.	<b>Předvídání</b> (dle plakátu a názvu díla)
15 min.	<b>Čtení v rolích</b>
10 min.	<b>Reflexe četby</b>
10 min.	<b>Individuální formulace hlavní myšlenky a charakterizace vybrané postavy</b>
<b>Fáze analyticko-interpretací</b>	
15 min.	<b>Skupinová formulace hlavní myšlenky a charakterizace vybrané postavy</b>
<b>Fáze prezentace</b>	
10 min.	<b>Prezentace hlavní myšlenky a charakterizace</b>
10 min.	<b>Stanovení hlavní myšlenky textu v rámci celé třídy</b>
<b>Fáze reflexe</b>	
5 min.	<b>Ústní reflexe</b>

<sup>7</sup> Modifikovaný 1. cíl naší metody.

### 3.8 Metody výzkumu a posouzení programů

Během obou realizací, jak **krátkého programu pro ZŠ**, tak i **redukované lekce na postavu**, probíhalo *zúčastněné pozorování*.<sup>8</sup> Na konec krátkého programu jsme zařadili *dotazník*. V případě redukované lekce šlo jen o *ústní zhodnocení* toho, co se líbilo, nebo nelíbilo, pro tuto formu reflexe jsme se rozhodli, jelikož daná lekce prověřovala hlavně zvládnutí aplikace naratologických poznatků na dramatický text.

Po uskutečnění našich programů jsme provedli *analýzu žákovských materiálů* a veškerá dostupná data o realizacích jsme reflektovali metodou *3A – anotace, analýza, alterace* (Janík a kol., 2013, 217–246). Tuto metodu používáme k prověřování účinnosti výukových situací, sledujeme zejména, zda se nám daří vést žáky k osvojení si dovedností literární analýzy i znalostí vybraných konceptů literární teorie a zda dochází k rozvíjení analyticko-interpretací a komparační kompetence.

Reflexi realizace každé fáze zapisujeme podle modelu AAA. Nejprve uvádíme *anotaci*, dělíme ji na **naplánovaný průběh** a **reálný průběh fáze**, v ní se zaměřujeme zejména na popis činností účastníků, komentujeme vybrané výkony žáků a zmiňujeme nejviditelnější problémy fáze, které prověřovanou metodu sice ovlivnily, ale zároveň jejich původ leží mimo naši metodu. Během *analýzy* zjišťujeme, do jaké míry se dařilo aktivitami naplňovat cíle, osvojovat si učivo a rozvíjet zamýšlené kompetence, případně zda úkoly splnily svoji funkci. Pokud někde nastala ve fázi potíže, snažíme se najít důvody v nastavení samotných aktivit. Ve fázi *alteraci* zjišťujeme, do jaké míry byla výuková situace účinná, hodnotíme ji na stupnici *selhávající – nerozvinutá – podnětná – rozvíjející* a v posledním kroku stanovujeme vhodné úpravy.

Metodiku 3A přikládáme v příloze 9.1.

---

<sup>8</sup> Zúčastněné pozorování prováděla sama autorka této práce a zápis pořizovala vždy po skončení výukového bloku.



## 4 Popis jednotlivých fází

Přistupme nyní k jednotlivým fázím programů. První fázi označujeme jako *motivačně-evokační*, po ní následuje *fáze četby dramatu*, *analyticko-interpretací*, *fáze prezentace a inscenace* a nakonec *fáze komparace a tvorby s fází reflexivní*. Jednotlivé fáze se skládají z menších jednotek označovaných jako etapy. Na přítomnost nebo nepřítomnost jednotlivých etap má v první řadě vliv délka programu, případně skutečnost, zda jde o program určený základní či střední škole. Možné odlišnosti mezi verzemi programů jsou vždy uvedeny u konkrétní fáze.

Charakteristiku každé fáze členíme do několika úseků, nejprve v **popisné části** uvedeme *popis fáze* a podrobně vystihneme její *strukturu*. Druhou složkou každé fáze je **realizační část**, do níž zahrnujeme konkrétní programy, zejména jde o *krátký program pro ZŠ*. Představujeme ho v rámci podkapitol *anotace*, *analýza*, *alterace*, do nich zahrnujeme vždy jeho návrh, reálný průběh a reflexi realizace. Vytvořením alterace každou fází uzavíráme.

Toto uspořádání fází, kde mísíme charakteristiku, konkrétní návrh, realizaci a reflexi s alterací, volíme z několika důvodů, jednak proto, že metoda má značně obecnou formu a nelze ji redukovat na program o konkrétním počtu hodin, jednak proto, že její ideální podobu nebylo možné vlivem pandemické situace prověřit. Naše metoda ve formě pětihodinového projektu rozděleného do dvou dnů se podařila uskutečnit pouze jednou a na výsledku realizace se podepsalo velké množství faktorů, které způsobily, že je obtížné funkčnost navrhované metody blíže posoudit.

### 4.1 Fáze motivačně-evokační

#### 4.1.1 Popis fáze

První část programu má motivačně-evokační charakter a slouží k tomu, aby si žáci připomněli drama prakticky i teoreticky a uvědomili si, že každé inscenaci musí předcházet pečlivé prostudování a pochopení předlohy. Fáze může trvat deset minut či více než hodinu, její náročnost ani podoba není nijak závislá na stupni školy, na němž realizace probíhá, měla by však být přizpůsobená délce programu. S jeho délkou roste role motivace, u kratšího je tedy vhodné zvolit hlavně evokační složku, jelikož v rámci jednodenního programu je motivující již samotná inscenace. Vyučující může s žáky zkusit improvizací cvičení nebo se v úvodu věnovat spíše práci s prekoncepty z oblasti dramatu či literární teorie. U delší varianty doporučujeme zvážit zahrnutí obsáhlejší motivační složky, kterou představují

jednak didaktické hry na seznámení, jednak hry procvičující herectví, rovněž považujeme za prospěšnou besedu s odborníky z oblasti divadelní praxe či teorie.

#### 4.1.2 Struktura fáze

Nyní se podívejme podrobněji na jednotlivé možnosti, co do této fáze lze zahrnout za aktivity. Činnosti řadíme podle potenciálního uspořádání v programu, zahrnujeme však nejen doporučené aktivity, ale i ty volitelné.

##### 4.1.2.1 *Beseda*

Divadlo a divadelní hry představují sice pro žáky spíše neznámý prostor, ale na druhou stranu se divadelní terminologie podobá té filmové, v níž se žáci orientují lépe. Zatímco režisér, scénárista nebo herec patří mezi běžně užívané pojmy, pod označením dramaturg si pravděpodobně nikdo nic nepředstaví, přitom vidíme nepopiratelnou podobnost mezi tím, co dramaturgové provádějí s divadelní hrou, a tím, jak vypadá práce s textem na střední škole. Náš program v jisté míře připomíná aplikovanou a pro školní potřeby i požadavky upravenou dramaturgickou činnost. Samotné toto zjištění však stěží můžeme použít jako motivaci, zohledníme-li, jak je ve společnosti funkce dramaturga neznámá. V tomto bodu se nám jeví nejvhodnější zahájit delší verzi programu besedou s dramaturgem či s režisérem, tedy s lidmi, kteří text nejen interpretují, ale i modernizují či přetvářejí a hledají způsoby, jak původní myšlenky sdělit co nejúderněji. Spolupráce s odborníky bývá součástí projektů, propojuje se tak školní realita s reálným životem, navíc zapojení profesionálů do výuky v žácích vyvolává větší zodpovědnost a zvyšuje u nich pocit smysluplnosti celé aktivity. Hlubší seznámení s těmito profesemi může rovněž žákům pomoci v průběhu celého programu, žáci budou mít přesnější představu o tom, co se od nich očekává, a host také může skupinky vést či jim konzultacemi pomáhat.

##### 4.1.2.2 *Herecká cvičení*

Uvedení žáků do programu hereckými cvičeními nejenom počátek oživí a zvýší angažovanost účastníků, ale také jim umožní vyzkoušet si improvizaci a seznámit se s pravidly a riziky hraní dříve, než budou inscenovat ukázkou čteného dramatu před publikem. Herecká cvičení rovněž rozvíjejí kromě herecké kompetence i tu sociální a personální, vedou ke sblížení žáků a ke snížení stresu i trémy při pozdějším vystoupení. Domníváme se také, že zejména na počátku prvního ročníku střední školy hodina složená z dramatických aktivit

může přinést učiteli množství informací o třídě, aby v ní pak mohl během programu co nejefektivněji rozdělit pracovní role.

V dramatické výchově se často hovoří o etudách, což jsou podle E. Machkové (1998, 98) krátká strukturovaná a často pointovaná dramatická cvičení. Nedomníváme se však, že je nutné zejména u krátkého programu dodržovat ve cvičeních rysy etudy, stačí žáky nechat sehrát navzájem v párech krátký dramatický výstup (např. spor učitele s žákem, rodiče s dítětem) a následně vyzvat jednoho či dva žáky, aby svoji improvizaci veřejně předvedli. Dané vystoupení sami účinkující i spolužáci reflektují, což může přivést třídu k poznatku, co lze zahrát jinak, lépe a proč. V krátké verzi za účelem úspory času si mohou žáci navzájem ve dvojici přehrát během 60–90 sekund role vyznačující se různými povahovými rysy a hádat, o jaké vlastnosti šlo.

Vedle výše zmíněných návrhů najdeme knihy se stovkami dramatických aktivit, jimiž lze náš program započít. Zatímco některé rozvíjejí nejrůznější oblasti herectví, od pohybu svalů, přes smysly, výslovnost, paměť až po samotné hraní (viz Boal, 2002; Morgan – Saxon, 2001), objevíme i publikace s metodami, které nejsou tak specializované (např. pantomima, živé sochy) a pro literární výuku se hodí více (např. Machková, 2007).

Herecká cvičení však pozitivně ovlivňují i proces evokace, za jehož jádro považujeme představení rysů dramatu a jeho vymezení vůči epice či próze. Krátké vstoupení do role, zejména pak sehrání scénky, může žákům některé rysy připomenout a ulehčit nejen pozdější hraní, ale i vymezování pojmu *drama* v rámci brainstormingu. V tomto bodu zmiňme podnět Deborah Elkins (1976, 143–152), podle níž je nejvhodnější nechat žáky pochopit, co je *drama* a *dramatické*, prostřednictvím toho, že žáci nejprve stanoví rysy situace, kterou považují za dramatickou. Následně danou situaci konkretizují a z různých návrhů vyberou ty, o nichž se domnívají, že jsou k dramatizaci nejvhodnější. Během reflexe po krátkých scénkách dobrovolníků probírá učitel s žáky, jak se jim hrálo, zda si hrající žák myslí, že se role zhostil dobře, jestli s ním souhlasí i třída, do jaké míry byl ve své úloze věrohodný a přirozený atd. Tímto způsobem si žáci uvědomí nejjobecnější pravidla herectví a charakteristiku dramatického textu.

Pro naši realizaci jsme navrhli hereckou aktivitu založenou na odhalování motivace postav, která se však z časových důvodů nepodařila uskutečnit. Za inspirační zdroj jsme zvolili tzv. černé historiky, společenskou hru, v níž hráči hádají kontext popsané události. Po přečtení vybrané historiky, v níž se žena rozhodla prodat Porsche za 500 eur (viz příloha 9.9 *Černá historika*), žáci dostanou za úkol ve dvojici v rámci čtveřice danou situaci dramaticky ztvárnit, aniž by však znali důvod jednání zmíněné postavy. Jelikož smyslem

celé hry je hráče motivací postav překvapovat, nepochybujeme, že většina žáků skutečně pohnutky neuhodne. Na základě reflexe je možné žáky dovést ke zjištění, že znalost kontextu, do níž je situace zasazená, je pro jakoukoliv inscenaci klíčové.

#### 4.1.2.3 Brainstorming

Základ celé fáze tvoří připomenutí toho, co drama jako literární druh vůbec je. Pro shrnutí dosavadních znalostí je vhodné využít brainstorming na tabuli, který bude následně v průběhu programu reflektován (např. ve fázi reflexe).

S ohledem na rozbor kurikulárních dokumentů očekáváme, že žáci vyjmenují přibližně pět základních informací o dramatu. Může jít např. o to, že se drama jako literární druh předvádí, hraje v divadle, odehrává se převážně v dialozích a v přímé řeči, vedle hlavního textu je text vedlejší, např. scénické poznámky, drama se člení na dějství či akty, rozlišujeme tragédii a komedii. Žáci by rovněž měli zvládnout zformulovat klíčový rozdíl mezi prózou (epikou) a dramatem. Neočekáváme však podrobnější informace zmiňující přítomnost konfliktu či to, že se děj realizuje jednáním postav, pokud jsme pro dosažení těchto zjištění nezahrnuli do programu vhodné aktivity.

### 4.1.3 Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace

#### 4.1.3.1 Anotace

##### 4.1.3.1.1 Naplánovaný průběh

Organizace, motivace, evokace	
<b>Metody</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Metoda dialogu</li> <li>• Výklad</li> </ul>
<b>Pomůcky</b>	-
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 min.</li> </ul>
<b>Cíle fáze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci určí různé významy zadané, kontextově neukotvené věty tím, že ji přečtou odlišnými způsoby a reflektují jednotlivé významy a způsoby čtení, dále navrhnou, jak tento poznatek lze uplatnit u inscenování divadelní hry.</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci vyjmenují alespoň tři rysy dramatu formou brainstormingu a v závěru projektu soupis rysů aktualizují a zpřesní.</i></li> </ul>
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
5 min.	<b>Organizace a představení programu</b>	<b>Úkoly učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Představí sebe i program.</li> <li>• Sdělí žákům cíle programu: úspěšně inscenovat část divadelní hry.</li> <li>• Vytvoří z žáků dvě kmenové skupiny (každá čte jiný text).</li> </ul>
2 min.	<b>Představení autorů dramatu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stručně představí bratry Čapky, období, kdy žili, zásadní události z dané doby a uvede díla, která by žáci mohli znát.</li> </ul>
8 min.	<b>Motivační dramatická aktivita</b>	<b>Úkoly žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Přečtou odlišnými způsoby větu napsanou na tabuli: <i>...ty jsi vážně chytrý...</i></li> <li>• Reflektují, jaký smysl dané větě v jednotlivých způsobech čteních přisuzovali a jak souvisí daný úkol s hraním divadla.</li> </ul>
	<b>Brainstorming</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navrhují, co ví o pojmech <i>drama</i> a <i>dramatický</i>.</li> </ul>

Motivačně-evokační fázi v projektu určeném devátému ročníku ZŠ bylo vyhrazeno 8 minut v organizačním a motivačně-evokačním bloku. Po seznámení s programem a s jeho cílem mělo proběhnout představení autorů čteného textu a jejich literární i malířské tvorby. U Karla Čapka šlo o tvorbu pro děti a drama *R.U.R.*, u Josefa Čapka se jednalo o jeho podíl na kulisách a plakátu ke čtené hře *Ze života hmyzu*. Stručně mělo být nastíněno i období po první světové válce, kdy byla hra uvedená v divadle.

#### 4.1.3.1.2 Reálný průběh

Na organizační část fáze jsme vyčlenili pět minut, přesto vlivem pozdních příchodů žáků do školy a sedmiminutového hlášení školního rozhlasu došlo jednak k velkému časovému zdržení, jednak k chybnému rozřazení žáků do skupin, takže se utvořila jedna skupina po devíti a druhá po dvanácti členech. Už v organizační části jsme se zdrželi o čtvrt hodiny déle, než jsme v přípravě projektu plánovali.

V následujícím kroku jsme stručně představili žákům autory a dobový kontext, poté jsme zařadili nejkratší možnou aktivitu alespoň okrajově zaměřenou na nutnost pochopení dramatického textu před inscenací – přečtení věty vytržené z kontextu. Žáci četli větu napsanou na tabuli nahlas a se záplem, jejich projev se lišil spíše silou než významem, ironický způsob čtení nabízeli poměrně neochotně a tento význam vyložil nakonec jediný žák. Na otázku „Jak v divadelní hře poznáme, jakým způsobem máme číst jednotlivé repliky?“ žáci navrhovali odpovědi, že musíme vycházet z toho, jak to postavy myslí. Na to jsme jim položili otázku: „Jak to poznáme, když tam není vypravěč, který by nám to prozradil?“ Třída reagovala, že bychom si to měli pořádně přečíst. Na tento podnět jsme navázali prohlášením, že žáky naučíme způsob, jak drama číst, abychom ho mohli inscenovat.

Na dotaz, co se jim všechno vybaví, když slyší slovo *drama* nebo *dramatický*, nabízelo přibližně deset žáků různé možnosti, mezi nimi byly zmíněny i očekávané klíčové rysy (divadlo, dialogy, přímá řeč, komedie i tragédie a po vyzvání vystihli, čím se liší).

#### 4.1.3.2 *Analýza*

Pro analýzu vybíráme úkol vyžadující rozdílné čtení věty na tabuli. Jde nám o rozlišení významů repliky, vyžadujeme po žácích, aby výpověď bez kontextu interpretovali různými způsoby. Žáci mají dojít ke zjištění, že nelze divadelní hru inscenovat bez toho, aniž by člověk nejprve dokonale rozuměl textu, čímž plánujeme odůvodnit nezbytnost analytických úkolů z třetí fáze metody. Touto aktivitou směřujeme k interpretační a komunikativní kompetenci, což může být pro žáky nedostatečně motivující nebo příliš náročné. Žáci po úvodním nadšeném čtení napsané repliky v průběhu dotazování odpovídali se stále menší ochotou, takže bylo zřetelné, že úkol skutečně neměl žádoucí motivační funkci.

V rámci brainstormingu se podařily shrnout výchozí představy, které žáci mají o dramatu, ale druhý den z časových důvodů nedošlo na konci programu ke zhodnocení návrhů ani k jejich rozšíření.

#### 4.1.3.3 *Alterace*

Vzhledem k motivačně-evokační povaze fáze nebudeme posuzovat kvalitu výukových situací na škále selhávající – rozvíjející situace podle metodiky 3A, alteraci aktivit však navrhujeme.

V nové verzi zkracujeme výklad o autorech divadelní hry i o kontextu jejího uvedení a tyto informace zahrnujeme do volitelných úkolů, jimž se žáci budou věnovat ve třetí fázi.

V případě brainstormingu sledujeme původní cíl, měníme ale celou dramatickou aktivitu a stanovujeme cíl nový: *Žáci sehrají improvizované scénky a reflektují hraní svoje i spolužáků, navrhnou pravidla, jichž by se měli držet, aby hráli co nejméně a nejpřesvědčivěji.* Jak jsme právě předestřeli, chceme začít program motivačnějším úkolem, na druhou stranu navrhujeme opět jen pětihodinový projekt, a tak nemůžeme do přípravy zahrnout příliš časově náročnou aktivitu. S ohledem na výsledky čtvrté fáze metody, o nichž budeme hovořit dále, jeví se přínosné hned v začátku programu zaměřit se na rozvoj hereckých dovedností žáků a na nalezení nejdůležitějších zásad, jak hrát.

<b>Organizace, motivace, evokace<sup>9</sup></b>		
<b>Metody</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• <u>Inscenační metoda</u></li> <li>• Metoda dialogu</li> </ul>
<b>Pomůcky</b>		-
<b>Časová náročnost</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 25 min.</li> </ul>
<b>Cíle fáze</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Žáci sehrají improvizované scénky a reflektují hraní svoje i spolužáků, navrhnou pravidla, jichž by se měli držet, aby hráli co nejméně a nejpřesvědčivěji.</u></li> <li>• Žáci vyjmenují alespoň tři rysy dramatu formou brainstormingu a v závěru projektu soupis rysů aktualizují a zpřesní.</li> </ul>
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
5 min.	<b>Organizace a představení programu</b>	<b>Úkoly učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Představí sebe i program.</li> <li>• Sdělí žákům cíle programu: úspěšně inscenovat část divadelní hry.</li> </ul>
5 min.	<b>Představení autorů dramatu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zmíní období, kdy bratři Čapkové žili, a zásadní události z dané doby.</li> </ul>

<sup>9</sup> Alterované aktivity jsou v tabulce vyznačeny podtržením.

15 min.	<b>Motivační dramatická aktivita</b>	<b>Úkoly žáků:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Zahrají improvizovanou dvouminutovou scénku dle zadané situace: <i>Poklad naráz naleznou dva lidé – štedrý, morální člověk a vypočítavý lakomec.</i></u></li> <li>• <u>Nejprve improvizují ve dvojici, poté vybraný pár předvede dialogickou scénku před třídou, jejich výstup se posuzuje z hlediska věrohodnosti – nejprve hodnotí herci, jak se svého úkolu zhostili, pak třída.</u></li> </ul>
		<b>Úkoly učitele:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Řídí reflexi: <i>Jak ses cítil? Cítil ses jako lakomec? K publiku: Cítíte jste, že se Pavel choval jako opravdový lakomec? Bylo to přesvědčivé a přirozené, nebo v něčem odlišné od reality? atd.</i></u></li> </ul>	
	<b>Brainstorming</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Navrhují, co ví o pojmech <i>drama</i> a <i>dramatický</i>.</u></li> </ul>

## 4.2 Fáze čtení dramatu

### 4.2.1 Popis fáze

V druhé fázi metody čtou žáci ve dvou kmenových skupinách dva odlišné dramatické texty, může jít o celé či přiměřeně zkrácené divadelní hry o více dějstvích, o jednoaktovky nebo alespoň o ucelené úryvky. Práce se dvěma texty ve třídě se jeví přínosná zejména v případě kratších textů, u delších divadelních her hraje roli časová náročnost celého programu. Domníváme se, že je v takovém případě vhodné zadat program ve dvou třídách, přičemž každá třída by zpracovávala jen jednu hru a představení výsledného produktu i následná komparace her by proběhla na mezitřídní úrovni.

Za významnou součást fáze považujeme přípravu na čtení ze strany učitele. Učitel provádí pečlivý výběr dramatického textu, při němž zohledňuje možnosti a zájmy žáků i didaktický potenciál textů. Zhodnotí, do jaké míry zvolené hry či jejich úryvky žákům ulehčují, či ztěžují dosažení cílů naší metody. Musí rovněž vzít v potaz jejich formální kritéria, tedy srovnatelnou délku obou čtených textů, a najít taková díla, která by sdílela



minimálně jeden výrazný rys, nejlépe na úrovni tématu či postavy, jenž by umožnil jejich komparaci. Texty mohou, ale také nemusí pocházet ze stejného dramatu.

Pro zdárný průběh analyticko-interpretací části vidíme rovněž nutnost doprovodit čtení aktivitami, ať už před samotnou četbou, v jejím průběhu, nebo po jejím skončení.

## 4.2.2 Struktura fáze

### 4.2.2.1 Výběr dramatického textu

Volbu textu pro naši metodu, a tedy i pro naše programy podřizujeme třem kritériím – formálnímu, analytickému a obsahově-didaktickému.

Začneme požadavkem **formálním** vztahujícím se k délce textu. Je pravidlem, že výběr textu závisí na délce programu. Neuvažujeme-li o zadání četby divadelní hry za domácí úkol, je nutné zohlednit časovou dotaci programu a jeho uspořádání do vyučovacích hodin, dvouhodinovek či do jednodenního i vícedenního projektu. Délka programu koresponduje s tím, jak dlouhý text divadelní hry lze žákům ke čtení předložit, přičemž platí, že samotná četba obvykle přesahuje trvání profesionálního představení.

Skutečnost, že se orientujeme jen na divadelní hry nás výrazně limituje a omezuje v nalezení textu, který by byl svým obsahem blízký žákům a zároveň umožňoval pohodlnou četbu při vyučování. Deborah Elkins (1976, 152–153) v 70. letech poukazuje na nedostatek jednoaktových her přístupných žákům v Americe, u nás je stav neméně špatný dodnes, nesetkáváme se téměř s žádnou hrou, která by dokázala splnit všechna námi navržená kritéria. Povětšinou shledáváme jednoaktovky vydané v češtině příliš náročné pro patnáctileté a šestnáctileté čtenáře (Jean-Paul Sartre, Eugène Ionesco, Václav Havel), další hry směřují epický či lyrický prvek s dramatickým (Bertold Brecht, Alexandr S. Puškin), pokud se vybrané jednoaktovky na školách v zahraničí čtou, neexistuje jejich český překlad (Eugene O'Neill). Situace se zlepšuje v případě vyšších ročníků středních škol, jelikož adolescenti zvládnou přečíst již složitější dramatické texty. Nabízí se např. komparační čtení *Maryši* bratří Mrštíků a Ibsenova *Domečku pro panenky* nebo srovnání *Našich furiantů* Ladislava Stroupežnického s *Námluvami* od Antona P. Čechova. S ohledem na rozdílnou délku posledních dvou jmenovaných her vidíme jako vhodné řešení shlédnout *Naše furianty* v divadle a číst, analyzovat, interpretovat a následně inscenovat jen *Námluvy* společně s vybranou částí *Našich furiantů*.

Druhé kritérium je kritérium **analytické**. Zohledníme-li povahu naší metody, musíme dbát na to, aby bylo zvolené drama nasycené takovými literárněteoretickými jevy, které žáci

přijatelně snadno rozpoznají a popíšu. Vyřazujeme proto díla dávající přednost lyričnosti a reflexi, naopak za vhodná považujeme hry vyznačující se jasným dějem a zřetelným konfliktem nebo obsahující postavy s výraznou charakteristikou. Jelikož provádíme souhrnnou charakteristiku čteného textu, je nutné, aby text byl zcela nebo alespoň z velké části ucelený. U výňatku nezohledňujeme důsledně jen kompozici dramatu, jelikož je nemožné ji u úryvku zachovat.

Poslední naše kritérium je **obsahově-didaktické**. Výběr dramatu či jeho části z hlediska jeho obsahu představuje velkou výzvu pro pedagogy dramatické i literární výchovy. Spojit jejich nároky nám brání skutečnost, že oba školní předměty mají odlišné požadavky. Četba literární výchovy bývá koncentrovaná do jedné vyučovací hodiny, proti tomu dramatická výchova častěji inklinuje k dlouhodobější práci s jedním textem a vyžaduje po žácích mnohem větší zainteresovanost v samotném textu. Literární výchova zdůrazňuje literární *didaktický potenciál textu*, jak jej představil Ondřej Hausenblas (2012, 81–82) v *Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*, naproti tomu dramatická výchova preferuje dramaticčnost a potenciál dramatický.

Odhlédneme-li od nedostatku krátkých divadelních her, nenacházíme ani příliš dramatičtějších odpovídajících čtenářskému zaměření žáků. Ti sice v devátém ročníku ve škole již pronikají do kanonické literatury, ale nadále preferují žánrovou literaturu (např. fantasy, dívčí romány, detektivky, sci-fi). Podle Ladislavy Lederbuchové dávají přednost epice s napínavým dějem, šťastným koncem a se schematickými hrdiny, kteří nabízejí možnost identifikace i citového prožitku. (Lederbuchová, 2010, 69–71) Eva Machková tvrdí, že starší pubescenti preferují dobrodružství, tajemnost, romantičnost, zároveň se v nich probouzí zájem o humoristickou literaturu, ale i o realismus až naturalismus. Je tedy pochopitelné, že učitelé dramatické výchovy volí v počátcích spíše atraktivní a populární předlohu, aby jejím prostřednictvím vzbudili o dramatickou aktivitu zájem. (Machková, 2004, 32–34) Na rozdíl od literární výchovy totiž původní text má sice čtenáře zasáhnout, ale hlavním jeho úkolem je vytvořit z něj něco provokativního a jedinečného. (Richter, 1985, 71) Literární výchova směřuje více k samotnému textu, o to více záleží již na původní umělecké hodnotě inscenované předlohy.

Při výběru dramatu pro naši metodu hrají všechna zmíněná kritéria stejně významnou roli a zásadním způsobem omezují výběr vhodných divadelních her. Obdobnou obtíž pozorují i tvůrci čítanek, proto se v nich také drama objevuje spíše vzácně (viz *příloha 9.3 Drama v čítankách*).

#### 4.2.2.2 *Organizace třídy před četbou*

V naší metodě počítáme s přítomností dvou učitelů po celou dobu četby a následného rozboru textu. Učitelé nejprve zvolí na základě výše uvedených kritérií vhodné úryvky a provedou nutné analýzy. Poté navrhnu program o odpovídající délce a v nejvhodnějším formátu, jímž se zdá být projekt. Před začátkem četby žáky rozdělí do dvou kmenových skupin, z nichž každá čte jiný text. Upozorňujeme, že četba jediného dramatu ve třídě snižuje nejen smysluplnost inscenace, ale navíc odstraňuje komparační princip, v němž vidíme velký význam pro naši práci. V případě četby celého dramatu realizujeme projekt zároveň ve dvou třídách, přičemž samotná četba, zahrneme-li do ní ještě různé aktivity, může trvat i pět hodin, tedy jeden projektový den, nevyhnutelně pak musí jít minimálně o dvoudenní program.

#### 4.2.2.3 *Aktivity před čtením, při čtení a po čtení*

Podobně jako v běžných hodinách literatury i v naší metodě doporučujeme využít různé aktivity, které vzbudí zájem žáků o text, pomohou jim v textu se zorientovat a vyjádřit jejich názor.

Mezi **aktivity před čtením** volíme zejména *předvídání*. Vycházíme z předpokladu, že si středoškoláci na rozdíl od základní školy musí poradit s uměleckou literaturou často sami, třeba při vytváření referátu ke knize nebo při přípravě k maturitě, v takových případech mají jen omezený okruh nápověd, o čem literární dílo bude a co v něm mají vidět. Na druhou stranu v nich musíme vzbudit zvědavost. V takových situacích roste na významu název díla a u dramatu plakát, jenž navíc bývá dostupný v mnoha verzích, jelikož vzniká s každým novým nastudováním.

Žáci formou brainstormingu na základě názvu a plakátu předvídají, o čem čtené dílo bude. Brainstorming probíhá s celou třídou i v případě, že obě skupiny čtou odlišnou hru.

**Aktivity při četbě** již provádí každý učitel se svojí kmenovou skupinou samostatně. Čím je text delší, tím je náročnější udržet zájem a pozornost žáků, proto je také nutné text přerušovat literárními či dramatickými aktivitami. Tato etapa bývá značně hlučná a žáci se mohou rušit. Jako ideální řešení se jeví nechat žáky pracovat ve dvou odlišných místnostech.

Základní aktivita při četbě je *čtení v rolích*. Pokud se ve třídě najdou žáci s přirozeným hereckým talentem nebo s naučenými hereckými dovednostmi, kteří jsou schopní číst plynule, samotný proces četby půjde snadněji. Nastane-li však přesný opak, může vstoupit do role vyučující a číst společně s žáky. Žáci se také během četby střídají, pokud se cítí unavení.

U delších a náročnějších textů je možné zvolit přerušování čtení a vkládání aktivit jako je *shrnování a předvídání*. Jelikož tyto činnosti ovlivňují vnímání čteného, považujeme je za volitelnou součást fáze. Pokud však víme, že bude mezi čtením a analýzou textu prodleva v řádu hodin až dnů, tabulka na *čtení s předvídáním* může poskytnout žákům později oporu při rozpomínání, zejména pokud do programu nebude znovu zařazeno *druhé čtení*.

**Po čtení** nastává *reflexe* dojmů, pocitů, v níž žáci vyjadřují svůj postoj k textu, a zároveň vypracovávají dva úkoly, které dále slouží jako podklad pro *důkaz o učení* – mají samostatně či ve dvojici stanovit hlavní myšlenku textu a sepsat vše, co ví o vybrané postavě. Na konci programu mohou tyto svoje počáteční výkony srovnat s novou formulací.

