

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Role literární výchovy ve vztahu k četbě intaktních žáků a žáků se  
zrakovým postižením**

The role of literary education in relation to the reading skills of able-bodied pupils and  
pupils with a visual impairment

Anna Fischerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Věra Brožová, Ph.D.

Studijní program: bakalářský

Studijní obor: ČJ-SPG

2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Role literární výchovy ve vztahu k četbě intaktních žáků a žáků se zrakovým postižením“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 4. 2018

Anna Fischerová

Děkuji doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D za cenné rady při vedení této bakalářské práce. Také chci velice poděkovat PhDr. Věře Brožové, Ph.D. za pomoc a trpělivost při konzultacích nad literární částí práce, paní Monice Výmolové a panu Janu Hájkovi za pomoc při realizaci celého projektu. Dále děkuji své rodině a nejbližším za vytvoření ideálních podmínek pro realizování práce.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce na téma „Role literární výchovy ve vztahu k četbě intaktních žáků a žáků se zrakovým postižením“ se zabývá úlohou literární výchovy ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole. V práci jsou zmíněny důležité informace, které jsou svázány se zrakovým postižením a specifické aspekty výuky dětí se zrakovým znevýhodněním. Dále jsou zpracovány teoretické poznatky z literární výchovy i literární teorie. Cílem práce je na základě předpokladů porovnat interpretační schopnosti a dovednosti žáků se zrakovým postižením a žáků intaktních a na základě výsledného shrnutí navrhnout možné typy otázek a okruhy tázání, které by lépe rozvíjely interpretační dovednosti žáků s ohledem na jejich zdravotní postižení.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Oftalmopedie, zrakové postižení, žák se zrakovým postižením, literární výchova, interpretace, rozbor textu.

## **ANNOTATION**

The Bachelor thesis on the theme of "The role of literary education in relation to the reading skills of able-bodied pupils and pupils with a visual impairment" analyses the purpose of literary education in the schooling of pupils with a visual impairment. The work contains important information that pertains to visual impairment and the specific aspects of such curricular designed for the visually impaired students. Furthermore the dissertation adds theoretical discoveries from literary education and literary theory. The aim of the thesis is, within the frame of the given projections, to compare the interpretational aptitude and abilities of visually impaired pupils and able-bodied students. Based on the findings and overall summary, the thesis offers plausible types of questions and targeted circles that would improve the interpretational abilities of pupils in respect to their disability.

## **KEYWORDS**

Ophthalmopedy, visual impairment, pupil with visual impairment, literary education, interpretation, text analysis.

## Obsah

1	Úvod .....	6
2	Žák se zrakovým postižením .....	7
2.1	Školní věk.....	8
2.2	Kognitivní schopnosti žáka .....	10
2.3	Specifika výuky.....	11
3	Literární výchova.....	16
3.1	Úkoly literární výchovy .....	16
3.2	Interpretace textu.....	17
3.3	Specifika výuky literatury u zrakově postižených žáků.....	19
4	Interpretace textu „O měkkém srdci paní Rusky“ .....	22
4.1	Vlastní rozbor textu.....	22
4.2	Příprava průzkumu .....	25
4.3	Průběh průzkumu .....	28
4.4	Analýza interpretace.....	41
4.5	Závěry šetření.....	42
5	Závěr.....	43
6	Seznam použitých informačních zdrojů .....	45

# 1 Úvod

Zrakem přijímáme přes 80% informací o světě kolem nás. Jedinec se zrakovým postižením tuto výsadu majoritní společnosti nemá a musí tedy zapojit jiné smysly, kompenzační, díky kterým může vnímat svět. Z tohoto důvodu se musí ke vzdělání zrakově postiženého přistupovat s odlišným přístupem a se znalostí aspektů, které jsou pro zrakově postiženého jedince specifické.

Bakalářská práce na téma „Role literární výchovy ve vztahu k četbě intaktních žáků a žáků se zrakovým postižením“ se zabývá specifiky vzdělání zrakově postižených, konkrétně se zajímá o výuku literatury a literární výchovu. Hlouběji se pak dotýká problematiky interpretace textu zrakově postiženým žákem, a jejími možnostmi ve vztahu ke specifikům vzdělávání nevidomých.

První kapitola obsahuje důležité teoretické poznatky ohledně žáka se zrakovým postižením, co je zrakové postižení, jaké náležitosti má psychologie osobnosti ve vztahu ke zrakovému znevýhodnění a jaká jsou specifika jeho vzdělávání. V této kapitole je využita metoda analýzy odborné literatury.

Druhá kapitola se zaměřuje v teoretické rovině na literární výchovu, pomocí analýzy odborné a metodické literatury popisuje, co obecně v jedinci literární výchova rozvíjí, její úkoly ve vztahu ke vzdělání, a dále uvádí do kontextu specifika výuky zrakově postižených z hlediska zkušenosti.

Třetí, poslední kapitola se zabývá praktickým šetřením, jehož primárním úkolem je porovnat interpretaci zadaného literárního textu žáky zrakově znevýhodněnými a žáky intaktními a z toho vyvodit závěry. Průzkum je realizován metodou rozhovoru se žáky nad literárním textem. Součástí praktické části je i vlastní rozbor zadaného díla z hlediska vysokoškolských vědomostí a studia sekundární literatury.

## 2 Žák se zrakovým postižením

Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání (Ludíková, 1991).

Pojem zrakového postižení Květoňová a kol. definuje z pohledu tří navzájem se propojujících vědních disciplín.

Z medicínského hlediska je termín „zrakové postižení“ definován jako postižení zrakových funkcí, které trvá i po medicínské léčbě či je postižení trvající i po korigování standardní refrakční vady. Současně je definován zrakovou ostrostí („vizem“) pod 6/18 až po světlocit nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

Z hlediska psychologického zrakové postižení u jedince omezuje nebo ztěžuje schopnost přijímat vizuální informace, tím dochází k ovlivnění psychického i fyzického vývoje osobnosti jedince (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007). Projevy psychiky na zrakové postižení mohou mít kvantitativní i kvalitativní charakter a mohou vést až k sensorické deprivaci (Vágnerová, 1995).

V rámci pedagogického čili edukačního procesu je jedinec se zrakovým postižením vnímán jako osoba, jejíž školní výkonnost je v důsledku zrakového omezení negativně ovlivněna (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

Skupina žáků se zrakovým postižením je dělena podle řady kritérií, nejčastěji je užívána klasifikace dle stupně zrakového postižení, která vyčleňuje čtyři skupiny:

### 1) Osoby/žáky nevidomé

Osoby s nejtěžším stupněm zrakového postižení, které mají vnímání narušeno na stupni nevidomosti (Ludíková, 2005).

### 2) Osoby/žáky se zbytky zraku

Jde o skupinu osob na hranici mezi slabozrakostí a nevidomostí (Elišková, 2017).

### 3) Osoby/žáky slabozraké

Skupina osob/žáků, jejichž zrakové vnímání je na úrovni slabozrakosti (Eliášková, 2017).

#### 4) Osoby/žáci s poruchami binokulárního vidění

Kategorie osob, které mají narušené zrakové vnímání v rovině funkční poruchy, lze ho tedy v některých případech korigovat. Do této skupiny patří poruchy typu amblyopie a strabismus (Eliášková, 2017).

## 2.1 Školní věk

V rámci přípravy na práci s žáky 2. stupně základní školy je potřeba si uvědomit vývojové stadium intaktního jedince a zapracovat tyto poznatky do kontextu specifického vývoje zrakově postiženého žáka. Pro utvoření celistvého vývojového obrazu školního jedince jsou stručně charakterizovány všechny základní fáze, kterými prochází žák od nástupu do edukačního systému základní školy.

Školní věk, nebo také období docházky, lze rozdělit na tři postupně na sebe navazující fáze; raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk (Vágnerová, 1995).

### Raný školní věk

Období raného školního věku přichází s nástupem do 1. třídy základní školy (tj. 6. - 7. rok věku) a trvá do 9. roku. Pro tuto fázi je důležitá změna sociálního postavení, kdy se dítě stává školákem a která stimuluje a rozvíjí dětskou osobnost spolu s dalšími schopnostmi a dovednostmi jedince. Dle Ericksona je mladší školní věk z hlediska zaměření dítěte fází píle a snaživosti (Erickson in Vágnerová, 2012). Dítě se učí zvládat novou sociální roli, ovládat základní vědomostní poznatky ze čtení, psaní a počítání, hodnotit sebe i druhé a vydobýt si své místo v konfrontaci se skupinou vrstevníků.

Posledního z uvedených cílů se zrakově postiženému dítěti většinou nedaří dosáhnout a zažívá tak první pocity neúspěchu. Dítě začíná chápat, že přes veškeré vynaložené úsilí nedochází k takovým výkonům, jako u vidících spolužáků (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007). Dle Matějčka dochází k častější deprivaci či subdeprivaci z důvodu nerovnocennosti při kontaktu s okolním světem. Je proto důležité poskytnout dostatečný prostor pro seberealizaci jedince, dát najevo empatii a podporu (Matějček, 1989 in Vágnerová, 1995).



V rámci rozvoje vnímání a poznávání jsou děti s těžkým zrakovým znevýhodněním odkázány jen na hmatové a sluchové vjemy. Je nutné tedy přizpůsobit výuku diferenciaci sluchových a hmatových podnětů a podpoře mechanické sluchové paměti. Neméně důležitým kompenzačním prostředkem u žáků se zrakovým postižením v raném školním období je řeč, u které si jedinec začíná uvědomovat její důležitost a tím narůstá touha po rychlém rozvoji komunikačních schopností. Dochází však k četnějšímu výskytu poruch řeči, jako je koktavost nebo huhňavost, než u intaktní populace. (Lechta, in Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

Květoňová a kol. dále uvádějí, v kontextu se silnou identifikací žáka s pedagogem, že nedílnou součástí úlohy pedagoga je velmi citlivé vnímání postavení dítěte se zrakovým postižením v kolektivu a posléze i případná pomoc při začlenění jedince mezi ostatní vrstevníky (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

### **Střední školní věk**

V tomto období dítě dokončuje 1. stupeň základního vzdělání a přechází na 2. stupeň základní školy nebo na nižší stupeň víceletého středoškolského systému. Trvá tedy od 9. roku do 11. - 12. roku věku. V průběhu této fáze si jedinec upevňuje roli školáka a zároveň se mění jeho vztah ke škole. Již je schopen diferencovat své zájmy a záliby ve vyučování dle rozvoje svých kognitivních schopností. Chápe, že jeho školní úspěch je relativní v závislosti na tom, jak úspěšní byli ostatní v kolektivu. Dále dochází ve vývoji k dílčím změnám menšího významu. Jde o fázi přípravy jedince na další dynamičtější období dospívání. Dle Ericksona (Erickson in Vágnerová, 2012) jde o *fázi citové vyrovnanosti*, Freud toto období označuje jako *období latence*, Matějček (in Vágnerová, 2012) nazývá *dobou vyrovnané konsolidace* a Vágnerová (2012, s. 255) charakterizuje jako: „*období relativního klidu a pohody (...) Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá jenom na psychické úrovni.*“

Na jedince se zrakovým postižením bývá často pohlíženo jako na žáka vyžadujícího pomoc, odkázaného na ostatní. Tuto situaci žák většinou řeší dvojím způsobem. V některých případech se stáhne do sebe a jakoukoliv pomoc intaktní populace odmítá, nebo se dokonce brání. Jiní žáci pomoc v určité míře přijímají.

