

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra české literatury**

**IDEJE JANA AMOSE KOMENSKÉHO A SOUČASNÁ  
LITERÁRNÍ VÝCHOVA**

Comenius Ideas and Contemporary Literary Education

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ondřej Hník, PhD.

Autor:

Jan Šandera

Topolská 533, Praha – západ, 252 28

obor studia: ČJ-HV

typ studia: prezenční

2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

Jan Šandera

V Praze, 16. června 2013

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Ondřeji Hníkovi, PhD.  
za dohled a vedení při psaní mé bakalářské práce.

Jan Šandera

V Praze, 16. června 2013

## Obsah:

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 3  |
| Školní výchova na příkladech literární výchovy.....     | 4  |
| Ideální učitel na příkladech literární výchovy.....     | 6  |
| Kázeň ve škole.....                                     | 16 |
| Pozitivní motivace na příkladech literární výchovy..... | 19 |
| Co nám pomůže k vytyčenému cíli?.....                   | 29 |
| Závěr.....  | 40 |

## **Úvod**

Svůj výběr tématu bakalářské práce jsem několikrát změnil. Toto téma se mi zdálo slibné a poutavé. Konečné rozhodnutí ovlivnilo doporučení od vedoucího práce, který se tímto okruhem zabýval. Z toho jsem usoudil, že by mi mohl efektivně pomáhat a radit. Zpočátku jsem sice věděl o Komenského učení jen pár základních faktů, ale posléze jsem vnikal do tajů jeho myšlenek. Začínal jsem Komenského obdivovat.

Ve své práci bych se chtěl věnovat vybraným idejím Komenského a některým názorům současných autorit. Zmíním události ze života Komenského a morální výchovu ve škole současné i minulé. Dále se pokusím přiblížit školní výchovu, ideálního učitele, pozitivní motivaci, kázeň ve třídě a co nám pomůže k vytyčenému cíli.

Chtěl bych dokázat, že myšlenky Komenského jsou stále živé a můžeme se jimi inspirovat i v dnešní současné škole. Svě zpracování budu podkládat příklady z literární výchovy a životních zkušeností.

### **Školní výchova na příkladech literární výchovy**

Občas se ptáme sami sebe: „Mám se vzdělávat?“ Je důležité, abychom si na tuto otázku vždy kladně odpověděli. I ve strastiplných chvílích nesmíme ztrácet víru ve vzdělání. Utváří naši osobnost v průběhu našeho putování po celý život. Naše vzdělání se může stát obranou vůči vládnoucímu bulvárnímu tisku, reklamě, telenovele, zaměřením se na uplatnění, na výkon a na zisk. Zmiňuje se o tom Moldanová v Pedagogické orientaci (Moldanová, 2011, s. 240-243) Podobný pohled na svou společnost měl i Komenský. O své době napsal, že *„místo vzájemné lásky a upřímnosti je vzájemná nenávisť, nepřátelství, války a vraždění. Místo spravedlnosti nespravedlnost, křivdy, nátlaky, krádeže a loupeže. Místo čistoty nečistota a oplzlost v myšlenkách, řečech a skutcích. Místo prostoty a pravdomluvnosti lži, klamy a zlé úskoky. Místo pokory zpupnost a nadutost jedněch proti druhým.“* (Komenský, 1948, s. 27)

Komenský nám předkládá své řešení. *„Má-li se zakročit proti zkáze lidského pokolení, musí se to dítí nejspíše opatrným a obezřelým vychováním mládeže.“* (ibid.) O výchovu se stará také škola. Dnes se její výchovná funkce zesiluje, jelikož rodiče nemají na své děti čas. Moldanová nám objasňuje účel školy: Školní instituce má pomáhat utvářet systém hodnot, měřítko, s nimiž budeme přistupovat k druhým, vymezovat smysl života poněkud jiným způsobem.

Škola by měla být právě tím protipólem tohoto současného amorálního běsnění ve společnosti. Ve škole každý předmět působí nějakým způsobem na žáka. Mezi klíčovou výuku patří předmět český jazyk a literární výchova. Je součástí povinného vzdělávání, maturitním předmětem a provází nás od základní až po vysokou školu. Moldanová výchovnou funkci literatury vyzdvihuje: *„Nic jiného nedává tak velkou příležitost učit se rozhodovat mezi různými alternativami jako literatura, nic jiného nevede k hlubšímu pochopení základních lidských situací, ale také k toleranci k jiným než svým řešením různých problémů.“* (Moldanová, 2011, s. 240-243) Ve všech literárních druzích se tyto možnosti otevírají. Opravdu se nám v literatuře naskytá nepřeborné množství lidských situací. Někteří aktéři děje jednají v rozporu s morálním povědomím. Tím nám autor, často skrytě, ukazuje, co je hodné zavržení. Máme k dispozici několik stejných témat a motivů, ale s odlišným rozuzlením. Jak konkrétně zvolit podnět k úvaze v literární výchově? S žáky si představíme, že jsme se ocitli v biblických či antických mýtech. Hrdina zde řešil rozpor mezi svým soukromým postojem a mezi nepsaným mravním zákonem (osudem). Jaký rozpor řeší dnešní člověk? Co by mohlo v literárním díle zastoupit dřívější osud?

Moldanová vyslovuje svůj další názor: *„Důležitou složkou výuky literární výchovy je učit mladého člověka být občanem, pochopit svou určenost kulturou svého národa i širšího společenství, v němž se tato kultura vyvíjela a s níž se konfrontuje.“* (Moldanová, 2011, s. 240-243) Přirovejme část národa k jabloni, která plodí. Některá jablka jsou červivá, nějaká dokonce shnilá, ale přeci jenom jsou také jablka šťavnatá a chutná. A právě tyto jablka bychom měli jíst. Také se o tuto jabloň starat, případně zasadit nové zdravé jabloně. Učitel by měl vést žáky ke vstřícnému vztahu ke své národnosti. Komenskému jde ale hlavně o to širší

společensví, o veškeré lidstvo. Plně se ztotožňuji s tím, abychom rozvíjeli osobní a kulturní identitu a především formovali etické a estetické postoje. Jak formovat estetické postoje v literární výchově? Můžeme hledat kladné a zároveň i záporné vlastnosti postav (např. Alexandre Dumas – Tři mušketýři nebo Nikos Kazantzakis – Řek Zorbas). Úkolem by bylo roztrždit postavy do dvou kolonek. U každého žáka najdeme odlišné výstupy. Následně o nich můžeme diskutovat a dospět ke konečnému rozdělení. U každého textu se tento rozbor dělat nemusí. Ale žáci ho mohou aplikovat sami při vlastní četbě. Již zmiňované etické postoje navozuje učitel svým jednáním k žákům. Rozvíjí u nich kvality osobnosti jako být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých, odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie. Podněcuje v nich úsilí, které vyvíjí kultivaci jejich vlastní osobnosti. Učí je být ušlechtilým způsobem sám sebou, aby přijali výzvy budoucnosti a usilovali o vytyčené cíle. A také je učí, aby dokázali brát na sebe odpovědnost a dostát ji ve střetu s obtížemi.

### **Ideální učitel na příkladech literární výchovy**

Podle Šmilauera (cit. podle Čechová, 2010-2011, s. 224-228) je podstatou dokonalého učitele: znamenitý odborník, vynikající učitel a charakterní člověk. A jak toho ale máme docílit za současného stavu učitelské vzdělanosti, finančního podhodnocení, úpadku morálky? Jak by měl vypadat ideální učitel? Podrobně nám ho popisuje z pohledu studentů Čechová: „*Studenti oceňují u svých učitelů vedle odbornosti psychické a sociální kompetence, především porozumění, vlídnost, schopnost empatie a kooperativnosti, ochotu pomoci, trpělivost, nekonfliktnost, spravedlnost a očekávají od nich i sebekritičnost a schopnost naslouchat,*

*porozumět, budit radost z práce. Studenti se obávají arogantních učitelů, ale nemají v oblibě ani učitele příliš autoritativní a suverénní, učitele dávající jim najevo svou nadřazenost. Studenti milují vtip a humor.“ (Čechová, 2010-2011, s. 224-228)*

Podobně se zamýšlí Křivohlavý, jak by měl vypadat moudrý učitel. Měl by být schopný přesáhnout své vlastní zájmy, přání, záměry, touhy atp. Ohlíží se na druhé lidi a jejich dobro. Být natolik empatický, aby dokázal opustit sám sebe za účelem porozumění žákovi. *Pomáhá žákovi nahlédnout do zamlžené situace a pomáhá mu ji vidět z jiného úhlu. Ukazuje mu řád. Pomáhá mu se vymanit z nejistoty. Ztělesňuje pro dítě soubor morálních hodnot a morálních snah. Učitel soucítí s druhými a má k nim laskavý vztah. Je vzdělaný, o mnoha věcech hlouběji uvažuje, má intuici, je citlivý, mezi lidmi se cítí dobře, je ohleduplný, taktní, nevtíravý, rozvážný a nijak moc neodsuzuje druhé lidi. Má zájem o druhé lidi. Jedná spravedlivě. Je mírný a jde mu o smírné řešení sporů. Je dobrým posluchačem. Je altruistický<sup>1</sup>, vnímavý, miluje druhé, život i poznání. Žákovi předkládá relevantní a objektivní informace... Usiluje o všeobecný spirituální rozměr a smysl vlastního života.* (cit. podle Bravená, 2012, s. 63-64) Existuje na celém světě alespoň jeden exemplář tohoto ideálního či moudrého učitele? Myslím, že nikoliv. K tomuto ideálu se můžeme jenom přibližovat. Každý občas něco nezná, někdy nám trpělivost přeteče či nesprávně posoudíme konflikt. Měli bychom i přes toto vědomí se snažit pracovat co nejlépe. Nenechme se zlomit občasnou křivdící kritikou. Umožní nám to utvořit si obraz o samotných žácích. A posléze jej můžeme použít ke prospěchu věci. Například žáci opovrhují knihou a jejím čtením. Poukazují na média. Nač se obtěžovat s četbou knihy, když se mohu

---

<sup>1</sup> nesobecký, nezištný (Petráčková, Kraus a kol. 1998, 2000)



jednoduše podívat na filmovou adaptaci? Žáci čtení odsuzují kvůli nezbytné aktivitě a většímu soustředění nežli u filmu, u něhož jde o pasivní přijímání. Možná v tom hraje i roli zvuková kulisa, která film činí atraktivnější. Ale když se nám v hodinách literární výchovy podaří nadchnout osobním doporučením, rozbořením ukázky z vybrané knihy, ukázkou možnosti využití textu v praktickém životě, žáci možná začnou číst. Uvědomí si hodnotu uměleckých textů a již je nebudou ztracovat.

Čechová dále dodává, že také cílem vyučování je, aby každý student našel svého vyhovujícího učitele, s kterým má společné zájmy, představuje pro něj do jisté míry vzor; a naopak aby učitel našel takové žáky. Někteří učitelé literární výchovy kladné vlastnosti zcela postrádají. Ponižují žáky, dávají jim najevo svou znalostní převahu, povyšují se, působí až tyranicky. Dítě z toho může mít komplexy po celý svůj život. Uvedme příklad. Dítě je traumatizováno před třídou, že nevyslovalo správně recitovanou báseň. Tato událost je několikrát opakována a zpečetěna nedostatečnou v pololetí. Následující léta tento postižený žák začne při českém jazyce a literární výchově koktat. Přitom žák je velice inteligentní a v ostatních předmětech dosahuje vynikajících výsledků. Zároveň žák dostane odpor vůči tomuto předmětu a to stíží jeho naučení.

