

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉ LITERATURY

MOŽNOSTI KOGNITIVNĚLINGVISTICKÉHO POJETÍ METAFORY
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 2. STUPNI ZŠ

POSSIBILITIES OF COGNITIVE LINGVISTIC CONCEPT METHAPHOR

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: doc. Ph.Dr.Ondřej Hník, Ph.D.

Autor práce: Šárka Růžičková, roz. Husáková

Bydliště: Terronská 4, Praha 6

Obor: Učitelství pro střední školy, Čj-Vv

Typ studia: prezenční

Praha, 2014

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s pomocí uvedené literatury a zdrojů. Dále prohlašuji, že elektronická verze a tištěná verze práce jsou identické.

V Praze dne 29. 11. 2014

Šárka Růžičková

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. za ochotu, s jakou vedl a konzultoval moji práci. Děkuji mu za rady a doporučení, poznámky a podněty k zamyšlení, připomínky a upozornění, ale hlavně za dodávání energie a nadšení v průběhu psaní. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům základních škol, kteří mi umožnili hospitace v jejich hodinách a poskytli mi svůj čas k rozhovoru. V neposlední řadě děkuji své rodině a všem, kteří mě podporovali a mysleli na mě.

Obsah

1. ÚVOD	8
1.1 Výzkumný problém	8
1.2 Struktura práce	10
1.2.1 Teoretické zázemí	10
1.2.2 Didaktické uchopení metafory	10
1.2.3 Mapování aktuální situace ve výuce metafory na 2. stupni ZŠ	11
1.2.4 Návrh inovativního metodologického postupu	11
2. TEORIE KOGNITIVNÍ LINGVISTIKY SE ZAMĚŘENÍM NA METAFORU	13
2.1 Vymezení pojmu kognitivní lingvistika	13
2.2 Metafora	14
2.2.1 Metafora jako slovotvorný prostředek	15
2.2.2 Metafora jako literární trop	17
2.2.2.1 Klasický přístup	17
2.2.2.2 Nový přístup	19
2.2.3 Metafora jako prostředek našeho myšlení	22
2.3 Význam a pravdivost běžných a uměleckých metafor	26
2.3.1 Význam	26
2.3.2 Pravdivost	28
3. PROČ JE KOGNITIVNÍ LINGVISTIKA VHODNÁ JAKO TEORETICKÝ ZÁKLAD PRO DIDAKTICKOU TRANSFORMACI OBSAHŮ LITERÁRNÍ VÝCHOVY	34
3.1 Klíčové kompetence	35

3.2 Mezipředmětové vztahy	38
3.2.1 Propojení českého jazyka a literatury	40
3.3 Interpretace umělecké metafory z pohledu kognitivní lingvistiky	43
3.4 Umělecká metafora jako literární trop	46
3.5 Od literární teorie k „třídní teorii v literatuře“	49
3.6 Zkušenost	55
3.7 Kritické myšlení a přijímání odlišností	61
4. VÝZKUM POJETÍ METAFORY V PŘEDMĚTU LITERÁRNÍ VÝCHOVY V 7. ROČNÍCÍCH 2. STUPNĚ ZŠ	64
4.1 Didaktické znalosti obsahu učiva o metafoře	65
4.2 Obraz současné situace výuky metafor v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ	68
4.2.1 Pojetí interpretace metafory v textu jako „těžby v dole“ nebo jako „rozebírání a smontování stroje“	69
4.2.2 Pojetí interpretace metafory v básni jako „sledování abstraktního obrazu“	72
4.2.3 Pojetí interpretace metafory v básni jako „studium dobového dokumentu“	75
4.2.4 Interpretace pojetí výuky metafory v literární výchově se zaměřením na inovační možnosti zavedením poznatků kognitivní lingvistiky	76
4.2.4.1 Těžba v dole a smontování stroje	76
4.2.4.2 Abstraktní obraz	78
4.2.4.3 Dokument doby	79
4.3 Vyučovací metody učitelů podle E-U-R	80

4.3.1 Evokace	80
4.3.1.1 Teoretický úvod do hodiny	81
4.3.1.2 Objevování nezvyklých jazykových jevů v textu	81
4.3.1.3 Pedagogická hra či heuristický úkol	84
4.3.2 Uvědomění	87
4.3.3 Reflexe	89
4.4 Metodologická specifika při výuce metafor	91
4.4.1 Volba textu	91
4.4.2 Problém rozdílné životní zkušenosti	96
5. KOGNITIVNĚ LINGVISTICKÉ POJETÍ METAFORY V HODINÁCH LITERATURY	101
5.1 Mezipředmětové vztahy	101
5.1.1 Básnický význam slova	102
5.1.2 Inovace lexikalizovaných metafor ve frazémeh a publicismeh	103
5.1.3 Gramatická stavba básně	106
5.1.4 Antropocentrismus v metaforických vazbách	109
5.1.5 Metaforický původ termínů a cizích slov a symbolů	112
5.2 Interpretace uměleckého textu	113
5.2.1 Konotační řady	114
5.2.3 Metaforické neologismy	115
5.2.4 Přezdívky a vlastní názvy	117
5.3 Podpora kritického myšlení	119
5.3.1 Druhý úhel pohledu	119
5.3.2 Lidová frazeologie – přísloví	121
5.3.3 Slovní zásoba je zrcadlem uvažování o světě	122

6. ZÁVĚR	125
6.1 Souhrn výsledků sledování aktuální situace výuky metafor v literární výchově	126
6.2 Možnosti kognitivně-lingvistického pojetí metafor v literární výchově	127
7. LITERATURA	129
7.1 Literární teorie, didaktická a literárně didaktická literatura	129
7.2 Lingvistika, kognitivní lingvistika a didaktika českého jazyka	130
7.3 Další literatura a zdroje	132
RESUMÉ	135
RÉSUMÉ	135

1. Úvod

1.1 Výzkumný problém

Ve své práci se zabývám přínosem teorie kognitivní lingvistiky pro učitele literární výchovy na 2. stupni ZŠ, v 6. a 7. ročnících. Konkrétně jsem se zaměřila na pedagogické pojetí metafory, jejíž interpretaci by učitelé mohli využít k dosažení rozvoje žákových kognitivních, komunikačních i psychosociálních schopností. Hlavní motivací k volbě tohoto tématu byla otázka, jestli je možné najít inovativní způsob práce s textem, který by žáky vedl k pochopení jazyka jako nástroje lidského myšlení. Metafory patří k základním součástem tohoto nástroje a jejich hlubší porozumění pohledem teorie kognitivní lingvistiky může podle mě vést ke zvýšení čtenářského prožitku, k zlepšení komunikačních schopností a k uvědomělé reflexi sebe sama a svého místa ve společnosti.

Do interpretace uměleckých metafor v básnických textech přináší teorie kognitivní lingvistiky nové možnosti jak k básni přistupovat, založené především na životních zkušenostech autora a žáků. Zásadní rozdíl mezi klasickým pojetím metafory jako literárního tropu a kognitivnělingvistickým pojetím jako prostředku našeho myšlení je v důrazu na reálné životní situace, z kterých autoři čerpají prostředky pro zobrazení svých myšlenek, a současně životní situace, které ovlivňují čtenáře při interpretaci textu. Jinými slovy metafora není pouze nositelem literárně-teoretické informace, ale je především kognitivním prostředkem, díky němuž čtenář může lépe porozumět jevům a procesům v jeho světě. Kognitivnělingvisticky pojatá metafora může zároveň přispět k přesnějšímu a výstižnějšímu sdílení prožitků a jejich hodnocení.

Z předchozího odstavce vyplývá, že se ve své práci pokusím na metaforu nenahlížet jako na jev pouze literární ani jako na jev pouze lingvistický, protože se domnívám, že se jedná o stále tentýž prostředek, který slouží především kognitivnímu procesům. Takto pojatá metafora může ve výuce jazykových předmětů zrušit umělou zeď, která je vystavěná mezi metaforou jako literárním tropem, metaforou chápanou jako slovotvorný prostředek českého jazyka a metaforou užívanou v běžném, mimoškolním dorozumívání. S tímto pojetím pedagogové dokážou žákům pomoc odhalit základní principy, kterými se přenos obrazného pojmenování řídí, a které jsou stejné, ať už se jedná o běžný, umělecký nebo vědecký text.

Cílem mé práce je především upozornit na velký potenciál, který mohou využít učitelé při interpretaci metafor v básni, a na přínos, který by zajistila změna metodologického postupu v literární výchově. Za účelem zjistit reálné možnosti uplatnění kognitivnělingvisticky chápané metafory v literární výchově jsem se ve výzkumné části práce zaměřila na zjištění didaktických znalostí obsahu, konkrétně učitelových didaktických znalostí metafory. Kvalitativního výzkumu jsem realizovala s náhodně vybraným vzorkem osmi učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ v 6. a 7. ročnících. Zjišťovala jsem metodologii učitelů a jejich požadované výstupy z hodin podle RVP ZV. Další otázky se týkaly problémů, s jakými se učitelé v konkrétních hodinách setkávají, jaké mají znalosti žakových zájmů a kontextu doby a společnosti, aby mohli žáky motivovat k četbě metaforické poezie a používání metafor při psaní uměleckého i běžného textu a verbální komunikaci.

Na základě kvalitativního výzkumu a teorie kognitivní lingvistiky se pokusím vystavět teoretický návrh metodického přístupu, který by zohledňoval současný socio-kulturní kontext, z něhož vyplývají aktuální zájmy a potřeby na vzdělání u žáků.

1.2 Struktura práce

Práce má čtyři části: Teoretický úvod k metafoře jako jazykovému a literárnímu jevu; Obhajoba kognitivnělingvisticky pojaté metafory v hodině literatury, Analýza a interpretace dat mého výzkumu, Návrhy na metodologické postupy, koncipování hodin a jednotlivých aktivit v souladu se získanými poznatky z teorie a praxe.

1.2.1 Teoretické zázemí

V této části práce jsem se opírala o základní dílo kognitivní lingvistiky G. Lakoffa a M. Johnsona: *Metafory, kterými žijeme* a další články a sborníky českých lingvistů. Při formulaci klasického lingvistického přístupu k metafoře jsem vycházela z díla P. Hausera: *Nauka o slovní zásobě*. Klasický literární přístup jsem popsala především podle díla *Anatomie metafory* od J. Pavelky. Inovativní přístup k metafoře, který má určité rysy společné s kognitivně-lingvistickou teorií jsem našla v díle N. Goodmana *Jazyky umění*. Obsahem této části práce je metafora sama o sobě. Pokusila jsme se shrnout její různé definice, přehledně uvést její dílčí části a poukázat na rozdílný přístup k ní. Největší část práce věnuji popisu metafory pohledem kognitivní lingvistiky.

1.2.2 Didaktické uchopení metafory

Čerpala jsem z didakticky literárních děl *Teorie literatury pro pedagogy* E. Beránkové, L. Lederbuchové; *Tvorba jako způsob poznávání*

V. Chrze, J. Slavíka, S. Štecha; *Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově*
J. Slavíka a *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* F. Korthagena. Zde jsem se pokusila o představení metafory a jejích předností ve výchovněvzdělávacím procesu. Zaměřila jsem se na její nápomocnost v dosahování klíčových kompetencí, mezipředmětové propojování a zvyšování kvality kritického myšlení žáků. Při navrhování obecných metodologických postupů jsem zohledňovala výsledky výzkumu.

1.2.3 Mapování aktuální situace ve výuce metafory na 2. stupni ZŠ

V této kapitole podrobněji představuji průběh svého výzkumu a pokouším se o analýzu získaných dat. Na základě kódování jsem došla ke třem kategoriím pedagogického pojetí interpretace básně v textu: 1. Těžba v dole, 2. Sledování abstraktního obrazu, 3. Studium dobového dokumentu. Tyto kategorie jsem nejprve popsala a následně zhodnotila jejich možnosti a rezervy. Své závěry dokládám citováním odpovědí učitelů. Kromě tohoto modelu jsem se rozhodla získaná data interpretovat i v rámci postupu E-U-R, abych zajistila co možná nejvíce úplný popis situace.

1.2.4 Návrh inovativního metodologického postupu

Závěrečná kapitola je pokusem o souhrn všech získaných dat za účelem navrhnout možné cesty, kterými se učitelé při přípravě hodin mohou vydat, aby své žáky naučili s metaforou zacházet jako s výsadním nástrojem jejich myšlení. Mým záměrem nebylo formulovat úplné zadání aktivit nebo přesný popis průběhu hodiny, ale šlo mi především o poukázání na nosné pilíře, které kognitivnělingvisticky pojatá metafora může zajistit. Jednotlivé návrhy jsem rozdělila do tří skupin, které podle mě představují základní oblasti, ve kterých

se dá metafora v literatuře využít: organické propojení literární výchovy a českého jazyka; Interpretace uměleckého textu založená na osobní zkušenosti žáka; Nejen podpora, ale i plnohodnotné rozvíjení kritického myšlení.

2. Teorie kognitivní lingvistiky se zaměřením na metaforu

2.1 Vymezení pojmu kognitivní lingvistika

Kognitivní přístup k jazyku vychází z předpokladu, že naše fyzická zkušenost se světem ovlivňuje náš způsob myšlení a s ním související jazykový projev¹. Význam věcí, smysl toho, co ve světě prožíváme, dokážeme popsat díky tělesné zkušenosti, kterou do jazyka převádíme pomocí metafor a metonymií.² „*Střechovým tématem kognitivní lingvistiky je, velmi obecně řečeno, studium vzájemného ovlivňování jazyka a přirozeného světa. Kognitivní lingvistika vypovídá o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, a jaký k nim máme vztah.*“³ Tento vztah se projevuje v gramatické struktuře věty, frazeologii, slovních spojeních, ale nejmarkantněji ve slovní zásobě. Metafora, jakožto slovotvorný prostředek, nám z kognitivního hlediska může velmi dobře posloužit k demonstraci způsobu, s jakým zpracováváme životní zkušenosti do jazykové výpovědi.

S kognitivním pohledem úzce souvisí pojem „jazykový obraz světa“, s kterým se můžeme setkat v pracích polských lingvistů. Irena Vaňková tento termín uvádí v souvislosti fenomenologické filozofie Josefa Patočky: „*Jde o pojetí světa, které je vlastní průměrnému mluvčímu daného jazyka a vychází zejména z praktických a prakticko-poznávacích potřeb člověka; osvojujeme jej od počátku své existence na základě tělesné a smyslové zkušenosti a kulturního prostředí, v němž vyrůstáme.*“⁴ Vývoj kognitivní lingvistiky je spojen s výzkumy různých disciplín: zejména psychologie, dále neurobiologie, výzkum znakového jazyka neslyšících, psycholingvistika. Od

¹ cit. Vaňková, 2005, str. 22

² Srov. Janda, 2004, str. 15

³ Cit. Pacovská., str. 63

⁴ Cit. Vaňková, 2005, str. 26

ostatních vědeckých oborů se kognitivní lingvistika liší odmítnutím exaktních měřitelných důkazů, jako potvrzení validity svých hypotéz. Je to zapříčiněno výzkumným předmětem, kterým se lingvistika zabývá, čímž je náš jazyk, jehož užití se s ohledem na čas a místo značně liší, a proto se výrazně ztěžuje snaha zakotvit jeho zákonitosti a podložit výzkum opakovaně potvrzenými důkazy.⁵ „Kognitivní lingvistika hledá motivace, jimiž jsou jazykové jevy řízeny, a při tom poznává, že někdy je více variant motivováno rovnocenně a výběr té, která uspěje, je dán konvencí, jež je pro určitý jazyk specifická a jež nemůže být předpověděna.“⁶ A proto se kognitivní lingvisté nesnaží o přesný popis pravidel vztahů mezi myšlením a jazykem, ale spíše hledají obecné tendence, kterými *kognice motivuje jazykové jevy*.⁷

2.2 Metafora

Vzhledem k tématu mé práce, se nadále budu soustředit na teorii metafor. Nejprve se pokusím nastínit její klasickou definici, tak jak se běžně ve škole vyučuje, a to s pohledu jazykového a literárního. Teorii k jazykovému vymezení pojmu metafora jsem čerpala především z knihy P. Hausera *Nauka o slovní zásobě*, v literární části jsme se opírala o *Teorii literatury pro pedagogy* E. Beránkové a L. Lederbuchové a *Anatomii metafor* od J. Pavelky. V dalších kapitolách se pak pokusím představit, jakou inovaci do hodin literatury přináší pohled kognitivní lingvistiky.

⁵ Srov. Janda, 2004, str. 14

⁶ Tamtéž, str. 14

⁷ Tamtéž, str. 15

2.2.1 Metafora jako slovotvorný prostředek

Přenášení pojmenování představuje významotvorný jev, který zkoumáme v rámci lexikologie. Přenášením pojmenování dochází k rozšíření významů jedné slovní formy. Jedná se o proces, který vede k dvojznačnosti, při jednom přenosu pojmenování, anebo víceznačností, polysémnosti, pokud se forma slova přenesla vícekrát.

Z lexikologického hlediska je slovo základní jednotkou slovní zásoby, zároveň je i základní jednotkou pojmenovávání. Každé slovo má dvě stránky: formální a významovou. Význam slova je pevně daný tradicí kulturního společenství, v kterém se slovo využívá, zároveň se však může měnit v rámci kontextu situace, v kterém je slovo užito, dále se jeho význam obměňuje zasazením do promluvy. Slovní význam v sobě zahrnuje složku citovou, volní a stylistickou. Přesný význam slova je tedy ovlivněn sociálními, psychologickými a logickými faktory⁸. Z toho vyplývá, že žádný jeden člověk nemůže vnímat pojmenování stejně. Co se týče formální stránky slova, jak víme už od F. de Saussure, vztah mezi slovem a předmětem, který označuje, je zcela libovolný. Není tedy možné vysledovat význam slova podle jeho tvaru (výjimkou jsou některá citoslovce).

Přenášení pojmenování by se dalo vysvětlit jako změna vztahu mezi slovem a předmětem, který pojmenovává. U tohoto vztahu (denotaci) zjišťujeme, že formou různá slova mohou označovat stejný předmět (synonymie), naopak slova formálně stejná se významově vztahují k různým předmětům (polysémie, homonymie), nebo že předmět nemá v daném jazyce své specifické pojmenování (např. v angličtině neexistuje slovo sourozenci – používají brothers and sisters). Slovo kromě svého předmětu, který označuje, rovněž nese význam expresivní a stylistický (konotace).

⁸ srov. Hauser, 1980, str. 59

Slova jednovýznamová tvoří výrazně menší skupinu oproti slovům polysémním. Patří k nim citoslovce, odborné názvy a vlastní jména. Mnohovýznamová slova mají dva a více významů. V jazyce jsou velice běžná. Jako mluvčí je používáme kdykoliv potřebujeme poupravit význam popisované situace tak, abychom příjemci dali najevo svou citovou a hodnotící angažovanost k danému předmětu promluvy. Mnohovýznamová slova slouží rovněž k rozšiřování slovní zásoby tak, abychom nemuseli pro každý jev ve skutečnosti hledat speciální výraz, ale na základě logických souvislostí přenášíme význam z jednoho slova na označení jiného předmětu (denotátu). „*Proces vznikání nových významů u existujících lexikálních jednotek se označuje jako sémantické tvoření pojmenování.*“⁹

Rozlišujeme v zásadě dva hlavní druhy přenášení pojmenování. První nazýváme metafora a jedná se o přenesení významu slova pro označení jiného denotátu, mezi nimiž vzniká nový vztah, který vychází z vnější podobnosti, druhé známe jako metonymie, která vzniká, když vztahy mezi významem slova a novým denotátem jsou založeny na vnitřní souvislosti. K metonymii jsme zvyklí řadit i synekdochu, kde dochází k přenesení pojmenování části předmětu na předmět samotný a naopak.

Metafora se ve škole obvykle definuje jako přenášení významu slov na základě vnější podobnosti, která zpravidla odráží podobnost v barvě (čokoládové oči), tvaru (zub v ústech, pily, ozubené kolečko), umístění (čelo člověka, čelo v průvodu), rozsahu (kapka – kapka vody, pytel problémů) a funkce (hlava – hlava státu). Metafora se vnímá jako přirovnání, které se stalo nedělitelnou součástí přirovnávaného předmětu. Místo spojky jako při běžném přirovnání, metafora tuto vazbu na slovo nepotřebuje.

⁹ Tamtéž, str. 70

2.2.2 Metafora jako literární trop

2.2.2.1 Klasický přístup

Podle literární teorie představuje metafora jeden z typů básnických tropů. Z formální stránky je klasický přístup k metafoře, s kterým se obvykle setkáme i ve výuce, považovat ji za ochuzené přirovnání o slůvko „jako“. Přirovnání je *„nejjednodušší způsob, jak můžeme upozornit na vzájemnou podobnost věcí, dějů i jejich významových kontextů.“*¹⁰ Metafora by pak představovala každý složitější jev, který by přirovnání v jeho funkci nahrazoval.

Ze sémantického hlediska je rozdíl v pojetí jazykové a literární metafory založený na její schopnosti odkazovat k pojmenovávané realitě. Zatímco metafora v jazyku funguje jako znak - její význam je jednoznačně daný a užívaně přijatý mluvčími určitého jazykového společenství - tak metafora v literatuře je závislá na kontextu, v kterém se nachází. Její význam je skrytý a čtenář ho musí pečlivě odhalovat. Princip přenosu pojmenování je shodný, ale v uměleckém textu se jedná o neobvyklou záměnu narušující stereotypní vazby slov a významů. Autorky teorie literatury pro pedagogy L. Lederbuchová a E. Beránková definici metaforického přenosu v literárním díle vyjadřují slovy: *„Původní významové kontexty se stýkají a prostupují, a tím se původní ustálené významy slov a jejich spojení překrývají významy novými. Nový významový kontext je pak o tyto významy bohatší. Díky tomu se vyjádření může stát nejen názornějším, ale především významově bohatším.“*¹¹ Rozdíl mezi lexikalizovanou metaforou a uměleckou leží tedy především v její schopnosti narušit zaběhlé vnímání reality. Frazémy jsou už nudné a často nás při čtení ani netrkne, že se jedná o metaforu. Básnický

¹⁰ Lederbuchová; Beránková, 1999, str. 59

¹¹ Tamtéž, str. 59

jazyk oproti tomu monotónnost zautomatizovaných vyjádření narušuje, přehazuje původní pořádek a nutí tak čtenáře, aby se probudil z pasivity a začal se básni aktivně věnovat. Básnické metafory tedy mají za cíl obohatit „obyčejný jazyk“ a „obyčejné myšlení“. *„Původní význam ustálených rčení si člověk běžně neuvědomuje, to básníci nás vyvádějí z vyježděných kolejí, to oni nás někdy slovem překvapí, až se nám před očima zajiskří, to oni, stejně jako malíři, pro nás rozzáří barvami věc, které zevšedněly, zešedly, přestaly být zajímavé.“*¹²

J. Pavelka ve své knize *Anatomie metafory*¹³ rozlišuje několik funkcí literární metafory. Zde uvedu jen vybrané. Základní funkce metafory je její schopnost nově poznat a osvětlit realitu. V jazykové rovině z hlediska výstavby literárního díla uplatňuje metafora stylistickou funkci, která se realizuje v charakteru projevu, jeho uhlazenosti a vzletnosti. Emocionální (expresivní) funkce vymezena z hlediska recepce literárního díla zvyšuje působivost řeči na city posluchače. Asociativní (evokativní) funkce vyvolává v čtenáři řetěz asociací (Pavelka upozorňuje, že tuto funkci nad jiné vyzdvihují surrealistické básnické teorie). Dále uvádí sémantickou a komunikační funkci. Tyto funkce jsou ve školní praxi běžně akceptovány a učitelé se soustředí, aby je svým žákům odhalili. Obvykle se však zaměřují jen na jednu z nich, čímž dochází k deformativnímu pojetí metafory, jejichž některé části jsou hyperbolizovány na úkor jiných, které jsou pak tak malé, že si jich děti nemusí ani všimnout.

Z pohledu kognitivní lingvistiky jsou především zajímavé: Gnoseologická funkce, díky níž má metafora obecně schopnost zachycovat a dále předávat výsledky poznávací lidské aktivity. Josef Hrabák se k ní vyjadřuje: *„Podstata metafory totiž vůbec není v tom, že se zamění názvy dvou věcí, nýbrž v tom, že vypovídá o skutečnosti více, než co by bylo sděleno*

¹² Tamtéž, str. 58

¹³ Srov. Pavelka, 1982, str. 25 - 33

*nepřeneseným významem. (Poetika, 1977, str. 73 – 74)*¹⁴ Jako poslední vybírám mentálně operativní funkci, díky níž metafora vstupuje do procesů, které probíhají v psychice na úrovni pojmového myšlení jako nástroj mentálních operací. Metafora je díky této funkci regulární prostředek mentálních operací. Jeho specifikum spočívá v tom, že představuje značně integrovaný pojmový celek, avšak rovnocenný s jinými nástroji pojmového osvojování objektivní reality. Podle Pavelky nelze ani jednu z funkcí pokládat za primární, protože pak dochází k nepochopení a hrubé vulgarizaci výkladu metafory.

2.2.2.2 Nový přístup

Od klasického pohledu se odchylují teoretici zabývající se smyslem metafory jako prostředku konceptualizace našeho světa, V. Chrz, J. Slavík, kteří se opírají o dílo N. Goodmana a metaforu chápou jako fenomén predikace/přisuzování¹⁵. Zatímco tradiční popis principu obrazného pojmenování zní: Přenos pojmenování z primárního objektu na sekundární; tak nový přístup formuluje „metaforu“ metafory: „*Metafora ztvárňuje jedno z hlediska druhého, či že ztvárňuje jedno jako druhé.*“¹⁶ Metafora vypovídá o skutečnosti tím, že k sobě usouvztažňuje její různé části, tak aby tomu mluvčí rozuměl, a v případě, že se jedná o básnickou metaforu, byl zároveň postaven před nečekanou sémantickou změnu, která může mít dopad na jeho dosavadní chápání jevů, které metafora vyjadřuje. „*V predikacích (básnických metafor) dochází k utváření nového smyslu, tj. k sémantické inovaci.*“¹⁷ V. Chrz začíná podle teorie P. Ricoeura *The Rule of Methaphor* (1977)

¹⁴ Cit. Tamtéž, str. 31

¹⁵ Srov. Chrz, Slavík, Štech, 2013, str. 202

¹⁶ Cit. Tamtéž, str. 201

¹⁷ Cit. Tamtéž, str. 203

používat termín „vidění jako“, který je podle něj podstatou básnické metafory, totiž její funkce ukazovat nám již zaběhlé skutečnosti v novém světle, díky němuž náhle vidíme podobnost mezi jejími jevy, které jsme před tím nevnímali, ale nyní je chápeme jako velmi výstižné a obohacující. „*Metaforická imaginace je aktem predikativní asimilace vznikajícím jako odpověď na počáteční sémantický šok.*“¹⁸ Jinými slovy metafora je tvůrčím porozuměním skutečnosti, které v nás vyvolává recepcí uměleckého textu a zároveň je ovlivněna naší schopností pustit se zábradlí jistých fakt a nechat se unést fantazií na úplně nová místa poznání. Sémantický šok, o kterém autoři mluví, by se dal lépe přiblížit N. Goodmanovým tvrzením, že „*kde je metafora, tam je konflikt.*“¹⁹ Pokud dáváme nějaký objekt do vztahu s jiným, musíme se nejdřív vypořádat s vlastním odporem vnímat objekt jinak než podle zaběhlého zvyku. Odpor mezi tradicí a novostí však nikdy nesmí přesahovat únosné meze, protože jinak čtenář text jako metaforický odmítne, nebude schopný vnímat objekt ztvárněný z hlediska jiného a básni neporozumí.

K „sémantickému konfliktu“ jako jednoho z určujících rysů metafory autoři dále připojují charakterizaci uměleckého ztvárnění reality pomocí exprese, tj. výrazu. J. Slavík ji v didakticky teoretickém díle o výtvarné výchově *Od výrazu k dialogu ve výchově* definuje jako: „*Specifickou, citově zabarvenou, a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka.*“²⁰ Ve srovnání se sémantickým konfliktem je expresi možno považovat za čistě specifický charakter umělecké metafory, který na rozdíl od konfliktu nemůžeme najít u jejích lexikalizovaných protějšků. Podle N. Goodmana je sice konflikt vlastností pouze nově vzniklé metafory, zatímco starší ztrácejí svou schopnost překvapit a začínají fungovat jako

¹⁸ Cit. Tamtéž, str. 203

¹⁹ Cit. Goodman, 2007, str. 68

²⁰ Cit. Slavík, 1997, str. 104

jazykový znak²¹, ale pokud budu básnickou metaforu hodnotit v souladu s poznatky kognitivní lingvistiky je právě konflikt s „objektivním“ jazykem vlastností všech metafor, ale u těch lexikalizovaných nás už „nelogičnost“ vyjádření nedráždí, protože jsme si na něj zvykli. Kdybychom se však pustili do hlubší analýzy našeho pojmového systému, zjistíme, že významových konfliktů nalezneme v každé větě hned několik. U exprese však jde o mnohem užší záběr vyjádření, než je tomu u běžného dorozumívání. Prostřednictvím exprese, nějakého specifického výrazu, v našem případě jazykového obrazu, se básníci snaží dát najevo něco ze svých citů či postojů k popisované věci. Nejde pouze o výstižný popis vnější reality, ke kterému můžeme používat i velmi komplikovaně aktivizovaných a nových metafor, ale jde o pokus vyjádřit vnitřní hnutí pojící se s objektem nebo realitou, o které básník píše. J. Slavík pojem exprese zpracoval do vlastní teorie podle N. Goodmana²², který expresi chápe jako vlastnost symbolu, který něco „metaforicky exemplifikuje“²³. Podle Goodmana je metaforický přesun předpokladem exprese. Užitím specifického symbolu dochází k vybavení určitých vlastností, které si spojujeme s reálnými objekty, a ty pak přisuzujeme danému obrazu. Např. báseň J. Seiferta *Mokrý obraz*²⁴, v které autor používá symbol hrací kostky, bude odkazovat k vlastnosti kostky se otáčet a měnit tak rychle strany, které se přihlížejícím zdají jen jako rozmázlá čmouha. Zároveň bude hrací kostka evokovat radost ze hry, napjaté očekávání výhry nebo prohry, hazard či osud. Tento symbol pak v souhře s dalšími symboly, které básník v textu použije (*Těch krásných dnů/kdy město podobá se hrací kostce, vějíři a ptačí písni/nebo lastuře na břehu moře*), bude vyjadřovat určitý vzkaz čtenáři o charakteru města, jak ho Seifert vnímal.

²¹ Srov. Goodman, 2007, str. 66-68, 75

²² Srov. Slavík, Chrz, Štech, 2013, str. 200

²³ Srov. Goodman, 2007, str. 77-84

²⁴ Cit. Seifert, 1989, str. 181

Podstatou metafory je tedy podle citovaných autorů její uvádění určitého jevu z hlediska jiného jevu tak, že to u čtenáře vyvolá určitý pocit konfliktu s tím, na co je zvyklý, ale ve chvíli, kdy toto ztvárnění jevu v novém podání přijme, může si uvědomit zcela nové významy, které jev v sobě skutečně obsahuje, ale kterých si v jeho dosavadním popisu nevšiml. Dalším rysem specifickým pro uměleckou metaforu je způsob, jakým je ztvárněna. Její „tvar“ má určitý výraz, který je specifický pro sdílení osobních prožitků a emocí a nehodí se proto do jiných komunikačních sfér než uměleckých. N. Goodman dále uvádí, že „tvar“ metafory, tedy symboly, které zapřičiňují expresi celkového obrazu, jsou spojené s dobovým a kulturním kontextem. Jazyk, který používáme v běžné i umělecké komunikaci, je tedy jednak závislý na tom, kde a kdy žijeme, a zároveň formuje způsob, jak budeme svou kulturu hodnotit. *„Jazyk i obrazy se nicméně podílejí na svém vzájemném utváření i na tvorbě světa, tak jak jej známe.“*²⁵

Tímto tvrzením se již dostáváme k pojetí metafory ne jako literárního tropu, tedy jakou úzký pojem týkající se literární teorie, ale jako nástroje našeho myšlení a hodnocení reality, v které žijeme, což je postulátem kognitivní lingvistiky, který se budu snažit přiblížit v následujících kapitolách.