K situaci, kdy žák pomoci zneužívá, dochází jen velice zřídka (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

### **Starší školní věk**

Doba staršího školního věku je charakterizována celým 2. stupněm základní školy (potažmo nižším stupněm víceletého středoškolského studia), tedy od 12 do 15-16 let věku. Jde o období pubescence, o první fázi dospívání projevující se na biologické, psychické i sociální úrovni. Charakteristická je změna prožívání a uvažování. Další dílčí změnou je osamostatňování se od rodiny. (Vágnerová, 2012)

U zrakově postižených žáků dochází k výrazně kritickému přístupu vůči svému postižení, kdy přecitlivěle reagují na jakékoliv poznámky ohledně problematiky postižení, často si tyto poznámky vztahují výhradně jen na sebe. Snaha o identifikaci s okolním světem vede skrze sport, volnočasové aktivity nebo třeba oblékání. Někteří jedinci o svůj vzhled nedbají a tím se můžou zvýšit odmítavé tendence skupiny vrstevníků (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

Těžce zrakově postižení hodnotí v této fázi vývoje život s vadou a často si pomáhají útekem do fantazie, kdy si idylicky představují svůj život bez zrakové vady. Pro pubescenta je nejdůležitější vizí budoucnost, ve které chápe své postižení jako nepřijatelné a považuje za nutné ho odstranit nebo kompenzovat (Vágnerová, 1995). Jako způsob kompenzace je možné považovat například dobrý prospěch, který jedinec vnímá jako předpoklad pro lepší postavení v kolektivu a hlavně jako lepší výchozí bod pro výběr budoucího povolání. Žák v rámci školní přípravy na budoucí povolání musí zvládat práci s kompenzačními pomůckami, sebeobslužné činnosti a samostatný pohyb. Výběr povolání však ještě navíc úzce souvisí s pochopením reality svého postižení, požadavků a možností uplatnění na trhu práce (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

## **2.2 Kognitivní schopnosti žáka**

Zrakem jsou vnímány předměty okolního světa nejvíce autenticky. Výpadek zrakového vnímání musí být nahrazen dalšími smysly v rámci kompenzace. Nácvik kompenzačních smyslů je pro děti se zrakovým postižením zásadní. U dětí částečně vidících a slabozrakých se musí v co nejširším pojetí využívat cíleného tréninku zbylého

vidění buďto formou zrakové stimulace v raném a předškolním věku, nebo reedukace zraku v pozdějším až dospělém věku.

### **Sluch**

Sluchové vnímání hraje důležitou roli v procesech zprostředkování a v prostorové či sociální orientaci. Dítě bez zrakových informací se musí mnohem více naučit využívat sluchu. Existují tvrzení, že nevidomí mají vyvinutější sluch oproti většinové populaci. Tyto teze však nikdy nebyly prokázány, jde spíše o častější a aktivnější využívání sluchového analyzátoru a tím i o citlivější receptor vjemů. Pro orientaci v prostoru je důležitá schopnost lokalizace zvuků v prostoru a celková úroveň sluchové paměti (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

### **Hmat**

Hmat je nezbytnou smyslovou složkou lidského života. A jako u majoritní populace zrak vykonává poznávací a kontrolní funkci, u osob se zrakovým postižením tyto vlastnosti v nejvyšší možné míře přejímá hmat. Nejedná se o stoprocentní náhradu zrakového vnímání z důvodu nemožnosti identifikovat kožními a svalově kloubními receptory veškeré vlastnosti zkoumaného předmětu. I přes to je hmat jedním ze základních prostředků kompenzace a uplatňuje se ve všech oblastech života člověka se zrakovým postižením.

Vnímání hmatem kompenzuje bezprostřední poznávání okolního světa u všech osob se zrakovým postižením. Od zrakové percepce se liší ve složce kvalitativní i kvantitativní. Hmatové vnímání probíhá od detailů k celku a větší předměty nelze vnímat najednou. Tento postup poznávání je časově náročnější, únavnější a vyžaduje soustředěnou práci psychických procesů, jakými jsou například paměť, koncentrace a myšlení (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

## **2.3 Specifika výuky**

U vzdělávání ve vztahu ke zrakovému postižení je důležité přihlídnout ke specifickým výuky žáka, k jeho speciálním potřebám a kompenzačním pomůckám.

Pro žáka se zrakovým postižením je důležité cvičení paměti a techniky práce zápisu. Vzhledem ke snížené možnosti kontroly textu je důležitá výuka formou ústního

a písemného projevu vedoucí ke schopnosti vyjadřování a pochopení textu a sdělení. Učitel musí umět srozumitelně hláskovat a popsat význam cizích či méně známých slov. V rámci výuky českého jazyka a literatury je potřeba dohlížet na ústní projev žáků. Pro trénink vyjadřování je možné využívat např. audiozáznamy.

Práce s textem má také svá specifika související s úrovní zrakové vady. Tisk musí být např. kontrastní, zvětšený, lepší je užití bezpatkového písma, některým žákům pomáhá zvětšené řádkování, nevidomým jedincům vyhovuje práce s textem v Braillově písmu (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

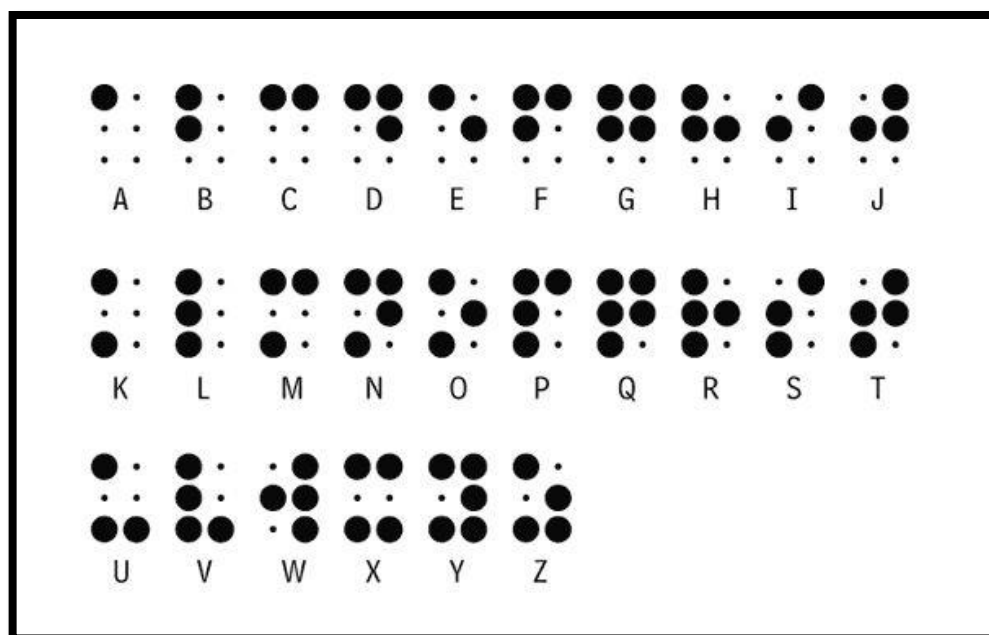
### **Braillovo písmo**

Braillovo písmo slouží jako kompenzační komunikační prostředek pro jedince se zrakovým postižením a jeho okolí. Jde o bodové písmo čtené hmatem pomocí ukazováku. Autorem je Louis Braille, který roku 1825 představil svou vizi systému bodového zápisu v soutěži Národního ústavu pro mladé slepce v Paříži. Tento systém byl 25 let učiteli odmítán z důvodu obav o izolovanost nevidomých od vidomých, kteří nebudou schopni zápis přečíst.

Základ písma tvoří tzv. šestibod, který je poskládán do dvou sloupců po třech bodech. Rozmístění bodů má striktně daná pravidla. Vzdálenost mezi jednotlivými body čítá 1-2 mm, průměr každého bodu má 1 mm a výška je 0,5 mm. Rozměry variací šestibodu jsou 7,5 mm na výšku a 4,4 mm na šířku (Finková, 2011). Tyto rozměry přibližně odpovídají velikosti ukazováku. Soustava je ortografická a plně hodnotná. Jde o skutečnou abecedu rozměrem i obsahem a proto je rovnocenná kterémukoliv jinému kulturnímu písmu. L. Braille vytvořil zvláštní znaky pro interpunkci, velká písmena, základní matematické kódy a dal logický základ pro notaci v bodovém zápisu (Smýkal, 1994). Lze jeho pomocí vytvořit i chemický zápis.

Písmo se zapisuje i tiskne na speciální papír, který má oproti běžnému papíru větší gramáž. Díky vyšší tvrdosti jsou vzniklé body čitelnější (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

Obr. č. 3: Braillovo písmo



(zdroj: <http://www.vaszrak.cz/printart.php?id=48>)

### Čtení

*„Aktivním ohmatáváním ukazováku levé i pravé ruky se u nevidomých osob tvoří prostorový obraz zraku. Základem jeho vytvoření je analyticko- syntetická činnost kožně mechanického a pohybového analyzátoru.“ (Finková, 2011, s. 26).*

Samotný akt čtení je založen na vnímání kombinací pozitivních reliéfních bodů Braillova písma, díky kterým se spojí jednotlivé body v písmena, slabiky, slova a věty. Z toho vyplývá, že rychlost čtení u osob se zrakovým postižením je individuální záležitostí, která se odráží jak v rozvinutí hmatových počítků jedince, tak především v analyticko – syntetických schopnostech jedince vnímat jemně diferencovaný reliéfní bod a dokázat spojit jednotlivé vyčleněné body do podoby písmen, slov a vět. Díky tomu se vytváří časoprostorové spoje a tím je možné i vnímat smysl textu.

Rychlost čtení z velké části závisí na kognitivním vývoji jedince se zrakovým postižením. Při systematickém výcviku čtení v Braillově písmu je možné se přiblížit rychlostí čtení k intaktním žákům. Rychlost a plynulost se zvyšuje s využíváním Braillova písma (Finková, 2011).

### Kompenzační pomůcky

*„Kompenzační pomůcka pro osoby se zrakovým postižením je nástroj, přístroj nebo zařízení speciálně vyrobené nebo speciálně upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití alespoň částečně kompenzovalo nedostatečnost způsobenou těžkým zrakovým postižením“ (Janková, 2015, s 146).*

Soubor pomůcek, které používají žáci se zrakovým postižením, se v časovém rozmezí na základní škole může měnit, není možné ho v průběhu celého studia pokládat za definitivní. Zejména v případech progresivní zrakové vady je důležité pravidelně ověřovat dostatečnou funkčnost pomůcek.

Většina kompenzačních a reedukačních pomůcek ve výuce českého jazyka slouží k podpoře čtení a psaní, k samostatné práci s textem a k efektivní orientaci v uměleckých i neuměleckých textech (Eliášková, 2017).

Nejběžněji používané pomůcky při výuce českého jazyka a literatury jsou Pichtův psací stroj, speciálně upravený počítač s hlasovým výstupem a optické reedukační pomůcky (Eliášková, 2017).

#### Pichtův psací stroj

Jde o mechanický psací stroj, který je používán pro zápis jednoruční i obouruční. Skládá se ze šesti kláves pro psaní písmen a mezerníku. Pro zápis matematických operací je vhodnější osmi klávesový psací stroj.