Již Komenský se o přílišné autoritativnosti zmiňuje: *„Přísnost nezbytně vyvolává strach a ten pak nutně mate a plete mysl, takže neví kde je, a pokud je trochu slabší, může trpět jakousi závratí. Je proto třeba jisté dovednosti, abychom zaujali, navnadili a ukonejšili mysl žáků. Toto umění bude spočívat zčásti v laskavosti učitelů, zčásti rozumné metodě, aby se tak studia věd stala pro mysl lákadly a zdála se být čirou hrou.“* (Komenský, 2010, s. 48) Dále tvrdí: *„Úřad učitelský musí být prost veškeré nevrlosti, vše musí být konáno s otcovskou*

*náklonností“* (Komenský, 1947, s. 74). Veškerou zlobu, kterou jako učitelé literární výchovy vyšleme na žáky, se nám vrátí ještě s větší razancí zpět. Pokud se k nim budeme chovat dobře, žáci nás uznají jako autoritu a budou se k nám chovat stejným způsobem. Strach žákovi nepomůže, naopak vše stíží. Při písemném či ústním zkoušení nebo při pouhém vyvolání je žák, díky vyvolanému stresu, rozrušený a roztržitý a tím náchylný k nevybavení naučené látky.

Čechová v popisu schopností a vlastností učitele jde více do konkrétnosti než Komenský. Ten ukazuje na to, abychom vzbudili v žákovi touhu po studiích. Aby si žák myslel, že studia věd jsou jeho oblíbeným předmětem zájmu. Nahlédněme na problematiku opět z jiného úhlu. Podle Hníka by *„budoucí učitel měl být především schopen formulace strukturované, jasné, měl by odlišovat podstatné od marginálního a strategicky volit cíle. Totéž by měl vyžadovat od svých žáků a studentů.“* *„Současné škole je přínosem pouze učitel odborně zdatný a neustále inovující.“* (Hník, 2009-2010, s. 130-134) Někdy se opravdu učitelé zabývají vedlejšími a nepodstatnými věcmi místo těch důležitých. Zbytečně zabíhají do podrobností a nesoustředí se na celkové vyznění. Uvádím zde babiččin zážitek z její maturitní zkoušky českého jazyka a literatury. Babička si vedla na výbornou, až na poslední otázku zkoušejícího kantora. Zeptal se jí, jak se jmenují dva psi v Babičce od Němcové. Nemohla si vzpomenout. Tato nevědomost jí hned o stupeň snížila výsledné hodnocení. Myslím, že tento příklad ukazuje na nepodstatnost a marginálnost otázky vyučujícího. Když přemýšlíme nad názory Hníka, zjistíme, že předmět český jazyk a literární výchova by jistě ustrnul, kdyby učitelé nepřicházeli s novými metodami, texty, interpretacemi atd.

Další současný autor Nezkusil v Nástinu didaktiky literární výchovy specifikuje talent učitele jako *„daný uměním vnímat, odkrývat a reflektovat tvar*

*slovesného uměleckého díla jako východisko přenášení této dovednosti na svěřené žáky.*“ (Nezkusil, 2004, s. 55) Dále je podle něho důležité, aby učitel dokázal „umně“ skloubit přístup umělecký a vědecký. Inspiruje se slovy Kučery „*požadovat odvahu respektovat odlišnost zájmů, názorů a postojů žáků, učitel by se neměl opatrně vyhýbat diskuzím o problémech, které umělecké dílo nabízí (...)* Bude vždy podporovat osobní iniciativu žáků. (...) Bude tolerantní k názorům jiným, než jsou jeho vlastní, vytvoří atmosféru důvěry a volnosti, bude mít ale dostatek argumentů, aby podpořil své přesvědčení proti pochopitelným chybám a omylům. Dokáže dát najevo své literární lásky (...)“ (ibid.) Je mnoho učitelů literární výchovy, kteří mají na danou problematiku uvnitř literárního díla vyčtené řešení z nějaké interpretační knížky. Ale je opravdu toto řešení jediné možné? Když bychom si přečetli jednu umělecky hodnotnou knihu vícekrát za život, vždy bychom tam objevili něco nového. Kdybych si například tuto práci přečetl po pěti letech, zjistil bych, že bych ji celou napsal zcela jiným způsobem. Naše vnímání se totiž neustále mění. Podléháme kulturnímu i názorovému vývoji. Každý z nás jsme jiná osobnost, a proto se na věc díváme každý z trochu jiného úhlu pohledu. Budme tedy k žákům vstřícní a pochopme jejich vývojové stádium.

K tomuto problému se vyjadřuje také Lederbuchová: „*K individuálním odchylkám ve výkladu textu by měl být učitel tolerantní.*“ (Lederbuchová, 1997, s. 19) V tom se shoduje s Kučerou a Nezkusilem. A dále konstatuje: „*Didaktická interpretace<sup>2</sup> stojí na aktivitách žáků, učitel je provokuje, usměrňuje, popř. do procesu vnáší informace, které žák pro další interpretační aktivity potřebuje, aniž však učitel za žáka text interpretuje.*“ (ibid., s. 75) Lederbuchová ukazuje na

---

<sup>2</sup> Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem (...) především se didaktická interpretace snaží ovlivňovat percepční a responzní aktivity ve smyslu tvořivé recepce, vstřícné k respektování poetických instrukcí znakové struktury textu (...) za cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka. (Lederbuchová, 1997, s. 6-7)

důležitou roli učitele. Projevuje se dobrým vedením hodiny, zaktivizováním myslí žáků, dáváním vhodných a usměrňujících otázek a směřováním k cíli hodiny.

Vala udělal průzkum mezi studenty a zeptal se jich: „*Co jsi oceňoval na práci svého učitele literatury?*“ Dostalo se mu těchto odpovědí: „*1. znalosti, 2. srozumitelné vysvětlení a interpretace literárního textu, 3. umění vyprávět, 4. schopnost komunikovat s žáky.*“ Zaměříme-li se na literaturu, studenti oceňují: „*osobní vztah k předmětu, půjčování knih učitelem, schopnost učitele pochopit dětské vnímání textu, netradiční doplňky vyučování a zajímavosti, návštěvy divadla, učitelův umělecký přednes.*“ Myslím, že přizpůsobení se dětské mysli je pro učitele literární výchovy velmi složité. Má přeci jenom větší zkušenosti a vidí více do hloubky probíraného díla. A přeci je to důležitá vlastnost.

O uměleckém přednesu se více zmiňuje Balkó v časopise Český jazyk a literatura. (Balkó, 2007n, s. 17-21) Závěry výzkumů poukazují na nedostatečnou formální řečovou zdatnost některých učitelů (vysoká frekvence formulačních pauz, nízká kontrola artikulačního tempa). Učitelé mají obtíže s logickým uspořádáním delšího textu, jež souvisí s nedostatkem výpovědní perspektivy a neschopnosti soustředit se při nekázni žáků. Učitelův projev je proložen množstvím dlouhých formulačních pauz a místy, která jsou často zaplněná paralingválními zvuky. To působí rušivě. Mluvčí při velkém počtu pauz ztrácejí orientaci v sledu informací, a proto dochází k nevědomému opakování. Učitelé postrádají řečnické dovednosti. K důležitým podmínkám aktivního naslouchání patří motivace žáka, vhodná poloha naslouchajícího, akustika prostředí, úprava prostředí, střídání fází soustředěného naslouchání s fázem uvolněnějšími. Učitelův projev by měl být dokonalý nejen obsahem, ale i formou, k jejíž dokonalosti přispívá správné zacházení s modulačními prostředky. Písemné zkoušení vysoce

převažuje nad zkoušením ústním. Nezbyvá čas na mluvené projevy žáků před publikem a k získávání a rozvíjení komunikačních zkušeností. Důsledkem je nízká úroveň řečových kompetencí žáků, která se projevuje nejistotou a nedostatečným sebevědomím, mají-li souvisle mluvit spisovným jazykem.

Vala se také zeptal na rub téže mince: „*Co ti vadilo na práci tvého učitele literatury? 1. učitelova práce bez zájmu a všudypřítomná monotónnost a nuda, 2. spěch.*“ (Vala, 2011, s. 24-25) Za spěch ale učitel nemůže, protože podle ŠVP<sup>3</sup> se od žáků vyžaduje nesmírně velké množství fakt a dat. Aby si učitel udržel místo a hlavně aby měl výsledky u závěrečných zkoušek z vyučovaného předmětu, tak spěchá. Takový systém je ubíjející. Z toho plyne, že v myslích studentů vzniká pouhý „telefonní seznam“ spisovatelů a jejich děl. Tento seznam by se měl zredukovat na ty nejdůležitější autory a díla. Učitelé by měli věnovat o hodně více času interpretaci význačných děl.

Vraťme se ale k osobnosti učitele. Co o ní praví Komenský? „*Učitel budiž schopen vyučování (vzdělaný), učitel budiž zběhlý ve vyučování (didaktik), učitel budiž dychtivý vyučování. (necht' nezná lenosti a nechuti)*“ (Komenský, 1947, s. 14). Komenský se hned prvním výrokem shoduje s dnešním průzkumem u žáků, který provedl Vala. Žáci i Komenský nejvíce oceňují učitelovy znalosti. Učitelova zběhlost ve vyučování narůstá se vzrůstající praxí. Jak se tomu ale má naučit čerstvý absolvent? Je didaktická příprava a následná praxe dostačující? Pokračujme opět výrokem Komenského: „*Učitelé, když budou přívětiví a laskaví a nebudou od sebe žáky odpuzovat žádnou drsností, nýbrž vábit je k sobě otcovským smýšlením, chováním i slovy; (...)*“ (Komenský, 1948, s. 116) Již tehdy Komenský položil základní teze, které přetrvaly dodnes. Shoduje se také

---

<sup>3</sup> Školní vzdělávací program

se Šmilauerem, Křivohlavým a Čechovou, že učitel by měl být člověk s dobrým charakterem. Když se budeme řídit modelem Kučery i Nezkusila, budeme rozvíjet myšlení žáka a vychovávat jeho charakter.

Komenský říká, že by učitel měl být vzorem, a jít tedy sám příkladem. Dokonce přichází ještě s jednou ideou – dychtivostí po vyučování. Jak by mohl bez této dychtivosti učitel vykonávat své povolání? Velice špatně a určitě by nebyl výtečným a oblíbeným kantorem. Jak u sebe dychtivost probudit? Měli bychom si neustále připomínat, že učením literární výchovy dokážeme posouvat novou generaci o krok dál. Že učitelská profese je velice prospěšná práce, že má svůj smysl. Každý by se měl vzdělávat po celý život, vytvořit si správné zásady a zvyky a také se podle nich chovat. A co je nejdůležitější, žít s chutí a s úsměvem na tváři. A jak probudit dychtivost žáka po literární výchově? Můžeme nedočíst předložený text a následně pak předvídat, co se v textu přihodí. Žáci přichází s různými variantami konců: tragickými, šťastnými, komediálními, fantastickými, hororovými. Kdo z nich se přiblíží nejvíce k pravdě? Už samotné vytváření vlastních příběhů je motivující. Každý se svobodně rozhoduje, je tvůrčím elementem, dostává se do pozice autorů. Je to úžasná možnost pro projevení dispozic, fantazie, talentu.