2.2.3 Metafora jako prostředek našeho myšlení

Pokusila jsem se metaforu představit jako jazykový prostředek slovo tvorby i jako tradičně pojatý literární trop, tak jak se s nimi obvykle v jazykových a literárních hodinách na 2. stupni ZŠ setkáváme. V poslední části věnované metafoře jako literárnímu tropu jsem se pokusila načrtnout přístup, který zastává N. Goodman a jeho čeští interpreti. Tento přístup podle

²⁵ Cit. Goodman, 2007, str. 80

mého stojí na pomezí chápání metafory jako specifického jevu umělecké komunikace a způsobu jakým přemýšlím a tím zároveň utváříme náš svět. Základním textem, z kterého jsem čerpala pro následující kapitoly, je dílo G. Lakoffa a M. Johnsona *Metafory, kterými žijeme*. Dále jsme se opírala o příspěvky ve sbornících z jazykové konference *Čítanky textů z kognitivní lingvistiky I, II* a další odborné články.

Náš pojmový systém je převážně metaforický.²⁶ „*Metaforické pojmy nám strukturují všechno, co vnímáme, jak se pohybujeme ve světě a jaké vztahy si vytváříme k ostatním lidem.*“²⁷ Veškeré metafory vycházejí z reálné zkušenosti, kterou zaznamenává naše tělo interakcí se světem. Člověk může popsat svět, sám sebe a vztahy mezi lidmi a světem a lidmi navzájem jen díky společným životním zkušenostem. Lakoff, Johnson užívají pojem *metaforická strukturace*, která vzniká na základě koherence jedné zkušenostní oblasti s jinou. Základní fyzikální zkušenosti, které musí učinit každý člověk, by se daly rozlišit na dvě skupiny.

První skupinu představují směry, podle kterých určujeme charakter našeho pohybu nebo pohybu objektů vzhledem k prostoru. Vzniklé metafory autoři označují jako *orientační metafory*²⁸. Pomocí naší pohybové orientace získáváme protiklady VE PŘEDU/ VZADU, DOLE/ NAHOŘE, VLEVO/ VPRAVO, a podle osy pohybu, kterou vykonáváme za určitý čas v prostoru, rozlišujeme protiklady RYCHLE/POMALU, STOUPAT/KLESAT/PADAT, PLYNULÝ/TRHANÝ. V jazykové komunikaci se pak tyto metafory běžně používají v případech, kdy porovnáváme něčí schopnosti (př. V matematice byl vždy o dvě kapitoly napřed než spolužáci), společenské postavení (př. vrchnost, nejvyšší hodnost), postoj (př. díval se na ni svrchu, měla nos

²⁶ Srov. Lakoff, Johnson, 2002, str. 15

²⁷ Cit. Lakoff, Johnson, 2002, str. 15

²⁸ Cit. Lakoff, Johnson, 2002, str. 26

nahoru) nebo hladkost průběhu postupu při řešení nějakého úkolu (př. její hvězda rychle stoupala, někdy jsme nahoře, někdy dole).

Další skupinu zkušeností, kterou získávají všichni obyvatelé Země, a která se odráží v jejich jazyku upravené podle zeměpisných, sociálních a kulturních podmínek, jsou zkušenosti s anorganickými a organickými látkami, živočichy a živly z nichž vznikají tzv. *ontologické metafory*²⁹, které se vytváří na základě čítí všemi smysly, a umožňují nám chápat zkušenosti jako *fyzické objekty a látky*.³⁰ Můžeme pak např. mluvit o spánku jako o vodě (př. upadl do hlubokého spánku), o vášni jako o ohni (př. spalovala mě touha, hořel jsem láskou) nebo o lidech jako o zvířatech (př. místo pozdravu jen zabučel, zpíval jako slavík). Kognitivní lingvistka L. Janda označuje metaforickou strukturaci jako „*představová schémata*“³¹ a upozorňuje na specifika antropocentrického vnímání světa, díky kterému rozlišujeme kategorie PODOBNÉ ČLOVĚKU/ODLIŠNÉ OD ČLOVĚKA, UŽITEČNÉ ČLOVĚKU/ŠKODLIVÉ ČLOVĚKU atd. S naší tělesnou charakteristikou dále souvisí pojetí člověka jako nádoby, díky kterému vzniká opozice UVNITŘ/VNĚ.

Nejrozšířenější oblastí jsou komplexní metafory, které vznikají na základě koherence různých sociálních, psychologických a kulturních zkušeností se základními zkušenostmi, jedná se podle Jandy o tzv. *zkušenostní gestalt*³², Lakoff, Johnson je označují jako *strukturní metafory*³³. Na rozdíl od orientačních a ontologických metafor, které se objevují ve slovnících všech kultur, jsou strukturní metafory výsledkem specifické interakce více nebo méně izolovaného společenství, fungující v určité době a místě, takže zkušenosti, které se do jazyka dostávají u jednoho

²⁹ Cit. Tamtéž, str.39

³⁰ Cit. Tamtéž, str. 39

³¹ Srov. Janda, L. 2004, str. 16

³² Cit. Tamtéž, str. 94

³³ Srov. Lakoff, Johnson, 2002, str. 79-85

etnika, u dalšího proběhnou jinak nebo vůbec a v jazyku se tedy i jiným způsobem odráží nebo úplně chybí. Jako příklad tohoto třetího typu metafory uvádějí Lakoff, Johnson: „*Slovní spor/argumentace je válka. Chápat rozhovor jako spor znamená být schopen překrýt s pomocí multidimenzionální struktury části pojmu válka příslušnou odpovídající strukturu rozhovoru.*“³⁴ Tato metafora předpokládá, že její uživatelé jednak rozumí problematice argumentace a zároveň mají alespoň zprostředkovanou zkušenost s válečnými taktikami a jejich terminologií. Např. metafora: Vystřílel na ni všechny arzenál svých argumentů, ale její vírou to neotřásl; předpokládá zkušenost s dobýváním tvrze těžkými zbraněmi. Tato věta i přeložená do odpovídajícího jazyka nemusí dávat patřičný smysl divošským národům, které v boji používají jen domorodé střelné zbraně a nejpevnější obydlí jsou ze slámy a dřeva. Po formální stránce strukturní metafory využívají ve svých konstrukcích ontologické metafory³⁵. V uvedeném příkladu používáme ontologické metafory: SLOVA JSOU PROSTŘEDKY a VÍRA JE BUDOVA. Že tomu skutečně tak je dokládají další metafory: např. Ne zvolil vhodná slova; její slova zůstala viset ve vzduchu; našel útěchu ve své víře, tvoje víra nestojí na dobrém základu.

Cílem této kapitoly bylo ukázat způsob, jakým je naše fyzická interakce se světem propojena s jazykem. Zároveň jsem chtěla upozornit na fakt, že vnímání naší zkušenosti je u každého člověka jiné, což má za následek odlišné hodnocení tytéž zkušenosti u dvou a více lidí³⁶. Jazyk tedy není nástrojem k přesnému popisu světa, ale spíše ukazuje, jak konkrétní mluvčí svět hodnotí.³⁷ Tímto se dostávám k problematice významu a pravdivosti jazyka a metafor vůbec.

³⁴ Cit. Lakoff, Johnson, 2002, str. 98

³⁵ Srov. Tamtéž, str. 84

³⁶ Srov. Janda, 2004, str. 17

³⁷ Srov. Kepa-Figura; Nowak, 2007, str. 71

2.3 Význam a pravdivost běžných a uměleckých metafor

2.3.1 Význam

Podle kognitivních lingvistů metafory dávají význam našim zkušenostem. V předešlé kapitole jsem uváděla dva základní typy metafor, které využíváme pro fyzikální pojmy, orientační a ontologické a komplexní typ strukturní metafory. Na tomto třetím typu se nejvíce odráží odlišné vnímání světa v rámci různých kultur. To, že chápeme slovní spor jako válku, je specifikum západní společnosti, tudíž význam jaký sporu přikládáme, bude u odlišných kultur jiný. Zároveň metafora, na jejímž základě spor uchopujeme, ovlivňuje způsob našeho jednání. Napovídá nám, jak máme prožívaný jev chápat tak, že nám jej představí zkonstruovaný podle určitého modelu, čímž ale dojde k zvyšování nebo potlačování jeho dílčích významů. Tento myšlenkový postup odpovídá i způsobu, jakým vnímáme. Žádný člověk není schopný přesně, objektivně pospat, co právě prožívá nebo sleduje, protože každý z nás si všímáme jiných věcí. Co máme společné, jsou však schémata, podle kterých svět kolem nás strukturujeme. Tato schémata jsou čistě kulturní záležitostí.³⁸ Význam jevu, je tedy podle kognitivní lingvistiky, výsledkem našeho selektivního vnímání tohoto jevu, a způsob selektivity je dán právě metaforou, podle níž ho v naší mysli a jazyku strukturujeme. Pokud dojde ke změně metafory, dojde k odhalení nebo přesunu pozic dílčích částí jevu, a my odhalujeme jeho zcela nový význam.

Pro moji práci je zásadní fakt, že principy, kterými se vznik významu u běžné metafory řídí, se zároveň uplatňují i u uměleckého obrazného textu, který kromě všeobecně zažitých fyzikálních, kulturních a sociálních zkušeností, reflektuje individuální pocity autora. Jinými slovy umělecký obrazný text je vystavěn stejným způsobem jako text, který využívá běžné

³⁸ Srov. Eysenck, Keane, str. 309

obrazné konstrukce, ale jeho cílem je popsat vnitřní emoční stavy a myšlenkové procesy autora. Umělecká metafora neslouží k usnadnění komunikace na běžné nebo vědecké úrovni, ale předkládá čtenáři zrcadlo, aby odrazilo jeho individuální, emoční hodnocení těch jevů, které vnímá v každodenní realitě. *„Takové metafory jsou schopny dát nám nové vnímání vlastní zkušenosti. Mohou tedy dát nový význam naší minulosti, naší každodenní činnosti i tomu, co známe a čemu věříme.“*³⁹

Uvedu příklad změny významu pojmu spor/argumentace v rámci lexikalizované a nové metafory. Spor/argumentaci můžeme strukturovat podle metafory „válka“, z čehož vyplývá význam sporu/argumentace jako konfliktu, nepříjemně vyhocené situace, na kterou je nutné se patřičně vyzbrojit a naučit bojovou taktiku, pokud chceme vyhrát. Strukturace sporu/argumentace metaforu válka nás nutně vede k přesvědčení, že zvítězit může jen jedna strana. Pokud ale pojem spor/argumentace strukturujeme v lexikalizované metafoře „cesta“⁴⁰, jeho význam se zcela změní. Řekneme-li, např. hledali jsme společné řešení; vyšli jsme každý z jiného bodu poznání, ale snažíme se sjednotit krok; zatím jsem nedošel tak daleko, abych si tím mohl být stoprocentně jistý, ale můžeš ve studiu pokračovat dál se mnou; vnímáme najednou spor/argumentaci jako činnost dvou a více lidí, kteří se navzájem snaží pomoc nebo minimálně ukázat si cestu, která je dovedla k jejich aktuálnímu názoru a nabídnout svému partnerovi v komunikaci možnost ji také prozkoumat. V případě nové metafory se význam mění úplně stejným způsobem. Např. strukturujeme-li spor/argumentaci v metafoře let divokých hus, můžeme říci: Až pochopíš, že tvůj objev, je už dávno zmrzlý, zvedneš se a s divokým křikem odlétneš na jih, aby ses ohřála; Možná, že teď vedeš, ale jednou se jistě unavíš, a pak se až na úplném konci řady necháš sám vést. Význam pojmu spor/argumentace má nyní opět nové uchopení,

³⁹ Cit. Lakoff, Johnson, 2002, str. 155

⁴⁰ Srov. Lakoff, Johnson, 2002, str. 106

v prvním i druhém případě se jedná o změnu v postoji jednoho z účastníků argumentace. První odhalí neaktuálnost svého názoru, což ho dovede k rezignaci a útěku, ale čtenáři je zároveň jasné, že až se dotyčný dostatečně vzpamatuje a načerpá novou inspiraci, opět se vrátí. Druhý se žene za svou vizí a vleče za sebou ostatní, což ale podle mluvčího nebude trvat věčně, jednou o svou vůdčí pozici přijde a bude muset poslouchat druhé.

Význam, pod kterým můžeme pojem vnímat, není pevně daný a mění se podle typu metafory, kterou pojem strukturujeme, protože každá metafora vyzdvihuje a potlačuje určité zkušenosti. V různých kulturách se vyskytují konvenční lexikalizované metafory, což může vést ke stereotypizaci vnímání a hodnocení určitých jevů. Zde vyniká význam nové, básnické metafory, kdy dochází ke změně poměrů mezi důrazem kladeným na různé zkušenosti s pojmem. Zároveň se na vzniku významu podílí i naše osobní zkušenost. Pokud čtenář nebude znát divoké husy ani žádné jiné stěhovavé ptáky, nedokáže odhalit význam uvedené metafory, protože mu bude chybět zkušenost s tím, že se husy na jaře opět vrací zpět. Mnohem důležitější fakt než pouhá neschopnost odhalit význam básnické metafory je vliv významů pojmů na naše chování. To, podle jaké metafory naši realitu strukturujeme, ovlivňuje i to, jak se pak chováme, protože naše jednání vždy vypovídá a zároveň je zapříčiněno hodnotou, kterou tomu, co právě prožíváme, dáváme.

2.3.2 Pravdivost

V této kapitole bych ráda srovnala novou a lexikalizovanou metaforu podle toho, jak mohou objektivně a pravdivě vypovídat o světě. Toto srovnání vychází z předpokladu kognitivních lingvistů, že metafory jsou jedním ze základních prostředků našeho pojmového systému, a proto se bez nich

neobejdeme nejen v uměleckém textu, ale ani při formulaci běžného a vědeckého textu. Právě proto, že pro většinu lidí je vědecký text příkladem objektivních a přesných jazykových formulací, chtěla bych nejprve na příkladech ukázat, jak dochází k metaforické strukturaci ve vědeckých tezích.

Cílem vědce je co nejobjektivněji popsat určitý výsek přírodní, sociální, kulturní nebo psychické reality, a proto jeho metaforické vyjadřování bude co nejkonkrétněji korespondovat s přirozenou lidskou zkušeností, což znamená, že metaforická strukturace bude založena na jednoduchých (1) orientačních a (2) ontologických metaforách. (př. *Přeměna sluneční energie v energii elektrickou (...) bude nejrychlejší (1) rostoucí oblastí výroby (2) čisté energie.*)⁴¹ V prvním případě se jedná o přenos pojmenování přírodního procesu růstu, kdy dochází k zvětšování objemu původně malé entity takovým způsobem, který můžeme sledovat jako pohyb ze zdola nahoru, na proces výroby. Druhý případ zase ukazuje metaforický přenos pojmenování vlastnosti chemické látky, která neobsahuje žádnou jinou příměs na charakterizaci fyzikální veličiny energie. Konflikt mezi metaforickým vyjádřením a tím, co uživatelé jazyka považují za běžné, bude minimální, a proto při jeho interpretaci bude většina recipientů postupovat zcela automaticky a pravděpodobně si nebudou vůbec uvědomovat metaforický charakter výrazů.

Kromě v příkladu uvedených jednoduchých ontologických a strukturních konstrukcí se často ve vědeckých textech a celých teoriích setkáváme se strukturními gestaly, kdy si vědci k vysvětlení určitého souboru zákonů v systému pomáhají kategoriemi z jiné oblasti. Vytváří tak paradigmatický model, podle něhož se zkoumaný jev nahlíží. „*Jde o nepřímé porozumění, v němž chápeme jeden druh entity nebo zkušenosti na základě*

⁴¹ Citováno z populárně naučného článku *Přeměna sluneční energie v energii elektrickou* uveřejněného na webových stránkách Fyzikálního ústavu Akademie věd ČR.

*jiného druhu – totiž chápání skrze metaforu.*⁴² Příklad vědeckého modelu, který ovlivňuje celé naše chápání dané reality a další postupy v jejím výzkumu, můžeme například sledovat na vývoji lingvistiky. V předminulém století vzniká strukturalistický popis jazyka, který definuje jazyk pomocí metafory JAZYK JE SYSTÉM PRVKŮ. Díky tomuto modelu vznikají metaforické obraty, které mluví o tom, že jednotlivá slova „mají mezi sebou **vztah**“, že „systém těchto slov je **nástrojem** k přenosu informace“, což vedlo např. k tomu, že se lingvisté zaměřili na popis tohoto systému a jeho vztahů a opomíjeli fakt, že tento systém běžná komunikace neodráží a neřídí se jím. Naopak po změně paradigmatu, tzv. komunikačním obratu v jazykovědě, vzniká nový model, který se označuje jako komunikačně-pragmatický⁴³. Tento směr chápe jazyk jako součást jednání. Z čehož vyplývají úplně nové zkušenostní koherence strukturované pomocí metafor JAZYK JE ČINNOST/PROSTŘEDEK ČINNOSTI. Tuto změnu můžeme např. sledovat na vybraných formulacích z článku Radka Čecha *Konkrétní proměny moderní lingvistiky*: „Výpovědí **vykonáváme** tři mluvní akty; **užití** řeči znamená vykonat mluvní akt; řeč **používáme** v mnoha funkcích, **užívání** jazyka v procesech komunikace je druhem účelného a pravidly řízeného jednání atd.“⁴⁴

Ve srovnání s metaforami vědeckého textu se pokusím uvést specifika metafor v textu uměleckém. Jazyk je nástroj, jímž popisujeme a utváříme svět kolem nás, pokud však chceme popsat a utvořit si obraz našeho vnitřního mikrosvěta, zjistíme, že nám při pokusu zobrazení jeho komplexnosti a složitosti vycházejí pouze příliš obecné opisy, které nejsou schopny vystihnout podstatu toho, co prožíváme. Přirovnala bych to k pokusu malovat japonskou miniaturu voskovkou. A protože člověk nemá v jazyku tak jemný nástroj,

⁴² Lakoff, Johnson, 2002, str. 195

⁴³ Srov. Čech, 2004

⁴⁴ Cit. Tamtéž

který by byl schopen správně popsat to, co se odehrává v jeho nitru, začne vytvářet obrazné konstrukce, které se skládají ze zdánlivě nesouvislých, nelogických komponentů, ale jejich syntézou vzniká atmosféra, která v nás vyvolává citovou odezvu. Vnímáme ji tím jasněji, čím více jsme sami ve svém životě prožívali alespoň podobné situace, které básník reflektuje. Pokud se básník a čtenář ve svých životních zkušenostech příliš rozcházejí, není možné, aby komunikace mezi nimi proběhla úspěšně (pokud ovšem považujeme za úspěch, že recipient pochopí význam sdělení tak, jak ho autor textu zamýšlel).

V běžném jazyce se samozřejmě rovněž setkáváme s názvy pro city a pocity (vztek, sobectví, obětavost, milosrdenství, láska), ale za účelem jejich přesnějšího a detailnějšího prokreslení se snaží lidé své emoce vyjádřit prostřednictvím metafor tak, „že se odvolávají na něco konkrétnějšího, na něco hmatatelného – dominantním zdrojem metafor nazývajících emocionální stavy jsou často fyzické, smyslové jevy.“⁴⁵ Opět platí, že takové metafory mají buďto stabilní formu (všechno se ve mně vaří, vidí jen sám sebe, rozkrájel by se pro druhého) nebo vznikají nová pojmenování (*Láska! Odvažuje se dřív, než žije, a ničí vždy to, co ji živí...*⁴⁶). Básník přetváří lexikalizované obrazné konstrukce, které v nás už nevyvolávají žádné napětí a konflikt, v nové obrazy, které jsou svým uspořádáním a působností zcela jedinečné. Záměrně napadají uzuální vyjádření nebo kulturní zvyklosti čtenářů, čímž je nutí ke zvýšené soustředěnosti při interpretaci. Zvyšují tak jejich schopnost empatie i kritičnosti a přivádí je z oblasti pasivních příjemců, do světa intelektuálně a tvořivě jednajících spolutvůrců díla.

Na příkladech jsem se pokusila ukázat, že metafora není pouze výjimečným jevem uměleckého textu, otázkou ale zůstává, jestli jsou formulace vědeckého textu „pravdivější“ než v textu uměleckém? Obvykle se

⁴⁵ Cit. Wysocká 2004, str.59

⁴⁶ Cit. Holan, 1964, str. 49

tvrdí, že na rozdíl od uměleckého textu, který bychom mohli označit jako hloubkovou sondu do autorova nitra, je vědecký nebo běžný⁴⁷ text orientován externě k popisu vnějších, pojmy sdělitelných fakt, a proto jej obecně považujeme za „pravdivější“ než text umělecký. Co se týče metafor jako vyjadřovacího nástroje, je v podvědomí běžných mluvčích spojena s uměleckým textem nebo frazeologií a ustálenými slovními spojeními. Metafora jako literární trop stejně jako prostředek jazykové slovtvorby ve vědeckém, objektivním textu podle tohoto pojetí nemá žádné místo. To potvrzuje i soudobá literární teorie pro pedagogy. Umělecký jazyk je vnímán jako specifická odchylka od jednoznačného jazyka odborníků. „*Odborník, ať už je to vědec, technik nebo třeba právník, vybírá slova tak, aby jeho vyjádření bylo přesné, jednoznačné, aby každý čtenář výklad pochopil a nic si nevyložil jinak. Spisovatelé a básníci naopak často využívají opačné vlastnosti slov, mnohoznačnosti, protože vícevýznamovost sdělení podněcuje fantazii, vyvolává ve čtenářově mysli nová spojení, upozorňuje na nečekané vztahy a souvislosti, ukrývá v sobě i trochu tajemství, jednou vede k hlubšímu zamyšlení, jindy pobaví.*“⁴⁸ Lakoff, Johnson o běžně zažitém přístupu k metaforám v naší společnosti píše: „*Filozofové měli tendenci vidět v metaforách mimořádné jazykové výrazy naší fantazie nebo poezie a jejich diskuze se soustřeďovaly na to, zda mohou být tyto jazykové výrazy pravdivé. Jejich zájem o pravdivost vyvěrá ze zájmu o objektivitu: pravda pro ně znamená objektivní, absolutní pravdu. Typickým filozofickým závěrem je, že metafora nemohou tvrdit pravdu přímo, a pokud mohou tvrdit pravdu vůbec, tak pouze nepřímo, přes jisté nemetaforické „doslovné“ parafráze.*“⁴⁹

⁴⁷ Tamtéž, str. 56 - 57. Vaňková uvádí pojem přirozený jazyk, který koresponduje se základní lidskou zkušeností, se zkušeností přirozeného světa. Je to pro nás především první jazyk ve smyslu jeho primárního osvojení v dětství... jeho prvotnost odvozujeme také od toho, že nám stačí k dorozumění v každodenních životních situacích – že jde o tu polohu jazyka, která je nejjednodušší, nejkonkrétnější a (každému) člověku nejbližší. ... Tento jazyk/styl plní také funkci derivační báze, od něhož se všechny další jazyky/styly odvozují.

⁴⁸ Lederbuchová, Beránková, 1999, str. 57

⁴⁹ Lakoff, Johnson, 2002, str. 176

Pokud se ale na metaforu podíváme pohledem kognitivní lingvistiky, proměňuje se v prostředek přenosu našich veškerých zkušeností⁵⁰ s životem ve fyzickém světě do našeho uvažování o něm, které reprodukuje pomocí jazykové formy. Z toho vyplývá, že stejně jako básník tak i vědec, chce-li co nejpřesněji přiblížit recipientům textu své zkušenosti a objevy způsobené zkoumáním reality, musí k tomu využít přenosu pojmenování z různých domén, aby vytvořil celkový model nového objevu. U básnické nové metafory nás tvorba modelů, přibližování jisté pravdy prostřednictvím příkladů z jiné oblasti, „*ztvárňování světa jako*“⁵¹ nepřekvapuje, u vědeckého textu však očekáváme „pravdivý“ jazyk. Lakoff, Johnson však absolutní pravdivost či objektivitu jakéhokoliv textu považují za mýtus, který může vést k negativním stereotypům ve společnosti.⁵² Píší: „*Pravda je vždy relativní vzhledem k pojmovému systému, který je z velké části vymezen metaforou.*“⁵³ Stejný pohled zastává i N. Goodman, který tvrdí, že rozdíl mezi vědou a uměním není v tom, že by věda byla pravdivá, zatímco umění fantazijní, protože vědec i umělec o světě vypovídají stejnou mírou pravdivě i nepravdivě, a lidé je přijímají podle jednoduchosti a přesvědčivosti, s kterými nás jsou schopny oslovit. Z pohledu kognitivní lingvistiky tedy mizí hranice mezi uvažováním umělce a vědce, protože oba se de facto snaží o totéž - přiblížit svoje poznání ostatním lidem skrze určitou míru společných zážitku se světem - a oba k tomu využívají komplexní metaforickou strukturaci. Rozdíl mezi vědou a uměním tedy „*spočívá v převaze určitých specifických rysů a symbolů,*“⁵⁴ ale rozhodně ne v patentu pravdivosti u prvního a fantazijní bezbřehosti u druhého.

⁵⁰ Srov. Janda, 2004, str. 24

⁵¹ Pojem používaný autory Slavík, Chrz, Štech, 2013, str. 219

⁵² Srov. Lakoff, Johnson, 2002, str. 176

⁵³ Cit. Tamtéž, str. 177

⁵⁴ Cit. Goodman, 2007, str. 201

3. Proč je kognitivní lingvistika vhodná jako teoretický základ pro didaktickou transformaci obsahů literární výchovy

Díky metafoře pojaté jako základní způsob, kterým dosahujeme porozumění jevů v našem životě, můžeme při interpretaci básnických textů v hodinách literatury dosáhnout mnohem lepších výsledků s ohledem na celkový rozvoj osobnosti žáka. Teoretici z různých psychologických a pedagogických oborů se shodují v názoru, že základním palivem motivace do našeho motoru jednání je touha po poznání⁵⁵. Člověk jde světem a naráží na spoustu problémů a otázek, které ho zaujmou, ale aktuálně je neumí vyřešit či zodpovědět. Jeho zájem o porozumění ho aktivizuje k činnosti, hledání nového poznání a komunikaci s druhými lidmi. Aby mohl lépe porozumět a své porozumění zprostředkovat dál, potřebuje jej myšlenkově a verbálně uchopit. Začne objekt jeho zájmu studovat, popisovat, hledat analogie a obdobné zkušenosti, aby mohl nový zážitek konkrétněji uchopit. To, na co přijde, se pokouší rovněž komunikovat s ostatními, což ho opět nutí hledat ještě další nové analogie a nové příklady obdobných zkušeností, aby mu porozuměl i jiný člověk, který má svůj vlastní balík zkušeností, jež se nikdy nemůže úplně shodovat s balíkem zkušeností kohokoliv jiného. V tomto procesu hledání a předávání osobního porozumění světu lidé využívají své schopnosti myslet metaforicky. Podle kognitivních lingvistů to není jev úzce se omezující na oblast umělecké literatury nebo lidové frazeologie, ale jde o základní myšlenkový proces, bez něhož bychom si navzájem nedokázali nic sdělit, ať už na odborné, umělecké nebo obecné rovině.

V následujících kapitolách bych se ráda pokusila obhájit přínos kognitivní lingvistiky do hodin literatury především na základě nových možností při dosahování klíčových kompetencí, vytváření mezipředmětových

⁵⁵ Např. John Dewey, pragmatická pedagogika, Jean Piaget; David Kolb, spontánní (zkušenostní) učení

vztahů a způsobu interpretace textu, který rozvíjí žákovu samostatnost a kritičnost myšlení současně se schopností vzájemného respektu a přijímání odlišností.

3.1 Klíčové kompetence

Jedním ze základních tvrzení kognitivní vědy je, že „*Jazyk je součástí poznávání a poznání (cognition), podílí se na tom, jak světu rozumíme, jak ho kategorizujeme, jaký obraz světa si vytváříme a jak ho předáváme dál.*“⁵⁶ Pokud si žáci uvědomí, jaké principy stojí v pozadí jazykové produkce, uspějí výstupy literární výchovy v tom, že se stanou jedním z výrazných činitelů, které budou mít vliv na budování **klíčové kompetence k učení**. Jestliže se žák v hodině literatury naučí chápat princip metaforického přenosu, pomůže mu tato schopnost porozumět podstatě běžně užívaných symbolických výrazů i odborných názvů, které vznikly jako ustálená metafora. Např. při rozboru verše Jana Skácela: „*Novému ránu rožnem svíci/je neznámé a nemá tváře/jak anděl v dřevu lípy spící/ a čekající na řezbáře,*“⁵⁷ můžeme s žáky diskutovat o symbolickém významu výrazu „nemá tvář, bez tváře“. Metaforický obraz, který básník používá k popisu nadcházející budoucnosti, se běžně používá jako symbolické označení pro člověka nebo instituci, o kterých nic nevíme. Například obsahem článku, jehož název představuje tvrzení: „*Vladimír Remek, velvyslancem. Důkaz, že Česko nemá tvář,*“⁵⁸ je kritika české politiky, která není v ničem zakotvená a jednoznačná, a proto je podle autora naše země v zahraničí neuchopitelná a nic neříkající. Metaforický přenos, jehož princip by si měly děti v rámci interpretace básnického textu osvojit, funguje jak z přímé zkušenosti na jazykový obraz, tak z obrazu na obraz, čímž

⁵⁶ Cit. Vaňková, 2005, str. 21

⁵⁷ Cit. Skácel, 1983

⁵⁸ Cit. Aktuálně.cz, 2013

dochází k vzniku symbolu.⁵⁹ Žák si tedy bude vědom podstaty vzniku obecně užívaných termínů⁶⁰ a symbolů⁶¹, a proto předpokládám, že se mu s nimi bude i lépe zacházet a využívat je v dalším studiu. Vědomí toho, jak funguje jazyk jako nástroj našeho myšlení, mu usnadní i orientaci v dalších předmětech, čímž se usnadní a urychlí proces propojení poznatků z různých oborů do širšího celku a vzniku komplexnějšího pohledu na fungování našeho světa.⁶² Jak se tento princip projevuje v praxi, můžu ukázat na příkladu metaforického přenosu pojmenování brouka na člověka, jak to udělali např. bratři Čapkové ve hře *Ze života hmyzu*. Znalosti o typických projevech různých druhů brouků využili k popisu sociálních skupin a projevů chování lidí. Například roztomilá dívka je beruška, pilnou označujeme jako včela, otravného člověka můžeme nazvat hovadem a podivína pavoukem. Jak se metafora ustaluje ve slovníku, nabývá na symboličnosti, případně znakovosti. Pokud dítě porozumí cestě k vzniku obecně používaných termínů a symbolů, může jej to motivovat k aktivnímu poznávání světa, v kterém žije, aby samo mohlo vytvářet analogie mezi tím, co prožívá a tím, co sledovalo v jiné oblasti. K učení jej bude motivovat především fakt, že čím víc toho bude vědět z různých oborů a čím víc zkušeností z nejrůznějších oblastí získá, tím lépe bude schopno popsat jevy z jiných oblastí a zároveň porozumět metaforickému a symbolickému významu textů, které bude interpretovat, ať už se bude jednat o text umělecký nebo odborný.

Kognitivnělingvistický pohled na metaforu dále napomáhá k získání **kompetence k řešení problémů** především v situacích, kdy dochází ke konfliktům mezi lidmi i při vzniku problému při řešení nějakého úkolu.