Kombinace písmen je tvořena současným stlačením kláves daných pro jednotlivé body (Hadamová, Květoňová, Nováková, 2007).

#### Speciálně upravený počítač

U žáků na druhém stupni základní školy se běžně vyskytuje jako kompenzační pomůcka počítač. Přístroj je speciálně vybaven aplikacemi a přídatnými zařízeními ve vztahu k závažnosti postižení. Nejčastěji je používán hlasový výstup do sluchátek při výuce slohu a při čtení textů.

#### Optické reedukační pomůcky

Optické pomůcky žáci používají individuálně na základě úrovně jejich postižení. Jde o zařízení, která umožňují jedincům se zrakovou vadou snazší práci s černotiskem, popřípadě se zvětšenou verzí běžného tisku.

Jde například o zvětšovací lupy, monokuláry, řádkové lupy, stolní digitální lupy s osvětlením apod. (Eliášková, 2017).

### 3 Literární výchova

Na obecnou otázku „proč studujeme literaturu?“ odpovídá Josef Hrabák (1977, s. 101) ve svých skriptech následovně: „*Na první pohled by se mohlo zdát, že je studium literatury zbytečné, protože u nás každý čtenář má možnost si vybrat pro svou zábavu, či poučení knihu na základě recenzí nebo i podle jiných informací. (...) Z toho, že každý u nás umí číst, naprosto však nevyplývá, že každý také literatuře správně rozumí a dovede se vlastní četbou vnitřně obohatit.*“ Hrabák dále uvádí, že základní a střední škola má vést žáka v oblasti literatury ke kultivovanosti, samostatné, tj. kritické orientaci v literární produkci, ke kulturní četbě a má rozvíjet v žácích kompetenci čtenářství (Hrabák, 1977).

Zíková (2010, s. 5) literární výchovu vnímá jako esteticko-výchovný předmět složený z emocionální (prožitkové) a racionální (analyticko-problémové) složky. Jde o předmět recepční, který v poměru s kognitivní složkou neklade velký důraz na tvůrčí výkony žáků. Zíková však dodává, že by měly být takové úlohy do výuky zahrnuty.

Cílem literární výchovy je vytvoření poučeného receptora literárního textu, který ovládá kultivovaný projev na základě kombinací poznatkového materiálu, rozvoje myšlení, komunikačních dovedností, tvořivosti a dalších s procesem souvisejících aspektů (Zíková, 2010).

#### 3.1 Úkoly literární výchovy

Literární výchova přispívá k rozvíjení čtenářství, estetického citění a kladného vztahu k četbě. Zároveň dává žákům možnost poznávat dílčí obory předmětu český jazyk a literatura, například stylistiku a literární teorii, skrze četbu. V neposlední řadě má značný vliv na kognitivní vývoj jedince, na myšlení, kreativitu a fantazii.

#### Čtenářská gramotnost a čtenářství

Odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického (dále jen VÚP) ke čtenářské gramotnosti definuje pojmy *čtenářství* i *čtenářská gramotnost* na rovnocenné linii. Zatímco vymezení čtenářství dle PISA (2009, s. 7) zohledňuje pouze takové složky čtenářství, které je možné testovat. Do čtenářské gramotnosti jsou pak dle PISA zahrnuty i netestovatelné složky, například vztah ke čtení – je tedy chápána komplexněji:



*„Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“*

Literární výchova na základní škole dle metodických příruček rozvíjí čtenářství neboli čtenářskou gramotnost. *„Čtení a čtenářská gramotnost patří mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení a jsou stále více využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Čtenářství pomáhá také osobnostnímu rozvoji a morálnímu zdokonalování lidí.“* (2011, s. 5). Míra čtenářské gramotnosti je jedním z významných faktorů určující úspěšnost žáků ve studiu. Zpravidla jsou studijně úspěšnější žáci, kteří jsou ve čtení zdatnější. Vývoj čtenářských dovedností je náročný proces, který vyžaduje trpělivost a zároveň aktivní účast žáka v podobě myšlení a soustředění. K porozumění textu dochází v případě, vynaloží-li žák dostatek úsilí v oblasti myšlení k tomu, aby se mohl nechat vést svou vlastní představivostí. Prožitek z četby se dostaví až po nějaké době. Dítě se nejdříve musí umět začíst a přijít na to, co mu kniha může poskytnout.

Vzhledem k tomu, že je čtení ze své podstaty nespolečenskou aktivitou a odehrává se na okraji dynamických dějů, je na místě hojná podpora ze strany dospělých. Z počátku se v tomto směru stará o rozvoj vztahu dítěte ke čtenářství převážně rodina. Po nástupu do základního vzdělávacího procesu přebírá dohled nad dalším vývojem pedagog. Ten by se měl mimo jiné pokusit udělat vše pro to, aby četba, předčítaná i čtená samostatně, působila na žáka pozitivně a docílit tak úspěšného rozvoje dílčích bodů čtenářské gramotnosti u dítěte. Proto je také v metodických příručkách pro výuku literatury kladen silný důraz na žakovu sympatii k samotnému úkonu čtení, jakožto k nedílné součásti rozvoje čtenářství. Tohoto stavu může pedagog docílit pouze v případě, dává-li žákům dostatečný prostor pro čtení, debatování nad texty a zároveň je-li on sám zapálený čtenář, který se zajímá o aktuální produkci literatury pro děti a mládež (Metodická příručka VÚP, 2011).

### **3.2 Interpretace textu**

Pojem interpretace nese v sobě proces porozumění textu, během kterého se utváří jeho smysl. Dle encyklopedického slovníku češtiny jde v užším slova smyslu o soustavný

výklad smyslu textů literárních, filozofických, vědeckých i právnických. K ujasnění smyslu tedy slouží proces interpretace.

Peterka chápe smysl jako duši díla, kterou je potřeba pochopit a prožít. „(...) *poukazuje ke komplexu životní zkušenosti, k celkovému horizontu světa, společnosti a dějin.*„ (2014, s. 307). Smysl překračuje hranici toho, co dílo vypovídá. Svou povahou je subtilní, pojmově nevyčerpatelný a hluboký.

Interpretace je často chápána jako hermeneutický nástroj, jehož metody učí správnému chápání a výkladu textů a jež se postupně rozvíjel, až překročil hranici pouhého výkladu textu. Ačkoliv se stal v širším hledisku teorií rozumění, málokdy překračuje v běžném užití slova hranici metodologického nástroje (Řehulková, 2011).

Interpretace se zaměřuje na specifika literárního sdělení. Na rozdíl od analýzy či prostého popisu, jež by také měly být součástí komplexního rozboru, se proces samotné interpretace obrací k hlubším souvislostem (kulturním, společenským, filozofickým, existenciálním aj). Analýza tedy sleduje, jak je daný text utvořen, zatímco interpretace hledá aspekty, kterými by vysvětlila, co daný text znamená. Dle Peterky (2014, s. 311) není pouhým tázáním po intenci díla, ale také po jeho umělecké hodnotě, jde o oživující projev kontaktu s textem, kdy se z jednoho konkrétního vychází i se k němu vrací.

V širším pojetí je samostatný akt interpretace rozdělen do tří složek:

1. jemnost pochopení
2. jemnost výkladu
3. jemnost využití

S těmito složkami také souvisí interpretační proměnlivost. Tu obstarává významová otevřenost literárního díla. Nesmí být však zaměňována s interpretační libovůlí, která se objevuje při nerespektování vnitřních souvislostí textu.

V tradičním duchu interpretace byl důraz kladen na hledání autorova záměru, a díky němu dostal text smysl. V moderní době jde interpret přes tyto hranice, hledá možnosti i v tom, co autor nezamýšlel, co záměrně vynechal, co mu nepřišlo ve své době podstatné apod. Promítá se do ní subjekt interpreta, jeho talent, znalosti, historická i metodologická orientace aj. (Peterka, 2014).

### 3.3 Specifika výuky literatury u zrakově postižených žáků

V rámci přípravy na zpracovávání bakalářské práce jsem pravidelně navštěvovala výuku literatury paní učitelky Moniky Výmolové na druhém stupni základní školy pro zrakově postižené Jaroslava Ježka v Praze.

Díky pravidelným náslechům v hodinách bylo možné pozorovat, jak fungují mnohé teoretické znalosti z vysokoškolského studia v praxi, a tím si je i lépe osvojit. Paní učitelka byla ochotná odpovědět na vše, co bylo ohledně výuky zajímavé a snažila se metody výuky co nejvíce přiblížit ze všech úhlů pohledu.

#### **ZŠ Jaroslava Ježka v Praze.**

Základní škola Jaroslava Ježka je zřízena speciálně pro žáky se zrakovým postižením a sídlí na Hradčanech v Loretánské ulici na Praze 1. Institut má bohatou historii sahající až do roku 1807, kdy byla podána žádost k císaři Františku Josefu I. o věnování zchátralého domu na Hradčanech guberniálnímu radovi Platzerovi, který tam chtěl založit slepecký ústav. Koncem téhož roku bylo založení ústavu schváleno, a tak po potřebných opravách a úpravách byl roku 1807 otevřen Soukromý ústav pro slepé děti a na oči choré s prvními čtyřmi nevidomými chovanci (Solarová, Šarbach, 1992). Šlo o první institut tohoto zaměření v českých zemích. Se založením ústavu je neodmyslitelně spojeno jméno akademického profesora Aloise Klára. Ten stál nejen u samotného zrodu, ale také v čele ústavu od roku 1825. O 7 let později, z rozhodnutí samotného císaře, nesl ústav jeho jméno. Na konci 70. let 19. století byla instituce předána do opatrovnictví Kongregace Milosrdných sester Karla Boromejského a pod ochranou strahovského opatství vydržela až do roku 1948, kdy se správy ujal stát (Helešicová, Veselá, 2007).

Dnešní název nese odkaz nejslavnějšího žáka Jaroslava Ježka, který získal na škole základní hudební vzdělání, jako jeden z prvních zrakově postižených byl přijat na hudební konzervatoř a následně i na stáž do Paříže. Jeho jméno je navždy spojeno s Osvobozeným divadlem, s dvojicí Voskovec & Werich a hity jako „Klobouk ve křoví“ nebo „Tmavomodrý svět“.

V současnosti škola zajišťuje výuku v mateřské škole, základní škole, základní škole speciální (obě s desetiletou školní docházkou), základní škole praktické s dvouletou školní docházkou, dále je k dispozici speciálně-pedagogické centrum a základní

umělecká škola. Já jsem absolvovala výuku na 2. stupni základní školy v 7., 9. a 10. třídě. 8. třída je z důvodu inkluze a s ní souvisejících změn zrušena.

### **Průběh výuky z hlediska zkušenosti**

Průběh výuky literatury je koncipován dle možností a požadavků žáků v konkrétní třídě. Paní učitelka má témata pečlivě připravená a snaží se je vždy přizpůsobit kondici žáků. Práce je ztížena faktem, že v každé třídě jsou namíchány děti s různě vysokým intelektem a s různými mentálními a psychickými deficity. Časté jsou například výkyvy nálad u autistických dětí, o které se poté během hodiny stará asistentka. Nejčastější funkční metodou ke zklidnění žáka v těchto případech je poslech audioknihy.