Čechová za ideální považuje celoživotní soustavné vzdělávání učitelů. Dnešní systém tomu neodpovídá. Za nejdůležitější považuje v současné době a vlastně už mnoho let povinné (etapovité) postgraduální studium učitelů, ukončené atestacemi. Proč by se měl systém změnit? Myslím, že hlavním problémem jsou učitelé, kteří vystudují vysokou školu a již nečtou žádnou odbornou literaturu ani odborné časopisy. Také nechodí na další rozvíjející kurzy. Ustrnou na místě, ne-li klesnou ještě níže. Někteří žáci, kteří se věnují literatuře se zanícením, vědí

mnohdy více než sám učitel. Proč tomu tak je? Většina ředitelů neumožňuje učitelům během výuky se dále vzdělávat. Nejsou k tomu vstřícní, protože nechtějí mít suplované hodiny navíc (více peněz pro učitele). Jak se má učitel sám vzdělávat, když přijde domů znavený po osmi hodinách psychicky náročné práce a v tašce na něj čeká hromada sešitů na opravu? Již taková příprava na dvě hodiny českého jazyka a literatury trvala mé spolužačce celý víkend.

Co si o tom myslí Komenský? *„Cílem je, aby se člověk naučil znát náležitosti a praktické dovednosti svého přirozeného života a aby se naučil zbožně ctít moudrost svého Stvořitele.“* (Komenský, 2010, s. 154) Věřil v posmrtný život a v to, že pozemský život je pro něj přípravou. Byl přesvědčen, že by nám darovaný život neměl být ztracen nečinností.

Přednesme teď vhodné řešení podle Čechové. *„Absolventi učitelských fakult během 2-3 roků učitelské praxe po absolvování speciálního praktického kurzu oborové didaktiky, kultury řeči, pedagogické komunikace a psycholingvistického kurzu, atd.) by se podrobili zkoušce učitelské způsobilosti. Na ni by bylo vázáno přijetí do stálého pracovního poměru jako kvalifikovaného učitele a samozřejmě platový postup. Měla by se skládat z části písemné (odborná vyspělost) a ústní (ukázka vyučovací hodiny). V průběhu další pedagogické praxe by učitelé absolvovali ještě dvakrát postgraduální odborné studium (externě) 2-3leté, zakončené zkouškami (atestacemi). Vykonání zkoušek by bylo podmíněno dalšími pěti lety praxe.“* (Čechová, 2009-2010, s. 108-115) Toto řešení by opravdu pomohlo erudovanosti učitelů. Návrh Čechové neprošel kvůli financím.

O učitelově profesionalitě Franclová říká, že je výsledkem pregraduální přípravy budoucích učitelů a jejich následného celoživotního vzdělávání. Je prohlubována a rozšiřována zkušenostmi získaných praxí. (To je logické, pravdivé

a jasné.) Zahrnuje pedagogické znalosti, dovednosti a kompetence. Znalosti se týkají dítěte a dětství v daném vývojovém stádiu, potřeb dítěte a způsobů jejich uspokojování školou, ohrožení dítěte kontextem jeho života či nevhodnými vzdělávacími postupy, tvořivým uplatňováním didaktických zásad, a co zde nově zaznívá, vlivů rodiny, komunikace s rodinou a jejího ovlivnění k součinnosti se školou. Dovednosti zahrnují osvojené metodiky odpovídajícím situacím a zvláštnostem žáků, které učitel domýšlí a dotváří. Kompetence odpovídají dobrému plánování výuky a dovedení k vytyčenému cíli. Učitel by měl být schopen následné reflexe. (Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 123)

Podle Pitřhy je *„učitel za budoucnost svých žáků zodpovědný natolik, nakolik to vyplyne z jeho přítomné péče o ně (...) Tato zodpovědnost za budoucnost dětí se ovšem při prudkém vývoji společnosti radikálně zužuje. Nikdo dnes není s to významně odhadnout vývoj v horizontu několika let, natož v horizontu očekávaného dožití malých dětí. Z toho pak vyplývá, že učitel je zodpovědný především a možná jedině za přítomnost dětí, tj. právě za tu dobu, kterou s ním strávily. Pedagog je průvodce dětí, nikoli ten, kdo by je natrénoval a pak někam posílal.“* (Pitřha, 1996, s. 33) Nemůžeme na učitele svalovat všechnu zodpovědnost za žáka.



## Kázeň ve škole

Kázeň je důležitým prvkem učitelovy výuky. Čechová glosuje: „*Proti duchu vzdělávacího a výchovného procesu působí benevolentní, třebaže laskavý učitel, který s dobrým úmyslem nechává žákům od počátku bezbřehou volnost, nestanoví předem „pravidla hry“, nebo je i stanoví, ale netrvá na jejich dodržování, což při týmové práci vede k neúspěchu (...)* Zvykne-li si na pravidla, pracuje se mu snadněji.“ (Čechová, 2007-2008, s. 214-217) Někteří učitelé, se kterými jsem se setkal na základní a střední škole, si nedokázali zjednat pořádek a klid v hodinách. Neudrželi si totiž kázeň. Většinou byli příliš přátelští, pomálu i roztržití. A přitom byli vzdělaní ve svém oboru a dokázali srozumitelně přednášet před třídou. Nebyli ale schopni zlobivého napomenout, vyzkoušet či napsat poznámku. V těchto hodinách byl ve třídě různě odstupňovaný šum, někdy až halas. Bylo to jistě deprimující jak pro učitele, tak pro žáky, kteří stěží udržovali pozornost.

Komenský tvrdí: „*Bez kázně se nenaučí buď ničemu, nebo ničemu pořádně.*“ (Komenský, 1947, s. 26) Tato myšlenka nám připomíná důležitost kázně, bez které se žáci nemohou pořádně soustředit, a tudíž nejsou schopni vnímání a zároveň učení. Dále Komenský říká: „*Kázeň budiž stálá, nikdy nepřestávající, vždy vážná, nikdy žertovná.*“ (ibid.) Komenský doporučuje nikdy nepovolovat vybudovaný kázeňský řád. Rozhodně vyloučit nemístné satirické, ironické poznámky adresované jak učiteli, tak žákovi. To ale neznamená, že bychom neměli přiznávat své vlastní omyly a chyby. V kázni Komenského si nikdo ze stanoveného řádu nesmí dělat legraci. Studenti by měli vytušit, že kázeňská pravidla myslíme opravdově a zcela vážně. Podívejme se na související ideu:

„*Kázeň nebudiž násilná.*“ (ibid.) Dříve se mohly praktikovat fyzické tresty. Už tedy v té době působil Komenský inovativně a chtěl tyto tresty zrušit. Věděl, že se násilím ničeho nedosáhne. Jen se žák více zatvrdí a učitel si získá nepřátele. Bohužel ještě za mladých let mé matky její učitel ve třídě po žácích házel klíče pro udržení pozornosti. Pokračujme dalším Komenského výrokem: „*Kázeň budiž odstupňovaná.*“ (Komenský, 1947, s. 26) Měli bychom rozlišovat malé a velké prohřešky. Jednou jsem zapomněl, že se píše od nulté hodiny slohová práce z českého jazyka a ihned jsem za to dostal třídní důtku. To pokládám za nespravedlivý a naprosto přehnaný postih.

„*Aby si žák dělal svědomí z toho, že urazil učitele.*“ (Komenský, 1947, s. 26) Jak docílit toho, aby si žák dělal svědomí z toho, že urazil učitele? S odpovědí přichází Carnegie: „*Jsem přesvědčený, že i zákazník, který by chtěl podvádět, se většinou zachová jako slušný člověk, pokud mu dáte najevo, že ho pokládáte za čestného, řádného a poctivého. Předpokládejme, že druzí jsou charakterní. Dovolávejme se ušlechtilých pohnutek.*“ (Carnegie, 1996, s. 197) Pokud zaměníme zákazníka za žáka, můžeme dosáhnout stejných výsledků. Pamatuji si, že naše učitelka českého jazyka a literatury na gymnáziu nám několikrát opakovala, že jsme elita národa. Všichni jsme si tohoto ocenění vážili a také se snažili podle toho chovat.

A tady máme další ideu: „*Oči učitelovi buďtež pilně upřeny na žáka, aby cítil, že je pozorován. Ať se učitel stále ohlíží na žáka, aby byl jist, zda a jak ho žák sleduje.*“ (Komenský, 1947, s. 27) Oční kontakt je velmi důležitý. Učitel by se o něj měl snažit. Měl by se postupně krátce podívat na každého žáka ze třídy. Aby zjistil, zdali látku pečlivě sleduje, nebo se jí aktivně účastní v práci ve skupinách. Učitel žáka může popřípadě vyrušit ze spánku nějakou otázkou k momentální

činnosti. Učitelův oční kontakt se žákem nepoužíváme jen na kontrolu pozornosti, ale také na navázání lepšího vztahu mezi učitelem a žákem. Tím, že se na žáka podíváme, mu dáváme najevo, že ho bereme na vědomí. Žák si uvědomí, že komentovanou problematiku osvětlujeme také jemu, že je pro nás stejně důležitý jako ostatní žáci ve třídě, že si ceníme jeho pozornosti.

Přiblížme si další ideu: „*Okřiknutí těch, kteří jsou příliš bujní nebo zřejmě nedbalí, napomenutí a pohanění jich na výstrahu ostatním, aby žádná beztrestnost nepřešla v nevázanost*“ (ibid.) Má učitel žáky okřikovat? V osmé třídě jsem nastoupil do výběrové matematické třídy. Při hodině českého jazyka a literatury jsem se jen otočil. Následovalo takové okřiknutí, na které do smrti nezapomenu. Od té chvíle jsem byl poslušným žákem jako ostatně celá třída. Vzpomínám na tu paní učitelku jako na nejlepší.

„*Kdyby se někdo zpěchoval takovému vedení, budiž odstraněn*“ (ibid.) Pokud by se žák nechoval opakovaně podle kázně, neustále by vyrušoval a nehodlal své chování napravit, učitel by měl mít možnost žáka vyloučit. Mohli by se zřídit speciální zařízení, ze kterých by se po nějaké době a při dobrém chování mohl žák vrátit zpět. Asi by se musela ustanovit nějaká školní rada, která by kontrolovala správnost rozhodnutí. Jestli si dotyčného může učitel případně nahrát na diktafon, aby měl důkaz o pravdivosti svých slov, dovolí případný zákon. Jsem si vědom tenkého ledu, na kterém se pohybujeme. Podle mě by to bylo účinné opatření.

V dnešní době je z mé zkušenosti kázeň vzácná. Určitě záleží na osobnosti učitele, ale také v nemalé míře hrají roli žáci. Někteří jsou tak neposlušní, že jim nevadí ani špatné hodnocení, ani snížená známka z chování. Nejen s těmito dětmi jsou problémy. V současné době si žáci myslí, že mohou mluvit do svých

výsledků pomocí rodičů. Rodiče namísto toho, aby se zastali učitele, bojují za své děti proti učiteli a odvolávají se na vyšší distance (ředitel školy, inspekce). Udržujme proto kázeň v našich třídách, aby se nám lépe s žáky pracovalo.