⁵⁹ Srov. Slavík, Chrz, Štech, 2013, str. 252 - 253

⁶⁰ Pozn. K metaforickému základu termínů se podrobněji věnuji v této části práce, v kapitole Mezipředmětové vztahy

⁶¹ Srov. Tato práce, kapitola Teorie kognitivní lingvistiky se zaměřením na metaforu, str. 6

⁶² srov. RVP ZV, str. 14

Znalost metaforického pozadí za přístupem lidí k určité činnosti⁶³ může žákům napomáhat k pružnější změně úhlu pohledu. Budou si lépe uvědomovat, že k řešení každého problému musí zaujmout určitý postoj, a pokud ten stávající nevede k žádoucímu cíli, můžou ho díky metaforickému přehodnocení začít vnímat jinak, a tím nalézt jeho skrytou povahu a vyřešit ho. Dále můžeme v literatuře při rozboru metafor přispívat k formování žákova kritického myšlení⁶⁴. Pokud bude vědět, že nevhodná metafora může mít negativní vliv na vnímání jeho problému nebo zakryje určité důležité aspekty, aby interpreta ovlivnila k určitému způsobu myšlení a následného jednání, bude odolnější vůči manipulaci, protože si bude schopné situaci nebo řešený jev či problém nazvat i jiným jménem (přidělit mu jinou metaforu), a tím odhalit jeho skrytý význam.

Čím lépe bude žák schopný dát najevo, jak vnímá určité jevy, vztahy nebo sám sebe, tím snadněji bude dosahovat vyšší úrovně schopnosti komunikovat se svým okolím. Metaforickou podstatu našeho myšlení vyplývající z tělesné zkušenosti s realitou bude žák odhalovat v uměleckém textu tak, aby ji potom mohl nalézt v jakémkoliv komunikátu, který bude přijímat nebo produkovat. Myslím si, že pokud si bude vědom své individuality a jejího vlivu na způsob, s jakým tvoří text, bude i snadněji přijímat a předpokládat individualitu partnera komunikace, a tak se zvýší jeho schopnost mu porozumět a vést komunikaci tak, aby byla co nejprospěšnější pro všechny zúčastněné strany. V tomto ohledu se **komunikační kompetence** propojuje s **kompetencí sociální**, protože schopnost sebevyjádření je základním předpokladem k nalezení vyhovujícího místa v sociální skupině, aniž by dítě trpělo kvůli nepochopení toho, co chce o sobě a druhých sdělit.

⁶³ viz. Příklad o argumentaci strukturované v metafoře válka nebo cesta v kapitole této práce
Metafora jako prostředek našeho myšlení

⁶⁴ Pozn. K podpoře ke kritickému myšlení se budu podrobněji věnovat v této části práce v kapitole
Kritické myšlení a přijímání odlišností

Pokud se žák naučí svých životních zkušeností vědomě využívat v komunikaci, bude si zároveň snadněji uvědomovat specifikum svých zkušeností jako jedince, ale i jako člena určitého etnika a státu, což ho povede k získání **občanské kompetence**. Při interpretaci textu básně může učitel porovnat text české a jiné kultury a poukázat na odlišné významy různých metafor, které jsou zapříčiněny rozdílnými životními a kulturními zkušenostmi autora textu. Tím může ve třídě dojít k otevření dveří pro diskuzi na téma, jaké zkušenosti máme jako občané České republiky dnes, jak se můžou lišit od zkušeností cizinců, a jak se tato odlišnost projevuje v našem jazyku. Na základě uvědomění si specifík naší vlasti, mohou děti lépe porozumět kultuře své země a jejím hodnotám a zároveň si lépe uvědomit svoje místo jako Čecha ve světovém kontextu. Kognitivní lingvistika vysvětluje jazykové a myšlenkové rozdíly mezi různými kulturami. Žák se tak může v rámci odhalování způsobu vzniku lidové frazeologie naučit oceňovat moudrost a charakter českého národa a zároveň bude připraven přijmout odlišnost jiných společenství.

3.2 Mezipředmětové vztahy

Výuka metafory pojatá podle kognitivní lingvistiky je vhodným prostředkem k propojování mezipředmětových vztahů, protože její interpretace je založená na zkušenostech se světem, které žáci získávají v jiných oborech. Především přírodovědné obory mohou žáky vybavit znalostmi o fyzikálních a chemických zákonech, typických projevech různých zvířat nebo o charakteristikách živé a neživé přírody, které se v našem jazyce vesměs odrážejí. V literatuře se pak při interpretaci básní setkáváme s metaforami založenými na přenosu názvů zvířat, rostlin a jejich vlastností, které budou poučení žáci s přírodopisu schopni mnohem lépe ocenit.

Například metafory založené na pojmech semínko, klíčení, pučení začínají mít pro děti patřičný význam teprve ve chvíli, kdy se mohou seznámit s růstem rostliny. Tento proces funguje i opačně. Naučí-li se děti k metafoře přistupovat jako k nástroji našeho myšlení, mohou pak poznávat u různých odborných pojmů jejich původní doménu, a tak si pojem mnohem lépe osvojit. Např. názvy typů květenství: hrozen (lilie), okolík (prvosienka), hlávka (jetel), úbor (kopretina)⁶⁵ si děti mohou spojit s dalšími oblastmi, kde se názvy nebo jejich odvozeniny vyskytují v jiném významu. Hrozen vína, okolík ze slova okolí – geografické prostředí okolo něčeho, hlávka jako hlava, úbor jako oblečení – soubor více různých kousků jednoho obleku. Tyto mnemotechnické pomůcky pravděpodobně při učení využívá většina školáků, budou-li však metafory vnímat uvědoměle, pomůže jim to v dalších letech snadněji porozumět v mnohem komplikovanějších teoriích, ke kterým se budou schopni rovněž výstižněji vyjádřit.

Velmi vhodný je kognitivní přístup k metafoře k propojení předmětu literatury a mediální výchovy, kde by žáci mohli využít poznatky o metafoře k vylepšení svého kritického myšlení. Zajímavé možnosti nabízí kognitivní interpretace metafory k navázání vztahu s výtvarnou výchovou, kde můžeme žáky upozornit na podobný postup při interpretaci básnického a vizuálního obrazu. V obou dvou případech jsme odkázáni na naše zkušenosti se „zobrazovaným“ jevem. Kognitivní pojetí metafory může posloužit také jako most mezi literaturou a multikulturní výchovou. Blíže se k možnostem navazování mezipředmětových vztahů v těchto předmětech budu věnovat v kapitole věnované interpretaci.

Na závěr mého výčtu: Změnil by se i přístup k navazování znalostí z českého jazyka na literaturu, ke kterému sice dochází, ale nepomáhá žákům propojit si poznatky, protože metafora v obou předmětech je příliš úzce

⁶⁵ Inspirace čerpána z učebnice přírodopisu pro 7. ročník, nakl. Nová škola, str. 57

vymezena, takže se pak ve školní praxi prezentuje jako téměř dva odlišné jevy se stejným názvem.

3.2.1 Propojení českého jazyka a literatury

Nejprve se zaměřím na popis postupů propojování znalostí obou předmětů, které využívají učitelé v praxi, pokusím se poukázat na nedostatky, které podle mě tyto postupy přinášejí, a navrhnout řešení s ohledem na teorii kognitivní lingvistiky.

V praxi obvykle dochází k umělému rozlišení zautomatizované metafory, jež je výsledkem jazykové slovtvorby, a nové metafory, která je žákům představena jako literární trop. První typ metafory je uzuální, děti musí znát jeho přesné znění, druhý typ je umělecký, a děti se s ním často seznamují jako se záležitostmi ryze individuální, která se nedá jednoznačně interpretovat. Učitelé tak uměle staví zeď mezi českým jazykem a literaturou. Dichotomní pojetí metafory jako jazykového prostředku a literárního tropu dětem podle mě zabraňuje poznat její podstatu, což vede k neoriginálnímu vyjadřování v běžné mluvě na jedné straně, a neschopnosti interpretovat básnický text na straně druhé.

K nevhodnějšímu propojení jazykové a literární stránky metafory v současné praxi učitelé obvykle docházejí tím, že do literárních hodin zavádějí cvičení jazyková (na procvičování ustálených frazémů), a pak vyzvou žáky k jejich aktualizaci nebo vymyšlení nových obrazných pojmenování. Nedostatky tohoto postupu shledávám v tom, že se po žácích na jedné straně vyžaduje přesnost ve formulaci lexikalizované metafory, ale na druhé straně se chce co nejindividuálnější interpretace nové metafory, to však jen do té míry, s jakou si je učitel jistý, jak metaforu správně vyložit. Čím více si je vědom správného výkladu, tím více žáky k jeho odhalení vede, a naopak

čím méně je mu význam básně jasný, tím větší klade důraz na to, že interpretace básnického textu je svobodná věc každého jedince a že ke společnému významu se nemusí dojít. Poukazuje to na určitou bezradnost s tím, jak s básněmi didakticky naložit. Žák se v takto pojatých hodinách naučí, že v běžně užívaném jazyce používáme lexikalizované metafory, jejichž znění je předem dané, a v uměleckém textu se objevují nové metafory, které si může sám vymýšlet stejně, jak to dělá básník. Tím ale dochází k mylnému hodnocení nové metafory jen jako obohacení obyčejného jazyka, určitý přívěšek, který je z praktického hlediska neužitečný, ale věsíme si ho, protože se nám to tak více líbí. Tento postoj nejlépe podtrhují odpovědi dvou učitelek na otázku, jak vidí praktické využití učiva o metafoře: *„Praktickým cílem je zařadit takové ty nabyté znalosti, zkusit si to v praxi, že existuje vyjádření různým způsobem než přímým pojmenováním. Protože někdy po nich vyžadujeme přesné pojmenování, viz.slohové hodiny: Neříkejte čudlík, ale tlačítko atd., ale tady že je ta volnost, tak jako má autor, básník, spisovatel. Volnost v užití různých způsobů vyjádření, tak jí můžou mít i oni.“* *„Do slohových prací, které jsou k tomu vhodné, je nutím vkládat metafory. Spíše je vytvořit, pokusit se o to. Porovnáme text "holý" a text "vyšperkovaný.“* Lakoff, Johnson uvádějí, že: *„Metafora je pro většinu lidí prostředkem básnické obraznosti a řečnických obrátů – jevem spíše jazyka neobvyklého než obvyklého. A lidé kromě toho metaforu typicky považují za něco charakteristického jen pro jazyk, spíše za věc slov než myšlení a konání.“⁶⁶*

Ještě větší propast mezi metaforami probíranými v českém jazyce, literatuře a metaforami, kterými myslíme, vytváří pojetí metafory jako literárního tropu. Pokud učitel při interpretaci uměleckého textu žáky nechává metafory pouze vyhledávat podle jejich formálních charakteristik jako

⁶⁶ Cit. Lakoff, Johnson, 2002, str. 15

literární trop, nemůže je dostatečně motivovat k jejich hlubší analýze. V tomto literárně teoretickém pojetí metafora nemůže nabídnout nic víc než svou odlišnost od běžného jazyka, a učitelé ji žákům často předkládají jako autorské jazykové ozvláštnění. Pokud žáky motivují k tomu, aby metaforu využívali ve vlastním mluveném nebo psaném projevu, argumentují výhradně zvýšenou atraktivností jejich jazyka.⁶⁷ Tento argument ale podle mě v dnešní zrychlené době, nutící k užívání zkratkovitého a od zbytečností oproštěného jazyka, nemůže být pro žáky přesvědčivý.

Metafory se řadí k jedné z nejdůležitějších složek našeho jazyka, a proto je velice důležité, aby žáci rozuměli jejich podstatě. K tomu jim nepomůže ani mluvnická definice popisující metaforu jako prostředek slovo tvorby ani literární pojetí metafory jako básnického tropu. Oba dva přístupy metaforu degradují na omezený jev, s kterým je možno se setkat akorát tak v hodinách českého jazyka a literatury. Fakt, že metafora prostupuje celým naším pojmoslovím a větnými konstrukcemi, zůstává žákům neodhalen.

Ráda bych představila řešení propojení obou předmětů a praktického využití metafory podle konceptu kognitivní lingvistiky. Základním vzdělávacím cílem českého jazyka je poskytnout žákům takové recepční a produkční znalosti a dovednosti k zacházení s jazykovým materiálem, aby jim zaručily úspěšnou komunikaci a orientaci v mezilidských vztazích a dalších oborech.⁶⁸ Po jazykové stránce jsou umělecké texty, s kterými se žáci seznamují v hodinách literatury, skvělým materiálem nejen k upevnění a potvrzení mluvnických poznatků o jazyce, ale zároveň na častých odchylkách od normy, jejichž pomocí básníci dosahují specifického komunikačního cíle, ukazují žákům živost a složitost jazyka jako nástroje našeho myšlení. Metafory nesmí být ve škole představeny pouze jako

⁶⁷ Srov. Výsledky výzkumu

⁶⁸ Srov. tamtéž, str. 20

„básnické ozdoby“, ale ani jako pouhý výsledek „lexikálně-sémantických zákonitostí jazyka“⁶⁹, jak metaforu definovali strukturalisté. Pojetí metafory z hlediska kognitivní lingvistiky změnil vzdělávací cíl: „Naučit se definici a rozpoznat trop v textu,“ na „Odhalení principu, kterým metafora vzniká a proniká naším myšlením, který je shodný jak v lexikalizovaném tak v uměleckém obrazném pojmenování.“ K propojení obou předmětů dochází právě na této základní úrovni popisující funkční princip metafory, tedy způsob jak metafora vzniká z naší fyzické zkušenosti se světem. V nastavbových vrstvách interpretace umělecké metafory, kdy se k významu obrazného pojmenování připojí dobový, kulturní kontext a osobnost autora na straně jedné, a dobový, kulturní kontext současnosti a osobnost žáka na straně druhé, se k tomuto faktu učitelé musí stále odkazovat a poskytovat žákům dostatečné množství zkušeností, které jim umožní básnické texty co nejlépe interpretovat.

Zde se dostáváme do oblasti specifické pro literární výchovu, tedy interpretace umělecké metafory. V následující kapitole se pokusím specifikovat přínos kognitivní lingvistiky pro náš předmět a zároveň poukázat na další možnosti rozvoje žákovy osobnosti, které se mu skrze komunikaci s uměním dostává.

3.3 Interpretace umělecké metafory z pohledu kognitivní lingvistiky

Ještě před tím, než přistoupím k možnostem, které v interpretaci básnického textu nabízí kognitivní lingvistika, považuji za důležité nastínit existující přístupy pedagogů⁷⁰ k účelu umělecké metafory, jež značně

⁶⁹ Cit. Doležel, 1955

⁷⁰ Srov. Výsledky výzkumu

korespondují s postojem lidí k umění vůbec, jak jej ve svém díle *Jazyky umění* popisuje N. Goodman. Zamýšlí se nad tím, v čem spočívá úspěch umělecké symbolizace, hledá její účel a uvádí čtyři možné varianty.⁷¹

Za prvé symbolizujeme (pozn. vytváříme obrazy, v jazyce umělecké metaforou), abychom si procvičili vlastní myšlení a fantazii: „*Estetický prožitek se stává posilovnou, obrazy a symfonie činkami a boxovacími pytli k posilování intelektuálních svalů.*“⁷² Tento argument učitelé v rozhovoru často uváděli, jako odpověď na otázku, jaký praktický přínos vidí v učivu o metafoře. Častým cílem hodiny je *sdělit žákům, že umělecký text obohacuje, rozvíjí jejich fantazii, obrazotvornost*⁷³.

Dalším běžným argumentem, s kterým jsem se setkala, byl ten, že čtení poezie je zábavné právě proto, že si v tom každý může najít to své. V básních nemůžeme vysledovat žádný konkrétní, jednoznačný význam, ale každý, podle toho, jaký máme charakter, si báseň přizpůsobujeme k obrazu svému. Dalo by se říct, že pokračujeme v básníkově symbolizaci na vlastní triko, a to je podle pedagogů právě to, co čtenáře poezie baví a žáky může motivovat k zařazení básnických děl do jejich knihovničky. Goodman k tomuto postoji píše: „*Umění není praktické, ale hravé a strhující. Psi štěkají, protože jsou psi, lidé symbolizují, protože jsou lidmi.*“⁷⁴ Prototypem tohoto postoje u pedagogů literatury je tvrzení: „*No, to je přesně důvod, proč se čte poezie, protože to každý může chápat jinak, protože to je přesně to, co ta poezie jim má říkat, že to není explicitně řečený, mají to rádi, protože to chápou po svém.*“

⁷¹ Pojmem symbolizace Goodman shrnuje na str. 195. *Referenční funkce umění: zobrazení, popis, exemplifikace a exprese*. Metafora a symbol mají společný základ v procesu přenášení významu, na rozdíl od symbolu ale metafora vychází z přímé zkušenosti se světem. Symbol vzniká až na metaforickém základu. (Slavík, Chrz, Štech, 2013, str. 252 – 253)

⁷² Cit. Goodman, 2007, str. 195

⁷³ Srov. Výsledky výzkumu

⁷⁴ Tamtéž, str. 196

Třetí možností je chápat účel metafor jako prostředky naší komunikace. „*Člověk je tvor společenský, komunikace je ke společenskému styku nezbytná a symboly komunikaci prostředkují.*“⁷⁵ Co se týče využití metafor v komunikaci, chápou je učitelé spíš jako určitý nadstandard. Nástavbu na běžný jazyk. Za cíle jazykových a literárních hodin s ohledem na komunikační schopnosti považují naučit žáky používat lexikalizované metafory ve frazémeh a podle potřeby je aktualizovat či vytvářet nové metafory podle vzoru básníků. Jedna z pedagožek metaforu v tomto duchu chápe jako „*Krásné pojmenování něčeho obyčejného, co bychom řekli obyčejně.*“ Dále se učitelé soustředí na popis dobového kontextu, ve kterém básník tvořil, aby žákům mohli co nejlépe zprostředkovat komunikační hodnotu textu pro soudobé čtenáře. Umělecký text se podle tohoto pohledu bere jako dokument doby.

Všechny výše uvedené možnosti účelu výuky metafory v hodinách literatury a českého jazyka, mají určitý díl pravdy, ale s ohledem na celistvý vývoj žákovy osobnosti a využití školních znalostí v praktickém životě, by bylo značně jednostranné soustředit se pouze na jednu z nich, což je ale v praxi běžný způsob. Chceme-li žáky naučit skutečně myslet, měli bychom jim ve škole ukázat, k čemu jejich myšlení slouží a jak funguje. Je to proces nastartovaný naší touhou po poznání. Fantazie, osobní zážitek z četby a komunikování toho, co poznáváme, jsou vlastně jen vedlejšími procesy automaticky provázané s naší kognicí. Pohledem kognitivních lingvistů je formování myšlení na základě metaforických přenosů zapříčiněno především naší potřebou rozumět tomu, co se kolem nás děje. N. Goodman je s touto tezí ve shodě a ke třem výše zmíněným důvodům, proč se lidé uchylují k symbolizaci, připojuje čtvrtý, který chápe jako nejvíce pravdivý: „*Co všem třem pojetím uniká, je, že hnací silou je zvědavost a cílem poučení. Ne kvůli*

⁷⁵ Tamtéž, str. 196

*procvičování, ale kvůli porozumění používáme symboly nad rámec běžné potřeby. To, co nás žene, je potřeba vědět, to co nás těší, jsou nové objevy a komunikace je druhotná vzhledem k pochopení a formulování toho, co má být sděleno.*⁷⁶ K tomu bych ještě doplnila, že cílem literárního a jazykového vzdělávání na 2. stupni ZŠ vedou k získání především komunikativní klíčové kompetence, a proto základní nástroje našeho myšlení, metaforu a metonymii⁷⁷, musíme žákům nejen ukázat, ale rovněž je naučit používat je. K tomu L. Janda píše: *„Nalezení smyslu toho, co zažíváme, nezahrnuje jen porozumění, ale i schopnost toto porozumění vyjádřit. (...) Naše vyjadřovací prostředky mají také určitý vliv na to, jak vnímáme naše zkušenosti.*⁷⁸

3.4 Umělecká metafora jako literární trop

Učitelé se k umělecké metafoře staví buď jako k prostředku na rozvoj fantazie a tvořivé hravosti nebo jako k nástroji, jehož funkcí je obohacování obyčejného psaného a mluveného projevu. Nejčastějším přístupem ale zůstává, že metafora je literární trop s určitou definicí a cílem vzdělávání je žáka naučit tuto definici znát a podle ní vyhledat metaforu v textu. Výše jsem zmínila jaký negativní dopad má pojetí metafory jako literárního tropu s pojetím metafory jako prostředku jazykové slovtvorby na porozumění pojmu a propojení poznatků z českého jazyka a literatury. Nyní se pokusím poukázat na ty aspekty tohoto pojetí, které zabraňují tvořivé a samostatné interpretaci básně.

Není vhodné, abychom metaforu interpretovali pouze jako literární trop a v textu ji vyhledávali jen podle předem daných kritérií. Pokud vnímáme

⁷⁶ Cit. Goodman, 2007, str. 196

⁷⁷ Srov. Tamtéž, str. 15

⁷⁸ Cit. Janda, 2004, str. 13

báseň jako umělecké dílo, nemůžeme mu porozumět, pokud ho budeme analyzovat podle předem daných parametrů. Pouze zjistíme, jestli těmto parametrům odpovídá nebo ne, ale rozhodně nedojdeme k porozumění toho, co chtěl básník svým dílem skutečně sdělit. Otázka: „Co tím chtěl básník říci?“ se totiž ptá po způsobu autorova uvažování a hodnocení světa, což je ale v plném rozporu s teoreticky literárním výkladem. Obvykle ve třídě dojde k situaci, že žáci (někdy ani učitelé) vlastně netuší, jaké má báseň téma, a co jednotlivé metafory znamenají. Přestože žáci znají definici, nemůžou podle ní metaforu najít. Učitelé se pak spokojí s tím, že nechají žáky text interpretovat podle vlastního soudu, a tvrdí, že důležitější než shoda je to, že si četbu užívají.⁷⁹ Ale skutečně si to žáci tak užívají? Podle výsledků čtenářské orientace pubescentů se poezie netěší příliš velkému zájmu mladých čtenářů⁸⁰, což je podle mě důsledkem toho, že jí nerozumí.

Pokud chceme dílu porozumět, musíme ho nejdříve začít poznávat. Oprostit se od toho, že metafora má takovou a takovou definici, a začít hledat společné zkušenosti, které básník v jednotlivých obrazech dává dohromady. Ve třídě bychom se měli bavit o tom, jestli máme takové zkušenosti jako básník, co jsme při nich prožívali, co si vybavujeme z vlastního života, když text čteme. Postupně na základě básně začneme poznávat svůj vlastní svět a začneme mu lépe rozumět a zároveň dojde i k určitému souznění a porozumění s autorem. Pokud budeme metaforu ve škole předkládat jako literární trop, jako termín s určitou definicí vysvětlující báseň, tak se děti nanejvýš naučí o básni mluvit jako o objektu, který se dá popsat, ale nepodaří se jim proniknout za teoretickou slupku k živému jádru, které čtenářům zvedá chloupky na kůži. Když se ale na metaforu podíváme jako na nositelku určité zkušenosti, kterou básník udělal, a kterou žáci buď prožili, nebo můžou prožít v k tomu účelu připravené hodině, zjistíme, že metafora neslouží k popisu, ale

⁷⁹ Srov. Výsledky výzkumu

⁸⁰ Srov. Klumparová, 2009, str. 53

k znovuzpřítomnění určitého zážitku a pocitu s ním spojeným. Jan Slavík metaforu hodnotí jako nástroj pochopení⁸¹: „*K pochopení nelze donutit ani přivést, pochopení lze nanejvýš navodit nebo vybudit. Porozumění lze sdělit, ale pochopení je třeba sdílet. (...) Suverénním prostředkem pochopení je obraz ve smyslu metafory.*“⁸² Při takto pojaté interpretaci se za prvé vyvarujeme tomu, že se úplně mineme cílem, který žákům o básních máme předat. Totiž, že to jsou texty, které novým neotřelým způsobem interpretují svět kolem nás, tak že to čtenáře zasahuje a otevírá nové možnosti v přístupu k daným jevům. Ve škole ale děti báseň obvykle chápou jen jako zvláště zkomolený text, v kterém musí hledat literární tropy a figury, což opravdu není činnost, které by se chtěly věnovat samy ve svém volném čase.

Za druhé v dětech posílíme jejich samostatnost v myšlení a zdravém kritickém přístupu k tomu, co druzí říkají. Budou-li vědět, že se to, o čem básník píše, týká i jich samých, budou moc při interpretaci přirozeně sáhnout k tomu, co o daném jevu vědí a co sami znají ze své zkušenosti. A pak se mohou samostatně rozhodnout, jestli se to shoduje s tím, jak to vidí básník, v čem je básník uvádí do nového porozumění a v čem s ním nesouhlasí. Tím budeme zvyšovat jejich odolnost vůči manipulaci a pasivnímu způsobu života.

Za třetí si žáci budou uvědomovat, že jejich vlastní zkušenosti s tématem básně mohou být odlišné od básníkových nebo zkušeností spolužáků. Pod vedením pedagoga se budou snažit tento sociokognitivní konflikt⁸³ řešit bez předsudků s otevřeným přístupem k vzájemné odlišnosti všech lidí. Takový přístup k metaforám, které odrážejí specifický souhrn zkušeností člověka, jež je členem určitého etnika a kultury, může žáky naučit

⁸¹ Pozn. J. Slavík rozlišuje termín porozumění – vědecké, externí přijímání informací, a pochopení – sdílení zážitku, niterné proniknutí do problému/situace/myšlenky atd. Toto rozdělení však ve své práci nezohledňuje.

⁸² Cit. Slavík, 1997, str. 48

⁸³ Pozn. termín J. Slavíka

připravit se na život v multikulturní společnosti lépe, než pouze literárně teoretický rozbor.

3.5 Od literární teorie k „třídní teorii v literatuře“

Vzhledem k tomu, že literárně teoreticky pojatá metafora je nejčastějším jevem ve výuce, pokusila jsem se navrhnout možnou změnu v metodologickém přístupu, která by vedla ke zvýšení porozumění žáků metaforickému textu. Kromě základního rámce kognitivní lingvistiky jsem se opírala o již citované dílo J. Slavíka a o *Didaktiku realistického vzdělávání učitelů* Freda Korthagena. Autor se zabývá vzděláváním studentů pedagogiky, přičemž klade důraz na jejich sebereflexi. Touto reflexí se má student (nebo praktikující pedagog) dostat z fáze neuvědomělého jednání na bázi gestaltu do fáze reflektované teorie, tedy do stavu takové profesní uvědomělosti, díky níž bude umět pojmenovat příčiny a důvody svého jednání v průběhu výuky. Jde de facto o proces, kdy se reflektující učitel snaží nalézt metaforu, podle které se zachoval, a rozebrat ji na její dílčí části, aby porozuměl jejímu celkovému charakteru, který ho vede k určitému způsobu jednání.

Tato „interpretace“ vlastního působení ve třídě se mi nabídla jako paralela k procesu, který musí proběhnout ve třídě při četbě básně. Žáci se setkají s metaforami, které na ně nějak působí, ale nedokážou přesně pojmenovat, co znamenají. Pokud se ale jimi začnou zabývat do hloubky a dostanou se až na jejich fyzikálně, kulturně či sociálně zkušenostní základ, porozumějí jí a bude jim jasné, jak na báseň reagovat. V následujících odstavcích se tento proces pokusím více rozebrat a ukázat tak, že bychom se k literární teorii měli dostat přes porozumění básni a ne naopak, kdy se snažíme přes naučenou definici propasírovat text a přizpůsobovat jí jeho význam.

Podíváme-li se na metaforu jako na popis veškeré naší fyzikální, psychické a sociální zkušenosti, můžeme se o metafoře bavit jako o schematizaci gestaltu životní reality, kterou prožíváme. Vycházím zde z Korthagenova tvrzení, že „*Při schematizaci jsou gestalty popisovány slovy a obrazy.*“⁸⁴ Znamená to tedy, že nevědecká, neteoretická reflexe reality může být reprezentována uměleckým způsobem vyjádření. Tedy takovým dílem, které se vysoce zamýšlí nad podstatou určité prožité situace, ale zároveň zůstává se svým sdělením v individuální, emocionální rovině. Umělcův obraz gestaltu je interpretovatelný zase jenom na základě osobního zážitku vytvořením vlastního obrazu. Tuto skutečnost si učitelky povětšinou uvědomují a v základě se shodují na tvrzení, že poezie/básnické metafory nejsou interpretovatelné jinak než osobním prožitkem žáka. Z toho pro školní praxi vyplývá, že se během rozboru básně ve třídě nedá dojít ke společnému závěru, protože každý žák má právo na individuální reakci na text, který vychází z jeho osobních zkušeností a povahy. Zároveň však učitelky zdůrazňují, že žáci svůj prožitek z uměleckých metafor musí umět reflektovat a v argumentech uvádět důvody nebo konkrétní ukázky z textu, na kterých svůj názor staví.

Domnívám se, že tato žákovská reflexe vlastního prožitku z básnického textu je, nebo by měla být, opět schematizací gestaltu. Žák de facto interpretuje tvorbu básníka vlastní tvorbou – a to buď psanou (případně výtvarnou) nebo mluvenou formou. Vytváří opět nové obrazy, kterými chce přiblížit svůj prožitek z básně. Podle Slavíka se zde pohybujeme na úrovni estetického porozumění⁸⁵ danému uměleckému dílu. Slavík estetické porozumění/pochopení popisuje tak, že si jej „*Můžeme představit jako prostředek pro vysvětlování emocionálních rozdílů ve vztahu přítomného*

⁸⁴ Cit. Korthagen, 2011, str. 181

⁸⁵ pozn. Dále J. Slavík používá pro estetické porozumění pojem pochopení, porozumění chápe jako intelektuální proces. Srov. Slavík, 1997, Str. 29

a minulého, které pociťujeme jako rozpory ve vnitřní – prožitkové podobnosti (odlišnosti).“⁸⁶

Podívejme se nyní, jak se rozdíl mezi pochopením a porozuměním básnického textu objevuje v literární výuce. Současná situace ve škole je podle mého názoru v nešťastném omylu, díky němuž se v hodinách literatury vytváří tlustá dělící čára mezi žákovským pochopením básně – jeho osobní schematizace zážitku s četbou, při které dochází k tvorbě nové specifické metafory vycházející z původního textu a zároveň z osobních zkušeností žáka – a teoretickým porozuměním textu, ke kterému dochází díky objasnění literární teorie. Učitelé díky všeobecně zaběhlému pojetí výuky metafory považují za literární trop, který je zapotřebí žákovi vysvětlit, tzn. předat mu ho prostřednictvím literární teorie. Ale zároveň si uvědomují nesdělitelnost a nesjednotitelnost osobního zážitku z četby, a proto dávají žákovi určitou svobodu v tom, jak báseň pochopí. Toto schizmatické pojetí metafory výrazně komplikuje cestu, po které by žáci mohli dojít blíž k podstatě metaforického myšlení. Podle mého výzkumu se žáci dle názorů učitelů o metaforu jako takovou více nezajímají, nepovažují ji za nijak užitečnou pro své další vzdělávání ani praktický život mimo školní budovu. Tento postoj s nimi vesměs sdílejí i učitelé, kteří neuvádějí jiný význam metafory než obohacení vlastního mluveného a psaného projevu. Všeobecné povědomí o metaforách tedy je, že je to individuální, v zásadě neinterpretovatelný prostor, který je však zároveň poměrně přesně definován, abychom jej v textu odhalili a popsali.

Jak bychom tedy mohli lépe nakládat s žákovským pochopením básně? Všeobecně přijímaným faktem je, že pokud se něčemu naučíme, ale nepochopíme to, tak danou látku brzy zapomeneme a její obsah nás nijak nezmění. Pokud budeme žáky učit literární teorii, budou si schopni

⁸⁶ Slavík, 1997, Str. 29

zapamatovat definici, ti schopnější podle ní vyhledat i komplikované metafory v textu, ale neporozumí tomu, že poznání metafory jako prostředku myšlení jim může výrazně usnadnit komunikaci na různých úrovních; od přátelského povídání k vědeckému hledání popisu zkoumaného jevu. Literární a lingvistický popis metafory je v naší společnosti naprosto vžit, a proto pokud chceme žákům ukázat, že metafora může představovat i způsob jejich myšlení, je nutné, aby si tuto skutečnost sami prožili, a na základě tohoto zážitku mohli změnit své hodnocení a tím i svůj postoj k ní.