Sedmou třídu letos navštěvuje 6 žáků ve věku 13. – 14. let (4 chlapci a 2 dívky), více než polovina (5 žáků) je nevidomá a pracuje tedy za pomoci Pichtova stroje, Braillova písma, výpočetní techniky s hlasovým vyvedením do sluchátek aj. Jeden žák má zrakovou vadu na úrovni těžké slabozrakosti a jeho vzdělávání probíhá kombinovaně, využívá Braillovo písmo a v práci s černotiskem mu pomáhají optické kompenzační pomůcky typu stolní lupy atp. Většina výuky se zabývala bajkami, žáci se učili literární teorii, historický kontext, nejznámější autory bajek a četli několik textů od Ezopa i od předních autorů moderní doby. Vždy se paní učitelka ptala po smyslu, jaké ponaučení z ukázky plyne a podle čeho to žáci poznali.

Devátá třída se skládá ze tří žáků ve věku 14. – 15. let (2 nevidomí, 1 slabozraký) a dvou, kteří byli sloučeni z původní 8. třídy (1 nevidomý, 1 se zbytky zraku). Zde většinou výuka probíhá ve dvou variantách, pro každou třídu zvlášť, mezi kterými se snaží paní učitelka spravedlivě rozprostřít svůj čas. Je to poměrně náročné, ale z praxe vyplývá, že ne neobvyklé. Má to ale i svou kladnou stránku. Často se stává, že se vyučovaná témata v některém úseku prolínají a toho se snaží paní učitelka vždy využít a vytěžit co nejvíce. V konkrétním případě literatury pak žáci mají, dle mého názoru, větší rozhled a snadněji jim dochází souvislosti historické i tematické. Například při probírání dramatu „Maryša“ bratří Mrštíků se pomocí identifikace jazyka, tedy nářečí, propojila látka s teorií vesnického románu z 8. třídy.

Nejstarší žáci, v desáté třídě, již dosahují středoškolského věku. Do třídy jich chodí 5, 4 chlapci, z nich 2 nevidomí, a 1 nevidomá dívka. Zde se v rámci literatury

připravují na závěrečné zkoušky a především na přijímací zkoušky na střední školy. Nejčastěji se žáci hlásí na Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odbornou školu pro zrakově postižené v Radlicích, Praha 5. Dále mají zájem o odborná učiliště. Ve výjimečných případech nadanější žáci odchází na běžné střední školy a gymnázia ve městech svého bydliště. Z pražských gymnázií jde například o Gymnázium Na Zatlance, které je, dle slov některých pedagogů ze ZŠ Jaroslava Ježka, nejlépe připraveno na zajištění výuky zrakově indisponovaným studentům.

Během náslechnů se část výuky zabývala recitační soutěží, které se zúčastnila více než polovina žáků. Každý žák měl dva texty, na kterých se během necelých dvou měsíců učil přednes a recitační schopnosti. Nejčastěji šlo o moderní poezii Jiřího Žáčka nebo Jana Skácela, ale výjimku představovaly kratší povídkové texty typu „Vařím si vejce naměkko“ od Jaroslava Haška. Postup byl u všech žáků stejný, dostali text na víkend domů, naučili se ho a v dalších týdnech zkušebně odrecitovali. Bylo velice překvapující sledovat, jak rozsáhlé texty (většinou 2x A4 v černotisku) si děti byly schopny zapamatovat za poměrně krátkou dobu. Pokud jim text nevyhovoval, našly s paní učitelkou náhradní, který by se jim přednášel lépe. V rámci domácí přípravy si většinou děti text přečetly, pokud byl v audio verzi, tak následně poslechlly a poté si ho opět přečetly nahlas, svou verzi si nahrály a naposlouchaly. Tím se text naučily zpaměti.

## 4 Interpretace textu „O měkkém srdci paní Rusky“

Jedním z úkolů bakalářské práce je vytvořit komplexní literárně-historický rozbor textu za pomoci studia sekundární literatury.

### 4.1 Vlastní rozbor textu

V rámci komplexní analýzy literárního textu *O měkkém srdci paní Rusky* z Povídek malostranských je nejprve potřeba uvést několik stěžejních biografických poznámek o autorovi do kontextu jeho tvorby.

#### Jan Neruda

Jan Neruda, narozen v červenci roku 1834 do nepříliš majetné rodiny na Újezdě v Praze, byl českým spisovatelem, básníkem, novinářem, překladatelem i cestovatelem. Během svých studií byl zaměstnán v liberálním německojazyčném časopise *Tagesbote aus Böhmen* a od té doby tíhnul jak k žurnalistice, tak ho zároveň stále lákal literární svět poezie i prózy (Haman, 2014).

Byl jedním ze zakladatelů literární skupiny májovců a inicioval a podílel se na tvorbě almanachu *Máj* (1858).

Věnoval se vedle umělecké literatury i textům využitelným v denním tisku. Například začal vydávat své nejlepší fejetony knižně. Žurnalistická profese ovlivňovala jeho tvorbu i nadále, soustavně rozvíjel literární žánry na pomezí žurnalistiky a beletrie (arabeska, črta, studie povah a prostředí) a to i v textech, které dnes považujeme za ryze beletristické, včetně Povídek malostranských.

#### Malá Strana

Nerudovy Povídky malostranské jsou spojeny s lokalitou pražské Malé Strany, k níž měl autor blízko a kam se rád vracel. Vnímal tamní obyvatele jako svérázné bytosti různých povah a příběhů. Zajímaly ho situace, ve kterých by nejlépe vykreslil povahové rysy postav.

V autorecenzi, která vyšla v *Národních listech* 28. 10. 1877 pod názvem „Jana Nerudy Povídky malostranské“, Neruda píše: „*Nejbližší otázkou je: Jaké jsou ty povídky? S hlubokým politováním musím říci, že jsou všelijaké. A s politováním ještě hlubším*

*dodávám, že není ani jediná mezi nimi, která by byla vážena z kruhů vyšších, vznešenějších. Udá se, že spisovatel žije zcela určité domněnce, že u nás jsou „dole“ celejší lidé než nahoře. Neruda píše jen o třídách nižších, o společenských vrstvách, při kterýchž cit nemá nikdy rukaviček a pravda má pořád ještě více váhy než sebekvantnější lež. (...) On je sto napsat o zcela obyčejné konduktorce, vyprávět nám na desíti stránkách o nějakém drvoštěpu, sdělit nám životopis neoholeného žebráka. Věc to velice povážlivá.“* (LN, 1877 in Polák, 1990).

### **Povídky malostranské**

Dílo je prvním významným počinem české literatury zrozeným v prostředí novin (Mocná, 2009). Nerudovy Povídky malostranské jsou často vnímány i interpretovány jako homogenní celek, převážně z důvodu makrokompozice, která je kompaktní, působí uzavřeně a svou promyšleností vytváří jeden z nejcelistvějších povídkových souborů české literatury. Nicméně při hlubším zkoumání a pozorování díla nelze přehlédnout různorodost vnitřní, která je v kontrastu s jednotou vnější kompozice. Povídky malostranské jsou složeny z tříšest postav („figurek“), situací, pozorování a lidských osudů.

Při zamyšlení nad genezí díla, tedy nad tím, že povídky nejprve vycházely v odlišných periodikách, v literárních časopisech i v deníku *Národní listy* (zde byly koncipovány jako fejetony), je zřejmá autorova genialita spojující více slohových postupů v dokonalou symbiózu. Jan Neruda čerpal ze své novinářské profese především cit pro sdělení, pro podstatné detaily a kombinoval své poznatky s beletristickými postupy subjektivizujícími fikční svět. Díky tomuto umění, kterému nikdo do té doby nevěnoval pozornost, byl autor schopen popisovat prostého žebráka na deseti stránkách a zároveň ve čtenáři rozdmýchávat neutuchající zájem o text (Mocná, 2005).

K Nerudovým textům se přistupovalo v různých dobách odlišně. Například Josef Polák se dotýká této problematiky jen povrchně, všímá si, že má k sobě beletrie a žurnalistika díky Nerudovi blíže, že prozaická tvorba souvisí s tvorbou novinářskou a představuje autora jako zakladatele moderního fejetonu (Polák, 1990). Oproti tomu se Mocná (2005, s. 80) podrobněji zamýšlí nad spojení dvou slohově odlišných světů: „*Povídky malostranské jsou v kontextu české literatury zřejmě prvním plodem mezaliance*

*mezi žurnalistikou a krásnou literaturou, mající dalekosáhlé důsledky. Zmíněné křížení obou sfér totiž vede nejen k rozkolísání tradičního pojetí literárnosti, nýbrž dokonce k problematizaci hranice mezi fakticitou a fikcí. Nerudova próza permanentně oscilující mezi fejetonistickou úvahou, populárně naučným výkladem, reportážním referováním a povídkovou narací.“*

### **O měkkém srdci paní Rusky**

Tato povídka je jedna z cyklu tematicky věnovaným jednotlivým postavám, které pokrývají svět Malé Strany. Zde jde konkrétně o paní Rusku, jež je zároveň postavou titulní.

Domnívám se, že Neruda své postavy „velice dobře zná“ (jejich základní charakteristiku odvíjí z vlastní znalosti prostředí), umí o nich vyprávět do nejmenších detailů. Vytváří z nich „figurky“, na které se pohlíží zvenčí, jsou viděny očima malostranských obyvatel a popisují se jejich návyky. Při takovéto konstrukci v popisu postavy působí figurky směšně, mechanicky a vypravěč vůči nim neprojevuje příliš empatie. Jakmile se však přiblížíme a ponoříme se hlouběji do příběhu, je možné pozorovat i jejich pohnuté lidské příběhy, osudy, rozpad jejich iluzí nebo nadějí, a z této perspektivy přestávají být jen směšnými figurami.

Povídka je založena na groteskní situaci, děj se rozvíjí z absurdních pomluv, které ukazují pravou podstatu lidské povahy, uvažování a vášně.

Vypravěč povídky je z velké části vševědoucí, ale nestojí mimo děj, naopak je jeho účastníkem. Všechny informace, které se od něho dovídáme, jsou z velké části koncipovány jako historky z doslechu, kterým vypravěč dokresluje příběh a odkrývá tajemství jednotlivých postav. Celý příběh hodnotí i způsobem, jakým ho vypráví. Využívá k tomu střídající se a odstupňovaný humor, ironii, satiru, a to na zdánlivě velmi jednoduchém ději. Jde tu o fakt, že když je pravidelné účastníci „lepších“ pohřbů, paní Rusce, její činnost policejně zakázána (poněkud teatrálně zde truchlí a přitom pomlouvá nebožtíky i jejich příbuzenstvo), vyřeší hlavní postava svou situaci nečekaně. Opustí svůj dosavadní byt a přestěhujete k trase pohřebních průvodů. Před vlastním domem tak může holdovat své „pohřební závislosti“ a s ní spjatým pomluvám, aniž by policejní zákaz porušila.



## **4.2 Příprava průzkumu**

Druhým úkolem je analyzovat interpretace jednoho literárního textu žáky se zrakovým postižením a žáky intaktními, následně je porovnat a zjistit možné bariéry při porozumění textu či samostatném čtení zrakově postižených žáků. Jaké nedostatky nebo naopak jaké předpoklady, přináší do samotného aktu interpretace díla zrakové postižení.

Použité metody: rozbor textu, rozhovor, vlastní analýza, porovnání.

### **Motivace k průzkumu**

Z pohledu speciální pedagogiky mě nejvíce zajímají potřeby osob se zrakovým postižením. Zrak totiž vnímám jako primární zdroj všech informací o světě kolem nás, a proto jsem se rozhodla věnovat se ve své práci problematice zrakového postižení a dozvědět se o vzdělávání nevidomých ještě něco navíc. Mou motivací je mimo jiné také fakt, že neexistují metodologické příručky v rámci výuky literatury u zrakově postižených žáků.