### **Pozitivní motivace na příkladech literární výchovy**

Nezkusil se o ní zmiňuje ve své publikaci: *„Utváření vlastní osobnosti (...) je naplňováno i tvořivým přijímáním hodnot, které tu byli před námi. Je jakýmsi předáváním štafety spojeným s očekáváním, že dosavadní tradice naleznou své pokračovatele a následovníky. Vědomé nebo nevědomé přijetí těchto závazků k minulosti a budoucnosti tak dokáže přerůst ve významný motivační činitel (...) Nehledat v první řadě mezery a nedostatky, nezkoušet co neznají, nevidět smysl této činnosti v tom, abychom tak říkajíc nachytali studenty na švestkách, ale celý smysl této činnosti opřít o pozitivní motivaci. Působit v první řadě pochvalami, nikoli tresty.“* (Nezkusil, 2004, s. 122) Průřezem naší historie se objevilo mnoho osobností, které na sebe navazovaly, ale zároveň přispěly něčím novým. Přidaly do té mohutné stavby několik kamenných kvádrů. Proč bychom se my nemohli stát pokračovateli tradice a zároveň inovace? Obrátme se k žákům. Myslím, že při zkoušení můžeme lehce narazit na to, co dotyčný neumí. Neměli bychom danou „neznámou“ oblast prozkoumávat, ale raději se zaměřit někam jinam, kde si je student jistější. Domnívám se, že motivace se zvyšuje úspěchem dotyčného. Čím lépe bude ohodnocen, tím více se bude danou problematikou zabývat.

Jak Komenský říká: „*Pro to však bude zcela nezbytné, abychom věci vyučovali a učili se nikoli cestou cizích svědectví čili výkladů o nich, ale pomocí věcí samých.*“ To znamená například v literární výchově pracovat na vlastním rozboru textu. Žáci by měli přicházet na řešení nejprve samostatně. Jak toho docílit a co můžeme konkrétně udělat v hodinách literární výchovy pro zvýšení pozitivní motivace, si povíme v následujících řádcích. Jak pracovat s literárním textem, a tím i motivovat? Text může zůstat zachován. Žáci se mohou vnořit do jedné postavy v textu a navrhnout, jak by se jako postava zachovali. Žáci také mohou rekonstruovat text z jednoho literárního druhu do druhého. (z prózy do poezie, z poezie do prózy, z dramatu do prózy, z prózy do dramatu, z dramatu do poezie) Převod poezie do dramatu jsem vynechal, jelikož si myslím, že by to bylo moc obtížné. Myslím, že přetvářet texty může být zajímavé. Každý se na to může podívat z jiného úhlu. Pro český jazyk mě napadá převod moderního jazyka do archaického a naopak. Také mohou převádět text do různých žánrů a stylů (z povídky do satirické povídky, z povídky do epigramu, z bajky do citátu; z publicistického do uměleckého atd.). Kupříkladu žáci zpracují jednu příhodu (ohrožující útok divočáka na malé dítě při setmění) dvojím stylem. Nejprve jako věcnou novinovou zprávu, posléze jako živě podanou příhodu. A s tímto převáděním souvisí napsání situace různými způsoby. Vezměme si epizodu (o stavbě domu, o cyklistickém výletu, o výstupu na Sněžku), kterou vyjádříme s různým citovým nábojem. A to flegmaticky, nadšeně, puntíčkářsky, záhadně nebo sentimentálně. Žáci mohou také srovnávat. Zaměří se například na analýzu prózy. Porovnájí užití detailů u Dumase a Huga. Můžeme také například vzít text receptu a zkusit ho přebásnit.

Nebo mohou vytvořit úplně nový text (buď bez předem daných podmínek, nebo s nimi). Například vypracovat rozhovor s vlastním já na určité téma či vytvořit otázky rozhovoru se známou osobností (později na otázky na tělo). Nebo by si žáci mohli několik dní vést deník. Některé to může motivovat k pokračování psaní svého vlastního deníkového záznamu. Tato tvorba formuje myšlenky dotyčného pisatele. Rodí se v něm touha zaznamenávat vlastní zážitky, touha se svěřit se svou osobní radostí či trápením, touha být aktivním a podnikavým. V další variantě by se mohli přenést o 20 až 30 let do budoucnosti a ve formě deníku se ohlédnout za svým mládím. V tomto cvičení asi vznikne ideální představa prožitého dětství, která nám může pomoci v přítomnosti.

Příklad na popis a charakteristiku. Žáci mohou popisovat chování a vzezření šelmy, která utekla ze zoologické zahrady a potuluje se kolem dálnice, či pocity svázaného člověka na vlakových kolejích. Vyšším stupněm může být popsání interiéru či exteriéru, který ještě neviděli, ale jehož znaky si dokážou domyslet (oáza na poušti). To slouží k rozvoji imaginace. Ještě si žáci mohou zahrát na pedantického režiséra, který rozdává při zkoušce hercům písemné připomínky (herci představují klasické pohádkové typy). Toto cvičení můžeme přenést i na jakoukoliv divadelní hru, kterou celá třída nedávno přečetla. Dalším dobrým tématem by byla například cesta do školy pohledem slavného režiséra, opilého školníka či těšícího se žáka. Ozvláštnit popis se dá „vyfotografováním“ určitých výjevů a tyto záběry následně zachytit. Například tři fotografie z dovolené nebo tři fotografie z vánočních svátků popsat jako skutečnou fotografii. Mohou to být fotografie z jakékoliv události. Šlo by také charakterizovat člověka podle fotografického snímku. Nejprve ale si pečlivě prostudujeme tvář živého člověka (jak se směje, pláče, zlobí, diví, je překvapený,

nesouhlasí, přemýšlí, je roztrpčený nebo netrpělivý). Poté pozorujeme fotografie či portréty spisovatelů a pokoušíme se vyčíst jejich vlastnosti, události, které je potkali. Dalším cvičením je navození vánoční atmosféry pomocí příběhu. Následně děti dostanou před sebe Ladovu pohlednici se zimním nádechem, ze které si vyberou věc, rostlinu nebo zvíře. O vybraném objektu budou psát (popsání pocitů, které vyplývají ze zobrazené situace). A charakteristika postavy způsobem řeči? Zadáme například větu: „Budeš žít!“ a žáci větu pronášejí s představou, kdo větu říká (král, lékař, drak, čarodějnice). V jiném cvičení se může žák soustředit na určitou malou plochu. Vyrobit si ze čtvrtky okénko a to přiloží k nějakému předmětu. Poté to, co skrz okénko vidí, detailně popíše. Snažíme se vybrat takové místo, které nás zaujme svým vzhledem.

Můžeme také zadat práci, kde si žáci zvolí vlastní letopočet, den a měsíc a pokusí se vytvořit historickou povídku. Jakou historii vytvoří? Mohou se držet historického obrazu a událostí či je zcela pozměnit. Dalším úkolem by mohlo být napsání jedné věty, která by vyjadřovala jaro. Žáci se tak naučí podobně jako u aforismu<sup>4</sup> zkoncentrovat hutný obsah do jedné věty. A co takové vyprávění? Můžeme se ho přiučít stylizační hrou. Žák si vylosuje dva až šest papírků s různými slovy a snaží se co nejrychleji vymyslet o nich krátké povídání. Hodnotíme různými hledisky: vtipností, plynulostí, stručností, překvapivostí či kouzlem vyvolané atmosféry. Žáci se učí bystrosti a pohotovosti. Dalším cvičením by mohlo být zportrétování svého člena rodiny, přítele či spolužáka. Možnou variací je autoportrét. Jde o detailní zachycení tváře a také o pozorování reality své vlastní osobnosti. Vidět sám sebe v pravém světle je dost obtížné.

---

<sup>4</sup> Břitká a originální myšlenka vycházející obvykle z překvapivého srovnání, zobecnění či paradoxu. S faktografickou literaturou souvisí tím, že na rozdíl od literární fikce si činí nárok na platnost v reálném světě a podléhá pravdivostnímu hodnocení. (Peterka, 2007, s. 283)

Můžeme utvořit dvojice, ve kterých žáci zpracují svůj autoportrét a zároveň portrét toho druhého. Setkáme se asi jak s adorací, tak s karikaturou.

Podívejme se na dialog a vnitřní monolog. Žáci by mohli zformulovat krátký dialog, např. mezi operátérem a pacientem, na levou stranu papíru napsat to, co říkají, a na pravou stranu to, co si účastníci rozhovoru myslí. Mohou to být zcela protichůdné myšlenky. Dále by mohli zpracovat dialogické setkání hlídače s cizím vetřelcem v kanceláři či hádku novomanželů krátce po svatbě. A co takový dialog s literární postavou? Může to být napsání dialogu dvou literárních postav z určitého díla či dialog literární postavy se čtenářem. Jeden žák představuje vybranou postavu z knihy reagující na druhého žáka, který vyjadřuje svůj názor na jednání dotyčné postavy. Anebo dialog postav, které se ocitly v novém prostředí, které se v knize vůbec nevyskytuje (Old Shatterhand a Vinnetou na jevišti v operním domě, Batman a Superman na hodině aerobiku). Nebo fiktivní rozhovor s těmi, kdo literárního hrdinu znali. Jeden žák představuje reportéra, který vyhledal svědka události, jež je v knize zachycena. A snaží se v rozhovoru s ním získat další doplňující informace či úplně jiný pohled na události. Také žáci můžou své oblíbené postavě napsat dopis. Toto cvičení probouzí citovou vazbu k určité postavě, prohlubuje vztah žáka k určitému literárnímu dílu. Co třeba vymyslet aforismus týkající se smutku, bolesti, smůly nebo smrti? Ještě je možné vytvořit nový text na základě předlohy. Sledujeme tím kompoziční stavbu příběhu. Postupně se budou ve vyprávění žáci střídát, začnou expozicí a skončí rozuzlením. Jistá obměna nastane změnou er-formy na ich-formu.

Jak motivovat v poezii? Žáci mohou zpracovat svůj přírodní či milostný zážitek. Žáci mohou úkol pojmout vlastní milostnou zkušeností. Proto bychom se



měli k těmto pokusům chovat diskrétně. Báseň nemusí obsahovat rýmy a také nemusí být v první osobě. Nebo učitel na tabuli napíše kratší báseň, kterou by nikdo neměl znát, a potom se doplňují záměrně vynechané závěrečné verše. Hodnotí se originalita řešení. Pro výklad a procvičení různých básnických rytmů může posloužit rytmizace říkadel. Na říkadlech se žáci naučí vnímat střídání přízvučných a nepřízvučných dob. Tvorbu básně nám pomůže usnadnit, když si představíme místo, kde jsme zažili něco úchvatného, hezkého, dobrodružného.

Jak odbourávat kompoziční stereotypy? Žáci si rozepíší jednotlivé motivy na samostatné lístky. Poté je čtou a pořadají je tak, aby se k sobě do určité míry hodily, tvořily kontrast, gradaci. Jinou možností motivace je montáž (specifická forma řazení relativně samostatných prvků). Rozstříháme dva různé texty a navzájem je prokládáme. Texty by měly mít několik styčných bodů (místo děje, problém, apod.) Vznikají neobvyklé příběhy. Ty nejlepší si mohou žáci nalepit do sešitu. Motivovat vytvářením neobvyklých spojení? Každá řada ve třídě dostane svůj úkol. První řada napíše jakékoliv množství substantiv (nominativ, sg.) druhá řada slovesa (3. os. sg.), třetí řada opět podstatná jména (akuzativ) a další řady adverbia místa, času, způsobu apod. Vybraní žáci pak tahají postupně lístky a píší je na tabuli. Nejlepší spojení si žáci přepíší do sešitu. Zajímavé také pro žáky může být objevení reálné či dramatické události v novinách, literatuře faktu a následně její promyšlené rozpracování. Měli bychom poukázat na to, že se takto inspiroují i světoznámí spisovatelé.

