

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Jana Adamčíková

Analýza postojů učitelů k výuce poezie na základní škole

Olomouc 2012

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Jana Adamčíková

Poděkování

V úvodu diplomové práce bych ráda poděkovala vedoucímu své práce, panu Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení.

Dále děkuji všem učitelům základních škol, kteří se podíleli na výzkumu vyplněním dotazníků, a paní Mgr. Věře Figurové za nezávislé zhodnocení práce.

Poslední poděkování patří mé rodině za všestrannou podporu během studia.

OBSAH

ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘ.....	7
1.1 Druhy čtenářů	7
1.1.1 Psychologie a sociologie čtenáře	7
1.2 Vývoj čtenáře.....	9
2 ČETBA.....	10
2.1 Osvojování literatury.....	11
2.2 Interpretace	13
3 BÁSNICKÝ TEXT	15
3.1 Lyrika jako součást života.....	16
3.2 Estetičnost lyriky	17
4 POSTAVENÍ UČITELE VE ŠKOLSTVÍ.....	19
4.1 Krize učitelské profese	19
4.2 Nový směr výuky literatury	20
4.3 Učitel jako průvodce	21
4.3.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti	23
5 POSTAVENÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	25
5.1 Problematika práce s uměleckým textem	26
5.2 Metody výuky poezie.....	28
5.3 Doporučená četba.....	32
6 POEZIE VE VÝUCE	33
6.1 Podstata chápání verše	33

6.2	Postoje učitelů k výuce poezie	35
7	VÝZKUM	37
7.1	Cíle výzkumu.....	37
7.2	Pracovní hypotézy.....	38
7.3	Metody výzkumu	38
7.4	Realizace výzkumu	39
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	40
8.1	Časová dotace předmětu Český jazyka a literatura	40
8.2	Prostor věnovaný výuce poezie	41
8.3	Využití metod ve výuce	42
8.4	Nezastupitelnost poezie v hodinách českého jazyka.	43
8.5	Vztah žáků k výuce poezie.....	44
8.6	Diskuse ve výuce	46
8.7	Básnická tvorba žáků	47
8.8	Mimoškolní zájem učitelů o poezii.....	49
8.9	Význam výuky poezie.....	50
9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
10	ZÁVĚR	60
11	POUŽITÁ LITERATURA	62
	Příloha 1 – Grafy, tabulky	65
	Příloha 2 – Dotazník	

ÚVOD

Navazující magisterské studium jsem se rozhodla absolvovat v Olomouci z důvodu touhy po změně. Jakmile jsem nastoupila, bylo nutné si co nejdříve zvolit vedoucího diplomové práce. Poté, co proběhly první hodiny vyučování, rozhodla jsem se, že požádám Mgr. Jaroslava Valu, Ph.D.

Nejdříve jsem nevěděla, jak téma Analýza postojů učitelů k výuce poezie pojmut. Napadlo mě, že poezie určitě nebude u učitelů příliš oblíbená. Vzhledem k postupné proměně způsobu výuky českého jazyka a literatury v českých školách je vhodné zamyslet se nad tím, jestli došlo v oblasti výuky poezie k nějakým změnám, a to jak z pohledu učitele, tak i žáků. Sama jsem se přesvědčila, že to, jak žáci vnímají poezii, jak moc jsou schopni vcítit se do čteného, záleží z velké části na tom, jak se k poezii staví učitel.

Ve své práci bych se ráda zaměřila na způsoby chápání výuky poezie. Mým cílem je zjistit, jaký prostor věnují učitelé poezii, jestli ji vůbec zařazují. Pokud by nezařazovali, jaké k tomu mají důvody. Výzkum bych ráda zaměřila také na využívání netradičních metod, pravidelnost jejich použití a střídání. Dotazník, rozeslaný učitelům, bude zaměřen nejen na učitele v jednosměrném vztahu učitel → poezie, ale i na učitele jako prostředníka mezi žáky a poezií.

Zajímá mě také, jestli sami učitelé čtou poezii, nebo dokonce jestli jsou tvůrci básnických děl, co upřednostňují při výuce poezie – jestli se zaměřují spíše na interpretaci, na porozumění básni, na emocionální prožitek, rozvíjení představivosti a tvořivosti, nebo komunikační schopnosti.

1 ČTENÁŘ

Čtenář je posledním článkem v komunikační situaci a pozornost se k němu, jako k významnému činiteli, začala obracet ve 20. a 30. letech 20. století. Zkoumání čtenáře probíhá na dvou úrovních, a to psychologické a sociologické, které se vzájemně prolínají a ovlivňují.

1.1 Druhy čtenářů

Čtenáře je možné třídit z různých hledisek. Nakonečný¹ je vymezuje například z hlediska intenzity četby na čtenáře, kteří jsou důkladní a čtou pomalu, a povrchní čtenáře, kteří čtou rychle a letmo; podle jiného dělení jsou čtenáři pravidelní a příležitostní, čtenáři, kteří čtou jen noviny nebo časopisy. Dále existují čtenáři introvertní a extravertní a ve výčtu různých hledisek bychom mohli ještě pokračovat.

Pro čtenáře, který má ke knize opravdový vztah, se četba stává potřebou – Nakonečný². U lidí, kteří mají opravdovou zálibu ve čtení, stojí literatura vysoko na jejich žebříčku hodnot a jsou v extrémní situaci dokonce schopni kvůli ní obětovat i některé životní potřeby. Tito lidé chtějí být součástí kultury a dosahují toho prostřednictvím knihy. Mezi čtenářem a knihou probíhá v průběhu četby sociální komunikace.

Čtenáře lze také rozlišovat na základě jejich kompetencí, a to podle vzdělání a životní zkušenosti. Rozdělení vyplývá z toho, že čtenář si dokáže lépe představit místa, která zná, než místa, na kterých nikdy nebyl. Rozdíl je v myšlenkových procesech, které probíhají ve čtenářově mysli. Nejde o to, že by vnímání čtenáře, který zná dané místo, bylo lepší, ale představivost a syntéza myšlenek pracuje jinak.

1.1.1 Psychologie a sociologie čtenáře

Psychologie čtenáře se zaměřuje na proces vnímání literárního díla a psychické dispozice čtenáře, jako jsou např. duševní připravenost čtenáře nebo jeho citlivost k příjmu literárního díla, a také na zkoumání čtenářských kompetencí v různých vývojových fázích

¹ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965.

² NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965.

lidské psychiky. Podrobně se psychologii čtenáře zabývá Nakonečný³ a specifika psychologie dětského čtenářství zpracovává Chaloupka⁴.

Na čtenáře je potřeba pohlížet individuálně, protože každý člověk má jinak nastaveny životní hodnoty a má jinou životní zkušenost. Tím je ovlivněn vztah čtenáře ke knize. Nelze ovšem opomíjet vliv knihy na čtenáře. Jedna kniha tak může být posuzována jinak různými čtenáři, ale také stejným čtenářem v průběhu jeho vývoje. Nakonečný uvádí faktory, které mají vliv na výběr četby (seřazeno od nejdůležitějších): „úroveň vzdělání, úroveň inteligence, kulturní zájmy a koníčky, sociální status, ekonomické podmínky, kulturní pozadí existence, aktuální zaměřenost a trvalejší rysy osobnosti“⁵. Platí vztah - čím vyšší vzdělání čtenáře, tím vyšší nároky na literaturu. Totéž platí i u úrovně inteligence, ale ne u dosaženého vzdělání. Vyšší vzdělání neznamena vyšší inteligenci a člověk s nižším vzděláním může mít vyšší nároky na četbu než člověk s vyšším vzděláním. Dále byl zmíněn vliv zájmů na výběr literatury. Např. rybář bude vyhledávat jiný okruh četby než modelář. O formálním vlivu na výběr literatury můžeme hovořit v souvislosti se sociálním statutem. Intelektuál nemusí mít vztah k literatuře. Kulturní prostředí, ze kterého jedinec pochází, má značný vliv na jeho kulturní rozvoj. Existují však výjimky, kdy se jedinec vymaní ze zaběhnutých stereotypů své rodiny a jeho osobní a kulturní rozvoj probíhá jinak. Aktuální zaměřenost čtenáře je viditelná zejména ve výrazných přechodech z jednoho vývojového období do druhého, např. u pubescentů, kdy nastupuje zájem o sexuální tematiku. V tomto období se také často projevuje zájem o poezii. U čtenářské zaměřenosti dochází ke změnám v jednotlivých vývojových obdobích, zároveň lze vystopovat linii, která má trvalejší ráz.

Sociologie čtenáře zkoumá, jaký vliv má prostředí a společenské podmínky na vznik a rozvoj čtenářství. Zabývá se např. tím, jaký je rozdíl ve čtenářských preferencích ve městě a na vesnici.

³ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1., 2. díl. Praha: Kmen, 1965.

⁴ CHALOUPKA, O. *Literární výchova ve škole a dětská četba*. Praha: Albatros, 1978.

⁵ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965. s. 17.

1.2 Vývoj čtenáře

Zárodky čtenářství jsou viditelné, už když dítě poprvé porozumí psanému textu. Následuje četba nenáročných pohádek, později románů, detektivek, až ke složitějším útvarům. Složitější situace nastává u četby poezie. V mateřské škole se děti učí básničky a rýmováčky. Tato forma psaného textu je u dětí předškolního věku více než oblíbená. Dětství je období neomezené obrazotvornosti a citlivosti. Toho lze nejlépe využít v práci s poezií. Její obliba totiž následně stagnuje nebo i klesá až do puberty, kdy se popularita veršovaného textu opět zvyšuje. Pokles zájmu o poezii má na svědomí z velké části pedagog⁶.

⁶ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965.

2 ČETBA

Čtenář je pouze ten člověk, který čte. Tato definice může znít směšně, ale existují lidé, kteří vlastní knihovnu plnou knih pouze ze sběratelské vášně.

Nakonečný⁷ uvádí, že četbu je nutné odlišit od čtení. Čtení je vnímání a uvědomování si významu čteného textu, tak jak je vnímán všemi, kteří jej čtou. Oproti tomu četba vyjadřuje proces, kdy čtenému textu připisujeme konkrétní smysl. Četba je subjektivní výklad textu. Čtenář při ní do textu vkládá vlastní já. Mezi oběma pojmy není ovšem tak jasná hranice, jak by se mohlo zdát. I při čtení totiž dochází k částečnému využití subjektivní zkušenosti.