Mým druhým studijním oborem je Český jazyk a literatura. A protože jsem v průzkumu chtěla zúročit znalosti z obou odvětví, rozhodla jsem se pro analýzu a porovnání interpretací uměleckého textu žáky se zrakovým postižením a žáky z běžné základní školy.

### **Text vybraný k průzkumu**

Po konzultacích s katedrou literatury PedF UK i s učitelkami českého jazyka na obou základních školách byla pro připravovaný rozbor zvolena povídka O měkkém srdci paní Rusky z Nerudových Povídek malostranských. Text je v rozsahu 7 stran v černotisku a 14 stran v Braillově písmu, intaktní jedinci ve věku 14. – 15. let jej přečetli v průměru za 10 minut, nevidomí žáci ve stejném věkovém rozmezí četli text 30-40 minut.

### **Stanovení předpokladů**

K ověření, zda byla setkání s žáky úspěšná, je zapotřebí počáteční stanovení předpokladů, které se na závěr analýzy prokážou jako pravdivé či nepravdivé:

1. Rozbor odrážející školní znalosti půjde lépe intaktním žákům.
2. Kreativní rozbor půjde lépe intaktním žákům.

3. V oblasti paměti a pamatování budou úspěšnější žáci nevidomí.
4. V oblasti orientace v textu budou úspěšnější intaktní žáci.
5. V oblasti smyslového vnímání a rozvíjení fantazie budou úspěšnější žáci nevidomí.

### **Příprava na průzkum**

Prvním z úkolů vedoucích k průzkumu byl výběr pracoviště a organizace náslechu v základní škole Jaroslava Ježka (viz kapitola 2.3) a na Základní škole Hanspaulka. Dále bylo potřeba v rámci pozorování vybrat 4 žáky z 2. stupně, kteří by byli šikovní nebo nejvíce zainteresovaní v oblasti literatury.

Další podstatnou úlohou bylo vybrání samotného textu. Text musel splňovat několik parametrů. Nesměl být příliš dlouhý, aby po přepsání do Braillova písma, což přibližně zdvojnásobí počet stran, byli žáci se zrakovým postižením schopni ho přečíst za relativně krátkou dobu. Musel být čtivý, pro žáky druhého stupně ZŠ svým obsahem i formou přijatelný. Dále měl být kanonický a figurující v seznamech literatury pro dané ročníky. Pro lepší orientaci v učebních plánech pro ročníky základní školy, byly poskytnuty veškeré seznamy literatury, jaké žákům v různých třídách byly zadány, a z nich se vybral literární text, který splňoval stanovená kritéria. Tyto předpoklady splňovala povídková forma, kterou v seznamech zastupovaly Nerudovy Povídky malostranské.

Po výběru textu bylo potřeba sehnat elektronickou verzi a podle ní dílo přepsat do Braillova písma. To se zrealizovalo pomocí tiskárny na ZŠ Jaroslava Ježka. Již hotový svazek byl dětem zadán k přečtení přes víkend domů a hned ze začátku dalšího týdne se uskutečnilo sezení nad rozborem přečteného textu.

### **Zkoumaný vzorek**

Do vzorku zkoumání byli zvoleni 4 žáci ve věku 14. – 15. let. Dva nevidomí jedinci a dva vidomí. Pro vyvážené rozložení byli osloveni dva chlapci a dvě dívky.

*Vzorek č. 1*

Pohlaví	Žena
---------	------

Věk	15 let
Ročník ZŠ	Osmý <sup>1</sup>
Zraková vada	Ano
Jiné postižení, deficit	Ne
Zájmy	Divadlo, literatura, historie, hudba, cimbálová muzika, zájem o svět

*Vzorek č. 2*

Pohlaví	Muž
Věk	14 let
Ročník ZŠ	Sedmý <sup>2</sup>
Zraková vada	Ano
Jiné postižení, deficit	Ne
Zájmy	Hra na klavír, počítače, technika, aplikace a hry pro nevidomé

*Vzorek č. 3*

Pohlaví	Muž
Věk	14 let
Ročník ZŠ	Osmý
Zraková vada	Ne

<sup>1</sup> 9. třída ve vztahu k běžné základní škole

<sup>2</sup> 8. třída ve vztahu k běžné základní škole

Jiné postižení, deficit	Ne
Zájmy	Fotbal, hokej, hudba, dobrodružná literatura

*Vzorek č. 4*

Pohlaví	Žena
Věk	15 let
Ročník ZŠ	Devátý
Zraková vada	Ne
Jiné postižení, deficit	Ne
Zájmy	Hra na klavír, Harry Potter a jiné kouzelnické knihy, lukostřelba

### 4.3 Průběh průzkumu

Dle vlastní analýzy a za pomoci metodických příruček pro ZŠ i konzultace s literární katedrou byly připraveny otázky na setkání s žáky. Tyto otázky se týkají nejen mechanického rozboru, který je zaměřen na znalosti, ale i kreativní, vjemové, paměťové a smyslové složky. Byla zorganizována sezení na dvě vyučovací hodiny vždy s oběma žáky najednou. V průběhu rozhovoru každé dítě odpovídalo na otázky samo za sebe.

#### **Pokládání otázky a odpovědi**

1) Dokážeš žánrově zařadit ukázkou?

1. „*Epika, jde o povídku. Je to kratší literární útvar než třeba román. A v románu se přeskakuje na více dějů, zatímco povídka se drží jednoho tématu. Ale podle mě to není čistá povídka (...) nevím, v čem je jiná*“

2. *„Je to epická próza. Od poezie se třeba liší tím, že není ve verších a má děj. (...) A povídka to je. Není to třeba pohádka, nejsou tam žádná kouzla a není tam hodně postav jako u románu.*

3. *„Tak lyrika to asi nebude, takže epika. A povídka. Je to kratší text s jedním dějem. To si teda pamatuju ze školy.“*

4. *„Řekla bych, že drama... ne to asi není, to je dramatický jenom tím pohřbem. Tak to bude epika a je to povídka. Povídka není tak rozsáhlá jako román a je to víc převyprávěný než třeba to drama no.*

Shrnutí: Tato otázka demonstruje zaběhlé školní rozbor, ve kterých se standardně ptá po genologickém zařazení textu. Kontroluje tedy převážně znalosti ze školní výuky literatury. V podstatě všichni respondenti odpověděli správně a většina bez jakýchkoliv pochybností. Jen žák č. 4 se zprvu trochu ztrácel a žák č. 1 vyjádřil pochybnost nad správností svého tvrzení, jež dále neuměl specifikovat.

## 2) Dokážeš stručně převyprávět děj povídky?

1. *„Příběh začíná obchodníkem panem Velšem, ten byl milý a neustále se usmíval a měl krámk na Malé straně a měl tam všechno, co lidé potřebovali. Chodili k němu rádi, protože byl usměvavý a neustále se na zákazníky smál. Proto ho lidé měli rádi. Protože se usmíval. No a pak umřel a měl pohřeb a tam byla i paní Ruska, která milovala pohřby a pomlouvala ho tam (...) A tak jí zakázali chodit na pohřby a ona se odstěhovala ke hřbitovní bráně, kudy musel každý pohřeb projít.“*

2. *„Byl tam nějaký obchodník, který umřel. Na jeho pohřeb se vecpala i paní Ruska, a protože ho pomlouvala, vyvedli ji a zakázali chodit na pohřby, tak se odstěhovala do domu u vchodu na hřbitov a tím všechny převezla.*

3. *„Jde o paní Rusku, která chodí na všechny pohřby. Když umřel obchodník Velš, šla na jeho pohřeb a hrozně ho pomlouvala, pak jí odvedli na policejní stanici, kde jí zakázali chodit na pohřby. Ona se ale přestěhovala ke hřbitovu.“*

4. „*Jména si moc nepamatuju, ale někdo prodával v obchodě, někdo se snažil představit, jak to vypadá u něj doma a v krámě a tak. Potom druhý den umřel a paní Ruska byla celou dobu na pohřbu, brečela, pak jí odvedli a pak se přestěhovala do místa, kde choděj všechny pohřby. (...) já to asi moc nepochopila.*“

Shrnutí: Ačkoliv všichni žáci projevili snahu převyprávět co možná nejstručněji děj, zápletku i rozuzlení, každý se přitom zaměřil na jiný detail či popud, každému připadalo důležité něco jiného. Zatímco žák č. 1 hodně času věnoval detailu úsměvu a usmívání pana Velše, žáci č. 2 a 3 se snažili nastínit děj co nejstručněji bez jakýchkoli detailů. Oproti tomu žák č. 4 se do děje zamotal, nebyl schopen vytyčit jen podstatné body děje a setkal se s evidentním nepochopením textu.

3) Popiš, jak tehdy vypadal pohřeb?

1. „*Tak nejprve bylo rozloučení s tím mrtvým někde v pokoji, kam přišli příbuzní a lidé, kteří ho měli rádi, čekalo se tam na pana faráře a potom se tělo naložilo na ten umrlčí vůz a šel se smuteční průvod až na hřbitov. Ještě hrála cestou dechová vojenská hudba.*“

2. „*V nějakém pokoji se nejdříve rozloučilo s nebožtíkem a potom se šlo průvodem až ke hřbitovu, chodila tam muzika, nějaká dechovka asi, a profesionální plačky. Ještě v dnešní době se to občas dělá na vesnicích.*“

3. „*Tak nejdřív byla rakev v nějakém pokoji, tam asi probíhalo rozloučení, jako se dělá teď ve smutečních sálech nebo v divadlech, když umře někdo slavný. No a potom ho odved smuteční průvod na hřbitov, a tam ho pochovali.*“

4. „*Přemýšlím, jak bych si to já představila, protože jsem na pohřbu nikdy nebyla, ale moc mě toho nenapadá. Prostě ho naložili do nějaký dřevěný urny a odvezli na nějakým trakaři s koňma. Ještě předtím byl vlastně v nějakém domě. A pak ho odvezli teda, šel za nim smuteční průvod, všichni v černým, hrála dechovka dělostřelců a tak.*“

Shrnutí: Vesměs všichni žáci převzali informace z ukázky a přeformulovali je do jednolitého obrazu pohřbu tamní doby.

4) Jak by se podle tebe měl člověk chovat na pohřbu a jak se chová paní Ruska?

1. „No asi je tam spíš ticho, každý truchlí nějak v soukromí, hodně se tam brečí, a na mrtvý se vzpomíná jenom v tom hezkým. (...) Paní Ruska ale dělala opak. Pomlouvala ho, a navíc veřejně.

2. „Jojo, taky se říká, že o mrtvých jen dobře. Ale Paní Ruska byla drzá a na tom pohřbu jediná plakala, podle mě falešně.

3. „No lidi jsou smutní, moc nemluvej, dyžtak šeptem a asi spíš něco hezkýho řeknou o neboštíkovi pozůstalým. (...) Ta paní Ruska tam ale dělala kravál a říkala ošklivé věci.“

4. „Většinou se lidi koukaj do země, tolik nemluvej, jsou zticha, hraje nějaká tichá hudba. (...) Paní Ruska moc mele, hlasitě a říká soukromý věci, osobní záležitosti, co se něřikaj. Nějaký pomluvy prostě.“

Shrnutí: U této otázky se žáci shodli na typickém chování na pohřbech i na nevhodnosti projevu paní Rusky vzhledem k probíhající situaci.