Soustředme se na úvahu. Autoři některých próz si vymezili dějiště chystaného románu na fiktivní mapě dříve, nežli začali psát. Dal by se využít pláněk vašeho obydlí, autobusový řád či pravidla dětské hry k dějové osnově? Dalším podnětem k úvaze by mohlo být převtělování. Když ho na chvíli

akceptujeme a zeptáme se, kým bychom mohli být v budoucích životech či kým jsme byli v minulých? A co náměty s nádechem fantastiky? Žáci si představí, že jsou řediteli muzea kuriozit a v duchu si představují křížence, kteří vznikají skládáním různých částí zvířat, lidí, věcí. Zkusil jsem toto cvičení na doučování češtiny. Žáci byli uchvázeni. Nejprve jmenovali známé stvoření (kentaur, minotaurus) a posléze vymýšleli různá podivuhodná stvoření, bytosti. Dalšími tématy by mohlo být objevení mimozemského druhu na zemi, zmutované zvíře, konec světa. Za jakým účelem mimozemšťani přiletěli? Jak se k nám zachovají? Jak by reagovalo zmutované zvíře na člověka? Jak by přežívalo? Zahynuli by lidé při katastrofě? Další úvahou by byla otázka nesmrtelnosti, zázračné paměti či náš dvojník. Tyto otázky již někteří autoři zpracovali (Karel Čapek – Věc Makropulos). Žáci po zpracování úvahy, mohou své dílo porovnat s Čapkovou divadelní hrou. Pro tvorbu nového textu můžeme použít další situaci. Hrdina se ocitá na maškarním báli a neví, kdo se skrývá pod maskami a nerozumí jejich gestům. Jak se má hrdina zachovat? Kdo se skrývá za maskami? V dalším cvičení se vydáme do přírody a zamyslíme se nad tím, jaký vztah máme k určité krajině (les, rybník, hory, moře). Nebudeme se zabývat praktickým a teoretickým využitím (těžba dřeva, výlov kaprů, hloubka), ale vyjádříme estetickou funkci dané krajiny. Pomůžou nám k tomu smyslové vjemy, kontrasty a vzpomínky. Daný motiv zpracovali různí autoři odlišně. Naším úkolem bude tyto útvary najít a porovnat. Abychom zaujali čtenáře, je velmi důležité vymyslet příhodný titulek. Cvičme se v nalezení toho dobrého titulu. Představíme si, že chceme napsat příběh ze života Jana Husa, Karla Hynka Máchy, T. G. Masaryka. Jak ho nazveme? Tady se projeví kreativita, fantazie a umění vytvářet smysluplný text. Také se prokáže žákova slovní zásoba.

A co kdybychom pozměnili text podle svého (přidání postavy, změna věku nebo pohlaví postavy, která vše změní, vymyšlení nové zápletky, zasazení do jiného prostoru, do jiného času, do jiné společnosti). Žáci by mohli přesadit pohádku O červené karkulce či O perníkové chaloupce do současnosti. Můžeme tak učinit s mnoha pohádkami kromě těch moderních. Anebo námět: účast narozeninové oslavy by žáci mohli vyjádřit očima dítěte a posléze očima důchodce. A co takhle zobrazení světa z mravenčí perspektivy? K charakteru postavy pomůže, když žáci odhadnou, jak by se jejich nejbližší přátelé chovali v mezních situacích, také na čem lpějí, čeho se bojí a jakou roli hrají před veřejností. Pokládám za nejdůležitější říci poselství textu (nutno vybrat takový text, který se jich dotýká).

Dalším motivačním prvkem by mohlo být zachycení příběhu v klíčových slovech. Kupříkladu dva bratry rozdělila válka. Jeden o druhém si myslí, že zahynul. Po letech se náhodou potkají a poznají. Žáci vypracují osnovu příběhu. Použijí dvě kompoziční řešení (retrospektivu<sup>5</sup> a paralelní kompozici<sup>6</sup>). Nebo by mohli vypracovat anotaci své oblíbené prózy (sbírky básní, divadelní hry, souboru povídek). Žáci se učí zobecňování. Další možností motivace je vybavování snů a jejich heslovité zaznamenání. Ve snech se ukrývá nepřeberné množství naší fantazie. Zaměřme se na zasazení do jiného prostoru. Žáci promyslí, jaký leitmotiv by se hodil v expedici na jižní pól, stěhování národů, návštěva bývalého rodného kraje. Mohou vymýšlet své vlastní prostory, kam umístit leitmotiv. Další motivační složkou je čtení s předvídáním. Učitel vypráví například Čechovovu povídku po malých dějových úsecích. A žáci vždy po každém dějovém úseku

---

<sup>5</sup> Retrospektiva vypráví události v pořadí 2-1-3, je tedy vzhledem do minulosti, vzpomínkou, často objasňuje psychologické motivace činů. (Peterka, 2007, s. 205)

<sup>6</sup> V paralelní kompozici se prostupují (doplňují) dvě různé dějové linie, které se vzájemně zrcadlí. (Hrdlička, 2008, s. 127)

navrhnu optimální pokračování, které by příběh posunulo dál a které by ho nějakým způsobem zauzlilo. Dále mohou vymyslet jednoduchou zápletku, která může vyústit v komickou nebo tragickou pointu. Motivovat můžeme také pomocí her. Žáci s učitelem se dohodnou, která pohádka se stane základem naší hry. Hráči vytvoří svým vlastním tělem některou postavu v určitém okamžiku děje, a tím vstoupí do živého obrazu. Vznikne nám několik obrazů podle počtu skupin, které následně vyhodnotíme. Další hra se jmenuje: Kdo mě pozná? Vybraný hráč napíše na papír postavu, kterou si vybral. Sedne si před třídu a představuje tuto postavu. Může odpovídat na otázky spolužáků jen ano, ne, někdy, rád bych, nerad bych... Ostatní mohou používat pouze zjišťovací otázky. Kdo vyřkne jméno postavy špatně, vypadává.

A co potěšení, které přináší samotná interpretace? Žáci se mohou pokusit zformulovat obecný význam a) Čapkovy Války s mloky, b) Vančurovy Markéty Lazarové, c) Cervantesova Dona Quijota. Také mohou vyložit nějaký krátký prozaický útvar (povídku). Jaké výrazové prostředky autor používá? Jak by toto téma uchopil jiný autor? Co je na povídce nejinspirativnější?

Tuto všechnu žákovskou tvorbu můžeme publikovat ve školním časopise. Můžeme ve třídě vyvolat hlasování o tom, která práce bude otištěna. Žáci tím získají uznání, popularitu a sebevědomí. To je výrazný motivační prvek v literární výchově. Těmito příklady jsem se nechal inspirovat v Hrdličkovi, Kožmínovi a Beránkové. Snažil jsem se pozměnit obsah a někdy i vymyslet vlastní pojetí či okomentování. O všech těchto příkladech by se dalo říct, že to je pedagogický konstruktivismus. Vysvětlím ho v příští kapitole.

O pozitivní motivaci hovoří Lederbuchová: (...) *podporovat v něm vedle uspokojení i čtenářské sebevědomí a subjektivní pocit radosti z výsledku četby.*

*Jedině pocit libosti může motivovat vznik specifické potřeby čtenářského zážitku a jeho reflexe a prohlubovat žákův zájem o krásnou literaturu.* (Lederbuchová, 1997, s. 10) Pokud žák ucítí uspokojení, radost a libost z vykonané činnosti (v našem případě četby), naplní ho to novou chutí a silou k dalším výkonům. Povzbuzení a motivace dosáhneme také pochvalami. Neměli bychom to s nimi ale přehánět, aby to na žáky mělo nějaký účinek. Abychom pochválili pilnější žáky, říká i Komenský.

Ten se o motivaci vyjadřuje: „(...) *když jim budou doporučovat učení, na něž se dávají, pro výbornost, příjemnost a snadnost; když pochválí časem pilnější žáky; když jim pozvouce k sobě, nebo též všem společně ukáží vyobrazení toho, čemu se jednou budou učit; když po nich někdy něco vzkáží rodičům; když s nimi budou zacházet s láskou, snadno získají znenáhla jejich srdce, takže třeba raději budou občas sedět ve škole než doma.*“ (Komenský, 1948, s. 116) Pokud budeme žáky vtahovat do tohoto kouzelného předmětu literární výchovy s velkým nadšením, rozhodně se přenesou i na ně. Komenský se také ztotožňuje s pochválením pilnějších žáků. Dokonce žákům ukazuje příslib budoucího, čeho mohou svým studiem dosáhnout. A opravdu nejdůležitější je k žákům přistupovat s láskou. Když se jim takto přiblížíme, pomůže nám tato vstřícná vazba k větší motivaci žáka. Myšlenky Komenského jsou nadčasové. Bez silné motivace nic nezmůžeme. Mezi motivovaným a nemotivovaným žákem je obrovský rozdíl. Motivace nás žene kupředu k ještě lepším výsledkům.

## Co nám pomůže k vytyčenému cíli?

Zatímco transmisivní<sup>7</sup> a esencialistická<sup>8</sup> pedagogika klade důraz na fakta a jejich zapamatování, pro konstruktivisty je důležitější porozumění. Nepochopení se projeví až u komplexnějších a složitějších úloh. Žák nedokáže přenést naučené vědomosti do praxe nebo do analogických situací. Žákovo pojetí světa se skládá z individuálních zkušeností, které stále přibývají. Dítě si buduje naivní prekoncepty, skrz které se dívá na vnější okolí. Pokud se nově přijatá skutečnost liší od jeho prekonceptu, dítě ho buď nepřijme, nebo svůj názor přehodnotí. Dochází tudíž k rekonstruování dřívějšího konceptu. Opuštění dřívějšího konceptu je pro některé učitele velice obtížné. Tím totiž ztrácejí své dosud poznané jistoty. Bojí se ztráty těchto jistot, a proto zůstávají při starých konceptech. Tento typ lidí stagnuje. Cílem konstruktivistického vyučování je umožnit žákům rekonstruovat své staré koncepty na nové, které jsou bližší skutečnosti. Ve výuce žáci ve skupině získávají nové zkušenosti, jež porovnávají se starými zkušenostmi a výsledné zkušenosti začleňují do vlastních mentálních struktur. Pedagog jim neříká vše přímo k zapamatování. Nejprve navodí takovou situaci, aby si žáci k určitému tématu zformulovali své naivní prekoncepty, poté dojde ke konfrontaci s jinými názory. Žáci navzájem diskutují a přijímají koncepty od ostatních či při potvrzení si nechávají své. Ve všech částech výuky musí žáci aktivně pracovat. Konstruktivistická výuka je tedy výukou činností. Učitel vede žáka k tomu, aby

---

<sup>7</sup> Nazýváme školu transmisivní a ne tradiční, protože tak vyjadřujeme podstatu jejího fungování, aniž bychom vyslovili hodnotící soud. Transmisivní škola je založena na třech předpokladech: 1. dítě neví a do školy přichází, aby se vše naučilo, 2. učitel ví a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví, 3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe. Škola předpokládá, že žáci jsou stejní. Škola je uzavřená a reparativní. Hlavním mechanismem je předání /transmise/ poznatků od toho kdo ví k tomu, kdo neví. Nepředpokládá se žádná horizontální komunikace mezi dětmi. Nikdy se nepřibližují k dítěti jeho skutečnosti. (Tonucci, 1991, s. 14n)

<sup>8</sup> Esencialistické pedagogice jde o předání znalostí od učitele k žákovi.

nad dosavadními zkušenostmi přemýšlel, organizoval je, prohluboval. Umožňuje žákovi, aby si nové věci objevil sám. Žáci ověřují současné teorie pomocí experimentu. Pokud pokusy nesouhlasí s teorií, pak ji formulují lépe. Takto to pokračuje i s nově formulovanou teorií stále kupředu.