Během četby dochází k identifikaci, která souvisí s tím, co od ní čtenář očekává. Čtenář se během četby prózy ztotožňuje s hlavním hrdinou, nebo jinou literární postavou a vžívá se do její situace. U četby poezie je situace poněkud jiná, protože zde obvykle nevystupuje konkrétní postava. Čtenář se u poezie vžívá do „evokovaných psychických stavů“⁸. Kniha ve čtenáři uvolňuje projekci, tj. promítání své mysli do obsahu čteného, a dochází k ní proto, že čtenář si vybírá knihu, která je mu psychologicky příbuzná. Během procesu četby se čtenář odpoutává od skutečnosti a noří se do světa knihy. Existuje závislost mezi zaujetím knihou a hloubkou ponoření se do světa imaginace.

Četba literatury dokáže obsáhnout život člověka, jak uvádí Hrabák ... „v horizontálním smyslu (tj. není omezena na jedno místo, ale dovede obsáhnout celý svět) a vertikálně (tj. dovede obsáhnout vedle přítomnosti i minulost)“⁹. Četba člověka obohacuje, rozšiřuje jeho rozhled a učí ho chápat svět a poznávat lidi kolem sebe. Umělecká literatura vypovídá nejen o vnějším světě, ale zároveň nám prozrazuje něco i o samotném autorovi. Znalost literatury je jedním ze znaků kulturně vyspělého člověka. Dokonce i výraz pro vzdělaného člověka s rozhledem má základ ve slově číst, říkáme, že je sečtělý. Prostřednictvím literatury poznáváme život z různých úhlů pohledu, podává nám informace, ale také i důležitý estetický zážitek.

⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965.

⁸ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965. s. 62.

⁹ HRABÁK, J. *Umíte číst poezii a prózu?*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 14.

2.1 Osvojování literatury

Hlavní činností v osvojování literatury je četba a poslech. Díky četbě a poslechu dochází k přijímání ideově uměleckých hodnot, vytváření si názorů na literaturu a rozvíjení estetických činností, jako např. přednesu. Četba je také zdrojem čtenářských schopností a dovedností a inspiruje čtenáře k zájmu o literaturu.

Haman¹⁰ chápe otázku četby jako spojení apercepce (celkové vnímání předmětu), interpretace a aplikace literárního díla. Haman dále uvádí, že „umělecké sdělení je sdělení specifického charakteru, kde musíme věnovat pozornost především kvalitativnímu skloubení tvárných prvků díla“¹¹. První fází osvojování literatury je fáze apercepce, tedy celkové vnímání díla, které poskytuje čtenáři bezprostřední prožitek díla, a dochází během ní k vnímání estetických kvalit díla. Během apercepční fáze čtenář odhaluje umělecký záměr autora a hodnotí „esteticky kvalitativní nasycenost díla“¹². Tento proces provází emoce zaměřené jednak na ovládnutí předmětu, tzn., že je čtenář schopen jej reprodukovat, a jednak na hodnocení předmětu, které může být atraktivní nebo averzivní. Při hodnocení díla se čtenář stává kritikem. U běžného čtenáře se kritický proces zužuje na líbí, nelíbí. Při apercepci díla převládají hodnotící emoce. Ty zaměřené na ovládnutí předmětu jsou upřednostňovány ve chvíli, kdy se vnímateli daří nebo nedaří dospět ke kvalitativnímu sjednocení díla. Následuje fáze interpretace díla, která je rozvedena v kapitole 2.3 Interpretace. K poznávání literárního díla patří také jeho začlenění do životní reality. Každý čtenář, u kterého probíhají myšlenkové procesy související s vnímáním čtené literatury, zasazuje dílo do své osobní životní situace a do svého hodnotového systému. Tímto procesem dochází k poslední fázi osvojení literárního díla.

Ingarden píše, že „se při četbě musíme seznámit s literárním dílem v psychickém procesu probíhajícím v čase“¹³. Mnohdy musíme četbu přerušovat v závislosti na rozsahu díla a jeho struktuře. S literárním dílem je potřeba se seznamovat postupně, tedy tak, jak je určeno autorem. U recepcí literárního díla také rozlišujeme aktivní a pasivní čtení. Pasivní čtení

¹⁰ HAMAN, A. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H&H, 1999.

¹¹ HAMAN, A. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H&H, 1999. s. 137.

¹² HAMAN, A. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H&H, 1999. s. 137.

¹³ INGARDEN, R. *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 76.

je zmechanizovaný způsob seznamování se s dílem a dochází k němu poměrně často. Čtenář při něm zůstává pouze u smyslu věcí, o kterých čte, a nedochází k vytváření konkrétních představ. Neexistuje jasná hranice mezi čtením aktivním a pasivním, protože nelze říci, že aktivní čtení uvádí představy ve skutečnost. U obou druhů čtení totiž vykonáváme stejné myšlenkové procesy a rozdílný je pouze způsob vykonávání těchto aktů.

Při vnímání literárního díla může docházet k určitému zkreslování. Některé prvky mohou být vynechány, „nedopředstaveny“ nebo také zrekonstruovány nesprávně. Čtenář jako člověk je jednostranný typ. To znamená, že může být necitlivý k některým estetickým kvalitám, a právě o tyto kvality ochuzuje konkretizaci díla. K nejčastějšímu zkreslení dochází kvůli neschopnosti čtenáře vcítit se do duševních pochodů postav v díle.

Ve spektru literárních žánrů najdeme takové, které jsou primárně určeny pro čerpání informací ale také ty, které slouží k tomu, abychom se mohli ponořit do estetických kvalit díla, tedy vychutnávat si jeho krásno. Estetický prožitek z díla vrcholí ve chvíli, kdy dojde k nasycení estetickým předmětem. K poznávání literárního díla dochází i po jeho přečtení. Bylo by mylné domnívat se, že vnímání je v této fázi nejobjektivnější. Po přečtení vnímáme dílo v určité časové perspektivě – z jednoho úhlu pohledu, a to od konce. Takovýto vjem už je pouze vzpomínkou na dřívější vnímání. Je tedy potřeba znovu si vybavit podobu díla. Zároveň ale až v této fázi dochází ke správnému uspořádání všech částí díla. Estetické vnímání jednotlivých literárních druhů se liší. Podle většiny výzkumů je zřejmé, že mezi nejoblíbenější žánry patří žánry epické a mezi nejoblíbenější žánrové formy výpravná próza. Epika totiž podle Hamana „nabízí vnímateli možnost vstoupit do fiktivního světa, v němž nalézá spojení vnějšku a nitra“¹⁴. U tradičního románu, kde vystupuje „vševědoucí“ vypravěč, je možné ztotožnit se s kteroukoli postavou. U dramatu už čtenář/divák takovou možnost vcítit se do postav nemá. Divák musí sám odhalovat motivy postav. Nejnáročnější z epických žánrů je druh meditativního a nazíravého básnictví. Jsou to žánry jako reflexe nebo úvahy. Čtenář je nucen hledat názorovou rovinu, ze které je daný problém nahlížen. U poezie jako takové je čtenář odkázán jen na „způsob básnického výrazu, na estetizující kvalifikaci řečových prostředků utvářející textovou rovinu uměleckého díla“¹⁵. V básnickém výrazu

¹⁴ HAMAN, A. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H&H, 1999. s. 144.

¹⁵ HAMAN, A. Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany: H&H, 1999. s. 145.

se odráží životní naladění promítané uměleckým subjektem. Básnická forma však umělce v určitém slova smyslu omezuje. O výběru jazykových prostředků rozhoduje povaha onoho životního naladění.

2.2 Interpretace

Podle Svatopluka Cenka znamená interpretace literatury „objasnění, výklad smyslu díla umělecké literatury jako celku nebo někdy i některé jeho části“¹⁶. Při interpretaci básně je nutné respektovat její specifickou strukturu. Interpretace obecně se skládá hlavně z analýzy a syntézy. Konkrétně se během interpretace zaměřujeme na nepřímé viditelné znaky, jako jsou téma, autor, období, literárněhistorický kontext, atd. Rozbor díla pomáhá čtenáři uvědomovat si strukturu díla a jeho vztah ke skutečnosti. Interpretaci chápeme, jako pokus zachytit pohyb básně. Interpretace má za úkol probudit ve čtenáři pocit, že zrod smyslu básně se rodí „právě teď a tady“. Čtenář interpretuje dílo dle svého čtenářského očekávání. Je potřeba, aby se čtenář mohl podílet na významu textu. Odborně se tento jev nazývá „princip nedourčenosti“¹⁷, tzn., že se v díle musí nacházet tzv. prázdná místa, která ve čtenáři probouzí fantazii a pocit spojení s autorem díla. Interpretace má mj. dovršovat aktivní osvojení díla a vést k hlubšímu a uvědomělému prožitku, ale zároveň není konečnou fází práce s textem. Rozbor má naopak pomoci čtenáři nalézt nové cesty, kterými báseň obohatí náš život. Není ovšem nutné báseň interpretovat za každých okolností. Obert¹⁸ je toho názoru, že interpretovat báseň znamená přiložit šablonu mezi náš život a báseň tak, abychom pronikli ke složité básnické výpovědi. Interpretace a její řádné provedení jsou správnou cestou k tomu, aby čtenáři byli schopni samostatného rozboru pro další podobné jevy. Obert tvrdí, že u interpretace je potřeba udělat všechno pro to, „abychom zachovali svěžest a neopakovatelnost estetického prožívání a sílu působení literárního díla“¹⁹. U interpretace musíme brát ohled jak na umělecké dílo, tak na jeho příjemce, úroveň jeho vzdělání a estetické zkušenosti. V praxi se nesetkáváme jen se smysluplnými a obohacujícími interpretacemi.

¹⁶ CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. s. 97.

¹⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. díl. Praha: Kmen, 1965.

¹⁸ OBERT, V. *Kapitoly z didaktiky literatury: Seminárium*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992.

¹⁹ OBERT, V. *Kapitoly z didaktiky literatury: Seminárium*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992. s. 38.

Příklad uvádí Lederbuchová²⁰, a to seminární práci své studentky, která interpretovala báseň Podzim z Moravy ze sbírky Smuténka. Studentka tuto báseň mylně rozebírala jako milostnou navzdory faktu, že se jednalo o téma historické, a to bitvu na Bílé hoře.

Aby nedocházelo k takovým nepřesnostem, uvádí Kožmín zásady interpretace²¹.

Zásady interpretace

- interpretovat text jako celek;
- nevnučovat žákům svůj názor;
- neanalyzovat text do detailů;
- používat vědecké postupy;
- odlišit jazykový rozbor od stylistického;
- interpretovat text v literárněhistorickém kontextu;
- rozebraný text přednést nahlas
- nepřidávat do textu, co v něm není alespoň naznačeno

Umělecké dílo může být nazíráno různě v různých dobách, tedy myšlení doby se promítá do interpretace díla. Dílo však i v době svého vzniku může mít různé interpretace. Díky tomu se interpretace nespokojí s tím, že čtenář dílo musí buď přijmout, nebo zavrhnout.

²⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 2002-2003, roč. 53, č. 2, s. 71.

²¹ KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997.

3 BÁSNICKÝ TEXT

„Básnický text je uspořádán tak, aby se odlišoval od běžného mluvení a aby strhával pozornost právě na své neobvyklé uspořádání.“²² Básnický útvar je charakteristický způsobem přiřazování motivů, stavbou vět, zvukovou stránkou atd. Autor básnického textu je postaven mezi dva póly. Básník na jedné straně využívá specifický jazykový kód srozumitelný pro čtenáře, na druhé straně se chce lišit a vyjádřit něco jedinečného, čímž porušuje daná pravidla.

V jednotlivých obdobích byl náhled na básnický text různý. Např. v antice bylo žádoucí dodržovat ustálená pravidla, ale později byl tento přístup kritizován a upřednostňoval se individuální přístup. Proměnám podléhají ovšem díla všech umění. Ani spisovný jazyk není ustáleným pravidlem. Jazyk se mění po stránce významové a syntaktické.

Poezie a lyrika jsou často užívané pojmy. Je nutné tyto termíny vymezit. Poezie je „literární druh vyznačující se volnou, zejména jazykovou imaginací ve formě verše“²³. „Poezie je výrazovou formou lyriky.“²⁴ Jinými slovy můžeme lyriku vyjádřit poezií. Jako poezii označujeme také soubor básní. Lyrika je „subjektivní literární druh vyjadřující vnitřní svět a zpravidla stylizovaný ve verších“²⁵. Lyrika vyjadřuje vnitřní svět, tedy myšlenky a postoje. V novodobé literatuře se ustálilo spojení těchto dvou pojmů, a proto když je řeč o lyrice, většina lidí si ji spojí s poezií a naopak. Pokud přijmeme školskou definici lyriky jako výrazu bezprostředního citu, lze lyriku postavit vedle pojmů jako výkřik a gesto. Básně totiž nevznikají v nejvypjatějších chvílích, které básník popisuje, ale až tehdy, kdy toto vzrušení pomine. Není důležité, kdy báseň vznikla, dokonce se to ani mnohdy ani nedovíme. Bezprostřední ráz básně je dán jejími imanentními (vnitřními) znaky. Jiná definice Mukařovského²⁶ popírá lyriku jako výraz citu a nahrazuje ji jinou, totiž že lyrika je prostředek,

²² VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 10.

²³ MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Ladislav Horáček – Paseka, 2004. s. 463.

²⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*. Jinočany: H&H, 2002. s. 237.

²⁵ MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Ladislav Horáček – Paseka, 2004. s. 380.

²⁶ MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetické přednášky I*. Praha: Ústav pro českou literaturu, 2010.

kterým se cit sugeruje. Zastánci této definice tvrdí, že lyrika nemůže vyjadřovat cit právě proto, že je uměním. Oproti tomu sugesce citu nepopírá „účelnost estetické stavby díla“²⁷. Jedinou vadou této definice je, že opomíjí estetickou působivost díla. Estetické působení je hlavním účelem uměleckého díla. Vymezení lyriky jako specifického uspořádání motivů (Mukařovský²⁸) klade důraz na nejdůležitější funkci básně, tj. být uměleckým dílem. Její nevýhodou je jen, že je příliš úzká (neplatí např. pro poetismus). V lyrické básni jsou motivy uspořádány tak, aby naplňovaly estetickou funkci. Motivy jsou seřazeny staticky kolem ústředního motivu.

3.1 Lyrika jako součást života

Lyriku je potřeba zbavit nepravdivých nálepek. Často je chápána jako šroubované vyjadřování pocitů, nebo sentimentální zpověď zamilovaných. Lyrika má být součástí každodenního života a také je, jen je potřeba se dívat a naslouchat. Ve škole je vhodné navodit atmosféru čtením lyrických textů známých z filmů, písní atd. Díky lyrice můžeme zachytit životní pravdy. Úkolem básně je prosvětlit náš život a zlepšit náš náhled na něj. Aby tento úkol mohla plnit, je potřeba, aby respektovala estetické zákonitosti lyriky. Poezie nás nutí k nekonvenčnímu přístupu ke skutečnosti, obohacuje náš život a dává mu širší prostor. Lyrika je jakýmsi „zastavením v přívalu událostí, příběhů, konfliktů“²⁹. Zachycuje životní proud tak, aby mohl být pochopen v celé své plnosti, ve své jedinečné chvíli. Lyrika hledá nová spojení slov a věcí, může používat vlastní řeč. Při prvním čtení básně můžeme mít pocit, že se v textu těžko orientujeme, to proto, že lyrika jakoby rozkládá život i jazyk. Tím, že lyrika ruší známé vztahy, vlastně vytváří vztahy nové. Lyrická báseň je odrazem autorovy osobnosti, ale vlastnosti díla ovlivňují i jiné aspekty. Lyriku tedy nemůžeme označit jako subjektivní útvar. V próze stojí autor skryt za svým dílem, ale v lyrice „promlouvá přímo o sobě, o svých myšlenkách, citech“³⁰. V lyrice bývá často naznačeno „já“, které funguje jako bod, ke kterému směřují všechny motivy básně.

²⁷ MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetické přednášky I*. Praha: Ústav pro českou literaturu, 2010. s. 15.

²⁸ MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetické přednášky I*. Praha: Ústav pro českou literaturu, 2010.

²⁹ KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. s. 150.

³⁰ MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetické přednášky I*. Praha: Ústav pro českou literaturu, 2010. s. 20.

3.2 Estetičnost lyriky

Estetika je nauka o krásu. V reflexích o poezii se často píše, že básník je tvořivý, pracuje s citem, mistrně pracuje se slovy... tímto klišé se odbývají diskuse o estetické stránce lyriky.

Básnické dílo může obsahovat různé hodnoty, ale nejdůležitější z nich je hodnota estetická. Estetický princip je „prostředkem, ne cílem a hodnotou, je prostředkem plnění společenského smyslu“³¹. Mukařovský³² naopak vidí estetičnost jako hodnotu, která je u básně dominantní. Aspekty estetiky jazyka vymezil Mukařovský³³ jako estetickou funkci, normu a hodnotu. Funkce vzniká z okamžitého vztahu mezi subjektem a danou věcí a objevuje se jako náhoda. Oproti tomu estetická norma reguluje postoj člověka k věcem a estetická hodnota je syntézou obou pólů. Mukařovský dále uvádí, že estetično se nalézá ve všech druzích jazykového projevu, tedy i v básnictví. Současně by ale i báseň měla splňovat funkci sdělovací.

Při četbě prožíváme citové zaujetí, které je velmi intenzivní a může být kladné i záporné, popisovaná skutečnost se nám líbí nebo nelíbí. Není to ovšem jen citová záležitost. Estetické osvojení má intelektuální charakter. Jestliže takto posuzujeme dílo, došlo k osvojení tzv. estetického zážitku. Tento prožitek je nutný k osvojení umělecké literatury, protože je základem umění. Dochází při něm k plnějšímu, bohatšímu a konkrétnějšímu osvojení díla. Skrze estetický zážitek si uvědomujeme důležitost skutečnosti pro život. Podle Jaroslava Seiferta³⁴ je úkolem poezie pouze být poezií. Poezie má zasahovat city člověka a být bezprostřední. Upozorňuje na zásadní vlastnost poezie, a to, že má být sepjatá se životem. Kožmín³⁵ uvádí, že báseň musí fascinovat, musí mít umělecký tvar a musí vypovídat o životní zkušenosti. Estetické hodnocení básně má svá úskalí. Jedním z nich je kolísání mezi hodnotami estetickými a mimoestetickými (hodnoty existence, intelektuální hodnoty,

³¹ MIKO, F. *Umenie lyriky*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1988. s. 49.

³² MUKAŘOVSKÝ, J. *Kapitoly z české poetiky: Obecné věci básnictví*. 1. díl. Praha: Svoboda, 1948.

³³ MUKAŘOVSKÝ, J. *Kapitoly z české poetiky: Obecné věci básnictví*. 1. díl. Praha: Svoboda, 1948. s. 41.

³⁴ KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. Brno: K22a, 1990. s. 8.

³⁵ KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. Brno: K22a, 1990. s. 8.

etické, sociální, náboženské, atd.). Je třeba říci, že pokud je estetická hodnota básně vysoce nadřazena ostatním, jsou tyto hodnoty nepodstatné.

Abychom objevili estetickou stránku básně, není třeba do detailu znát básníka, jeho pohnutky a ideály. Text je estetický sám o sobě a nepotřebuje doplnění informací o osobnosti autora. Báseň i bez autora je celistvá a uzavřená a má svůj vlastní smysluplný význam. Nelze ale říci, že by báseň byla zavěšena v prázdnotě. Naopak funguje ve skutečnosti a odkazuje na další díla autora. Poznání dalších souvisejících básní vede k poznání a uzavření jedné konkrétní básně a zároveň k poznání autora. Kožmín tvrdí, že „báseň je třeba respektovat právě v tom, co nám objeveného sděluje, k čemu nás orientuje a že neexistuje žádné esteticky absolutní měřítko dokonalosti básně“³⁶. Nemůžeme ani říct, jaké podmínky jsou nutné k napsání „opravdové“ poezie. Na básníka při psaní musí také působit múza. Autor při psaní musí dodržovat pravidla tvůrčí hry, ale potřebuje také nalézt nový úhel pohledu.

V básnických sbírkách vždy najdeme jednu vrcholnou báseň, do které se intence, múza, pravidla a další faktory promítly nejvíce a nejlépe. Pokud se básníkovi podaří vytvořit takovou vrcholnou báseň, dostaví se potřeba zažít tento pocit znovu a znovu. Báseň se stává básní, když se nám vynoří v proudu asociací, když ji zmiňujeme během řeči, když se k ní obracíme, aby nám pomohla v otázkách běžného života.

³⁶ KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. Brno: K22a, 1990. s. 11.

4 POSTAVENÍ UČITELE VE ŠKOLSTVÍ

4.1 Krize učitelské profese

V úvodu knihy *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. st.* kolektivu autorů v čele s Bohumírem Blížkovským je upozorňováno na alarmující stav současného školství. Autoři zde upozorňují na nejhlubší pokles prestiže a platů českých, polských a slovenských učitelů od 2. světové války. Krize současné společnosti se zákonitě promítá i v krizi systému výchovy a vzdělávání na celém světě. Vzhledem k tomuto stavu je potřeba přemýšlet o příčinách a následcích, snažit se odstranit škody, ale také myslet do budoucna a předcházet rizikovým situacím.