Důležité je rovněž reflektovat očekávání žáků vycházející z úvodního předvídání na základě plakátů a názvu, jak autor daný námět uchopil.

Nezahrneme-li druhé čtení, dříve než postoupíme do další fáze, necháme žáky navrhnout tzv. *dramaturgicko-režijní koncepci*, jež spočívá v zodpovězení základní otázky celou skupinou: „Co vlastně chceme inscenací říct a jakými scénickými prostředky to hodláme vyjádřit?“ (Richter, 1985, 77) Touto otázkou dochází k zúročení dříve navrhnuté hlavní myšlenky.

#### 4.2.2.4 *Druhé čtení, improvizace a dramaturgicko-režijní koncepce*

Druhé čtení nepředstavuje povinnou složku naší metody, ale zejména pokud program probíhá ve více dnech, je vhodné ho zařadit do následující *fáze komplexní literární analýzy*, jakmile se žáci seznámí se svými pracovními rolemi a úkoly. Dalším důvodem může být neuspokojivé porozumění textu během prvního čtení.

Druhé čtení vnímáme jako přínosné i v případě, že žádná z předcházejících dvou podmínek splněna nebyla. Zatímco první čtení žáky s textem seznamuje, to druhé žákům pomáhá nalézt výše zmíněnou *dramaturgicko-režijní koncepci*, k níž se vrátíme ještě v příští kapitole. Navíc v průběhu druhého čtení žáci cíleně rozebírají kategorie, které jim byly přiřazeny, nehrozí proto, že se začnou nudit.

### 4.2.3 Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace

#### 4.2.3.1 *Volba čtených textů*

U volby úryvku jsme se ocitli v komplikované situaci, časová dotace programu nedovolovala přečíst větší část jakkoliv krátké hry, jediné řešení bylo sáhnout po díle komponovaném z relativně ucelených, kratších dějových linií, které navíc poskytuje čtenáři

na malé ploše velké množství informací o postavách. Tomuto požadavku v české literatuře odpovídalo drama *Ze života hmyzu* bratří Čapků. Z této hry se ostatně objevuje ukázka v čítance SPN pro 9. třídu (Soukal, 2008, 96–99). Ačkoliv daná hra splnila *formální* i *analytické kritérium*, o tom *obsahově-didaktickém* jsme v jisté míře stále pochybovali. Zvolili jsme proto podle odlišných kritérií dva texty, označujeme je podle postav, které v nich vystupují. *Text A: Cvrčci a Chrobačka* (viz příloha 9.4.1) pocházejí z druhého dějství s názvem *Kořistníci* a *text B: Jepice, Tulák a Slimáci* (viz příloha 9.4.2) z Epilogu označeného jako *Život a smrt*. Pro realizaci redukované lekce o postavě jsme vybrali *text C: Chrobáci a Cvrčková* (viz příloha 9.4.3). Všechny texty jsme krátili.

*Text A: Cvrčci a Chrobačka* jsme volili kvůli vhodnému rozsahu, splňoval podmínku ucelenosti a končil tragicky, což podtrhovalo tragikomický charakter celé hry. Manželé Cvrčkovi se přistěhují do domečku po umírajícím cvrčkovi, po krátké rozmluvě Cvrčkové a Chrobačky o tom, co je v životě nejdůležitější, je Cvrčková náhle zavražděna Lumkem. Již ze stručného převyprávění děje je zřejmé, že v textu chybí témata blízká žákům, proto jsme při výběru druhého textu (*text B: Jepice, Tulák a Slimáci*) zohlednili žakovské preference a zvolili komickou pasáž z Epilogu se Slimáky, i když tento text poskytoval žákům méně celistvou dějovou linii. Zachycoval víření a umírání Jepic, líhnutí jedné z nich a nakonec smrt Tuláka, což zaujatě sledují dva Slimáci. Při prověřování jediné aktivity zaměřené hlavně na problematiku postav jsme zvolili pro všechny účastníky stejný text, *text C: Chrobáci a Cvrčková*. Téměř totožná pasáž byla také zařazena v čítance, o její vhodnosti jsme proto nepochybovali, ale do prvního programu jsme ji nezařadili, jelikož jsme ji plánovali užít až v dalších realizacích. Pro alteraci ponecháváme *texty A a B*, ale nevyklučujeme ani spárování textů *A a C*, v nichž žáci snadno naleznou vazby pro pozdější komparaci.

Společné rysy komparovaného textu *A a B* jsme viděli v motivech *smrti a přihlížení smrti*. Jde o motiv, který se vyskytuje ve čtených textech čtyřikrát – smrt Cvrčkové, umírání Jepic a Tuláka. Zločinu poprvé přihlíží Tulák, jenž je zděšen lhostejností okolí, podruhé Slimáci, kteří ve smrti vidí zpestření všedního dne na cestě za potravou.

#### **4.2.3.1.1 Didaktický potenciál textů**

Používáme vzor didaktického potenciálu, jak jej zveřejnil Ondřej Hausenblas (2012, 81–82). Nejprve charakterizujeme obecné rysy celého dramatu a čtených textů, poté vystihneme specifickosti jednotlivých úryvků, pokud na ně nelze vztáhnout předcházející tvrzení.

1) **Smysl textu a autorský záměr:** Bratři Čapkové v dramatu *Ze života hmyzu* použili téma procházení labyrintem světa, aby Tulákovi, našemu průvodci, i nám představili panoptikum nejrůznějších lidských zkažeností reprezentovaných jednotlivým hmyzem. Tradiční alegorickou záměnu lidských postav za zvířecí autoři posunuli ještě dál, k hmyzu, jenž sám o sobě v lidech konotuje něco nepřijemného a otravného. Jenže tímto zjednodušením se dostáváme k usouvztažnění ošklivosti vnější i vnitřní, což není myšlenka, k níž autoři chtěli recipienta dovést. Nejspíš proto otevírají hru bezstarostným poletováním motýlů a zakončují ji blyštivým rejem jepic, zatímco prvoplánově děsivý a nebezpečný hmyz do svého díla vůbec nezahrnují. Hnus, který chtěli divákovi představit není vnější, je vnitřní, a dokonce je otázkou, do jaké míry vůbec máme právo jím být zhnuseni, protože hmyzí svět se řídí pečlivě vybudovanou „morálkou“, jež má navíc pevně stanovené hodnoty, které se ve světě před sto lety, a dokonce i v našem současném světě těší všeobecnému uznání. Autoři problematizují samotný koncept hodnot jako něčeho vždy dobrého i žádoucího a relativizují je. Ukazují odvrácenou tvář pokroku, vědy, techniky, starosti o rodinu, plodů práce, lásky a umění, individualismu a jedinečnosti člověka, to vše vlivem sobectví, lhostejnosti, odlidštění, požívačnosti, závistivosti, nepřejčnosti, malosti a zahleděnosti do sebe ztratilo svoji nezpochybnitelnou cenu.

- *Hlavní myšlenka textu A: Pokud v utrpení druhého nacházíme potěšení, pak někdo se bude těšit z naší tragédie. Každý z nás si může cenit něčeho, co je v očích druhého bezcenné, kdo však rozhoduje o tom, které hodnotě by se vše mělo podřídit?*
- *Hlavní myšlenka textu B: Malost a smrtelnost podléhá klamu o své velikosti a nesmrtelnosti. Krátký život není nesmyslný, protože je krátký, ale proto, že se opájí pouze sám sebou. Zájem o druhé, jenž je motivován jen vlastní zábavou, není o nic lepší než nelítostná lhostejnost.*
- *Hlavní myšlenka textu C: Někdy milujeme více věci než lidi, kteří by přitom měli být naši nejbližší. Každý z nás si může cenit něčeho, co je v očích druhého bezcenné, kdo však rozhoduje o tom, které hodnotě by se vše mělo podřídit?<sup>10</sup>*

*Hlavní pojmy:* Ve vybraných textech se vyskytuje několik leitmotivů se symbolickou platností smyslu života. Pro Cvrčkoví existuje jen *domov* (rodinné štěstí) a *záclonky* (útulnost), pro Chrobáky *kulička* (majetek, celoživotní dílo), pro Slimáky *kapusta*

---

<sup>10</sup> Text A a Text C sdílejí část textu.

(obživa), můžeme rovněž operovat s motivem lhostejnosti, smrti, pomluv, přivlastnění si cizího, nesmrtelnosti, malosti či s motivem přihlížejícího svědka atd.

*Zásadní otázky:*

- Text A, text B, okrajově text C: Může být člověk šťastný, pokud se raduje ze štěstí druhých? (Spíše ne, Cvrčkovi umírají, osud slimáků je nejasný.)
  - Text A, text C, okrajově text B: Jak cenné je to, čeho si ve svém životě nejvíce ceníme? (Cenné je to jako domeček, kterého se zmocňujeme, když původní majitel zrovna umírá; jako kulička z mrvy; jako věčný život, který končí druhý den; jako kapusta, s níž neustále zaháníme hlad.)
  - Text A, text B, text C: Co skutečně má v životě cenu? (Najít smysl svého života, který neposkytuje uspokojení jen nám, ale i ostatním, např. v práci. – Tato odpověď je zřejmá z alternativního konce, který nebyl součástí textů. Odpovědi na tuto otázku bez znalosti celé hry mohou být různé. Text A: každý si cení něčeho jiného; text B: ceníme si toho, čeho nemůžeme dosáhnout (Jepice věčnosti); text C: ceníme si materiálních věcí více než lidí)
  - Text A, text B, text C: Kdo je horší, ten, kdo vraždí, nebo ten, kdo přihlíží? (Pokud připustíme, že vrah, Lumek, měl důvod, i když sobecký, pak vinen je ten, kdo ani nepomyslel, že by zasáhl. Cvrčkovi a Slimáci smrt berou jako rozptýlení.)
- 2) **Čtenář a text:** Vybrané texty tematizují nejrůznější špatné vlastnosti, které se nevážou ani k době, ani k místu. Byly, jsou a budou, a i dnes se nacházejí všude kolem nás. Žákům může být nejbližší závislost na materiálních hodnotách Chrobáků nebo vzrušení, které moderní konzumenti médií zažívají při sledování katastrof a utrpení, což vidíme jednak u Slimáků, jednak u Cvrčkové, když se opakovaně rozveseluje představou komicky umírajícího Cizího cvrčka. Ostatní témata a motivy falše, zlomyslnosti, zločinnosti a zahleděnosti do sebe nadále v naší společnosti existují, ale žáků se nemusí tak bytostně dotýkat.

Navázat můžeme jednak na předcházející zkušenost žáků s bajkami, ale v omezené míře i na dystopii pro mládež jako je *Hunger games* Suzanne Collinsové, s níž drama sdílí nelítostný zájem o osud druhých. S ohledem na velmi malé zastoupení dramatu v čítankách neočekáváme, že by účastníci programů znali Moliérova *Lakomce*, v jeho případě vidíme paralelu zejména s Chrobáky.

Drama bylo psáno pro dospělé publikum, ovšem pro žáky na hranici pubescence a adolescence se jeví již přístupné. Většina myšlenek je pochopitelná a zřejmá, potíže

spatřujeme hlavně v tom, že žáci se čtením dramatu nemají velké zkušenosti a jazyková stránka, o níž budeme hovořit dále, může na první pohled působit spíše jako vyjadřování z dětské knihy. Situaci komplikují rovněž změny, jimiž prošla mezilidská komunikace v posledních sto letech. Forma flirtování motýlů v prvním aktu je pro žáky již zcela nerealistická a rozhovor manželů Cvrčkových příliš pošetilý.

Jelikož autoři využívají paralelu mezi lidmi a hmyzem, účastníci nemusí některé souvislosti postřehnout, pokud nejsou poučeni o tom, jak vypadá a co dělá lumek, že chrobáci jsou tzv. hovniválové, že cvrčci jsou rodinně založený hmyz nebo že jepice žijí krátce.

- 3) **Žánr textu a způsob autorova podání:** Autoři pracují s komedií, tragikomedií, satirou a alegorií, zejména rysy alegorie mohou žákům připomínat bajku. Kompozice divadelní hry *Ze života hmyzu* má neobvyklý řetězový charakter s událostmi uspořádanými chronologicky. Dějové sekvence jsou rovnocenné, řazené za sebou a spojované postavou Tuláka, jelikož však žáci nečtou celé drama, na tuto skutečnost mohou přijít až když se seznámí s dalšími částmi hry.

V hmyzích postavách se zrcadlí karikatury lidí, jednotlivá dějství směřují k malým osobním tragédiím, ať už jde o smrt Cvrčkové a Cvrčka, Jepic i Tuláka, či jen o ztrátu materiálního smyslu života Chrobáků. Každá postava reprezentuje soubor několika výrazných povahových rysů a jedné zásadní hodnotové orientace. Všichni představují bez výjimky dospělé příslušníky různých společenských skupin (od bohémů, přes střední třídu až po úřednicko-vojenskou společnost), jediná postava, která se zřetelně odlišuje od ostatních svým postavením na okraji společnosti, je Tulák.

V souladu s dramatickou formou se text sestává z replik, dialogů a monologů.

Autoři směšují zdánlivě humorný a odlehčený tón se sarkasmem, dosahují tak ostrého, satirického vyznění, diváky rovněž provokují rozvracením posledních jistot, které po válce lidem zůstaly.

- 4) **Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění:** Jazyk má charakter mluvenosti, ale žákům se může zdát příliš expresivní (paralelu s dětskou knihou jsme již zmiňovali). Ubereme-li příkrasy v podobě roztomilostí a komicností, zůstává jen mrazivost. Často se objevují i knižní výrazy, které je nutné buď vysvětlit, nebo požádat žáky, aby jejich význam vyhledali. Problematické svojí informační zhuštěností jsou veršované monology Tuláka, v nichž často sděluje klíčové generalizace. Oproti jeho replikám veršované monology Jepic považujeme za méně náročné. Blíže se jazykové stránce věnujeme v příloze 9.7.3.



#### 4.2.3.2 Anotace

##### 4.2.3.2.1 Naplánovaný průběh

Předvídání, čtení, reflexe		
<b>Metody</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Čtení v rolích</li> </ul>	
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovní list se čteným textem (a s plakátem), přílohy 9.5.1 a 9.5.3</li> <li>• Čtvrtka s otázkou <i>Jaká je hlavní myšlenka textu?</i> a fixy</li> </ul>	
<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>	
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 40 minut</li> </ul>	
<b>Cíle fáze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci samostatně a poté ve skupině zformulují hlavní myšlenku textu.<sup>11</sup></i></li> <li>• <i>Žáci sepíšíou vše, co se z textu dozvěděli o vybrané postavě.</i></li> </ul>	
<b>Důkaz o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skupinová formulace hlavní myšlenky na čtvrtku papíru</li> <li>• individuální charakterizace vybrané postavy</li> </ul>	
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
5 min.	<b>Předvídání (dle plakátu a názvu díla)</b>	<p><b>Činnost učitele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vytvoří z žáků dvě kmenové skupiny (každá čte jiný text).</li> <li>• Rozdá pracovní listy.</li> <li>• Zadá úkol: <i>O čem podle vás bude hra, která se jmenuje Ze života hmyzu a k níž vznikly tyto dva plakáty. První je z roku 1921 a druhý z roku 2013. Vaše návrhy запиšou na tabuli.</i></li> <li>• Zaznamenává různé nápady a nehodnotí je.</li> <li>• Rozdá čtené role zájemcům, případně zbývající postavy žákům přiřadí.</li> </ul> <p><b>Činnost žáků:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Během předvídání navrhnou možná témata a potenciální děj.</li> </ul>

<sup>11</sup> Cíl je součástí cílů metody.

15 min.	<b>Čtení v rolích</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čtou v rolích, případně se ve čtení střídají.</li> </ul>
10 min.	<b>Reflexe a podklady k důkazu o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na vyzvání učitele probírají ve dvojici svoje pocity a vjemy z dramatu, co je zaujalo, co je nebavilo atd.</li> <li>• Vypracovávají reflexi i úkoly z pracovního listu – hlavní myšlenka a charakteristika postavy</li> </ul> <p><b>Činnost učitele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Věnuje se 5 minut jedné, 5 minut druhé skupině.</li> <li>• V rámci reflexe úvodního předvídání a čtení vždy položí skupině otázku: <i>Co jste očekávali a co se z toho naplnilo? Jak se vám to líbilo, co vás zaujalo/ nezaujalo? Jaká je podle vás hlavní myšlenka textu?</i></li> </ul>
10 min.	<b>1. interpretace hlavní myšlenky</b>	<p><b>Činnost žáků:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sepíšou na pracovní list návrh hlavní myšlenky.</li> <li>• Shrnou svoje hlavní myšlenky v rámci skupiny na čtvrtku.</li> </ul>

Fáze čtení a jeho reflexe byla navržena na 40 minut. Po předvídání a čtení textu v rolích mělo dojít k reflexi nejprve ve dvojici, pak v celých skupinách. Jelikož obě skupiny vedl jeden učitel a reflektovaly se dva odlišné texty, měl se u obou skupin během deseti minut prostřídat. Pořadí jednotlivých aktivit proto každá skupina dostala jiné. Zatímco jedna skupina by probírala s učitelem svoje postřehy, dojmy, názory, pocity, případně otázky a zkoušela zformulovat hlavní myšlenku, druhá skupina by písemně vypracovávala reflexi a úkoly z pracovního listu. Po pěti minutách by došlo k prostřídání.

#### 4.2.3.2.2 Reálný průběh

Do této fáze jsme vstupovali se čtvrt hodinovým zpožděním a vystupovali s půlhodinovým.

Předvídání z plakátů a názvu díla potvrdilo, že žáci jsou k náznakům alegorie vnímaví a okamžitě očekávají paralelu člověka a hmyzu. Mezi návrhy, o čem hra bude, žáci uváděli tyto tři možnosti: *život a hmyzí slavnost; srovnávání života lidí se životem hmyzu; z lidí se stávají škůdci.*

Během dělení na kmenové skupiny, vznikla větší skupina A o dvanácti žácích a dostala text pracovní označený jako A: *Cvrčci a Chrobačka*, menší skupina B o devíti členech četla B: *Jepice, Tulák a Slimáci*. Skupina B si rychle rozdělila herecké role a četba u nich začala

bez větších potíží, četli nadšeně, s dramatickým přednesem a velmi hlasitě. Situace ve skupině A byla opačná, nemohli se dohodnout, kdo bude číst, a přiřazení rolí v několika případech aktivně odmítali. Když se dobrovolníci uvolili, četli tiše, bez entusiasmů, v nejhroším případě jejich četba úplně postrádala plynulost. Velikost skupiny nedovolovala, aby seděli blízko sebe, a hlasité čtení skupiny B způsobilo, že tato skupina se téměř neslyšela. Nakonec jsme museli vstoupit také do role a číst s nimi. Skupina B po dočtení dostala za úkol reflektovat zážitky z četby ve dvojici a sepsat do pracovního listu charakteristiku postavy i hlavní myšlenku, tu navíc členové skupinově zformulovali na čtvrtku. Vznikly zde tři návrhy hlavní myšlenky: „příběh je o životě a smrti“; „na konci byli slimáci vyobrazení jako společnost, která se stará sama o sebe“; „karma“.

Jakmile skupina A dočetla a vystihla domnělou hlavní myšlenku („hra vypráví hlavně o životě a jak to v něm chodí“), z časových důvodů jsme místo reflexe čtení okamžitě zadali v obou skupinách analýzu textu, která měla žáky přimět k tomu, aby si text znovu prošli. Problémy vzniklé ve fázi čtení měly být kompenzovány prostřednictvím našich konzultací s jednotlivými pracovními rolemi a skupinkami.

#### 4.2.3.3 Analýza

Výuková situace měla žákům poskytnout prostor pro soustředěné přečtení dramatického textu, aby s ním mohli dále pracovat. Dva závěrečné úkoly po čtení pak měly diagnostickou funkci pro žáky i pro nás, jelikož ukazovaly výchozí dovednosti žáků v oblasti analyticko-interpretací kompetence.

Předvídání před četbou svůj účel splnilo, při samotném aktu čtení jsme však pozorovali ve skupině A malý zájem o text, což bylo dáno způsobem mluvy postav, žáci při pozdější zpětné vazbě poukazovali na to, že se jim vysloveně nelíbilo použití citoslovcí smíchu a rozhovor manželů je nebyl.

Domníváme se, že na selhání výukové situace u skupiny A už ve fázi čtení se podílelo více faktorů: nadměrná velikost této skupiny, nedostatky ve čtení, hlasité čtení druhé skupiny, ale také málo lákavá ukázka a nedostatečná reflexe. Chybělo rovněž jakékoliv shrnutí obsahu celé hry či jen čtené části a rozmluva o dojmech z četby se odsunula až na druhý den do *fáze prezentace a inscenace*. Nesmíme opomenout ani skutečnost, že chyběl druhý učitel, což negativně ovlivnilo výkon členů skupiny B během dalších aktivit, i když v této fázi jsme u nich problémy ještě nezaznamenali.

#### 4.2.3.4 *Alterace*

Po žácích jsme chtěli, aby soustředěně četli v rolích a následně text stručně interpretovali a provedli jednoduchou analýzu postavy.

Výukovou situaci ve skupině A hodnotíme jako *selhávající*, většina žáků nebyla schopná nejen číst v roli, ale ani obecně vystihnout hlavní myšlenku textu, tu po čtení zvládli vyjádřit jen dva žáci.

Posoudit průběh fáze ve skupině B je pro nás ještě obtížnější, se skupinou jsme téměř nebyli v kontaktu a v jaké kvalitě došlo ke splnění zadaných úkolů můžeme odhadovat jen z písemných materiálů žáků. Za pozitivní signály považujeme, že žáky čtení textu zřetelně bavilo a obdrželi jsme od nich čtyři pokusy o vystižení hlavní myšlenky s pěti náčrty charakterizace postav. Z těchto náznaků vysuzujeme, že kdybychom skupinu B v dalších fázích vhodně vedli, mohli jsme u nich vidět žádoucí pokrok. Za velkou chybu považujeme, že jsme z časových i organizačních důvodů museli vyřadit aktivity, v nichž jsme měli společně četbu reflektovat.

Skupina B text pochopila lépe než skupina A, zohledníme-li navíc zdařilejší výkony při plnění úkolů, můžeme označit výukovou situaci ve skupině B za *nerozvinutou*, pro níž je typické, že žáci dosahují základního porozumění faktů, ale nedostávají příliš možností rozvíjet svoje analytické a interpretační dovednosti. K tomuto stavu došlo, protože žáci byli odkázáni pouze na úkoly a otázky z pracovního listu a nedostávalo se jim žádné zpětné vazby.

S ohledem na výše zjištěné předkládáme možnou alteraci, do níž však z velké části zahrnujeme návrhy, které jsme uváděli v podkapitole zabývající se strukturou této fáze. Původní cíle ponecháváme nezměněné, ale přidáváme k nim nové. Nastíněná alterace je časově náročnější zejména tím, že akt čtení doprovázíme dalšími aktivitami nebo přímo vřazujeme do *analyticko-interpretační fáze* tzv. druhé čtení.

Předpoklad úspěšného průběhu této fáze s největší pravděpodobností tkví v dostatečném počtu učitelů a v rozdělení třídy do dvou místností, kde se navzájem skupiny nebudou rušit a budou mít v průběhu čtení prostor případně i přehrát vybrané scény. Pokud se projeví náznaky, že hře žáci dostatečně nerozumí nebo je nebaví, učitel může vstoupit do role a četbu podnítit, nebo vyzvat žáky k improvizaci a k přehrání problematické části.

Za palčivý, i když těžko vyřešitelný problém považujeme také volbu textu. Jsme přesvědčeni, že je nutné žákům předložit hru, která je okamžitě osloví, ale vzhledem k nedostatečné časové dotaci programu nemáme jinou možnost než nadále pracovat s dramatem *Ze života hmyzu*.

Předvídání, čtení, reflexe <sup>12</sup>		
<b>Metody</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Čtení v rolích</li> <li>• <u>Čtení s předvídáním</u></li> <li>• <u>Shrnování</u></li> </ul>
<b>Pomůcky</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovní list se čteným textem (a s plakátem, případně i s <u>tabulkou předvídání</u>), přílohy 9.5.1, 9.5.2 a 9.5.3</li> <li>• Čtvrtka s otázkou <i>Jaká je hlavní myšlenka textu?</i> a fixy</li> </ul>
<b>Počet učitelů</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>2</u></li> </ul>
<b>Časová náročnost</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>minimálně 50 minut</u></li> </ul>
<b>Cíle fáze:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Žáci shrnují, co se v textu stalo, a předvídají, co se může stát.</u></b></li> <li>• <i>Žáci samostatně a poté ve skupině zformulují hlavní myšlenku textu.<sup>13</sup></i></li> <li>• <i>Žáci sepíší vše, co se z textu dozvěděli o vybrané postavě.</i></li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• skupinová formulace hlavní myšlenky na čtvrtku papíru</li> <li>• individuální charakterizace vybrané postavy</li> </ul>
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
10 min.	<b>Předvídání (dle plakátu a názvu díla)</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Shrne děj hry tak, aby to nenarušilo pozdější interpretaci.</u></li> <li>• Vytvoří z žáků dvě kmenové skupiny (každá čte jiný text).</li> <li>• Rozdá pracovní listy.</li> <li>• Zadá úkol: <i>O čem podle vás bude hra, která se jmenuje Ze života hmyzu a vznikly k ní tyto dva plakáty. První je z roku 1921 a druhý z roku 2013. Vaše návrhy zapiš na tabuli.</i></li> <li>• Zapisuje různé nápady a nehodnotí je.</li> <li>• <u>Třídu rozdělí do dvou místností.</u></li> </ul>

<sup>12</sup> Alterované aktivity jsou v tabulce vyznačeny podtržením.

<sup>13</sup> Cíl je součástí cílů metody.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozdá čtené role zájemcům, případně zbývající postavy žákům přiřadí.</li> </ul>
		<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Navrhují možná témata a průběh děje.</li> </ul>
25 min.	<b>Čtení v rolích, příp. čtení s předvídáním a shrnování</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Čtou v rolích, případně se ve čtení střídají.</li> <li>Vykonávají aktivity během čtení dle instrukcí v <u>pracovním listu</u>.</li> </ul>
10 min.	<b>Reflexe a podklady důkazu o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na vyzvání učitele probírají ve dvojici svoje pocity a vjemy z dramatu, co je zaujalo, co je nebavilo atd.</li> <li>Vypracovávají reflexi i úkoly na pracovním listě – hlavní myšlenka a charakteristika postavy.</li> </ul>
		<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>V rámci reflexe úvodního předvídání a čtení vždy položí skupině otázku: <i>Co jste očekávali a co se z toho naplnilo? Jak se vám to líbilo, co vás zaujalo/ nezaujalo? Jaká je podle vás hlavní myšlenka textu?</i></li> </ul>
10 min.	<b>1. interpretace hlavní myšlenky</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sepíší na pracovní list návrh hlavní myšlenky.</li> <li>Shrnou svoje hlavní myšlenky v rámci skupiny na čtvrtku.</li> </ul>

#### 4.2.4 Druhá realizace: redukováná lekce o postavě

Druhá realizace pracovala s jediným textem s pracovním názvem *C. Chrobáci a Cvrčková*. Aktivity se podobaly těm z *krátkého programu*, zařadili jsme sem předvídání z názvu a plakátu, pozorné čtení v rolích a jeho reflexi. Diagnostické úkoly jsme třídě nezadávali.

Úryvek se četl nahlas před celou třídou, nejdelší role připadla dramaticky nadanému žákovi, spolužáci v ostatních rolích měli rovněž plynulý projev. V této realizaci jsme zvládli odstranit hlavní rušivé faktory – četl se jeden text, nahlas, plynule a dramaticky.

Kladením otázek jsme prověřovali porozumění textu. Žáci celkově text chápali lépe a vybavovali si z něj podrobnosti.

Výukovou situaci považujeme spíše za podnětnou, již nechyběla reflexe a žáci zvládali od počátku formulovat hlavní myšlenku na vyšší úrovni než účastníci první realizace a v závěru hodiny ji mírně zpřesnit – „hra vypovídá o vztazích mezi lidmi založených na majetku a o falešnosti mezi lidmi/hmyzem“ (archiv autorky). Jen během reflexe četby nedokázali uvést, co je bavilo a nebavilo, přišlo jim však roztomilé, jak to bylo napsáno, a ve svém jádru i smutné.

## 4.3 Fáze analyticko-interpretací

### 4.3.1 Popis fáze

Tato fáze představuje jádro celé naší metody. Propojuje v sobě náročné středoškolské analytické úkoly, úlohy na procvičení recepce díla, zejména apercepce a veškeré aktivity směřuje k cíli – vytvořit *souhrnnou charakteristiku* čteného textu a inscenovat jeho část. Těmito procesy literární analýzy a interpretace nahrazujeme původní dramaturgickou analýzu, která obdobným způsobem předchází reálnou divadelní inscenaci.

Žáci nejprve na základě prekonceptů vymezují obsah a význam jednotlivých literárněteoretických kategorií, poté s oporou v otázkách a úkolech provedou jejich analýzu a svoje zjištění v rámci konzultací projednají s vyučujícím a zpracují do výsledného produktu k prezentaci pro diváky před samotnou inscenací. V této fázi zejména u středoškolské verze nevyklučujeme ani práci s odbornou literaturou.

### 4.3.2 Struktura fáze

Jednotlivé etapy fáze vedou žáky k pečlivému čtení textu a k analýze jeho dílčích prvků, v závěru fáze by měli žáci začít svoje dosavadní zjištění syntetizovat.

#### 4.3.2.1 Prekoncepty literární analýzy

Dostáváme se k další evokační fázi naší metody. Žáci ve věku 15 a 16 let mají již implicitní znalosti z literární teorie. Některé oblasti a kategorie dovedou bez větších potíží intuitivně vystihnout, jiné jim svojí abstraktností dělají potíže. Tato etapa metody nám slouží jako diagnostika, které znalosti a dovednosti z literární teorie žáci mají před absolvováním našeho programu, a zároveň umožňuje žákům vlastními slovy zaplnit tyto kategorie na základě jejich dosavadních zkušeností.

Žáci pomocí brainstormingu či brainwritingu mají shrnout vše, co ví o vybraných kategoriích z literatury. Vyučující před ně postupně předkládá čtvrtky s napsanými pojmy: *hlavní myšlenka, postavy, jazyk, děj, téma, motiv, kompozice, časoprostor*. Vybraný žák k těmto pojmům zapisuje na čtvrtky, co skupinu napadá. Účastníci definují termíny vlastními slovy a navrhují, co lze u nich určovat. K těmto čtvrtkám a zápisům se vracíme ve *fázi komparace a tvorby*.

#### 4.3.2.2 *Práce v rolích a ve skupinách*

Podoba této etapy je volně inspirována dramaturgickým rozborem a metodou *v plášti odborníka*<sup>14</sup> či jeho literární alternativou označovanou jako *literární kroužky* (srov. Hausenblas, 2012, 27–28).

Mezi žáky jsou rozděleny pracovní role, ty náleží do tří úrovní: **primární, sekundární a terciální**. Role označené jako *primární* zastřešují nejdůležitější úkoly, které směřují k provedení literární analýzy a interpretace. *Sekundární* role mohou literární zaměření přesahovat, mají charakter doprovodný a často zahrnují jednodušší apercepční aktivity. *Terciální* role bývají ještě náročnější než primární, proto jejich zařazení do programu je podmíněno zejména stupněm školy.

Konkrétní podobu zadání konkretizujeme pro některé role v přílohách 9.6.