Jsem si vědom, že na vše nemůžou přicházet sami. Domnívám se, že bez nově přijímaných zkušeností nelze dospět k novým teoriím. Je proto tedy důležité, aby se žáci předem mohli na téma připravit četbou potřebných informací či získáním zkušeností v praktickém provedení. Pokud má žák již předem nějakou přípravu v literární teorii, může mu to pomoci k interpretaci textu. Učitel by mohl předem zveřejnit téma na hodinu, např. fantastické povídky. Žáci se na to mohou dobře přichystat, prostudovat příslušný žánr, jak se tvoří, atd. Myslím si ale, že na co studenti nově přijdou, tak je dobré zopakovat. Aby jim nové poznatky utkvěli v paměti a mohli je později využít. Nemám na mysli dril toho, co řekl učitel či učebnice. Mám na mysli opakování toho, na co si přišli sami. Podle častosti kontroly a rozsahu opakované a kontrolované látky rozeznáváme opakování a prověřování učiva: „*a) průběžné (tak říkajíc z hodiny na hodinu), b) tematické, zařazované při uzavírání tematického celku obnášejícího látku několika hodin, c) celkové, zařazované při uzavírání větších celků učiva, tvořeného více tématy (pololetní, celoroční, maturita)*“ (Nezkusil, 2004, s. 123)

Při mých školních hodinách se učilo transmisivně. Ale i přesto bylo tzv. průběžné opakování dosti nedostačující. V tom nejhorším případě bylo opakování zcela pomínuto a vykládala se další látka zcela bez návaznosti. Jednou se mi také stalo, že si učitel nepamatoval, co nám přednášel minule. A tak vyprávěl úplně stejnou problematiku. Ani se neobtěžoval nás zeptat, zdali jsme to již probírali. A to se mu stávalo velmi často. Po celou gymnaziální výuku českého jazyka a

literatury jsme se vůbec nevěnovali jazykové složce. Probírali jsme jen literaturu a sloh. A přitom při závěrečné maturitní zkoušce byla od nás jazyková část vyžadována. Myslím si, že to je alarmující.

Komenský o opakování říká: „*Čím je cvičení častější, tím se stává ve věděni obratnější ten, kdo již věc zná.*“ (Komenský, 1947, s. 22) Vezměme si například schopnost číst, kterou se učíme již od první třídy. Tuto schopnost neustále zdokonalujeme tím, že ji používáme. Čím více čteme, tím jsme obratnější a přečteme s dobrým porozuměním více textu rychleji než v minulosti.

Přejděme k dalšímu výroku: „*Novým vtiskováním toho, co již bylo vtisknuto, upevníme vjem silněji*“ (Komenský, 1947, s. 50) Nestačí pouze jedno zopakování či dvě. Aby se nám důležitý poznatek uchoval v paměti co nejdéle, měli bychom ho opakovat 1. den, 2. den, 4. den, 8. den a takto postupovat vždy dvojnásobkem času. „*Všechno, co bylo pochopeno, hned zkoušej, bylo-li to pochopeno správně.*“ (Komenský, 1947, s. 78) Někteří z učitelů literární výchovy si myslí, že cokoliv žáci uslyší nebo uvidí, vyhodnotí správným způsobem. Ale co když danou věc žáci uchopí za nesprávný konec? Může to být například nějaký literární termín. Pod tímto termínem si pak můžeme představovat každý něco jiného a dojde k neporozumění. Proto by měl učitel pouze usměrňovat literární experimenty žáků.

„*Opakujme a zkoušejme ustavičně.*“ (Komenský, 1947, s. 82) Opakujme daný koncept, na který žáci během předchozích hodin přišli. Opakování nám umožňuje si daný vjem déle udržet v paměti a také rychleji si poznatky vybavit. Bez tohoto konání bychom vše zapomněli. Z toho plyne, že bychom do svého učebního repertoáru měli zahrnout dostatečné zkoušení minulých konceptů. Mělo



by se pamatovat jak na písemné zkoušení, tak na ústní. Každý student má totiž jiné vlohy a jinou povahu.

Lederbuchová uvádí: „*komunikovaný reálný obsah četby dítěte je vždy adekvátní jeho čtenářské kompetenci a dané komunikační situaci.*“ (Lederbuchová, 1997, s. 17) A dále předkládá: „*přestože zde uvádíme determinantu věku žáka (resp. čtenářskou kompetenci věkového stupně), zdůrazňujeme, že determinantou interpretace (dítěte i dospělého) je individuální čtenářská kompetence recipienta, ovlivněna jeho nepřenositelnou životní zkušeností, jeho strukturou osobnosti, jeho temperamentem* (ibid, s. 19) Poukazuje na to, že existují ještě jiné vlivy na přijímací, analytickou a dedukční schopnost žáka nežli jeho věk. Zaměřme se na příklad s nepřenositelnou životní zkušeností. Tu vidíme na románech Maye o indiánských kmenech v Americe. Žák, který by si nepřečetl reálné dokumenty o životě tamní společnosti, by z románu nemusel rozpoznat, že se jedná o idealizaci vztahů. Vezmeme-li v úvahu strukturu osobnosti, jiným pohledem se budou dívat chlapec či dívka na červenou knihovnu. Chlapec ji asi bude odsuzovat, dívka oslavovat. Nedávno jsem však potkal svého bývalého spolužáka ze základní školy, který nevezal nikdy předtím knihu do ruky. Přistihl jsem ho při četbě *Lady Fuckingham* (právě červené knihovny). Takže pohled na červenou knihovnu se s věkem i různým charakterem člověka liší.

Komenský praví: „*Nic nebudiž s mládeží podnikáno, leč co věk a schopnost nejen dopouští, nýbrž i žádá.*“ (Komenský, 1948, s. 122) Tady se Komenský shoduje s Lederbuchovou. Neměli bychom tedy rozebírat Hledání ztraceného času od Prousta předtím, nežli začneme interpretovat nejprve jednodušší kompozice. Dále Komenský rozděluje počátek věku do čtyř úseků po šesti letech: „*1) dětství – klín mateřský, 2) chlapectví – škola elementární*

s vyučováním mateřského jazyka, 3) jinošství – škola latinská (gymnasium), 4) mládí – akademie, cesty.“ (ibid., s. 213) Předkládám zde přepsaný text z Velké didaktiky vlastními slovy. V prvnějších školách se bude vyučovat všeobecněji a v hrubších obrysech, v následujících speciálněji a podrobněji. Ve škole elementární budou cvičeny smysly vnitřní: obrazotvornost a paměť, plus ruka a jazyk (čtením, psaním, kreslením, zpěvem, počítáním, měřením, vážením, učením věcem nazpaměť atd.) Na gymnasiu budiž pěstěno porozumění a soudnost pomocí dialektiky<sup>9</sup>, gramatiky a rétoriky. Mají chápat věci v příčinné souvislosti. V akademii pěstovat vůli, harmonii ducha, rozum, životní úkony tělesné a vnější skutky. Věci nejprve předváděny smyslům vnějším, poté schopnost smyslů vnitřních vyjadřovat obrazy věcí. Jednak rozpomínáním, jednak rukou a jazykem. Mysl ať srovnává, rozvažuje až k pravému porozumění věcem. (Komenský, 1948, s. 213-214) Zvláště dialektika a rétorika se ve školství opomíjejí. A přesto jsou nejvíc využitelné a důležité pro život. Proč tyto okruhy nejsou zakomponovány do hodin literární výchovy?

Myslím, že k tomuto tématu souvisí ještě dvě ideje. „*Učitel má učití ne tolik, kolik sám dovede, nýbrž jen tolik, kolik žák jest s to chápati.*“ (Komenský, 1947, s. 60) Učitel má většinou příliš velké nároky, ze kterých nechce slevit. Také někteří učitelé žáka soudí podle sebe a svých znalostí. Připadá jim, že žák toho umí málo, ač třeba na jeho věk toho ví dost. K tomu je vytvořený RVP, který určuje, co se má učit. To mi připomíná, že nedávno se osnovy pro všechny školy zrušily a každá škola byla nucena si zavést svůj školní plán. Myslím si, že to byl krok zpět. Už jenom proto, že každá škola má jiné nároky. A co bude s žáky, kteří přecházejí z jedné školy do druhé? Poukažme na další Komenského myšlenku:

---

<sup>9</sup> Dialektika je umění vést polemiku, zjišťovat pravdu odhalováním rozporů v řeči odpůrce. (Petráčková, Kraus a kol., 1998, 2000 s.161)

„*Nepřistupuj k žádnému učení bez poznání toho, co předchází.*“ (Komenský, 1947, s. 71) Jak bychom mohli na něco navazovat bez chybějících poznatků, které jsou nezbytným článkem řetězu? Nové poznatky bychom nemohli pochopit.

Lederbuchová se zaměřila ve svých skriptech také na využití inovativních metod. „*Dokáže v duchu modelovat obraz reálií, k nimž denotáty<sup>10</sup> odkazují, a vytvářejí si v procesu jejich neustálého estetického přehodnocování jakýsi vlastní film pro svůj vnitřní zrak i ostatní smysly.*“ (Lederbuchová, 1997, s. 79) Dokážeme si živě při četbě vytvářet obraz ze své fantazie? Nebo jen vnímáme slova a skládáme si z nich smysl podle kontextu? V tomto smyslu nám hodně ubližují vizuální výtvořiny jako film či seriály vytvořené podle námětu knihy. Přečteme-li si knihu až po zhlédnutí filmu, zobrazí se nám v mysli vzpomínka na konkrétní vizuální vjem. Tudiž jsme ochuzeni o naši vlastní fantazii. Jaká je praxe našich škol? Někteří učitelé záměrně dětem pouštějí filmy. Buď si chtějí odpočinout, nebo již jsou vyhořelí a ztratili zájem něco žáky naučit. Uchylují se tedy k této formě hodiny devastující jejich fantazii.