Rozvoj materiálně technické civilizace nevede k většímu bezpečí, blahobytu a lidskosti, ale ke globální krizi a ohrožení celé planety a života člověka. Čekání na samospásné řešení a liknavost je cestou ke katastrofě. Tato krize vychází z úpadku hodnotových soustav. Nelze říct, že by tyto hodnoty neexistovaly, ale snižuje se jejich vážnost a pochopení významu v důsledku hodnotové nezakotvenosti vychovávatelů nové generace. V této době, kdy už lidstvo narazilo na meze materiálního růstu, je potřeba se zaměřit na duchovní obnovu a rozvoj člověka. Podle Blížkovského je v dnešní době „zpochybněn zejména ethos, morální řád našeho života, který se vyvíjel od nejzazších počátků existence člověka na Zemi“³⁷. Znamená to, že je nutné omezit egoismus člověka a překonat sobecký přístup jedinců. Blížkovský také uvádí, že „čím je výchova vzhledem k společenské dezintegraci a kulturní destrukci obtížnější, tím méně podpory se jí dostává“³⁸. Učitelské povolání je krásné, pokud může předávat hodnoty. Podmínkou je samozřejmě to, aby se kulturní hodnoty staly potřebou jeho života. Úkolem učitele je překonat propast mezi člověkem a přírodou a snažit se o syntézu hodnot lidského ducha a srdce.

³⁷ BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: KONVOJ, 2000. s. 25.

³⁸ BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: KONVOJ, 2000. s. 27.

4.2 Nový směr výuky literatury

„Vyučovací předmět plní svou funkci, jestliže zprostředkovává žákům odpovídající informace, které jim umožňují plnohodnotný osobní život a také úspěšný profesionální život“³⁹. Proto je hlavním úkolem učitele, aby učinil svůj předmět přitažlivým, a to tak, aby nebyl příliš obtížný, ale ani příliš jednoduchý. Oblíbenost předmětu souvisí s emocionálním zážitkem. Učitel je ve výuce natolik úspěšný, jak je oblíben jeho předmět.

Změny v uspořádání Evropy mají svůj vliv i na vzdělávání. Tím jsou kladeny nové požadavky na učitele, kteří mají připravit novou generaci pro život, naučit je novým kompetencím, ale i na pojetí obsahu učiva. Pro učitele to znamená, že se musí vzdělávat. Vzdělávání je proces, který postihuje celou osobnost člověka. Vzdělaný člověk chápe vztahy mezi poznatky, umí řešit nové problémy a vzdělávání je pro něj neustálým dějem. Učitelské noviny⁴⁰ se zabývají otázkou atestace učitelů. Učitel by se měl od absolvování vysoké školy neustále vzdělávat. V této chvíli přichází na řadu otázka, jak vzdělaný má učitel být, jestli by mělo být zvýšení platu podmíněno vzděláváním, jak by mělo probíhat, kdo by měl úroveň připravenosti učitele zjišťovat a hodnotit. V již zmíněných Učitelských novinách se k této otázce vyjadřovali ředitelé různých základních škol. Jejich názory se shodují v podstatě pouze v tom, že učitelé by se měli vzdělávat. Podle Blížkovského⁴¹ by mělo vzdělávání učitelů probíhat v několika oblastech, a to v interpretaci literárního díla, v efektivním uplatňování mezipředmětových vazeb a také v přípravě studentů učitelství na mediální výchovu jako součást výuky literární výchovy.

Vzdělávání učitelů v oblasti mezipředmětových vazeb má za cíl to, aby se úloha školství neomezovala jen na předávání znalostí a dovedností, ale aby naučila žáky přemýšlet v souvislostech. Usnadní jim to orientaci v dalším vzdělávání. Komplikací v rozvoji této dovednosti zůstává nedostatek literatury pro učitele k tomuto tématu a také obsahová nezařaditelnost, protože vazby mezi předměty nejsou součástí základního učiva. Účelem rozvoje této oblasti je naučit studenty uvažovat v souvislostech, čímž mohou spojit znalosti

³⁹ HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. s. 25.

⁴⁰ ŠTEFFLOVÁ, J. Atestace ano nebo ne?. *Učitelské noviny*. 1998, roč. 101, č. 1, s. 6-7.

⁴¹ BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: KONVOJ, 2000.

z obou svých aprobací. Jestliže se naučíme propojovat získané znalosti a dovednosti, budeme schopni zpracovávat rostoucí množství informací a překonat uzavřenost učebních předmětů. Rozvoj v této oblasti už začal a studenti učitelství jsou na mezipředmětové vazby připravováni. Jednou z úspěšných metod, jak propojit vazby mezi předměty, je metoda projektová.

Nově pojatý obsah literatury by měl upustit od zaběhnutých teoretických modelů a místo toho se snažit o rozvíjení „funkčně pojaté gramotnosti“⁴². Jednou z metod rozvoje čtenářské gramotnosti je interpretace literatury. V dnešním pojetí literární výchovy je to často jen doplňková výuková metoda. Důvodem je to, že v hodinách literatury stále převažuje důraz na literárněhistorickou složku a že studenti učitelství nejsou dostatečně připraveni zvládat základní metody interpretace literatury. Cílem této nové koncepce je, že se interpretace literárních děl stane základem školních osnov. K poznávání literatury je nejlepší cesta metoda polemických, souhlasných a kontroverzních názorů. Zažitý vztah žák → text je nutné potlačit a nahradit ho jiným – autor – dílo – čtenář. Problémem této metody je špatná kontrolovatelnost výstupů a zároveň hledání kompromisu mezi historizujícím a interpretačním pojetím výuky literatury. Změna výuky literární výchovy již začala procesem nazvaným humanizace literatury. Po období jednostranné a direktivní školní práce a výchově se výuka obrací směrem k vychovávanému. Klade důraz na jedinečnost, která zajišťuje individuální přístup a toleranci k odlišnosti, rozvoj žáka a jeho tvořivé aktivity, schopnost seberegulace a vývoj osobnosti jako celku.

4.3 Učitel jako průvodce

Dnešní učitel musí být vzdělaný a kreativní. Role učitele se v průběhu doby mění. Učitel už není člověk se spoustou vědomostí, ke kterým by se žáci jinak nedostali. Moderní učitel je především průvodce. Informace žáci mohou získat z různých zdrojů. Co se ale sami nenaučí, je pracovat s nimi. Učitel by měl využívat nové metody vyučování, které žáky vtáhnou do výuky a naučí je reagovat na otázky, pokládat je a stát si za svým názorem, pokud jej umí obhájit. Součástí literatury by mělo být projektové vyučování a zařazování her

⁴² BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. s. 9.

do výuky. Už Jan Amos Komenský preferoval školu hrou a jeho myšlenkou se řídíme dodnes. Aby každá edukační aktivita dostala svému záměru a přinášela radost z práce oběma stranám, musí učitel tuto činnost co nejlépe představit a její výsledky co nejlépe využít. Učitel má vytvářet příjemnou atmosféru pro práci a nabízet podporu.

Informace, které učitel žákům předkládá, by měly být podávány různými způsoby a co nejnázorněji. Se současnou dostupností multimediálních zařízení, od počítačů, přes dataprojektory až k interaktivním tabulím, jsou možnosti učitelů rozmanité. Na internetových serverech učitelé sdílejí své nápady a metody a vzájemně si tak pomáhají. Jejich výuka je pak pestřejší. Stále ale platí, že všeho moc škodí, a tak by učitel měl metody ke zpestření výuky využívat přiměřeně. Mohlo by se časem stát, že by zapojení nových způsobů nepřineslo radost z něčeho nového, ale naopak znechucení ze stereotypu, kterému měly nové metody zabránit.

Jak bylo výše řečeno, učitel má být žakovým průvodcem a má žákům pomáhat orientovat se ve světě plném informací. Musí být také pohotovým moderátorem a nenechat žáky sklouznout jinam, než je potřeba. Sdělované informace musí předávat jasně a srozumitelně. Platí heslo, že pokud žáci učivu nerozumí, je to chyba učitele. Mezi znaky dobrého učitele patří také umění nadiktovat poznámky. Ty by měly obsahovat vše podstatné, ale zároveň být stručné. Nelze opomenout zadávání úkolů, jejichž zadání se často podceňuje. Úkoly by neměly být bezúčelné. Dobrý učitel dbá na pečlivé a promyšlené instrukce. Vyučování by mělo vykazovat známky projektové výuky – mělo by obsahovat úkoly, které by žáci shledávali jako důležité pro život. Informace, které žáci během výuky získají, musí být použitelné v jejich běžném životě. V souvislosti s využíváním multimediálních přístrojů se nabízí možnost pracovat na úrovni hypertextu, tedy rozbíhavě.

Kromě toho, jaký by měl být učitel v souvislosti s novou výukou literatury a s očekávanými výstupy žáků, bychom se měli zaměřit také na to, co by ve výuce ocenili žáci. Vala⁴³ provedl výzkum mezi absolventy základních škol v prvních ročnících gymnázia. Žáci ve výuce oceňovali předávání zajímavých ukázek z děl a naopak nejhůře hodnotili strohý

⁴³ VALA, J. Literatura na základní škole očima žáků. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003.

výklad učitele založený na biografii spisovatele. Ideální učitel by podle žáků měl zaujmout a přitažlivě vyprávět, měl by dokonale znát autora a jeho díla.

4.3.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Pojem čtenářská gramotnost je vymezen jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“⁴⁴. „Čtenářská gramotnost patří mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí.“⁴⁵ Měla by být rozvíjena už od raných fází vzdělávání, protože její úroveň určuje úspěšnost žáků při studiu. Významnou podmínkou pro rozvoj čtenářské gramotnosti je efektivní práce s textem. Práce s textem je schopnost zpracovat umělecký text tak, aby došlo k porozumění textu. K tomu může dojít jen tehdy, je-li čtenář schopen dešifrovat text, nalézt v něm důležité pojmy a vztahy mezi nimi, ale hlavním předpokladem je zvládnutí techniky čtení. Významným činitelem v této oblasti je rodina, která u žáka utváří přístup ke čtení. Čtenář musí také mít dostatečnou slovní zásobu a jazykovou vybavenost. Práce s textem je ovlivňována čtenářovou zkušeností a dána jeho dosavadními vědomostmi a znalostmi. Snahou učitele by mělo být je rozvíjet v souladu s metodickými postupy doporučenými pro práci s uměleckým textem. Učitel by měl žáka seznámit se strategiemi využívanými při různých druzích čtení. Vyhledávání informací vyžaduje kurzorické čtení, ke čtení zaměřenému na interpretaci je potřeba zvláště kritické, analytické a hodnotící myšlení.