K tomu ale nedojde, pokud metafora bude předávaná jako literární teorie. Tento klasický model žákovi neumožňuje, aby si mohl metaforu „osahat vlastníma rukama“, aby do ní mohl vstoupit, prožívat ji a poznávat na osobní úrovni zážitku. Teprve až po konkrétní zkušenosti se žáci v dialogu se spolužáky mohou pokusit o interpretaci a dojít ke společnému porozumění. Korthagen píše, že abychom mohli vytvořit novou teorii, které budeme rozumět, není možné, abychom jen přejali již existující poznatky, ale *"potřebujeme dostatek nových zkušeností k tomu, abychom si vytvořili alternativní gestaly a ty mohli v reflexi začít opět schematizovat a logicky vysvětlovat."*⁸⁷

Postup musí být tedy opačný, než je v běžné praxi zvykem. Musíme začít v oblasti, kterou zatím učitelé prohlašují za nedotknutelnou a nesdělitelnou v dobré víře, že žákům umožní co možná nejsvobodnější zážitek nad uměleckým textem. Podle mého výzkumu všechny učitelky uvádějí, že nemohou po žácích chtít, aby metaforický text interpretovali stejně. Říkají, že je to právě specifikum poezie a umění vůbec, že se dílo každému může jevit jinak a pochopit jej podle vlastního náhledu na svět. Myslím si, že právě tento osobní prožitek je vhodný k tomu, abychom jej

⁸⁷ Cit. Korthagen, 2011, str. 179

v hodině využili pro získání porozumění teorii metafor. Místo diference teorie a čtenářského prožitku, vyjdeme z tohoto prožitku, abychom se dostali k teorii. Nemluvím zde ale o teorii literární, ve které je metafora obecně platným způsobem definována jako literární trop, mluvím zde o teorii v Korthagenově pojetí, tedy o třetí úrovni porozumění danému problému. Namísto umělé koexistence zážitku a literární teorie necháme žáky nejprve vytvořit osobní schémata (spíše obraz než popis), která vznikla reflexí uměleckého textu. Tato schémata, tedy způsob, jak žáci básně osobně pochopili, pak budeme dál společně v diskuzi rozebírat, abychom se dobrali ke společným, logicky popsatelným a argumenty podloženým závěrům, které můžeme nazvat jako "třídní teorie v literatuře". Žáci ji budou považovat za svou vlastní, budou rozumět její logice, a díky ní dojdou k porozumění, které je povede nejen k odhalení specifčnosti umělecké metafory v básni, ale zároveň k podstatě metafor jako zásadního poznávacího a myšlenkového nástroje. Teorii v literatuře porovnáme s literární teorií.

Jak ale propojit proces prožívání, který vede k pochopení metaforického textu, a proces schematizace tohoto prožitku a tvorby teorie, jejímž výsledkem je porozumění tomuto textu a zároveň porozumění principu metafor? Pro upřesnění terminologie je nejprve nutné uvést, jak Slavík vysvětluje rozdíl mezi psychickými procesy prožitku a reflexí tohoto prožitku. Pokud něco prožíváme s cílem získat ze situace určitý prožitek, vnímání všeho, co se kolem nás děje, nazýváme apercepci⁸⁸, kterou Slavík definuje jako *"Vůlí směřované vnímání motivované snahou pochopit zážitek (...) dochází tak k tvorbě asociativních komplexů - obsahových celků uspořádaných na podkladě vůdčího motivu. (...) Klíčovou psychickou odezvou apercepce jsou pocity a představy, až na druhém místě myšlenky a pojmy."*

⁸⁸ Pozn. J. Slavík odlišuje apercepci od percepce jako specificky motivovaný proces vnímání určitou zážitkovou situací, zatímco percepce je „obyčejné“ každodenní vnímání všeho kolem nás. Srov. Slavík, 1997, str. 34

Z toho podle Slavíka vyplývá, že právě apercepce vede k pochopení básně. Není ale cílem školního vzdělávání zůstat pouze na úrovni pochopení, které odpovídá osobnímu prožitku z četby. Pokud nechceme zaměnit literární hodiny za čtenářský kroužek nebo terapii zážitkem z dobré knížky, ale považujeme je za prostředek k rozvoji klíčových kompetencí žáka, je nutné, aby žák text nejen pochopil, ale aby mu i porozuměl. Jinými slovy, aby se z úrovně gestaltu a schématu dostal na úroveň teorie. Ale na rozdíl od schematizace, u které jsou gestalty popisovány obrazy a slovy, *"při budování teorie musí být vše vyjádřeno slovy, což může způsobovat pocit nejistoty."*⁸⁹ Korthagenova třetí úroveň poznání, kterou označuje jako „tvorbu teorie“, v Slavíkově terminologii odpovídá reflexi zážitku, tedy jeho interpretaci. *"Klíčem k interpretaci je popisování a myšlením zprostředkované zavádění vztahů mezi vědomě porovnatelnými jevy."*⁹⁰ Interpretace textu vede k jeho porozumění. *"O pravdivosti porozumění lze v dialogu vést spor opřený o logickou argumentaci."*⁹¹

Nyní nám zbývá problém, jak zajistit, aby žáci porozuměli nejen textu, ale i principu metafory. Domnívám se, že pokud budou svůj prožitek, nevědomou interpretaci spojenou s emocemi, postupně schematizovat, dojdou k závěru, že určité výrazy, jazykové prostředky v textu je vedly k určitým prožitkům. Najdou vztah mezi tím, co cítí, a tím, co tento cit vyvolává. Ve společné diskusi své názory porovnají s ostatními a zjistí, do jaké míry se se spolužáky shodují. Vytvoří tak třídní teorii, podle které budou textu rozumět. Pokud je ale naším cílem i v rámci rozboru metaforického textu umožnit žákovi porozumět principu metafory, je zapotřebí, aby učitel vybídl žáky k nové reflexi jejich třídní teorie, a pomocí otázek je navedl k uvažování nad tím, proč právě určité jazykové výrazy v nich vyvolávají určité více méně

⁸⁹ Cit. Korthagen, 2011 str. 181

⁹⁰ Cit. Slavík, 1997, str. 31

⁹¹ Tamtéž, str. 31

shodné asociace a obrazy, na jejichž základě žáci došli ke společnému porozumění textu? V případě, že žáci začnou uvažovat o společných zkušenostech, které v nich vyvolaly podobné asociace, brzy se dostanou k poznatku, že pravděpodobně i básník měl podobné prožitky, které se pak v metaforách snažil popsat reálnými jevy a vztahy, které každý člověk kolem sebe může běžně sledovat. V této fázi už budou velmi blízko k tomu porozumět, že metafora pracuje se zkušenostmi našeho fyzikálního světa, i sociálních a psychických jevů, které může znát každý člověk. Metafora zpřítomňuje všechny potřebné zkušenosti z běžné reality v jednom celku, aby ve čtenáři vyvolala soubor představ, asociací a emocí s nimi spojenými. Toto porozumění principu metafory by mělo být výsledkem druhé interpretace nejen už samotného metaforického textu, ale i třídní teorie popisující význam textu. Touto dvojí reflexí, podle mého názoru, dojde k propojení teorie metafory a čtenářského prožitku a zároveň obohatí žáky o porozumění principu vzniku a fungování metafory. Teprve až v této fázi bych žáky seznámila s literární teorií obnášející definici metafory jako obrazného pojmenování vzniklého přenosem pojmenování podle vnější podobnosti, protože v této chvíli už žáci díky vlastní zkušenosti a její reflexi mají správný postoj k tomuto tvrzení. Neměla by pak vzniknout situace, kdy žáci budou hledat metaforu podle definice, nebo „zvláštní básnické tvary“ k definici zpětně přiřazovat, čímž se samozřejmě přesvědčí jen o literární výlučnosti metafory a vůbec neproniknou do její všudypřítomnosti v našem myšlení.

3.6 Zkušenost

Vždy záleží na tom, s jakými předchozím zkušenostmi vstupujeme do určitých situací. Pokud jsme si např. o plesu vytvořili obraz (gestalt) opilecké zábavy, budeme vždy o něm hovořit jako o místě, kde ztrácíme své zábrany,

lidé přicházejí o důstojnost, páchne to tam a pravděpodobně nám někdo polije naše šaty. Když nás tedy někdo bude chtít přivést na ples, budeme o něm automaticky smýšlet v barvách tohoto obrazu. Pokud se chceme přiblížit pravdě, co je ples skutečně zač, je zapotřebí, abychom získali více informací. Nestačí se ale pouze o plese něco nového dozvědět (teoreticky), protože i přes přesvědčování našich přátel, že ples může být i kultivovaný způsob zábavy, my jej stejně budeme stále považovat za opilecký dýchánek. Jediný způsob, jak se můžeme dozvědět pravdu a případně změnit své hodnocení a svůj postoj, je na ples se fyzicky dostavit a získat tak novou zkušenost s tímto druhem společenské zábavy.

Je zapotřebí, aby učitel dobře znal mentalitu a zkušenosti svých žáků, protože s tím přímo souvisí naděje na úspěšnou interpretaci textu. Cílem didaktické interpretace je *žákův plnější prožitek významu textu a jeho estetické porozumění*.⁹² Učitel by měl připravit hodinu tak, aby mezi individuální niternou zkušeností, se kterou se básník sdílí, existovala spojitost se zkušeností žáků.

Význam daného slova pro žáky bude tím komplexnější, čím více znalostí budou mít o možném funkčním použití tohoto slova v různých kontextech. Tento jazykový jev můžeme lehce vztáhnout do jakékoliv jiné, nejazykové životní reality, protože platí, že když znám funkci věci, dívám se na ni jinak, než když je to jen předmět, jehož účel nechápu. Metafora je slovem, které má více funkcí a čím více těchto funkcí/významů budou žáci znát, tím lépe porozumí významu celého textu, a nebudou se na něj dívat jen jako nepochopitelnou formální slepeninu slov. Znalost významu se odvozuje od zkušenosti, ve které vnímám určitý jev, pro který nacházím vhodné pojmenování. Toto pojmenování je buď konvenční, použili by ho všichni mluvčí daného jazyka bez stylové příznačnosti, anebo nové s nečekaným

⁹² Cit. Lederbuchová, 2011, str. 203

významovým dopadem na chápání vnímaného jevu. Mluvčí se také může ocitnout v situaci, kdy vnímá určitou skutečnost, pro kterou neexistuje v daném jazyce žádný výstižný pojem (obvykle se jedná o složité emoční komplexy vyvolávány různými podněty: politický stav, krása přírody, milostný vztah atd., ale může jít o jakýkoliv objekt nebo situaci, pro který mluvčí nezná nebo záměrně hledá výstižnější popis), a tak použije pojmenování, které s vnímanou situací má určité společné znaky, a přenesení jej do ní. Podle J. J. Gibsona⁹³ je nejvýraznějším přínosem pro zvýšení citlivosti vnímání výchova pozornosti. V hodině literatury směřujeme pozornost žáků na funkční možnosti slov a na potřeby komunikační situace. Dobrý básník je schopný nadprůměrně citlivě vnímat situaci, její významové podtexty, které povrchnějšímu pozorovateli unikají, a zároveň je schopný tuto situaci co nejvhodněji popsat pomocí existujících nebo nově utvořených slov, která vznikají na základě metaforického přenosu. Aby mohli žáci co nejlépe interpretovat básnickovy metafory, musí jim učitel pomoci se „vyladit na jeho vlnu“, rezonovat⁹⁴ s básnickovým myšlením. K tomu je zapotřebí, aby žáci měli k dispozici podstatné životní zkušenosti, které formovaly básníka při psaní konkrétního textu. Tyto zkušenosti můžou získat zprostředkovaně skrze výklad zahrnující bibliografická data, dobový kontext vzniku knihy, cíle a adresáty, pro které básník dílo psal atd., anebo se může učitel pokusit vytvořit modelovou situaci, v níž si něco z toho, o čem básník píše, žáci sami prožijí.

Důležitým principem, na který nesmí učitelé zapomínat, je způsob „vidění jako“, který definovali psychologové Fodor a Pylyshyn: *„Je rozdíl mezi viděním a viděním jako. To, co vidíme při pohledu na nějaký předmět, závisí na tom, co je pozorovaný předmět zač. Avšak to, jak vidíme tento*

⁹³ Srov. Eysenck, Keane, Kognitivní psychologie, 2008, str. 81

⁹⁴ Pozn. Termín rezonance popisuje Gibson na základě přirovnání k fungování rádia. *Zapnuté rádio může vydávat nedekódovatelné šumy a ruchy, nicméně po vyladění jsou všechny zvuky pro posluchače dobře rozeznatelné. Člověk může víceméně automaticky snímat informace z prostředí, je-li k tomu patřičně vyladěn.*

*předmět, závisí na našich znalostech toho, co vidíme“*⁹⁵. Toto vidění jako nám dává odpověď na nejrůznější žákovské interpretace jednoho textu. Pokud básník vnímal objekt, o kterém píše např. milovanou ženu, jako růži, použil tuto metaforu, aby mu slovo růže pomohlo vyjádřit jeho vidění ženy jako křehké bytosti s jemnou kůží, omamně vonící, ale nebezpečná na bližší seznámení. Děti mohou vidět ženu růži třeba v kontext Malého prince jako pyšnou, ale po společnosti toužící rostlinu, její krásu budou vnímat jako povrchové charakteristiky šatů a voňavky. S „viděním jako“ je zapotřebí předem počítat a didakticky jej zpracovat. Úspěšnost hodiny ve velké míře závisí na učitelově znalosti duševní zralosti jeho žáků, aby mohl předvídat jejich „vidění jako. Nemusí být cílem literární hodiny přesně interpretovat básníkův způsob vidění, ale můžeme jeho text využít pro žáky v té úrovni, které jsou schopni porozumět. Učitel pomáhá žákům najít didakticky nosné, skryté významy metaforu pomocnými otázkami. Např. se může zaměřit na to, že růže mají trny. Didakticky nosné významy tohoto obrazu jsou: nic není černobílé, co je na povrchu krásné, může uvnitř zraňovat, nenechejte se nalákat na vnější pozlátka, pokud chcete získat něco krásného, počítejte s tím, že se budete muset i trochu popíchat.

K plnějšimu prožitku významu textu může velmi dobře posloužit znalost odvození metaforického vyjádření od zkušenosti s naší realitou. Učitel může žáky vést k tomu, aby se soustředil na své prožitky s tou kterou fyzikální veličinou, nebo kulturním a sociálním jevem, aby si vybavily celý soubor významů, který je s touto zkušeností propojen. Pokud budou žáci rozumět způsobu umístění a funkci těchto základních kamenů, bude pro ně snadnější orientovat se v architektonice celé obrazné konstrukce básně.

Nyní bych se ráda podívala na možnosti a význam zkušenosti při interpretaci umělecké metaforu. Jak už jsem zmínila výše, přepis metaforu

⁹⁵ Srov. Eysenck, Keane, 2008, str. 82 - 83

do definice: *přenos pojmenování na základě vnější podobnosti* zabrání dítěti s básní skutečně komunikovat. Je to jako kdybychom se dívali na obraz, ale jedině, co bychom na něm hodnotili, byla jeho řemeslná kvalita, schopnost umělce vládnout výtvarnými prostředky, ale vůbec bychom se nedotkli toho, co v nás dílo vyvolává za pocity a jestli máme potřebu se k němu nějak dál vyjadřovat. Díky kognitivní lingvistice můžeme novou metaforu brát ne jako básnickou nadstavbu obyčejného jazyka, ale jako základní způsob, jakým přemýšlíme. Neplatí tedy, že uměleckou metaforu můžeme vytrhnout z našeho běžného života, a ojedinele se jí věnovat ve vzácných chvílích, kdy se zabýváme poezií, protože metafora je jediným způsobem, jakým lidé mezi sebou mohou sdílet niternější zážitky, pro které je ve všech jazycích jen omezený počet slov. Slavík říká, že obraz-metafora hraje nezaměnitelnou úlohu *„při rozlišování těch stránek života, které jinak rozlišit není možné a není možné je sdělovat ani v ohraničených pojmech. Jsou to především ty životní obsahy, které souvisejí s touhami, žádostmi, přáními, potřebami, s hlubinnými motivy a s psychickými zábranami lidských činů a hnutí.“*⁹⁶ Metafora nám umožňuje přibližovat naši zkušenost, kterou s posluchačem nesdílíme, na základě zkušeností, které máme shodné. Podle kognitivních lingvistů bychom bez metafory nebyli schopni sdílet ani ta nejjednodušší tvrzení, ale v uměleckých metaforách obvykle dochází k pokusu o komunikaci velice náročných myšlenkových pochodů a citových hnutí. Proto si básník nevystačí s „obyčejným“ lexikalizovaným repertoárem obrazných konstrukcí, a jeho jazyk se tak stává velmi neobvyklým a bez dostatečného množství zkušeností neinterpretovatelným. Složitě metafory ale nevznikají díky dodržování nějakých pravidel pro fungování literárního tropu, ale odrážejí náročné osobní rozpoložení a hodnocení nějaké situace. Proto je při interpretaci básnického textu nezbytně nutné, aby žáci měli možnost zažít

⁹⁶ Cit. Slavík, 1997, str. 48-49

co největší množství situací, z kterých si básník vypůjčuje pojmenování k metaforickému přenosu. Jinými slovy je nutné u žáků vyvolat prostřednictvím modelové situace potřebu řešit komplikovanější vnitřní pochody, a tím i nutnost se komplikovaněji vyjadřovat, což povede k tomu, že budou muset od nereflektované metaforické mluvy přejít k aktualizacím a novým metaforám, a tak se svým jazykem začnou mnohem více podobat básníkovi než literárnímu teoretikovi. Dokud budou jen pasivně přijímat informace o autorovi, naučí se nazpaměť definici a budou se ji snažit aplikovat na text, neprojde jejich myšlení změnou, nenaučí se být tvůrčí, což je jediná cesta jak interpretovat umělecký text, a také jediná cesta jak interpretovat svět kolem nich vlastní hlavou. Umění nás nutí myslet jinak, nutí nás přehodnocovat to, co jsme již prožili, ale musíme mu to za prvé umožnit a za druhé musíme rozumět charakteru umělcova problému, i když s ním třeba nesdílíme jeho hodnocení.

Všeobecně se považuje za důležité, aby žáci znali dobový kontext autora a díla, aby lépe porozuměli výrazům, které v dnešní době pozbyly dobový význam. To je správně, ale pro skutečné pochopení básně je to nedostačující. Společně se Slavíkem, který se věnuje možnostem interpretace výtvarného obrazu, vidím hlavní cestu jak uspět v literární výchově skrze navození situace a získání zkušeností, které pak žákovi umožní přiblížit se více k autorovu pohledu na svět. Veškerá naše životní zkušenost se odráží v našem myšlení, takže čím více zkušeností žáci získají, tím lépe budou rozumět tomu, co je skryto za jednotlivými metaforami.

Poznatky z kognitivní lingvistiky můžou uschopňovat učitele literární výchovy ke kvalitnějšímu vedení didaktické interpretace textu ve třídě. Vědomí toho, že obrazné konstrukce nejsou pouze otázkou ustálených a uměleckých metafor, ale že se jedná a způsob uvažování vůbec, může učiteli sloužit k tomu, že bude záměrně v žácích evokovat jejich zkušenosti

s konkrétním aspektem reality, jehož prostřednictvím básník zobrazuje svůj niterný stav. Učitel upozorní na bázi pocházející z fyzikální a obecně kulturních a sociálních zkušeností, na kterých je obrazová konstrukce básně vybudována, aby v žácích nastartoval asociativní reakci, jejímž prostřednictvím si oni sami zrekonstruují subjektivní obrazovou konstrukci, která je s touto bází spojena. Takto „připravení“ žáci pak budou úspěšněji přijímat další významové aspekty, kterými básník společný zkušenostní základ obohacuje a individualizuje. Jinými slovy teorie kognitivní lingvistiky a metafor v kognitivní lingvistice mohou pomoci učitelům lépe se zorientovat v tom, jakým způsobem vzniká význam básně a jakým způsobem své žáky vést k odhalení tohoto významu tak, aby proces interpretace pomáhal žákům najít v básnickově textu svou vlastní zkušenost a hodnocení popisované situace.

3.7 Kritické myšlení a přijímání odlišností

V prostředí školy by se měly vytvořit takové podmínky, aby si děti mohly uvědomit, že způsob, jakým o světě přemýšlíme, je vždy určitým druhem hodnocení, které můžeme provádět jen díky nadhledu, který nad hodnocenou realitou máme. J. Slavík, S. Štech, V. Chrz píše o *metaforickém „ztvárnění jako“*, v kterém využíváme *reflexní metaforické vědomí*. „V takovém modu vědomí si člověk uvědomuje perspektivní charakter světa, ve kterém žije (tj. jeho „ztvárnění jako“). Jestliže je svět, který obýváme, vždy nějakým způsobem „ztvárněn jako“, potom je možné mít na tomto „ztvárnění jako“ aktivní účast, tj. vědomě a odpovědně participovat na jeho tvoření.“⁹⁷ Pokud děti pochopí toto „ztvárnění jako“ budou mnohem lépe rozumět nejen poezii, ale i vzniku teorií v jiných předmětech, jazykovým rozdílům pro

⁹⁷ Cit. Slavík, Štech, Chrz, 2013, str. 220

označení stejné věci v různých národech a především individuální odlišnosti v přemýšlení každého jednotlivce. Kognitivní přístup k metaforám učitelům umožňuje otevřít diskuzi nad odchylkami a podobnostmi mezi vědci a umělci a může dětem pomoci najít v sobě nové vidění a hodnocení reality, které jim dopomůže lépe porozumět své jedinečnosti a zároveň sounáležitosti s určitou kulturní skupinou. To, že si žáci uvědomí, že svět „vidíme jako“, za prvé naruší všeobecně přijímané vnímání naší reality jako objektivní, pro všechny stejný svět. Metaforické přemýšlení o světě vycházející z individuálních zkušeností má za následek, že svět vždy vidíme v nějakém obraze a že ten obraz může mít u různých lidí různé barvy a tvary. Zároveň nám vysvětluje, že čím více se liší geografické, přírodní, kulturní a filozoficko-náboženské životní podmínky lidí, tím více se liší barvy a tvary jejich obrazu, ve kterých vidí ten samý svět s těmi samými problémy. Proto když se příslušníci výrazně odlišných etnik sejdou, mohou narazit na obrovské rozdíly v chápání a hodnocení toho samého jevu. Pokud se naučí zacházet s metaforami tak, aby si vždy uvědomovali, že různé metafory kladou důraz na různé aspekty toho, co znamenají, budou mnohem více tolerantní k odlišnostem napříč mezi lidmi, protože budou vědět, že je možné se na mluvní spor podívat buď pod metaforou válka nebo pod metaforou cesta.

Dalším obrovským přínosem kognitivní lingvistiky do rozvoje osobnosti, je prevence vůči stereotypnímu hodnocení a pasivnímu se podřizování většinovým názorům a negativnímu tlaku médií, kterou žáky můžeme naučit právě při interpretaci uměleckých textů. Umělecká metafora má co se týče způsobu přemýšlení a vlivu na lidské hodnocení světa stejný charakter jako lexikalizovaná metafora, ale s tím rozdílem, že lexikalizovaná metafora už nikoho nezvedne ze židle a nepřinutí se ho nad textem zamyslet, zatímco umělecká metafora ruší zaběhlé principy a ukazuje problém v úplně novém světle. Básník má odvalu se nad věcmi skutečně zamyslet a uvědomit

si jejich další aspekt, který všeobecně přijímaná metafora upozaduje. Například jestli se všeobecně považuje láska za šílenství a lidé jsou nad ní zvyklí takhle uvažovat, tak podle této metafory mohou obhajovat různá šílená, nezodpovědná a sobecká rozhodnutí, která by jinak udělat nemohli a za které by je společnost odsoudila. Básník ale může říct, že každé šílenství nakonec skončí ve splavu, ale mlýn bude pevně stát, ať už bude vody hodně nebo málo. Metafora mlýnu ukazuje na nové aspekty lásky jako vztahu, který potřebuje dobré zázemí, které dvěma lidem zajistí střechu nad hlavou, dokud hladina řeky zase neklesne nebo se nezvedne. Tvůrčí myšlení, které se objevuje za každou uměleckou produkcí, by si měli žáci osvojovat, aby mohli žít svůj život svobodněji, s vědomím zodpovědnosti za jejich přístup k tomu, co hodnotí, protože budou vědět, že i když se jim obraz jeví žlutě, z jiného úhlu může být červený. Kognitivně pojatý rozbor metafor může žáky motivovat k aktivnějšímu poznávání světa kolem nich, k větší opatrnosti předcházející vyslovení radikálních soudů a k zájmu o druhé lidi, kteří i když mohou bydlet ve stejném domě, mohou mít úplně jiné zážitky a úplně jiné myšlení než oni.

4. Výzkum pojetí metafory v předmětu literární výchovy v 6. a 7. ročnících 2. stupně ZŠ

Ke zjištění relevantního obrazu situace výuky metafory na 2. stupni ZŠ jsem se rozhodla sledovat učitele při práci v hodině, kterou jsem pak s nimi rozebírala v polostrukturovaném rozhovoru. Předmětem výzkumu byly vyučovací hodiny zaměřené na výuku metafory, které si učitelé připravili v rámci svého ročního plánu výuky, a reflexe hodiny doplněná o jejich osobní pohled na motivační a funkční potenciál učiva o metafoře na ZŠ. Za účelem získat co nejvyšší validitu zkoumaných dat, jsem nechtěla, aby si učitelé zvláštním způsobem připravovali hodinu, která by byla vytržená z kontextu jejich výukového plánu, ale naopak jsem hledala pedagogy, kteří se chystali metaforu vyučovat v časovém rozmezí listopad-prosinec 2013. Výzkumné otázky byly formulovány tak, aby „nenaváděly“ učitele k hledání „správné“ odpovědi, kterou chci slyšet, ale aby donutily učitele se zamýšlet nad hodinou, kterou právě odučili, a pokusili se jí vlastními slovy co nejvýstižněji ohodnotit. Učitelé tak měli dostatečně široký prostor pro vyprávění příběhu hodiny, vysvětlování, přirovnávání a uvádění příkladů i postesků. Díky tomuto postupu jsem mohla získat co nejobjektivnější *reflektivní bilanci*⁹⁸.

Při hodnocení učitelova pojetí metafory v hodině literatury jsem sledovala směr od celkového *tvaru hodiny*⁹⁹ k jeho dílčím komponentům. Postupovala jsem podle teorie J. Slavíka, jak ji formuluje ve svém příspěvku do sborníku *Možnosti rozvíjení didaktických obsahů u budoucích učitelů*¹⁰⁰. Upozorňuje, že chceme-li zhodnotit kvalitu výuky, musíme postupovat od *myšlenkového obrazu průběhu výuky*¹⁰¹ k zakotvení učitelovy činnosti ve třídě

⁹⁸ Srov. Slavík, Čapková, 1994

⁹⁹ Pozn. Termín J. Slavíka „tvar“ hodiny představuje realizaci výuky podle určitého ideálního modelu vycházejícího z učitelova pojetí výuky. Tvar hodiny je výsledkem interakce tohoto modelu s reálnými podmínkami a aktuálními potřebami ve třídě. Srov. Slavík; Čapková, 1994

¹⁰⁰ Cit. Janík a kol., 2009

¹⁰¹ Cit. Tamtéž, str. 37

do teorie. Z tohoto důvodu jsem učitele při rozhovoru poprosila o chronologický popis hodiny vlastními slovy, ve kterém měli zdůraznit klíčové momenty pro dosažení vzdělávacího cíle. Zadání dalšího úkolu k reflexi, ve kterém jsem zjišťovala jejich pojetí metafory, znělo, aby učitelé vymysleli co nejuvýstižnější metaforický název hodiny nebo předmětu literární výchovy. Opírala jsem se zde kromě J. Slavíka i o postup, který doporučuje F. Korthagen při přípravě budoucích pedagogů.¹⁰² Tento úkol byl pro učitele mnohem náročnější a někteří ho vůbec nedokázali splnit, druzí jej zas přijali s povděkem, a svou hodinu, profesi i práci žáků nazývali přiléhavými jmény, která výrazně podbarvovala další podávané informace během rozhovoru.

Výukové metody učitelů jsem hodnotila podle modelu E-U-R, protože ho považuji za téměř univerzální postup, kterým se můžou řídit pedagogové většiny předmětů. Kromě modelu E-U-R jsem se zvlášť věnovala problematice volby vhodného textu k rozboru a rozdílných životních zkušeností žáků. Tato dvě témata se z výzkumu ukázala jako stěžejní k nastavení vhodných výukových podmínek.

4.1 Didaktické znalosti obsahu učiva o metafoře

Didaktické znalosti obsahu učiva (pedagogical content knowledge) představují takové znalosti, které učitelé pomáhají efektivně připravovat učební podmínky, aby žáci z obsahu látky pochopili co nejvíce a bylo jim to k co největšímu osobnímu užitku.¹⁰³ *Podle Shulmana pedagogical content knowledge zahrnují „...ty nejučinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které jej učiní srozumitelným pro jiné.“¹⁰⁴* Aby učitelé byli schopní takto

¹⁰² Srov. Korthagen, 2011, str. 193 – 197

¹⁰³ Srov. Janík, 2007, str. 23 - 41

¹⁰⁴ Cit. tamtéž, str. 28

postupovat, měla by jejich profesní příprava obsahovat sedm kategorií znalostí, tak jak je podle Shulmana uvádí T. Janík¹⁰⁵: „Učitelé si musí být vědomi kontextu, ve kterém učí, ať už se jedná o konkrétní třídu nebo o celkový kulturní, politický a sociální rámec; Musí znát klíčové kompetence, které má každé učivo u žáka rozvíjet; a znát požadavky kurikula na vzdělávací výstupy pro dané období; Jak učitel učivo podá, závisí i na charakteru konkrétní skupiny žáků; Učitel by se měl obeznámit s postojem žáků k probíraným jevům, aby je mohl motivovat a vhodně na ně reagovat; K profesním požadavkům na učitelovo vzdělání patří znalosti oborové a didaktické. Nemělo by docházet k zužování učitelových znalostí oboru na učební znalosti (znalosti shodné s těmi, co se mají dozvědět žáci), což je ale v praxi častým jevem.“¹⁰⁶

Cílem polostrukturovaného rozhovoru bylo vytvořit vhodné podmínky, aby učitel mohl vlastními slovy převyprávět průběh právě odučené hodiny. Zároveň jsem pedagogům kladla otázky, které mířily hlouběji do teorie didaktiky literatury a metafory. Odpovědi na ně mi poskytly další detaily o úrovni učitelových aktivně využívaných i latentně přítomných znalostí. Při formulaci otázek jsem postupovala podle kritérií U. Kattmanna na učitelovy didaktické znalosti obsahu: *Učitelé musí: 1. Mít vhled do toho, jaký význam má učební obsah pro učení, 2. disponovat znalostmi o každodenních představách žáků, aby mohli předvídat obtíže při porozumění pojmů, které se objevují při výuce určitého učebního předmětu, 3. umět prezentovat oborové znalosti způsobem podporující žákovo porozumění.*¹⁰⁷ Podle těchto kritérií jsem otázky rozdělila do tří odpovídajících částí. Didaktickoteoretický základ jsem čerpala z knih *Literatura ve škole* Ladislavy Lederbuchové a *Poezie v literární výchově* od Jaroslava Valy. U otázek postihující lingvistickou

¹⁰⁵ Srov. tamtéž, str. 27

¹⁰⁶ Srov. Kattmann, 2009, str. 17-33

¹⁰⁷ Tamtéž, str.23

oblast teorie metafory jsem vycházela především z děl Georga Lakoffa a Marka Johnsona *Metafory, kterými žijeme* a Nelsona Goodmana *Jazyky umění, nástin teorie symbolů*.