Množství i obtížnost otázek a úkolů závisí na tom, co všechno chceme žákům předat. Pokud jim chceme jen v hrubém obrysu ukázat, jak může vypadat souhrnná charakteristika, vystačíme si s otázkami a úkoly, naopak pokud je plánujeme naučit, jak vytvořit souhrnnou analyticko-interpretáční charakteristiku, pak žáky čeká také práce s odbornou literaturou. Právě jsme vymezili zásadní rozdíl mezi programem základní a střední školy.

Za přijatelně náročné zdroje informací se nám jeví pro středoškolskou variantu slovníkový *Průvodce literárním dílem* Ladislavy Lederbuchové, *Labyrint literatury* nebo *Malý labyrint literatury* Dušana Karpatského a v neposlední řadě vybrané pasáže z vysokoškolské příručky Josefa Peterky *Teorie literatury pro učitele*.

**Skupina kolem režiséra.**<sup>15</sup> Tato skupina se věnuje hlavní myšlence, ději, případně i konfliktu (zahrnuje tedy část *tematického plánu*). Skládá se dohromady ze dvou *primárních* rolí:

---

<sup>14</sup> „V plášti odborníka“ či „v kabátě experta“ je britská didaktická metoda postavená na tom, že se žáci stylizují do role odborníka, jenž oplývá specifickou vědomostí, dovedností, kvalifikací – „něco víme nebo něco umíme, jsme na to experti“. (Valenta, 2008, 55)

<sup>15</sup> Viz příloha 9.6.1.



- **Režisér.** Jeho úkolem je co nejpřesněji zformulovat hlavní myšlenku, aby skupina věděla, na co by se měla soustředit během svého vystoupení a během inscenace. Je zodpovědný také za výstižné shrnutí děje a za strukturu vystoupení. Jeho přínos tkví zejména v tom, že vymyslí vztahy mezi zobrazenými jevy v textu a reálným světem. Posoudí rovněž aktuálnost hry, co je nadále platné, a co naopak mohlo zastarat, na tyto části se pak při schůzce celé skupiny zaměří a zváží, co by se s tím dalo dělat.
- **Tvůrce sloganu.** Minimálně dva žáci v roli tvůrců sloganu mají za úkol nejprve nalézt téma (v naší koncepci šířeji pojatý námět) a motivy. V případě motivů odhalují jejich symboliku a vykládají jejich význam. Oba úkoly jim umožní objevit slova a hesla, která text nejvýstižněji charakterizují, a žáci je následně mohou využít při tvorbě úderného sloganu.

**Skupina kolem psychologů.**<sup>16</sup> Analyzuje pouze postavy z *tematického plánu*.

- **Psychologové.** Psychologové patří mezi *primární role* a mohou být v jedné kmenové skupině i čtyři, za úkol mají charakterizovat všechny postavy vystupující ve čteném textu ze všech možných aspektů. Mají rovněž promyslet, jak by herci měli dané postavy hrát.
- Součástí této skupiny jsou také lehké, *sekundární role návrhářů, kadeřníků*. Jejich úkolem je hlavně zpracovat vizuální stránku postav.

**Lingvisté.**<sup>17</sup> Jedná se o *primární roli*, jež zkoumá oblast literární analýzy označované jako *jazykový plán* či *jazyk a styl*. Úkolem lingvisty je najít charakteristické rysy užitého jazyka, co je pro dialogy konkrétních postav, případně i pro vyjadřování autora specifické, ať již jde o spisovnost či nespisovnost, emocionálnost a zastaralost výrazů. Dále hledá způsoby, jak text zmodernizovat a obměnit jej, aby se lépe inscenoval. Úzce spolupracuje s herci, jelikož drama je psáno dialogickou formou přímé řeči. Role lingvisty zahrnuje úkoly, které rozvíjejí percepci žáka.

- S ohledem na obtížnost úkolů je vhodné roli rozdělit ve skupině mezi dva žáky, jednomu přidělit roli **hledače citací** (ten najde nejdůležitější repliky a jejich výběr odůvodní), druhému úlohu **hledače slov** (ten hledá slova důležitá a neznámá, jejich význam nalezne v doporučeném zdroji).

**Skupina kolem kulisáků.**<sup>18</sup> Konkretizuje časoprostor z *tematického plánu*.

- **Kulisáci.** Tyto *primární role* tvoří samostatnou skupinu, zasazují děj do kontextu, promýšlejí prostředí a doby, v nichž by se hra mohla odehrávat.

---

<sup>16</sup> Viz příloha 9.6.2.

<sup>17</sup> Viz příloha 9.6.3.

<sup>18</sup> Viz příloha 9.6.4.

- **Grafici a designéři.** Za *sekundární* roli v rámci kulisáků můžeme považovat grafiky, jejich úkolem je navrhnout nové plakáty a pomoci s kulisami, např. je překreslit na čtvrtky.

**Skupina akademiků.** Je tvořena jen *terciálními* rolemi, jejichž úkoly jsou vhodné spíše pro střední školu. Součástí úkolů této skupiny je i seznámení se s oficiální, odbornou interpretací.

- **Literární historik.** Hledá a zpracovává informace o knize, autorech, době a kulturním kontextu.
- **Literární kritik.** Čte kritiky a recenze. Součástí může být i úkol, aby sehrál s kritikem z druhé kmenové skupiny spor o kvalitu čteného díla.
- **Garant hry.** Tato role je přidělena v každé kmenové skupině jednomu členovi, přičemž oba žáci v průběhu programu spolupracují. Na základě odborné literatury (viz výše) zhodnotí kompozici čtené hry a srovnají její dějový průběh s modelem klasického dramatu. Jejich úkolem je rovněž promyslet si, co mají texty obou skupin společného a rozdílného. *Ve fázi komparace a tvorby* pak kolegům pomáhají hledat vztahy mezi texty.

#### 4.3.2.3 *Druhé čtení a skupinové stanovení koncepce*

Již v předcházející fázi jsme uvedli, že je vhodné v této chvíli zahrnout opakované čtení v rolích, abychom se vyhnuli riziku, že se žáci zaměří pouze na určité pasáže a analyzované jevy doslova vytrhnou z kontextu.

Po přečtení, případně jen po připomenutí, o čem se četlo, skupina stanovuje zjednodušenou podobu *dramaturgicko-režijní koncepce* (viz výše). V této fázi skupina hledá hlavní myšlenku. Na rozdíl od předcházející fáze však nejde jen o její formulaci, ale i o způsob, jak tuto myšlenku co nejzřetelněji předat divákům a jak se na tomto předání může každý člen skupinky ve své pracovní roli podílet. Žákům dáme úkol, aby stanovili, co přesně chtějí, aby si diváci z jejich prezentace odnesli. Luděk Richter poukazuje na skutečnost, že „k prostému čtenářskému zážitku z literárního díla si myšlenku formulovat nemusíme. Dílo na nás buď zapůsobí, nebo ne. Jako tvůrci nového – divadelního díla musíme dokázat formulovat, o čem chceme hrát“. (Richter, 1985, 77) Pokud je dost času na realizovaný program, považujeme za přínosné, aby žáci zkusili vymyslet prostředky, jak danou myšlenku vizualizovat, např. v pohybech postavy, prostřednictvím práce s hlasem atd.

Dříve než se žáci začnou věnovat své práci, měli by být upozorněni, aby se snažili přijít na to, jak by svým úkolem mohli podtrhnout vyznění této myšlenky.

V původním návrhu této fáze jsme předpokládali, že analýza bude předcházet interpretaci, nyní se domníváme, že vzájemná interakce těchto postupů může pomáhat zpřesňovat výsledky obou procesů, vyžadujeme proto stanovení hlavní myšlenky jako koncepce, kterou by žáci měli během analýzy zohledňovat, a rovněž očekáváme, že žáci pomocí analýzy dosáhnou nových zjištění o smyslu textu.

#### 4.3.2.4 Samostatná práce, konzultace s vyučujícím a shrnutí poznatků

Nyní přistupme ke klíčové aktivitě celé naší metody. Žáci dostanou nebo si vyberou pracovní role, a tedy i příslušnost ke skupince. Učitel nechá žáky, aby si úkoly pročetli, a případné nejasnosti vysvětlí. Následně každá kmenová skupina má přibližně hodinu na to, aby připravila s pomocí otázek a úkolů (i odborné literatury) základ *souhrnné charakteristiky textu*. Ta by měla pomoci druhé kmenové skupině ulehčit orientaci v představení.

Vyučující ve třídě určí tzv. *konzultační stůl*, kde poskytuje během celé etapy skupinkám konzultace. Všechny skupinky se u něj přibližně po deseti minutách prostrídají, přičemž ve zbývajícím čase se věnuje těm, kteří pomoc potřebují. Pořadí skupinek, v jakém budou přistupovat ke stolu závisí na konkrétních okolnostech ve třídě. Za součást konzultací vyučujícího s žáky považujeme i společné promýšlení struktury a obsahu jednotlivých vystoupení.

### 4.3.3 Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace

#### 4.3.3.1 Anotace

##### 4.3.3.1.1 Naplánovaný průběh

Analýza, interpretace	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Skupinová práce</li> <li>• Samostatná práce</li> <li>• Dialog</li> <li>• Analýza textu</li> </ul>
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovní listy s textem A, B</li> <li>• Kartičky s podpůrnými otázkami a úkoly (<i>příloha 9.5.5</i>)</li> <li>• Prázdné papíry pro žáky na psaní<sup>19</sup></li> </ul>

<sup>19</sup> Žáci užívali tyto papíry více než pracovní listy a na konci programu je neodevzdali.

<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>	
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 90 minut</li> </ul>	
<b>Cíle fáze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci v pracovních rolích analyzují společně ve skupině dramatický text na základě svých prekonceptů o obsahu vybraných literárněteoretických kategorií a s pomocí podpůrných otázek či úkolů.<sup>20</sup></i></li> </ul>	
<b>Důkaz o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>souhrnná charakteristika</i> čteného textu k prezentaci</li> </ul>	
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
10 min.	<b>Zadání pracovních rolí</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projde s žáky vybrané literárněteoretické pojmy a žákovská pojetí zapíše formou brainstormingu.</li> <li>• Žákům udělí jednotlivé pracovní role a vysvětlí jim jejich úkoly.</li> </ul>
80 min.	<b>Analýza textu</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Navrhují vymezení a obsah literárněteoretických kategorií v rámci brainstormingu.</li> <li>• Sednou si do skupinek.</li> <li>• Analyzují samostatně či ve skupině text.</li> <li>• Herci rozebírají své postavy a secvičují hraní.</li> <li>• Pokud nevědí, co u své kategorie psát, mohou využít kartičky s podpůrnými otázkami jako oporu.</li> </ul>
	<b>Konzultace</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poskytuje skupinkám konzultace a žáky otázkami směřuje k rozvoji analyticko-interpretáční kompetence.</li> </ul>

#### 4.3.3.1.2 Reálný průběh

S analýzou jsme začali o půl hodiny později, než jsme plánovali, a tak v úvodu této fáze nedošlo ke shrnutí prekonceptů v oblasti literární teorie. Žáci si navíc v rámci kmenové skupiny nesedli do pracovních skupinek, takže jsme jim poskytovali vedení individuálně, což bylo časově náročné a nesystematické.

V průběhu jsme zaznamenali, že někteří žáci měli potíže s obtížností úkolů, ale během konzultací či s pomocí spolužáků problémy až na jednu žákyni překonali.

<sup>20</sup> Cíle jsou totožné s cílem metody.

Touto fází končila první část programu. V odevzdaných materiálech, které jsme po programu prohlédli, často chyběly papíry, do nichž žáci psali, neměli jsme proto dostatečný přehled o tom, co žákům dělá, či nedělá problémy nebo jak rychle postupují. Jelikož jsme diagnostikovali prvotní problém ve fázi čtení, chtěli jsme rozšířit druhou část programu o další hodinu a zahrnout *druhé čtení*, časové navýšení se ale nepodařilo zajistit.

#### 4.3.3.2 *Analýza*

Vzhledem k nepřehledné organizační situaci je obtížné posoudit, do jaké míry se na průběhu podílela náročnost aktivit a do jaké míry nejasnost zadání či nedostupnost učitele pro vyjasnění úkolů, žákům jsme se věnovali jednotlivě, a tak jsme se k některým vůbec nedostali.

Ačkoliv veškeré úkoly směřovaly k osvojení konceptů z literární teorie a k dosažení analyticko-interpretací kompetence, jeví se nám, že žáci v interakci s psanými otázkami a úkoly nedosáhli úrovně zamýšleného rozvoje. Na otázky odpovídali často jednoslovně a odpovědi se nesnažili promýšlet. Výjimku představuje dívka, která patří mezi jediné tři žáky, od nichž jsme obdrželi veškeré materiály, a tak můžeme její pokrok zhodnotit. Původní charakterizaci postavy „Lumek zavraždil paní cvrčkovou, má dceru, má dýku.“ v průběhu programu uspokojivě<sup>21</sup> rozšířila a propracovala: „Lumek je hmyz, který se živí jiným hmyzem, je tak napůl záporná i kladná postava, záporná, protože zabije paní cvrčkovou, kladná, udělá to pro svou dceru, aby neměla hlad. Myslím, že je podobný pavoukovi. Je to drsný chlap, co má rád svou dceru, a udělal by pro ni cokoliv.“ (archiv autorky práce)

Z malého počtu odevzdaných charakterizací jsme navíc vypožorovali, že se většina vztahuje k postavám, které se ve čteném úryvku spíše jen mihnou. Takové charakterizace pak zákonitě obsahují nepřesnosti. Uvědomili jsme si, že jsme nijak nespécifikovali, kterými postavami by se žáci měli zabývat. Zaznamenali jsme ještě jeden problém způsobený naší příliš vágní instrukcí. Nabádali jsme žáky, aby vybrali k prezentaci jen ty poznatky, které považují za důležité. Jelikož chyběla funkční konzultační etapa, v níž bychom společně třídili informace na podstatné a nepodstatné, někteří žáci svoje výstupy příliš nepromysleli, a tak si např. skupiny psychologů/herců nepřipravily žádné výstupy.

Poslední nedostatek vidíme v tom, že jsme většinu úkolů nastavili na stejnou obtížnost a někteří žáci měli potíže je splnit.

---

<sup>21</sup> Lumek se objevuje v textu A jen okrajově (vykoná vraždu Cvrčkové a odnese svoji oběť dceři), jelikož žákyně vytvářela charakterizaci na základě neúplných informací, její pojetí Lumka považujeme za uspokojivé jen v kontextu ukázky, ne v rámci celé divadelní hry.

#### 4.3.3.3 Alterace

Výukovou situaci hodnotíme jako přechod mezi *selhávající, nerozvinutou a podnětnou*. K *selhávající* výukové situaci došlo v případech, kdy žáci nenalezli souvislost mezi analýzou, interpretací a inscenací. Analytickou práci pak považovali za úplně zbytečnou. Podíl na tomto stavu mají jednak naše nesystematické konzultace, jednak podpůrné otázky a úkoly, které jsme žákům rozdali pro větší zábavnost rozstříhané. Důsledkem toho žáci ztratili orientaci v tom, co je pomocná otázka a co úkol (lišily se intenzitou barvy papíru), jenž by jim měl poskytnout podklad pro prezentaci. Na druhou stranu podobně jako v případě *nerozvinuté* výukové situace jsme dosáhli osvojení některých základních poznatků z literární teorie (zejména u kategorií postava, jazyk, děj a téma). Přesto jen část žáků zvládla se zjištěními dále úspěšně pracovat, usouvztažňovat je a přetvořit je do výstupu. Zohledníme-li výkon právě těchto žáků, mohli bychom označit situaci částečně i za *podnětnou*. Alterace považujeme za nutné.

Potenciální zlepšení vidíme v důsledném zjištění žakovských prekonceptů z literární teorie a v pečlivějším zdůrazňování vazeb mezi analýzou a inscenací. Žáci by také měli vymezit ještě před samotným rozebíráním textu koncepci hry, tj. hlavní myšlenku textu a hlavní myšlenku, kterou chtějí předat obecnstvu. Dále věříme, že je vhodné změnit způsob, jak byly žákům prezentovány úkoly a otázky. Nyní je žákům poskytujeme v podobě strukturovaných listů a rozšiřujeme také množství tvůrčích úkolů o zajímavější či méně náročné činnosti (viz příloha 9.6). V neposlední řadě od sebe oddělujeme pracovní role psychologů a herecké role. Nově herci mohou pocházet z kterékoliv pracovní skupinky.

Z reflexe také vyčteme, jak významné je, aby učitel žáky promyšleně při práci směřoval k vytyčeným cílům. Považujeme za efektivní, aby si skupinky chodily sedat k vyučujícímu, prezentovaly mu svoje zjištění i problémy. Vyučující jim jednak bude pomáhat, jednak je povede k tomu, aby výsledky své práce vhodně představily.

Analýza, interpretace	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Brainstorming</li><li>• Skupinová práce</li><li>• Samostatná práce</li><li>• Dialog</li><li>• Analýza textu</li></ul>

<b>Pomůcky</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovní listy s textem A, B, s úkoly a otázkami (<i>příloha 9.6</i>), s volnými listy na psaní pro žáky</li> <li>• Čtvrtky s literárněteoretickými kategoriemi</li> </ul>
<b>Počet učitelů</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2</li> </ul>
<b>Časová náročnost</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 90 minut</li> </ul>
<b>Cíle fáze</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci v pracovních rolích analyzují společně ve skupině dramatický text na základě svých prekonceptů o obsahu vybraných literárněteoretických kategorií a s pomocí podpůrných otázek či úkolů.<sup>22</sup></i></li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>souhrnná charakteristika</i> čteného textu k prezentaci</li> </ul>
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
10 min.	<b>Zadání pracovních rolí</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projde s žáky vybrané literárněteoretické pojmy a žakovská pojetí zapíše <u>on, nebo vybraný žák</u>.</li> <li>• Žákům udělí jednotlivé pracovní role a vysvětlí jim jejich úkoly.</li> </ul>
80 min.	<b>Analýza textu</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Navrhují vymezení a obsah literárněteoretických kategorií v rámci brainstormingu.</li> <li>• <u>Stanoví hlavní myšlenku textu a koncepci vystoupení.</u></li> <li>• Sednou si do skupinek.</li> <li>• Analyzují samostatně či ve skupině text.</li> <li>• <u>Využívají pracovní list s otázkami a úkoly pro přípravu svého výstupu.</u></li> </ul>
	<b>Konzultace</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poskytuje skupinkám konzultace a žáky otázkami směřuje k rozvoji analyticko-interpretací kompetence.</li> </ul>

<sup>22</sup> Cíle jsou totožné s cílem metody.

#### 4.3.3.4 Druhá realizace: redukováná lekce o postavě<sup>23</sup>

Analýza, interpretace		
<b>Metody</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Samostatná práce</li> <li>• Skupinová práce</li> <li>• Analýza textu</li> </ul>	
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovní listy s textem C, s úkoly a otázkami, s volnými listy na psaní pro žáky</li> <li>• Kartičky se jmény postav k charakterizaci</li> </ul>	
<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>	
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 25 minut (+ 1. fáze: 15 minut + 2. fáze: 20 minut)</li> </ul>	
<b>Cíle fáze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci samostatně a poté ve skupině zformulují hlavní myšlenku textu.</i></li> <li>• <i>Žáci v pracovních rolích analyzují společně ve skupině dramatický text na základě svých prekonceptů o obsahu kategorie postavy.<sup>24</sup></i></li> </ul>	
<b>Důkaz o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Charakterizace postavy, hlavní myšlenka</i></li> </ul>	
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
15 min.	<b>Představení programu, organizace</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvede program, sebe.</li> <li>• Představí autory a drama.</li> <li>• Žákům rozdá pracovní listy.</li> </ul>
20 min.	<b>Četba</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předvídají před četbou z názvu díla a z plakátů.</li> <li>• Čtou text C.</li> </ul>
25 min.	<b>Analýza postav a hlavní myšlenky</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projde s žáky pojem <i>postava</i> a žakovská pojetí zapíše formou brainstormingu.</li> <li>• Zadá z pracovního listu sepsání hlavní myšlenky.</li> <li>• Přiřadí každému žákovi jednu postavu k charakterizaci.</li> </ul>

<sup>23</sup> Pro větší přehlednost uvádíme v tabulce všechny tři fáze, jimiž jsme se dosud zabývali.

<sup>24</sup> Oba cíle jsou upravené cílem metody.



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Požádá žáky, aby vytvořili skupinky na základě toho, kterou postavu popisují, a všechna svoje zjištění sepsali na čtvrtku.</li> </ul>
		<p><b>Činnost žáků:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Navrhují vymezení a obsah literárněteoretických kategorií v rámci brainstormingu.</li> <li>• Stanoví hlavní myšlenku textu.</li> <li>• Provedou individuální charakterizaci určené postavy.</li> <li>• Sednou si do skupinek ke shrnutí poznatků.</li> </ul>

Tento program byl od počátku volněji pojatý, navíc se v něm formulovala jen hlavní myšlenka a vymezovala se jedna literárněteoretická kategorie – postava, měli jsme proto dost prostoru pro zahrnutí práce s prekoncepty.

Před první realizací jsme se domnívali, že charakterizace postavy patří mezi snadné aktivity, výsledek realizace nás proto překvapil. Začali jsme proto pochybovat, zda lze na základní škole úspěšně vystihnout postavu z dramatického díla.

Pro tuto lekci jsme zvolili, jak jsme při popisu tříd již uváděli, třídu s prohloubenými znalostmi z naratologie. Během brainstormingu žáci okamžitě navrhli různé aspekty určované u postavy: *vztahy, povahu, vzhled, socioekonomické postavení, postavení v literárním díle*, dodali jsme proto ještě *hodnoty*, které postavy uznávají, a bez bližší instrukce jsme jim zadali, aby popsali i *jazyk postav*. Žáci poskytli uspokojivou charakteristiku vzhledu, povahy, určili, zda je postava hlavní či vedlejší, čeho si nejvíce cení atd., ale u jazyku bez jakékoliv snahy o invenci uváděli, že mluví *spisovně* nebo *česky*, jen v jednom případě se objevilo, že *vulgárně*. Z toho jsme vysoudili dvě skutečnosti: žáci, kteří znají z prózy literárněteoretické kategorie, dovedou je určit a vystihnout i u dramatu, ale kategorie, jejichž obsah dopředu neznají, nedokážou intuitivně charakterizovat. Podotkněme, že veškeré charakterizace žáci provedli samostatně a bez většího vedení z naší strany, také na rozdíl od předcházející třídy nedostali k ruce pomocné otázky. Úkoly týkající se dalších kategorií byly zcela dobrovolné.

## 4.4 Fáze prezentace a inscenace

### 4.4.1 Popis fáze

Dostáváme se k popisu další významné fáze naší metody, v níž dochází k prezentaci produktu celého projektu. Žáci se nejprve musí dohodnout, kterou část budou inscenovat, následně si rozdělí herecké role a svůj výstup si secvičí. Vystoupení však nemá výhradně dramatický charakter, zásadní je předcházející *souhrnná charakteristika* čteného textu, která je vytvořena v součinnosti všech členů skupiny a za pomoci předcházejících konzultací s vyučujícím. Po inscenaci probíhá reflexe veškeré dosavadní analytické práce i samotného vystoupení.

### 4.4.2 Struktura fáze

#### 4.4.2.1 *Organizační příprava na vystoupení*

Žáci po minimálně hodinové práci na svých individuálních a skupinových úkolech se sejdou v rámci celé kmenové skupiny a stanoví, o čem bude kdo při vystoupení hovořit a v jakém pořadí. Posloupnost by měli promyslet režiséři, přičemž závazné je umístění inscenace až na závěr prezentace a těsně před ní představit postavy, jinak budou mít diváci problém s jejich identifikací. Učitel žákům se strukturou vystoupení může pomoci, přesto vidíme značný přínos v tom, že sami žáci naleznou logické pořadí a nebudou se držet předem předepsaného uspořádání.

V této etapě se žáci navíc dohodnou na tom, jak dlouhý úryvek budou inscenovat a o které pasáže textu přímo půjde.

#### 4.4.2.2 *Praktická příprava na vystoupení*

Jakmile žáci rozhodnou, co při vystoupení řeknou a co sehrají, může nastat jedna ze dvou situací:

- a) Žáci vybrali část textu, kde je velké množství postav, většina žáků proto potřebuje inscenaci secvičit a zároveň si musí připravit materiály k prezentaci, pokud to nestihli během předcházející fáze. V tomto případě žáci nejprve svoje materiály zpracují, než půjdou zkoušet hraní.
- b) Žáci vybrali část textu, v němž bude nebude hrát většina skupiny. Lze buďto postupovat podle scénáře a), nebo nehrající žáci budou zpracovávat materiály i pro ty hrající.

V případě, že nemají, co dělat, mohou navrhnout plakát nebo poskytnout reflexi žákům připravujícím se na hru.

#### 4.4.2.3 *Vystoupení a inscenace*

Vystoupení může vypadat různorodě – učitel se zapojí do některé z rolí nebo do organizace vystoupení, prezentaci řídí moderátor z řad studentů, žáci sehrají rozhovor s postavami či s autorem, ale také je možné, a při první realizaci v daném kolektivu téměř jisté, že se nic z výše uvedených možností nestane, s výjimkou učitele zapojeného do organizace vystoupení.

Dříve než s vystoupením vyučující začne, stanoví se třídou pravidla veřejného vystupování, důležité je, aby žáci hovořili přijatelně rychle a hlasitě, jinak celý výstup ztratí svůj smysl. Samotná inscenace také s sebou přináší rizika. Leonard H. Clark poukazuje na skutečnost, že se vstupem do role pojí různé problémy a nebezpečí, kterých si musí být učitel vědom, pokud chce, aby činnost měla pro třídu přínos. V první řadě žáci často neberou hraní vážně, považují ho za zábavu a zapomínají na didaktický účel hry, čímž mění celý proces ve frašku. Vyřešit by to mohla vhodná instrukce a uvážlivý výběr herců. Pokud se žáci řádně nepřipraví na svoji roli, jejich hraní bude působit uměle, proto se scéna přehrává opakovaně s různými žáky, aby se kvalita inscenace zvýšila. (Clark, 1996, 250) Z tohoto postřehu můžeme vysoudit, že není vhodné divákům dát úkoly vztahující se k analýze inscenované ukázky, např. popsat povahu postavy. Zadáváme proto jen obecný úkol, aby diváci sledovali, co všechno je podobného na prezentovaném textu s jejich textem.

Žáci vystupují podle pořadí, které si ve kmenové skupině určili, svoje zjištění z oblasti analýzy a interpretace prezentují ústně, případně je dokládají svými výtvary na čtvrtkách. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby odůvodňovali, čím jejich část přispívá k celku, jakou úlohu v něm hrají aspekty, jimž se věnovali. Pokud žáci dělali nějaké transformační úkoly, měli by rovněž uvést, k čemu dospěli, kdy transformace jejich oblasti podporuje hlavní myšlenku, a kdy naopak dochází k narušení její funkce. Před inscenací se zeptají, zda bylo vše jasné a není nutné něco zopakovat. Než se začne hrát, proběhne představení postav, po němž zařadíme inscenaci. Žáci během inscenace dialogy čtou z papírů, ale měli by je dostatečně prožívat.

#### 4.4.2.4 *Reflexe inscenace*

Po vystoupení žáci nejprve hodnotí svůj vlastní výstup, co se jim povedlo, nepovedlo, co by udělali jinak, pak kolegové posoudí charakteristiku díla i herecký výkon spolužáků.

V závěru této reflexe žáci shrnou, co je na analýze, interpretaci a inscenaci bavilo, a co naopak považovali za nudné. Zároveň navrhnou důvody, proč jsme do přípravy na inscenaci zahrnuli komplexní analýzu.

Žáci rovněž porovnávají, co zvládli na počátku programu sepsat o hlavní myšlenke a o hlavní postavě, s tím, co ve vystoupení zaznělo. Případné posuny zhodnocují.

#### 4.4.3 Realizovaný krátký program pro ZŠ, jeho reflexe a alterace

##### 4.4.3.1 Anotace

Tato část proběhla den po realizaci první poloviny programu. Jelikož jsme nemohli projekt rozšířit o další vyučovací hodinu, kterou bychom věnovali druhému čtení textu, neměli jsme moc možností, jak program alterovat.

Blok předcházejících tří fází jsme přerušili uprostřed třetí fáze, proto jsme se k ní v úvodu tohoto dvouhodinového bloku znovu vrátili.

##### 4.4.3.1.1 Naplánovaný průběh

Prezentace a inscenace	
<b>Metody</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscenování</li> <li>• Prezentace výsledků práce žáky</li> </ul>
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čtvrtky a fixy</li> <li>• Pracovní list (<i>příloha 9.5.4</i>)</li> </ul>
<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 80 minut</li> </ul>
<b>Cíl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci stanoví vlastní koncepci hry, co chtějí svým vystoupením divákovi říct.</i></li> <li>• <i>Srozumitelně a přehledně prezentují charakteristiku čteného textu, včetně hlavní myšlenky.</i></li> <li>• <i>V rámci svých hereckých možností inscenují vybranou část přesvědčivě a s porozuměním.</i></li> <li>• <i>Zhodnotí svoji práci s textem, samotnou inscenaci a své výkony.<sup>25</sup></i></li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>prezentace a inscenace, zápisy na čtvrtkách</i></li> </ul>

<sup>25</sup> Cíle této fáze projektu jsou shodné s druhým cílem metody.

Čas:	Činnost:	Úkoly:
10 min.	<b>Představení úkolů a shrnutí dosavadní práce</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Připomene, co se minulou hodinu dělalo.</li> <li>• Rozdá pracovní listy se zadáním.</li> <li>• Poskytne žákům instrukce:</li> <li>• <i>Najděte si podklady, které jste si včera vytvořili k dnešnímu výstupu. Budete mít půl hodiny na dokončení úkolů z minulé lekce, připomeňte si rychle text, zejména oblast, která nejvíce odpovídá vašemu úkolu.</i></li> <li>• <i>Se skupinkou se dohodněte, co chcete, aby si z vašeho výstupu diváci odnesli, co jim chcete o čteném textu říct, ať už jde o vaše odborné výstupy, nebo o samotnou inscenaci.</i></li> <li>• <i>Nezapomeňte zformulovat hlavní myšlenku svého textu.</i></li> <li>• <i>Připravte si, s čím vystoupíte jako herci nebo jako odborníci na určité oblasti. Svoje vystoupení můžete strukturovat podle návrhu v pracovním listu.</i></li> <li>• <i>Až budete hotoví secvičte inscenaci.</i></li> </ul>
30 min.	<b>Dokončení práce, vyvození závěrů, secvičení inscenace</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sepíšou si poznatky, o čem budou hovořit.</li> <li>• Vyberou vhodnou ukázkou a rozdají si role.</li> <li>• Secvičí inscenaci, ale i jednotlivá informativních vystoupení.</li> </ul>
40 min.	<b>Prezentace a inscenace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vystupují se svými prezentacemi a inscenacemi.</li> <li>• Diváci si do pracovního listu zapisují podobnosti (případně rozdíly) mezi svým textem a textem prezentovaným.</li> <li>• Po vystoupení reflektují, co je bavilo, nebavilo, co se dozvěděli nového, co se povedlo, nepovedlo.</li> <li>• Odůvodňují, proč si myslí, že před inscenací byly zařazeny různé úkoly na jednotlivé oblasti textu.</li> </ul>

#### 4.4.3.1.2 Reálný průběh

Žáci pracovali samostatně a o konzultace s námi již nestáli. Náhodným žákům jsme kladli otázky, o čem budou při představení hovořit, oslovili jsme *lingvisty* obou skupin, s nimiž jsme strukturu výstupu probrali důkladněji, dále jednoho *tvůrce sloganu* a *psychologa*. Zdálo se, že svým úkolům rozumí, a ví, o čem budou mluvit. Po deseti minutách samostatné práce se sešly kmenové skupiny, aby se členové domluvili, co do výstupů zahrnou, a následně téměř půl hodiny secvičovali inscenaci.