5) Pokus se popsat paní Rusku, jak vypadala?

1. „Byla statná, vysoká, buclatá, padesátnice, chodila v černém a čepec jí nemovaly široké stuhy.“

2. „Paní Ruska byla stará, tlustá, asi ne moc hezká, měla hnědé oči, ale to mi nic neříká a upřímný obličej. (...) Ona chodila pořád v černých šatech, i druhý den na komisařství měla to samé oblečení.“

3. „Byla veliká, i široká; prostě tlustší, chodila v černym oblečení, měla hnědý oči, kulatej obličej a taky hnědý vlasy. A určitě měla bělejší vrásčitou kůži.“

4. „Byla oblečená v černym, asi proto, že byla vdova. Tlustá, stará, kulatej růžovej obličej, a hnědé velké oči a měla černej klobouček se zelenou stuhou.“

Shrnutí: Žáci si vybrali jednotlivé detaily uvedené v textu a s jejich pomocí dotvářely popis postavy. Respondenti č. 1 a 2 se zaměřili na detaily s minimálním

zapojením barev, zatímco žáci č. 3 a 4 doplňovali svůj popis barevností a vizuálními aspekty.

6) Jak si ji představuješ? Doplně do jejího popisu, co ti v ukázce chybí

1. „*Paní Ruska musela být vysoká a těžká, protože jí odnášeli dva chlapi.*“
2. „*Měla nějaký tmavý vlasy, možná už trochu šedivý a dlouhý.*“
3. „*Nevím, nic bych nedoplňoval asi. Možná bych víc popsal to oblečení. O tom se tam moc nepíše.*“
4. „*Nevim, asi byla celkem malá, taková klasická hostinská z pohádek; tlustá, prsatá pani se silnejma rukama. Má hnědá vlasy, světle hnědý. Trochu prošedivělý. A kdo by si dal do klobouku světle zelenou stuhu? Proč zrovna světle zelenou do černýho klobouku? To by byla lepší červená nebo černá.*“

Shrnutí: Z odpovědí je zřejmé, že každý žák měl vlastní představu paní Rusky, někteří žáci se drželi informací v textu (např. žák č. 1 a 2, z části i žák č. 4) a v mantinelech napsaného rozvíjeli své představy.

7) Jaké vlastnosti má paní Ruska? Jaká se ti zdá být?

1. „*Byla afektovaná, falešná určitě taky, hodně společenská – až moc, a taky osamělá. Určitě to je osamělá ženská, která touží po kontaktu s lidma. Když mohla, tak pomlouvala na těch pohřbech a byla ve svém živlu, nemohla přestat. Dneska by se řeklo, že dostala amok, že trpěla nějakou psychickou poruchou.*“
2. „*Byla pozornosti chtivá, falešná, ale zároveň vlastně hodně upřímná v tom, co vyprávěla. Podle mě tomu úplně věřila.*“
3. „*Touží po pozornosti.*“
4. „*Má ve velký oblibě chodit na pohřby, protože jí umřel manžel asi. A tak si nemá s kým pokecat, tak se jí tam asi zalíbilo.*“

Shrnutí: Žáci číslo 1 a 2 se snažili hlouběji ponořit do vnitřního popisu hlavní postavy. Nejlépe na tuto otázku odpověděl žák č. 1, který se dokázal vcítit do pocitů a osudu paní Rusky a s těmito pocity pracovat.



8) Proč podle tebe chodí lkát na pohřby a co způsobilo její obrat k pomlouvám?

1. *„Třeba se ještě nevzpamatovala ze smrti manžela, je jí smutno, je sama a tak chtěla někde potkávat lidi, být v centru dění.“; „Myslím si, že to bylo proto, že neznámá paní neznala pana Velše, a tak o něm mohla paní Ruska roznášet drby.“*

2. *„Byla vdova, tak asi nějak vzpomínala na manžela. (...) hlavně měla ráda drby a dělala záměrně scény, aby upoutala na sebe pozornost.“; „Podle mě začala drbat proto, že hlavně paní z 2. břehu neznala paní Rusku, takže se sní na rozdíl od ostatních, kteří ji znali, dala do řeči.“*

3. *„Třeba se chtěla pomstít, třeba jí na pohřbu jejího manžela taky někdo takhle rušil obřad. Anebo prostě taková byla no.“*

4. *„No, prostě si nemá s kým popovídat. Nikdo se o ní asi nezajímá. (...) Nejdřív na tom pohřbu brečí, jako že ho měla ráda, že byl hodnej člověk a tak, ale pak začala pomlouvat. (...) Obrátila kvůli tý neznámý paní, potřebovala to někomu vyžvanit a ta byla snadnej cíl podle mě.“*

Shrnutí: Všichni žáci použili svou vlastní představivost ohledně osudu paní Rusky, přes kterou se dobrali k podobným myšlenkám na konci odpovědi. Výjimku tvoří žák č. 3, který odpovědi nevěnoval dostatečnou pozornost a dotkl se problému jen povrchově.

9) Co víš o dalších postavách?

1. *„Tak třeba žena pana Velše. O ní se dovidáme díky drbům paní Rusky, a podle toho to byla lakomá ženská a taková falešná.“ (...) „A ti Uhmülové měli předtím i české jméno, ale nějak si to zkomolili, aby to znělo lépe asi.“*

2. *„A taky ten komisař a jeho bratr. Uhmüle se jmenoval. To byl nějaký vysoce postavený úředník ten jeho bratr. A on byl policejním komisařem. (...) dozvídáme se o nich díky autorovi, ktorej je vlastně taky trochu pomlouvá, protože mají obyčejný původ.“*

3. *„Je tam ještě ten nebožtík, jeho žena, ta byla zlá a chamtivá. A pak ten komisař s tím německým jménem. A ten nebožtík byl obchodník, takže hodně bohatý. A asi hodný. Ale trochu asi hňup, když měl takovouhle ženu.“*

4. *„Ten Uhmüle, byl příbuzný pana Velše...byli bráchové vlastně; jeden komisař a druhý nějaký úřadník. Pak tam byla paní voskařka, ale tam nemá velkou roli. (...) A nejvíc se dozvídáme o panu Velši a jeho ženě. Pan Velš měl obchod, kde bylo všechno, od Asie až po Americký zboží a furt se usmíval a furt pracoval. (...) Jeho žena nebyla hodná, nerozuměla hospodářství, byla cholerická, trochu melancholická, když chtěla, aby ji každý litoval, byla pozornosti chtivá a lakomá.“*

Shrnutí: Žáci č. 1 a 2 nahlíží na otázku z hlubší perspektivy, hledají souvislosti mezi postavami objevujícími se v textu a nacházejí odlišné konotace oproti žákům č. 3 a 4. Ti odpovídají víceméně povrchně dle technicky naučených odpovědí ze školní výuky.

10) Popiš pokoj pana Velše; Představ si, že stojíš uvnitř, jak na tebe místnost působí?

1. *„Byla tam rakev, jakoby skleněná, protože na pana Velše bylo vidět ze všech stran, tak by mohla být průhledná. Což mi přijde trochu morbidní. Lesk by se od ní odrážel. (...) Bylo tam šero, všichni smutní, působí to stísněně a ponuře. Taký tam byl zápach, jako z té nalakované truhly třeba. A celkově to tam asi moc nevonělo.“*

2. *„Ten pokoj byl v domě nebožtíka, všude byly zrcadla a svíčky a truhla, někde uprostřed pokoje. Truhla je jako rakev dneska. (...) Pokoj je tmavý, je tam dusno, blbě se dýchá kvůli dýmu ze svíček a smradu z laku na truhle. A ta truhla je otevřená, to musel být cejtít i nebožtík... Vlastně se to tam i píše.“*

3. *„V místnosti je rakev, je otevřená, aby bylo na pana Velše vidět. Je tam dost lidí, taková smetánka. Pak jsou tam svíčky a zrcadla, ale to nevím proč.“*

4. „*Takže uprostřed místnosti je stůl, dvě židle u něj, pak kuchyň... ne to bude třeba vedle v pokoji. Ale stůl tam bude a na stole je polívka třeba. A pak je tam ta truhla, otevřená, a všude svíce a zrcadla.*

Shrnutí: Odpovědi žáků č. 1 a 2 se opírají o informace z textu a při popisu se více orientují na vlastní smyslovou složku, konkrétně na čich. Zatímco u žáka č. 3 jde o výčet předmětů, které si zapamatoval z textu a žák č. 4 nechal pracovat více svou fantazií a přečteného se chytl až posléze.

11) K jakému barevnému odstínu či k jaké tónině byste situaci přirovnali, doplnili byste do místnosti něco?

1. „*Tmavý odstín, tmavé šály, málo světla. (...) Tak určitě by to byla mollová tónina, nějaká mollová pohřební píseň., třeba taková... (brouká si – poznámka) (...) Celá kapela asi ne, spíš jeden člověk by tam hrál, na housle nebo třeba na příčnou flétnu, ta zní teskně... (...) Všimla jsem si, že tam nebyly žádné květiny ani věnce, to by tam potom jinak vonělo, to by tam mělo být podle mě.“*

2. „*...No světlo tam přece bylo, jakože od slunce. Bylo to v květnu myslím a určitě ne v noci. (...) melodie určitě v moll, nebo ve čtvrt tónech, ale to by bylo trochu bizarní a asi by tam hrála taková ta pohřební dechovka. (...) Doplnil bych tam nějaký nábytek, o tom se tam nepíše. A Taky bych otevřel okno, aby se tam dalo dýchat.“*

3. „*Nevím, třeba tmavě modrý, nebo taková ta tmavá vínová, jo to je smutná barva. (...) Tónina je moll určitě. A doplnil bych tam hodně věcí, nějaký židle, aby si mohly lidé sednout, stůl a koberec je dobrý nápad, a jinak je tam všechno asi.“*

4. „*Black and white klasická kombinace, která je při pohřbu. Bílé jsou košile třeba. Ale jinak spíš černá, šedivá. (...) mollová tónina, smutná písnička tam bude hrát. (...) doplnila bych nějaký černý závěsy a fáborky, a květinový věnce se dávají na pohřbu.“*

Shrnutí: Z odpovědí je patrné, že intaktní žáci mají možnost pracovat s širším barevným spektrem, zatímco nevidomí žáci se v popisu odkázali pouze na světlo a tmu. Ačkoliv všichni respondenti mají za sebou minimálně tříleté hudební vzdělání na ZUŠ,

žáci číslo 1 a 2 projevili větší hudební fantazii, především žák č. 1, který si při rozhovoru počal broukat mollovou melodii, která mu začala hrát v hlavě. Dále se při této otázce hledělo na detaily místnosti spojené s pocitovou a kreativní složkou. V této fázi žák č. 3 přemýšlel především nad materiálním vybavením pokoje, zatímco oba nevidomí žáci č. 1 a 2 zvolili především čichovou složku své představy.

12) Stále stojíte v pokoji, neboťik je Váš příbuzný, co byste řekli paní Rusce?