Multimédia masivně ovlivňují u dětí a mládeže skladbu jejich dne, zájmy, vzory k napodobování, způsoby chování, hodnotové systémy, názory a postoje. Doba, kterou žáci tráví u televize či videa, činí běžně až dvě hodiny, o víkendu dokonce dosahuje šesti hodin. Toto televizní prožívání „*vede k oslabování způsobilosti vnímat život takový, jaký je ve skutečnosti – s jeho povinnostmi, nároky, krásami, a možnostmi. (Případně vyjádřeno paradoxem, skutečný život se stává méně důležitým, než je mediální život neskutečný.*“ (Helus, 2004, s. 65) Vlivem médií dochází k narušení pozornosti dětí. Dětské pořady jsou založeny na dramatických dějových zvratech, aby dítě u nich vydrželo sedět, musí být dítě

---

<sup>10</sup> Denotát je předmět mimojazykové skutečnosti označený jazykovým výrazem (jazykovou jednotkou, jménem). (Petráčková, Kraus a kol., 1998, 2000, s. 153)

neustále překvapováno. Interval mezi těmito zvraty nepřesahuje třicet pět vteřin. Proto dochází ke ztrátě způsobilosti koncentrovat se na události. Také dochází k narušení hodnoty autentických osobních zážitků. Dále pak se redukuje jejich řeč na odposlouchané, primitivní dialogové obraty. Potlačuje se tím rozvinutý hovor, argumentace a brát argumenty druhého vážně. Přináší do mentality dětí agresivitu, rozjívenost a drzost. Dalším problémem komerční televize je, že „*přináší karikované dětství. Setkáváme se s prezentací dětství jako něčeho šaškovského, rozjíveně zlobivého, přidržené samolibého.*“ (Helus, 2004, s. 66) Žáci pak tuto úlohu přejímají a napodobují. Následně pak dochází ke konfliktům jak mezi rodiči a jejich dětmi, tak mezi učiteli a žáky. Dětství potřebuje svou důstojnost, hloubku a vážnost. (ibid.)

Lederbuchová dále uvádí: „*nabízet mu takové interpretační aktivity, které mu pomohou citlivěji vnímat zvukové uspořádání sdělení (...)*“ (ibid.) „*Pokuste se vyjádřit atmosféru básně pohybem hlavy, rukou, paží, několika kroky. Vyjádřete zvukovou atmosféru textu hmatovým pocitem.*“ (ibid.) Ještě jsem se neseťkal s tímto motorickým vyjádřením. Ještě zajímavěji zní hmatový pocit.

Myslím, že se tím cvičí i divadelní cítění. Také Komenský se zabýval divadlem možná odlišným způsobem. „*Záměrně se koncentroval jen na vzdělavatelský dopad divadla, neboť jinou funkci divadla neuznával.*“ (Uhlířová, 2003, s. 31) Podívejme se na to, jak si Komenský představoval výchovný význam a působení divadla. Uvádí: „*1) Látka podaná hrou je životnější, je podávána důrazněji a mnohem snadněji se pochopí a zapamatuje, než je možno z prosté četby, kterou by se žáci mořili sami. 2) Veřejná chvála, která se dostává hercům od diváků, je pro žáky mocnou pracovní pobídkou. 3) Rovněž učitele, který na scéně ukazuje výsledky své práce, pobízí veřejná pochvala k práci ještě horlivější.*“

4) Rodiče se těší, vidí-li veřejný důkaz toho, že jejich synové prospívají, takže nelitují prostředků, vynakládaných na jejich vzdělání, tak na podobné hry, jež jsou jeho součástí. 5) Při hře se lépe než jindy pozná nadání žáka, je možno nejlépe posoudit k jakému oboru se který z žáků hodí a zvláště snadno lze upozornit na nadání chudých žáků, kteří jsou hodni podpory a kteří touto cestou mohou snadno nalézt nějakého mecenáše. 6) Konečně (a to nejdůležitější a samo již postačí k doporučení divadla) lidský život (zvláště těch, kteří budou určeni církvi, obci a školám, a ty právě dostává škola k výchování) musí se prožít rozmluvami a jednáním: a tak mládež tímto způsobem krátce a příjemně, příklady a napodobováním jest vedena k tomu, aby navykla pozorovati různosti věcí, odpovídati na různé věci bez přípravy, slušně se pohybovati, ovládati přirozeně tvář, ruce a celé tělo, střídati a měniti hlas, slovem čestně hráti jakoukoliv úlohu a při tom všem odložit venkovský ostych a vésti volně.“ (Komenský, Škola pansofická, s. 80-82 citováno podle Uhlířová, 2003, s. 34) Komenský využíval divadelní hry nejen k opakování učiva, ale také k prezentaci nové látky. V té době to byla největší možná názornost ve vyučování. Práce na přípravě divadelního představení prohlubuje a zintenzivňuje vztah žáků a učitelů. Společná práce také upevňuje vztahy žáků navzájem. Aktivita žáků, kterou školní divadlo rozvine, se projevuje jak v předmětech ostatních, tak v celé školní práci. Školní divadlo je důležitým prostředkem mravní výchovy. Záleží na obsahu představení. Komenský se tím zasloužil o nový typ divadelních her. Divadlo představuje společenskou, jazykovou a esteticky-výchovnou funkci. Když srovnáme dnešní situaci učitelů s tehdejší, docházíme k podobnému problému. Učitel se pohyboval na hmotné úrovni městské chudiny, nad kterou vynikal svým vzděláním a úřadem. Měšťané ho hodnotili s určitým despektem. A právě divadelní představení mohlo tuto

učitelovu prestiž o něco zvednout. V bodě šest se dovídáme, že divadelní hra rozvíjí všechny složky žákovy osobnosti.

Novým vynálezem moderní doby se staly interaktivní tabule. Ze zkušenosti jsem ale poznal, že při výkladu na přednášce s interaktivní tabulí obraz a zároveň učitelovo promlouvání probíhá moc rychle, a tudíž studenti nemohou stíhat výklad a jeho zapisování. Pro smyslové poznání by bylo asi nejvhodnější, kdyby se promítalo přesně to, co učitel říká. Ale nezavání to monotónností a nezáživností? Učitel by asi měl vždy něco přidat. Jak nad tím uvažuji, tak už tím, že si při obvyklé přednášce (bez interaktivní tabule) děláme výpisky, vstřebáváme učivo zrakem. Dokonce se učíme vybírat to podstatné a důležité. Ale nebylo by naše vnímání soustředěnější a hlavně efektivnější, kdybychom si nemuseli dělat zápisky? Je tedy těžké rozhodnout, který ze způsobů je lepší.

Co o tom píše Komenský? „*Všechno jest možno seznati smysly, rozumem, sdělením.*“ (Komenský, 1947, s. 35) Komenský není skeptický ke smyslovému vnímání. Je si jist, že svět lze poznat skrze smysly, rozum a předávat toto poznání sdělením druhým. Dále Komenský říká: „*Kdo má být přiveden k znalostí věcí, má býti cvičen smyslovým vnímáním, uvažováním, a pak tím, že se dovídá sdělení o věcech nepřítomných.*“ (ibid.) Komenský má na mysli proces uvažování, nikoli pouhé memorování čili paměťové učení. Paměť je stále pro mnoho tradičních učitelů oceňována jako nejvyšší ze všeho. Ale učení nazpaměť a porozumění pojmům jsou nezbytné přípravné aktivity pro uvažování, které se dnes označuje pod pojmem kritické myšlení.

Kritické myšlení „*je nezávislé a samostatné.*“ (Klooster, 2000, s. 1) Každý žák si utváří vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Každá osoba vlastní své

myšlenky a pociťuje svobodu svého myšlení. To ale neznamená, že bychom nemohli souhlasit s někým jiným a s jeho názory se ztotožnit, převzít je.

*„Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.“*

(Klooster, 2000, s. 1) Pro vedení složitých úvah o daném problému je nutno nasbírat hodně textů, nápadů, faktů, teorií, hypotéz, dat či pojmů. Všichni již jako velmi mladí dokážeme myslet kriticky, protože máme své široké životní zkušenosti a hluboké zdroje předchozích znalostí. Kritické myšlení uchopuje tradiční učení a převádí ho na osobní, smysluplné, užitečné a trvalé.

*„Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.“*

(Klooster, 2000, s. 2) Důležitou vlastností je zvědavost. Bohužel čím více stárneme, tím ji ztrácíme. Ale když si na to dáme pozor, rozhodně můžeme zůstat zvědavými. Při učení v každém věkovém stupni řešíme problémy a odpovídáme si na otázky, které plynou z našeho zájmu a potřeb. Učí se nejlépe, když se žáci zabývají skutečnými problémy, které souvisejí s jejich osobní zkušeností. Hledání řešení podněcuje myšlení.

*„Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.“* (Klooster, 2000, s.

2) Vytvářením argumentů a protiargumentů myslitelé prověřují spolehlivost a platnost textů.

*„Kritické myšlení je myšlením ve společnosti“* Diskuzí s ostatními lidmi se myšlenky ověřují, ba i dokonce zdokonalují. Zúčastnil jsem se dvou semestrů kurzu Kritického myšlení, čtení a psaní vedených Košťálovou v prvním ročníku na naší fakultě. Byla to nesmírná zkušenost a velice obohacující lekce. Veliká škoda, že tento předmět neprostupuje všemi ročníky v bakalářském i navazujícím magisterském studijním programu.

Podívejme se, co si Komenský myslí o našich receptorech. „*Smysly jsou prvotními a stálými vůdci vědění.*“ (Komenský, 1947, s. 36) Představme si, že bychom se stali hluchoněnými a zároveň by se naše pokožka stala necitlivou. Všude kolem černota, ticho, žádný dotek, jen dýchání se srdečním tepem. Zůstali bychom „novorozeňaty“ až do smrti. Bez smyslů by byl život k ničemu.

Komenský k tomu dodává: „*Všeho se máme zmocňovat tolika smysly, kolika jen možno*“ (Komenský, 1947, s. 37) Čím více smysly se budeme látkou probírat, tím více si ji budeme pamatovat. Ve školách používáme nejčastěji zrak a sluch pro vstřebávání látky. Výjimku tvoří nevidomí, kteří využívají hmatu a sluchu či neslyšící, kteří vše sledují zrakem. Budeme se ale zabývat žáky bez potíží. Těmto žákům by bylo ideální předkládat barevná skripta, ve kterých by bylo vše podstatné zvýrazněno jak graficky, tak barevně. Zároveň jim doporučit, aby si při učení vše předčítali nahlas. Kdyby se interaktivní tabule správně používali, mohli by hodně pomoci.

Jak využít smyslové vjemy v literární výchově? Vyloučíme-li například zrak, zvýší se hmatová a sluchová vnímavost. Poté vložíme žákům do rukou nějaký předmět (klacík, lastura), který jim vyvolá asociaci na nějakou příhodu či prostředí. Mohou potom psát o tom, co se jim vybavilo. Další variantou může být zacinkání na triangel žákům se zavřenýma očima. A tím navodit nějakou asociaci, kterou opět popíší. Čím se autor inspiroje? Zeptáme se na to žáků. Hledají, odkud se berou nápady, inspirace k napsání básně, povídky či románu, poznáváme svět všemi smysly. Autor může použít svůj zrak, hmat, sluch, chuť i čich. Inspiraci hmatem můžeme vyzkoušet tím, že jeden ve dvojici zavře oči, druhý ho provede určitým prostorem a nechá ho se dotknout několika věcí. Pak každý sám napíše příběh, ke kterému jej tyto věci inspirovaly. Anebo děti sedí v kruhu a mají



zavřené oči. Posíláme jim předměty, které evokují představy. Ty pak děti ztvární do podoby hádanky (př. Kulatá hlavička, vrásčitá jako babička - vlašský ořech).

K přiblížení se k vytyčenému cíli by nám mělo pomoci užití pedagogického konstruktivismu a kritického myšlení v praxi, dávání podnětů k přemýšlení s ohledem na schopnosti žáků a aplikování uvedených příkladů (v předešlé kapitole) v hodinách literární výchovy.

## **Závěr**

V kapitole školní výchova jsem se zmínil o nepříliš dobrém stavu dnešní a Komenského společnosti. Předložil jsem školní výchovu a čtení literatury jako řešení. Konkrétně na literárním příkladu jsem ukázal, jak pozvednout morální citění v hodinách literární výchovy.