Významnou metodou při rozvíjení čtenářské gramotnosti je podle Altmanové a kol.⁴⁶ dílna čtení. Je potřeba ji zařazovat soustavně jako způsob celoroční práce. Dílna čtení představuje pro žáky možnost reflexe četby, sdílení zážitků a porozumění smyslu textu.

⁴⁴ ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. *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. s. 8.

⁴⁵ ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. *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. s. 5.

⁴⁶ ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. *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.

Při zařazování této je nutné se předem připravit na problémy, které se s největší pravděpodobností vyskytnou. Jsou to nevhodný výběr knih, nebo žádná kniha, špatná spolupráce mezi žáky a tzv. nečtenářský šok. Pro úspěšné zvládnutí je nutné předem žákům oznámit, aby si přinesli knihy, ale ne encyklopedie nebo odbornou literaturu. Může se stát, že si někteří žáci knihu zapomenou vzít, nebo si nevezmou knihu vhodnou pro zamýšlenou metodu. Proto je vhodné, aby si pro tento případ učitel donesl vlastní knihy. Motivaci ke čtení zvyšuje učitel také tím, že sám čte knihu. Narušení prostředí hlukem nesoustředěných žáků může učitel eliminovat tím, že tzv. naruší jeho prostor, sedne se blízko něj.

Na rozvíjení čtenářské gramotnosti by se největší měrou měli podílet učitelé češtiny, ale i ostatní by měli navazovat a předkládat žákům autentické texty, tedy takové, s jakými se mohou setkat v běžném životě.

Čtenářská gramotnost dle Altmanové⁴⁷ propojuje několik rovin, a to vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace. Rovina metakognice se vztahuje k seberealizaci. Je to „dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění“⁴⁸.

⁴⁷ ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. 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. s. 8.

⁴⁸ ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. 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. s. 8.

5 POSTAVENÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

V roce 2005-2007 byl proveden výzkum⁴⁹ vyučovacích předmětů z hlediska jejich oblíbenosti, obtížnosti, významu a prospěchu. Český jazyk v tomto výzkumu skončil na posledním místě v oblíbenosti a na prvním místě v obtížnosti. Navzdory obtížnosti a neoblíbenosti žáci považovali český jazyk za velmi významný předmět (na 2. místě).

Český jazyk má zásadní význam v soustavě vyučovacích předmětů, a to nejen pro školské, ale pro celoživotní využití. V české republice jsou částí český jazyk a literatura spojeny v jeden vnitřně rozdělený předmět. Spojení těchto dvou oblastí má svůj význam, protože k poznávání literatury dochází prostřednictvím porozumění jazyku. Navíc četba pozitivně působí na kultivovaný projev žáka. Literatura v žácích probouzí smysl pro pochopení hodnot uměleckého projevu a dochází k rozšiřování slovní zásoby. Svůj význam má i učení se básní nazpaměť. Nevýhodou tohoto spojení je, že literatura má blíže k výchovám, tedy k estetickovýchovným předmětům, a také že je problematický způsob klasifikace. Literární výchova podle Bednářové „rozvíjí osobnostní kvality dítěte, podporuje chápání a přijímání světa a tím přispívá k sebepoznání, motivuje žáky k četbě, obohacuje je o vnitřní prožitky a pomáhá jim v hodnotové orientaci“⁵⁰.

Lederbuchová říká, že „literární výchova má stimulovat vztah ke knize a k četbě, má tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty a vybírat z nich – pěstovat žákův literární a vůbec umělecký a estetický vkus“⁵¹. Úkolem literatury je naučit žáka pracovat s uměleckým dílem pro jeho estetický prožitek. Skrze literaturu pak žáci jinak vnímají skutečnost, ocení krásu společnosti a její hodnoty. Literární výchova má ale širší smysl - podporuje výchovu k umění jako celku. Dále má také schopnost probudit ve čtenářích tvůrčí potenciál, a to díky použití vhodných metod.

⁴⁹ HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. s. 31.

⁵⁰ BEDÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita, 2008. s. 6.

⁵¹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: ZČU, 2010. s. 11.

Nejen žáci, ale i učitelé českého jazyka v současné době dávají přednost spíše próze než poezii. Poezie byla zkrátka vytlačena z centra literárního studijního plánu beletrií, dramatem aj. Učitelé jsou toho názoru, že je poezie pro žáky příliš náročná a odstrašující. Studenti považují poezii za záhadný text, do kterého nejsou zasvěceni. Hlavním důvodem nechutě číst poezii je to, že čtenáři nevědí, jak ji číst tak, aby jí porozuměli a ocenili ji. Výběr způsobu uspořádání literární výchovy závisí na typu školy a zájmů a potřeb „zákazníka“ (školy, žáka). Důležitou součástí literární výchovy by měla být práce s uměleckým textem v závislosti na stupni rozvoje žáka.

5.1 Problematika práce s uměleckým textem

Výzkum z roku 1999⁵² dokázal, že studenti učitelství českého jazyka (zejména pro základní školy), ale i učitelé v praxi pocítují problém při interpretaci uměleckých děl. Aby se učitel dokázal vyrovnat s nároky interpretace, je potřeba rozlišovat interpretaci literárněvědnou a literárněvýchovnou. Metoda literárněvědná rozvíjí abstraktní myšlení žáků a logickou paměť a také rozšiřuje jejich literární rozhled. Není ovšem vhodné používat majoritně. Literatura pojatá jako věda nerespektuje dílo jako umění (jeho uměleckou funkci) a žák je veden k racionálnímu pozorování textu. Důvodem je to, že tato metoda vytlačuje žáka ze středu pozornosti a nahrazuje ho text pojatý jako učivo. Literárněvědná metoda vede k pasivnímu pozorování textu a přejímání teoretických tezí. Estetické prožívání, schopnost recepce díla a reflexe vlastní konkretizace textu je zde potlačeno. Proto se ve školní praxi setkáme spíše s interpretací literárněvýchovnou, jinak také zvanou školskou.

Předmět literární výchova má směřovat žáky k tomu, aby dokázali vnímat umělecké dílo jako celek, aby jim četba poskytovala podněty pro rozvoj osobnosti a rozhled o světě. Učitel v hodinách literární výchovy má roli jakéhosi pomocníka, který žákům pomáhá překonávat překážky při pronikání k textu. Učitel má při interpretaci tu výhodu, že zná kulturní a společenský kontext doby. Tímto má žáky citlivě přivést k podstatě textu. Žák je při interpretaci omezen malou životní zkušeností, ale jeho předností je fantazie a tvořivost. V tomto ohledu se dá předpokládat, že názory na interpretaci se budou u žáků a učitelů lišit. Pak by učitel měl projevit svou toleranci a přijmout i jiný názor.

⁵² BENTON, P. Teaching poetry: the rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 1984, roč. 10, č. 3.

Dobré a špatné interpretace, to je otázka, kterou řeší jazykovědci už desetiletí. Dosud nedošlo k jednoznačnému závěru. Jedni podporují liberální přístup, tedy spontánnost a kreativitu, jiní tvrdí, že je potřeba, aby učitel vedl žáky tam, kam chce v interpretaci dojít.

Dalším z problémů je transformace uměleckého textu tak, aby se dal využít ve výuce a splňoval výchovné funkce, a zároveň aby v žákovi probouzel fantazii, citovost a smyslovost. Po hodině literatury by měl žák dostat příležitost, aby si mohl povídat se spolužáky o tom, co je zaujalo, co jim text připomněl atd. Učitel se musí rozhodnout, zda text pojme jako učivo, nebo jako umělecký text. Pokud se přikloní k první možnosti, žáci si osvojují poznatky, rozvíjí komunikaci nebo postoje. V druhém případě se pozornost soustředí na žáka, na jeho estetické porozumění textu a na reprodukčně-produkční aktivity. Didakticky dobře vedená hodina obsahuje prvky obou přístupů. Ze zkušenosti víme, že se žáci nižších ročníků základních škol staví k literárnímu textu jako k umění, učí se básničky, čtou pohádky, atd. Žáci vyšších ročníků vnímají umělecký text jen jako učivo. Na vině této negativní proměny přístupu žáků jsou jednak metody užívané na 2. stupni základních škol a jednak v koncepci vyučování. Základním úkolem vzdělávací instituce je vychovat vzdělaného člověka, který bude schopen nabyté vědomosti, dovednosti a schopnosti uplatnit v životě. Žák se má stát literárně vzdělanou osobností přiměřeně svému věku. Hlavní je naučit žáka uměleckou literaturu číst tak, aby z ní měl estetický prožitek a zároveň ho kultivovala. Literární výchova nemá za cíl jen poskytnout žákovi informace o literatuře a o tom, jak má číst krásnou literaturu, ale také pomoci využívat metody, které v pozitivním smyslu ovlivní jeho rozvoj a zvýší jeho čtenářské kompetence. Podle této teorie literární výchova představuje pro žáka „kreativní estetickou činnost“⁵³, díky které se zdokonaluje jeho estetické cítění, rozpoznávání životních hodnot a rozvíjí analytické myšlení a úsudek. K dosahování těchto cílů je potřeba, aby učitel volil správné vyučovací metody, a to takové, v nichž jsou obsaženy vědecké poznatky, ale vyhovují didaktickým zásadám. Např. mechanické zapamatování poznatků výše zmíněnému naprosto odporuje. Žák si v tomto případě neosvojí cestu ani způsob, jakými bylo poznatků dosaženo. Záleží na učiteli, jak vědecké poznatky pojme v souvislosti s didaktickými zásadami. Vhodná výuková metoda je taková, která respektuje žákovy psychologické, tělesné, sociální a osobní

⁵³ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: ZČU, 2010. s. 101.

zvláštnosti a žák díky nim přijímá výukový cíl za svůj. Specifika literární výchovy jsou dána výběrem didaktických metod.

5.2 Metody výuky poezie

Hovořit o tom, jak by měla vyučovací hodina věnovaná poezii vypadat, bychom mohli donekonečna. Složitější už ovšem je odpovědět si na otázku *Jak to mám tedy udělat?*. Proto na tomto místě chci uvést několik návrhů, jak žákům poezii v hodinách literatury přiblížit. Každá metoda ale musí splňovat některé zásady, které zaručují její úspěch.