Otázky první části rozhovoru byly koncipovány tak, aby mi poskytly především odpověď na učitelovo „**Chápání přínosu literární metafory pro učení žáků**“. Zajímala jsem se o učitelovu schopnost metaforu používat při formulaci vlastního obrazného textu; jaký moment ve výuce bude považovat za klíčový pro pochopení principu metafory; jaká volí kritéria a způsob hodnocení; jak využívá učivo o metafoře k dosažení klíčových kompetencí podle RVP ZŠ. Poslední otázkou této části jsem zaměřila konkrétněji k podstatě mé práce, a to jakou praktickou úlohu učitelé metafoře přikládají a jakou tedy vidí a poskytují motivaci k jejímu osvojení.

Druhá část rozhovoru „**Didaktická interpretace textu se zaměřením na metaforu**“ se od obecnějších témat přesunula ke zjišťování míry profesionální úrovně učitele jako didaktické praktika a jeho metodologie. Mým cílem bylo zjistit, jaké konkrétní metody a postupy učitelé volí, když interpretují text. Jaký text k interpretaci považují za nejvhodnější. Jakým způsobem v žácích evokují jejich vlastní zkušenosti s reálným světem, které pak nad uměleckým textem mohou aktualizovat a objevovat souvislosti mezi vlastním poznáním, poznáním autora a spolužáků. Důležité pro mě bylo odhalit, jestli u pedagogů převládá literárně teoretická nebo didaktická interpretace. Jestli se při rozborů básně orientují spíše na city žáka nebo na zachycené emoce autora. Zajímala jsem se o „předporozumění“ žáků k interpretaci textu. Jestli si ověřují správnost jejich vstupního imagenu¹⁰⁸ a jaké metody k tomu používají, protože zanedbání vstupní části hodiny může vést k celkové dezinterpretaci textu a ztráty jakékoliv možnosti žáky skrze text uvědoměle formovat. Další otázky patřily míře individuality, kterou

¹⁰⁸ Srov. Lederbuchová, 2010, str. 179

pedagogové žákům ponechávají při interpretaci a jakým způsobem zdůvodňují možnosti rozdílného pohledu na jeden text.

Poslední část rozhovoru byla zaměřena přímo na „**Metaforu, jako nástroj našeho uvažování**“. Mým záměrem bylo, aby učitel vlastními slovy popsal, jak chápe princip metafor, a zároveň vysvětlil svůj pohled na vztah mezi básnickou a lexikalizovanou metaforou. Zajímala jsem se o způsob, jakým učitelé propojují jazykové a literární hodiny a jak žákům zdůvodňují použití metafor v běžných komunikačních situacích.

4.2 Obraz současné situace výuky metafor v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ

V této kapitole uvádím popis různých pojetí učitelů metafor a jejich didaktické znalosti obsahu tohoto učiva. Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, roztřídila jsem získaná data podle Kattmanových okruhů otázek k zjištění pedagogických znalostí obsahu učiva. První okruh „význam učebního obsahu pro učení“ zahrnuje oborové znalosti a znalosti pedagogického cíle vzdělávání. Druhý okruh „znalosti o každodenních představách žáků o probíraném učivu“ vypovídá o učitelových znalostech žáků a jeho vztahu s nimi. Do třetího okruhu „prezentace oborových znalostí způsobem podporující učení“ spadají obecně didaktické znalosti, didaktické znalosti oborou a znalosti kurikula. Podle těchto tří oblastí jsem vysledovala tři základní pojetí učiva, která reflektují, ale zároveň i podmiňují, způsob, co učitelé vědí o žakovských znalostech probíraného jevu. Ke každému pojetí přiřadím znalosti učitele žáků, které pedagogy vedlo k právě takovému didaktickému postupu, a odpovídající metodologický postup, kterým učitelé dosahují výchovně-vzdělávacího cíle. Druhou část této kapitoly bude tvořit

moje interpretace zjištěných pojetí a pokus o navrnutí inovačních postupů v souladu s možnostmi, které do výuky literární výchovy může přinést pojetí metafor jako nástroje našeho přemýšlení.

4.2.1 Pojetí interpretace metafor v textu jako „těžby v dole“ nebo jako „rozebírání a smontování stroje“

Pojetí profese učitele jako mistra horníka, který zaučuje svoje žáky k těžbě drahých nerostů, je nejčastějším a zároveň nejméně didakticky vhodným pojetím interpretace básně. *„Někdy si připadám jako letící pták, když se mě děti snaží chytit, vzlétnout za mnou, to jsou ty světlejší chvílky, a pak jsou ty horší chvílky, to je ten horník, co rube to uhlí.“* Říká ke svému literárně výchovnému působení jedna z pedagožek. Přímo k interpretaci básně učitelé často zaujmají postoj, že musí prorazit tvrdou stěnu vázaného textu, najít ve skále básně všechny vzácné kovy, tzn. probírané literární tropy a figury, vytěžit je na denní světlo, kde se pak může spočítat, který z horníčků má největší zásluhy. Toto pojetí se nejčastěji objevuje u učitelů, kteří neradi opouštějí pevnou strukturu, kterou tvoří přesná kritéria, jak má metafora vypadat a kolik metafor se v textu objevuje. Podle znalosti definice metafor jako literárního tropu a schopnosti metaforu v textu objevit a samostatně ji vytvořit hodnotí žákův úspěch. *„Z básně vždy vytěžím vše, co v ní je. Proto musím být vždy dobře připravená. Improvizovat můžu u prózy, ale já nemám poetické myšlení, takže musím být opravdu připravená.“* Citace paní učitelky přímo ukazuje, že pojetí interpretace metafor v básni jako těžby v dole, spíše zaujmají učitelé, kteří se neradi pouštějí do nejistého podniku tvůrčího nahlížení textu, které má obvykle tolik cest řešení, kolik je ve třídě žáků, a na učiteli je pomoci jim najít společné a sjednocující hodnoty všech jejich interpretací. Reflexi pojetí těžby v dole obvykle končí kontrolou kvality

a kvantitu nalezených kovů. To dokládá a převyprávění průběhu obvyklé hodiny jednou z dotazovaných pedagožek: *„Pokud se zaměřím na metaforu, tak hodina bude probíhat tak, že budou podtrhávat metafory v textu. Já to budu mít předtím připravené, jaké metafory tam jsou. Pak se ptám, co jste našli, jsou tam všechny tři druhy? Tak je rozdělte. Pokud nenajdou, tak si to musí přečíst znova. Následuje, aby mi přečetli metaforu, metonymii. Vysvětlili, poopravili, co našli špatně. Pokud je to takhle zaměřené, tak závěr by byl napsat si do sešitu např. František Halas, Já se tam vrátím, dva příklady a zároveň to vysvětlí, aby z toho měli výstup.“*

Velmi podobné pojetí interpretace metafor v básni jako to předešlé odpovídá metafoře „rozebírání a nové smontování stroje“. Hodina literární výchovy probíhá jako hodina v řemeslné dílně. Báseň je přístrojek složený z různých součástek, tzn. literárních tropů a figur. Mistři řemeslníci ukazují svým učňům, k čemu jednotlivé součástky slouží, a pak je nechají strojek rozebrat, jednotlivé části pojmenovat a opětovně složit do nového strojku tak, aby byla zachována funkce součástek. Pojetí básně jako strojku má oproti dolu tu výhodu, že poskytuje učitelům možnosti vymýšlet pro děti hravé úkoly, při kterých mohou cvičit svou fantazii. Paní učitelka, která hodnotí závěr hodiny, ve kterém děti tvořily k předem daným slovům jejich metaforické definice, si velmi pochvaluje kreativitu žáků a říká: *„Děti pracovaly docela těžce na zadaném úkolu, byla to spíše umělecká dílna než řemeslná. Tím jak jsme se na začátku rozehrály, tak vznikly bohatší metafory, než kdybych jim ten úkol dala na začátku hodiny. Určitě by věděly, co je metafora, díky definici, ale myslím si, že cesta k ní přesáhla hranici řemeslné dílny, byla to spíš umělecká dílna uměleckého kováře, pasíře, šperkaře, některé ty metafory byly jako šperky.“* Toto pojetí se přenáší i do práce s metaforou v jiném textu než uměleckém nebo v běžné řeči. *„To byla taková hlavní náplň té hodiny, aby sami vytvořili příběh a aby se tam pokusili*

zamontovat tam nějakou metaforu nebo nějaké pojmenování opisem, i kdyby se tam mělo objevit to přirovnání.“ Učitelé často chápou metaforu jako součástku s estetickou nebo zjemňující funkcí. „Tak jako ve slohu to pomůže, při vlastní tvorbě, i jako ozvláštnění svého vlastního jazyka, že umí metaforu použít, nebo třeba hyperbolu, jsou to její typy, že do toho můžou něco schovat, že to nemusí říct na plnou hubu, to si myslím, že je do života docela prima.“

Z předchozího popisu vyplývá, že učitelé s tímto pojetím interpretace metafory ji považují především za literární trop. Účel tohoto učiva pro další rozvíjení žáků a jejich schopnosti se učit není příliš velký. V běžném životě mohou žáci metaforu použít k obohacení svého psaného i mluveného projevu a k bezproblémovému přijetí na střední školu, kde pak budou v literární teorii dále pokračovat. Když učitelé přemýšlejí o svých žácích, jak metafoře rozumí, uvědomují si především, že jim dělá problém rozpoznat lexikalizovanou metaforu v textu. K úkolům a práci v hodině žáky motivují především odměnou za správnou a úplnou interpretaci textu, čímž mezi žáky vytvářejí prostor pro vzájemnou soutěživost. Jejich pojetí metafory odpovídá především výstupům formulovaným v RVP ZV: Jednoduše popisuje strukturu literárního díla a tvoří text na základě osvojené literární teorie.

Z didaktického hlediska jsou úkoly koncipovány tak, že při jejich řešení žáci využívají především deduktivní myšlení. Jedná se především o ty postupy, kdy učitel žákům nadiktuje teorii a definici metafory, a pak je takto poučené nechá vyhledávat metaforu v textu. V rámci metafory dolu nebo montování stroje, mistr nejdříve učňům popíše tvar a obvyklý výskyt hledané rudy nebo součástky, a pak své svěřence vyšle do dolu nebo jim rozdá klíče a šroubováky, a nechá je vyhledat metafoxy podle přesného popisu. Druhá metoda představuje práci s textem. Žáci mají bez předchozích instrukcí, pouze s výzvou – hledejte tam něco zajímavého - , která někdy nemusí ani přijít, najít zvláštní jazykový jev, který jim pak učitel představí jako metaforu.

V tomto případě se zapojuje induktivní myšlení. Malí horníci jsou hned vysláni do dolu s úkolem zapisovat si vše zvláštní, co v něm uvidí. Mistr je pak obeznámí s povahou jejich objevů.

4.2.2 Pojetí interpretace metafory v básni jako „sledování abstraktního obrazu“

Toto pojetí stojí v přímém kontrastu k pojetí „těžby v dolu“. Umožňuje žákům osobní a svobodné zacházení s textem, které není příliš z venku regulované. Kvalita interpretace závisí především na samotném žákovi. *„Ale není cíl každé hodiny dobývat metaforu. Ti citlivější čtenáři a slohově vyspělejší jsou ji schopni odhalit ihned, a ti, co potřebují poradit, s dopomocí po téhle hodině by metaforu odhalili všichni. Zatím by nedocenili její sílu, tomu jsme se nevěnovali, strana levá, pravá, protože metafora je víc z hlediska emočního náboje básně, z hlediska prožitku, k tomu jsme zatím nedošli, to je diskursní téma na příště, výchozí.“* Báseň je abstraktní obraz, všechny jeho výrazové složky působí na čtenáře a on sám, podle své osobního charakteru a aktuálního nastavení, jim dává význam. Jediná správná interpretace může být od autora, ale je možné, že ani sám autor nechtěl, aby existoval jediný možný způsob, jak báseň interpretovat. Učitelé zároveň požadují po žácích odpovídající argumenty, aby jimi podložili svůj rozbor básně. *„Říkám, že literatura je o pocitech, a že každý může mít z literatury pocit, který je různý. Co je dané, je ta metafora. Ale každý tu metaforu může vnímat jinak. A může si pod tím představit něco jiného, protože co my víme, co tím chtěl básník říci. Můžeme si říct, může to být tohle nebo tohle. Já jim vždycky říkám, no tak mi řekněte, že se vám to nelíbí, ale řekněte mi argumenty, já vás nenutím, aby se vám to líbilo, ale řekněte mi proč to tak je. Literatura je o pocitech odtrhněme se od toho, že tohle musíš, protože je to*

předepsáno.“ Učitelé nechtějí po žácích přesnou odpověď, pouze sledují, jestli význam, který v básni vidí, vychází z jejich konkrétní zkušenosti. Zamezují tak povrchnímu přiřazování významu k formě, aniž by při tom žáci vycházeli z nějaké příčiny. Díky tomu posilují u žáků samostatnost v myšlení, ale zároveň i toleranci k odlišnému názoru a schopnosti se o svých různých pohledech bavit. *„Pokud jsou ty interpretace metafor různé, tak je to jen ku prospěchu, protože děti pochopí různost myšlení a pochopí, že jsou všichni originály. Někdy to svádí k frázi, pokud je to hodně častý případ, tak se sejdou ve výkladu, protože ta metafora je tak častá, že se z ní stane klišé a neprovokuje fantazii.“*

Interpretace básně v tomto pojetí tedy přechází z řemeslné dílny do uměleckého ateliéru. Úskalím je, že ne všichni žáci jsou umělci, tudíž ne všichni jsou obdařeni takovým jazykovým citem, aby se bez vedení učitele v básni jako abstraktním obrazu zcela neztratili. Učitelé pak rozdělují své žáky na nadané a ty pomalejší, ke kterým přistupují stejně jako učitelé s pojetím dolu. *„Když tomu fakt nerozumí, vůbec nechápou, tak s takovou básničkou pracovat nemůžeme, proto je pro tyhle lepší, když je to epický, lyricko-epický. Když je to založený na vyprávění, tak je to pro ně daleko snazší na pochopení, než když jsou to jen ty emoce a obrazy.“* Učitelé se dále řídí pravidlem, že každý genius se musí cvičit, a nadaný, ale líný žák na tom bude hůř než poctivý a pracovitý. Tudíž při interpretaci básně nehraje roli znalost teorie a definice metafor jako literárního tropu, ale talent, a hlavně cvik a zkušenost s četbou.

Motivace k práci v hodině vychází především z toho, že by žáky taková četba básně měla bavit. Mizí motivace nejlepším výkonem za jedničku, čímž odpadá i charakter interpretace jako závodu nebo soutěže. *„To je přesně důvod, proč se čte poezie, protože to každý může chápat jinak, protože to je přesně to, co ta poezie jim má říkat, že to není explicitně řečený. Mají to rádi,*

protože to chápou po svém.“ Důležité ale je, aby téma básně nezasahovalo do příliš citlivé oblasti, protože to by pak ve většině případů zabránilo žákům se sdílet. Na druhém stupni jsou totiž žáci vystavení největšímu tlaku vzájemnému posuzování, touhy zapadnout do skupiny vrstevníků a zároveň vymezování se vůči světu dospělých. Texty v básních a v čítankách často mluví o vztazích mezi rodiči a dětmi nebo milenci, které žáci velmi intenzivně prožívají, ale o to méně se svými emocemi chtějí chlubit v kolektivu třídy. *„Nepřistoupí na ten subjektivní pohled autora, nechtějí tu poetiku vnímat. Jsou tam ukázky, které se jich dost týkají, nějakých rodinných věcí, které jsou pro ně dost v tomhle období těžké pochopit. Oni se neptají, oni se tváří odmítavě, jako že to nepociťují, ale nemyslím si, že tomu nerozumí.“* Takto pojatá metafora učitelům umožňuje formulovat výchovně-vzdělávací cíle vedoucí k získání klíčových kompetencí personální a sociální, občanské, k učení, a komunikativní.

V pojetí interpretace básně jako sledování abstraktního obrazu se nejčastěji uplatňují úkoly, které v žácích podporují způsob induktivního a deduktivně-induktivního myšlení. V prvním případě se pracuje s textem a učitel nechá žáky o básni volně hovořit, tak jak ji oni sami rozumí, přičemž vyžaduje patřičné argumenty. V druhém případě je přivede k pochopení principu působení metafory jako výrazového prostředku k přenosu konkrétních zážitků k zobrazení citů. Pak je nechá pracovat s textem, a opět vyžaduje argumentaci k jejich hodnocení básně. Výhodou tohoto druhého postupu je, že žáci znají funkční princip metafory, tudíž jejich argumentace se spíše opírá o tuto znalost, než jen o intuitivní spojování příčin, které mají na svědomí jejich citovou odezvu na báseň.

4.2.3 Pojetí interpretece metafor v básni jako „studium dobového dokumentu“

V tomto pojetí dochází v určité míře ke skloubení předchozích dvou pojetí. Dochází k přesunutí klíče na správnou interpretaci metafor v básni do rukou učitele, což opět připomíná situaci mistra a jeho učňů. Zároveň se však v tomto pojetí neklade takový důraz na literární teorii, ale soustředí se na reálné zkušenosti, které pak ovlivňovaly autora k napsání takového a takového textu, což odpovídá interpretaci obrazu, ne už však abstraktního, ale symbolického. Každá barva, každý tvar, každý předmět, postoj a chování postav má svůj daný význam, který je přesně vyložitelný. Učitel se soustředí na vyložení dobového kontextu, snaží se žákům přiblížit způsob uvažování v tehdejší době a odhaluje jim význam slov, která už dnes buď nepoužíváme, nebo pro nás mají už úplně jinou platnost. *„Souvislosti s dobou určitě vysvětluji. Obzvlášť jestli ten rozbor textu postavím na tom, že vím, že ten básník to napsal, protože vím, že jsou nějaké literární směry a podobně, tak to já jim to zase do toho vrátím, že musí vědět, že oni psali právě takhle proto, že v té době psali v tomto stylu, a proto tam použil tohle.“* Dochází často k tomu, že učitelé postupují buď v rámci abstraktního, nebo symbolického obrazu a podle toho, jestli význam jednotlivých metafor znají nebo neznají, tak žákům dávají volnost v interpretaci. *„Oni třeba najdou v textu spoustu metafor a jednu nenajdou, nenachází tam podobnost, proč je to teda metafora. Třeba v devítce se hodně soustřeďujeme na souvislost s dobou.“*

Co se týče míry znalosti kontextu, pomáhá žákům při hledání metafor i ten fakt, že vědí, že se pohybují v útvaru, v kterém se metafory očekávají. Je proto pro ně snadnější interpretovat metaforu v básni než v epickém textu. Učitelé proto často považují básnický text pro první seznámení s metaforou za vhodnější, protože tím dětem ukazují „přirozené teritorium“, v kterém se

metafora může vyskytovat. Učivo o metafoře podle učitelů s tímto pojetím vede k výstupům RVP ZV: Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora, k čemuž slouží učivo jazyka literárního díla.

Z didaktického hlediska se v tomto pojetí uplatňují všechny tři výše zmíněné postupy myšlení: induktivní, deduktivně- induktivní a deduktivní. V prvním případě žák opět pracuje nejdříve s textem, aniž by měl nějaké předchozí informace. Když narazí na určité neznámé nebo nepochopitelné jevy, učitel přijde s dobovým klíčem pro interpretaci a vysvětlí žákům význam básnických obrazů s ohledem na kontext doby. V druhém případě se žáci první dozvědí dobové souvislosti a teprve poté se jim dostane do rukou text. Když narazí na metaforu, budou podle přednesených informací schopni rozpoznat jejich dobový význam. V třetím případě učitel odpřednáší historické údaje a zároveň je i podloží na příkladech metafor v básni. Žáci se pak už jen řídí principem srovnání, dalších metafor se vzorovými.

4.2.4 Interpretace pojetí výuky metafor v literární výchově se zaměřením na inovační možnosti zavedením poznatků kognitivní lingvistiky

4.2.4.1 Těžba v dole a montování stroje

Pojetí interpretace básně jako těžby v dole zcela zabraňuje žákovi přistoupit k metafoře jinak než jako k přesně definovanému literárnímu tropu, který má své zvláštní místo pouze v lyrickém nebo lyricko-epickém textu. Toto pojetí má jednak za následek rozdělení mezi literární a jazykovou metaforou a jednak znemožňuje žákovi přistupovat k básni jinak než jako k náročnému a vysilujícímu čtení, které vyžaduje velkou práci, aby z něj čtenář něco vytěžil. Nevýhodou je i soutěživost, která žáky při hledání

metafor motivuje k vyššímu výkonu. Motivace jedničkou je sice velmi účinná a ve školním prostředí často učitelé nemají silnější prostředky, ale v případě literární výchovy a četby všeobecně nemá tato motivace delší trvání než do zazvonění na přestávku. Nevyvolá v žácích potřebu si báseň či jiný text opět vzít a číst si jej z vlastního popudu a zájmu.

Lépe je na tom obdobné pojetí montování stroje, které má alespoň tu výhodu, že žáky nutí k reflexi získaných informací o metafoře vlastní tvorbou. To vede k procvičení jejich fantazie a nutí je k tvořivému řešení problému a zlepšení jejich komunikačních schopností. Nevýhoda je, že stále zůstává velká propast mezi literární a jazykovou metaforou. Toto pojetí vede žáky k tomu, že metafora je v běžném jazykovém projevu něco navíc, že básníci jsou vlastně hraví lidé, kteří to, co by normální člověk řekl obyčejně, pouze zakličkují, vyšperkují, aby to vyznělo lépe a zajímavěji.

Z hlediska zaměření mé práce těmto pojetím zcela chybí koncept, kdy by žáci mohli získat povědomí o metafoře jako o nástroji našeho myšlení. Tato situace by se mohla změnit např. tím, že by učitelé v reflexivní části hodiny, tvorbě vlastních metafor, nechali děti popsat nějaký zapeklitý problém, situaci nabitou emocemi. Těžká vyjádřitelnost jevu by je automaticky vedla k sáhnutí po přirovnáních, příkladech ze života a různých analogiích. Tím by ale právě dosáhli nejvyšší míry metaforického myšlení, které by opustilo uzavřený výzkum metafory v prostoru básně a otevřelo jim dveře do reálného světa každodenních situací. Pak by mohli pochopit, že metafora je všude, a že čím víc budou tuto skutečnost vědomě reflektovat, tím výstižněji budou moc komunikovat svoje emoce a další abstraktní jevy.

4.2.4.2 Abstraktní obraz

Toto pojetí nejvíce podporuje samostatné myšlení, schopnost být zdravě kritický a zároveň ohleduplný k individualitě a odlišnosti. Slabé místo tohoto pojetí vidím především v nedostatečném ukotvení interpretace adekvátními argumenty. Při práci s textem je zapotřebí, aby učitel nechal žákům dostatečný čas na to, aby neuváděli pouze fádňi příčiny své interpretace, a vhodnými otázkami je vedl až do bodu, kdy si uvědomí vztah mezi tím, co při čtení básně prožívají a vzpomínkou na zážitek, při kterém podobné emoce zažívali v reálném světě. Každé pocity totiž vycházejí z reálného zážitku. Když děti čtou báseň, pouze si znovu uvědomují to, co už jednou prožily a procítily. Pokud jejich argumentace bude směřovat tímto směrem, budou na dobré cestě pochopit, jak metafory fungují jako nástroje jejich myšlení.

Reálná situace je však často taková, že volná interpretace mnohým žákům nevyhovuje a v abstraktním obraze se rychle ztratí a čtení básně je pro ně díky tomu nezáživné. Učitelé to zdůvodňují především různou mírou talentu (jazykový cit), cviku (zkušenostmi se čtením) a síly vůle (být ochotný čít i náročnější text). Pokud by skutečně záviselo na obdarování žáka básni rozumět, tak by platilo, že pro ty nejcitlivější by byl nejvhodnější postup, který nabízí právě pojetí a abstraktního obrazu, pro ty nejméně nadané by se naopak hodil krumpáč a přesný popis dobývaného nerostu. Z výzkumu vyplývá, že přesně takto se i učitelé zařizují. Nadanější nechají pracovat samostatně a těm pomalejším ukazují, podtrhávají metaforu v textu a nechají je nazpaměť se učit příklady. Domnívám se ale, že pojetí abstraktního obrazu přináší do interpretace básně největší možnosti jak s metaforou pracovat tak, aby žákům skutečně pomohla v rozvoji jejich myšlení, a proto by bylo dobré, aby se našla cesta, která tuto interpretaci zpřístupní všem. Nepopírám, že

nadání pro jazyk je zanedbatelným faktorem, ale ne úrovni základoškolského vzdělání bych se nejvíce soustředila na cvik, získávání co největšího množství zkušeností s četbou. Čím častěji si děti budou moc ověřit, že jejich pocity jsou spojeny s reálnou zkušeností, tím více budou pronikat do hloubky metaforického textu a lépe mu rozumět. A čím více budou mít pozitivní zkušenost s takovým čtením básně, tím vyšší bude jejich motivace k dalšímu i samostatnému čtení. Jinými slovy tím silnější bude jejich vůle básně číst a snažit se jim skutečně porozumět. Motivace ke školnímu výkonu tedy nebude založená na počitatelném úspěchu v nacházení metafor, ale na odměně, kterou jim bude přinášet zpřítomnění vlastního života s vlastními zážitky, otázkami a pocity v textu básně. Takový postup by podle mě jednak zrušil hranice mezi metaforou v jazyku a v literatuře a zároveň by pomohl žákům pochopit skutečný význam metafory v každodenních situacích.

4.2.4.3 Dokument doby

Přístup k textu jako dokumentu doby pomáhá žákům pochopit, jak se zkušenost reálného života může promítnout v metaforickém textu, na druhou stranu pro ně bude komplikovanější tento postup vztáhnout i na svou osobu. Záleží hodně na učiteli, jak přísně se bude držet dobového kontextu a nenechá žáky s textem pracovat volně, tak aby v něm mohli odhalit nové významy, které do něho sice autor vědomě nevložil, ale které jsou hodnotné pro rozvoj žákovy osobnosti. Největším přínosem tohoto postoje tedy vidím v tom, že žák může porozumět tomu, jak se cítil autor. Do jaké situace v básni mluvil, jaký problém řešil, a jak se společenské hodnocení tohoto problému změnilo v 21. století. Z pohledu rozvoje žákova myšlení může taková interpretace básně posloužit stejně dobře jako u abstraktního obrazu. Opět dochází k žádoucímu propojení zkušenosti s obrazem v textu. Úskalí vidím v tom, že

žáci nemají možnost tento princip přenosu z reálné zkušenosti do metafory prožít na vlastní kůži. V krajním případě by mohlo dojít k tomu, že by se báseň sice interpretovala správně, ale jakoby v laboratorních podmínkách, za stěnou muzejní vitríny. Pocity by byly zakonzervované a žáky neopětované, báseň by se nemohla dotknout jejich života. Řešením by bylo vyjít vždy z dobového kontextu do aktuální situace a pak přímo do života dětí.

4.3 Vyučovací metody učitelů podle E-U-R

V předchozí kapitole jsem se snažila o popis nezákladnějšího obrazu výuky metafory na 2. stupni ZŠ. V této části zaostřím na výukové metody a postupy. Jednotlivé kapitoly této části diplomové práce jsou vždy strukturovány od popisu situace ve škole, kde uvádím citace z rozhovoru s učiteli, k mé interpretaci výukových metod a postupů, jejímž cílem je poukázat na kontrast, který vidím mezi výchovně vzdělávacími možnostmi učiva o metafoře viděné klasickým a kognitivnělingvistickým pohledem.

4.3.1 Evokace

Ve fázi evokace jsem vysledovala, že se učitelé vybírají ze tří základních postupů: 1. Teoretický úvod do hodiny, 2. Objevování nezvyklých jazykových jevů v textu, 3. Pedagogická hra nebo heuristický úkol založený na principu metaforického přenosu. Všechny tři postupy byly poměrně rovnoměrně využívány. Při jejich výběru se učitelé řídili především tím, jestli je metafora pro žáky úplně nové učivo nebo jestli se jedná už o jev známý, jehož poznání se bude v hodině upevňovat a rozšiřovat o nové aspekty.

V následujících odstavcích se pokusím rozebrat jednotlivé modely a poukázat na jejich výhody a nevýhody.

4.3.1.1 Teoretický úvod do hodiny

Při postupu, kdy učitel volí teoretické uvedení do hodiny, se proces aktivizace žákova myšlení uplatňuje nejméně. Otázky a úkoly se pohybují pouze na rovině žákovských znalostí. V lepším případě jsou žáci přivedeni k opětovnému vybavení poznatků na základě nějakého objevu.

Př. Na tabuli měla paní učitelka připravené tři termíny: Metafora, Personifikace, Lyrika, Epika. Nechala žáky, ať si termíny pročtou a pak se zeptala: „Co jsem měla napsat jako první?“ Žáci odpověděli, že lyrika a epika. Učitelka chválí a doplňuje: „V lyrice a epice se můžeme setkat jak s metaforou, tak s personifikací. Správně jste názvy literárních druhů uvedli jako nadřazené.“ Tento úsek hodiny pak v rozhovoru komentuje slovy: „Na začátku jim vždycky píšu to učivo jako téma, s kterým se seznámíme. Já jsem to přehodila schválně, já jsem chtěla, aby oni věděli, že ta lyrika a epika je nadřazená. Já jsem to tam schválně napsala na konec, a chtěla jsem, aby oni mi řekli, že tím jsme měli začínat. Protože v lyrice a epice může být tedy metafora a personifikace a přitom může být v obojím“.

Výhodou tohoto postupu je, že žáky přiměje k aktivnímu znovu vybavení získaných poznatků. K evokaci žákových osobních zkušeností však nedochází, proto je tento postup pro učení metafory z pohledu kognitivní lingvistiky neúčinný. Na druhou stranu je stále lepší než možnost pouhého frontálního opakování a pak nadiktování další nové látky.

4.3.1.2 Objevování nezvyklých jazykových jevů v textu

V druhém případě, kdy žáci čtou vybranou ukázkou epického nebo lyrického textu, je učitel vede k tomu, aby hledali výrazy, které jim přijdou

neobvyklé. V hodině paní učitelka např. zadává úkol: *„Kdybyste ten příběh oprostili od všeho, co je jen obyčejné vypravování, tak vám tam zůstane něco navíc. A to navíc si opište jako ukázky. Co je tam navíc, je ta poezie.“* Teprve až žáci v textu naleznou místa, o kterých z vlastní zkušenosti vědí, že jsou pro běžný jazyk neobvyklá, tak učitel jev pojmenovává jako metaforu.

Tento postup z hlediska osvojování nové látky má tu výhodu, že žáci se musí sami zamyslet nad tím, co odlišuje jazyk uměleckého díla od běžného textu. Díky tomu si pak pojem metafora nebudou spojovat s definicí, ale s konkrétními ukázkami. Na druhou stranu tento postup nijak nepřispívá k odhalení metafory jako způsobu našeho myšlení, naopak spíš upevňuje chápání umělecké metafory jako specifického jazykového prostředku básníků. Žáci si budou spíše pamatovat, že zvláštní obrazné konstrukce, kterým říkáme metafory, se vyskytují v básních nebo v epicko-lyrických textech, než že by si uvědomili, že metaforický přenos pojmenování využívají při svém dorozumívání téměř neustále.