Na počátku prezentací vlivem chvilkové nepozornosti způsobené selháním tabletu užívaného pro záznam jsme si včas nevšimli, že skupina A dílo charakterizuje příliš stručně, rychle a potichu.

Při prezentaci skupiny B jsme se snažili výstupy žáků více řídit a doptávat se na to, co chybělo, ale naráželi jsme opakovaně na problém, o němž jsme věděli téměř od počátku, žáci text nečetli pozorně, od druhé fáze četby dramatu uběhl den a na začátku druhé poloviny projektu si připomněli jen vybrané pasáže. Také jsme zjistili, že charakteristiku postavy neprovedli na základě celého předloženého textu, ale zohlednili pouze část, kterou inscenovali, dopustili se tak dezinterpretace postavy Tuláka. Ve scéně, v níž s lítostí zvedá hlavy umírajícím jepicím, ho žáci označili za zlomyslnou bestii.

Překvapilo nás, že žádný z herců nebyl ochotný představit svoji postavu a uvolili se nakonec jen ti žáci, kteří se věnovali postavám s pár replikami, z čehož bylo zřejmé, že neměli pro vystižení těchto postav dost informací. Po skončení projektu jsme obdrželi pouhé tři charakterizace, z toho za zdařilou považujeme zejména tu o Lumkovi, o níž jsme hovořili v podkapitole 4.3.3.2.

Během inscenace převládalo nadšení mezi herci. Hráli se záplem, jen dívky se občas v rolích nemístně smály. Jelikož se herci předem nepředstavili, diváci netušili, co se před nimi odehrává. Po představení žáci pokračovali s charakteristikou textu, vystihli děj, hlavní myšlenku, jazyk. Doptávali jsme se občas na detaily.

Za výborný počín v oblasti apercepce a zčásti i charakterizace postavy považujeme zejména výkon kulisáka skupiny A, který velmi pečlivě během výstupu představoval návrh svých kulis a odůvodňoval na základě textu, co nakreslil, v jaké podobě a proč. Zejména nás zaujalo jeho řešení, jak cestuje tulák a čím se živí. Jelikož děj úryvku byl podle jeho slov zasazen do „obchodní čtvrti“, tak i tulák dostal obchod na kolečkách. Tato interpretace byla ovlivněna skutečností, že žák neměl dost informací o zbývajících částech divadelní hry, proto vycházel jen ze čtené ukázky, přesto jeho stylizace tuláka do obchodníka, který nemá

žádný cíl, je vždy jen na cestách, projíždí místy a čeká, kdo k němu přijde, nám přišla velmi invenční. (Viz příloha 9.8.)

Lingvisté docela podrobně popsali, co se jim na jazyce líbilo a nelíbilo, zejména deminutiva vnímali záporně (*dceruška, panička, domeček*) a členové skupiny A se je snažili nahradit neutrálními výrazy. Lingvista ze skupiny B si naopak všiml jadrnosti vyjadřování postav a začal ještě víc upravovat a komolit výrazy slimáků (místo *mrtvejch* napsal *zdechlejch*) a přidávat různá oslovení hraničící až s vulgaritou (*padlého škrtiš, zbabělá, dodáno, svině*). Proti lingvistům ze skupiny A, jejichž úpravy směřovaly ke snazší čitelnosti, se snažil více zachovat specifický ráz textu, přesto i on změny odůvodnil snahou o modernizaci: „Zaměřil jsem se, aby ten text byl modernější, protože mi přišlo, že tam jsou slova, která se dneska nepoužívají v jejich [původním – přidala K. B.] významu (...).“ (archiv autorky práce)

Mezi návrhy, co je hlavní myšlenkou textu, jsme často v materiálech členů skupiny A nacházeli spíše stručné, mírně interpretující převyprávění děje: „Slimáci se koukají na tulákovu smrt a užívají si to, starají se sami o sebe; Tulák zápasí a nakonec zemře, Slimákům je to úplně jedno; Tulák se bál smrti, na začátku se zrodil život, na konci byli Slimáci vyobrazení jako společnost“. Vedle velmi konkrétních odpovědí jsme zaznamenali i obecná tvrzení: „Příběh je o životě a smrti; o krátkém životě Jepic“. Skupina B při vystoupení formulovala hlavní myšlenku takto: „Příběh je o smrti, o zrození života a falši.“

Skupina A hlavní myšlenku vyjádřila tímto způsobem: „Hra ukazuje skutečný život, faleš a neempatii.“ Za zajímavý postřeh považujeme také tvrzení: „Jelikož nejsou stejný druh hmyzu, nemohou se shodnout.“ Někteří žáci označili za smutné, že „kulička nebo domeček je pro ně [postavy – doplnila K. B.] vše“. Pouze v jednom případě žák explicitně zmínil, že text pojednává o špatných vlastnostech: „Hra je o Tulákovi a o broucích, kteří mají špatné vlastnosti.“ Tři účastníci napříč oběma skupinami ještě ve svých náčrtech hlavní myšlenky zmínili vztah mezi dramatem a naším zkaženým světem: „Text je o tom, že svět je zlý; o životě, jak to v něm chodí; o reálném životě lidí.“ (archiv autorky práce)

Můžeme říct, že jsme během této realizace neviděli velkou snahu o zpřesňování a rozvíjení již jednou napsaných hlavních myšlenek, spíše jsme sledovali vznik nových alternativních vyjádření. Po prvním čtení jsme dostali z obou kmenových skupin dohromady šest výroků, ke konci programu jich bylo patnáct, i když mezi nimi jsme našli jen málo uspokojivých. Také jsme zjistili, že si žáci hlavní myšlenky spojují s konáním postav nebo s námětem, pak je chápou příliš konkrétně, nebo příliš obecně.

Po výstupu jsme provedli reflexe hraní i kvality souhrnné charakteristiky textu obou skupin. Jelikož jsme se s žáky dostatečně nevěnovali problematice, jak se správně hraje, a zároveň jsme společně neprobrali strukturu celého vystoupení ani jednotlivých částí, nepovažovali jsme za vhodné žákům tyto nedostatky dodatečně vytýkat, když sami byli s výsledkem spokojeni.

#### 4.4.3.2 *Analýza*

Tato fáze ukončovala několikahodinovou didaktickou situaci zaměřenou na osvojení si obsahů konceptů z oblasti literární teorie a na rozvoj *analyticko-interpretální kompetence*, dále *pracovní, komunikativní, personální a sociální kompetence* i *kompetence k řešení problémů*. Žáci měli vytvořit takový výstup z programu, který by dílo souhrnně charakterizoval, zatímco inscenace měla fungovat jen jako ukázka typické či významné části. Vlivem kumulujících se potíží vycházejících z *fáze čtení dramatu* i z *fáze analyticko-interpretální*, jsme nedosáhli žádoucího výsledku. Výstup skupiny A působil natolik nepřehledně, že s prezentovanými daty druhá skupina nedokázala vůbec pracovat, výstup skupiny B jsme již řídili více, ale naráželi jsme na problémy se strukturou prezentace. Navrhli jsme pořadí jednotlivých kategorií (viz *příloha 9.5.4*) s přesvědčením, že takto seřazené zvýší aktivitu diváků a bude možné je nechat hádat na základě inscenace povahu jednotlivých postav. Vlivem instrukcí z pracovního listu obě skupiny zařadily děj až po inscenaci, a tak diváci netušili, o co ve výstupu jde a které postavy tam vystupují. Tyto jevy značně narušovaly přehlednost vystoupení.

Nalezli jsme však i několik pozitivních signálů. Ti žáci, kterým jsme se více věnovali a konzultovali jsme s nimi jejich problematiku (zejména oblasti tématu, motivů a jazyka), dokázali výsledky své práce shrnout v přijatelné kvalitě. Jelikož jsme se nejvíce věnovali lingvistům a dopředu jsme společně s nimi vypracovali nejjobecnější strukturu toho, co mají zmínit, jejich výstupy byly téměř nejdelší. Naopak se nám nepodařilo během analýzy provést obsáhlejší rozhovor s *psychology*, ti tvrdili, že vše je jasné a pomoc nepotřebují, ve výsledku právě vystižení postav bylo nejvíce zanedbané. Žáci si sice dokázali v předcházející fázi na základě otázek rozpracovat dílčí charakteristiky jednotlivých kategorií, ale v samotné prezentaci je již neuvědli. Úroveň těchto mezivýsledků jsme navíc nemohli ani posoudit, jelikož nám tyto papíry neodevzdali.



#### 4.4.3.3 Alterace

Výukovou situaci považujeme opět za hraniční příklad nacházející se mezi *nerozvinutou* a *podnětnou*, přičemž u zlomku žáků můžeme hovořit o *rozvíjející*.

Žáci přijali bez rozmýšlení navrženou strukturu prezentace, zaměřili se více na inscenaci než na souhrnnou charakteristiku, to vše ukazuje, že jde spíše o *nerozvinutou situaci*, kde žáci následovali vedení učitele bez vlastního promýšlení možných řešení. Jen část žáků zvládla s analytickými poznatky dále úspěšně pracovat, usouvztažňovat je a přetvořit je do výstupu. Zohledníme-li výkon právě těchto žáků, mohli bychom označit situaci částečně za *podnětnou* a *rozvíjející*. Tu jsme ovšem dokázali nastavit jen těm pracovním rolím, s nimiž jsme aktivně spolupracovali, jde zejména o lingvisty a kulisáky, případně tvůrce sloganu, ti také připustili, že jim jejich úkoly dávaly smysl.

Domníváme se, že je nutné vést žáky více k uvědomění si funkcí jednotlivých prvků díla a k nacházení vazeb mezi analýzou, interpretací a inscenací.

Alterace opět vnímáme jako nutné.

Za vhodnou alteraci považujeme návrh, jenž jsme uvedli při popisu této fáze. V první řadě sami žáci, případně s pomocí učitele, musí organizovaně navrhnout, co v charakteristice díla řeknou, a promyslet uspořádání jednotlivých informací i celkovou strukturu vystoupení. Zároveň jsme odsunuli hledání koncepce celé prezentace o fázi dřív, aby žáci přistupovali již ke svým analytickým úkolům s určitou vizí. Nedomníváme se totiž, že koncepci dostatečně promysleli těsně před nácvičkou inscenace.

Shledali jsme rovněž, že pro větší přehlednost představení je nutné, aby herci měli na sobě jména svých postav.

Prezentace a inscenace	
<b>Metody</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inscenování</li><li>• Prezentace výsledků práce žáky</li></ul>
<b>Pomůcky</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Čtvrtky a fixy</li><li>• Identifikační karty herců</li></ul>
<b>Počet učitelů</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2</li></ul>
<b>Časová náročnost</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 90 minut</li></ul>
<b>Cíl</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Žáci stanoví vlastní koncepci hry, co chtějí svým vystoupením divákovi říct.</i></li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Srozumitelně a přehledně prezentují charakteristiku čteného textu, včetně hlavní myšlenky.</i></li> <li>• <i>V rámci svých hereckých možností inscenují vybranou část přesvědčivě a s porozuměním.</i></li> <li>• <i>Zhodnotí svoji práci s textem, samotnou inscenaci a své výkony.<sup>26</sup></i></li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>prezentace a inscenace, zápisy na čtvrtkách</i></li> </ul>
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
10 min.	<b>Představení úkolů a shrnutí dosavadní práce</b>	<b>Činnost učitele:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Připomene, co se minulou hodinu dělalo.</li> <li>• Rozdá pracovní listy se zadáním.</li> <li>• Poskytne žákům instrukce:</li> <li>• <i>Najděte si podklady, které jste si včera vytvořili k dnešnímu výstupu. Budete mít půl hodiny na dokončení úkolů z minulé lekce, připomeňte si rychle text, zejména oblast, která nejvíce odpovídá vašemu úkolu.</i></li> <li>• <i><u>Se skupinkou se dohodněte, co chcete, aby si z vašeho výstupu diváci odnesli, co jim chcete o čteném textu říct.</u></i></li> <li>• <i>Nezapomeňte zformulovat hlavní myšlenku svého textu.</i></li> <li>• <i><u>Připravte si, s čím vystoupíte jako odborníci na určité oblasti. Promyslete si, v jakém pořadí vystoupíte, aby byly informace pro diváky přehledné a logicky uspořádané.</u></i></li> <li>• <i>Až budete hotoví rozdělte si role a secvičte inscenaci.</i></li> </ul>
40 min.	<b>Dokončení práce, vyvození závěrů, secvičení inscenace</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i><u>Společně vymezí koncepci hry, v jakém stylu (časoprostoru) bude, jak se promění jazyk atd.</u></i></li> <li>• <i>Sepíšou si poznatky, o čem budou hovořit. <u>To, jak pojmu svoje vystoupení konzultují s vyučující – aby</u></i></li> </ul>

<sup>26</sup> Cíle této fáze projektu jsou shodné s druhým cílem metody.

		<p><u>toho řekli dostatečně, aby rozuměli všemu, co budou uvádět atd.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Stanoví pořadí svých výstupů, poslední slovo má režisér.</u></li> <li>• Vyberou vhodnou ukázkou, rozdají si role.</li> <li>• <u>Proberou s vyučujícím pravidla veřejného vystupování – mluvit pomaleji, srozumitelně, hlasitě atd.</u></li> <li>• <u>Secvičí inscenaci, ale i jednotlivá informativní vystoupení.</u></li> </ul>
40 min.	<b>Prezentace a inscenace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Uvedou dobu i autory (tento úkoly splní případně učitel, pokud daný úkol žáci nedělali).</u></li> <li>• <u>Vystoupí obě skupinky, prezentují svoje zjištění a zakončují ho inscenací; reflektují celé své vystoupení, co se jim povedlo, nepovedlo.</u></li> <li>• <u>Kromě charakteristiky textu uvádějí, pokud chtějí, i různé možnosti proměny textu – časoprostoru, postav atd., vysvětlují, proč autor zvolil zrovna to, co zvolil, a jak případná změna může text ovlivnit.</u></li> <li>• Diváci si do pracovního listu zapisují podobnosti (případně rozdíly) mezi svým textem a textem prezentovaným.</li> <li>• Po vystoupení reflektují, co je bavilo, nebavilo, co se dozvěděli nového, co se povedlo, nepovedlo.</li> <li>• Odůvodňují, proč si myslí, že před inscenací byly zařazeny různé úkoly na jednotlivé oblasti textu.</li> </ul>

#### 4.4.4 Druhá realizace: redukováná lekce o postavě

<b>Prezentace charakterizace postavy a hlavní myšlenky</b>	
<b>Metody</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentace výsledků práce žáky</li> <li>• Skupinová práce</li> <li>• Analýza textu</li> <li>• Čtení v rolích</li> </ul>

<b>Pomůcky</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čtvrtky a fixy</li> <li>• Text C</li> </ul>
<b>Počet učitelů</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> </ul>
<b>Časová náročnost</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 minut</li> </ul>
<b>Cíl</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Srozumitelně a přehledně prezentují charakteristiku postavy a hlavní myšlenky.</i></li> </ul>
<b>Důkaz o učení</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>prezentace a zápisy na čtvrtkách</i></li> </ul>
<b>Čas:</b>	<b>Činnost:</b>	<b>Úkoly:</b>
10 min.	<b>Představení výsledků</b>	<b>Činnost žáků:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvedou, co všechno se z textu dozvěděli o postavách, a zformulují společně hlavní myšlenku.</li> <li>• Uspořádají konkurz na jednu postavu a text znovu přečtou.</li> </ul>

Na rozdíl od *krátkého programu* v této lekci nedošlo k inscenaci, ale jen k dalšímu čtení v rámci „konkurzu“ na postavu. Pracovalo se stále se stejným textem a aktivita vyzněla nudně již proto, že jsme nezadali divákům žádné úkoly a s uchazečem o roli, jenž se „konkurzu“ účastnil, četl talentovaný žák, který si svou roli z první četby zopakoval.

Tato realizace nás, podobně jako průběh *krátkého programu*, utvrdila v nutnosti funkčních konzultací. Žáci sepsali pár informací, ale nedokázali je sami víc rozvíjet. Nejzřetelněji jsme to viděli při našem rozhovoru s jednou dívkou, která se nejprve bránila vůbec postavu Chrobáka obléct, když na oděv po chvíli přistoupila, navrhla oblečení jako pro „vidláka“, dala mu slaměný klobouk, obnošené boty. Ovšem když měla ošatit i Cizího chrobáka, který loupil, zcela samozřejmě odvětila, že bude oblečený stejně, protože když jde na lup, chce vypadat jako místní. Znovu jsme pozorovali, že se snadněji v našem programu rozvíjí apersepcie než jakékoliv jiné fáze recepce, to je nejspíš dáno právě tím, že pracujeme s dramatem.

Jednotlivé výkony se pohybovaly od přesných po značně nepřesné, což platilo i pro vystižení hlavní myšlenky, učitelka češtiny z dané třídy to vysvětlovala, že se žáci před prázdninami už skoro vůbec nesnažili. Žáci sice zvládali vyjmenovat jednotlivá kritéria, ale při popisu se nejčastěji věnovali vzhledu (Chrobák je *tlustý, sprostý, má křivé nohy*, Chrobačka je *tučná a šeredná, hnusná, chlupatá, stará*), vedle toho někteří navrhli zdařilou souhrnnou charakterizaci: *Chrobák je zahleděný do své kuličky, je starostlivý, je to hlavní postava i vedlejší postava. Jeho žena ho nezajímá, jakmile přišel o kuličku.* (archiv autorky

práce) Autor této věty plně chápe vztah Chrobáků ke kuličce a uvědomuje si, že i když se jeví v úryvku Chrobák významnou postavou, v kontextu celého díla je jen jednou z mnoha. U některých odpovědí jsme naopak zaznamenali neporozumění textu, podle těchto žáků např. Chrobačka utekla manželovi s kuličkou. Většina charakteristik se rovněž zabývá vztahem Chrobáků a kuličky: „Chrobák je majetnický, stará se o kuličku; nezajímá ho jeho žena, ale kulička. Jejich hodnota je kulička; Chrobačka lpí na své kuličce více než na svém muži; je chudá, má jen jednu kuličku; svou kuličku má ráda jako své dítě.“ (archiv autorky práce)

Nemáme odpovídající počet charakterizací postav z první realizace, proto nemůžeme porovnat výsledky obou tříd. Naopak jednoznačně lepší výkon prokázali žáci 9. B v oblasti hledání hlavní myšlenky, ale ani v tomto případě jsme nenastolili stejné podmínky, abychom mohli dosáhnout objektivního srovnání. Část žáků akcentovala vztah Chrobáků založený na materiálních hodnotách: „Je to o hmyzu a o zjištění, že kulička je důležitější než žena; poučení o tom, že si máme hlídat své věci, a také, že ve vztahu dvou partnerů může být pouto založeno pouze na majetku; pro chrobáky je jejich kulička jako bůh, dítě, milovaný člověk, žijí víc pro ni a znamená pro ně víc než jejich život. Ale např. cvrčky to vůbec nezajímá.“ Jiní žáci akcentovali spíše obecnější významy textu: „O vlastnostech lidí, předělané k hmyzu; o nenávisti mezi brouky a jejich nelítostný život; každý má na všechno jiný názor a každý žije jinak; každému broukovi jde o něco jiného a je pro každého něco jiného důležité.“ (archiv autorky práce)

Druhá realizace nám prokázala, že si žáci s analýzou dramatu poradit dokážou, proto je nutné alterace skutečně zaměřit na zlepšení přehlednosti výukové situace a na komunikaci žáků s vyučujícím.

## 4.5 Fáze komparace a tvorby

### 4.5.1 Popis fáze

Tato fáze představuje poslední etapu *uvědomění si významu* z modelu výuky E-U-R. Žáky směřuje jednak k hledání vztahů mezi texty na mezitextové úrovni a k jejich srovnávání za účelem odhalení souvislostí i rozdílů, ale součástí jsou i další tvůrčí aktivity. V první řadě žáci navrhnou nejvhodnější strukturu prezentace *souhrnné charakteristiky díla*, což je další produkt naší metody. Chceme totiž, aby žáci sami funkčně uspořádali jednotlivé kategorie a jejich prvky. Poslední, volitelná složka je narativizační, v níž přetváříme

dramatický text v prozaický. Pomocí této změny žáci proniknou do problematiky vypravěče a vyprávění zevnitř, zároveň se jim více zvýrazní rozdíly mezi dramatem a prózou.

Při popisu této fáze uvádíme jen velmi krátkou realizaci komparační části. Ostatní etapy této fáze jsme neměli možnost prověřit.

## 4.5.2 Struktura fáze

### 4.5.2.1 Tvůrčí komparace čtených dramatických textů

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci komparují podobnosti i rozdíly mezi texty obou skupin, zejména na úrovni hlavní myšlenky a jednotlivých analyzovaných kategorií, zároveň navrhnou souvislosti mezi texty a současným světem.</i></li> <li>• <i>Žáci rozdělení do dvou skupin prezentují formou pantomimy společnou hlavní myšlenku, nebo alespoň klíčové myšlenky obou čtených textů, vysvětlí, co daným výjevem chtěli vyjádřit, a okomentují i zdůvodní svoje pojetí.<sup>27</sup></i></li> </ul>
Důkazy o učení	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žákovské srovnání čtených textů grafickou formou</li> </ul>

Žáci po skončení výstupu a jeho reflexe přecházejí plynule ke komparaci podobností a rozdílů čtených textů. Již samotný výběr textů se zakládal na společném rysu, jde tedy o texty, jejichž srovnatelnost byla vždy zohledňována. K porovnání užíváme grafický nástroj, např. Vennovy diagramy nebo T-graf, obě metody vztahy mezi texty dostatečně zviditelní.

Žáci po nalezení podobných rysů dostávají za úkol navrhnout, za jakých okolností se může v našem světě stát něco podobného, do jaké míry text zrcadlí jevy z našeho světa. Tento úkol se překrývá s úkolem režiséra, je tedy možné na režisérovy úvahy navázat a rozvinout je. V posledním kroku, který zahrnujeme do této etapy, žáci vytváří v rámci kmenových skupin živé sousoší, v němž by měli společnou myšlenku obou textů vyjádřit. Zároveň vysvětlí, o jakou myšlenku jde a proč pro ni zvolili zrovna takové prostorové uspořádání.

#### 4.5.2.1.1 Realizovaný krátký program pro ZŠ

Jelikož tato fáze byla realizována v necelých deseti minutách, nebudeme dodržovat obvyklou strukturu a tuto realizovanou etapu pouze stručně představíme.

<sup>27</sup> Cíle jsou součástí cílů metody.

Žáci dokázali během krátkého času provést komparaci na úrovni nejobecnější shody – v obou dramatických textech viděli podobnost v tom, že zachycují špatné lidské vlastnosti, ostatní detaily si příliš nevybavovali. Většinu fáze jsme strávili opakováním toho, co se v textech stalo. Ke komparaci jsme se pak už vlivem nedostatku času nevrátili a živé sousoší jsme nezkoušeli.

Komparační kompetence se nám u žáků rozvinout nepodařila, považujeme proto za nutné v alteraci této fázi věnovat komparaci více času.

#### 4.5.2.2 *Návrh struktury a obsahu souhrnné charakteristiky textu*

<b>Cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci sepišou strukturu souhrnné charakteristiky potenciálně použitelné na dalších syžetových textech na základě svého analyticko-interpretativního výstupu předcházejícího inscenaci, vyvodí obecný obsah zahrnutých literárněteoretických kategorií, klíčové pojmy definují vlastními slovy a reflektují, jaký přínos měly jednotlivé kategorie pro jejich poznávání textu.</i></li> </ul>
<b>Důkazy o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>návrh struktury a zobecněného obsahu souhrnné charakteristiky literárního díla</i></li> </ul>

Druhý produkt, vedle souhrnné charakteristiky konkrétního textu, je vypracování její obecné struktury i jejího teoretického obsahu – o čem a kdy hovořit, co zohlednit. V této etapě se značně liší náročnost programu na základní a na střední škole.

Žáci na základní škole v rámci pracovních skupinek na prázdné čtvrtky sepisují, které otázky a úkoly jim pomohly, a proto se domnívají, že by usnadnily práci i dalším účastníkům tohoto programu. Zhodnotí a upraví rovněž údaje ze čtvrtek, na které ve fázi *analyticko-interpretativní* sepisovali své prekoncepty k jednotlivým pojmům. Seznamy otázek a úkolů každá skupinka odprezentuje svým spolužákům a okomentuje, čemu je podle nich vhodné věnovat pozornost, a co je naopak nikam nedovedlo.

Na střední škole žáci také dostávají čtvrtky se svými prekoncepty literárněteoretických termínů, nejprve sami zhodnocují a opravují své dřívější odpovědi, poté na základě četby slovníkových definic a odborné literatury stručně zpracují oblasti, jichž se týkaly jednotlivé otázky a úkoly. V rámci pracovních skupinek vymezí základní termíny spadající pod jejich literárněteoretickou kategorii a zaměří se zejména na ty jevy, kterým se blíže při rozboru věnovali a o nichž se domnívají, že měly pro jejich práci přínos. Podobně jako žáci na

základní škole i středoškoláci prezentují své výsledky a zhodnocují užitečnost jednotlivých prvků pro jejich analytickou a interpretační činnost.

Žáci v závěru etapy argumentují, čím podrobný rozbor jednotlivých kategorií může přispět k poznání díla, a tedy i ke kvalitnější inscenaci, např. k čemu je konkretizace časoprostoru, charakterizace postav, uvědomění si námětu, motivů či znalost literárního i kulturního kontextu.

Návrh charakteristiky díla svojí povahou již zasahuje do reflexe, ale řadíme ho ještě do fáze uvědomění, jelikož při něm vzniká pro naši metodu významný produkt – *struktura souhrnné charakteristiky literárního díla* zaplněná obsahem, kterou můžeme používat při práci s dalšími literárními díly.

#### 4.5.2.2.1 Naplánovaný průběh fáze v krátkém programu pro ZŠ

<b>Cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci vytvoří myšlenkovou mapu obsahující charakteristiku a strukturu literárněteoretických kategorií a využívají ji při práci s dramatickými i prozaickými literárními texty.</i></li> </ul>
<b>Důkazy o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Myšlenková mapa</li> </ul>

Výše uvedený cíl byl původní variantou pátého cíle. Před počátkem realizace jsme zahrnuli do programu závěrečnou aktivitu, při níž žáci měli vytvořit myšlenkové mapy jednotlivých kategorií s využitím získaných poznatků i pomocných otázek. Jelikož jsme ale myšlenkové mapy žákům stvořili již na počátku *fáze analyticko-interpretací*, tento cíl zcela ztratil smysl. Při alteraci jsme proto změnili aktivitu a s ní i cíl, aby byl pro žáky přínosnější.

Na tuto etapu navazuje ještě aplikace poznatků. Po absolvování programu zjišťujeme, co si žáci z našeho programu odnesli, co dovedou použít na odlišných textech a zda byl pro ně program přínosný v poznání jen jednoho díla nebo dovedou analytickou složku metody relativně samostatně užít i na dalších dílech.

#### 4.5.2.3 Narativizace dramatického textu

<b>Cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Žáci provádějí narativizaci divadelního textu a jmenují, čím se od sebe původní a nově vzniklý text liší, co žáci změnili, odstranili či přidali.</i></li> </ul>
<b>Důkazy o učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• příklady narativizace textu</li> </ul>

Poslední úkol spočívá v přepracování textů do prózy. Žáci na počátku střední školy nemusí znát všechny druhy vypravěčů, můžeme se spokojit tedy se dvěma nejznámějšími



formami. Pokud bychom chtěli žáky seznámit s různými podobami, vhodná je k tomu příručka Josefa Peterky (2007) nebo Ladislavy Lederbuchové (2002).

Když žáci tvoří prózu z dramatu, stojí před množstvím otázek, jejichž prostřednictvím vidí specifičnosti i rozdíly dramatu a prózy zřetelněji. Musí vyřešit, kdo bude v prozaickém textu mluvit, co nechat v přímé řeči, a co naopak sumarizovat. Žákům se rovněž nabízí srovnání formální délky obou textů, záhy se ukáže, že próza na menším prostoru často řekne více a zahrne delší časový úsek. Při komparaci původního a výsledného textu pak využíváme princip intertextových vazeb.

Při závěrečném vymezení rozdílů mezi prózou a dramatem je vhodné reflektovat údaje o dramatu získané během brainstormingu z úvodní evokace.

## 4.6 Fáze reflexe

### 4.6.1 Popis fáze

Smyslem fáze reflexe je, aby žáci zhodnotili svoji práci, pokrok a nově osvojené dovednosti a vědomosti, ale také, aby si uvědomili, co se jim líbilo, nelíbilo, co je bavilo, či nudilo, případně i to, v čem se zlepšili a v čem by se zlepšili rádi, ale nezdařilo se to.

Naše metoda žákům nabízí aktivity z různých oblastí, seznamuje je s dramatem a okrajově s jeho inscenací, předkládá před ně úkoly na interpretaci a na literární analýzu, operuje zejména s literární teorií, ale podle náročnosti programu i s dalšími literárními vědami. Ve *fázi reflexe* lze tedy očekávat, že se žáci o některé z těchto složek zmíní.

Podstatný je pro nás proces analýzy literárních jevů i syntézy těchto poznatků a dále postup vedoucí k sestavení souhrnné charakteristiky díla. Právě této problematice se týká i reflexe probíhající v závěru *fáze prezentace a inscenace* či uprostřed *fáze komparace a tvorby*. Jak je na tomto vidět, k reflexi slouží některé naše aktivity i v průběhu programu. Ve *fázi čtení dramatu* necháváme žáky charakterizovat libovolnou postavu z textu, aby později viděli posun, k němuž dospěli sami nebo jako třída. Na počátku *fáze analyticko-interpretací* žáci zapisují, co ví o jednotlivých literárněteoretických kategoriích a vrací se k nim ve *fázi komparace a tvorby*.

Měla by se rovněž uskutečnit zpětná vazba dosavadních brainstormingů. Ve *fázi motivačně-evokační* žáci sepisovali prekoncepty spojené s pojmem *drama*, v závěru programu by tedy měli zhodnotit, co se dozvěděli nového o tomto literárním druhu. Také

v druhé fázi je vhodné se vrátit po přečtení textu zpět ke svému předvídání z názvu díla a z plakátů.

Pro samotnou reflexi existuje množství technik, které lze v této fázi využít, zejména z oblasti metod RWCT se nabízí pětílístek, diamant nebo volné psaní. Pro další rozvoj a prověření naší metody můžeme rovněž užít rozhovor s žáky nebo dotazník.

## 4.6.2 Reflexe realizovaných programů

### 4.6.2.1 Výstupy z dotazníku ke krátkému programu pro ZŠ

V závěru *krátkého programu* jsme stihli provést dotazníkové šetření. (Viz příloha 9.5.7.) Dotazníkem jsme chtěli zjistit celkový postoj žáků k programu. Detailnější reflexi bychom prováděli v případě, kdybychom viděli zřetelnější naplnění vytyčených výukových cílů. Dotazník obsahoval pět otevřených otázek, jednu polouzavřenou a jednu uzavřenou.