Zásady edukačních činností⁵⁴:

- Musí být předem dobře promyšlená a připravená.
- Pravidla a průběh aktivity je potřeba sdělit jasně.
- Jednotlivé úkoly musí dodržovat kauzální posloupnost.
- Po vysvětlení pravidel je potřeba dát žákům čas na zodpovězení dotazů a vysvětlení nejasností.

Během činnosti učitel nesmí měnit pravidla.

Základním předpokladem využití her je asociace. Jednou z nejjednodušších metod je nechat smysly působit izolovaně – např. zavázat žákům oči a nechat působit jen hmat nebo použít hudební nástroj a vyvolat tak představy. Asociace vyvolaná slovem je jednou z nejpoužívanějších. Není to jen metoda využívaná účelově ve výuce, ale na jejím základě probíhá rozhovor. Funguje tak, že učitel řekne slovo a žáci pak jiné, které se jim vybavilo. Přirozené je, že žáci mají rozdílné asociace, ale stejně tak je přirozené, že je mají stejné. Na základní slovní asociace mohou žáci vytvářet asociální řetězce. Asociací se žáci učí toleranci, soustředění a procvičují si paměť. Každý žák vysloví nahlas asociaci, kterou si představí na základě vyvolané asociace někoho jiného. Po dokončení se žáci pokusí řadu sestavit v opačném směru. Oproti tomu učitel zadá řadu nesouvisejících slov a žáci porovnávají, jaký je rozdíl v zapamatování.

⁵⁴ KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 80-210-1694-9.

Hra v literární výchově – příprava na práci s poezií

Hra v literární výchově je dnes často skloňovaným pojmem. Hru můžeme chápat ve smyslu „play“ – hra má v tomto případě pobavit a vyvolat emoční zážitek a ve smyslu „game“, kdy je žák veden k rozvoji komunikace podle pravidel. Otázkou je, jestli je účelem hry v literární výchově, aby se žák naučil pravidla, nebo má hru hrát. Cílem hry je samozřejmě druhá možnost. Tato nabízí žákovi prožívat hru a seberealizovat se. Nespokojíme se s pojetím hry pouze pro hru. Hraní v literární výchově má mít didaktickou hodnotu. Hry v literární výchově lze rozdělit na „hry interpretační a vědomostní“⁵⁵.

Hra na variace – obměna lexikálních jednotek

Během interpretace může docházet k volným úvahám a mohou se rozcházet s textem. Důležité však je, aby se na konci interpretace znovu vrátila k textu. Kožmín⁵⁶ uvádí příklad obměny lexikálních jednotek na Máchově znělce *Tichý tis nad růží stíny sklání*. Žáci mají za úkol změnit tis na jiný strom s jednoslabičným názvem a podobně změnit i růži, ale zároveň nezměnit charakter básně. Cílem je ukázat jim, že báseň tak, jak je napsána, je nenahraditelná. Další ze sémantických her je hra na vlastní dokončení básně.

Metoda dialogu

Jednou z úspěšných strategií, jak přiblížit žákům básnický text, je „dialog nad textem a o textu“⁵⁷. Učitel pokládá otázky, které přímo vyplývají z básně. Otázky, které učitel pokládá, jsou už předem pečlivě promyšleny, stejně jako celá interpretace. Učitel má klást důraz na lyrismus textu. Nejdříve se učitel soustředí na otázky ohledně inspirace. Co vedlo autora k napsání takové básně, jaké měl důvody? Zaměřil se autor na osobní prožitek nebo rozvíjí obecnou otázku? Při kladení otázek na inspiraci je důležité zvážit, jestli je vhodné je pokládat. Dále učitel probouzí zájem o rozbor otázkami na autorovy emoce. Jaký vztah měl autor k objektu, jak hluboké bylo prožívání, jestli autor vyjadřuje své city jasně, nebo

⁵⁵ LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia. Plzeň: ZČU, 2010. s. 109.

⁵⁶ KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. Brno: K22a, 1990. ISBN 80-900115-5-5.

⁵⁷ KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 153.

je zakrývá, jestli popisuje reálný, či imaginární svět. Následně učitel pokládá otázky na stavbu díla a individualitu autora.

Tvořivá dramatika

V literatuře se můžeme setkat s pojmem tvořivá dramatika, což je soubor metod interpretace textu a zároveň dramatizace textu. Využívá se u ní improvizace a hraní rolí. Využití dramatiky v literární výchově má svá jasná pravidla. Musí mít výukový cíl a jasně dané interpretační činnosti, které vypovídají o míře porozumění charakteru postav a zároveň prožitím dramatické situace prohlubují estetické pochopení. Tvořivá dramatika je vhodnou interpretační metodou ve výuce, ale k její realizaci je potřeba, kromě interpretačních schopností učitele, také jeho nápaditost, aby byl schopen využít různé způsoby a nástroje komunikace. Bohužel i v tomto způsobu výuky literatury často dochází k nepochopení smyslu metod ze strany učitelů. Na vině je jejich nekompetentnost. Častým problémem tvořivé dramatiky je, že se žáci sice identifikují s rolí, ale není zajištěna propojenost mezi rolí a textem. Jinak řečeno, text je využit pro herní aktivitu samu o sobě, ale chybí zde literárněvýchovný efekt hry.

Zážitková pedagogika v literární výchově

Zážitková pedagogika se snaží o spojení zážitku a poznávání. Zážitek, jako osobní zkušenost, je zde využíván jako nástroj k vytváření změn v poznávání. Zážitek je nepřenositelný na druhého člověka. Kořeny zážitkové pedagogiky stojí už u Komenského, který podporoval celkový rozvoj osobnosti. Prožitek a osobní zkušenost přispívají k lepšímu osvojení učební látky. Zážitková pedagogika využívá základní potřeby člověka, a to „potřebu hry, podnětného prostředí, komunikace a motivaci“⁵⁸. Cílem zážitkové pedagogiky je naučit žáky látku tak, aby si ji lépe zapamatovali, ale není to metoda, která by mohla nahradit všechny ostatní. K lepšímu zapamatování využívá emoce. Součástí zážitku je potřeba další fáze, které jsou nezbytné pro další využití a rozvoj. Jsou to fáze zpracování a reflexe. Zapojení metod

⁵⁸ STUDENÁ, K., VALA, J. Využití principů zážitkové pedagogiky v hodinách literární výchovy. In: *12. Kulatý stůl komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2009. s. 157-161. ISBN 978-80-7368-765-6. s. 158.

zážitkové pedagogiky pomáhá ozvláštnit výuku. Zážitková pedagogika využívá třífázový model výuky – evokace, uvědomění a reflexe. Ve fázi evokace dochází k vyvolávání znalostí již dříve osvojených a zároveň k motivaci, která navodí atmosféru a uvede téma hodiny. Lze využít obrázků, hudbu, předmět, aj. Poté následuje vlastní hodina, fáze uvědomění, která může probíhat různými způsoby (práce s textem, skupinová práce, atd.). Neméně důležitou částí je reflexe, kterou učitelé často podceňují. Dochází při ní k fixování získaných informací. V hodině, kdy se učitel hodlá věnovat poezii, je možné fázi evokace pojmout jako přednesení básně nebo vymyšlení rýmů se žáky. Fantazii se v tomto případě meze nekladou. Základním předpokladem úspěšného využívání zážitkové pedagogiky je střídmost. V případě, že by učitel zapojoval netradiční metody příliš často, stane se i z tohoto způsobu stereotyp, který žáky spíše odradí, než motivuje. Slejšková⁵⁹ upozorňuje, že „zážitek nemá být sám o sobě cílem, ale prostředkem k tomu, aby se žáci něco nového naučili, dozvěděli“. Zážitkovou pedagogikou lze rozvíjet klíčové kompetence, tedy takové znalosti, dovednosti a postoje, které jsou nezbytné pro další život. Jsou to především schopnost souvisle mluvit, pracovat s texty a schopnost pracovat ve skupině - Slejšková⁶⁰. Výuku zážitkem lze pojmout trojím způsobem. Do hodiny můžeme zapojit hru nebo aktivitu, modelovou situaci (dochází při ní ke zprostředkování skutečné situace) nebo reálnou výzvu, kdy žákům látku prezentujeme jako problém⁶¹. Výběr prostředku učitel vybírá na základě svého záměru, na přizpůsobení aktivity prostředí a času a na základě skupinové dynamiky třídy. Důležité je také ovšem časové rozvržení aktivity.

Progresivita zážitkové pedagogiky je taková, že (jak je uvedeno v knize Škola zážitkem⁶²) se s velkou pravděpodobností stane i oborem vysokoškolského studia.

⁵⁹ SLEJŠKOVÁ A KOL., L. Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. s. 11.

⁶⁰ SLEJŠKOVÁ A KOL., L. Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011.

⁶¹ SLEJŠKOVÁ A KOL., L. Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011.

⁶² SLEJŠKOVÁ A KOL., L. Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011.

Zážitková pedagogika klade zvýšené požadavky na učitele. Předpokládá se jeho tvořivost a schopnost improvizace. Učitel musí dokázat myslet dopředu a být schopen zorganizovat si čas⁶³.

5.3 Doporučená četba

Z minulosti je známá jako povinná četba. Zadávání doporučené četby se běžně využívá jako základního postupu v hodinách literární výchovy. Ke změně pojmu z „povinné“ na „doporučenou“ došlo proto, že tato metoda není zakotvena v žádných pedagogických dokumentech. Doporučená četba posiluje rozvoj čtenářské gramotnosti. V současné době se čtenářská gramotnost skloňuje ve všech pádech, a to z toho důvodu, že se Česká republika stala součástí Evropské unie a tím se začlenila do průzkumů PISA a PIRLS, které odhalily její žalostný stav. Toto odhalení vedlo k tomu, že se začalo se zkvalitňováním výuky. Stav čtenářství úzce souvisí s celkovou vzdělanostní úrovní společnosti.“⁶⁴ Z toho vyplývá, že výuka literatury a zadávání mimoškolní četby je pro rozvoj čtenářství nezbytná.

Na druhém stupni základní školy existuje dvojí způsob zadávání mimoškolní četby. Jednou z nich je určení pevně daného počtu knih se zadáním konkrétních titulů, které si mají žáci přečíst. Učitel zadané knihy považuje za základ toho, co by měli žáci znát. Nejčastěji se objevují díla K. H. Máchy, B. Němcové, K. H. Borovského, atd. Četba pro děti a mládež zpravidla není zastoupena. Druhou možností je stanovení počtu knih za školní rok.