Př. Paní učitelka vysvětluje, jakým způsobem vede žáky při četbě metaforického textu, aniž by jim předem řekla, že mají hledat metaforu. *„Děti, přečtete si básničku, chvíli o ní přemýšlejte, jestli je to lyrika, epika.“ Takhle dost často začínáme, když rozebíráme básničku, „a teď tam hledáme některé věci, které vám přijdou zvláštní, že je tam ten básník použil, vy byste to třeba nepoužily.“ Hledáme, co je tam zaujme, a zařazujeme, co by to mohlo být, proč to tam použil.*

Méně vhodná varianta tohoto postupu, oblíbená obvykle u učitelů, kteří sami o sobě tvrdí, že básnické texty nejsou jejich doménou, je vysvětlení metafory podle srovnání s básnickým přirovnáním. Považuji tuto metodu omezenou pouze na školní prostředí, nevyužitelnou pro další vzdělávání žáka, protože rozdíl mezi oběma obraznými konstrukcemi je pouze formální. Přirovnání obsahuje slovíčko „jako“, zatímco metafora jej nemá. Přikláním se

tedy k názoru N. Goodmana, který tvrdí, že básnické přirovnání a metafora jsou tytéž jevy.¹⁰⁹

Př. Paní učitelka komentuje svůj klasický postup při výuce, kdy metafora je pro žáky nový pojem, ale znají už básnické přirovnání: „Vyberu básničku, kde je metafora i přirovnání. Začneme přirovnáním, protože to poznají hned, jak jako, a pak hledej něco, co vypadá podobně, ale chybí tam slovíčko „jako“, zpravidla to najdou, a to si řekneme, že bez toho slovíčka, kdy je tam vnější podobnost, že je to metafora. Což proběhne na básni, kterou já si připravím.(...) Oni tím, že vytahují sami a přemýšlí, co to je, a já jim řeknu, tohle co jste teď popsali, to je metafora, si to mnohem lépe uvědomí.“

Dochází ke stejnému efektu jako u prvního postupu. Učitel sice pracuje s již získanými znalostmi a využívá je jako nástavbu pro další poznání, ale celý tento proces „stavění hradu literární teorie“ vede v konečném důsledku k zabarikádování poznatků v nedobytné tvrzi školních výsledků. Žák může být úspěšný, v hodině literatury odhalit každou „jazykovou nástrahu“, kterou básník text opatřil oproti běžné mluvě, ale ve chvíli, kdy tento žák opustí školu nebo jen literární hodinu, bude mu celé znalostní opevnění k ničemu. Práce s textem v hodině literatury je základní metoda, co je ale zapotřebí změnit je vzdělávací cíl, ke kterému se metoda využívá. Pokud čteme text jen proto, abychom si jeho zvláštnosti odborně pojmenovali, nepřidá to k naší čtenářské kompetenci žádné další zkušenosti a o využití interpretačních schopností v jiných oborech se už vůbec nedá mluvit. Řešením, jak z bludiště interpretace vyjít na čerstvý vzduch, je za prvé naučit žáky principu vzniku a průběhu metaforického přenosu a za druhé zrušit hranice mezi jazykovou a literární metaforou, která literární metaforu ještě více izoluje od skutečného života.

¹⁰⁹ Srov. Goodman, 2007, str. 73

4.3.1.3 Pedagogická hra či heuristický úkol

Nejvhodnější postup, který výše zmíněného cíle dosahuje, volili učitelé, kteří učivo o metafoře uváděli pomocí her a heuristických úkolů. Společným rysem těchto hodin bylo jejich zaměření na metaforu samotnou, na rozdíl od hodin, kde učitel metaforu zmiňuje jen jako součást většího celku lyrických nebo lyricko-epických děl.

Nejefektivnější postup volila paní učitelka, která při přípravě čerpala z příručky pro pedagogy L. Lederbuchové a E. Beránkové *Trocha literární teorie*.¹¹⁰ Ukázala dětem klubíčko a zeptala se jich, co jim připomíná. Děti začaly vyjmenovávat: sněhová koule, pomeranč. Když se jich pak zeptala, proč jim to připomíná právě onu věc, odpověď zněla, že je jí klubko podobné. Tak došlo k evokaci známé zkušenosti, že určité věci si navzájem jsou podobné podle různých vnějších rysů, a proto můžeme jejich jména podle vhodnosti kontextu a povahy komunikačního cíle zaměňovat. Tato metoda má jednoznačnou výhodu v tom, že ruší hranice mezi školou a životem, protože to, co děti v běžném životě zažívají, si mohly vyzkoušet i v školním prostředí. Aby však její využití přivedlo žáky k cíli podle kognitivní lingvistiky, měli by pedagogové žákům dále ukázat, jak se princip přenosu objevuje v běžném i básnickém jazyku. Pokud totiž zůstaneme pouze v uměleckém textu, opět dojde k ohraničení celého jevu hradbami literární teorie, která zabrání žákům objevený princip najít a využívat v běžné komunikaci nebo při četbě textů jiných oborů.

Další metodou, která trefně odhaluje podstatu metafory, je „(slovní) ilustrace básně“. Paní učitelka tuto metodu využívá k ověření toho, že se žáci shodují v interpretačním kontextu, nutným ke správnému pochopení obsahu básně. „Často se jich ptám, kdyby měli nakreslit ilustraci, kdyby to chtěli

¹¹⁰ Srov. Beránková, Lederbuchová, 1999, str. 61

prodat, ale kdyby neuměli mluvit, jen kreslit. To je nejrychlejší postup – obvykle pomocí ilustrace, nebo mi jen řeknou, co by nakreslili, protože nemáme čas skutečně kreslit. Na tom se obvykle spojí a mají úžasné nápady. Třeba někdy vezmou konkrétní věc, která není vůbec podstatná z mého pohledu. Je to takový odpich přesto se dopídíme k tomu obsahu. O možnosti přístupu k významu básně jinými než jen verbálními prostředky píše I. Gejgušová: „Pro zjištění, zda se žákům daří komunikovat s uměleckým textem, je možné využít toho, že jsou schopni estetický prožitek spojený s četbou a vnímáním uměleckého díla vyjádřit i neverbálními prostředky. Reflexe pomocí kresby vede žáky k tomu, aby ztvárnili pocity spojené s konkrétními slovy.“¹¹¹ Nespornou výhodou této metody je v tom, že propojuje vizuální obraz s obrazem literárním, který si při čtení malujeme pouze v mysli. Vědomě vede žáky k tomu, co při čtení dělají automaticky, a tím zvyšuje jejich citlivost vnímání k „vizuálnímu obsahu“ textu. U metaforického textu jim při reálné kresbě nebo jejího popisu můžou v konkrétních tvarech a jasných barvách vytanout jejich osobní vzpomínky na popisované jevy, a tak text mohou mnohem intenzivněji prožívat. Zároveň si uvědomí obraznou podstatu popisovaných objektů a vztahů mezi nimi, čímž si učitel vytváří vhodné podmínky k další fázi uvědomění, která jim pomůže pochopit metaforu jako obraz věci, jehož pomocí se básník snaží ilustrovat hlubší prožitek nebo jinou skutečnost.

Třetí skupinou úkolů, jejichž prostřednictvím žáci pochopili princip metaforického přenosu, by se dala pojmenovat jako metafora=rovnice. Učitelé žáky vyzvou, aby se buď u volných slov, nebo u slov v básni zamysleli nad tím, jak jinak by se daný jev dal pojmenovat. Vznikne tak „básnická definice slova“, kterou si buď žáci sami vymyslí, nebo ji objeví v textu básně a přiřadí ji k rozvíjenému slovu.

¹¹¹Cit. Gejgušová, 2009, str. 81

Př. Paní učitelka měla na tabuli napsané ukázky z básně Jiřího Wolкера: Slunce/ je veliký básník a napsalo krásnou báseň zlatým perem na naši zem. Okno/ je skleněná loď připoutaná ke břehům mé světnice. Děti měly nalézt místo, kam by daly rovnítko, kdyby se jednalo o matematickou rovnici, takže by se levá strana (rozvíjený výraz) rovnala pravé straně (básnický opis slova). Pak se ptala, jestli by pravá strana, jako definice levé strany, mohla být v encyklopedii? Metaforu označila jako básnickou definici slova. Sama pak k této metodě dodává: „Úkol zněl, že metafora je jako rovnice, strana levá, pravá, rovnají se. Tady je rezerva pro příště, že to bylo tvrzení na začátek, v dalších hodinách půjde o to, že to až zas tak neplatí, třeba u Reynka, protože ta pravá strana je víc než levá, protože burcuje fantazii, pouští čtenáře hlouběji a dál do skutečnosti, kterou básník popsal, ale nedá se to za 45 minut s žáky zvládnout.“

Př. Paní učitelka má na tabuli nakreslenou tabulku, kde má nalevo slova, která mají žáci vyjádřit jinak, opisem (pozn. Uváděné příklady vymysleli žáci v hodině): např. země – matka, životadárkyně, domov; nebesa – božský dům, moře; slunce – zářivá sestra, žhavý vůz, žhavý obr; měsíc – ochránce země, spolubydlící, ochránce, chladný soudce; hvězda – lucerničky, armáda měsíce.

K těmto cvičením bych zařadila i rozřídovací cvičení, ve kterém mají děti vybírat slova a správně je rozřídovat do dvou sloupců. První sloupec nese název *Základní význam* a druhý *Přenesený význam*. Paní učitelka žákům promítne různá slovní spojení a chce po nich, aby je do těchto dvou sloupců rozřídili: kapka vody – kapka štěstí, lidská hlava – hlava rodiny, myš polní – počítačová myš, tvrdé dřevo – tvrdá slova, kamenný pomník – kamenné srdce, sametové šaty – sametový hlas, lidské čelo – čelo průvodu.

Toto a předchozí cvičení žáky dovedou k pochopení toho, jak funguje přenos pojmenování, rozšiřování slovní zásoby a vznik lexikalizovaných metafor. V případě, že by součástí pedagogických znalostí obsahu učiva byl koncept metafory podle kognitivní lingvistiky, mohli by učitelé žáky lépe dovézt k porozumění toho, že všechny základní významy vycházejí

z pojmenování reálné skutečnosti, že jde o existující objekty, chemické a fyzikální vlastnosti látek a objektů (tvrďý). Že přenos neprobíhá jen podle vnějších znaků (myš), ale i podle umístění objektů (čelo). U prvního příkladu kromě principu přenosu pojmenování ještě paní učitelka upozorňuje na metaforické obohacování slovní zásoby a zároveň otevírá možnost k diskuzi nad podstatou definice výrazu. Kdyby to, co ve třídě naznačila, dále rozváděla, mohla s žáky přijít na základní princip toho, že nic ani vědecké definice, se bez metaforického přenosu neobejdou. A že tedy celá naše slovní zásoba je na přenosu pojmenování závislá.

4.3.2 Uvědomění

Fáze uvědomění probíhá u všech pedagogů téměř shodně. Základní metodou je práce s textem, v kterém žáci hledají probírané literární tropy, třídí je podle terminologie a společně s učitelem se snaží o jejich interpretaci. Je to spojeno často s neúspěchem metaforu podle definice najít. Žáci ji nedokážou rozpoznat, buď textu vůbec nerozumí, nebo jim nepřijde na jeho obraznosti nic atypického, takže konkrétní obrazný výraz za metaforu jako literární trop nepovažují.

Vysledovala jsem dva základní přístupy učitelů k tomu, jak text rozebírat. První skupina učitelů po žácích chce, aby odhalili metaforou jako literární trop, ale jak si budou metaforu a celou báseň vysvětlovat nechávají na nich. Tvrdí, že to se nikomu předepsat nemůže, ale zdůrazňují, že je důležité, aby si žáci svoje pocity dokázali obhájit. Druhá skupina naopak předem ví, co se v básni má odhalit za významy, a žáky k tomu při interpretaci vedou. Následující příklady ilustrují postoje první a druhé skupiny učitelů.

Př. *„Otázka, co tím chtěl básník říct, tak já každý názor, který svými argumenty obhajují, považuji za správný, protože pokud se nemůžeme sami zeptat básníka, tak přesně nevíme, co tím chtěl říci, takže já při té interpretaci textu, když oni řeknou, že tam vidí tohle, tohle a vidí to proto, proto, tak pro mě je to vždycky správná odpověď. Já mám rád tu jejich argumentaci a to je pro mě ta zpětná vazba, že oni tomu rozumí nebo ne, protože to, že já mám jiný názor a vidím v tom něco jiného, to se klidně může stát, a já jim říkám, o tom ta poezie je, každý z nás si z toho vezme úplně něco jiného.“*

„Ať si myslí, co chtějí, řeknu jim svůj názor, ale musí si najít argument, oni to často jen plácnou, tak po nich chci najít mi v textu, proč to říkají. Obvykle to uznají.(...) Ale je to volbou těch textů, nejsou tam takové texty, které by připouštěly dvojí interpretaci. Spíš to tam nenajdou, nebo jsou trochu mimo, než že by se s někým přeli. (...) No, že to je přesně důvod, proč se čte poezie, protože to každý může chápat jinak, protože to je přesně to, co ta poezie jim má říkat, že to není explicitně řečený, mají to rádi, protože to chápou po svém.“

Př. *„Povedlo se jim to (pozn. interpretovat báseň), trošku je člověk navede. Tam, kde je složitější obraz, tam si člověk může představit, co chce, jestli jsou to vlasy nebo tráva. Ale někdo na to přišel, příště už to bude dobře u všech.“*

„Je hrozný problém dojít k tomu, proč vlastně, co za tím vlastně je, že to nepoznají, kdyby je k tomu učitel navedl, tak to nerozklíčují, co je vlastně ta metafora, co za tím je, co je za tím schované. Já jsem si našla ve slovníku básnických pojmů od Filipa, tak tam je od Viléma Závady „tuláci jako polní lilie“, to je taková čítanková, ale ty děti by to taky nerozklíčovaly.(...) Pomocí návodních otázek dovedu je tam, kam chci, aby to v tom textu našli.“

Problém v praxi ale je, že žáci sice mají z básně určité pocity, ale obhájit je nedokážou, protože nerozumí tomu, jak je metafora vytvořena. Sice ji rozpoznají jako literární trop, ale nechápou už, že v nich jednotlivé přenesené složky, z kterých je celková metafora sestavena, asociují různé zkušenosti z jejich života, a tyto asociace/vzpomínky zkušeností v nich

vyvolávají souhru dojmů, která zapřičiňuje právě prožívané emoce nad četbou básně. Správná argumentace by měla být založena na konkrétních příkladech zkušeností, které žák prožil a které si spojuje s daným obrazem v textu. V hodinách literatury obvykle k takovému hloubkovému rozhovoru nedochází, protože se většina energie soustředí na rozpoznání formální stránky metafory jako literárního tropu. Mám dojem, že se učitelé za tvrzení: „Každý má právo v tom vidět něco jiného,“ pouze schovávají v případech, když je v textu příliš náročná metafora, kterou oni sami mají problém si vyložit. V této domněnce mě utvrzuje fakt, že u jasných příkladů metafory žákům volnost v interpretaci neposkytují, a naopak je potrháváním metafor a opakovaným pročitáním textu vedou k jasnému odhalení metafory jako literárního tropu tak, aby se nakonec celá třída shodovala v interpretaci s jejich názorem. Tento jev vystihuje dobře následující příklad.

Př. *„Říkám jí, že literatura je o pocitech, že každý může mít z literatury různý pocit. Co je dané, je ta metafora, ale každý tu metaforu může vnímat jinak. A může si pod tím představit něco jiného, protože co my víme, co tím chtěl básník říci. Můžeme si říct, může to být tohle nebo tohle. Většinou je navedu, když je to jasná věc, a oni se ztrácejí. Postupuji třeba tak, že jim řeknu: „Tak si to napíšeme a teď říkejte znovu, co si myslíte, že to vystihuje?“ Je nutné znovu se vrátit do textu, pocit ale nemusí být u každého stejný. Já jim vždycky říkám, no tak mi řekněte, že se vám to nelíbí, ale řekněte mi argumenty, já vás nenutím, aby se vám to líbilo, ale řekněte mi, proč to tak je. Literatura je o pocitech odtrhněme se od toho, že tohle musíš, protože je to předepsáno.“*

4.3.3 Reflexe

Reflexe probíhá obvykle formou vlastní tvorby žáků. Všeobecně tedy platí, co v rozhovoru řekla jedna z respondentek: *„Já hodnotím, aby ji poznali, pochopili, vytvořili, to je takové základní trio u všech literárních*

žánrů, útvarů. To, že to pochopili, si vždy ověříte jen jejich vlastní tvorbou.“ Učitelé ověřují, jestli jsou žáci schopní metaforu vytvořit prostřednictvím cvičení, která jsou více méně shodná s třetím tipem úkolů (metafora je básnická definice slova), který používají v evokující části. Například paní učitelka, která v evokaci dětem metaforu představila na básni Jiřího Wolкера jako rovnici, do reflexe zařadila cvičení založené na rozvíjení jednoho slova širším básnickým opisem, např. *kapka – malý kus moře, měsíc – brož na šatech noci, tráva – polštář pro chudé*, s nímž jsme se u jiného pedagoga setkali na začátku hodiny.

Pokud reflexe probíhá tímto způsobem, dosahují učitelé nejlepšího výsledku v tom, že si žáci zapamatují metaforu jako poetické přejmenování běžného výrazu. Pokud je jediným cílem hodiny pochopit metaforu jako „*ozvláštnění obyčejného jazyka*“, mohou být pedagogové spokojeni, ale vzhledem k pojetí mé práce se musím k tomuto cíli kriticky vymezit. Cvičení na rozvíjení slov opisem totiž žákům neodhalí princip metaforického přenosu a zároveň je nechává v iluzi, že nová metafora patří pouze do uměleckého textu. Z pohledu kognitivní lingvistiky je zapotřebí propojit lexikalizovanou a autorskou metaforu, tudíž navázat vztah mezi literaturou a českým jazykem. V rámci tohoto propojení bychom neměli zapomínat na možnost využití metafory jako jedinečného způsobu obohacování slovní zásoby. Cílem literárních i jazykových hodin by mělo být naučit děti reflektovat metaforický přenos pojmenování jako nedílnou součást utváření našeho pojmového systému. Pokud budou schopni vědomě využívat zkušenosti z jiných oblastí k popsání aktuálních situací nebo emocí, mnohonásobně se zvýší jejich schopnost adekvátně se vyjádřit a zároveň s odpovídajícím prožitkem interpretovat komplexní metaforické obrazy v uměleckých textech. Závěrečná část hodiny, která směřuje k tomuto cíli, by tedy neměla zkoušet schopnost žáků pojmenovávat jevy jinak, protože to, jak dokazují výsledky z evokační

části, dokážou bez předchozích znalostí, ale spíše by v nich měla upevnit schopnost vnímat metaforický přenos pojmenování.

Pokud se učitelé během hodiny nepropracují až do části vlastní tvorby, ověřují si žákovskou schopnost rozpoznat metaforu tím, že je vyhledávají v textu. Jinými slovy zůstávají v uvědomovací části. *Žáci najdou v textu příklady metafor a popíšíou je, jak vznikly, proč to jsou metafory. Např. František Halas, Já se tam vrátím. Měli najít dva příklady a zároveň to vysvětlit, aby z toho měli výstup.* Obávám se, že tento postup není vhodný ani pro klasicky pojatou hodinu. Souhlasím s tvrzením paní učitelky uvedeným výše, že jestli žáci něco pochopí, si ověříme vždy jejich tvorbou. Záleží ale na tom, jestli jim k tvorbě poskytneme vhodné nástroje nebo je necháme pracovat pouze rukama.

4.4 Metodologická specifika při výuce metafory

V předchozí kapitole jsem nastínila situaci výuky metafory v 6 a 7. ročnících na 2. stupni ZŠ podle modelu E-U-R. Nyní se budu podrobněji zabývat zákonitostmi projevujícími se ve výuce a chápání metafory u jednotlivých učitelů. Především se pozastavím nad problematikou interpretace a možnostmi propojení českého jazyka a literatury.

4.4.1 Volba textu

Předtím, než se začnu zabývat interpretací, ráda bych nastínila přístup učitelů již k volbě samotného textu. Považuji toto téma za důležité, protože jeho vhodný výběr je podmínkou k nastolení vyhovujících podmínek ke správné interpretaci.

Učitelé si odporují v tom, který text je pro výuku metaforu vhodnější. Někteří považují básnický text za jednodušší, protože tam je metafora doma. Žáci ji tam očekávají a najdou ji skoro všude, zatímco u prozaického textu nepředpokládáme užití umělecké metaforu, a proto děti nová obrazná pojmenování více překvapí.

Př. Pro metaforu preferuji poezii jako takovou, tam je to jednodušší, tam to líp najdou, než kdyby to byl nějaký prozaický text.

Př. Text (Bohumil Hrabal, Maminčiny oči) je úplně super, myslím si, že se na to hodí na tu metaforu, protože v básničce, kde klasické přirovnání stojí vedle sebe ty kontrasty, na to je ta metafora jednoduchá a oni se to tím nenaučí.

Z mého výzkumu vyplývá že „žánrový kontext“ hraje značnou roli pro schopnost žáků v textu metaforu vidět. Pokud žáci pracují s básní nebo s lyricko-epickým žánrem, tak tam očekávají „nezvyklá slova a pojmenování“, a proto jsou ochotnější metaforu v textu odhalit. Dokládají to slova paní učitelky, která se v rozhovoru zamýšlela nad tím, že děti přijímaly zdánlivě nemetaforizované Pohádky Boženy Němcové lépe, než modernizovanou variantu bez metafor: „*Jak jsou ale taky navyklý, tak jim to u těch pohádek nevadí, a přitom je to tam hrozně rozvedené, obrazné.*“ Pokud ale mají metaforu najít v textu prozaickým, u kterého předpokládají běžný, nemetaforizovaný jazyk, je pro ně náročnější v nich metaforu hledat. Tuto tendenci potvrzuje ve svých pracích L. Lederbuchová: „*Dítě má nějaké požadavky, jak má umělecký text vypadat, když je báseň „příliš originální“, tak ji odmítne. Dítě potřebuje, aby se báseň tvářila jako báseň. Potřebuje komunikační rysy poetiky, které u ní předpokládá. (...) Pubescenti přistupují k textu se svou představou literárnosti, a není-li naplněna, je esteticky zklamán a text se mu nelíbí.*“¹¹² Z toho vyplývá, že se dětem lépe hledají

¹¹²Cit. Lederbuchová, 2010, str. 142-143

metafory v klasických básničkách, respektive takových básních, která za klasické považují, a v jiných textech se jim metafora hledá hůře, protože je tam ve svém nekonceptním přístupu k literatuře neočekávají.

Příčinou toho je vytvoření všeobecného pohledu na poezii jako vhodného prostoru pro uměleckou metaforu. Báseň pak představuje umělé, od reality odtržené prostředí, čisté laboratorní podmínky, kde se dá metafora lépe pěstovat než v próze. Abychom se mohli z této situace vymanit, a ukázat žákům metaforu v jejich životě jako nástroj kognice, je nutné principy metaforického přenosu, které tak dobře fungují v „laboratoři – básni“, přenést do reálného života, kde metaforu najdeme jak v domestikované lexikalizované formě, tak v divoké každodenní aktualizaci tvořivých mluvčích. Cílem literární výchovy z pohledu kognitivní lingvistiky je podle mě naučit děti myslet jako umělec – mít vždy tvůrčí, otevřený postoj k životní realitě – nemusí být básníci, ale mohou svůj jazyk citlivěji využít s ohledem k jeho sdělovacím možnostem. Základními kroky, kterými by se měla ubírat změna v postoji k metafoře v literatuře, je za prvé zamezit vzniku neznalosti metaforické podstaty již zautomatizovaných metafor, a za druhé nerozdělovat metafory na jazykový prostředek slovo tvorby v českém jazyce a na básnický trop v literatuře. Žáci si pak vytvoří umělou představu úměry, že čím víc umělecký text je, tzn., čím méně se podobá přirozenému jazyku, tím víc je v něm metafor.

Z výše uvedeného vyplývá, že lyrická báseň je v aktuálních podmínkách pro žáky přirozenějším útvarem obsahujícím metafory, než jiné texty. Přesto obliba básní jako výchozího textu pro rozbor metafor není u pedagogů jednoznačná. Jejich argumentace zní tak, že lyrika obsahuje náročnější metafory, a proto je snazší začít epickým textem: *„Dobrý jednoduchý text byl prozaický a to poznávají lépe, to básnické některé děti vůbec nezvládnou. Pro slabší děti je metafora v próze jednodušší.“* Básnický

text je díky absenci příběhu těžší interpretovat a „přehuštěnost“ metafor vede k překrývání hranic mezi nimi a tím pádem je komplikovanější se v textu orientovat. Oproti tomu prozaický text považuje tento druhý tábor pedagogů za méně náročný, protože se v něm zaprvé vyskytují metaforu lexikalizované, nad kterými se žáci už zamýšlet nemusí, a za druhé v něm nové metaforu jsou jasně ohraničené od okolního textu, takže tím spíše si jich žáci všimnou, a protože budou rozumět okolnímu, nemetaforickému kontextu, nebude pro ně problém metaforu rozebrat. Např. v pohádce je nová metafora: „Královna se na mě podívala svými smaragdy.“ Smaragdy místo očí žáky nevyvedou natolik z míry a budou schopni metaforu odhalit, protože budou rozumět okolnímu textu.

Př. Na metaforu pracuji radši s lyrickým textem, kdybych chtěla, tak se tam najdou básničky od Seiferta od Nezvala, tam se ta metafora najde skoro vždycky. (...) Když tomu fakt nerozumí, vůbec nechápou, tak s takovou básničkou pracovat nemůžeme, proto je pro tyhle děti lepší, když je to epický, lyrickoepický. Když je to založené na vyprávění, tak je to daleko pro ně snazší na pochopení, než když jsou to jen ty emoce a obrazy.

Pro děti je snazší číst text s příběhem. Abychom jim usnadnili interpretaci nedějového metaforického textu, je dobré žákům ukázat „příběh“, který se skrývá za jednotlivými obrazy. Budeme tak vycházet z přirozené tendence žáků lyrický text interpretovat jako epický. Vycházím z výsledků výzkumu L. Lederbuchové, podle nějž nezkušení čtenáři automaticky v lyrických textech vyhledávají epické události: „Žáci měli uvést, čím je daný text (V. Holan, *Pak studánku jsme našli*) zaujal jako celek. Čtenáři vnímali obraz lyrické situace skrze své čtenářské očekávání příběhu, jejich epický založený prekoncept si přizpůsobili významy lyrického textu a oni jej interpretovali jako situaci syžetovou, kterou pak také následně vyjádřili kresebně jako scénu z rodinného výletu. V restrukturalizaci reálného obsahu

textu (pojem teorie recepcce vyjadřující neadekvátně vytvořenou významovou strukturu ve vědomí čtenáře, vypovídající o neporozumění literárních sdělení) se jistě promítala i životní zkušenost těchto dětí a mimostrukturní estetické prožívání látky textu.“¹¹³ Pokud čteme epický příběh, určitým způsobem na nás působí, vyvolává v nás řetězec obrazů.

Epický text reflektujeme pomocí metafor a naopak metaforický text můžeme rozvést do příběhu. Můžeme s žáky vymyslet to, co dělal člověk, který prožíval věci, které pak reflektuje v básni. To je ale pohledem kognitivních lingvistů až druhá, vyšší rovina práce s metaforickým textem. První rovina musí obsahovat metody, které představují princip, s jakým metafora vznikají. Pokud máme prozaický text, autor v něm častěji používá lexikalizované metafora než nové. Na tuto skutečnost musíme žáky upozornit. Od lexikalizovaných metafor se v rámci epického textu přiblížíme k novým, které ale jsou stále součástí příběhu. V následujícím kroku se už můžeme od epického textu dostat k lyrickému, kde už se budeme věnovat pouze rozboru metafor, protože z předchozích lekcí budou žáci vědět, že jde pouze o popis toho, co hrdina prožívá během toho, co něco dělá.

S cílem odhalit metaforu jako způsob našeho myšlení přichází i přehodnocení vhodnosti textu. Nedá se jednoznačně určit, jestli je výhodnější látku vyložit pomocí básně nebo lyricko-epického textu či jiných prozaických útvarů, protože všude najdeme usnadňující jevy i úskalí. Metaforická báseň koresponduje s žákovskou představou o tom, jak má správná poezie vypadat, a odhalovat metafora jim nedělá problém. Učitel může tento fakt využít k tomu, aby žákům představil metaforický přenos pojmenování, který pak žákům bude dále odhalovat v běžně užívaném pojmovém systému. Úskalím, kterým může lyrický text být především pro nezkušené čtenáře, je jeho abstraktnost, neupevněnou v konkrétním příběhu.

¹¹³ Cit. Lederbuchová, 2008, str. 85

Žáci se mohou ztratit v různých obrazech a nebudou schopni se *identifikovat s lyrickou situací*.¹¹⁴ Potom dochází k mytizaci básně jako tajemného, neodhalitelného prostoru, vyvolávajícího u různých čtenářů různé citové odezvy, která nijak nepřispívá ke zvýšení žákovského čtenářského prožitku. Této situaci se pedagogové snaží vyvarovat volbou epických textů, kde se děti při interpretaci nových metafor mohou přidržet bezpečného rámce příběhu. Epický text je pro práci s metaforou vhodný v tom, že méně přispívá k separaci umělecké metafory jako jevu čistě literárního, ale tento potenciál učitelé v praxi nevyužívají. Pokud chceme zužitkovat znalosti o metafoře do rozvoje celé osobnosti žáka a jeho poznávání, je nutné mu na základě teorie kognitivní lingvistiky ukázat, že metafora nejen vznikají z naší fyzické interakce se světem, ale zároveň ovlivňují všechno, co budeme ve světě vnímat.

4.4.2 Problém rozdílné životní zkušenosti

Nejdůležitějším tématem spojeným s interpretací metafor je osobní zkušenost autora a čtenářů. Zkušenosti vytvoří významový kontext, pod jehož vlivem metaforu vnímáme. O tomto kontextovém rámci naší interpretace píše autoři knihy *Tvorba jako způsob poznávání: „Význam metafor je často implicitní a odvíjí se od kontextu. Kontextem se zde rozumí způsob našeho obsažení v expresivním díle, tím může být určité osobní nastavení, dále určité mezosobní „zde a nyní“, a také širší kulturní a historický rámec.“*¹¹⁵ Z výzkumu vyplývá, že nejvýraznější problémy, které vznikají během interpretace básní ve škole, jsou především: odlišný dobový kontext od současných životních podmínek a reflexe příliš citlivých osobních zkušeností,

¹¹⁴ Cit. Lederbuchová, 2010, str. 141

¹¹⁵ Cit. Slavík, Chrz, Štech, 2013, str. 228

kteřé řáci odmítají v třídňím kolektivu odhalovat. Jinými slovy řáci buď básni nerozumí a učitel jim musí přiblížit dobu jejího vzniku, nebo básni rozumí velmi dobře, ale odmítají ji společně interpretovat, protože nechtějí ve třídě sdílet emoce, které text u nich podněcuje.

Z pohledu kognitivní lingvistiky metafora vždy vychází z reálné fyzické zkušenosti. Vzhledem k tomu, že metafory vznikají přenosem pojmenování z různých oblastí, je k správnému prožití jejich významu nutné, aby řáci znali tyto oblasti, z kterých pocházejí. Pokud je znát nebudou, nespustí se u nich asociační reakce a výsledná interpretace bude neúplná nebo nesmyslná. J. Vala k postupu interpretace básni poznamenává: „ *K básni přistupujeme s přáním prožit situaci, kterou nám autor ve výpovědi lyrického subjektu nabízí, a čtenářský zážitek vzniká vnitřním ztotožněním se se situací lyrického subjektu. (...) Čtenář se v procesu recepce nejdříve ztotožňuje se situací lyrického subjektu, aby ji v zápětí začal prožívat jako autenticky vlastní.*“¹¹⁶ Tomuto procesu v praxi často zabraňuje neznalost životních reálií, jež autor reflektuje. V následujících příkladech učitelé mluví o nejčastějších situacích, kdy s řáky narážejí na nepochopení textu.

Př. (Řáci) ztrácejí kontakt s tím, co jejich rodiče uměli běžně používat, protože se setkávají s jednoduššími texty s prvoplánovým sdělením. Zkušený text přijme, línější si ho musí číst opakovaně, aby dokázal vydedukovat myšlenku. Záleží to na vyspělosti, stáří - starší děti jsou schopny abstrakce, odvozování, vyvozování.