V části ideální učitel na příkladech literární výchovy jsem se zamýšlel nad vlastnostmi tohoto (moudrého) učitele. Také jsem komentoval učitele příliš autorativního či chybujeícího. Nastínil jsem myšlenku celoživotního vzdělávání učitelů. Stručně jsem se vyjádřil o znalostech, dovednostech a kompetencích učitele. A uzavřel jsem kapitolu otázkou zodpovědnosti učitele za žáka.

V dalším úseku jsem charakterizoval kázeň v hodinách literární výchovy. Poukazoval jsem na učitele příliš hodného i roztržitého. Zařadil jsem možné řešení poslušnosti žáků (považovat je za velice charakterní) a další řešení pro nenapravitelného a neustále vyrušujícího žáka. Nakonec jsem si posteskl nad dnešním vztahem učitel - rodič.

Převážná část kapitoly o pozitivní motivaci na příkladech literární výchovy zahrnovala konkrétní příklady, jak motivovat v hodinách literární výchovy. Hovořil jsem také o největší motivaci – pokračovat dál v úsilí našich předchůdců.

Závěrečná kapitola pojednávala o konstruktivistické škole, kritickém myšlení, možnostech a působení divadla, smyslových vjemech a opakování konceptů. Následují příklady smyslových cvičení v hodinách literární výchovy. Na závěr jsem zdůraznil, co nám pomáhá k vytyčenému cíli.

Tvorba Komenského představuje mnoho inspirativních idejí. Použité myšlenky jsem záměrně vybral proto, aby mohly být dány do souvislostí s některými současnými autory.

Práci rámuji vybrané Komenského ideje. „*Má-li se zakročít proti zkáze lidského pokolení, musí se to díti nejspíše opatrným a obezřelým vychováním mládeže.*“ Ideu jsem zmínil proto, abych zvýraznil, že literární výchova se v rámci školy podílí na výchově, a proto je nepostradatelná. „*Učitel budiž schopn vyučování (vzdělaný), učitel budiž zběhlý ve vyučování (didaktik), učitel budiž dychtivý vyučování. (necht' nezná lenosti a nechuti)*“ Idea nám přibližuje, jaký by měl být ideální učitel literární výchovy. „*Bez kázně se nenaučí bud' ničemu, nebo ničemu pořádně.*“ Ideu jsem vybral pro její nezbytnost při konání hodiny literární výchovy. „*Čím je cvičení častější, tím se stává ve věděni obratnější ten, kdo již věc zná.*“ Známa, ale někdy opomíjená idea. „*Učitel má učiti ne tolik, kolik sám dovede, nýbrž jen tolik, kolik žák jest s to chápati.*“ Je důležité si uvědomit, co již je nad hranicí chápání žáka. „*Kdo má být přiveden k znalostí věcí, má býti cvičen smyslovým vnímáním, uvažováním, a pak tím, že se dovídá sdělení o věcech nepřítomných.*“ Uvažování a smyslové vnímání je velmi podstatné, dává nám nahlédnout pod povrch věcí.

## **Prameny**

KOMENSKÝ, Jan, Amos, *Analytická didaktika* (není to spis samostatný, Komenský ji zařadil jako desátou kapitolu do knihy *Nejnovější metoda jazyková*, vydaná latinsky), Praha: Státní nakladatelství, 1947. s. 83

KOMENSKÝ, Jan, Amos, *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948. s. 254

KOMENSKÝ, Jan, Amos, *Předehra pansofie – Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia, 2010. s. 204, ISBN 978-80-200-1862-5

## **Použitá literatura a zdroje**

BALKÓ, Ilona, *Pauzy v mluveném projevu učitele*. Český jazyk a literatura č. 1, 58/2007-2008. s. 17-21

CARNEGIE, Dále, *Jak získávat přátele a působit na lidi*. Praha: Talpress Praha, 1996. s. 262, z amerického originálu *How to win friends and influence people*. New York: Simon and Schuster, 1981. ISBN 80-85609-12-6

ČECHOVÁ, Marie, *Nenaplnitelný ideál češtináře?* Český jazyk a literatura č. 5, 61/2010-2011. s. 224-228

ČECHOVÁ, Marie, *Stav (a výhledy?) vzdělávání učitelů češtiny*. Český jazyk a literatura č. 3, 60/2009-2010. s. 108-115

ČECHOVÁ, Marie, *Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků*. Český jazyk a literatura č. 5, 58/2007-2008. s. 214-217

HELUS, Zdeněk, *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, s. r. o., 2004. s. 228, ISBN 80-7178-888-0

HELUS, Zdeněk, BRAVENÁ, Noemi, FRANCOVÁ, Marta, *Perspektivy učitelství*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2012. s. 126,

ISBN 978-80-7290-596-6

HNÍK, Ondřej, *Inovativní snahy nejen v didaktice literární výchovy*. Český jazyk a literatura č. 3, 60/2009-2010. s. 130-134

HOFFMAN, Bohuslav, *O interpretaci literárního uměleckého textu*. Český jazyk a literatura č. 1, 63/2012-2013. s. 12-19

HRDLIČKA, František, *Průvodce po literárním řemesle*. Praha: Akropolis, 2008. s. 199, ISBN 978-80-7304-090-1

CHALOUPKA, Otakar, *Interaktivita čtenářství*. Český jazyk a literatura č. 2, 63/2012-2013. s. 57-61

KLOOSTER, David, *Co je kritické myšlení?* přednáška na Letní škole RWCT<sup>11</sup> v Podlesí, 2000. s. 3

KUMPERA, Jan, *Jan Amos Komenský: Poutník na rozhraní věků*. Ostrava: Amosium servis, 1992. s. 372, ISBN 80-85498-03-0

KOSTEČKA, Jiří, *O jednom literárním projektu*. Český jazyk a literatura č. 1, 59/2008-2009, s. 30-34

KOŽMÍN, Zdeněk, *Tvořivý sloh*. Praha: Victoria publishing, a.s., 1995. s. 103, ISBN 80-7187-037-4

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997. s. 120, ISBN 80-7082-364-X

---

<sup>11</sup> Reading and Writing for Critical Thinking. (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)

LIPPMANN, Karel, *Výuka literatury v současném pojetí modernizace vzdělávání.*

Český jazyk a literatura č. 2, 58/2007-2008. s. 75-79

MARUŠÁK, Radek, *Literatura v akci - Metody dramatické výchovy při práci*

*s uměleckou literaturou.* Praha: Nakladatelství AMU, 2010. s. 195, ISBN 978-80-7331-172-8

MOLDANOVÁ, Dobrava, *Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury.*

Pedagogická orientace, roč. 21, č. 2, s. 240-243

NEZKUSIL, Vladimír, *Nástin didaktiky literární výchovy.* Praha: Pedagogická

fakulta UK, 2004. 165 s., ISBN 80-7290-160-5

Pedagogický konstruktivismus:

[http://www.hluchak.cz/ssp/4\\_programy\\_konstruktivismus.html](http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html)

PETERKA, Josef, *Teorie literatury pro učitele.* Jíloviště: Mercury Music &

Entertainment s. r. o., 2007. s. 346, ISBN 978-80-239-9284-7

PIŤHA, Petr, sborník *Hledání učitele.* Praha: UK Pedagogická fakulta, 1996. s.

292, ISBN 80-96039-09-9

SOUKAL, Josef, *Zamyšlení středoškolského učitele.* Český jazyk a literatura č. 5,

58/2007-2008. s. 233-235

SPILKOVÁ, Vladimíra, *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Artep, 1997. s. 32,

ISBN 80-901954-2-3

TONUCCI, Francesco, *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK,

1991. 65 s., ISBN 80-901065-1-X

UHLÍŘOVÁ, Jana, *Role hry v Komenského pedagogické koncepci.* Praha:

Pedagogická fakulta UK, 2003. 59 s., ISBN 80-7290-107-9

VALA, Jaroslav, *Poezie v literární výchově.* Olomouc: Univerzita Palackého,

2011. 119 s., ISBN 978-80-244-2761-4

## Resumé

Tvorba Komenského představuje mnoho inspirativních idejí. Použité myšlenky jsem záměrně vybral proto, aby mohly být dány do souvislostí s některými současnými autory.

Práci rámuji vybrané Komenského ideje. „*Má-li se zakročit proti zkáze lidského pokolení, musí se to díti nejspíše opatrným a obezřelým vychováním mládeže.*“ Ideu jsem zmínil proto, abych zvýraznil, že literární výchova se v rámci školy podílí na výchově, a proto je nepostradatelná. „*Učitel budiž schopen vyučování (vzdělaný), učitel budiž zběhlý ve vyučování (didaktik), učitel budiž dychtivý vyučování. (necht' nezná lenosti a nechuti)*“ Idea nám přibližuje, jaký by měl být ideální učitel literární výchovy. „*Bez kázně se nenaučí bud' ničemu, nebo ničemu pořádně.*“ Ideu jsem vybral pro její nezbytnost při konání hodiny literární výchovy. „*Čím je cvičení častější, tím se stává ve věděni obratnější ten, kdo již věc zná.*“ Zná má, ale někdy opomíjená idea. „*Učitel má učiti ne tolik, kolik sám dovede, nýbrž jen tolik, kolik žák jest s to chápati.*“ Je důležité si uvědomit, co již je nad hranicí chápání žáka. „*Kdo má být přiveden k znalostí věcí, má býti cvičen smyslovým vnímáním, uvažováním, a pak tím, že se dovídá sdělení o věcech nepřítomných.*“ Uvažování a smyslové vnímání je velmi podstatné, dává nám nahlédnout pod povrch věcí.

Output of Komenský represent a lot of inspirative ideas. I chose the thoughts in the work deliberately, in order to be put in context with several, contemporary authors.

The work contains the ideas of Komenský. „*Careful education of young people, if you would stop destroy of people.*“ I mention the idea, because the

literary education in the school is indispensable. „*Teacher is able to educate, teacher is good at education (didactic), teacher loves the education. (He doesn't know laziness.)*“ Idea saying us, how ideal teacher of literary education should be. *Without discipline the students don't learn anything.*“ I chose this idea for necessary to perform literary education. „*If students more exercise, They are more dexterous in the knowledge.*“ We know this idea, but not use. „*The teacher teach according to their knowledge.*“ It is important to inform, where the boundary of student's understanding is. „*Who would want knowledge of things, must be exercise in sensory perception, reflecting, and talking about absent things.*“ Sensory perception and reflecting is very important, give us possibility to see under surfance.

## **Klíčová slova**

Jan Amos Komenský

současná škola

kázeň

motivace

pedagogický konstruktivismus

literární výchova





Prohlašuji, že tato listinná verze je shodná s elektronickou verzí.

V Praze, 16. června 2013

Jan Šandera

Příloha č. 2

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce

**Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné

závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou

nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce,

jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím

odstavci tohoto prohlášení.

| Poř. č. | Datum | Jméno a příjmení | Adresa trvalého bydliště | Podpis |
|---------|-------|------------------|--------------------------|--------|
| 1.      |       |                  |                          |        |
| 2.      |       |                  |                          |        |
| 3.      |       |                  |                          |        |
| 4.      |       |                  |                          |        |
| 5.      |       |                  |                          |        |
| 6.      |       |                  |                          |        |
| 7.      |       |                  |                          |        |