Školy mají možnost stavět se k doporučené literatuře různě. Odráží se to v její neustálé podobě. Většinou se ale opírá o historii, a proto se zde neustále opakují díla autorů 19. století. Otázkou zůstává, jaký by měl být rozdíl v doporučené literatuře mezi velkou literaturou, literaturou pro děti a mládež a světovou literaturou a jestli by měla být povolena absolutní svoboda ve výběru titulů ze strany žáků.

⁶³ HNÍK, O. Hravá interpretace: v hodinách čtení a literární výchovy. Jinočany: H&H, 2007.

⁶⁴ GEJGUŠOVÁ, I. Normativnost a rozvolněnost v doporučené četbě na 2. stupni základních škol. In: *Překračování hranic obvyklostí*. Ostrava: Pedagogická fakulta. 2010. s. 116-130. s. 117.

6 POEZIE VE VÝUCE

Báseň je specifický útvar, který vyžaduje zvláštní přístup. Při čtení poezie jsou zapotřebí jiné podmínky než při čtení jiného uměleckého textu. K plnému prožití básně je nutné, aby v tomto procesu byli pouze dva. Zde nastává problém – učitel je navíc. Vala⁶⁵ uvádí dělení učitelů na ty, kteří jsou orientováni na úspěch svých žáků u zkoušek a ti druzí kladou do popředí zájmu jejich prožitek při čtení. K hlubšímu prožitku je u poezie často nutné opakované čtení. Poezie ve školní výuce naráží na spoustu problémů. Jedním z nich je paradox, že poezie jako taková primárně vyžaduje tiché čtení, klid a individuální prožitek, ale zároveň poezie uváděná v učebnicích často není pro žáky vhodná k samostatnému čtení. Žáci pocítují problém při vnímání básně jako celku. Vala uvádí další důvody problémů při výuce poezie, jsou to „špatný výběr textů, negativní postoj učitelů, nedostatečně imaginativní vyučovací metody, vyhlídka přijímacích zkoušek či cizí kulturní kontext“⁶⁶. Učitelé jen těžko mohou žáky vést k poezii, když k nim sami nemají vztah⁶⁷. Žáci poznají, co pro učitele poezie znamená.

Při čtení poezie dochází ke vstupu do vědomí někoho jiného. Ustálený pohled čtenáře se přizpůsobuje jinému pohledu. Souvislosti vyjádřené metaforami lze pochopit díky dobré představivosti. Úkolem učitele je přivést žáky k poezii. Musí je povzbudit k tomu, aby si ji spojovali se svým životem. Výuka poezie by měla zahrnovat velké množství technik a metod. Učitel by měl být do poezie doslova ponořen a přetékat nápady na to, jak žákům poezii předat.

6.1 Podstata chápání verše

K veršovanému dílu přistupujeme odlišně než k próze. V předmluvě knihy *Umíte číst poezii a prózu?* Hrabák⁶⁸ uvádí ohlasy některých svých posluchačů na filozofické fakultě, kteří se zamýšleli nad tím, jak zpřístupnit poezii širší veřejnosti. Jeden z dotazovaných tvrdí, že je *žákům potřeba zpřístupnit poezii, a to hlavně tu novou*. Není možné nechat báseň působit

⁶⁵ VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: UP, 2010.

⁶⁶ VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: UP, 2010. s. 31.

⁶⁷ VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: UP, 2010. s. 31.

⁶⁸ HRABÁK, J. *Umíte číst poezii a prózu?*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

pouze na citovou stránku, protože smysl moderních básní je často ukrytý. Učitel by měl žákovi pomoci všimnout si toho, čeho má, a hlavně mu musí ukázat, jak to má udělat. Báseň není nutné zcela pochopit. Některé básně dokonce nejsou psány proto, aby byly pochopeny. Je možné, že bychom se mohli o něco v básni ochudit, jestliže bychom jí úplně rozuměli. Při zkoumání podstaty verše lze vycházet ze dvou směrů (Hrabák⁶⁹). Buď se zabýváme veršem s typickými znaky známými už ze základní školy, tj. hlavně vázanost, nebo je výchozím bodem volný verš a zkoumá se, čím se od prózy liší. Obě varianty rozboru verše mají svá pro a proti, u obou dochází ke srovnávání děl, ale druhá varianta obsáhne širší pole působnosti poezie, a to jak její formy, tak i proměny poezie v historii.

Aby byl verš chápán jako verš, je nutné jej zkoumat v kontextu celé básně, nebo musí být text jako verš označen. Hranice mezi prózou a veršem není vždy jasně viditelná. Prvky, které oddělují verš od prózy, stanovíme tak, že budeme vycházet z veršů, které jsou próze velmi podobné, tedy mají co nejmenší množství znaků typických pro verš. Některé druhy veršů můžeme např. odlišit od prózy pouze při hlasitém přednesu, kdy klademe důraz na přízvuk, melodii, tempo a barvu hlasu. Jednoduše lze říci, že jako verš bychom pocíťovali jakýkoli text, byl-li by nám podobným způsobem překládán.

Další z možností, jak podnítit zájem o poezii, jsou recitační soutěže. Vložení důvěry žákům posílí jejich snažení a zájem o poezii. Na druhou stranu přemíra ctižádosti ze strany učitele může vést ke vzbuzení odporu a znechucení. Při práci s poezií máme možnost využít i další druhy umění – výtvarné a hudbu, a využít tak vnímání všemi smysly.

Veliký pokrok zaznamenala poezie od té doby, co se výuka poezie zaměřovala výhradně na teoretické poznatky. Role učitele dnes spočívá ve zdůraznění nejdůležitějšího aspektu básně, a to její estetické působivosti. Ocenění krásné literatury a přístup žáků k poezii ovlivňují také jejich stylistické dovednosti.

Zaručený návod, jak žákům podat básnický text, neexistuje. Každý učitel má jinou povahu a osobnost. Počáteční chyby a omyly jsou svým způsobem na místě, protože díky nim se učitel posunuje dál, vylepšuje metody vyučování. I když má učitel své vzory, od kterých přebírá metodiku, vždy si ji stejně ještě zpracovává podle svého uvážení.

⁶⁹ HRABÁK, J. *Umíte číst poezii a prózu?*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

6.2 Postoje učitelů k výuce poezie

Abychom mohli chápat a začít analyzovat postoje učitelů k výuce poezie na základní škole, je potřeba začít už od mladších let, tedy od povinné školní docházky, kdy dochází k vytváření vztahu mezi dítětem a poezií. Učitelé českého jazyka jsou ovlivněni vzory ze svých školních let a přejímají jejich stereotypy. Učitelé žijí v představě, že smyslem jejich snažení je vychovat budoucího bohemistu.

Podle Ladislavy Lederbuchové⁷⁰ „literární výchova přes veškerou teoretickou proklamaci o své estetickovýchovné podstatě zůstává v praxi i dnes naukovým předmětem“. Literatura se stále vyučuje formou „biflování se“ autorů, jejich děl a někdy dokonce i letopočtů. Dále Lederbuchová píše, že se v didaktické interpretaci využívá spíše metody teoretického pozorování než komplexního pojetí čtenářské komunikace mezi žákem a literárním dílem. Žáci jsou v hodinách literární výchovy pasivní a pouze nekriticky přejímají fakta předkládaná učitelem. Didaktická interpretace, jak ji známe z praxe na základních školách, je účelová. Učitelé ve snaze pomoci žákům je upozorňují na jevy v textu. Jestliže jsou tyto jevy sdělovány předem, spíše jim uškodí. „Účelová interpretace je luštění křížovky s tajenkou.“ (Nezkusil, 1993-1994)⁷¹.

Lederbuchová⁷² uvádí, že je potřeba utvářet estetický hodnotící postoj vzhledem ke kulturně pojímaným uměleckým hodnotám. Ten, kdo by měl žáky k tomuto vést, je učitel na základní škole. V rozhovoru pro Učitelské noviny⁷³ Alena Vránová řekla, že „poezie nikdy nebyla hojně kupovaným zbožím“. Dále říká, že nelze poezii mladým vnucovat, ale pouze nabídnout. Učitel by měl být průvodcem žáka, aby pak dokázal propojit poezii se svým životem.

⁷⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 2002-2003, roč. 53, č. 2, s. 68.

⁷¹ LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 2002-2003, roč. 53, č. 2, s. 69.

⁷² LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 2002-2003, roč. 53, č. 2, s. 69.

⁷³ J., ŠTEFFLOVÁ. Gabriela Vránová po škole. *Učitelské noviny*. 1998, roč. 101, č. 6, s. 1.

Bentonův výzkum z roku 1999⁷⁴ ukázal, že učitelé ve většině případů (více než 70%) považovali učitelé výuku poezie za „velmi důležitou“ a nikdo z dotazovaných učitelů nehodnotil poezii jako nedůležitou. Psaní poezie je podle téhož výzkumu „velmi důležité“ pro 54% učitelů a „nedůležité“ pro 4% učitelů.

⁷⁴ BENTON, P. Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. Oxford Review of Education. 1999, roč. 25, č. 4, s. 521-532.

7 VÝZKUM

Výzkum jsme realizovali na základních školách převážně v Moravskoslezském kraji, ve školách v Bohumíně, Orlové, Ostravě, Opavě, Fryčovicích, Albrechticích, Dolní Lutyni, Havířově, dále také v Olomouckém kraji, v Olomouci, Prostějově, Hranicích na Moravě, Jeseníku a Šumperku a ve Zlínském kraji, v Uherském Brodě, Moravském Písku a v Moravských Budějovicích na Vysočině.

Jako nejvhodnější metodu pro výzkum jsme zvolili dotazník. Před samotným vypracováním otázek do dotazníku bylo nutné stanovit cíle výzkumu shodné se zaměřením diplomové práce. Během stanovování dílčích cílů jsme museli také prostudovat literaturu s podobným tématem – tedy výzkumy postojů. Cílem bylo mj. také zjistit, jak se situace změnila od doby předchozích výzkumů.

7.1 Cíle výzkumu

Všeobecným cílem výzkumu bylo zjistit, jak se učitelé na 2. stupni základních škol staví k výuce poezie. Kromě tohoto celkového cíle bylo potřeba seznámit se s tím, jestli by učitelé zvýšili časovou dotaci pro literární výchovu. Proto byly dílčí cíle formulovány následovně:

- Zjistit, která složka předmětu Český jazyk a literatura by měla mít největší časovou dotaci.
- Zjistit, zda učitelé využívají při výuce aktivizační metody.
- Prozkoumat, jaký důraz kladou učitelé na výuku poezie.
- Ověřit, jaký vliv má délka praxe na práci s poezií
- Analyzovat vliv tvorby učitelů na tvorbu žáků.
- Shrnout, jaký je podle učitelů smysl výuky poezie?
- Co si žáci mají odnést z hodiny věnované poezii?
- Jaký vztah mají žáci k poezii?
- Jak učitelé postupují při interpretacích básnického textu?
- Vystihnout, do jaké míry se učitelé věnují poezii mimo výuku.