Př. Další př. Jan Neruda, Dědova mísa, tam je teda dokopat, o co tam jde. Že to stáří je zákonité, a že je to tak na světě zařizené, že se starají staří o mladé a mladí o staré, tak to je někdy problém. Tam ty jejich interpretace jsou svérázné. (...) Čte se jim líp, co oni běžně používají. Jen nevím, co oni budou za chvíli běžně používat, pro ně bude za chvíli všechno nová obrazná konstrukce. Je to tím, jak nečtou, jak žijí ve virtuální realitě.

¹¹⁶ Cit. Vala, 2011, str. 29

Každý čtenář si literární dílo konkretizuje podle svých dispozic, tedy vždy z jistého individuálního úhlu. Proto je nutné, aby učitelé za prvé dokázali odhadnout vhodnost textu vzhledem k věku jejich žáků, a za druhé aby jim umožnili si ve třídě nutné zkušenosti opatřit v rámci modelové situace. Tento postup odpovídá práci s textem zacílené k rozvoji kognitivních schopností, jaký popisuje ve svém článku *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky* J. Pacovská: „*Na odhalování smyslu se žák musí spolupodílet. Hodnoty mu není možné dodávat zvenčí, ale musí je objevovat sám. Učitel tedy nemůže překládat ověřená fakta, ale měl by pomáhat při jejich objevování. Žák se bude prostřednictvím textu dobírat k poznatkům o světě, v němž žije. Z umělecké literatury, publicistických textů, lidové slovesnosti, porovnání slov ve výkladových slovnících bude dospívat k všestrannému poznávání a, což je klíčové, bude si uvědomovat, že toto poznání mu přináší jazyk.*“¹¹⁷ S tím se shoduje i L. Lederbuchová: „*Výstavba poznání (v literární výchově poznání textu a jeho literárních kontextů) je navíc zásadním způsobem ovlivněna dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které žák již má. Výstavba poznání je procesem aktivním, žák musí dostat příležitost s učivem pracovat.*“¹¹⁸ Takto připravená hodina je však velmi náročná a učitelé obvykle volí snazší cestu, kdy žákům jednotlivá slova vysvětlují a pomáhají jim tak odhalit význam básně způsobem, jak mu oni sami rozumí.

Co se týče životních zkušeností, musíme počítat s věkovými a charakterovými specifiky žáků. Pokud se učitel dotkne oblasti, která je pro žáky živá, může se setkat s dvojitým druhem reakce. Odmítnutí spolupráce, protože žáci sice dobře rozumí, o čem autor píše, ale je to pro ně aktuálně velmi citlivé téma, které se bojí před spolužáky a učitelem do hloubky probírat. V druhém případě jsou zkušenostní zážitky pro žáky tak silné, že je

¹¹⁷ Cit. Pacovská, 2011, str. 66

¹¹⁸ Cit. Lederbuchová, 2008, str. 86

velmi živě začnou sdílet mezi sebou. Je pak úkolem pedagoga tuto situaci správně metodologicky zvládnout, jinak se mu zaktivizovaná třída promění v holubník a kromě vlastního sdílení zážitků nedojde k žádnému obohacení, protože učitel nedokáže dát energii vzniklé zájmem o téma patřičný směr, který by žáky dostal na cestu k dosažení vzdělávacího cíle hodiny.

Dalším druhem zkušeností, který se spolupodílí na tvorbě vhodného interpretačního kontextu, jsou čtenářské zkušenosti s podobnými texty. Čtenářská zkušenost žákovi usnadňuje orientaci v literárním světě, lépe dokáže přistupovat k jazyku jako k nástroji, jehož pomocí básník zprostředkovává své vidění světa. Proto rozumí i komplikovanějšímu užití tohoto nástroje v komplexních metaforách, zatímco čtenářsky nezkušené dítě proces jazykové komunikace nereflektuje, používá ho spontánně, má problém interpretovat méně obvyklé užití jazyka v uměleckém textu. Čtenářská zkušenost zároveň zvyšuje motivaci žáka se do čtení méně snadného textu pustit. L. Lederbuchová na toto téma píše: *„Každá nová čtenářská zkušenost spolu s celkovou životní zkušeností dítěte se interiorizuje ve strukturu čtenářských zájmů a potřeb a podněcuje přebudování čtenářské zkušenosti a perspektivně i čtenářské kompetence.“*¹¹⁹ Neochota nebo lenost umělecký text číst je právě často spojená s nedostatečnými pozitivními zkušenostmi s touto literaturou. Paní učitelka, která se k poznámce na toto téma v rozhovoru dostala, říká: *„Pokud by se s metaforickým textem setkali v soukromí, bez návodu, tak vyspělí čtenáři odhalí hloubku textu a dovedou odlišit text s klišé nebo frázemi od opravdové reflexe v lyrické poezii, ale pokud jim to naservírujeme ve škole, tak jim dojde, že jim to nedáváme jen tak, ale s nějakým záměrem, takže se ho tam snaží odhalit.(...) Vyspělejší čtenář s větší čtenářskou zkušeností přijímá i náročný text dobře, dovede ho rozšifrovat, dnešním dětem se to interpretuje hůř.* Cílem literárních hodin by

¹¹⁹ Cit. Lederbuchová, 2008, str. 82

mělo být, aby se tyto bariéry ničily, aby žáci mohli prožívat úspěch při interpretaci a ten, aby je motivoval k dalšímu samostatnému čtení metaforických textů.

5. Kognitivně lingvistické pojetí metafor v hodinách literatury

V této kapitole jsem se pokusila o souhrn poznatků, které jsem získala z analýzy dat výzkumu na školách a děl literárně-didaktické teorie, abych navrhla možná řešení postupu v hodině literatury. Společným cílem všech výukových metod je žáky naučit metaforu vnímat nejen jako básnický prostředek, ale hlavně jako prostředek našeho myšlení. Jednotlivé metody jsem rozdělila do tří skupin, podle jejich nejvýraznějšího zaměření: Mezipředmětové vztahy, Interpretace uměleckého textu, Podpora kritického myšlení. U každé kapitoly nejdříve představím základní principy, na kterých metoda funguje a zdroj, kde jsem našla inspiraci. Dále formuluji výchovněvzdělávací cíle, formu práce, didaktické pomůcky a rámcově postup v hodině. Nesnažila jsem se přímo o vytvoření použitelné přípravy na hodinu, ale spíše o návrh konstrukce, podle které by se dala příprava snadno vytvořit s ohledem na konkrétní potřeby třídy, ve které bude výuka probíhat.

5.1 Mezipředmětové vztahy

Společným cílem následujících návrhů je propojení poznatků z literární výchovy se znalostmi z jiných předmětů, především českého jazyka. Dalším předmětem, s kterým může literatura prostřednictvím učiva o metafoře navazovat mezipředmětové vztahy je multikulturní výchova.

5.1.1 Básnický význam slova

Z českého jazyka žáci vědí, že polysémní¹²⁰ slova mezi sebou mají *genetickou souvislost, jsou od sebe odvoditelná*¹²¹. Učitelé tento princip mohou u žáků evokovat na případech často užívaných běžných metafor např. na slově oko. Primární název orgánu se na základě podobnosti a významové souvislosti dále běžně užívá v situacích např. pro pojmenování díry v punčoše, kapičce tuku na hladině polívky nebo ve formě frazému jako pojmenování pro důležitou osobu, o kterou je nutné se starat.

Tak jak jsem významy slova oko právě na příkladech popsala, tak i učitel v hodině může žákům předložit příklady, pro které je slovo oko přirozeným pojmenováním. Připomene jim tak učivo o lexikalizovaných metaforách, jejichž motivovanost si mluvčí často už neuvědomují. K propojení poznatků z českého jazyka do literatury dochází v bodě, kdy učitel v druhé části úkolu žáky přiměje vymýšlet originální parafráze běžných metafor. Žáci si uvědomí, že princip metaforického přenosu je stejný, jediný rozdíl je v míře, s jakou je už metafora ve slovníku zaběhlá.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci pochopí princip přenosu významu podle vnější podobnosti u lexikalizovaných i nových metafor
- Žáci naleznou souvislost mezi lexikalizovanou a novou metaforou
- Žáci si procvičí popis určitého jevu pomocí metafor

¹²⁰ Pozn. Neřeším zde případy homonymie

¹²¹ Cit. Hladká, 2008, str. 89

- Žáci si uvědomí možnosti českého jazyka vyjadřovat různé jevy a objekty neobvyklým způsobem
2. Forma práce: hromadná
 3. Didaktické pomůcky: připravená lexikalizovaná pojmenování a frazémy, které žáci budou přetvářet, buď na pracovním listě nebo v elektronické formě. Slovník spisovné češtiny, Malý frazeologický slovník nebo Slovník české frazeologie a idiomatiky
 4. Postup:

Učitel žákům předloží slova v jejich základním významu (např. čára – úsečka, linie na nějaké ploše) a pak je vyzve, aby toto slovo použili v co nejvíce větách, kde budou slovo čára používat v přeneseném významu (např. čára – vysoký člověk). Existenci vymyšlených metafor si žáci ověřují ve slovnících.

Po této „jazykové“ části učitel žáky vyzve, aby situace a jevy pojmenovali ještě jiným názvem, který by vytvořili stejným způsobem, jako předchozí název, ale tak, aby jejich metaforické definice byly autorské. Žáci mohou oko na polívce nazvat např. jako loužičku tuku, kuřecí slzičky, mastné rybičky atd., oko na punčoše můžou nazvat jako pavučinky nebo prasklinky a frazém opatruj ho jako oko v hlavě můžou parafrázovat např. do podoby opatruj ho jako srdce v hrudi.

5.1.2 Inovace lexikalizovaných metafor ve frazémeh a publicismeh

Podle výzkumu Marie Čechové¹²² pubescenti často spontánně modifikují běžně používaná rčení a frazémy za cílem jejich „otřepané“ znění

¹²² Srov. Čechová, 1998

aktualizovat v novém významu. V hodinách literatury bychom tuto přirozenou jazykovou hravost žáků měli využít k práci s lexikalizovanými metaforami a poukázat na ně jako na základní materiál, z kterého v uměleckém textu autoři staví nová obrazná pojmenování. V článku *Kognitivní lingvistika* Laury Jandy autorka upozorňuje na oblíbenou metodu inovace zastaralých metafor do formy vtipu. *„Žádná metafora není úplně mrtvá; některé jsou v zmraženém stavu, ale mohou být oživeny, když je to třeba, často v kontextu vtipu. (...) Části konvenčních metafor, které obvykle nejsou aktivní, použijeme k vytvoření vtipu jako např. His ideas are so far out tahe even the Hubble telescope can't detect them. (Jeho myšlenky jsou tak vzdálené, že je nedohlédne ani Hubbleův teleskop.)“*¹²³ Dalším učebním materiálem, s kterým můžeme v hodině pracovat, jsou novinové texty. Jedním základním jazykovým prostředkem publicistického stylu je aktualizace zautomatizovaných pojmů a větných obrátů. Jan Chloupek v článku *Publicistický styl píše*, *„že základním prostředkem jazykové aktualizace jsou obrazná rčení. Cílem jejich užití není estetické působení samo o sobě – to je spíše rysem přídatným - , nýbrž názorné dotvoření představy, vyvolání souhlasu, odporu nebo údivu ze strany čtenáře. Takže se dočteme o pestré paletě zboží, o bohaté paletě uplatněných názorů, o nepřeborné paletě mistrova umění (a nejde o malíře), o paletě vyskytnuvše se problémů nebo o paletě jeho mladých lásek.“*¹²⁴ Cílem těchto úkolů v hodině literatury je především žákům ukázat, že jejich přirozená jazyková hravost je žádoucí jak při tvorbě aktuálních vtipů, publicistických narážek, tak i při psaní poezie. Dochází k propojení znalostí z českého jazyka do literatury a sjednocení pojmu metafory.

¹²³ Cit. Janda, 2004, str. 13 -14

¹²⁴ Chloupek., 1986, str. 39

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci si propojí znalosti o lexikalizovaných metaforách v ustálených rčeních a publicismech se znalostmi o metaforách v básni
- Žáci se pokusí o vlastní aktualizaci lexikalizovaných metafor

2. Forma práce: hromadná

3. Didaktické pomůcky: denní tisk, Malý frazeologický slovník nebo Slovník české frazeologie a idiomatiky

4. Postup:

Učitel si připraví známé frazémy obsahující metaforické konstrukce a vyzve žáky k jejich aktualizaci. Např. „ranní ptáče, dál doskáče“ můžou děti přeměnit na „ranní ptáče přijde rychlejc k sváče“ nebo „ranní ptáče předběhne všechny spáče“.

Když si žáci uvědomí, jak je možné význam věty obměňovat podle potřeby aktuální situace, řekne jim učitel, že stejným způsobem, ale s vědomým cílem zapůsobit na čtenáře postupují i novináři a básníci. Za prvé jim ukáže vybranou ukázkou z novin, kterou srovnává s lexikalizovanými metaforami v ustálených slovních spojení, přísloví a pořekadlech. Např. známé přísloví se v novinách objevilo v aktualizované verzi: „*Kdo jinému jámu kopá, dá si od ní zaplatit.*“¹²⁵ Dalšími příklady mohou být: „*trpělivost přináší úspěch, učitel nad zlato.*“¹²⁶

V posledním kroku, v kterém dojde k propojení poznatků z českého jazyka do literatury, učitel nechá žáky číst básnický text, v kterém autor opět pracuje se známými úslovími, aby je pozměnil a dal jim tak další významový

¹²⁵ Cit. Minářová, 2011, str. 220

¹²⁶ cit. Tamtéž, str. 220

rozměr. Např. verš Otakara Březiny: „*křídla mé nejsilnější myšlenky*“¹²⁷ pracuje s úslovím „na křídlech“, které se v běžném jazyku objevuje v nejrůznějších spojeních, např. na křídlech života, na křídlech Španělské republiky, na křídlech světové války. Nebo báseň z Amatérského literárního serveru nabízí další možné příklady: „*Jak si kdo ustele, nebo neustel... tele. To, co dlouho na dně leží, poslouží vám leda stěží.*“¹²⁸

5.1.3 Gramatická stavba básně

Dalším metaforickým jevem, který můžeme využít k propojení českého jazyka s literaturou, je práce se sémanticko-gramatickým kontextem. Nejen význam samotných slov může být metaforický, ale i syntax, způsob, jakým jsou slova ve větě k sobě vztažena, hraje roli při interpretaci metafory.¹²⁹ Lakoff, Johnson¹³⁰ uvádějí konkrétní příklady různých formálních struktur, které jsou metaforické. První případ metafory „*VÍCE FORMY JE VÍCE OBSAHU*“ v literární teorii označujeme jako figury epizeuxis (opakování stejných slov) nebo pleonasmus (opakování slov s podobným významem). Př. „*Běžel a běžel a bežel a běžel, což poukazuje na více běhu, než pouhé On běžel.*“

Druhý příklad, který Lakoff, Johnson uvádějí je metafora „*BLÍZKOST JE SÍLA ÚČINKU, kde se blízkost týká prvků větné syntaxe, kdežto síla účinku se týká významu věty. Jemné rozdíly ve významu, nejsou tedy důsledky zvláštních pravidel platných v angličtině*“¹³¹, nýbrž důsledky metafor, která existuje v našem pojmovém systému a uplatňuje se přirozeně na formu jazyka.

¹²⁷ Cit. Březina, 1966, str. 79

¹²⁸ Cit. Liter.cz

¹²⁹ Srov. Pavelka, 1987, Str. 52

¹³⁰ Pozn. Všechny citace uvedené v kurzívě budou vycházet z kapitoly: *Jak mohou dát metaforu formě význam* in Lakoff, Johnson. 2002, Str. 142 - 154

¹³¹ V češtině je situace stejná, jen příklady vět, které Lakoff, Johnson uvádějí, mají jinou formu, než bude mít věta česká.

“ Slova, která k sobě stojí ve větě blíže, se významově více ovlivňují než slova vzdálenější a považujeme je za jeden významový celek. Např. Význam věty „Naše děti jsou šikovné a chytré“ se od významu věty „Máme šikovné a chytré děti“ liší v tom, že mluvčí zdůrazňuje fakt sounáležitosti/vlastnění dětí před jejich charakteristikou. Zatímco druhá věta naopak klade sémantický důraz na šikovnost a chytrost dětí. Tato metafora se dá využít i při vysvětlování funkce záporné věty, kterou buď tvoříme pomocí negující částice, nebo je zápor ve formě předpony ke slovu přímo připojován či význam slova je záporný. Př. je rozdíl, pokud řekneme: „*Jindra je nešťastný*“ nebo „*Jindra není šťastný*“. „Lakoff, Johnson uvádějí ještě další příklad, jak může umístěním záporové předpony měnit význam vět: Věta „*Marie si nemyslí, že odjede dřív, než zítra.*“ se od věty „*Marie si myslí, že neodjede zítra.*“ liší v tom, že záporka je součástí slova myslím, z čehož vyplývá silnější negace Mariina uvažování. Zatímco druhá věta na nás působí méně naléhavě (možná i méně manipulativně), protože není negováno Mariino myšlení, ale pouze odjezd.

Kromě syntaxe se metaforické myšlení odráží i v ustálených formách větné intonace. Otázka obvykle končí stoupavou intonací, zatímco tvrzení intonací klesavou. Lakoff, Johnson v tom vidí koherenci s „*orientační metaforou NEZNÁMÉ JE NAHOŘE, ZNÁMÉ JE DOLE.*“ V básnických textech můžeme tento jev sledovat především ve verších, které představují tvrzení, ale graficky jsou zakončeny otazníkem. Tím vzniká nečekaný rozpor s kodifikovaným grafickým značením, který čtenář zpětně vyhodnotí jako znejistění tvrzeného.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci si zopakují učivo o větném záporu (5. ročník) a větné intonaci (6. ročník)

- Žáci porozumí grafickému záznamu mluvních rysů komunikace (nejistota, negace, osobní vztah k předmětu promluvy)
2. Forma práce: hromadná, ve dvojicích
 3. Didaktické pomůcky: pracovní list s ukázkami vět s různým slovosledem a postojem mluvčího, pracovní list s ukázkami básní
 4. Postup:

Učitel žáky otázkami nebo brainstormingem přivede k zopakování učiva o typech větného záporu a větné intonace. Zeptá se jich, jakým způsobem v řeči obvykle zdůrazňujeme, že něco trvalo příliš dlouho, stálo mnoho peněz nebo bylo opravdu velké. Poté jim rozdá pracovní list, na kterém budou dvojice vět, které se od sebe budou lišit různým slovosledem (Př. On není můj bratr. On můj bratr není.), počtem stejných slov ve větě (Chytil obrovskou rybu! Chytil, fakt, fakt, fakt obrovskou rybu!) nebo postojem mluvčího (př. Přijede v poledne. Přijede v poledne? Přijede v poledne!) a nechá žáky, aby ve dvojicích diskutovali o jejich rozdílném významu. Diskuzi shrne reflexí, která povede za a) k zopakování, že jazykovými prostředky můžeme vyjádřit různé odchylky ve významu, za b) k otázce, jakým způsobem a za jakým účelem můžou tyto prostředky využívat básníci.

V uvědomovací části hodiny žáci dostanou druhý pracovní list, na kterém budou ukázky básní. Žáci budou mít za samostatný úkol porovnat verše s větami z předchozího pracovního listu a opět ve dvojicích prodiskutovat jejich význam. Např. *Plavovlasá/ země se vzdouvá, se vzdouvá/ slunečními řetězy zavěšena, / se houpá, se houpá.* (V. Závada); *Bez konce jsou lesy markýze Géra, / otcové když v jeho robili dolech/ smí si vzít sirotek do klína drva,/ co pravíš, Maryčko, Magdónova?* (P. Bezruč); *Vysoký křik,/*

unášený steskem, bolestí a výčitkou:/ „Co já jsem všechno.....a proč?“ (O. Mikulášek).

Výstupem hodiny by mělo být poznání, že to co mluvčí spontánně využívají ve svém projevu, se odráží i v psané formě. Tato psaná forma má určitá specifická pravidla, která básníci využívají a také různým způsobem upravují nebo narušují k dosažení estetického účinku. Učitel může do hodiny zařadit i literární teorii a jednotlivé figury v básních pojmenovat (epizeuxis, řečnická otázka, aposiopese).

5.1.4 Antropocentrismus v metaforických vazbách

Díky kognitivně lingvisticky orientovanému přístupu k metaforám v literatuře, můžeme žákům na básních ukázat, jak moc se ve všem, co řekneme, napíšeme nebo vytvoříme, odráží prostý fakt, že jsme lidé. Většinu jevů kolem nás hodnotíme podle toho, jakým způsobem jsou užitečná nebo podobná obecně člověku. Tuto skupinu metafor nazýváme antropocentrickými. Inspiraci k tomuto cvičení jsem čerpala z článku Anny Pajdzińskiej *Kategorie strukturující jazykový obraz světa: antropocentrismus a opozice vlastní-cizí*.¹³² Autorka se ale dále zabývala tím, jak se v jazyku odráží naše vnímání světa jako příslušníka určité rasové, etnické nebo statní příslušnosti. Tato skutečnost se projevuje v mnoha běžně užívaných obratech, které příliš nereflektujeme, ale přitom ovlivňují naše kolektivní nazírání na „cizí“ věci. Cílem následujícího návrhu na hodinu je především upozornit žáky v rámci interpretace uměleckého textu na tuto skutečnost a naučit je kriticky uvažovat o tom, jak se o odlišných skupinách vyjadřují a jak moc jejich jazyk souvisí s jejich osobním nazíráním.

¹³² Pajdzińská, 2007, str. 27-44

Autorka v článku uvádí několik oblastí, v kterých se antropocentrismus v jazyku projevuje. Zaprvé jej můžeme sledovat v „*opozici člověk/zvíře*.“ Vše, co je lidské, je vnímáno pozitivně, zatímco zvířecí negativně. Př. Chovej se jako člověk, jsme přece lidi/ chová se jako zvíře, zavrčel na ni. Za druhé se v jazyku odráží dělení na „*podobné/nepodobné mně – člověku*.“ Lidé většinu věcí pojmenovávají podle částí vlastního těla nebo přisuzují neživým věcem či zvířatům chování typicky lidské (personifikace). Např. hrdlo lahve, ucho lahve, jazyk boty, zuby hřebenu, pes se posadil, kniha ji pobavila. Podle lidských částí těla pojmenováváme i jednotky délky (palec, krok). Z *charakteristik lidem vlastním*, jako je práce s rukama, vzpřímená poloha, předozadní orientace vyplývají metafory např.: hlavu vzhůru, pravá ruka, zručný, nestav se ke mně zády, z očí do očí atd.

Jako nejnosnější téma vzhledem k cílům RVP ZV je opozice vlastní-cizí. V jazyku se odrážejí rasové odlišnosti a tendence ke xenofobii, jejichž odhalení ve třídě může sloužit k rozvoji prosociálního citění. Dochází tak k propojení literární výchovy s multikulturní výchovou. Učitel může žákům poskytnout vhodné výchovně-vzdělávací podmínky k tomu, aby si uvědomili, že negativní označení příslušníků cizí skupiny plyne často z vizuální charakteristiky a vztahové pozice „domácích“ mluvčích v porovnání s „cizími“ skupinami. Známým příkladem je černá pleť Afričanů, oproti bílé pleti Evropanů. Dalším příkladem jsou rozdíly mezi západním, vzdělaným a kulturním světem a národy, které jsou považovány za primitivní (gentleman, rytíř/ barbar, kanibal). Jako nová pojmenování fungují v přeneseném významu i názvy národů a etnik. Např. cikán, žid.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci si uvědomí původ běžně užívaných výrazů v naší zkušenosti být člověkem, Evropanem a Čechem (u cizinců jiná národnost)

- Žáci odhalí tip metafory „personifikace“ jako jeden ze základních metaforických postupů v běžné komunikaci
2. Forma práce: hromadná, ve dvojicích
 3. Didaktické pomůcky: seznam lexikalizovaných personifikačních výrazů; ukázky básní s personifikací, ukázky stereotypů v češtině (např. **Důchodce** - chudý, bezbranný, zmatený až idiotský (děda Simpson), nostalgik, levičák, komunista. Nebo naopak upjatý konzervativec. **Podnikatel, manažer** - v rychlém autě, bez sociálního citění, zbohatlík, milionář, **blondýna** – hloupá, neschopná za volantem, **Rom** – zločinec¹³³)
 4. Postup:

V první části hodiny učitel vyzve žáky, aby přišli na to, čím se básník při psaní metafor inspiroval. Např. Úvodní verše básně Abeceda V. Nezvala: „*A. Nazváno bud' prostou chatrčí / Ó palmy přeneste svůj rovník nad Vltavu! / Šnek má svůj prostý dům, z nějž růžky vystrčí/ a člověk neví, kam by složil hlavu*“. Když žáci naleznou souvislost mezi tím, co dělají palmy nebo šnek s lidskou činností, může je učitel seznámit s podstatou lidského vnímání světa a vznikem antropocentrických metafor, které v literární teorii nazýváme personifikace.

V druhé části pak učitel může navázat otázkou, co se stane, když se na svět kolem sebe díváme nejen jako obecně člověk, ale jako člověk s příslušností k určité skupině? Jak se ve způsobu, kterým mluvíme, projevuje, že všechno kolem nás přirovnáváme k naší zkušenosti např. být holkou, teenagerem, Pražanem, Čechem atd.? Po společné diskuzi, která může první proběhnout ve dvojicích nebo malých skupinách a následně v celé třídě, učitel žákům rozdá připravené věty, ve kterých nalezneme metaforické jazykové stereotypy. Např. titulky novinových článků: *Nahlas o tikající*

¹³³ Cit. Psychologie.cz

romské bombě (HN, 2010,) *Romský problém se Rožnovu vrací jako bumerang* (MF, 2003). Mohou to být ale i česká přísloví, která ukazují na stereotypy v uvažování: *Bližší košile nežli kabát; Chcíplá koza souseda může potěšit.*

5.1.5 Metaforický původ termínů a cizích slov a symbolů

V různých předmětech se děti setkávají s termíny metaforické povahy, jejichž etymologie je však již tak neprůhledná, že se slova/termíny považují už jen za znak (nemotivovaná slova). Většina z nich se používá v mezinárodním znění, obvykle v latinském nebo řeckém jazyce, čímž se možnost odhalení jejich metaforické povahy ještě komplikuje. Podstatou úkolů je pomoci odhalit žákům původ vzniku termínů metaforickým přenosem. V literatuře tak můžeme obohatit žáka o poznání, že metafory se skrývají i za nic neříkajícími termíny a cizími slovy, která se v jiných předmětech učí nazpaměť. Nejde tedy o pouhou práci s etymologickými slovníky, díky nimž se žáci dozvědí původní význam slova, ale v hodině se dostáváme ještě dál k základům vzniku tohoto významu, které jsou položeny ve fyzické zkušenosti s naším světem. Cílem je jednak názorná demonstrace metaforického přenosu, ale především odhalení metaforického principu za termíny dalších oborů. Pokud budou žáci znát původní fyzickou zkušenost, která stojí za názvem různých slov, budou moc o nich lépe přemýšlet, což jim může usnadnit osvojování látky a řešení úkolů v dalších předmětech.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci odhalí metaforický přenos názvu v termínech a dalších cizích slovech

2. Forma práce: hromadná, ve dvojicích

3. Didaktické pomůcky: Etymologický slovník, Slovník cizích slov
4. Postup:

Jako příklad tohoto cvičení jsem vybrala matematický termín „sinus“, lingvistický termín „syntax“ a název byliny „kohoutek luční“.

Pomocí etymologického slovníku žáci odhalí původ slov. Sinus znamená záhyb, oblouk, zakřivení nebo klín. Syntax, řecky syntaxis znamená seřazení, což žáci mohou srovnat s českým termínem „skladba“. A kohoutek luční si prohlédnou na obrázku v učebnici přírodopisu pro 7. ročník. Dále je učitel vyzve, aby se zamysleli nad dalšími možnostmi, kde se mohou setkat a v jaké podobě s obloukem, seřazením za sebou či složením více věcí do sebe a kohoutky. Tím je v procesu myšlení dovede k tomu, že skupiny předmětů, které těmito slovy můžeme označit, jsou si vizuálně podobné.

Pedagog pak může pracovat s libovolnými učebnicemi, z kterých se žáci učí v jiných předmětech, a nechá je vyhledat původní význam termínů, přičemž děti budou postupovat stejným způsobem jako u ukázkových slov.

5.2 Interpretace uměleckého textu

V této kapitole jsem se zaměřila na metody, jejichž cílem je změna interpretace básně, aby jejím cílem nebyla pouhá literárněvědná analýza textu, ale obohacení žákova poznání o obraznost našeho myšlení a možnost tvořivé práce s těmito obrazy v básni za cílem co nepřesnějšího navození situace v představivosti čtenáře. Žáci by měli báseň přijmout jako komunikační prostředek, díky němuž se toho můžou hodně dozvědět nejen o básníkovi a situaci, v které žil, ale hlavně o sobě samých.

5.2.1 Konotační řady

Dalším postupem, který slouží k tomu, aby žákům pomohl odhalit vztah mezi lexikalizovanou a básnickou metaforou, je postaven na vytváření konotačních řad. Inspiraci jsem čerpala z článku Ryzarda Tokarského *Konotace – prototypy – otevřené definice: „Kolem lexikálního slova vzniká pásmo systémových konotací ustálených v běžném jazyce. Ve větší vzdálenosti od centra se objevují konotace textové, vzácnější, omezené někdy na básnický idiolekt nebo na nějakou skupinu uměleckých textů.“*¹³⁴ Téměř každé slovo je spojeno ještě s dalšími významy, než pouze s tím, který ho definuje ve slovníku. Významy slov se mění podle kontextu, do kterého je text zasazen. V případě konvenčních konotací se jedná o standardní využití slova v jiném významu než jeho základním. Pokud ale používáme jazyk kreativně, vyvoláváme jím méně časté, nezvyklé konotace.

1. Výchovněvzdělávací cíle:
 - Žáci odhalí v básnickém textu rozpor v používání slov v neobvyklém kontextu za účelem vyvolání nových konotací
2. Forma práce: hromadná, ve dvojicích
3. Didaktické pomůcky: ukázka básnického textu
4. Postup:

K tomu, aby žáci mohli odhalit a skutečně ocenit básníkovu překvapující užití slov, je vhodné žákům nejdříve konotační způsob myšlení ukázat na případech, se kterými se setkávají v běžné komunikaci. Např. slovo smutek - spojujeme s významy týkající se určitého konkrétního žalu pro někoho: držím smutek, mám velký smutek; nebo jej využíváme pro popis nálady s blíže neidentifikovatelnou příčinou: přepadl ho smutek, utápím se

¹³⁴ Srov. Tokarski, 2007, str. 24

ve smutku, utíkám před smutkem, vyvolává to ve mně smutek; další významovou skupinou je smutek způsobený absencí někoho/něčeho, tedy význam konotující osamělost či neúplnost: bylo mi tu bez tebe smutno, vše náhle posmutnělo; smutek ve spojení se slovy znamenající děj nebo jeho části konotuje význam, že je něco špatné, nepovedené: je to smutný příběh, smutný osud, smutný začátek/konec.

Poté, co žáci přijdou na běžné konotace slova smutek, budou schopni mnohem lépe vnímat rozpor v užití tohoto slova s jinými, nezvyklými konotacemi v básnickém textu. Např. oxymóronický název básně Otakara Březiny *Slavný smutek*¹³⁵ nás nutí vyřešit rozpor v konotacích slova slavný (velký, pamětihodný, úspěšný, úctyhodný atd.) a smutek. Z textu básně pak vyplývá, že se básník soustředil především na vyjádření stálé přítomnosti konce ve všem, co nyní prožíváme jako krásné a šťastné.