1. *„Tak záleží, jestli bych ho nějak znala, jako kdyby to byl muj otec, tak bych jí asi něco řekla, že jo. Asi aby odešla a říkala to někde jinde.“*

2. *„Asi bych byl překvapenej, kdo to je, a kdyby to byl muj příbuzný, tak bych ji vyhodil a nechal zavřít za pomluvu. Ted' se všichni dávaj k soudu pro pomluvu...“*

3. *„No asi bych ji vyhodil ven, jestli bych už věděl, co je to za ženskou, tak bych jí tam ani nepustil. Nebo bych to řekl tomu komisaři, ať ji odvede dřív.“*

4. *„Asi bych ji vrazila facku, a řekla bych jí, ať takovýhle hnusný pomluvy říká někde jinde o někom jiném. Anebo bych jí nechala odvést ještě dřív, než ji odvedli v té povídce.“*

Shrnutí: U této otázky se více méně všichni respondenti shodli na postupu při představě, že jsou součástí děje.

13) Od koho paní Ruska ví všechny pomluvy?

1. *„To nevím, asi se to o něm nějak povídalo.“*

2. *„Paní Ruska měla ty děvečky přece od ženy pana Velše. A od nich to věděla.“*

3. *„Od děveček co dostala od pani Velšový.“*

4. *„Od těch děveček. A byla to hostinská, že jo, tak v hospodě mohla vědět hodně drbů.“*

Shrnutí: Otázka zaměřující se především na pozorné čtení ukázala, že respondent č. 1 si konkrétní informaci o původu pomluv z textu nepřevzal. Ostatní žáci četli pozorněji.

14) Najdete ještě nějaké prostředky, kde by mohly vznikat pomluvy?

1. „*Jo, taky měla tu hospodu, teda její muž. Tam se šíří hodně pomluv určitě. To nám říká na začátku Neruda. Taky ji trochu sám pomlouvá vlastně.*“

2. „*No v té hospodě určitě, pak od těch služek a prostě kdekoliv na ulici podle mě.*“

3. „*No od těch děveček, nebo hospodyň nějakých.*“

4. „*Vzhledem k tomu, že bydlela hned naproti, tak všechno slyšela přes zed’.*“

Shrnutí: Žák číslo 1 si jako jediný všiml způsobu autorova vyprávění, který také tíhne k pomluvám. Ostatní odpověděli dle toho, co si z příběhu pamatovali. Vzhledem k odpovědi žáka č. 4 je v tomto ohledu zřejmá dezinterpretace přečteného textu.

15) Jak na vás zvukově působí vyprávění paní Rusky? Zachytili jste v něm nějakou zvukovou linku? Změny tempa?

1. „*Jako určitě, neříká to monotónně. Spíš v takových vlnách, nahoru, dolu, nahoru. Zásek tempa jak mluví je v tom, když se otočí na tu neznámou a zjistí, že jí nikdo neposlouchá. Ale pak zas nabere grády a zvyšuje hlas tak, že jí je přece slyšet až na ulici, když jí odvádí komisař.*“

2. „*Tak nejdřív vykřikne, tím si udělá pozornost a potom poměrně v tichosti mluví na neznámou pani. Postupem času zrychluje a zrychluje a zvyšuje i hlas. A najednou ticho. Ta neznámá vedle ní už není a neposlouchá ji. Cítím tam, jako by ještě chtěla něco říct a jen se odmlčí, protože ta neznámá paní tam není. Ale hned našla jinou a začala znova, nejdřív smířlivě a hned drbala. Ted’ už jí ten proces netrval tak dlouho. A pak už prostě nemohla přestat.*“

3. „*Je takový jednotvárný. Teda nejdřív si zařídí pozornost a pak už jede ty drby a ty jsou furt stejný. A na konci už zrychluje.*“

4. „*Hodně to tam vyřvává, nejdřív brečela, říkala to potichu, a po tom, co našla tu neznámou pani, tak začala křičet. A pak když jí odváděj, tak křičí už hodně.*“

Shrnutí: Tato otázka kladla nároky na jemné užití smyslového vnímání. Žáci č. 1 a 2 našli mnohem více podnětů, rozbíjejících linii monologu paní Rusky.

16) Kdo je vypravěčem příběhu a jak je v něm zapojen? Komentuje dění kolem sebe?

1. „Vypravěčem je sám Neruda, vypadá to, jako že je v příběhu přítomen, celé to prostředí zná, ale nehodnotí to. Ačkoliv taky pomlouvá paní Rusku, ale napíše to o ní mnohem lépe.“

2. „Sám autor, teda Jan Neruda asi. Všechno vidí, ale chce být stranou, nechává to na čtenáři, bere ty lidi kolem, jaký jsou a má je ve své podstatě asi rád...nebo rozhodně je neodsuzuje.“

3. „Vypravěčem je autor, který tam bydlí, všechny tam zná. Nekomentuje situaci.“

4. „Asi tam bydlí, je přítomen na pohřbu, všechny ty lidi zná. Není proti nim zaujatěj. Prostě je tak bere.“

Shrnutí: Žáci číslo 1, 2 a 4 nad problematikou vypravěče přemýšleli více než žák č. 3. První dvě odpovědi si hlouběji všímají role vypravěče v povídce.

17) Vraťme se k názvu povídky, co znamená „měkké srdce“? Jaká se paní Ruska zdá z názvu být?

1. „Měkké srdce naznačuje, že byla hodná, dobrá, hodně citlivá, citlivé srdce je měkké. Je to ironický název, naschvál zavádějící“

2. „Měkké srdce je přirovnání, nebo metafora, teď nevím...jo metafora! Znamená, že by měla být laskavá a milá nebo tak něco, což rozhodně nebyla.“

3. „Měkké srdce je jako dobré srdce, značí, že by měla být dobrosrdečná. A paní Ruska není.“

4. „Že se snadno rozbřečí, je jí všechno líto, a že se v tom vyžívá, proto chodí na ty pohřby. (...) ten název koresponduje s tou povídkou.“

Shrnutí: Respondenti číslo 1 a 2 si více pohráli s konotacemi ke slovu „měkké“, zamýšleli se nad různými významy. Žák číslo 3 se snažil najít jedno přirovnání a toho se držet. Oproti tomu žák č. 4 přemýšlel nad touto otázkou úplně opačně. Řekl si, co mu

slovní spojení „měkké srdce“ navozuje a došel k myšlence, že se název shoduje s dějem povídky s přirovnáním k hlavní postavě. Může se jednat opět o dezinterpretaci či nadinterpretaci titulu povídky z důvodu nepozorného čtení.

18) Pokuste se přetvořit název, aby odpovídal vlastnostem paní Rusky

1. „*„O falešném srdci paní Rusky“*, i když nevím, jestli to „falešné“ vystihuje. Ale nic mě nenapadá jiného, ona byla taková falešná, přehrávala, drbala atak.“
2. „*Já bych dal „O pokrytecké paní Rusce“*, sice tam není to srdce, ale to neva. Ale i to falešné srdce by šlo, neupřímná se mi zdála. Něco „*O afektovaném srdci paní Rusky“*, ale to v té době neznali.“
3. „*„O tvrdém srdci paní Rusky“* ... no to je asi moc. Ale třeba o hysterickém srdci. Nebo o plačícím srdci, jo to by bylo nejlepší.“
4. „*„O milovnici pohřbů“*, to by mě celkem přitáhlo.“

Shrnutí: Vlastní kreativita převládá ve všech odpovědích. Žáci číslo 1 a 3 se striktně drželi původní formy názvu. Žák č. 2 se formátu držel jen částečně a žák č. 4 vůbec, ten zformuloval název, který by jeho osobně více zaujal.

19) Sluchové vjemy zaznamenané v povídce

1. „*Třeba ten sípavý hlas komisaře, a taky na tom funusu, nejdřív Neruda píše, že tam bylo naprostý ticho, dokud nepřišla paní Ruska, ta pak dělala kravál, to je jasný. Ale co mě zaujalo, že když ji vyváděli, ti pozůstalí začali křičet, asi fakt nahlas. Najednou. „Škandál“ furt křičeli. A pak mě ještě napadlo, že vlastně měl v tom krámu ten pan Velš furt plno, takže tam musel bejt neustálej šum hlasů a tak.“*
2. „*„Štěkot revolucionářů pod okny, to se mi líbilo. A taky křik těch komisařů na policejní stanici. Oni měli otevřené okno a na ty, co vyslychali, vždycky křičeli, že to pak bylo slyšet na ulici... Celkově se tam docela dost křičí na to, že, když se tak zamyslíš, že jde o pohřeb.“*
3. „*Slyšitelně se tam pomlouvá, a ta paní Ruska vykřikuje. A hudba pod okny ne? Hrála ta dechovka dole pod okny, když čekala na průvod.*
4. „*Ty pomluvy jsou zvukově odlišný, nejvíc jsou slyšet ty od paní Rusky, ty od vypravěče tolik už ne. Taky paní Ruska pořád brečí. Pak křik na*

*pohřbu, když jí odvedou. A potom komisařství, tam křičí ti policisté. Taky třeba paní Velšová na tom trhu, když smlouvala o ceně, tak taky mohla křičet na ty kupující.“*

Shrnutí: Víceméně všichni respondenti se snažili nalézt sluchové složky v textu. Z odpovědí je zřejmé, že zvukovou linii psaného textu lépe vycítili žáci se zrakovým postižením, kteří si všímali i menších detailů, kterých si majoritní populace všimne jen zřídka.

20) Vlastní dojem, zamyšlení

1. *„Všechny ty povídky jsou zajímavý, takové milý, přitom každá jinak. Neruda to prostě tak nějak uměl napsat hezky mile, není zlý na ty lidi, o kterých píše.“*

2. *„Mě se to četlo špatně, ale příběh mě hrozně bavil a zajímalo by mě, jak by příběh pokračoval. Určitě by se paní Ruska odstěhovala ještě na Olšany. Tam je ten hřbitov ještě větší a rozhodně by o pohřby neměla nouzi. Taky by jí tam chvíli nikdo neznal, tak by ji nevyhazovali“*

3. *„Jako děj byl dobrej, ale nečetlo se mi to dobře. Ale ta paní Ruska mě náhodou bavila. Byla to správná drbna, ani pohřeb ji nezastavil. A pak je všechny převezla.“*

4. *„Jediný, co mě na tom zajímalo, byl ten pohřeb. Mam totiž ráda upíří knížky. Jinak četlo se mi to špatně kvůli slovům, který nedávaj smysl, jako „pěťmacítma“ let. Ale bavily mě ty drby. (...) Nikdy jsem Malostranský povídky nečetla, mohla jsem si vybrat ze seznamu pro čtenářskej deník a já jsem si radši vybrala Noc na Karlštejně a Harryho Pottera.“*

Shrnutí: Rozhovor uzavírá typická otázka ze čtenářských deníků, ve které se hledí především na dovednost shrnout přečtený text svými slovy nebo projevit vlastní názor a myšlenku. Ve většině případů odpovědi tíhnou ke zdatnosti aktu čtení, přičemž právě toto hledisko není příliš objektivní a relevantní. I tito žáci odpovídali v podobném duchu, navíc přidali to, co je v textu zaujalo. Pouze žák č. 1 projevil snahu o zachycení své hlubší myšlenky.



#### 4.4 Analýza interpretace

Při porovnání všech odpovědí žáků se stanovenými počátečními předpoklady je patrné, že některé teze byly v případě této práce mylné.

Rozbor textu z hlediska školních vědomostí (např. otázka č. 1) měli lépe zvládnout intaktní žáci, protože mají k dispozici vizuální stránku při výuce např. slohových postupů. Z odpovědí na otázku č. 1 je patrné, že znalosti genologického zařazení textu jsou na podobné úrovni. Není tedy možné v tomto konkrétním případě první předpoklad potvrdit.