Zejména polouzavřenou otázku jsme formulovali v závislosti na problémech, které jsme během první části daného projektu zaznamenali. Některé tušené nedostatky programu nám potvrdili i žáci. Osm účastníků chtělo, aby bylo jasněji zadáváno, co mají dělat, menší část se domnívala, že dostali na práci málo času, a jen tři žáci pocíťovali, že chyběl druhý učitel. Naopak jeden nadaný žák, jenž v průběhu programu vystřídal množství pracovních rolí, aby zlepšil výsledky kmenové skupiny, navrhl, že by měl být ze třídy vybrán jeden vůdce, který by ostatním radil a na vše dohlížel. Tento nápad považujeme za inspirativní pro naši metodu, ale uznáváme, že úspěšnost takové pozice značně závisí na složení kolektivu třídy a na individuálních vlastnostech jejích členů. Domníváme se, že jsme měli požádat vyučující nejen o roztrídění žáků do vyrovnaných skupin z hlediska výkonu, ale také o jména žáků, kteří by mohli fungovat jako vůdcové a mentoři celé skupiny na postu režiséra.

Realizovaný projekt obdržel od žáků při hodnocení osm jedniček a sedm dvojek, dané zjištění prokazuje, že žáci pojímali projekt jako zábavný a motivující, případně je zaujala samotná myšlenka („líbil se mi nápad vaší práce“). Pozitivnější hodnocení převládalo ve skupině A, které jsme se věnovali intenzivněji, abychom vyřešili těžkosti spojené s četbou v druhé fázi programu.

Obecně nejvíce kladných reakcí, konkrétně třináct, vzbudila inscenace se zkoušením hry. Někteří by také uvítali, kdyby bylo více prostoru pro hraní a dva žáci ze skupiny B by celou dobu nejraději jen inscenovali.

Za významné zjištění považujeme, že se žáci málo vyjadřovali k analytické části a vztah analýzy a interpretace textu úplně opomíjeli, i když považujeme pochopení této vazby za

velkou myšlenku celé metody. Pokud již analytické aktivity komentovali, většinou mírně negativně. Tři žáci si stěžovali na kartičky s otázkami a úkoly, jevily se jim těžké nebo nudné. Tuto reakci uvedla např. jedna z dívek v pracovní roli psychologa, tj. v roli, které jsme nestihli konzultacemi pomoci. Jiný žák chtěl, aby každý měl svou individuální pracovní roli, a řešení viděl ve zvětšení skupin. Pouze lingvista skupiny B si chválil, že dostal možnost text přepracovat. Tyto výsledky ukazují nutnost alterace *analyticko-interpretací fáze*, jakákoliv úprava otázek, úkolů a pracovních rolí ale vyžaduje další prověřování v praxi. Na druhou stranu ve skupině A, jíž jsme se více věnovali, jsme zaznamenali jedno pozitivní hodnocení kartiček s podpůrnými otázkami, jimiž jsme chtěli žákům v samostatné práci pomoci. Výtky až na jednu výjimku nesměřovaly k výběru hry, ale výsledek by se mohl změnit, kdybychom se na vhodnost úryvku explicitně v dotazníku ptali. To jsme však vzhledem k nevelké nabídce textů, s nimiž jsme mohli během našich programů pracovat, neudělali.

Žáci hodnotili v nadpoloviční většině projekt pozitivně nejen známkou, ale i slovně. Často měli pocit, že se v něčem zlepšili a něco si z něj odnáší, i když oblasti, v nichž pokrok pozorovali, se vždy netýkaly literárních dovedností a znalostí. Tři žáci vůbec nepocíťovali zlepšení, zato deset účastníků lépe pochopilo úryvek, zlepšilo se ve čtení a v práci s textem, dozvědělo se něco o dramatu a odneslo si také zkušenosti s jeho inscenací, tři žáci rovněž uvedli, že se díky projektu více „vcítili“, „vžili“ do děje a lépe ho pochopili. Deset žáků si všimlo i změn probíhajících v jejich sociální, personální i komunikativní kompetenci, zlepšili se ve spolupráci i v komunikaci s týmem a třem žákům se zmírnila tréma.

Zaujalo nás, že si někdo odnesl také poučení, jak je důležité, jakým stylem člověk něco řekne. K danému zjištění mohl žák dospět prostřednictvím motivační aktivity v první fázi programu, ale také během inscenace. Jde o jeden z mála skutečně významných postřehů, proto litujeme, že jsme nemohli zjistit, za jakých okolností se žák k tomuto poznatku dobral.

Nalezli jsme jednu reakci účastníka, jenž oceňoval míru samostatnosti, kterou jsme po něm při práci vyžadovali. Třebaže jeho názor by podpořil naši původní koncepci, srovnáme-li výsledky žáků, jimž jsme se věnovali, s výkonem žáků, na něž jsme čas neměli, ukazuje se, že vést žáky příliš radikálně k samostatnosti omezuje jejich příležitost k maximálnímu rozvoji.

Z výsledků dotazníku zřetelně vidíme, že nám chybí obsáhlejší zpětná vazba k analytické složce metody. Skutečnost, že nevíme, co žáci oceňovali, a naopak co žákům dělalo těžkosti, co považovali za nudné a nezajímavé, nám ztěžuje navržení funkčnější alterace. Potvrdili jsme si rovněž, že jsme program během realizace posunuli od analyticko-

interpretačního k interpretačně-dramatickému pojetí, což nyní komplikuje naše snahy vztáhnout jakékoliv vyvozené závěry z realizace na naši metodu.

## 5 Závěry z realizací

Realizace *krátkého programu* či *redukované lekce* nám sice přinesly nesmírně cenné poznatky, zároveň ale zdůraznily, kolik dalších realizací a prověřování naše metoda vyžaduje, abychom našli její ideální podobu. První realizaci jsme chtěli využít k tomu, abychom si připomněli práci s žáky, netušili jsme, že půjde o jediné uvedení naší metody do praxe vůbec, protože pandemická situace nám další prověření metody v naplánovaných podzimních termínech již neumožnila.

Máme jen málo důkazů o učení a první dva cíle, které jsme nakonec programem sledovali, se podařilo uskutečnit jen z části. Navržení alterací nám ztěžuje fakt, že jsme se během vedení programu značně odchýlili od vypracované přípravy a že jsme obdrželi jen část žakovských dokumentů, nemůžeme proto s jistotou říct, kolik žáků s úkoly mělo potíže (zaznamenali jsme jedinou žákyni, pro níž byly zadané úkoly příliš těžké), a naopak kolik účastníků by s lepším vedením v podobě systematických konzultací úkoly vypracovalo v přijatelné kvalitě.

Krátký program má rysy selhávající výukové situace, problémem bylo zejména utajené poznávání, domníváme se, že žákům nebyly jasné vazby mezi úkoly a produktem celého programu, jelikož jsme je na tyto vazby dostatečně neupozorňovali. Alteracemi a dalšími realizacemi je však tento problém odstranitelný. Během reflexe jsme odhalili několik oblastí, v nichž vidíme možnost zlepšení. Zároveň si uvědomujeme, že zhodnotit potenciál těchto změn můžeme jen prostřednictvím opakovaného prozkoušení naší metody na základních školách i na gymnáziích.

Závěry z realizace *redukované lekce* se nám nejeví příliš informativní, museli jsme zvolit jednu jedinou aktivitu zaměřenou na konkrétní literárněteoretickou kategorii. Naše volba postavy byla spíše reakcí na skutečnost, že se nám po prvním uvedení programu do praxe dostalo do rukou nečekaně malé množství charakterizací postav. Chtěli jsme proto prověřit, zda žáci dokážou postavy v dramatu vystihnout, pokud již znají obsah této kategorie. Kromě prověření této hypotézy jsme získali jen potvrzení, že žáci, pokud ví, na co se v kategoriích zaměřit, dovedou poznatky aplikovat i při práci s dramatickým textem. Aplikační povaha *lekce* však brání bližšímu srovnání s *krátkým programem*, který třídu uváděl do nového analytického učiva.

## 6 Závěr

V naší práci jsme se pokusili navrhnout a v rámci možností i prověřit komplexní literární metodu, která pomocí čtení dramatických textů, přípravy jejich částí k inscenaci a jejich následné komparace uvádí žáky do středoškolské analýzy a interpretace. Metodu na teoretické úrovni rozpracováváme do verzí lišících se délkou i náročností. Rozeznáváme čtyři podoby programu – dlouhý a krátký, ve variantách pro deváté ročníky základní školy a pro první ročníky školy střední, zejména pro gymnázia. Z těchto verzí jsme pro účely realizace stihli konkretizovat jen *krátký program pro základní školu*.

Za cíl jsme si stanovili, že poskytneme žákům dostatek motivujících, náročných a smysluplných aktivit, které je povedou k osamostatnění i k osvojení si postupu, jak analyzovat text, aby rozbor přispíval k porozumění díla jako celku. Samotné inscenování podmiňujeme provedením interpretace a literárního rozboru, jimiž nahrazujeme v divadelním prostředí běžně užívanou dramaturgickou analýzu. Inovaci v našem přístupu vidíme v tom, že během přípravy inscenace žáci tvoří na základě otázek a tvůrčích úkolů *souhrnnou charakteristiku literárního textu*, kterou po zobecnění mohou využít u dalších syžetových děl. Souhrnná charakteristika textu jednak uvádí inscenaci, jednak společně s ní tvoří výsledný produkt celého výukového projektu. Metoda rovněž stojí na komparaci dvou dramatických textů, každý prezentovaný výše uvedenou formou.

Práci jsme rozdělili do pěti kapitol, v druhé kapitole jsme se věnovali východiskům naší metody, ve třetí kapitole obecné charakteristice navrhované metody, jejímu ukotvení v kurikulu, jejím cílům i požadavkům na organizaci a v neposlední řadě také metodice, s jejíž pomocí realizovaný program reflektujeme a hodnotíme. Ve čtvrté kapitole jsme podrobně popsali jednotlivé fáze metody a provedli reflexi a alteraci realizovaného programu. Stručné závěry, k nimž jsme dospěli po rozboru realizace, jsme shrnuli v poslední kapitole.

Mezi východiska, na nichž jsme naši metodu vystavěli, patří teorie konstruktivismu a komplex inovativních přístupů k výuce literatury. V souladu s nimi klademe důraz na autentickou zkušenost žáka v oblasti *poznávání díla* a na tvůrčí přístup k textu, ať již jde o žakovskou *tvůrčivou interpretaci*, vycházející z komunikace žáka s textem, nebo o „*tvůrčivou*“ *komparaci*, což je pojem, který jsme vytvořili pro potřeby naší práce a jímž označujeme proces srovnávání textů a interpretování souvislostí i rozdílů mezi nimi. Abychom dostáli vytyčenému cíli naší práce, najít střední cestu mezi interpretačním a analytickým přístupem k literárním dílům, přihlásili jsme se k odkazu *zformovaného*

*obsahu*, tedy ke koncepci propojenosti obsahu a formy do struktury, kde každý prvek má svoji funkci. Tomu také odpovídá velká myšlenka, na jejímž základě metodu navrhujeme: *literární dílo funguje v součinnosti obsahu a formy, nejde nám jenom o to, „co“ text říká, ale také, „jak“ to čtenáři sděluje*. Do analýzy zahrnujeme jednak literárněteoretické kategorie (postavy, jazyk, časoprostor, děj, téma a motiv, případně kompozici a v rámci transformace textu i vypravěče), jednak tvůrčí práci s nimi. Interpretaci pak pojmáme jako východisko i završení analýzy, hledáme při ní nejen význam textu, ale také jaký smysl může dílo mít konkrétně pro nás.

Za další pilíř naší metody jsme zvolili *drama*, a to jako předmět literární a divadelní vědy, případně i literární a dramatické výchovy. Drama, pokud je hráno, poskytuje účastníkům intenzivní zážitek, pokud je čteno, pak implicitnost a „mezerovitost“ jeho literární předlohy vyžaduje na čtenářích zvýšené apercepční a interpretační úsilí. Drama s epikou či prózou sdílí množství shodných rysů v oblasti literární teorie, ale výhodu vidíme v tom, že u dramatu inscenace téměř nemění analyzovanou formu. V naší metodě se pokoušíme zužitkovat všechny tyto aspekty dramatu.

Původně jsme žákům chtěli pomoci zejména při osvojování si obsahu kategorií literární analýzy a dramatický prvek fungoval spíše jako zpestření, postupně se však ukázalo, že práce s dramatem za účelem inscenace nápadně připomíná rozbor vyžadovaný u ústní části maturitní zkoušky. V souladu s tímto zjištěním jsme změnilí formulace cílů a výsledné produkty, k nimž by žákovské aktivity měly dospět. Zatímco nejprve jsme se zaměřovali hlavně na literárněteoretické pojmy a jejich obsah, postupně jsme obrátili svoji pozornost k dramatické aktivitě a k uspořádání analytických poznatků do *souhrnné charakteristiky* literárního díla, v níž vidíme vhodný způsob, jak uvést diváky inscenace do kontextu.

Metoda sleduje naplnění šesti kognitivních cílů a jednoho afektivního, hlavní tři kognitivní cíle směřují k ovládnutí analyticko-interpretační kompetence, jeden cíl je zaměřen dramaticky a komunikačně, jeden komparačně a jeden směřuje k transformaci textu. O dosažení prvních pěti cílů usilujeme ve všech programech, v dlouhé, zejména středoškolské verzi pak naplňujeme i narativizační cíl.

Programy vytvořené podle naší metody navrhujeme pro dva učitele a pro dvě kmenové skupiny žáků po 10 až 16 členech či pro celé dvě třídy. Krátký program trvá nejméně pět hodin, dlouhý minimálně dva dny. Za vhodnou formu realizace považujeme projekt. Rozdíly mezi programem určeným pro základní školu a tím pro školu střední jsou kumulovány převážně v rozsahu práce s odbornou literaturou a s literárněteoretickými pojmy. Na

základní škole nepředstavujeme nové termíny, a pokud nejde o dlouhý program, pak také upozadujeme *poznávání o díle*.

Naše metoda i programy vytvořené podle ní se skládají z šesti fází, každou fází dále lze dělit do etap, etapy až na výjimky na sebe navazují.

První fázi označujeme jako *evokačně-motivační*. Jejím úkolem je žáky zaujmout, ale také jim připomenout, co je drama. Za významnou složku fáze považujeme dramatické scénky, jejichž prostřednictvím se žáci s dramatickou formou seznamují prakticky a zároveň pomocí zpětné vazby mohou proniknout do základních pravidel hraní. Reflexe hraní v počátku programu může pozitivně ovlivnit výkon žáků během inscenace, a tak zvýšit kvalitu představení.

Druhá fáze zahrnuje *čtení dramatu* a aktivity spojené s jeho recepcí, jde zejména o předvídání a čtení v rolích. Po čtení do fáze zařazujeme interpretační a analytické úkoly, jejichž funkce je diagnostická, ukazují nám stav, s nímž žáci do programu vstupovali, a na jejich základě můžeme v závěru zhodnotit pokrok žáků. Součástí fáze je i samotná volba vhodného textu, kterou provádí vyučující na základě tří kritérií – *formálního* (délka a ucelenost textu), *analytického* (kvantita a kvalita analyzovatelných jevů), *obsahově-didaktického* (kvalita a přístupnost díla). Vhodné je nalézt dramatický text interpretačně podnětný a relativně ucelený. V případě četby celé hry upřednostňujeme takové dílo, jehož téma bude pro žáky značně přitažlivé.

Třetí, *analyticko-interpretací fáze* se sestává z tvůrčích analytických aktivit vypracovávaných jednak na základě žakovských prekonceptů o literárněteoretických kategoriích, s pomocí podpurných otázek a úkolů a zároveň pod vedením učitele. Žáci jsou v této fázi rozděleni do pracovních rolí v rámci čtyř pracovních skupin – lingvisté (jazyk), režisér a jeho kolegové (hlavní myšlenka a její aktuálnost, děj, téma, motiv), psychologové (postavy) a kulisáci (časoprostor), na střední škole pak je vyčleněna ještě skupina akademiků (odborná literatura, oficiální interpretace, recepce díla, dobový kontext, kompozice). Součástí těchto skupin jsou *primární pracovní role*, což jsou role, které nemohou při analýze chybět, dále *sekundární role*, ty plní jednodušší, převážně apercepční úkoly, přiřazují se žákům, pro něž je analýza příliš náročná, poslední jsou *terciální role* (skupina akademiků), kvůli náročnosti zadávaných úloh jsou závazné až pro program určený střední škole. Součástí fáze může být rovněž druhé čtení textu, které má žákům po rozdělení pracovních rolí připomenout text. Na počátku této fáze je nutné, pokud k tomu nedošlo již dříve, aby si žáci stanovili před analytickou prací koncepci svého výstupu, tj., na jakou hlavní myšlenku chtějí diváky upozornit, a tuto koncepci pak zohlednili při vypracování úkolů. Součástí této fáze

jsou rovněž konzultace skupinek s vyučujícími, během těchto rozhovorů dochází ke třídění informací a k jejich usouvztažňování, aby jejich výstup v rámci souhrnné charakteristiky byl co nejpřínosnější.

Čtvrtá fáze je *fáze prezentace a inscenace*. Inscenaci doprovází výstup sestávající se ze souhrnné charakteristiky díla. Žáci neprezentují poznatky, jak je našli, ale vyžadujeme po žácích, aby rozhodli, co budou říkat a jak to budou říkat, abychom se tak vyvarovali samoúčelnému určování nepodstatných rysů. Žáci v této fázi vybírají vhodnou část k inscenaci, secvičují svůj herecký i analyticko-interpretací výstup. Během vystoupení navrhuji rovněž obměny (změna časoprostoru, postav a jejich povah, rysů atd.) a odůvodňují případy, kdy jejich modifikace význam textu zcela naruší, a kdy naopak jsou změny možné, či dokonce přínosné. Každá skupina zakončuje svoji prezentaci inscenací. Součástí je i reflexe představení, poznatků a zpětná vazba k předcházející analýze a přípravě na vystoupení.

*Fáze komparace a tvorby* je poslední a nejvíce vnitřně rozrůzněná fáze. Tvoří ji tři etapy, první se týká komparace zpracovávaných děl, hledáním podobností a rozdílů mezi nimi a zpřesňování jejich interpretace. Nakonec se formuluje společná hlavní myšlenka, kterou žáci mají vyjádřit nejen slovy, ale i formou živého sousoší. V další etapě žáci zpracovávají strukturu i obsah ideální prezentace dramatického díla. Vycházejí ze své zkušenosti s prezentací a zahrnují do ní jednotlivé otázky, úkoly a na střední škole i pojmy či teorie. Zhodnocují, co jim přijde zvlášť užitečné a v čem přínos nevidí, co vše mohou u díla určovat, co určovali, jak se na to ptali, a vyznačí zejména ty oblasti, které jim nejvíce pomohly a které nejméně. Součástí je i zjišťování po absolvování programu, co si z něj žáci odnesli a které prvky metody jsou schopni používat při práci s dalšími texty. Poslední etapu této fáze tvoří volitelná činnost, která v krátkém programu chybí kvůli časové náročnosti a zároveň snadné vypustitelnosti – narativizace dramatického textu. Žáci během této aktivity intuitivně proniknou do problematiky vypravěče, případně si na střední škole osvojí i jeho různé podoby.

Šestá fáze je *reflexivní*, žáci reflektují, co se jim líbilo, nelíbilo, co se naučili, zhodnotí, co jim program přinesl či co by na něm změnili. Součástí je i reflexe programu ze strany vyučujících.

Podle naší metody jsme zformulovali tři návrhy programů, z nichž první, pilotní měl pomoci metodu zpřesnit, druhý se sestával jen z prověření dílčí aktivity a třetí měl již zohledňovat výsledky reflexe a obsáhnout alternované činnosti.



Metoda nakonec byla realizována vlivem pandemické situace pouze jednou, a to v červnu 2021 ve formě *krátkého programu pro základní školy*. Ve stejném měsíci jsme uskutečnili *redukovanou lekci o postavě*, jež však měla s naší metodou jen minimum společných bodů. Z hlediska reflexe je pro nás zajímavý pouze *krátký program pro základní školy*, jehož výsledky jsou však vlivem nepříznivých faktorů podnětné, ovšem ohledně efektivity metody spíše neprůkazné. Průběh jeho realizace nepříznivě ovlivnila nedostatečná časová dotace, absence druhého učitele, malá praxe autorky práce i její zdravotní stav. Téměř desetiminutové zdržení v organizační části a následné problémy se čtením kmenové skupiny A, které jsme zaznamenali v druhé fázi programu, způsobily, že jsme provedli živelnou redukci výukových cílů z pěti na dva a vyřadili naplánované žákovské reflexe četby, jejichž funkci měla podle našeho názoru převzít analýza. Po detailním zhodnocení realizace pomocí metodiky 3A a po odhlédnutí od situačních faktorů se nám podařilo nalézt několik problémů i s nastavením aktivit, jejichž úprava by mohla vést ke zvýšení efektivity programu.

Při *motivačně-evokační fázi* je nutné s žáky probrat základy přirozeného hraní, hlasité čtení v rolích dvou odlišných dramatických textů zase způsobuje, že se skupiny ruší, je proto vhodné pracovat nejen se dvěma učiteli, ale také v odlišných místnostech.

Kvůli problémům v druhé fázi jsme většinu naší pozornosti směřovali ke skupině A, zatímco skupina B byla odkázána na psané podpůrné otázky a úkoly. Skupina B po četbě v druhé fázi měla lepší návrhy hlavní myšlenky, přesto souhrnnou charakteristiku díla téměř nevytvořila, naopak skupina A, které jsme v průběhu analýzy pomáhali konzultacemi, podala v této oblasti lepší výkon. Tímto jsme si uvědomili, jak významná je role učitele v *analyticko-interpretaci fázi*. Opora v podobě otázek a úkolů bez rozvíjení odpovědí v dialogu s učitelem není pro žáky zejména základní školy dostatečná. Důležitost konzultací se ostatně ukázala i v průběhu redukované lekce. Otázky a úkoly, kterými jsme aktivity doprovázeli, nebyly diferencované z hlediska náročnosti a obsahovaly jen malý počet tvůrčích úkolů.

Ve fázi *prezentace a inscenace* jsme narazili na dva problémy, zaprvé není možné plánovat náročné úkoly pro diváky. Zadruhé je vhodné nechat žáky, aby si sami rozvrhli strukturu svého vystoupení a následně ji refletovali. Jelikož během realizace *krátkého programu pro ZŠ* žáci použili uspořádání, které jsme jim předložili a v němž jsme počítali s větším diváckým zapojením a zdařilejšími hereckými výkony, inscenace nebyla dostatečně ukotvena do kontextu a bylo obtížné s informacemi z ní dále pracovat, a tedy čtené texty komparovat.

Vzhledem k nedostatečnému prověření v praxi stojíme před potíží, jelikož musíme vyvodit závěry z jediného projektu, který bylo možné v pandemické situaci uskutečnit. Přitom jsme přesvědčeni, že náročnost naší metody vyžaduje opakované zkoušení na druhém stupni i na střední škole, abychom mohli vyslovit objektivní závěry.

Ačkoliv jsme odhalili mnoho oblastí, které vyžadují alteraci, případná neefektivnost či špatné nastavení se vždy vztahovalo ke konkrétním úkolům a nenalezli jsme žádné důkazy o nefunkčnosti naší metody jako celku, tedy o nevhodnosti použitých složek, jimiž jsou analýza, interpretace, inscenace a komparace. Naopak jsme nadále přesvědčeni, že tato čtveřice může nabídnout inovaci zejména v oblasti středoškolského vyučování. Pozitivní přijetí žáky nám navíc vysílá signál, že při hlubším propracování a prozkoušení, při rozšíření množiny tvůrčích aktivit a činností různé náročnosti, bychom mohli nalézt funkční model uvádění do středoškolské práce s literárními díly a model přípravy na maturitu.

## 7 Literatura

### 7.1 Primární

1. ČAPEK, Josef a Karel ČAPEK. *Ze života hmyzu*. Praha: Artur, 2004. ISBN 80-86216-45-4.

#### Alter

2. BRADÁČOVÁ, Lenka. *Čítanka 6*. Všeň: Alter, 1998. ISBN 80-85775-74-3.
3. LÍSKOVCOVÁ, Marta a Lenka BRADÁČOVÁ. *Čítanka 7*. Všeň: Alter, 1999. ISBN 80-85775-82-4.
4. HORÁČKOVÁ, Miroslava a Hana REZUTKOVÁ. *Čítanka 8*. Všeň: Alter, 2000. ISBN 80-7245-008-5.
5. LÍSKOVCOVÁ, Marta a Hana REZUTKOVÁ. *Čítanka 9*. Všeň: Alter, 2001. ISBN 80-7245-017-4.

#### Fraus

6. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, Eva BERÁNKOVÁ a Karel BROŽ. *Čítanka 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-323-X.
7. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. *Čítanka 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-422-8.
8. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. *Čítanka 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.

#### Fraus – nová generace

9. ŠEBESTA, Karel, Pavlína SYNKOVÁ, Kateřina ŠORMOVÁ a Andrea KRÁLÍKOVÁ. *Čítanka 7 – nová generace*. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-343-8.
10. ŠEBESTA, Karel, Andrea KRÁLÍKOVÁ, Aleš MAREK, Pavlína SYNKOVÁ a Kateřina ŠORMOVÁ. *Čítanka 8 – nová generace*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-390-2.
11. ŠEBESTA, Karel, Pavlína SYNKOVÁ, Kamila HOMOLKOVÁ, Andrea KRÁLÍKOVÁ, Kateřina ŠORMOVÁ, Aleš MAREK a Adéla GÖTTLICOVÁ. *Čítanka 9 – nová generace*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-519-7.

#### SPN

12. SOUKAL, Josef. *Čítanka 7: literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7235-351-4.
13. SOUKAL, Josef. *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2008a. ISBN 978-80-7235-396-5.
14. SOUKAL, Josef. *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 3., přeprac. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2008b. ISBN 978-80-7235-397-2.

#### Čítanky střední školy

15. HASHEMI, Michaela. *Literatura. 1, Výbor textů, interpretace, literární teorie*. Praha: Scientia, 1996. ISBN 80-7183-042-9.
16. MARTINKOVÁ, Věra. *Zásobník textů a otázek pro aktivní práci žáků ve výuce 3: alternativní učebnice pro 3. ročník středních škol*. Praha: Trizonia, 1993. ISBN 80-85573-14-8.

17. SOCHROVÁ, Marie a Pavel KANTOREK. Čítanka I. k Literatuře v kostce: [starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození]. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0186-9.

## 7.2 Sekundární

1. ALTMANOVÁ, Jitka – Květoslava KLÍMOVÁ. *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, 2015. ISBN 978-80-7481-145-6. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20713/METODICKE-KOMENTARE-KE-STANDARDUM-ZV---CESKY-JAZYK-A-LITERATURA.html>
2. ARISTOTELÉS. *Poetika*. Praha: Orbis, 1962.
3. BEACH, Richard – Deborah APPLEMAN – Susan HYNDS – Jeffrey WILHELM. *Teaching literature to adolescents*. 2. vyd. New York: Routledge, 2006. ISBN 0-203-84003-8.
4. BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5.
5. BOAL, Augusto. *Games for actors and non-actors*. 2. vyd. New York: Routledge, 2002. ISBN 1-134-49851-9.
6. BURIÁNEK, František. *Karel Čapek*. Praha: Československý spisovatel, 1988.
7. CLARK, Leonard H. *Secondary and middle school teaching methods*. 7. vyd. New Jersey: Merrill, 1996.
8. DOLEŽEL, Lubomír. Perspektivy strukturální analýzy literárního díla. In: ČERVENKA, Miroslav – Lubomír DOLEŽEL – Květoslav CHVATÍK, et al. *Struktura a smysl literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1966.
9. ELKINS, Deborah. *Teaching Literature: Designs for Cognitive Development*. New Jersey: Merrill, 1976.
10. FREYTAG, Gustav. *Technika dramatu*. Praha: Ústav pro učebné pomůcky průmyslových a odborných škol, 1944.
11. GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda. II, Dodatky, rejstříky*. Praha: Triáda, 2011. ISBN 978-80-87256-44-2.
12. HARTMAN, Douglas. Eight Readers Reading: The Intertextual Links of Proficient Readers Reading Multiple Passages. *Reading Research Quarterly*. 1995, **30**(3), 520–561. <https://doi.org/10.2307/747631>
13. HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* [online]. roč. 2006, č. 24, s. 40–44 [cit. 2021-04-04]. Dostupný z WWW: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf) . ISSN 1214-5823.
14. HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
15. HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41–66. ISBN 978-80-210-7769-0.
16. HNÍK, Ondřej. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: didaktická hra „Vyprávěj a hraj“ In: SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, s. 345–375. ISBN 978-80-246-2335-1.
17. HOLÝ, Jiří. *Možnosti interpretace: česká, polská a slovenská literatura 20. století*. Praha: Periplum, 2002. ISBN 80-86624-02-1.
18. HOMOLÁČ, Jiří – Alena MACUROVÁ. *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-201-X.

19. HOŘÍNEK, Zdeněk. *Drama, divadlo, divák*. 3., rozš. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2008. ISBN 978-80-86928-46-3.
20. HOŘÍNEK, Zdeněk. *Úvod do praktické dramaturgie*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2009. ISBN 978-8086928-59-3.
21. HRABÁK, Josef. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel, 1973.
22. HRBÁČEK, Josef. Recepce textu, jeho analýza a interpretace. *Naše řeč* [online]. 2005, 88(1), 1–8 [cit. 2021-10-01]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7813>.
23. CHRZĄSTOWSKA, Bożena – Seweryna WYSŁOUCH. *Poetyka stosowana*. 2. přeprac. vyd. Warszawa: Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, 1987.
24. JANÍK, Tomáš a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.
25. JINDRÁČEK, Václav. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.
26. JIRSOVÁ, Zuzana. Dramatická výchova jako cesta k literatuře. *Tvořivá dramatika*, 2007, 17(50), s. 28–46.
27. JURČO, Ján a Viliam OBERT. *Didaktika literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.
28. KARPATSKÝ, Dušan a Viktor KUDĚLKA. *Malý labyrint literatury*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Albatros, 1997. ISBN 80-00-00527-1.
29. KARPATSKÝ, Dušan. *Labyrint literatury*. 4., rozš. a upr. vyd. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02154-6.
30. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: ČESKÝ JAZYK A LITERATURA [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016 [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>
31. KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In: SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, s. 321–344. ISBN 978-80-246-2335-1.
32. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
33. KOSTEČKA, Jiří. Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii. *Český jazyk a literatura*, 1999, 50(3–4), s. 79–87.
34. KOUBEK, Petr. *Podkladová studie: Literární výchova a literární komunikace* [online]. Praha: NÚV, 2019 [cit. 2019-10-25]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/3633\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3633_1_1/).
35. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
36. KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.
37. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
38. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: Nakladatelství H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

39. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. Sv. 1.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.
40. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. 2.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X.
41. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých.* Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
42. LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In: *Český jazyk a literatura, 2002–2003*, 53(2), s. 68–75. ISSN 0009-0786.
43. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
44. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie.* Jinočany: Nakladatelství H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.
45. LENSKI, S. D. Intertextual Intentions: Making Connections across Texts. *The Clearing House*, 1998, 72(2), 74–80. <http://www.jstor.org/stable/30189562>
46. LUKEŠ, Milan. *Umění dramatu.* Praha: Melantrich, 1987.
47. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova.* Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
48. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova ve škole.* Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, 1995. ISBN 80-85429-16-0.
49. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vydání.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007a. ISBN 978-80-7331-089-9.
50. MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.
51. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy. 2., upr. vyd.* Praha: NIPOS, 2007b. ISBN 978-80-7068-207-4.
52. MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. 2. vyd.* Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 8073310139.
53. MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
54. MACHKOVÁ, Eva. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací. 5. vyd.* Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1990. ISBN 80-85095-05-X.
55. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky. 3. vydání.* Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
56. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
57. MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou.* Praha: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
58. MOCNÁ, Dagmar – Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů.* Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
59. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
60. MORGAN, Norah – Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii s IPOS-ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-2-4.