5.2.3 Metaforické neologismy

Na básnických novotvarech typu „zapomínky“ F. Halase, nebo „mhouření“ J. Soukupa¹³⁶ můžeme dětem objasnit problematiku slovo tvorby pomocí metaforického přenosu. Vznik neologismu spojením dvou již existujících slov nepředstavuje pouze formální jazykovou hříčku, ale zároveň umožňuje popsat význam určitého jevu/situace přesněji než běžným spojením slov. Tento postup můžeme ve škole využít především k tomu, abychom děti naučili popsat jevy, situace, jejich hodnocení a prožívání atd., které je velmi náročné vyjádřit dostupným repertoárem výrazů našeho jazyka. Na první pohled nelogické spojení dvou a více slov představuje geniální syntézu všech významů propojených slov, jež má nový mnohem výstižnější komunikační

¹³⁵ Cit. Březina, 1966, str. 64 - 65

¹³⁶ Srov. Pavelka, 1982, str. 48

účinek, než kdyby slova stála vedle sebe ve větě samostatně. Nejedná se o pouhé sčítání významů mhouřit + kouřit, vzniklý význam obsahuje sice něco z obou původních slov, ale vyjadřující novou skutečnost.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci si upevní znalosti o slovo tvorbě z českého jazyka
- Žáci vytvoří nová slova za cílem jasnější formulace významu svého tvrzení

2. Forma práce: ve dvojicích, samostatná

3. Didaktické pomůcky: ukázky básnických textů s probíranými novotvary: F. Halase „zapomínky“ „Matko nářků /dřímotodárná/ neprobouzej“, „První hlína Vyžle tráva/ Druhá hlína Hlaváč strom/ Třetí hlína Mrtvina.“ Nebo J. Soukupa „mhouření“; připravená slova, která budou žáci skládat

4. Postup:

Učitel žáky nechá přečíst básnický text s ukázkami a vyzve je, aby se zamysleli nad významem nově utvořených slov (zapomínky, dřímotodárná, mrtvina, mhouření)? Jak se liší od významů slov, z kterých byl výraz utvořen? Podle příkladu v básni pak žáci sami utvoří vlastní neologismy z dvojic, slov které učitel pro tento účel předem vybere, např. tmavé závěsy –tmavěsy, jemná slovíčka – jemnovíčka, sladká slovíčka – sladovíčka, sladké pusinky – sladinky, hrozný konec- hronec, tajemné světlo – tajsvětelný atd.

5.2.4 Přezdívky a vlastní názvy

Dalším slovotvorným postupem je jev onomasie – opis vlastního jména osoby prostřednictvím některých jejích vlastností, př. Hromovládce – Zeus. Abychom mohli nová vlastní jména vytvářet je zapotřebí vycházet z určitého kontextu, podle kterého se budeme řídit. Kontext je buď slovní, větný nebo pragmatický.¹³⁷ Onomasie je učiteli využívána v případech, kdy děti mají vymyslet přezdívku sami pro sebe či spolužáka, nebo se mají pokusit vymyslet jméno větší skupině (např. národu). S metaforickým nebo často i metonymickým způsobem myšlení se setkávají ve chvíli, kdy začnou přemýšlet nad výraznými vzhledovými, charakterovými vlastnostmi či důležitým jevem, který se s danou osobou spojuje. Jméno, které v daném kontextu žáci vymyslí, se bude snažit co nejlépe vystihnout význam jeho nositele, který žák bude považovat za nejcharakterističtější. Je vhodné žáky upozornit na možnost existence více pojmenování pro tu samou osobu v závislosti na kontextu, z kterého jeho přezdívka vzniká, a na tvůrci nového pojmenování. Např. ve stejném kontextu může maminka své děťátko na nočníku pojmenovat bobánek, zatímco starší sourozenec ho spíše nazve smrad'ochem. Tento příklad může ve třídě posloužit jako demonstrace rozdílného hodnocení samého jevu na základě zkušeností a vztahu k pojmenované realitě.

Učitelé tuto onomasialní aktivitu mohou využít pro práci s básnickými texty, ve kterých lyrický mluvčí určité jevy pojmenovává způsobem, který nemusím být na první pohled jasně pochopitelný, protože odráží dobové zvyklosti, společenské a politické události nebo osobní postoj básníka vyplývající ze specifických životních zkušeností. Např. v Halasově básni *Staré ženy*, ve které autor detailně vykresluje vzhled a charakter ženského

¹³⁷ Srov. Tamtéž, str. 55

stáří pomocí metonymických a metaforických postupů. Na příklad pro ruce nachází názvy: „*Plachetky styxu, blíženci modliteb, žezla porouchaná, hnízda křečí, třeslice opuštěnosti, záhonky žil, orodovnice oněmělé, praporky zplihlé, pobočníci propuštění, marnotratnice zchudlé, těžítka bezesnosti.*“¹³⁸ Dětem pravděpodobně nebude dělat problém odhalit metaforická jména vzniklá na základě vnější podobnosti, ale je možné že už nebudou rozumět metonymickým názvům spojeným s určitými činnostmi, které staré ženy běžně dělávaly (blíženci modlitby), nebo naopak činnostmi, které už dělat nemohou (marnotratnice zchudlé). V této chvíli je zapotřebí žákům vysvětlit kontext, z kterého básník vycházel a podle kterého stáří ženy hodnotil.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci vymyslí co nejvýstižnější název pro určitý jev nebo osobu na základě vnější podobnosti nebo vztahu

2. Forma práce: samostatná nebo skupinová

3. Didaktické pomůcky: báseň Františka Halase, Staré ženy

4. Postup:

Učitel nejprve žáky nechá přemýšlet nad běžně užívanými křestními jmény, příjmeními či přezdívkami. V evokační fázi by měli žáci dojít k poznání, že většina jmen je utvořena na základě nějaké podobnosti nebo vztahu nositele s určitým jevem.

Poté učitel dá žáků přečíst báseň a vyzve je, aby ke každému jménu pro staré ženy našli souvislosti s jevy, podle kterých byly pojmenované. Především je upozorní na metaforicky (či metonymický) přenos pojmenování při vzniku nových jmen.

¹³⁸ Cit. Halas, 1935

V poslední části hodiny je nechá tvořit přiléhavé názvy pro spolužáky, nebo pro určitou skupinu lidí (žáci, dospělí lidé, děti, politici atd.). Žáci tak budou prostřednictvím tvorby nového jména moc dát najevo svůj názor, co si o dané skupině, člověku myslí, což je povede k uvědomění si, že pomocí výstižného pojmenování můžeme ostatním dávat najevo svůj názor. Zároveň si uvědomí vyjadřovací možnosti přirovnání jednoho jevu k jinému.

5.3 Podpora kritického myšlení

Metody a cvičení uvedená v této kapitole se zaměřují na podporu žákovy aktivního a kritického myšlení. Měla by jej dovést k vědomému používání slov a tvořivému výběru existujících metafor nebo jejich aktualizaci, aby se mohl k dané situaci vyjádřit co možná s nejlepším komunikačním úspěchem. Zároveň by jej měla upozornit na existující negativní stereotypy v osobním a společenském myšlení, které se projevují v běžné řeči a na které se v uměleckém textu často upozorňuje právě užitím neočekávaných metafor.

5.3.1 Druhý úhel pohledu

Tato metoda podporující především kompetenci k řešení problémů je založená na opakované strukturaci určitého problému různými metaforami. Práce v hodině předpokládá již pokročilou znalost metaforického myšlení, není tedy vhodné tento postup volit pro úplně úvodní hodiny, kdy učitel žáky teprve s novým způsobem interpretace básní seznamuje. Základním principem, který by si děti měly osvojit, je způsob nahlížení na jednu věc

v rámci různých metafor. Prolomit zeď konformního myšlení, ve kterém nedokážeme danou věc skutečně kriticky zhodnotit, ale jen pasivně přijímáme všeobecné chápání jevu, nám může pomoci vědomé zamyšlení se nad jevem a jeho pojmenováním novým jménem. Znalosti, které jsou zapotřebí mít, abychom takové nové jméno mohli jevu dát, jsou buď majetkem naší obecné zkušenosti anebo je zapotřebí udělat zkušenosti zcela nové, prožít na vlastní kůži, o co jde a kriticky zhodnotit přiléhavost a vhodnost běžně užívané metafory.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Žáci si uvědomí, jak moc může způsob, jakým o dané situaci uvažujeme, v jaké metafoře ho strukturujeme, ovlivnit naše jednání

2. Forma práce: ve dvojici nebo menší skupině

3. Didaktické pomůcky: mít připravená různá témata, na která děti budou vymýšlet metaforickou charakteristiku

4. Postup:

Ve třídě zvolíme problémovou situaci a vyzveme žáky, aby se jí pokusili popsat v struktuře jedné metafory. Například řekneme žákům, aby se pokusili spor/argumentaci vystihnout co nejvíce lexikalizovanými a poté i novými metaforami podle schématu SPOR/ARGUMENTACE JE VÁLKA. Žáci pracují samostatně nebo ve skupinách a v závěrečné diskuzi řízené pedagogem se pokusí vystihnout, jak by se k problému v rámci této metafory stavěli. Pak učitel žáky vyzve, aby spor/argumentaci popsali ve schématu metafory SPOR/ARGUMENTACE JE CESTA. Na závěr hodiny žáci zformulují rozdíly, které by se objevily v přístupu lidí chápající argumentaci jako válku a jako cestu.

Tento postup se dá využít na témata sebehodnocení a hodnocení lidí kolem nás. Zadání úkolu můžou být různá, např. Zkuste vymyslet metaforu,

kteřá by vystihla váš vztah ke škole, váš život dítěte v Praze, vaše vidění sama sebe atd. Metafořy, které vzniknou, je pak nutné prodiskutovat ve dvojicích nebo menších skupinkách. Úkolem společné reflexe je nabídnout si navzájem ještě jiné pohledy, které autorovi metafořy přinesou lepší vřled do hodnocené situace. Např. napíše-li řák, že život dítěte v Praze je „Asfaltové salto do bazénu se smogem“, můřou mu spoluřáci nabídnout další úhly pohledu: „Rychlá jízda od možnosti k možnosti; Kolotoč v centru dění, Prostřený stůl zábavy atd.“

5.3.2 Lidová frazeologie – přísloví

Cvičení vycházející ze znalostí lidové frazeologie pomáhají řákům osvojit si lidová přísloví a proniknout do jejich pravdivosti. Měla by vést řáky k hlubřímu zamyřlení se nad jejich významem a nad původem jejich vzniku. Poskytnou řákům příležitost se k příslovím kriticky vyjádřit a zhodnotit jejich aktuálnost ve 21. století. Hodina by měla vést především k dosažení kompetence řešení problémů, komunikační kompetence a občanské kompetence.

1. Výchovněvzdělávací cíle:

- Řáci si připomenou lidová přísloví a obohatí si tak slovní zásobu
- Řáci ocení pravdivost lidových přísloví a jejich schopnost dívat se na problémy z různých stran
- Řáci naleznou co nejvhodněřší způsobu řešení životních situací, v kterých se ocitnou

2. Forma práce: ve dvojici nebo menřší skupině

3. Didaktické pomůcky: mít připravené různé příklady přísloví a k nim vymyšlené modelové situace, na která by přísloví pasovala
4. Postup:

Žáci dostanou modelové situace, do kterých se v životě mohou běžně dostat a jejich úkolem bude nejprve situaci trefně metaforicky strukturovat, přirovnat ji k zážitku nebo znalosti nějakého jevu, který pomůže odhalit zásadní rysy charakterizující dopad nebo příčiny modelové situace. Například znění situace bude: „Pan Hajný vždy hrozně nadával, když si čundráci udělali v lese ohníček, ale nikdy jim nedal pokutu.“ Děti budou mít za úkol, situaci k něčemu přirovnat. Mohou si třeba vymyslet: „Hodně slov, málo práce; Vysoká zeď schová, co nemá být vidět atd.“ V dalším kroku učitel žáky vyzve, jestli by si nevzpomněli na známé přísloví, které by situaci vystihovalo: „Pes, který štěká, nekouše.“

Takto si může učitel připravit nejrozličnější přísloví, která může čerpat z různých slovníků nebo z Bible (viz. Kniha Přísloví). Je důležité, aby učitel vedl žáky k zamýšlení se nad tím, co přísloví o situaci říkají, ale také co o ní zamlčují, aby se žáci zamysleli buď nad vhodnějším lidovým příslovím, případně aby jej aktualizovali do dnešní doby, nebo si sami nějaké přiléhavější vymysleli.

5.3.3 Slovní zásoba je zrcadlem uvažování o světě

To, jak o určité věci vědomě či podvědomě smýšlíme, jaký na ni máme názor a jak ji hodnotíme, prozrazuje naše slovní zásoba¹³⁹. Aniž si to uvědomujeme, k označení nějakého jevu často používáme jen omezený

¹³⁹ Kepa-figura, Nowak. 2007, str. 71 – 85,

repertoár vyjadřovacích prostředků, které obvykle přejímáme od svého okolí, aniž bychom si předem promysleli, jestli skutečně víme, proč o věci tak mluvíme. Tyto vyjadřovací prostředky jsou obvykle metaforického původu.

K tomu, abychom se o sobě dozvěděli něco víc, nám může posloužit metoda analýzy naší slovní zásoby, díky níž zjistíme frekvenci často používaných slov. Ve škole se tato metoda může využít především k tématům týkající se diskutovaných otázek multikulturní výchovy, ale rovněž k poznání míry zdravého sebehodnocení.

1. Výchovněvzdělávací cíle:
 - Žáci budou reflektovat vlastní slovní zásobu, aby se naučili volit uvážlivěji slova, kterými hodnotí jevy kolem sebe
2. Forma práce: samostatná, hromadná
3. Didaktické pomůcky: fejeton z denního tisku vyjadřující se k tématu pro žáky zajímavému (např. fejeton Telefon-známka společenského postavení?¹⁴⁰)
4. Postup:

Učitel vyzve žáky, aby se pokusili napsat krátkou úvahu na téma, které bude souviset s připraveným fejetonem. V našem příkladu může být zadání formulováno: Je váš mobil více než jen telefon? Co všechno může prozradit mobil o svém majiteli? Žáci na zadané téma píší každý samostatně. Poté si práce žáci vymění (nejlépe se spolužáky, s kterými nesedí v lavici) a hledají v textu myšlenky nebo slovní obraty, které se s jejich úvahou shodují. Po této analýze textu učitel vyzve žáky k společné diskuzi nad shodujícími se výrazy, které zapisuje na tabuli. Když jsou shodné výrazy kompletně sepsány, dostanou žáci za úkol, aby v malých skupinkách diskutovali nad společným

¹⁴⁰ iDnes, 2006

významem, který z nich vyplývá. Pokud tento zastřešující význam naleznou, může je učitel dovést k poznání, že způsob, jakým o mobilech uvažují, vypovídá o hodnotách naší společnosti, které se odrážejí v jejích slovních výrazech. Na závěr žáci svoje úvahy porovnají s fejetonem. V tomto případě se v něm objevují především výrazy: *Dříve **vládly** céčka, panenky Barbie; Styl a značka **rozhodují** o postavení mezi kamarády; Nejsou už jen pomocníky, dnes mobily **ukazují** sociální status.* Tyto metafory prozrazují vnímání mobilů mezi teenagery jako rozhodujícího kritéria, kdo je přijatelný a kdo ne. Jinými slovy mobil se stává soudcem nad člověkem.

6. Závěr

Metafora je jevem současně lingvistickým, literárním a kognitivním. Cílem mé práce bylo prokázat místo kognitivnělingvistického pojetí metafory v literární výchově. Rozhodla jsem se nevycházet pouze z odborných formulací lingvistů, teoretiků umění a literatury a literárních didaktiků, ale pokusila jsem se nejdříve zmapovat aktuální situaci ve výuce prostřednictvím kvalitativního výzkumu v 6. a 7. ročnících 2. stupně ZŠ. Získala jsem potřebné údaje, abych si mohla utvořit představu o didaktických znalostech učiva o metafoře, a zároveň jsem díky němu narazila na značný problém při vzájemném propojování teoretických znalostí z obou předmětů jazykově-komunikační oblasti a při jejich uplatňování v životní praxi. Jinými slovy první dvě zmíněná zařazení metafory se ve škole žákům běžně předávají ve formě dvou balíčků teoretických znalostí, které si žák převezme, uloží na poličku mezi další školní informace, a dál nezměněně žije svůj život, aniž by dokázal metaforu odhalit a vědomě použít, i když ji má stále přímo na jazyku. Mnou sledované pojetí metafory je při práci s textem přítomné pouze implicitně, ale častěji chybí úplně. Přitom by představení metafory jako nástroje našeho myšlení mohlo významně přispět k posunu od získávání teoretických znalostí a dovedností využitelných pouze v hodině literární výchovy nebo českého jazyka k praktickému uplatnění při četbě uměleckých textů i v každodenní komunikaci a zároveň by pomohlo k propojení znalostí o metafoře obou předmětů.

6.1 Souhrn výsledků sledování aktuální situace výuky metafor v literární výchově

K již zmíněnému rozdělení metafor na dva samostatně stojící jevy: metafora jako slovo tvorný prostředek a metafora jako literární trop, mezi kterým zeje ohromná propast, přes kterou se učitelé snaží vystavět vratké a neúplné lávky v podobě zařazování cvičení na doplňování frazémů, jsem ve svém výzkumu došla k třem nejčastějším pojetím metafor v literární výchově.

První z nich jsem nazvala „Těžba v dole“. Učitelé chápou metaforu jako literární trop, který se schovává v básni jako vzácný diamant. Cílem interpretace textu je naučit žáky tyto diamanty odhalovat a z básně následně vydolovat. Domnívám se, že tento postup jednak nepřispívá k získávání čtenářských kompetencí ani k vyšší motivaci žáka básně číst ve svém volném čase, ale zároveň zcela zabraňuje pochopit metaforu jako prostředek našeho myšlení. Metafora je pouze úzce vymezený pojem literární teorie, který pro žáky zůstane celý život nezajímavý, pokud se tomuto oboru nebudou věnovat.

Druhé pojetí jsem nazvala jako „Sledování abstraktního obrazu“. V tomto případě učitelé nechávají žákům v interpretaci velkou svobodu. Jsou přesvědčeni, že čtenář na sebe má nechat text působit tak, aby sám mohl dojít k vlastnímu pohledu na věc. S tím souhlasím, ale tento přístup může žákům vyhovovat a být prospěšný jedině v tom případě, když je učitel předem seznámí s principy metaforického přenosu. Bez znalosti toho, jak metafora funguje, se může žák v abstraktním obraze ztratit a kromě změní pocitů, jež nebude moc slovy uchopit, mu čtení básně nic neřekne. Toto pojetí metafor má v praxi ještě jeden negativní rys, a to ten, že se k němu učitelé často rozhodují ve chvíli, kdy si sami nejsou jistí, jak přesně by metaforu vyložili.

Třetí přístup k metafoře je „Studium dobového dokumentu“. Učitelé za nejdůležitější podmínku ke správné interpretaci básně považují kontext

vzniku textu a znalosti důležitých osobnostních rysů autora. Všechny metafory se nějakým způsobem vztahují k životním zkušenostem básníka. Výhodou je, že tento přístup učitelům poskytuje dobrý prostor pro to žákům ukázat, jak se v jazyce odráží životní zkušenosti, a vysvětlit jim princip metaforického přenosu. Problém nastává, pokud pedagog stojí na tom, že báseň má jen „jedno řešení“. Žák pak dochází dojmu, že obrazná přirovnání, která básník použil, jsou už pevně daná, „archivovaná“ v básni, a nenapadne ho, že podle stejného principu může on sám hledat v básni nové významy spojené s jeho osobními zkušenostmi.

6.2 Možnosti kognitivně-lingvistického pojetí metafory v literární výchově

Metafory v běžné komunikaci používáme stále. Z velké části se ale snažíme o co neekonomičtější způsob sdělení, a proto využíváme pouze repertoáru obvyklých lexikalizovaných metafor. Často se však dostaneme do situace, kdy nám běžně užívaná slova nestačí, protože nejsou schopna skutečně vyjádřit to, co cítíme. V této chvíli dochází k nastartování našich záložních, tvořivých sil, a začínáme se pomocí různých přirovnání a analogií pokoušet druhým představit obraz toho, co se odehrává v našem nitru. V tomto momentu se naším myšlením nejvíce podobáme umělci, který píše básně nebo maluje obrazy, ale i vědci, který se snaží své poznání uchopit pomocí výstižného modelu. Kognitivně-lingvistické pojetí metafory ve školní praxi může žáky naučit vědomě používat tento tvůrčí způsob myšlení v metaforách, aby se dokázali přesněji vyjadřovat a zároveň byli schopni správně interpretovat obrazná sdělení v básních i v běžném hovoru.

Kromě zlepšení komunikačních schopností můžeme v literární výchově vést žáky ke kritickému uvažování. Pojem polských kognitivních lingvistů „jazykový obraz světa“ nabízí stejné odpovědi jako Lakoff a Johnson na své otázky „Co je pravda?“ Způsob, jak o jevech kolem nás přemýšlíme a mluvíme, je z velké části dán naším kulturním a sociálním kontextem. Pasivní přijímání hodnotících výrazů naší společnosti vede k osobním, rodinným, národním atd. stereotypům a předsudkům. V literární výchově mají učitelé prostor naučit žáky se dívat na skutečnosti kolem nás z jiného úhlu pohledu. V rámci jedné metafory vždy vyniknou jen určité rysy hodnoceného jevu. Pokud žák bude schopen vzdát se stereotypního uvažování a pokusí se sledovaný jev pochopit i v rámci jiného obrazu, náhle uvidí detaily, které mu předchozí metafora nedovolila sledovat. Básnické texty jsou pro výchovu ke kritickému a aktivnímu myšlení ideálním prostorem, protože kdo jiný, než právě umělci jsou schopni se na zaběhlé věci kolem nás podívat novým zrakem? Žáci se naučí být ochotní přijímat jiný názor, chápat odlišnosti mentalit různých národů a etnik a zároveň se stanou odolnější vůči manipulaci.

V samotné interpretaci básnického textu shledávám výhody kognitivnělingvistického pojetí především v uvědomělé práci s textem, která není založená na jeho analýze podle předem daných pravidel literární teorie, ale spíše na jeho rekonstrukci do aktuálních podmínek každého čtenáře. Pokud se žák naučí chápat metaforu jako přenos zkušeností, které děláme v našem světě, do jazykových výrazů, může se nad každým uměleckým textem zamýšlet nad vlastními zkušenostmi s jevem, který básník popisuje, a nalézt tak v básni porozumění světu i sobě samému, jež pak může srovnávat se spolužáky a s básnickovým porozuměním, které žákům představí učitel.

7. Literatura

7.1 Literární teorie, didaktická a literárně didaktická literatura

- Beránková, Eva, Lederbuchová, Ladislava, *O jazyce literárního díla* in Trocha literární teorie. Praha: Fortuna, 1999, str. 50 - 102 ISBN 80 – 7168 -606 -9
- Janík, Tomáš. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009, 148 s. ISBN 978-80-7315-176-8
- Janík, Tomáš. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido, 2007, 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.
- Klooster, David. *Co je kritické myšlení?* Kritické myšlení [online]. 23. 1. 2001, cit. [2014-9-1]. Dostupný na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM
- Klumparová, Štěpánka. *Čtenářská kompetence adolescentů*. NIDV [online]. 12. 6. 2012. Str. 49 – 56, cit. [2014-11-1]. Dostupný na WWW: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1339500526.pdf>
- Korthagen, Fred. *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011, str. 293, ISBN 978-80-7315-221-5
- Lederbuchová, Ladislava. *Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický princip* in Komunikace a výuka českého jazyka a literatury. Brno: Masarykova univerzita, 2008, str. 81 – 88, ISBN 978-80-210-4533-0

- Lederbuchová, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeské univerzita v Plzni, 2010, str. 104 – 203. ISBN 978-80-7043-891-6
- Pavelka, Jiří. *Anatomie metafory*. 1. vyd. Brno: Blok, 1982, str. 198
- Slavík, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997, str. 199. ISBN 80-7184-437-3.
- Slavík, Jan; Čapková, Dana. *Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky* in *Pedagogika*, roč. 44, č. 4, 1994, str. 377-388.
- Slavík, Jan; Chrz, Vladimír; Čech, Stanislav. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013, str. 200 - 344. ISBN 978-80-246-2335-1.
- *Tvořivost a její strukturní pojetí*. Eduart. [online]. 2012, cit. [2014-9-1]. Dostupný na WWW: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/11-casopis/obrazivost-a-tvorivost/4-obrazivost-a-tvorivost>
- Vala, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, str. 12 – 59, ISBN 978-80-244-2761-4

7.2 Lingvistika, kognitivní lingvistika a didaktika českého jazyka

- Čechová, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, str. 226. ISBN 80-85866-32-3

- Eysenck, Michael; Keane, Mark. *Kognitivní psychologie*, 1. Vyd. Praha: Academia, 2008, str. 42 - 523, ISBN 978-80-200-1559-4.
- Goodman, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007, 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- Hauser, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, Str. 59 – 77, ISBN 14 – 357 - 86
- Hladká, Zdeňka. *Lexikologie* in Příruční mluvnice češtiny. Vyd 2., opr. [i.e. 3. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008, str. 65 - 105. ISBN 978-80-7106-980-5.
- Janda, Laura. *Kognitivní lingvistika* in Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2004, str. 9 – 60, ISBN: 80-7308-072-9
- Janko, Tomáš. *Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti* in Pedagogické orientace. Praha: 2012, roč. 22, č. 3, str. 23-40. ISSN 1211-4669.
- Kepa-Figura, Danuta; Nowak, Pawel. *Jazykový obraz světa a mediální obraz světa* in Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2007, str. 71-88, ISBN: 978-80-7308-212-3
- Lakoff, George a Johnson, Mark. *Metafory, kterými žijeme*. 1. vyd., Brno: Host, 2002, str. 282, ISBN: 9788072940714
- Pacovská, Jasňa. *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky* in Didaktické studie, Praha: 2011, č. 2, roč. 3, str. 61 – 71, ISSN 1804-1221
- Pajdzińska, Anna. *Kategorie strukturující jazykový obraz světa: antropocentrismus a opozice „vlastní“ – „cizí“* in

Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2007, str. 13-26, ISBN: 978-80-7308-212-3

- Saicová-Římalová, Lucie. *Kognitivní lingvistika a škola* in Český jazyk a literatura, Praha: 2012-13, roč. 62, č. 1, str. 21 - 26
- Tokarski, Ryszard. *Konotace – prototypy – otevřené definice* in Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2007, str. 27- 44, ISBN: 978-80-7308-212-3
- Vaňková, Irena, Nebeská, Iva, Saicová- Římalová, Lucie a Pacovská, Jasňa. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, str. 40 - 95. ISBN 80-246-0919-3.
- Wysocka, Aneta. *Co je potřeba vzít v úvahu při analýze poetické metafory* in Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2007, str. 59-70, ISBN: 978-80-7308-212-3

7.3 Další literatura a zdroje

- Březina, Otakar. *Kde jsem už slyšel?* in Modlitba za nepřátele. Praha: Mladá fronta, 1966. Str. 79 – 82
- Březina, Otakar. *Slavný smutek* in Modlitba za nepřátele. Praha: Mladá fronta, 1966. Str. 64 – 65

- Čech, Radek. *Konkrétní proměny moderní lingvistiky* [online].
Téma. 20. 5. 2009. Roč. 2, č. 2 cit. [2014-8-1]. ISSN 1214-505X.
Dostupný na WWW: <http://www.gasbag.wz.cz/tema/index3.htm>
- Halas, František. *Staré ženy*. [online]. Česká literatura na internetu. 2014. Cit. [2014-8-1]. Dostupný na WWW: <http://www.ceskaliteratura.cz/texty/halas.htm>
- Holan, Vladimír. *Noc s Hamletem*. Vyd. 1. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964, str. 78
- Chloupek, Jan. *Publicistický styl* in *Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti*. [online]. Digitální knihovna FF MU, 2013, s. 35-44, ISBN: 55-959-86. cit. [2014-10-8]. Dostupné na WWW: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/122198>
- *Jeden záblesk*. [online]. Liter. cz. 2014, cit. [2014-9-21].
Dostupný na WWW: <http://www.liter.cz/basne-zivot-795385-cist>
- Minářová, Eva. *Frazémy a parémie a jejich modifikace* in *Stylistika pro žurnalisty*. [online]. Grada. 28. 11. 2014, str. 212 - 225. ISBN 978-80-247-2979-4. Cit. [2014-10-8]. Dostupné na WWW:
http://books.google.cz/books?id=EAFbAgAAQBAJ&pg=PA212&lpg=PA212&dq=nejnov%C4%9Bj%C5%A1%C3%AD+publicismy&source=bl&ots=Ce4J3n2pJ-&sig=2BGaD2QBiNELAsJ3YnaRBLKAcDQ&hl=en&sa=X&ei=Woo9VKLSBY_baJzwoGogC&ved=0CDwQ6AEwAw#v=onepage&q=nejnov%C4%9Bj%C5%A1%C3%AD%20publicismy&f=false
- Nezvalová, Danuše. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. [online]. E-Pedagogium. 2002, roč. 2, č. 4., ISSN 1213-7499, cit.

[2013-12-11]. Dostupné na WWW:

<<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>>.

- Kašpárek, Michal. *Předsudky ovlivňují naše vnímání*. Psychologie.cz. [online]. 1. 10. 2010, cit. [2014-11-10]. Dostupné na WWW: <http://psychologie.cz/predsudky-omezuji-nase-vnimani/>
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. NUV. 2014, cit. [2014-7-11]. Dostupný na WWW: <http://www.nuv.cz/file/319>
- Seifert, Jaroslav; Brabec Jiří. *Poštovní holub: Jablko z klína; Ruce Venušiny; Básně do sbírek nezařazené*. V tomto souboru vyd. 1. Praha: Akropolis, 2001, 257 s. ISBN 80-7304-007-7
- Skácel, Jan. *Naděje s bukovými křídly*. Praha: 1. Vyd. 1983, str. 116
- Šed'ová, Klára. *Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu*. [online]. Časopis Ústavu pedagogických věd FF MU 2010, ISSN 2336-4521 cit. [2013-10-1]. Dostupný na WWW: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/416>.
- Švaříček, Roman; Šed'ová, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6
- *Telefon-známka společenského postavení*. [online]. iDnes. 21. 11. 2006, cit. [2013-10-1]. Dostupný na WWW: http://mobil.idnes.cz/telefon-znamka-spolecenskeho-postaveni-fejeton-ft7-/mob_tech.aspx?c=A061024_221902_mob_denik_jm

Resumé

Cílem magisterská diplomová práce *Možnosti kognitivnělingvistického pojetí metafor v literární výchově na 2. stupni základních škol* je zmapovat postoj učitelů k básnické metafoře a nastítnit nový postup ve výuce v literární výchově založený na teorii kognitivní lingvistiky. První část práce je zaměřena teoreticky. Představuje metaforu jako jev lingvistický, literární a kognitivní. Dále ukazuje na způsob, jakým může kognitivnělingvisticky pojatá metafora zkvalitnit a propojit výuku literární výchovy a českého jazyka. V Druhé, praktické části práce vycházím z výsledků kvalitativního výzkumu a shrnuji v ní charakteristické rysy různých přístupů učitelů k interpretaci metaforického textu, které následně porovnávám s modelovým vzorem výuky s kognitivnělingvisticky pojatou metaforou. Výstupem práce jsou návrhy na výchovně-vzdělávací postupy v literární výchově.

Résumé

This diploma thesis under the title *Possibilities of Cognitive Linguistic Concept Methaphor* has two goals. The first is describe teachers attitudes towards methaphor in literary education. The second is show a possibilities of new concept of methaphor. There are two parts of thesis: theoretical and practical. The first part defines methaphor as linguistic, literary and cognitive phenomenon. I also deal with a way how cognitive linguistic concept of methaphor improves a process of education and how it interconnects the lessons of literature and Czech language. The second part of thesis is based on a research of results. I describe a general approaches of teachers toward methaphor during an interpretation of poetic text. I compared these approaches with an inovative education model. Finally I made a few suggestions of new approach to educational process in literary education

Klíčová slova: metafora, kognitivní lingvistika, didaktika literatury, učitelovo pojetí učiva, interpretace textu

Key words: metaphor, cognitive linguistics, literature didactic, teacher's concept of curriculum, text interpretation