Kreativita je těžko uchopitelná a odpovědi na otázky z oblasti vlastní tvorby jsou subjektivní a individuální. Je tedy složité je objektivně hodnotit. Z toho důvodu čítá kreativní složka rozboru více otázek, aby byl proces tvořivosti jedinců snáze porovnatelný. Obecně lze z odpovědí vyčíst, že nevidomí žáci se ve svém dotváření více snažili vystihnout podstatu příběhu a lépe ovládali hru se slovy a jejich smysly (viz. otázka č. 18).

V oblasti paměti se potvrdilo prvotně stanovené tvrzení. V rámci rozhovoru si nevidomí žáci pamatovali více informací a vzpomněli si na množství detailů z povídky, kterým intaktní žáci zřejmě nevěnovali při čtení takovou pozornost, a neuchovali je tedy v paměti. Častěji odpovědi hledali během rozhovoru v textu.

Čtvrtá teze předpokládá, že intaktní žáci se budou lépe orientovat v textu. Při porovnání obou sezení se toto tvrzení potvrdilo. Nevidomým žákům trvalo hledání informace déle než žákům vidomým. Také častěji ztráceli orientaci a návaznost při práci s textem. Nutno podotknout, že jsou tyto jevy způsobeny z velké části pomalejším čtením v Braillově písmu.

Odpovědi na otázky ohledně fantazie a představivosti jsou opět subjektivní a velice individuální, proto porovnávání této oblasti nemůže být zcela objektivní. Z uskutečněného rozhovoru je však patrné, že žáci se zrakovým postižením nad tímto okruhem otázek přemýšleli více, než žáci intaktní. Více se snažili svou představivost zakomponovat do příběhu, aby zůstal celistvým a častěji si hráli se slovy a smyslem výpovědi.

V oblasti smyslového vnímání se předpoklad potvrdil. Nevidomí žáci citlivěji zkoumali text z hlediska smyslového vnímání. Nacházeli zvukové a čichové jevy, které pro majoritní společnost nejsou tak snadno rozeznatelné, neboť jim není věnována taková pozornost. Nevidomý žák si svými smysly kompenzuje zrakovou vadu a utváří si jimi lepší představu o světě literárním i reálným.

#### **4.5 Závěry šetření**

Šetření probíhalo formou rozhovorů se čtyřmi žáky 2. stupně základní školy. Všichni žáci odpovídali sami za sebe na totožné otázky, jejich odpovědi byly zaznamenány, přepsány a následně porovnány s předem stanovenými předpoklady. Ze srovnání vyplynulo, že intaktní žáci se znatelně lépe orientovali v psaném textu a jejich znalosti z vyučování českého jazyka a literatury byly v podstatě na stejné úrovni jako vědomosti žáků se zrakovým znevýhodněním. Dále se potvrdilo, že nevidomí respondenti přirozeněji vnímali psaný text sluchovou a čichovou smyslovou složkou a měli větší cit pro slovo, smysl a pro detail. Také v oblasti kreativity a fantazie nad odpověďmi přemýšleli smysluplněji a systematictěji s ohledem na přečtený text. V neposlední řadě bylo zpozorováno, že oblast pamatování je u žáků se zrakovým postižením vycvičenější.

Z výsledných odpovědí vyplývá, že otázky podněcující k práci smyslové vnímání a kreativní tvorbu jedince mohou posloužit jako modelové pro rozbor textu, protože ho mohou pomoci více přiblížit žákovi se zrakovým postižením. Interpretace textu by tedy měla obsahovat jak složku poznatkovou, složenou ze školních informací a otázek na porozumění textu, tak složku kreativní podporující proces vlastní tvorby, seberealizace a tím i dávající možnost k hlubšímu poznání díla.

## 5 Závěr

Bakalářská práce na téma „Role literární výchovy ve vztahu k četbě intaktních žáků a žáků se zrakovým postižením“ se zabývala aspekty literární výchovy v kontextu vzdělávání zrakově postižených jedinců na základní škole. Cílem práce bylo porovnat interpretační schopnosti žáků se zrakovým postižením a žáků intaktních a na základě závěrů najít možné modelové postupy tázání pro výuku literatury a interpretace literárního textu pro zrakově postiženého žáka.

První část práce se zabývala teoretickými poznatky z oblasti života, vývoje a vzdělávání jedince se zrakovým postižením. Druhá část se zaměřila na teoretický výklad literární výchovy, jejich úkolů, dílčích činností a na závěr byla uvedena specifika vyučování zrakově postižených z hlediska zkušenosti. Třetí část zahrnovala vlastní rozbor uměleckého textu a následný průzkum interpretace žáků se zrakovým postižením a žáků intaktních.

Pro dosažení výše zmíněného cíle byla nejprve použita metoda analýzy odborné literatury, čímž byl stanoven základní teoretický rámec práce. Dále, pro snazší analýzu odpovědí dotazovaných respondentů, byl proveden vlastní rozbor Povídek malostranských Jana Nerudy. Poté metodou rozhovoru byly zjišťovány schopnosti interpretace textu jednotlivých žáků. Nakonec byla provedena analýza odpovědí dotazovaných žáků a na základě porovnání odpovědí bylo zjištěno, že zrakově postižení žáci měli vyvinutější schopnost pamatování a uměli se zamýšlet nad slovem i smyslem hlouběji než žáci intaktní. Orientace v textu byla výrazně rychlejší a pohotovější u žáků intaktních. Dále bylo z výsledků patrné, že intaktní žáci používali smyslové vjemy (jiné než vizuální) při četbě méně často a méně důsledně než žáci se zrakovým postižením.

Zkoumaný vzorek čítal 4 respondenty, závěry tedy není možné zobecňovat. Pro případné rozšíření práce by bylo vhodné rozpracovat více uměleckých textů se zastoupením lyrické poezie i dramatu a s tím i navýšit počet respondentů. S ohledem na fakt, že doposud neexistovaly nebo nebyly rozšířené ucelené metodické příručky literární výchovy pro speciální základní školu, by tato práce mohla nastavit modelové okruhy tázání (v oblasti představivosti, kreativity, smyslu, vnímání kompenzačními

smysly aj.), které pomohou, v rámci rozboru textu, přiblížit literární prostředí žákovi se zrakovým znevýhodněním.

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. ALTMANOVÁ, J.: *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.
2. ELIÁŠKOVÁ, K.: *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením: učební text pro posluchače ČJ učitelství 2. a 3. stupně*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-966-7.
3. FINKOVÁ, D.: *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2742-3.
4. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ - ŠVECOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z.: *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
5. HAMAN, A.: *Tři stálice moderní české prózy: Neruda, Čapek, Kundera*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2631-4.
6. HNÍK, O.: *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.
7. HRABÁK, J.: *Úvod do studia literatury*. 1. Praha: SPN, 1977. ISBN 14-315-77.
8. CHLPÍKOVÁ, K., MACHÁČKOVÁ, J.: *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. Tábor: Základní škola Bernarda Bolzana, obecně prospěšná společnost, 2014. ISBN 978-80-26067-50-4.
9. KEBLOVÁ, A.: *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. 2. upr. vyd. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-104-0.
10. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L.: *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

11. LUDÍKOVÁ, L.: *Tyflopedie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991.
12. MOCNÁ, D.: *Záludný svět Povídek malostranských*. Praha: Academia, 2012. Historie (Academia). ISBN 978-80-200-2065-9.
13. OTRUBA, M., PEŠAT, Z., HOMOLOVÁ, K.: ed. *Čeští spisovatelé 19. a počátku 20. století: slovníková příručka*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973.
14. MÜLLER, O.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
15. NERUDA, J.: *Povídky malostranské*. Praha: Dobrovský, 2014. Omega (Dobrovský). ISBN 978-80-7390-177-6.
16. PALEČKOVÁ, J. a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
17. PETERKA, J.: *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
18. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
19. SMÝKAL, J.: *Pohled do dějin slepeckého písma*. Praha: Česká unie nevidomých a slabozrakých, 1994. Knihovna Slepeckého muzea v Brně.
20. SOLAROVÁ, S., ŠARBACH, Z.: *Dějiny nejstarší školy pro nevidomé v Čechách*, Společnost nevidomých a slabozrakých v ČR, Nakladatelství Radar, 1992.
21. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
22. VÁGNEROVÁ, M.: *Oftalmopsychologie dětského věku*. Vyd. 1, Praha: Karolinum, 1995. 382-90-95.

#### **Internetové zdroje:**

1. HELEŠICOVÁ, M., VESELÁ, V.: O historii školy a internátu., Kolektiv ZŠ Jaroslava Ježka. *Almanach k dvoustému výročí založení ústavu* [online]. 1. Praha: Škola Jaroslava Ježka, 2007, s. 1-4 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.skolajj.cz/sqlcache/almanach.pdf>

2. JANKOVÁ, J. a kol.: *Katalog podpůrných opatření dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-04-16]. ISBN 978-80-244-4685-1.  
Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalogzp/flipviewerxpress.html>
3. MOCNÁ, D.: *Mezi Národními listy a Lumírem: Ke genezi Povídek malostranských*, in: JAREŠ, Michal, Pavel JANÁČEK a Petr ŠÁMAL, ed. *Povídka, román a periodický tisk v 19. a 20. století: sborník příspěvků ze symposia pořádaného oddělením pro výzkum literární kultury ÚČL AV ČR v Praze 13. -14. října 2004*. Praha: ÚČL AV ČR, 2005. Edice K (Ústav pro českou literaturu AV ČR). S. 80. – 101. ISBN 80-85778-47-5. dostupné na:  
<http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/sborniky/2005/PRPT/9.pdf>
4. ŘEHULKOVÁ, H.: Přehled soudobých interpretačních teorií. *Studia philosophica* [online]. Brno, 2011, **58**(2), s. 15-27 [cit. 2018-03-29]. ISSN 1803-7445. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/11592/0/1\\_StudiaPhilosophica\\_58-2011-2\\_3.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/11592/0/1_StudiaPhilosophica_58-2011-2_3.pdf?sequence=1).
5. VODIČKA, Felix. Poznání skutečnosti v Povídkách malostranských: K otázce Nerudova realismu. *Slovo a slovesnost*. 1952, **13**(1), 19-30. ISSN 0037-7031. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=662>
6. ZÍKOVÁ, J.: Didaktika literární výchovy na 2. stupni základní školy [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 123 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2013/CJ2MP\\_LKDV/um/DIDAKTIKA\\_LITERARNI\\_VYCHOVY\\_NA\\_2\\_STUPNI\\_ZS\\_prezencni\\_studium.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2013/CJ2MP_LKDV/um/DIDAKTIKA_LITERARNI_VYCHOVY_NA_2_STUPNI_ZS_prezencni_studium.pdf)
7. [http://www.rozhlas.cz/cesky/puvodslov/\\_zprava/braillovo-pismo--1341240](http://www.rozhlas.cz/cesky/puvodslov/_zprava/braillovo-pismo--1341240)
8. <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/archiv/1427946-narodil-se-vynalezce-slepeckeho-pisma-louis-braille>
9. <http://www.skolajj.cz/historie-skoly-1404042029.html>

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				



**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**  
**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce:           Bakalářská práce

Název závěrečné práce:        Role literární výchovy ve vztahu k četbě intaktních žáků a žáků se zrakovým postižením

Autor práce:                     Anna Fischerová

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

.....

podpis