61. MÜLLER, Richard a Pavel ŠIDÁK, ed. *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2048-2.
62. NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-160-5.
63. Obecná struktura ústní zkoušky. Cermat [online]. [2020-02-23]. Dostupné z: [https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/struktura\\_UZ\\_2015.pdf](https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/struktura_UZ_2015.pdf)
64. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
65. PAVIS, Patrice – Anne UBERSFELD – Daniela JOBERTOVÁ – Zdeňka BENEŠOVÁ a Jarmila SVOBODOVÁ. *Divadelní slovník*. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0.
66. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
67. PRŠOVÁ, Eva. *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. ISBN 978-80-557-0058-8.
68. POPOVIČ, Anton a kol. *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
69. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
70. RADVÁKOVÁ, Věra. *Interpretace textu na gymnáziu* [online]. Plzeň, 2012 [cit. 2019-10-12]. Disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Dostupné z: <https://theses.cz/id/bhlti4/> .
71. RADVÁKOVÁ, Věra. Práce s textem na střední škole. *Orbis scholae: porozumění textu ve škole* [online]. 2015, 9(3), 87-110 [cit. 2019-10-12]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [https://www.cupress.cuni.cz/ink2\\_stat/dload.jsp?prezMat=121795](https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=121795).
72. RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.
73. RICHTER, Luděk. *Literatura, divadlo a my: převod lit. díla do loutkového divadla*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985.
75. ROHDE, Dirk. *Was heißt „lebendiger“ Unterricht?: Faradays Kerze und Goethes Metamorphose der Pflanzen*. Marburg: Tectum Verlag, 2003. ISBN 3-8288-8508-X. Dostupné z: [https://books.google.cz/books/about/Was\\_hei%C3%9Ft\\_lebendiger\\_Unterricht.html?id=MAew5PLWaj4C&redir\\_esc=y](https://books.google.cz/books/about/Was_hei%C3%9Ft_lebendiger_Unterricht.html?id=MAew5PLWaj4C&redir_esc=y) .
76. *RVP G* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07\\_final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf)
77. *RVP pro obor vzdělávání 63–51–J/01 Obchodní škola*. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/63-51-J01-Obchodni-skola-2020-zari-rev.pdf>
78. *RVP ZV* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf>
79. ŘEZÁČOVÁ, Bára Meda. Dramatická výchova ve výuce kanonických literárních děl na střední škole. *Tvořivá dramatika*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: Artama, 2021, 32(1), 4–25. ISSN 1211-8001.
80. SLAVÍK, Jan – Jana STARÁ – Klára ULIČNÁ – Petr NAJVAR. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8758-3.
81. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

82. RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001. ISBN 80-7294-004-X.
83. *Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělávání s maturitní zkouškou: český jazyk a literatura*. [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2019 [cit. 2021-09-19]. Dostupné z: [https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/specifikace-pozadavku/JP17\\_Specifikace\\_pozadavku-CJL.pdf](https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/specifikace-pozadavku/JP17_Specifikace_pozadavku-CJL.pdf)
85. SMAGORINSKI, Peter. *Vygotsky and literacy research: A methodological framework*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. ISBN: 978-94-6091-696-0.
86. STROUHAL, Martin – Stanislav ŠTECH, ed. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3558-3.
87. STUHLÍKOVÁ, Iva – Tomáš JANÍK – Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.
88. ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání. In: SLAVÍK, Jan – Jana STARÁ – Klára ULÍČNÁ – Petr NAJVAR. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, s. 79–95. ISBN 978-80-210-8758-3.
89. HAUSENBLAS, Ondřej. Didaktický potenciál textu. In: ŠLAPAL, Miloš – KOŠTÁLOVÁ, Hana – HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, s. 81–82. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)
90. ŠVARÍČEK, Roman – Ingrid ČEJKOVÁ. In: STROUHAL, Martin – Stanislav ŠTECH. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016, s. 124–146. ISBN 978-80-246-3558-3.
91. ŠTĚPÁNEK, Vít a kol. *Velká všeobecná encyklopedie Diderot. 1*. Praha: Diderot, 1999a. ISBN 80-902723-3-9.
92. ŠTĚPÁNEK, Vít a kol. *Velká všeobecná encyklopedie Diderot. 7*. Praha: Diderot, 1999b. ISBN 80-902555-9-0
93. TOMKOVÁ, Anna – Jitka KAŠOVÁ – Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
94. ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
95. VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
96. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
97. VODIČKA, Felix. *Svět literatury. Svazek I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969.
98. VYSLOČILOVÁ, E. – DVOŘÁK, D. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: KALHOUS, Zdeněk – Otto OBST. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
99. ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015–2016*. Praha: ČŠI, 2016. ISBN: 978-80-88087-09-0.



100. ZICH, Otakar – Ivo OSOLSOBĚ. *Estetika dramatického umění: teoretická dramaturgie*. 2. (v Panoramě 1.) vyd. Praha: Panorama, 1986.

### 7.3 Obrázky a další materiály

1. BÖSCH, Holger. Laciné porsche. In: BÖSCH, Holger. Černé historky. Mindok: 2010.
2. Divadlo Husa na provázku. Plakát *Ze života hmyzu*. [online]. 2013 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.provazek.cz/cs/ze-zivota-hmyzu-oh-jaka-podivana#galleries>.
3. Čapek, Josef. Plakát *Ze života hmyzu*. [online]. 1921 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://i.pinimg.com/736x/66/f8/2d/66f82dc05454bd939e9b43af7702c174.jpg> .

## 8 Resumé

Diplomová práce představuje komplexní výukovou metodu vhodnou zejména pro první ročník střední školy, případně pro devátý ročník základní školy, která uvádí žáky do základů středoškolského literárního vzdělávání a seznamuje je se „souhrnnou“ charakteristikou literárního díla. Cílem metody je žáky vést zážitkovou metodou k osvojení si celého komplexu znalostí a dovedností v oblasti interpretace a analýzy požadované u státní části maturitní zkoušky. Metoda směřuje také k vytvoření a posílení vztahů v kolektivu i schopnosti spolupráce. Stavíme ji na čtyřech východiscích, a to na konstruktivismu, tvorbě nebo tvořivosti, komparaci, dramatu a dramatické výchově. Drama volíme, jelikož z hlediska literárněteoretického rozboru obsahuje všechny základní kategorie syžetových žánrů kromě vyprávění a vypravěče. Interpretace dramatu se na rozdíl od epiky navíc stává větší výzvou kvůli „mezerám“, které čtenář musí zaplnit. V metodě smysluplně propojujeme analýzu a interpretaci dramatického textu s jeho inscenací. Inovaci v našem přístupu vidíme v tom, že během přípravy inscenace žáci tvoří na základě otázek a tvůrčích úkolů souhrnnou charakteristiku textu, kterou po zobecnění mohou využít u dalších syžetových děl. Souhrnná charakteristika textu jednak uvádí inscenaci, jednak společně s ní tvoří výsledný produkt celého výukového projektu. Metoda rovněž stojí na komparaci dvou dramatických textů, každý prezentovaný výše uvedenou formou. V diplomové práci popisujeme jednotlivé fáze metody a krátký program určený pro základní školu, který jsme podle naší metody navrhli a následně realizovali. Program reflektujeme pomocí metodiky 3A a navrhujeme jeho alteraci. Vzhledem k pandemické situaci i dalším nepříznivým a omezujícím faktorům výsledky realizace jsou spíše neprůkazné. Vidíme však potenciální přínos metody pro přípravu na současnou podobu státní maturity, proto se domníváme, že by bylo prospěšné metodu opakovaně prověřit v praxi.

## Resumé

The diploma thesis represents a complex teaching method which is especially suitable for educating of students in their first year at secondary schools, or in the last year at lower secondary schools. This method introduces students to the basics of the secondary school literary education and to the „summary” characteristics of a literary work. The aim of the method is to guide students by means of the method of experiential pedagogy to acquire the whole complex of knowledge and skills in the field of interpretation and analysis which is required for the State part of school-leaving examinations. The method also aims to create and strengthen mutual relationships inside teams of students and the ability of students to cooperate more closely. The method is built up on four starting points: the constructivism, the creation or creativity, the comparison, and dramatic texts with drama education. We have chosen dramatic texts because, from the point of view of literary-theoretical analysis, they contain all the basic categories of „syuzhet” genres; all, apart from narration and narrators. In addition, and in contrast to epics, the interpretation of drama becomes a greater challenge due to the „gaps” which must be filled by the reader. In the method, we meaningfully connect the analysis and interpretation of dramatic texts with their performances. An innovation in our approach lies in the fact that during preparations of their performances, students create their summary characteristics of texts based on questions and creative tasks; after generalization, students can use their characteristics in other „syuzhet” works. The summary characteristics of the texts not only present the performances; they also form the final products of the entire educational project. The method is also based on the comparison of two dramatic texts presented in the form described above. In the diploma thesis we describe individual phases of the method and a short program which is designed for primary schools. The program was designed according to our method and the method was also subsequently implemented. We reflect on the program by means of the 3A methodology, and we propose some alterations. Unfortunately, due to the pandemic situation and due to some other unfavourable and limiting factors, the results of the implementation are rather inconclusive. However, we see the potential benefits of the method especially in the preparation of students for the current form of the State part of school-leaving examinations. Therefore, we believe that it would be worthwhile to verify this method in practice anew.

## Klíčová slova

komplexní výuková metoda, drama, dramatická výchova, „souhrnná“ charakteristika literárního díla, interpretace, analýza, inscenace, komparace

## Key words

complex teaching method of literature, dramatic text, drama education, „summary“ characteristics of a literary work, interpretation, analysis, dramatic performance, comparison

## 9 Seznam příloh

- 9.1 Metodika 3A – anotace, analýza, alterace
- 9.2 Didaktický potenciál textu
- 9.3 Drama v čítankách
- 9.4 Texty *Ze života hmyzu*
- 9.5 Pracovní list
- 9.6 Pracovní role
- 9.7 Analýza vybraných literárněteoretických kategorií
- 9.8 Práce kulisáka
- 9.9 Černá historka

## 9.1 Metodika 3A – anotace, analýza, alterace

**Anotace–analýza–alterace výukových situací** (Janík, 2016, 242–243):

„(1) Anotace

1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

(2) Analýza

2.1 Strukturace obsahu – rozbor s

využitím konceptového diagramu

2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

(3) Alterace

3.1 Posouzení kvality

3.2 Návrh alterace a její přezkoumání

### **Anotace výukové situace**

Anotace výuky shrnuje nejdůležitější poznatky o pozorované výuce a přináší tím základní informace o kontextu (nadřazeném celku) probíraných situací. Cílem anotace je umožnit čtenáři ‚vidět‘ výuku jako celek, aby pak lépe porozuměl analýze jednotlivých situací.

Anotace výukové situace má dvě součásti:

*Ad 1.1: Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu:* Zahrnuje (předpokládaný) cíl výuky a hlavní nadřazený pojem (vyjádřen jedním slovem nebo víceslovným spojením), který obsahově vymezuje činnost žáků ve výuce a přiřazuje ji do určitého oboru anebo kulturní oblasti. Charakterizuje vazby mezi obsahem hospitované výuky a výuky, která jí předcházela. Lze na ně usuzovat z doprovodných textů anebo z programového úvodního vystoupení učitele či přímo z průběhu výuky.

*Ad 1.2: Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků:* Zahrnuje popis ‚obrazu hodiny‘ z pohledu učitele, tj. jak učitel rozvrhl obsah, jaké sledoval cíle a jakým způsobem zprostředkoval obsah žákům, a popis z hlediska toho, čím se zabývali žáci – co konkrétně dělali, jaké úkoly plnili a jak je plnili. Výklad je rozvíjen od důsledné analytické práce s obsahem, a teprve od ní je odvozován výklad ve vztahu ke kompetencím.

### **Analýza výukové situace**

Rozbor vybrané situace založený na metodice konceptové analýzy (...) přináší charakteristiku sledované situace s ohledem na cíle (...). Rozbor je soustředěn na vystižení obsahové struktury výuky, jejích hlavních složek a vztahů, s ohledem na přínos výuky pro žáky a na její vztahy ke kulturním – oborovým – kontextům, ze kterých výuka čerpá.

Analýza výukové situace má dvě součásti:

*Ad 2.1: Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu:* Zahrnuje konceptový diagram – grafické vyjádření práce s učivem; týká se nejdůležitějších úloh řešených v průběhu sledované výuky. (...)

*Ad 2.2: Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci:* Zahrnuje výklad vybrané situace s ohledem na problém vztahu mezi rozvíjením kompetencí a osvojováním učiva. Výklad je veden s představou alterace rozbírané výukové situace.

### **Alterace výukové situace**

Tato část je klíčová s ohledem na vztah mezi hodnocením kvality výuky a jejím zlepšováním v duchu reflektivní praxe. Uvádíme v ní vyhodnocení úrovně kvality situace a návrh zlepšující alterace spojené s úvahou o případné problematičnosti alterace (problém s alterací). Jedná se o to, že obvykle platí výše zmiňovaný ‚zákon zachování potíží‘, takže navržená alterace může vést ke zlepšení v jednom směru, ale v jiném může výuku komplikovat. Platí to zejména u náročnějších situací výuky.

Alterace výukové situace má dvě součásti:

*Ad 3.1: Posouzení kvality:* Zde je prezentována kategorizace výukové situace na škále kvality: selhávající, nerozvinutá, podnětná, rozvíjející (...). Tento krok je spojen se zdůvodněním, proč byla daná situace kategorizována tak či onak.

*Ad 3.2: Návrh alterace a její přezkoumání:* Zahrnuje návrh zlepšujících alterací s ohledem na řešený problém vztahu mezi učivem a kompetencemi a objasnění důvodů návrhu. Navazuje co možno objektivní vysvětlení, proč učitel (by) učitel navrženou alteraci nepoužil (není to vždy jen proto, že na alteraci nepomyslel, ale nevyužil ji možná z nějaké jiné příčiny, která by měla být předmětem rozboru).“

„Míru kvality posuzovaných situací výuky jsme rozdělili do čtyř základních úrovní: (1) selhávající, (2) nerozvinutá, (3) podnětná, (4) rozvíjející. Vycházeli jsme přitom z faktu, že každá reálná situace výuky může mít určité předpoklady k dosahování cílů a rozvíjení kompetencí, pokud v ní žáci mají příležitost učit se odpovídajícímu obsahu. Situace se však navzájem prokazatelně liší v míře přínosu pro žáky s ohledem na sledovaný cíl. Míra tohoto přínosu je vyjádřena výše uvedenými čtyřmi úrovněmi. Nejvyšší úroveň kvality (4 – rozvíjející) nevyžaduje zlepšení. Při hospitačním rozboru tedy není zapotřebí navrhopvat její alterace – změny, které mají výuku zkvalitnit. Naopak, čím nižší je odhadovaná úroveň kvality výuky, tím naléhavější je potřeba navrhopvat alterace pro překonání problémů. V praxi se to projevuje tím, že hospitující kolega musí učitelu více radit a pomáhat najít lepší řešení.“ (Janík, 2016, 234)

#### **Schéma operacionalizovaných kategorií pro posuzování kvality výukových situací**

	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecnování, aplikace, metakognice	naléhavost alterací
Selhávající	-	-	-	+++
Nerozvinutá	+	-	-	++
Podnětná	+	+	-	+
Rozvíjející	+	+	+	-

Tabulka (...) ukazuje základní strukturu analýzy a hodnocení výukových situací z hlediska spojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva. Praktické užití principů tabulky vyplývá z níže uvedených popisů modelových situací výuky. Dále podrobně popisujeme rozebíráme typické charakteristiky situací výuky s ohledem na kvalitu zvládnutí vztahů mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva. Popis a rozbor se opírá o poznatky z našich předcházejících výzkumů (Knecht et al., 2010; Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011). Při rozbořech se v situacích jmenovitě nerozlišují fáze výuky (motivace, expozice, fixace, diagnóza, aplikace apod.), berou se však v úvahu při rozboru z hlediska propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva.“ (Janík, 2016, 235)

„**Selhávající situace** se vyznačuje tím, že pro žáky nemá zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání. V nejhorším případě je příčinou toho buď naprostá nekázeň žáků, kteří se nevěnují učení, nebo rezignace učitele na vyučování, někdy kombinace obojího. V méně závažných případech se jedná o důsledek didaktických nedostatků ve vyučování, které mají nepříznivý důsledek na kvalitu výuky. Za určitých okolností může být výuka pro žáky motivující, ale bez pozitivního vyústění pro kvalitu žákovského učení a rozvíjení kompetencí.

Při pilotních analýzách hospitované výuky byl určen jeden společný důvod selhávání kvality: vlastní činnost a vzájemná komunikace žáků nejsou didakticky kvalitně provázány s konstruovaným a osvojováním učiva (pojmu). To znamená, že výuka nevykazuje integritu anebo ji vykazuje v nepostačující míře. V hospitačních záznamech jsme rozlišili dva typické projevy selhávajících situací.

Zprvce se jedná o fenomén, který byl pojmenován *odcizené poznávání* – učitel nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností (nadměrný objem

učitelské komunikace na úkor žákovské činnosti a komunikace). Příčinnou selhávání bývá (a) nepoměr mezi složitostí úlohy (velký objem a složitost učiva) a didakticky nedostatečně zpracovanými podmínkami jejího řešení (nedostatek času, nízká přizpůsobivost možnostem žáků) nebo (b) nepostačující koncepce (pojmová) analýza učiva – učitel dost dobře didakticky nerozumí vztahům mezi činností žáků a pojmy pro vyšší úroveň analýzy a zobecňování. Ve výuce se daný typ situací projevuje nadměrnou verbální aktivitou učitele, komunikace žáků je naopak nízká a její příspěvek k porozumění učivu a k jeho zobecňování je nepostačující jak v objemu, tak ve vzdělávací kvalitě. Typickým doprovodným jevem odcizeného poznávání bývá nízká autonomie žákovského hodnocení – i hodnocení je žákům ‚odcizeno‘ a ve výuce s ním zachází pouze vyučující, žáci nejsou vedeni, aby si uvědomovali důsledky vlastního hodnocení pro kvalitu prováděné činnosti a pro poznávání.

Zadruhé se jedná o fenomén, který byl pojmenován *utajené poznávání* – poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, neuvědomují si dost dobře, co se učí a nemohou rozpoznávat poznávací přínos výuky. Tento druh situací je příznačný pro výuku s užitím metod, které by při povrchním pohledu mohli podporovat propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva, jsou však použity jen formálně, bez vazby metody na obsah a na cíle.

Žáky může v těchto případech výuka bavit, ale nic nebo jen málo se naučí. Příčinnou selhávání bývá, nepostačující analýza učiva ze strany učitele. Učitel didakticky nezvládá souvislosti *metoda – obsah – cíl*. Následkem toho žáci zacházejí s pojmy pouze jako s obsahově prázdnými slovy k zapamatování, tj bez uvědomělé vazby na osobní zkušenosti, na vlastní poznávací proces a na kritickou argumentaci v různých osobních, sociálních a kulturních souvislostech.

V případech selhávajících situací je naléhavost alterací velmi vysoká.

Pro **nerozvinuté výukové situace** je charakteristické, že výuka poskytuje žákům příležitost osvojovat si základní poznatky. Tyto poznatky žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových testových situacích tak, že si je aktivně vybavují a užívají je. Výuka může být pro žáky motivující, důsledek pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva je slabý. V nerozvinutých situacích se žáci sice učí základním dovednostem, poznatkům nebo pojmům, setrvávají však na úrovni základního nácviku. Nerozvinuté situace nevedou žáky k hlubšímu porozumění ani k zobecňování nebo aplikacím. Proto jsou jen málo přínosné pro zvládnutí vztahů mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva.

Příčiny nerozvinutých situací jsou následující. Omezení výuky na relativně nejnižší úroveň poznávacích procesů (tj. pamětní osvojování pojmů bez hlubších interpretací a bez důrazu na souvislosti, nedostatek kritického myšlení, usuzování, vysvětlování apod.): zanedbání argumentace ve skupině, zanedbání sociální konstrukce poznávání: nedostačující zobecňování nad rámec dané vzdělávací situace, chybí objevení širších souvislostí.

Z nerozvinutých situací lze prostřednictvím alterací dospět k podnětným situacím. Naléhavost alterace je vysoká.

Pro **podnětné výukové situace** je charakteristické, že výuka poskytuje žákům příležitost k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky. Tyto poznávací předpoklady žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích tak, že si je adekvátně vybavují a s porozuměním je užívají. Výuka může být pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro spojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva.

Učitelé v podnětných situacích žáky vedou k přemýšlení o probíraném učivu, podněcují je k analýze obsahu, k vysvětlování, parafrázování, uvádění rozmanitých příkladů apod.



S ohledem na zvládání vztahů mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva není v podnětných situacích kladen postačující důraz na zobecňování v širších sociálních nebo kulturních souvislostech nebo na náhled na vlastní poznávací postupy (metakognice, myšlení vyššího řádu).

Podnětné situace jsou vhodným předstupněm pro rozvíjející situace, tj. pro zvládání vztahů mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva. Podnětné situace dokážou připravovat jen učitelé s dostatečnou znalostí svého oboru a dobrými didaktickými předpoklady. Naléhavost alterací je nízká. Relativním nedostatkem s ohledem na zvládání vztahů mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva je však menší zřetel k aplikacím do praxe a k zobecňování napříč mezi různými obory anebo nedostatečný ohled na žákovskou metakognici (sebezpoznávání, rozvíjení kompetence k učení apod.).

Důvodem nebývá didaktická chyba jako v předcházejících úrovních kvality, ale nedostatek záměrného soustředění na mezipředmětové zobecňování, rozvíjení kompetencí k učení, k řešení problémů anebo jiné nejvyšší úrovně zvládání vztahů mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva. Učitel na tuto vyšší úroveň při plánování a vedení výuky ‚nepomyslí‘, nevěnuje jí pozornost.

**Rozvíjející situace** k tomu, aby s patřičným porozuměním zobecňovali osvojené poznatky a dokázali je aplikovat na různé typy situací buď přímo v mimoškolní realitě, anebo v modelových školních činnostech, které jsou jim blízké; aby získávali náhled na vlastní činnost a rozuměli vztahům mezi sebou samým a svým sociálním, kulturním nebo přírodním prostředím. Tyto kompetence žáci mohou prokázat v odpovídajících úkolových (testových) situacích a dokážou přiměřeně ke svému věku objasnit jejich smysl v širších společenských, kulturních, ekologických aj. souvislostech. Výuka je pro žáky motivující s pozitivním důsledkem pro spojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva. Rozvíjející situace vedou k rozvíjení zastřešujících schopností a dovedností: komunikovat, řešit problémy, argumentovat, týmově pracovat, být kreativní, motivovat a vést lidi, mít předpoklady a motivaci ke vzdělávání, učit se rozumět svým vlastním způsobům práce, myšlení a součinnosti s ostatními lidmi. Rozvíjející situace plynule navazují na dosavadní předpoklady žáků: staví na tom, že žáci ovládají méně náročné úrovně práce s obsahem a dovedou je příhodně aplikovat v různých souvislostech a situacích. Alterace zde nejsou zapotřebí, nebo představují pouze jinou variantu téže úrovně kvality. Rozvíjející situace mají všechny předpoklady pro zvládání vztahů mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Učitelé je mohou připravit a zvládat jen při výtečné znalosti svého oboru s výbornými didaktickými předpoklady. V tomto typu situací se uplatňuje jak zřetel k aplikacím do praxe a k zobecňování napříč různými obory, tak ohled na žákovské sebezpoznávání, rozvíjení kompetence k učení apod. Příklady rozvíjejících situací, které níže uvádíme, jsme pro lepší přehlednost rozčlenili do dílčích okruhů: zobecňování, aplikace, metakognice. Ve výuce však tyto okruhy na sebe těsně navazují anebo jsou integrovány. (ibid., 236–238)

## 9.2 Didaktický potenciál textu

Čeho si v textech pro výuku všímat?

- 1) Smysl textu a autorský záměr: o co důležitého v textu jde
  - poselství textu – proč je cenné, že tento text vůbec existuje?
  - velká/nosná myšlenka – jaké je shrnutí hlavního poznatku z textu?
  - hlavní pojmy – o které jevy a souvislosti v textu jde?
  - zásadní otázky – která otázka stála na začátku a text na ni dává odpověď?
- 2) Čtenář a text:
  - co v obsahu (tématu i myšlenkách a záměrech) souvisí se životem žáka: co už zažil, i co by uznal, že se mu může stát
  - co v textu souvisí s dosavadními poznatky žáků v naší třídě v daném vyučovacím předmětu
  - čím obsah i jeho zpracování odpovídá žakově vyspělosti (osobní i znalostní) nebo ji překračuje,
  - z čeho v textu poznáme, komu je text určen, koho může zaujmout, komu být prospěšný,
  - čím může být text pro žáka důvěryhodný a čím ne
- 3) Žánr textu a způsob autorova podání:
  - které rysy v textu bychom měli chápat vcelku (tj. jak jsou vybrány a uspořádány motivy/údaje, jaké typy postav účinkují v beletristickém textu, jak text postupuje od začátku směrem ke konci, jak souvisí zvolený jazyk i formát textu s jeho obsahem, který žánr – tj. který soubor typických postupů a prvků – autor využívá, jak je v textu projeven autorův postoj ke sdělení nebo k adresátům)
  - čím text navazuje na zvyklosti písemného sdělování, tj. které žakovy znalosti a zkušenost z četby mu pomohou k tomu, aby tomuto textu lépe porozuměl a pochopil jeho smysl)
  - jaký je autorův postoj k tomu, co nám sděluje (zda se k tomu staví vážně a věcně, nebo zábavně, nebo s odstupem, zda nás chce spíše provokovat, anebo ujist'ovat atd.)
- 4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění kterým klíčovým místům (kterým výrazům nebo konstrukcím) musí žák dobře porozumět, aby dobře pochopil text,
  - které jazykové znalosti a řečové dovednosti pro porozumění takovým místům čtenář potřebuje,
  - která místa mohou být pro čtenáře matoucí a čím to je,
  - jak slouží smyslu a záměru textu i čtenářovu porozumění jazykové a tvůrčí prostředky, kterých autor použil (Šlapal – Košťálová – Hausenblas, 2012, 81–82)

### 9.3 Drama v čítankách

Vyjádřili jsme se, že se žáci s dramatem příliš nesetkávají, abychom tuto hypotézu prověřili, provedli jsme analýzu tří řad čítanek pro základní školu a dvou řad pro střední školu, konkrétně šlo o čítanky z nakladatelství SPN, *Fraus* (stará i nově revidovaná verze) a *Alter* pro základní školu a čítanky pro první ročníky střední školy, *Fraus* či řada „v kostce“ od nakladatelství Fragment.

Čítanky nakladatelství *SPN* za čtyři roky představují úryvky z devíti dramát, jedno v sedmém ročníku, v osmém a devátém ročníku vždy po čtyřech. V sedmém ročníku jde o drama *Johanes doktor Faust* K. Bednáře (Soukal, 2007), v osmém ročníku o příklady klasického literárního kánonu světové literatury – a to Plautův *Lišák Pseudolus* v podání J. Skácela, Hrubínova *Kráska a zvíře*, Moliérův *Lakomec* a *Cyrano z Bergeracu* E. Rostanda (Soukal, 2008a). Česká dramata se objevují v devátém ročníku, konkrétně jde o *Ze života hmyzu* bratří Čapků, drama Voskovce a Wericha, tvorba J. Suchého a J. Šlitra a ukázka Divadla Jára Cimrmana L. Smoljaka a Z. Svěráka. (Soukal, 2008b) Texty jsou spíše dlouhé, což může učitele odrazovat od čtení. Zřetelně převažuje komedie nad tragédií, můžeme však říct, že čítanky SPN poskytují alespoň základní uvedení do dramatu. Podotkneme, že právě ukázkou hry *Ze života hmyzu* jsme se při výběru čteného textu inspirovali a zvolili ji rovněž. Z čítanek pouze SPN pro základní školy a dále středoškolská učebnice *Zásobník textů a otázek 3* (Matinková, 1993) jsou jediné učebnice, v nichž jsme ukázkou z této hry našli.

Čítanky nakladatelství *Fraus* zahrnují jen pět dramatických textů, navíc v revidovaných čítankách nové generace je jejich počet i délka natolik zredukována, že začíná být sporné, zda žáci budou mít s dramatem vůbec zkušenosti. V sedmém ročníku se ve staré verzi objeví *R.U.R.* Karla Čapka, dále Drdovy *Dalskabáty, hříšná ves* (Lederbuchová – Beránková – Brož, 2004), v osmém ročníku *Král Oidipús a Antigóné* od Sofokla, Kožíkova *Balada o Tristanovi a Isoldě* (Lederbuchová – Stehlíková, 2005), v devátém ročníku *Bílá nemoc* Karla Čapka (Lederbuchová – Stehlíková, 2006). Proti SPN pracuje *Fraus* s méně reprezentativním vzorkem, obsahuje zřetelnou tragédii, ale postrádáme výraznější komedii.

V čítankách *Alter* je devět ukázek, v šestém ročníku Jiráskova *Lucerna* (Bradáčová, 1998), v sedmém ročníku Uhdeho *Balada pro banditu* a Zeyerova hra *Radúz a Mahulena*, překvapivě rovněž *Romeo a Julie* W. Shakespeara (Lískovcová – Bradáčová, 1999), v osmém Moliérova *Hraběnka z Nouzova* a Byronův *Manfréd* (Horáčková – Rezutková, 2000), v devátém ročníku pak *Julietta* podle G. Neveuxe od B. Martinů, Čapkova hra *R.U.R.*, a ukázka z Riceova muzikálu *Jesus Christ Superstar* (Lískovcová – Rezutková, 2001).

Základní škola dává přednost čtivosti a zajímavosti tématu pro pubescentní čtenáře před literárním významem, s opačným přístupem se setkáváme na středních školách. Ve *Scientii* i v čítance „v kostce“ od Fragmentu objevujeme v prvním ročníku převážně antické, renesanční, klasicistní a preromantická dramata (zejm. Euripides, Aischylos, Sofokles, Shakespeare, Molière, Schiller). (Hashemi, 19996; Sochrová – Kantorek, 2007)

Malé množství dramatických textů v čítankách pro základní školy nás nijak nepřekvapuje, přesto v případě střední školy jsme jich čekali více. Zjistili jsme, že první díl čítanky „v kostce“ uvádí jen dvě ukázky ze Shakespeareových her a další významní autoři mají rovněž po dvou, někdy i po jednom úryvku. Potvrdili jsme však, že první dramata se objevují hned v úvodu střední školy a často i v povinné četbě, aniž by byl žák na jejich četbu blíže připraven.

## 9.4 Texty Ze života hmyzu

### 9.4.1 Text A: Cvrčkovi a Chrobačka

**(část 2. aktu)**

*Před čtením si rozdělte role.*

- Cvrčková
- Cvrček
- Tulák
- Chrobačka
- Lumek
- Scénické poznámky

HLAS (za scénou): Pozor, ženuško, pozor, ať neklopýtneš. Už je to tu, už je to tu: náš byteček, náš nový domeček! Ach pozor! Neublížila sis?

ŽENSKÝ HLAS: Ne, Cvrčku, ty jsi směšný.

MUŽSKÝ HLAS: Ale miláčku, musíš být opatrná. Když čekáš rodinku...

(Vyjde Cvrček a Cvrčková v pozhnaném stavu.)

CVRČEK: A teď otvírat kukadla. Tak... tady! Jak se ti tu líbí?

CVRČKOVÁ: Ach Cvrčku, jak jsem unavena!

CVRČEK: Sedni si, sedni, dušičko, sedni si. Počkej, hezky pomaloučku, tak.

CVRČKOVÁ (usedá): Ta dálka! A to stěhování! Ne, Cvrčku, ty nemáš rozum.

CVRČEK: Hihih, maminko, kukuč! Mámo! Mamuško! Maminečko!

CVRČKOVÁ: Ale nezlob, ty ošklivý!

CVRČEK: Ale milánku, když mám takovou radost! Považ těch cvrčičátek, toho křiku, toho cvrkání, hihih! Ženuško, já se zblázním radostí.

CVRČKOVÁ: Ty... ty... hlupáčku! Kuk, táto, hihi!

CVRČEK: Hihih! A jak se ti tu líbí?

CVRČKOVÁ: Pěkně. Tohle je náš nový dům?

CVRČEK: Naše hnízdečko, naše vila, náš krámeček, naše, hihih, rezidence.

CVRČKOVÁ: Bude tu sucho? Kdo to stavěl?

CVRČEK: Panečku, tady bydlel jiný cvrček.

CVRČKOVÁ: Ale? A proč se odstěhoval?

CVRČEK: Hihih, jo, ten se odstěhoval! Ten se odstěhoval! Že nevíš kam? Hádej hádej hádači!

CVRČKOVÁ: Nevím. Ach bože, to trvá, než ty něco řekneš! Honem, Cvrčku!

CVRČEK: Tak tedy – včera si ho napíchl ťuhýk na trn. Namouduši drahoušku, skrz naskrz. Jen si to považ! Takhle tam třepe nožičkami, vidíš? Hihih, ještě je živý. A já hned: No tohle bude něco pro nás! To se postěhujeme do jeho bytečku! Jemine, to je štístko! Hihih, co tomu říkáš?

CVRČKOVÁ: A ještě je živý? Hu, to je hrůza!

CVRČEK: Vid'?' Ó my máme nějaké štěstí! Tralala, tra tra, tralala, tralala tra. Počkej, hned si sem pověsíme tabulku. (Vyndá z rance štít s nápisem CVRČEK, HUDEBNINY.) Kam ji mám pověsit? Asi tak? Víc napravo? Víc nalevo?

CVRČKOVÁ: Trochu výš. A říkáš, že ještě třepe nožičkami?

CVRČEK (zatlouká a ukazuje): Říkám ti: takhle.

CVRČKOVÁ: Brr. Kde to je?

CVRČEK: Chtěla bys to vidět?

CVRČKOVÁ: Chtěla. Ne, nechtěla. Je to strašné?  
 CVRČEK: Hihhi, to se ví. Dobře visí?  
 CVRČKOVÁ: Dobře. Cvrčku, mně je tak divně –  
 CVRČEK (běží k ní): Jemináčku, snad už... tvá hodinka...  
 CVRČKOVÁ: Jdi ty! Úhuhu, já se toho bojím!  
 CVRČEK: Ale maminečko, kdo by se bál? Hihhi, vždyť to dovede každá panička!  
 CVRČKOVÁ: Jak můžeš tak mluvit! (Rozpláče se.) Cvrčku, budeš mne mít vždycky rád?  
 CVRČEK: To se rozumí, dušičko! Jejej, jen neplakat! Ale mamko!  
 CVRČKOVÁ (vzlyká): Ukaž, jak škubá nožičkami?  
 CVRČEK: Takhle.  
 CVRČKOVÁ: Hihhi, to musí být k smíchu.  
 CVRČEK: Nonono, tak vidíš, už je po pláči. (Usedne k ní.) Počkej, jak si to tady pěkně zařídíme; a jak se trochu vmůžeme, dáme si sem...  
 CVRČKOVÁ: ... záclonky!  
 CVRČEK: Záclonky taky. Hihhi, to se rozumí že záclonky! Ne, jaká ty jsi moudrá! Dej mně hubičku!  
 CVRČKOVÁ: Ale pusť! Jdi, ty nemáš rozum!  
 CVRČEK: Se ví, že ne! (Vyskočí.) Hádej, co jsem koupil?  
 CVRČKOVÁ: Záclonky!  
 CVRČEK: Ne, něco menšího. (Hledá po kapsách.) Kampak jsem to...  
 CVRČKOVÁ: Honem, ukaž, ukaž!  
 CVRČEK (vytáhne z každé kapsy dětskou řehtačku a zvoní oběma rukama): Cvrky, cvrky, cvrk.  
 CVRČKOVÁ: Ne, to je roztomilé! Cvrčku, dej to sem!  
 CVRČEK (zvoní a zpívá):  
     Narodil se malý  
     Cvrčiček, Cvrčiček, Cvrčiček,  
     u postýlky mu stáli  
     maminka, mamka, tatíček,  
     oba dva k sobě hlavy  
     strkali, strkali, strkali,  
     aby mu pěkně k spaní  
     cvrkali, cvrkali, cvrkali. Hihhi.  
 CVRČKOVÁ: Půjč mně je, honem! Ach taťko, já se už těším!  
 CVRČEK: Tak poslyš, musím to teď trochu oběhnout, víš? Ohlásit se, zaťukat tady, zaťukat tam...  
 CVRČKOVÁ (zvoní a zpívá): “Cvrkali, cvrkali, cvrkali...”  
 CVRČEK:... Trošku se uvést, navázat, omrknout se... Dej mně jednu řehtačku, budu si cestou cvrkat.  
 CVRČKOVÁ: Ach, a co zatím já? (Slzavé.) Ty mne tu necháš?  
 CVRČEK: Cvrkej za mnou. No... a třeba přijde nějaký soused, víš? Můžeš se s ním drobátko zapovídat, zeptej se ho na dětičky nebo tak něco, víš? A – a s tím tentononc ještě počkáme, vid’? Až budu doma.  
 CVRČKOVÁ: Ty zlý!  
 CVRČEK: Hihhi! Pa, dušinko, buď opatrná. Hned tu budu, hnedlinko. (Odběhne.)  
 CVRČKOVÁ (cvrká na řehtačku, Cvrček v dáli odpovídá): “Narodil se malý... Cvrčiček...”  
     Já mám strach!  
 TULÁK (vstává): Žádné strachy. Malost se rodí lehce.  
 CVRČKOVÁ: Kdo je tu? Nu, brouk. Nekoušeš?  
 TULÁK: Ne.

CVRČKOVÁ: A jak se daří dětičkám?

TULÁK:

Nemám. Nemám. Já jsem pod manželskou peřinou  
nevylíh dojemnou lásku rodinnou,  
ani to hřejivé štěstí mít nad sebou vlastní střechu,  
ba ani tu teplou radost z cizího neúspěchu.

CVRČKOVÁ: Jejej, ty nemáš dětičky? To je škoda. (Zvoní.) Cvrčku! Cvrčku! Ach, už neodpovídá. A proč jsi se, brouku, neoženil?

TULÁK:

Sobectví, paničko, sobectví. Měl bych se za to stydět.

Pohodlí ve své samotě hledá egoista.

Nemusí tolik milovat. A tolik nenávidět.

A tolik nepřát jiným ten jejich kousek místa.

CVRČKOVÁ: Ano, ano, ti muži! (Zvoní.) „Cvrčíček, Cvrčíček, Cvrčíček...”

CHROBAČKA (vběhne): Není tady můj muž? Kde je ten hlupák? Kde je naše kulička?

CVRČKOVÁ: Jejej, paní, vy si hrajete s kuličkami? Ukažte?

CHROBAČKA: To není kulička k hraní, to je naše budoucnost, náš majeteček, naše všechno! Můj muž, ten trulant, se s ní ztratil.

CVRČKOVÁ: Ach bože, snad vám neutekl!

CHROBAČKA: A kde vy máte svého?

CVRČKOVÁ: Šel za obchodem. (Zvoní.) Cvrčku! Cvrčku!

CHROBAČKA: Že vás nechá tak samotnou! Vždyť vy se, chudinko, čekáte!

CVRČKOVÁ: Úhuhu!

CHROBAČKA: Taková mladá! A copak vy si neděláte kuličky?

CVRČKOVÁ: K čemu?

CHROBAČKA: Kulička, to je rodina. To je budoucnost. To je celý život.

CVRČKOVÁ: Ó ne. Život, to je mít svůj domeček, své hnízdečko, svůj krámek. A záclonky.

A děti. A mít svého Cvrčka. Svou domácnost. A to je všecko.

CHROBAČKA: Jak jen můžete být živi bez kuličky?

CVRČKOVÁ: Co bychom dělali s kuličkou?

CHROBAČKA: Všude ji s sebou valili. Říkám vám, milá paní, ničím víc muže nepřipoutáte než kuličkou.

CVRČKOVÁ: Ó ne, domečkem.

CHROBAČKA: Kuličkou.

CVRČKOVÁ: Domečkem.

CHROBAČKA: Bože jak bych si s vámi ráda pohovořila! Vy jste taková milá...

CVRČKOVÁ: A co vaše dětičky?

CHROBAČKA: Jen kdybych měla svou kuličku! (Odchází.) Ku-kukuličko! Ku-ku-ku –

CVRČKOVÁ: Hu, to je coura! A muž jí utek, hihi! (Zvoní.) “Cvrkali, cvrkali, cvrkali – –”

Mně – mně je tak divně... (Poklízí u vrátek.) Hihihi, jak ten napíchnutý tam třepe nožičkami!

LUMEK (vyběhne z kulis): Aha! (Dlouhými tichými kroky k ní, vyndá ze šosu dýku, velkým rozmachem Cvrčkovou probodne a táhne ji k své díře): Z cesty!

TULÁK (couvá): Ó... ó! Vražda!

LUMEK (v otvoru své díry): Kukuč, dceruško! Pojd' se honem podívat, co ti zas tatínek nese!

TULÁK: Zabil ji! A já... já tu stál jako sloup! Ó bože, ani nehlesla! A nikdo nekřikl hrůzou! Nikdo jí neskočil na pomoc!

## 9.4.2 Text B: Jepice, tulák a Slimáci

### (část Epilogu: Život a smrt)

- **Kukla**
- **První jepice**
- **Druhá jepice**
- **Tulák**
- **První slimák**
- **Druhý slimák**
- **Scénické poznámky**

KUKLA: Na kolena! Na kolena! Já – já – já vyvolená přicházím na svět!

HLASY (blížící se): Pohleďte, světlo!

KUKLA: V bolesti rození puká mé vězení. Nevídané a neslýchané se skutkem stane. Já budu!

(Do zářícího středu vletí rej Jepic a tančí.)

TULÁK: Kde jste se vzaly, průsvitné mušky?

PRVNÍ JEPICE (vyletí ze středu ostatních a víří): Ó – ó – ó! (Stane.) Jako paprsek ze tmy vytryskl zářivý, věčný, ohromný jepičí život! Tančete, sestry! Ó – ó – ó! (Víří.)

CHÓR JEPIC: Kroužíme život! Tančíme život! My jsme sám život! Živote! Živote!

PRVNÍ JEPICE (stane): Ze zvonění paprsků jsou předena naše křídla, od hvězdy k hvězdě ze světelných nití tkal je odvěký božský tkadlec. Tančíme vesmírem, my, duše života, zrozené světlem, obrazy boha, který –

(Klesá mrtva.)

DRUHÁ JEPICE (vystoupí a víří): – který v nás vidí sebe. Ó – ó – ó! Věčný, věčný je život.

TULÁK (motá se k ní): Jak... jakže, tedy je věčný?

DRUHÁ JEPICE: Žít, kroužit, vířit! Z hloubi vesmíru nám odpovídá tvůrčí, nesmírné víření křídel jepicích. Nám dán je tajemný úkol věčně vířiti, z křídel nám přší harmonie sfér, ó jaké poslání a jaká tvůrčí radost být jepicí! Žít, to je kolotat<sup>28</sup>! Ó – ó – ó. (Víří.)

CHÓR JEPIC: Věčný, věčný je život!

TULÁK (mezi nimi): Ó jaké poslání a jaká tvůrčí radost –

CHÓR JEPIC: – kolotat! Sestry, do kola!

DRUHÁ JEPICE (stane): Rozviňte život! Co jsme jiného my, z nejjemnějších látek utkané, než myšlenky a duše stvoření? Jsme průsvitné! Jsme bez tíhy a zmaru! Jsme život sám! Jak jiskry z boží výhně jsme vytryskly a velebíme –

(Padá mrtva.)

TULÁK: Hleďte, je mrtva!

TŘETÍ JEPICE (vystoupí a víří): Ó – ó – ó! (Stane.) Celý svět s námi krouží, děkuje, chválí, velebí, skáče a kolotá před tebou, velký, milostný, neskonalý, jepičí dare života! Radosti bezoddyšná, ty věčné opojení, buď žehnán, reji života, ohnivý tanci, jemuž konce není, buď s námi...

(Padá mrtva.)

TULÁK (zvedne ruce a točí se): Ó – ó – ó –

CHÓR JEPIC: Buď požehnán, buď požehnán!

TULÁK: Živote, živote, ty jsi nás uhranul! Vždyť i já, stará zmořená muška, kroužím a křičím, živote...

CHÓR JEPIC: Buď požehnán, buď požehnán!

---

<sup>28</sup> Kroužit, vířit



TULÁK: Nech nás žít, nás všechny! Hleď, každý chce žít! Každý se tolik brání, a každý bojuje na svou pěst! Vidiš, kdybychom tak jednou to zkusili dohromady! Kdybys ty sám nás vedl proti – proti zániku! Proti smrti!

CHÓR JEPIC: Buď požehnán! Buď veleben!

(Jepice po jepici padá mrtva.)

TULÁK: Všichni bychom šli za tebou! Všechny mušky a všichni lidé, a myšlenky, a díla, a havěť vodní, a mravenci, a tráva, všechno se spojí s tebou! Ale dřív se musíme spojit my, my všichni, kdo žijeme, do jednoho regimentu; a ty nás povedeš, živote všemohoucí –

CHÓR JEPIC: Buď život požehnán!

KUKLA (pronikavě vykřikne): Místo! (Roztrhne svůj obal a vyskočí jako Jepice.) Tu jsem!

TULÁK (vrávorá k ní): Ty, kuklo? Ty? Ukaž se! Ty jsi se konečně zrodila?

KUKLA-JEPICE (vyběhne a počne vířit): Ó – ó – ó!

TULÁK (za ní): Cože, nic většího?

KUKLA-JEPICE (víří): Ó – ó – ó!

(Stane.)

Já vládu života vyhlašuji. Já poroučím tvorstvu: žij, neb cářství života přišlo.

(Víří.)

Ó – ó – ó!

NĚKOLIK POSLEDNÍCH JEPIC: Věčný, věčný je život!

(Padají mrtvy.)

KUKLA-JEPICE (stane):

Celý svět bobtnal, aby mne zrodil,  
a pukal bolestí. Slyšte, ó slyšte,  
ohromné poselství nesu; zvěstuji  
nesmírné věci; ticho, ticho,  
já veliká přináším slova. –

(Padá mrtva.)

TULÁK (kleká k ní): Vstaň, muško! Proč jsi padla? (Zvedá ji.) Mrtva! Je mrtva! Ach líbezné líčko, ach oči jasné a čist'ouneké! Mrtva! Slyšíš, kuklo? Co jsi chtěla říci? Mluv ještě! (Nese ji v náručí.) Mrtva! Jak je lehýnká, ó bože, jak je krásná! Proč musela umřít? K čemu ten hrozný nesmysl! Muško! (Klade ji na zem.) Mrtva! (Leze po zemi a prohlíží mrtvé jepice, zvedaje jim hlavy.) I ty jsi mrtva, tanečnice? I ty, která jsi zpívala! I ty, mladičká! Ach tyhle rty se už neozvou! Mrtva! Slyšíš, zelená muško? Kdybys jen oči otevřela! Hleď, je tak dobře žít! Probud' se, žij přece! Buď – život – požehnán! (Plazí se na kolenou dopředu.) Buď požehnán! Hu! Kdo na mne sáhl? Jdi pryč! (Záře zhasne, jen ostrý paprsek dopadá na Tuláka.) Kdo je tu? Huhu, pust', vždyť mne mra-, mrazí! Kdo jsi? (Šermuje rukama do prázdna.) Pryč tu studenou ruku! Já nechci... (Vstane.) Nesahat! Kdo jsi? (Brání se.) Ale tak pust', co mne škrtíš? Haha, ty jsi, počkej, já tě znám, ty jsi... ty jsi Smrt! Tolikrát jsem tě dnes viděl! Ale já ne – nechci – Pust', kostroune! Bezoká! Hnusná! Já ještě ne... (Zápasí do prázdna.) Přestaň!

(Zprava se plazí dva Slimáci.)

PRVNÍ SLIMÁK: Štůj. Něčo tu šuští!

DRUHÝ SLIMÁK: Ty vošle, tak čouvni!

TULÁK (zápasí): Tumáš, zubatá! Hahaha, dostalas! (Sražen na kolena.) Nech mne! Nedus tolik! Povol! Já chci jen žít; copak i to je mnoho? (Zvedá se a rozhání se rukama.) Nedám ti život, smrťáku, nedám! Tumáš! (Padá.) Ó, i nohu nastavuješ!

PRVNÍ SLIMÁK: Ty, šlimáku.

DRUHÝ SLIMÁK: Čo?

PRVNÍ SLIMÁK: Von žapaší še šmrtí.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Budem še koukat, jo?  
 TULÁK (pozvedá se): Nech mne žít! Co ti to udělá? Jen protentokrát! Aspoň do zítřka!  
 Nech... jen... vydechnout! (Zápasí.) Pust', neškrť! Já nechci umřít! Tak málo jsem užil!  
 (Výkřik.) Aách! (Padne na tvář.)  
 PRVNÍ SLIMÁK: To je švanda, vid'?  
 DRUHÝ SLIMÁK: Ty, šnečku.  
 PRVNÍ SLIMÁK: Čo?  
 DRUHÝ SLIMÁK: Von už scípнул.  
 TULÁK (vzchopí se na kolena): Ty i padlého škrtíš, zbabělá? Pust' už, ať povím – všem –  
 Já chci – ještě chvílku – (Vstane a vrávorá.) Nech – žít! Jenom žít! (Křičí.) Ne! Jdi pryč!  
 Mám ještě tolik co říci! (Klesá na kolena.) Vím – teď – jak žít. (Padne naznak.)  
 PRVNÍ SLIMÁK (leze pomalu vpřed): No, už je po ňom.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Ježuš, ježuš, to je rána. Ach jejej. Takový neštěstí! Proč jší náš vopuštil?  
 PRVNÍ SLIMÁK: Čo tak lamentuješ? To še náš netejká.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Ale to víš, to še jen tak říká, když někdo umře.  
 PRVNÍ SLIMÁK: Jojo. Tak ležeme.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Jojo. To už tak na světě chodí.  
 PRVNÍ SLIMÁK: Jen aby bylo málo šlimáků a hodně kapušty.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Jej šnečku, koukej.  
 PRVNÍ SLIMÁK: Čo?  
 DRUHÝ SLIMÁK: Čo tu je mrtvejch jepič.  
 PRVNÍ SLIMÁK: Kdyby to ašpoň k žrádlu bylo.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Jojo. Tak ležeme, vid'?  
 PRVNÍ SLIMÁK: Jenom když my jšme živi.  
 DRUHÝ SLIMÁK: To ši myšlím. Povídám, šlimáku...  
 PRVNÍ SLIMÁK: Čo?  
 DRUHÝ SLIMÁK: Šladko je žíti.  
 PRVNÍ SLIMÁK: Ba jo! Ať žije život, víš.  
 DRUHÝ SLIMÁK: Tak ležeme. (Zacházejí do kulis.)  
 PRVNÍ SLIMÁK: To byla legrače, vid'?  
 DRUHÝ SLIMÁK: No ba. Jenom – když – my jšme živi. (Zajdou.)  
 (Pauza. Svítá. Ptáci se probouzejí.)

### 9.4.3 Text C: Chrobáci a Cvrčková

(část 2. aktu)

#### Role

- Chrobák
- Chrobačka
- Tulák
- Cizí chrobák
- Cvrčková
- Lumek
- Scénické poznámky

MUŽSKÝ HLAS (za scénou): Jak to valíš?

ŽENSKÝ HLAS: Já?

PRVNÍ HLAS: Ty!!! Ty trdlo!

DRUHÝ HLAS: Hrubíáne!

PRVNÍ HLAS: Pozor na kuličku! Dej pozor!

(Na scénu se vyvalí velká koule hnoje, strkaná párkem Chrobáků.)

CHROBÁK: Nestalo se jí nic?

CHROBAČKA: I toto! Jejej, kdepak! Achich, to leknutí! Vid' kuličko, že nic? Tytyty – ty naše drahá kuličko!

CHROBÁK: Haha, náš kapitálku! Naše mrvičko! Naše zlato! Naše všecko!

CHROBAČKA: Ty krásný trůsku, ty poklade, ty skvostná kuličko, ty naše zlaté jměníčko!

CHROBÁK: Ty naše láska a jediná radosti! Co jsme se našetřili a nasháněli, mrvičky nanosili a smradlavých drobečků nastřádali, od huby si utrhovali –

CHROBAČKA: – a nohy si ubrousili a hromádek rozryli, co jsme se nahrabali, než jsme si tě tak hezky uhnětli.

CHROBÁK: Já se zblázním radostí. Já... já... já se zblázním samou starostí. Na mou duši, já se zblázním.

CHROBAČKA: Proč?

CHROBÁK: Starostí... teď, když máme svou kuličku! Tak jsem se na ni těšil, a teď, když ji máme, musíme dělat novou. Ta dřina!

CHROBAČKA: A proč novou?

CHROBÁK: Pitomá! Abychom měli dvě.

CHROBAČKA: Aha, dvě. To je pravda.

CHROBÁK: Haha, jen si to představ: dvě kuličky! Nejmiň dvě. Řekněme spíš tři. Víš, každý, kdo už má kuličku, musí dělat novou.

CHROBAČKA: Já mám ouzkost. Aby nám ji pak někdo neukradnul.

CHROBÁK: Co? Koho? Naši ku-kuličku? Proboha nestraš!

CHROBAČKA: Když... když... když ji nemůžu s sebou valit, až budeme dělat tu druhou.

CHROBÁK: Uložíme ji, víš? U-lo-žíme. Schováme. Pěkně zahrabeme. Počkej, někam do důlku, do důlečku, do bezpečí, víš? Ukládat se musí.

CHROBAČKA: Jen aby ji někdo nenašel!

CHROBÁK: Počkej, zůstaň tady a hlídej – hlídej ji – pozor dávej –

(Odbíhá.)

CHROBAČKA: Kam zas letíš?

CHROBÁK: Důlek hledat... dolíček... hluboký důl... zahrabat kuličku... miláčka... naše zlato... do bezpečí...

(Zajde.)

CHROBAČKA: Chrobáku! Ale Chrobáčku, pojd' sem! Počkej! Tamhle je... Ale Chrobáku!

Už neslyší. A tamhle je takový dobrý důlek! Chrobáku! Už je pryč. A tamhle je tak

skvostný důleček! Ten vrták! Trulant! Pitomec! Kdybych se tam aspoň mohla podívat!

Ne, já nejdu nikam, kuličko. Kdybych... jen mrknout... Kuličko, milounká kuličko, jen

chvilku počkej, já hned, hned přijdu, jen mrknout, a budu tady...

(Běží do pozadí).

(Sestupuje do Lumkovy díry.)

TULÁK (vstává).

CIZÍ CHROBÁK (vyběhne z kulis, kde číhal): Pryč jsou. Můj okamžik.

(Valí kouli dál.)

TULÁK: Nono, neporazte mě.

CIZÍ CHROBÁK: Z cesty, občane!

TULÁK: Co si to valíte?

CIZÍ CHROBÁK: Hahaha, kuličku, kapitál, zlato.

TULÁK (couvá): Smrdí to vaše zlato.

CIZÍ CHROBÁK: Zlato nesmrdí. Hybaj, kuličko, val se! Toč se, majetku! Obíhej! Kdo má, ten má.

TULÁK: Copak?

CIZÍ CHROBÁK: Inu, je to pěkné něco mít. (Valí kouli vlevo.) Ty můj poklade! Ty krásné jměníčko! Můj klenote! Mé všechno! (Zachází.) Jen mít! Uložit majeteček! Pěkně zahrabat! (Zajde.)

TULÁK: Něco mít? Proč ne? Každý chce mít svou kuličku.

CHROBAČKA (vrací se z Lumkovy díry): Ó jej, jejej, tady někdo bydlí. Lumek. Larvička. Kdepak, kuličko, sem tě nedáme! Kde je kulička? Kde, kde, kde je má kulička? Kde je naše drahá kulička?

TULÁK: Ale zrovna teď...

CHROBAČKA (vrhne se k němu): Zloději! Zloději! Kam jsi dal mou kuličku?

TULÁK: Říkám, teď zrovna...

CHROBAČKA: Ty vrahu, dej ji sem! Vrať mně ji!

TULÁK: Zrovna teď nějaký pán ji tady valil.

CHROBAČKA: Jaký pán? Kdo?

TULÁK: Břicháč, vyžraný, odulý...

CHROBAČKA: Můj muž!

TULÁK: Chrapoun s křivýma nohama, nadutý sprost'ák...

CHROBAČKA: To je můj muž!

TULÁK: A říkal, že je to krásné něco mít a něco zahrabat.

CHROBAČKA: Je to on! Jistě našel nějaký důlek! (Volá.) Chrobáčku! Miláčku! – Kde je ten hlupák?

TULÁK: Tady si to valil ven.

CHROBAČKA: Ten moula! Nemohl mě zavolat? (Běží vlevo.) Chrobáčku! Mužičku, počkej! Ku-li-čko! (Zajde.) Ku-ku-ku-ku-kuličko!

TULÁK: Tohle je jiná, to se hnedle vidí.

Tohle má něco ze solidnějších lidí.

Už se mně zdálo, že všichni jsou motýli.

Motýli krásní, drobátko odřený,

světová smetánka věčného páření,

ty zajímavé dámy a jejich panoši,

haha, to hmyzí pachtění po ždibci rozkoší,

dejte mi pokoj s takovou honorací.

Tihleti aspoň smrdí poctivou lidskou prací.

Nechtějí užívat, chtějí jen něco mít,

nejsou to kavalíři, ale zas je to lid;

moudře se drží země, věří jen v to, co trvá,

pokorně staví své štěstí, i kdyby z mrvy bylo;

krátce je cítit rozkoš, dlouho je cítit mrva.

I kulička je něco. I kulička je dílo.

Když práce nevoní, tak voní výdělek.

Miluješ pro sebe, buduješ pro celek,

pracuješ pro jiné, a mamoniš-li, inu,

i mamonit je ctnost, když je to pro rodinu.

Rodina má svá práva, rodina všechno svědí,

a kdybys třeba krad, vždyť jsou tu sakra děti.

Tak je to prosím a všechno je v tomhle bodu:

co člověk neudělá pro zachování rodu!

\*\*\*

(Přichází Chrobák.)

CHROBÁK: Hybaj, stará, už mám důlek! Kdepak jsi? Kde je má kulička? Kde je má žena?

TULÁK: Vaše paní? Není to taková stará důra? Taková tučná, šeredná, hubatá –

CHROBÁK: To je ona! Kde je má kulička?

TULÁK: – vzteklá, špinavá plundra?

CHROBÁK: Je to, je to, je to ona! Měla mou kuličku! Kam dala mou drahou kuličku?

TULÁK: Tak tedy vaše polovička vás šla hledat.

CHROBÁK: A kde je má kulička?

TULÁK: Ta velká smradlavá koule?

CHROBÁK: Ano, ano, mé zlato! Můj majeteček! Mé všechno! Kde je má krásná koule?

Vždyť jsem u ní nechal svou ženu!

TULÁK: On si ji tadyhle tudy odvalil jeden pán. Dělal, jako by byla jeho.

CHROBÁK: Ať si dělal co chtěl s mou ženou! Ale kde je má kulička?

TULÁK: Vždyť říkám: odvalil si ji jeden pán. Vaše paní tu zrovna nebyla.

CHROBÁK: Kde byla? Kde je?

TULÁK: Šla za ním. Myslela, že jste to vy. Křičela po vás.

CHROBÁK: Má kulička?

TULÁK: Ne, vaše paní.

CHROBÁK: Na tu se neptám! Kde je má kulička, co?

TULÁK: Ten pán si ji odvalil.

CHROBÁK: Cože, odvalil? Mou kuličku? Bože na nebi! Chyťte ho! Chyťte ho! Zloději!

Vrahové! (Vrhne se na zem.) Můj poctivý majeteček! Zabili mne! Spíš život dám než kuličku zlaté mrvy! (Vyskočí.) Pomoc! Chyťte hó! Vra-ho-vé! (Řítí se vlevo.)

TULÁK:

Hahaha, vražda, zločin! Zbořte se, oblaka,  
pro kuličku ukradenou! V tak hrůzostrašném žalu  
je jedna jen útěcha: že kulička chrobáka  
nebude nikdy patřit než zas jen hovniválu.

(Usedne stranou.)

\*\*\*

CHROBAČKA (vběhne): Není tady můj muž? Kde je ten hlupák? Kde je naše kulička?

CVRČKOVÁ: Jejej, paní, vy si hrajete s kuličkami? Ukažte?

CHROBAČKA: To není kulička k hraní, to je naše budoucnost, náš majeteček, naše všechno! Můj muž, ten trulant, se s ní ztratil.

CVRČKOVÁ: Ach bože, snad vám neutekl!

CHROBAČKA: A kde vy máte svého?

CVRČKOVÁ: Šel za obchodem. (Zvoní.) Cvrčku! Cvrčku!

CHROBAČKA: Taková mladá! A copak vy si neděláte kuličky?

CVRČKOVÁ: K čemu?

CHROBAČKA: Kulička, to je rodina. To je budoucnost. To je celý život.

CVRČKOVÁ: Ó ne. Život, to je mít svůj domeček, své hnízdečko, svůj krámk. A záclonky.

A děti. A mít svého Cvrčka. Svou domácnost. A to je všechno.

CHROBAČKA: Jak jen můžete být živi bez kuličky?

CVRČKOVÁ: Co bychom dělali s kuličkou?

CHROBAČKA: Všude ji s sebou valili. Říkám vám, milá paní, ničím víc muže nepřipoutáte než kuličkou.

CVRČKOVÁ: Ó ne, domečkem.

CHROBAČKA: Kuličkou.

CVRČKOVÁ: Domečkem.

CHROBAČKA: Bože, jak bych si s vámi ráda pohovořila! Vy jste taková milá...

CVRČKOVÁ: A co vaše dětičky?

CHROBAČKA: Jen kdybych měla svou kuličku! (Odchází.) Ku-kukuličko! Ku-ku-ku –

CVRČKOVÁ: Hu, to je coura! A muž jí utek, hihi! (Poklízí u vrátek.)

LUMEK (vyběhne z kulis): Aha! (Dlouhými tichými kroky k ní, vyndá ze šosu dýku, velkým rozmachem Cvrčkovou probodne a táhne ji ke své díře): Z cesty!

TULÁK (couvá): Ó... ó! Vražda!

LUMEK (v otvoru své díry): Kukuč, dceruško! Pojd' se honem podívat, co ti zas tatínek nese!

TULÁK: Zabil ji! A já... já tu stál jako sloup! Ó bože, ani nehlesla! A nikdo nekřikl hrůzou! Nikdo jí neskočil na pomoc!

## 9.5 Pracovní list

### 9.5.1 Pracovní list, 15.–16. 6. 2021, ZŠ Tyla, Písek

Jméno: .....

**Karel Čapek (1890–1938) a Josef Čapek (1887–1945): Ze života hmyzu (1922)**

Podívejte se na obrázky<sup>29,30</sup> a ve dvojici se zamyslete nad tím, co se na něm nejspíš děje, o čem může příběh být:



<sup>29</sup> Divadlo Husa na provázku. Plakát *Ze života hmyzu*. [online]. 2013 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.provazek.cz/cs/ze-zivota-hmyzu-oh-jaka-podivana#galleries>.

<sup>30</sup> Čapek, Josef. Plakát *Ze života hmyzu*. [online]. 1921 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://i.pinimg.com/736x/66/f8/2d/66f82dc05454bd939e9b43af7702c174.jpg>.

## 9.5.2 Nový pracovní list k fázi *čtení dramatu*: čtení s předvídáním

### 9.5.2.1 Četba textu

Nejprve si **rozdělte jednotlivé role a následně přečtěte** úryvek ze hry bratří Čapků *Ze života hmyzu* (1922), poté si projděte text znovu a zodpovězte **následující úkoly a otázky**.

	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami.)
Předvídání před textem			
1. část textu			
2. část textu			
3. část textu			



### 9.5.3 Původní pracovní list k fázi *čtení dramatu*

#### 9.5.3.1 Úkoly a otázky k textu<sup>31</sup>

V následujících **dvou úkolech** vždy nejprve **vyznačte v textu (např. číslicí), na co odkazujete, nebo danou pasáž stručně shrňte dříve, než na ni začnete reagovat.** Nezapomeňte sem zaznamenat **otázky, které Vás při čtení napadaly.**

Zaujalo mě / zasáhlo mě / udivilo mě / šokovalo mě ..., protože ...

Tuto část potřebuji vysvětlit / na tohle se chci zeptat: (Formulujte nejlépe jako otázku.)

Vyberte si jednu z hlavních postav úryvku a napište všechno, co o ní víte.

Stručně napište, o čem si myslíte, že tento úsek hry, který jste četli, skutečně je. Nesnažte se převyprávět děj, ale zaměřte se na to, jaký je jeho smysl (HLAVNÍ MYŠLENKA)? Má nám stále dnes co říct? Proč?

---

<sup>31</sup> Pole pro odpovědi jsou pro potřeby této práce zmenšena.

## 9.5.4 Původní pracovní list k fázím analýzy a inscenace

### 9.5.4.1 Předpokládaná struktura výstupu<sup>32</sup>

Není vaším úkolem během výstupu říct všechno, na co jste přišli, ale hlavně to, **co vám přijde nejdůležitější, co vás zaujalo, o co byste se chtěli podělit s ostatními.**

Každá skupina má na představení svého textu **5–15 minut**, na samotnou inscenaci **10–15 minut**.

- **Úvod:** **Režisér a jeho kolegové** uvedou inscenaci **sloganem** (stručné heslo, které by mělo hru vystihnout) a **tématem** (ne obsahem!).
- **Kulisáci:** seznámí publikum s časem a prostorem, zejména s **kulisami**.
- **Inscenace:** herci zdramatizují vybranou ukázkou (texty čtou, mohou si je předem upravit).
- **S charakteristikou jedné vybrané postavy** vystoupí **herec**, pokud jeho herecký výkon vidělo publikum, může nejprve požádat o její charakteristiku diváky, poté jejich návrhy zpřesní.
- **Lingvista** představí stručně jazyk, co ho zaujalo, co se mu nelíbilo, čím se dialogy vyznačují atd., případně dodá, co by upravit, aby text působil moderněji. Pokud již samotná inscenace byla jazykově upravená, okomentuje změny a odůvodní, proč se zrovna k těmto zásahům skupinka rozhodla.
- **Závěr:** **Režisér s kolegy** vystoupí znovu, aby **shrnu děj**, pokud to bude zapotřebí, a vyslovil **hlavní myšlenku textu, k níž se skupina dobrala**, případně skupina může zmínit **motivy** a zamyslet se na tím, co znamenají.

### 9.5.4.2 Potřebné role k inscenaci:

- **1 režisér** je **hlavní organizátor, koordinátor a mluvčí skupiny**, s ním je možné konzultovat veškeré změny a úpravy textu a návrh prostoru a času.
- **Max. 2–3 tvůrci sloganu** spolupracují s režisérem na stručném shrnutí děje a hledají téma a motivy, aby mohli vytvořit slogany.
- **Max. 6 herců**, jejich počet odpovídá počtu vystupujících postav v části vybrané k inscenaci.
- **Max. 2–3 lingvisté**, jejich úkolem je najít v oblasti vyjadřování, co je jedinečné (pro postavy či pro toto drama), a zároveň pomoci hercům zmodernizovat mluvu postav, aniž by se z ní toto „jedinečné“ vytratilo.
- **2–3 kulisáci**, vytvářejí pouze návrh (nerealizují jej) kulis, tedy prostoru a času, do kterého by se měla inscenace zasadit.

---

<sup>32</sup> Realizované zadání.

## 9.5.5 Původní pracovní role<sup>33</sup>

### 9.5.5.1 Režisér a jeho kolegové

Vyberte si pět z šesti následujících úkolů:

<ul style="list-style-type: none"><li>• Zformulujte srozumitelně a detailně <b>hlavní myšlenku</b>, kterou by si čtenář či divák měl z textu i z inscenace odnést.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pokuste se stručně <b>shrnout děj textu</b> a napište <b>slogan</b>, kterým byste chtěli přilákat návštěvníky na vaše představení.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vystihněte ideálně <b>dvěma slovy</b>, maximálně šesti, o čem text je, nemusí se jednat o věty se slovesem.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vypište <b>věci</b>, kterých si postavy nejvíce cení. Vysvětlete, co by mohly znamenat. Zjistěte, jestli i dnešní lidé mají ve svém životě podobné „věci“, pokud ano, uveďte, co by to mohlo být.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Najděte <b>podobnosti mezi textem a reálným světem</b>. Na základě úryvku zhodnoťte, co je na hře dodnes aktuální a co již zastaralo. Vytvořte řešení, jak zastaralé části zmodernizovat, můžete oslovit jakékoliv odborníky ve třídě, aby vám s tím pomohli.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Až budete hotoví, <b>promyslete realizaci inscenace, věnujte se ostatním skupinkám</b> a projednejte s nimi jejich návrhy na úpravu jejich oblasti.</li></ul>

### 9.5.5.2 Lingvisté

Úkoly:

<ul style="list-style-type: none"><li>• Z <b>podpurných otázek</b> si vyberte čtyři otázky a na ty odpovězte.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Přepište či upravte text</b> tak, jak by ho nejspíš napsali bratři Čapkové dnes. Připravte si stručné shrnutí provedených změn a jejich zdůvodnění. Při inscenaci vaše skupina může používat upravený text.</li></ul>

**Podpurné otázky:**

<ul style="list-style-type: none"><li>• Jak hovoří postavy? Např. spisovně, nespisovně, emocionálně, zastarale, knižně? Doložte příklady. Zvolili by lidé před sto lety stejnou odpověď jako dnes vy? Proč?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Která slova či které věty nejvíce vypovídají o mluvčích? Co o nich prozrazují?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Najděte repliky, v nichž postavy vědomě, nebo nevědomě odkrývají, co jsou zač.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Podílí se jazyk na celkovém vyznění díla? Např. dílo působí díky užitému jazyku vážně, komicky, tragicky, ironicky. Pokud ano, doložte své tvrzení v textu.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Čí repliky jsou veršované a proč podle vás autor zvolil zrovna tuto formu u daných postav?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vyhledejte všechna slova, o nichž si myslíte, že jsou pro text opravdu důležitá, uveďte, proč se vám zdají významná.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vyberte slova, kterým nerozumíte, následně je vyhledejte v digitálních slovnících a příručkách (PSJČ, SSJČ, IJP)<sup>34</sup>.</li></ul>

<sup>33</sup> Jednotlivé úkoly a podpurné otázky byly žákům rozdány v rozstříhané podobě.

<sup>34</sup> Žáci jsou v průběhu programu seznámeni s tím, jak v těchto slovnících vyhledávat.

### 9.5.5.3 *Psychologové a herci*

#### Úkoly:

• Z <b>podpůrných otázek</b> si vyberte šest otázek, které vám nejvíc pomůžou pochopit vaše postavy.
• Rozdělte si mezi sebou postavy.
• Charakterizujte postavu, kterou hrajete,
• Pochopte svoji postavu i důvody, proč jedná tak, jak jedná.
• Naučte se, co budete říkat (nemusíte umět text z paměti).

#### Podpůrné otázky:

• Jak daná postava může nejspíš vypadat?
• Jak vychází s ostatními a jaké vztahy ji pojí s ostatními?
• Patří spíše mezi zámožné, nebo mezi chudé? Jak ji to ovlivňuje?
• Jakým slovem (nejlépe podstatným jménem) nebo spojením dvou slov by šla postava nejlépe vystihnout?
• Proč jedná tak, jak jedná?
• Jaké vlastnosti postava má?
• Je spíše hlavní, nebo vedlejší? Proč?
• Je spíše kladná, nebo záporná, sympatická, nebo nesympatická? Proč?
• Co na ní chtěl autor ukázat čtenáři?
• Má postava jméno? Pokud ano, znamená něco? Jestli to bude nutné, zkuste si význam jména vyhledat na internetu.

### 9.5.5.4 *Kulisáci*

• Z <b>podpůrných otázek</b> si vyberte pět otázek a na ty odpovězte.
• <b>Navrhněte a popište alespoň tři varianty kulis</b> , v nichž by se mohlo čtené drama odehrávat. Odůvodněte vaši volbu.

#### Podpůrné otázky:

• Kdy se příběh odehrává? (např. autorova minulost, přítomnost, budoucnost, v létě, v zimě, konkrétní den v týdnu atd.) Podle čeho to odhadujete?
• Kde se příběh odehrává?
• Kudy postavy putují a kam směřují?
• Mění se dějiště, nebo zůstává stále stejné?
• Proč si myslíte, že autor zasadil příběh zrovna sem?
• Jak dlouhé údobí text zachycuje (např. v řádu hodin, dnů, roků atd.)?

### 9.5.6 Původní pracovní list k fázi prezentace a inscenace (upravená velikost)

Najděte během inscenace vašich kolegů podobnosti jejich části hry s vaší částí, můžete zaznamenat i významné rozdíly, jestli vám přijdou důležité.

### 9.5.7 Původní pracovní list: závěrečná zpětná vazba (upravená velikost)

Jak program hodnotíte jako celek? (Oznámkujte ho jako ve škole.)	1	2	3	4	5
Máte pocit, že jste se v něčem během programu zlepšili? Zvládáte něco lépe? Pokud ano, napište co.					
Odnášíte si z programu něco do budoucna? Pokud ano, uveďte co.					
Napište, co se vám na programu líbilo.					
Napište, co se vám na programu nelíbilo.					
Co byste na programu změnili?					
Program by byl lepší, kdyby ...	... se každé skupině mohl stále věnovat učitel.				
	... kdyby bylo jasnější, co se má dělat.				
	... kdyby bylo na úkoly více času.				
	Jiné:				

## 9.6 Pracovní role

### 9.6.1 Režisér a jeho kolegové

#### Režisér a jeho kolegové (3–4 členové)

režisér, tvůrce sloganu

##### REŽISÉR (1–2 členové):

- 1) Zformulujte srozumitelně a detailně hlavní myšlenku, kterou by si čtenář či divák měl z textu i z inscenace odnést.
- 2) Výstižně shrňte děj do jedné věty, stanovte tři hlavní události, které v textu vidíte, a označte scény, které vás nejvíce zaujaly.
- 3) Najděte podobnosti mezi textem a reálným světem. Na základě úryvku zhodnoťte, co je na hře dodnes aktuální a co již zastaralo. Vytvořte řešení, jak zastaralé části zmodernizovat, můžete oslovit jakékoliv odborníky ve třídě, aby vám s tím pomohli.
- 4) Vyberte ze svých zjištění ty informace, které budete při vystoupení prezentovat, a připravte si svůj výstup.

##### TVŮRCE SLOGANU (2–3 členové):

- 1) Vystihněte ideálně dvěma slovy, maximálně šesti, o čem text je, nemusí se jednat o věty se slovesem. Napište slovo nebo spojení slov, které se nejvíce hodí pro vystižení hlavní myšlenky textu. Navrhněte více možností.
- 2) Vypište věci, kterých si postavy nejvíce cení. Vysvětlete, co by mohly znamenat. Zjistěte, jestli i dnešní lidé mají ve svém životě podobné „věci“, pokud ano, uveďte, co by to mohlo být.
- 3) Napište slogan, jímž byste chtěli upoutat diváky a čtenáře. Můžete zohlednit poznatky, k nimž jste došli v minulých úkolech. Slogan užíjte ve svém výstupu.
- 4) Vyberte ze svých zjištění ty informace, které budete při vystoupení prezentovat, a přichystejte si svůj výstup.

##### SPOLEČNÉ ÚKOLY

- a) **Připravte si informace, s nimiž před inscenací vystoupíte.**
- b) **Zjistěte, co vymysleli ostatní členové vaší kmenové skupiny.** Můžete si skupinky obejít, nebo je seznat k sobě.
- c) **Vymyslete, v jakém pořadí budou vystupovat jednotliví členové vaší kmenové skupiny.** Myslete na to, že pořadí vašich vystoupení musí divákovi dávat smysl.
- d) **Zhodnoťte, zda se jedná o příběh spíše veselý, nebo smutný?** V jakém poměru jsou v textu zastoupeny prvky komické a prvky tragické?

## 9.6.2 Psychologové a jeho tým (4–5 členů)

### Psychologové a jeho tým (4–5 členů)

psychologové (2–4), návrhář, kadeřník

#### PSYCHOLOGOVÉ (2–4):

- 1) Rozdělte si postavy mezi sebou a společně připravte co nejbohatší charakterizaci všech postav v textu. Níže uvedené otázky vám pomůžou.

#### NÁVRHÁŘ A KADEŘNÍK:

- 1) Popište vzhled, účes a oblečení všech postav, které se ve čteném textu objevují. Odůvodněte svoje rozhodnutí.
- 2) Připravte si, co divákům o vzhledu postav řeknete, postavy můžete také nakreslit a pak okomentovat.

#### SPOLEČNÉ ÚKOLY

- a) **Připravte si, jakým způsobem diváky seznámíte s postavami, můžete zvolit např. formu rozhovoru s novinářem.**
- b) **Vyberte si dvě postavy a navrhňte, jak by se měli herci tvářit, jaká gesta dělat, jak chodit, aby se postavě co nejvíce podobali atd. Seznamte pak herce s tím, na co jste přišli.**

#### *Pomocné úkoly a otázky:*

1. Jak daná postava může nejspíš vypadat?
2. Jak vychází s ostatními a jaké vztahy ji pojí s ostatními?
3. Patří spíše mezi zámožné, nebo mezi chudé? Jak ji to ovlivňuje?
4. Jakým slovem (nejlépe podstatným jménem) nebo spojením dvou slov by šla postava nejlépe vystihnout?
5. Proč jedná tak, jak jedná?
6. Jaké vlastnosti postava má?
7. Je spíše hlavní, nebo vedlejší? Proč?
8. Je spíše kladná, nebo záporná, sympatická, nebo nesympatická? Proč?
9. Co na ní chtěl autor ukázat čtenáři?
10. Má postava jméno? Pokud ano, znamená něco? Jestli to bude nutné, zkuste si význam jména vyhledat na internetu.

### 9.6.3 Lingvista

## Lingvisté (2 členové)

vyhledávač citací, vyhledávač slov

### Vyhledávač citací:

- 1) Vyhledejte minimálně tři repliky, o nichž si myslíte, že jsou pro text opravdu důležité. Uveďte, proč se vám zdají významné.
- 2) Vyberte minimálně tři repliky, které se vám líbí, zaujaly vás, a ty, které se vám vůbec nelíbí. Vysvětlete svoje stanovisko a navrhněte důvody, proč je podle vás autor použil.
- 3) Můžete vybrat i repliky, u nichž si nejste jistí, jestli jim rozumíte. Zeptejte se kolegů, jak jim oni rozumí.

### Vyhledávač slov:

- 1) Vyhledejte všechna slova, o nichž si myslíte, že jsou pro text opravdu důležitá, uveďte, proč se vám zdají významná.
- 2) Vyberte slova, kterým nerozumíte, následně je vyhledejte v digitálních slovnících a příručkách (PSJČ, SSJČ, IJP)<sup>35</sup>.
- 3) Vyberte také výrazy, které se vám líbí, zaujaly vás, a také ty, které se vám vůbec nelíbí. Vysvětlete svoje stanovisko a navrhněte důvody, proč je podle vás autor použil.

### HLAVNÍ ÚKOLY:

- a) **Připravte si charakteristiku jazyka v úryvku. Vystoupíte s ní před inscenací. Než se pustíte do práce, zaměřte se na Pomocné úkoly a otázky, které by vám měly s tímto úkolem pomoci. Nezapomeňte nakonec okomentovat, co si o jazykové stránce textu myslíte vy sami. Svůj názor odůvodnit.**
- b) **Přepište či upravte text tak, jak by ho nejspíš napsali bratři Čapkové dnes. Větší změny konzultujte s vyučující. Připravte si stručné shrnutí provedených změn a jejich zdůvodnění. Při inscenaci vaše skupina může používat upravený text.**

### Pomocné úkoly a otázky:

1. Jak hovoří postavy? Např. spisovně, nespisovně, emocionálně, zastarale, knižně? Doložte příklady. Zvolili by lidé před sto lety stejnou odpověď jako dnes vy? Proč?
2. Která slova či které věty nejvíce vypovídají o mluvčích? Co o nich prozrazují?
3. Najděte repliky, v nichž postavy vědomě, nebo nevědomě odkrývají, co jsou zač.
4. Podílí se jazyk na celkovém vyznění díla? Např. dílo působí díky užitému jazyku vážně, komicky, tragicky, ironicky. Pokud ano, doložte své tvrzení v textu.
5. Čí repliky jsou veršované a proč podle vás autor zvolil zrovna tuto formu u daných postav?

<sup>35</sup> Žáci jsou v průběhu programu seznámeni s tím, jak v těchto slovnících vyhledávat.



## 9.6.4 Kulisáci

### Kulisáci (2 členové)

- 1) Navrhněte a popište alespoň tři varianty kulis, v nichž by se mohlo čtené drama odehrávat. Odůvodněte vaši volbu.
- 2) Představte si, že vás divadlo oslovilo, abyste napsali pokračování *Ze života hmyzu* odehrávající se v současnosti. Kam takovou hru zasadíte? O čem bude? Co budete chtít divákům říct? Pokud sepíšete krátké drama, můžete ho se skupinou během prezentace přehrát.
- 3) Připravte si, co divákům předvedete, kulisy můžete i nakreslit.

#### *Pomocné úkoly a otázky:*

1. Kdy se příběh odehrává? (např. autorova minulost, přítomnost, budoucnost, v létě, v zimě, konkrétní den v týdnu atd.) Podle čeho to odhadujete?
2. Kde se příběh odehrává?
3. Kudy postavy putují a kam směřují?
4. Mění se dějiště, nebo zůstává stále stejné?
5. Proč si myslíte, že autor zasadil příběh zrovna sem?
6. Jak dlouhé údobí text zachycuje (např. v řádu hodin, dnů, roků atd.)?

## 9.7 Analýza vybraných literárněteoretických kategorií

### 9.7.1 Téma a motiv

Tato alegorická, satirická komedie, nebo snad tragikomedie, se stupňujícím se sarkastickým tónem pranýřuje lidské špatnosti personifikované v hmyzích postavách, zobrazuje bohému, maloměšťáky, militantní skupinu i úředníky v nelichotivém světle. Tradiční literární motiv putování nabývá v této hře podoby bezcílné potulky, která stejně náhodně začíná jako končí. Tulák sleduje hemžení hmyzu, jenž se hlásí k uznávaným společenským hodnotám, přesto každý z nich dokáže tyto hodnoty pošpinit a pokroutit za účelem dosažení sobeckých a povrchních tužeb žít v pohodlí, v hojnosti, navždy, nebo dokonce vládnout světu. Autoři ve svém širokém záběru nezachytili jen odraz zpohodlnělé společnosti bez zájmu o druhé, ale také éru nastupujících totalit.

Komicky působící vyjadřování postav promyšleně maskuje mrazivé významy slov. Postupně se od přelétavé koketnosti děj svažuje k sobecké lhostejnosti až se dostane k nelítostnému vraždění ve jménu vyšších ideálů. Drama končí nejprve tragicky, umíráním neúčinných, přesto krásných životů jepic a smrtí průvodní postavy – tuláka poté, co mezi hmyzem nenalezl žádný příslib optimistické budoucnosti. Tragické vyznění zmírňuje alternativní závěr, v němž se z tuláka bez cíle stává poutník a místo nekonečné cesty jej čeká práce, která v tvorbě Karla Čapka dává postavám smysl žití.

Nyní se blíže podívejme na témata čtených úryvků.

- **Text A:** Manželé Cvrčkovi se zajímají jen o svoje „spořádané“ žití v souladu s rodinnými hodnotami, kdy aktivně nikomu neubližují, ale o druhé se nezajímají, pokud jim utrpení druhých zrovna nepřináší materiální zisk či rozptýlení. Hodnoty druhých neuznávají a zejména Cvrčková za přátelskými slovy skrývá pohrdání vůči těm, kteří žijí život ve jhu odlišných hodnot. Tuto idylu rodinného štěstí ukončí až jejich vyvraždění. I oni se stávají obětí všudypřítomného nebezpečí, kterým se dosud jen bavili.
- **Text B:** Jepice ztělesňují nadšení ze života, prožívání každého okamžiku tady a teď, ale také opomíjení minulosti a budoucnosti. Marnost celého jejich bytí se ukazuje v nadšení ze současného prožitku i z budoucnosti v kontrastu s jejich krátkým životem. Tuto skutečnost podtrhuje svým osudem také Kukla, která po příslibech, že se zrodí jako něco velikého, přijde na svět jako krátce žijící Jepice a svůj slib nesplní. Tulák, jenž na své potulce vždycky nacházel jen ošklivou stránku hmyzí společnosti, umírá a znovu jeho smrt slouží jako zdroj zábavy pro druhé.

- **Text C:** Chrobák s Chrobačkou vytvářejí svazek dvou individuí založený na materiálním zájmu. Své vášni k vlastnoručně vytvořenému majetku podřizují celý svůj život, ale nikdy ve své práci nenacházejí dost uspokojení, aby netoužili po něčem dalším, tedy po větším počtu kuliček. Bezcnost jejich pokladu v očích recipienta je ještě umocněna páchnoucím charakterem kuličky. Ztráta jejich životního smyslu, kuličky, odkrývá, jak velký nezájem, až pohrdání pociťují vůči svému partnerovi a jak silná závislost je poutá k jejich pracně vydobytému majetku.
- Motivy, zejména leitmotivy jsme rozebírali již v didaktickém potenciálu.

### 9.7.2 Děj a konflikt

Text A: Cvrčkovi přicházejí do nového domečku, Cvrček informuje manželku o způsobu smrti bývalého majitele. Zabydlují se (Cvrček věší vývěsní tabuli). Manžel dává ženě řehtačku a odchází na návštěvu k sousedům. Přichází Chrobačka hledající svou kuličku, chvíli se s Cvrčkovou baví o svých zájmech, poté odchází. Cvrčková je zavražděna Lumkem. Hlavní konflikt světonázorů probíhá v dialozích Cvrčkové a Chrobačky, konflikt zájmů pozorujeme v činu Lumka.

Text B: Jepice víří, oslavují život a umírají, klube se Kukla a stává se z ní také Jepice, umírá. Tulák je lituje, záhy však i jeho samotného zasáhne smrt, jeho zápas se smrtí pozorují Slimáci a komentují to, když Tulák zemře, odplazí se pryč. Hlavní konflikt probíhá na ose život a smrt, v případě Jepic je to konflikt neuvědomovaný, u Tuláka naopak dlouhý a intenzivní. Konflikt pozorujeme i v odlišném přístupu Slimáků ke smrti, zatímco jeden považuje konvenční a zcela neupřímné rozloučení s mrtvým za samozřejmost, druhý v takovém jednání smysl nevidí.

Text C: Chrobák a Chrobačka valí svoji pracně udělanou kouli, aby si ji schovali. Na chvíli ji opustí a ukradne jim ji cizí chrobák. Ztrátu velmi bouřlivě prožívají a dotazují se tuláka, co se v době jejich nepřítomnosti stalo. Mylně si vyloží, že s kuličkou zmizel jejich partner a jdou ji znovu hledat. Chrobačka se setká s Cvrčkovou, hovoří o domečku a o kuličce, rozchází se a Cvrčkovou zavraždí Lumek. Hlavní konflikt se odehrává mezi Chrobáky, kteří se podezřívají z vzájemného „únosu“ kuličky, opakuje se zde rovněž konflikt Chrobačky a Cvrčkové.

### 9.7.3 Jazyková stránka hry *Ze života hmyzu*

Drama *Ze života hmyzu*, zejména jeho vybrané ukázky, s nimiž jsme v programu pracovali, se vyznačují nápadným míšením spisovného jazyka a výrazů expresivních.

Expresivností autoři zdůrazňují láskyplné rodinné vztahy Cvrčkových (*maminečka, dušinka*), oddanost Chrobáků svojí kuličce (*kulatý kapitálek*), nebo naopak podlézavost Parazita (*vašnosti*). V omezené míře expresivita směřující k pejorativnosti, vulgaritě a nářečí se projevuje největší měrou v replikách Chrobáků (*cumploch, důra*), ale najdeme ji např. i u Cvrčkové (*coura*). Inklinaci k vyššímu stylu pozorujeme v rozhovorech motýlů nebo v replikách jepic. Nemůžeme však zobecňovat, že přítomnost veršů automaticky směřuje k vyššímu stylu, Tulák ve verších také komentuje sledovanou realitu, avšak jeho generalizace mají charakter expresivní, přesto civilní. Množství slov je z dnešního pohledu již knižních (*kolotat, čekat se*) Svoji roli hrají i výslovnostní odchylky, mravenci syčí a slimáci šišljají. Syčivost společně se stručností a věcností podtrhuje nebezpečnou a krutou národu mravenců, šišlavost doslova bezzubost těch, kteří aktivně neubližují, přesto v pasivní roli zlo páchají.

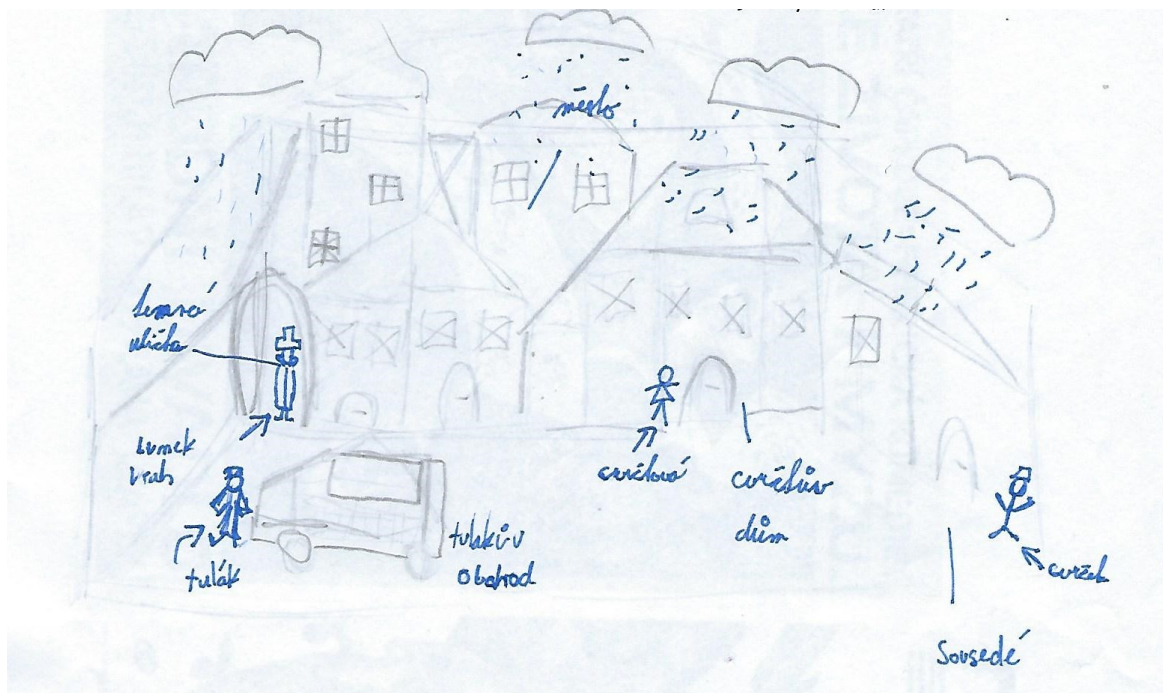
Ze slovních druhů zmiňme výskyt citoslovcí, často jde o citoslovce smíchu (Motýli, Cvrčkové), ale i říhání (Parazit), podivu (Tulák) a víření (Jepice), jimiž autoři umocňují zvukovou stránku dramatu.

Za pozornost stojí rovněž problematika zvolání, zámlk a otázek. Výkřiky a příkazy jsou typická forma komunikace mravenců. Motýlové se uchylují ke zvolání, když chtějí dodat svým povrchním projevům vážnost a důležitost, zatímco zvolání tuláka je nejčastěji motivováno podivem či zděšením a pobouřením. Naopak postavy, které nemají jasný cíl jako Larvička či Kukla, svoje repliky končí zámlkou uprostřed věty. V dramatu rozlišujeme tázání dvojího typu, otázky všech postav kromě Tuláka jsou orientované ke zjištění prostých faktů, např. kde je kulička, zda někdo má děti. Tulákovy otázky se zaměřují spíše na podstaty jevů, konkrétně na podstatu člověka.

Okrajově ve hře nacházíme skryté monology v dialozích. Dialogy v pravém slova smyslu nedokáže vést Kukla, čímž jen zdůrazňuje svůj nezáměr o svět kolem sebe, nefunkčnost dialogů se projevuje v bitvě mravenců, kdy se ve vřavě navzájem neposlouchají. Někdy narušení dialogu má i funkce čistě komickou, např. když skáču Chrobáci do řeči Tulákovi, a díky tomu si situaci ohledně zmizení kuličky špatně vyloží.

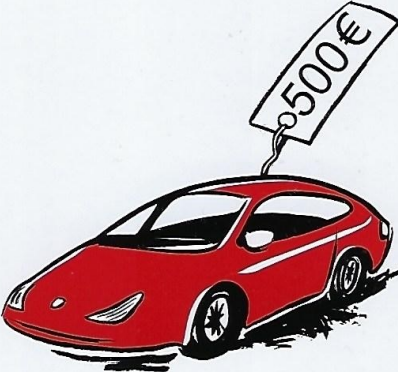
O jazyku díla můžeme obecně říci, že autoři volí výrazy vyvolávající pocit běžně mluvené řeči, familiárnosti, přátelské a bezpečné atmosféry, forma tak zásadním způsobem odporuje významu, kdy reálný smysl těch nejroztomilejších a nejkomičtějších replik je často i značně mrazivý, jak jsme uváděli již v *didaktickém potenciálu textů*.

## 9.8 Práce kulisáka




## 9.9 Černá historka

### Laciné Porsche



Žena se rozhodla za pouhých 500 eur prodat luxusní auto svého manžela.

Manžel si před půl rokem vzal život, když si v odlehlém místě v lese zavedl do vnitřku svého Porsche výfukové plyny.



Auto a v něm pomalu tlející mrtvola byly objeveny až o čtyři měsíce později. Mrtvolný zápach už nebylo možné z auta dostat. Nakonec už ho paní a dědička nemohla ani cítit.