Otázky jsou kladeny záměrně tak, aby se mohly projevit aktivita učitelů v souvislosti s výukou poezie.

7.2 Pracovní hypotézy

- Učitelé si ve výuce poezie nevěří.
- Důvodem, proč neradi zařazují poezii do výuky je, že jí nerozumí.
- Učitelé nepíší ve svém volném čase poezii.
- Ve školách převažují učitelky českého jazyka.
- Učitelé neupřednostňují znalost versologických pojmů před rozvojem představivosti žáků.
- Jedna báseň je všemi čtenáři vnímána stejně.
- Psaní poezie učitelé považují za nedůležité.
- Učitelé by rádi věnovali více času literární výchově.

Zda jsou hypotézy správné, nebo mylné zjistíme dle odpovědí respondentů v dotazníku.

7.3 Metody výzkumu

Jak již bylo řečeno výše, údaje potřebné k výzkumu jsme získali pomocí dotazníku. Dotazníková metoda je pro měření postojů nejrozsáhlejší. V našem dotazníku jsou pokládány pouze uzavřené otázky.

Dotazníkem zkoumáme vztah čtenáře ke knize, jeho zvyky a názory, které lze vyjádřit slovně. Dotazník můžeme využít mj. také při zkoumání oblíbenosti literárních žánrů. Výhodou dotazníku je především úspora času, velký rozsah použití a snadné statistické zpracování. Dotazovaným je předložen seznam otázek, na které mají vybrat odpověď z nabízených možností. Odpovědi jsou uspořádány tak, že postupně gradují od jednoho pólu k druhému. Touto gradací je vyjádřena míra intenzity postoje. Odpovědi, které dotazovanému nabízíme, musí pojímat nejpravděpodobnější možnosti. Jednoznačnost odpovědí je další z důležitých podmínek úspěšnosti dotazníku.

Velikou výhodou, ale zároveň také nevýhodou dotazníkové metody, je možnost rozeslání dotazníků poštou. Předností je možnost rychlého rozeslání velkému počtu osob a anonymita dotazovaných. Je potřeba si ale dávat pozor na přesnost formulací otázek jinak může dojít ze strany dotazovaného k nepochopení otázek.

7.4 Realizace výzkumu

Výzkum jsme prováděli ve výše zmíněných městech, u učitelů českého jazyka vyučujících v 6.-9. ročníku. Možnosti odpovědí na otázky byly formulovány tzv. škálováním, tj. pomocí gradace. Vzor dotazníku je uveden v příloze. Dotazník byl rozeslán většinou elektronicky (mailem), ale část je vyplněna v tištěné formě. Délka dotazníku byla přibližně 5 – 10 minut. Konečná verze dotazníku byla upravena tak, aby otázky byly opravdu jednoznačné, snadno pochopitelné a ne příliš složité na vyplňování. Dotazník byl anonymní. Otázky nebyly návodné, a tak se učitelé nemuseli obávat tzv. špatné odpovědi a díky anonymitě ani kritiky. Základní školy jsme vybírali náhodně v okruhu známých učitelů z důvodu časté neochoty vyplňovat „další dotazník“. I přes to vyplnilo dotazník celkem 60 učitelů českého jazyka, z toho převážná většina, tedy 56 žen, a 4 muži. Nejvíce těch, kteří vyplnili dotazník, bylo ve věku 24 – 30 let a také ve věkové kategorii 41 – 50 let. Délka praxe se pohybovala od 1 roku po 35 let.

Původním záměrem bylo analyzovat postoje učitelů k poezii pouze v Moravskoslezském kraji, ale z nedostatku učitelů ochotných vyplnit dotazník jsme přistoupili k variantě posouzení výuky poezie v různých krajích. Vzhledem k nízkému počtu mužů učitelů na základních školách, rozhodli jsme se nerozlišovat v dotazníku pohlaví, i když jsme v dotazníku požadovali jeho uvedení, protože by údaje v procentech u mužů byly příliš zkreslené.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

8.1 Časová dotace předmětu Český jazyk a literatura

Učitelům základních škol jsme položili otázku na to, která složka předmětu Český jazyk a literatura by podle nich měla mít největší časovou dotaci. V dodatku bylo napsáno, že nemají brát v potaz znalosti, které budou žáci potřebovat k přijímacím zkouškám. Nebýt doplňující věty, učitelé by se mohli zaměřit na to, jaké vědomosti budou žáci potřebovat při přechodu na střední školu. V tomto dotazníku nás zajímalo pouze to, co učitelé sami považují za stěžejní v předmětu Český jazyk a literatura.

Ve výuce na základních školách převažuje složka mluvnice a nás zajímalo, jestli to učitelům takto vyhovuje, nebo jestli by to nějak chtěli změnit.

Polovina dotázaných (50%) odpověděla, že největší zastoupení by měla mít *mluvnice*. V těsné blízkosti (40%) byla možnost *jiné*, která měla vypovědět, zda by učitelé vybrali možnost, která není ve výběru, jako např. dvě složky stejně. Nebylo nutné u možnosti *jiné* uvádět způsob, ale i přes to čtyři učitelé u této možnosti uvedli také příklad, jak by měla tato jiná možnost vypadat. Dva uvedli, že by se složky českého jazyka měly prolínat, jeden učitel, že by největší zastoupení měla mít mluvnice a sloh a jeden uvedl, že by všechny tři složky měly mít stejnou dotaci. Zajímavé je, že i přes čím dál větší zdůrazňování čtenářské gramotnosti uvedly jen 5% respondentů, že by největší dotaci měla mít literární výchova. A stejný počet by věnoval více času slohu (5%).

ČASOVÁ DOTACE PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

	Celkem	celkem %
Mluvnice	30	50,0
literární výchova	3	5,0
Sloh	3	5,0
Jiné	23	40,0

Tabulka č. 1 Časová dotace předmětu Český jazyk a literatura.

8.2 Prostor věnovaný výuce poezie

U této otázky se vyskytl největší rozptyl odpovědí, protože dotaz měl charakter otevřené otázky. Pro učitele bylo také nejasné, jestli se jedná o výuku poezie v rámci celého předmětu Český jazyk, nebo jako součást Literární výchovy. Učitelé do dotazníku dopisovali, v jakém smyslu svá procenta udávají. Rozsah času věnovaného poezii se pohyboval mezi 5 – 50%. Ti, kteří uváděli možnosti 5, 10, 15 a 20%, chápali poezii v rámci celého předmětu Český jazyk. Učitelé uvádějící 25 – 50% připsali dodatek, že jejich odpověď je platná v rámci Literární výchovy. Zde jsou uvedeny dvě tabulky, abychom rozlišili možnost dvojího chápání této otázky. Tabulky jsou v příloze spojeny v jeden graf. První se zaměří na poezii jako jednotku v předmětu Český jazyk a druhá na poezii v rámci Literární výchovy. Nejvíce učitelů bylo z těch, kteří chápali ohraničení doby věnované práci s básnickým textem v oblasti celého sloučeného předmětu.

PROSTOR VĚNOVANÝ VÝUCE POEZIE

	Celkem	celkem %
5% času	2	3,3
10% času	23	38,3
15% času	5	8,3
20% času	9	15,0

Tabulka č. 2a Prostor věnovaný výuce poezie v rámci Českého jazyka.

	Celkem	celkem %
25% času	4	6,7
30% času	5	8,3
30 - 35% času	1	1,7
40% času	1	1,7
45% času	9	15,0
50% času	1	1,7

Tabulka č. 2b Prostor věnovaný výuce poezie v rámci Literární výchovy.

Odpovědi na tuto otázku nelze s přesností určit, ani je nelze ověřit. Jedná se spíše o orientační údaj, který má pomoci osvětlit, jaký časový úsek přibližně věnují učitelé poezii.

8.3 Využití metod ve výuce

Aktivizační metody jsou dnes často skloňovaným pojmem, a tak jsme se snažili zjistit, do jaké míry je učitelé na základních školách využívají. Nebyla dána konkrétní metoda. Cílem bylo stanovit, jak jsou metody u učitelů oblíbené všeobecně. V současné době existuje nepřeberné množství internetových stránek zaměřených na metody výuky, a dokonce už byly vydány i knihy. Učitelé odtud mohou čerpat nápady do výuky a také mohou sdílet své vlastní návrhy, pracovní listy a metody. Důležitost jejich využívání je dána cíli uvedenými v Rámcových vzdělávacích programech⁷⁵. V souvislosti s českým jazykem jsou to hlavně osvojování si strategií učení, podněcování žáků k tvořivému myšlení a řešení problémů, vedení žáků k otevřené a všestranné komunikaci, rozvíjení schopnosti spolupráce, ale i další.

U žáků je při zařazení metod do výuky vidět jejich aktivita, a to jak v myšlení, tak i v prožívání a chování. Další výhodou aktivizačních metod je nejen rozvíjení schopnosti spolupráce žáků, ale i jejich samostatnosti.

Z odpovědí v dotaznících vyplývá, že je ve většině případů učitelé využívají *někdy*, což souhlasí s předpoklady nebo podmínkami jejich aplikace, a to, že je velmi moudré je zařazovat, ale v omezené míře. Při nadměrném užívání hrozí, že se z výjimečného stane běžné a žáky začne využívání metod nudit. Vhodné je také střídání metod. Výsledky této otázky jsou následující: Nejvíce učitelů označilo odpověď *někdy* (48,3%), možnost *zřídka* 25,%, následovala *často* (13,3%), *nikdy* nevyužívá metody 8,3% dotázaných a *velmi často* 5%.

VYUŽÍVÁNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE

	Celkem	celkem %
velmi často	3	5,0
Často	8	13,3
Někdy	29	48,3
Zřídka	15	25,0
Nikdy	5	8,3

Tabulka č. 3 Využívání aktivizačních metod ve výuce.

⁷⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [citováno 3. 4. 2012]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.

8.4 Nezastupitelnost poezie v hodinách českého jazyka.

Touto otázkou jsme chtěli vysledovat, jestli a jak je pro učitele práce s poezií ve výuce důležitá v porovnání s prózou. Specifika práce s básnickým textem jsou uvedena v teoretické části. Poezie ve výuce pomáhá žákům rozvíjet představivost více než próza. Básnický text v hodinách českého jazyka lze také využít k prohlubování mezipředmětových vazeb. Vše záleží na osobnosti učitele, který může zapojit svou iniciativu tak, že přinese do výuky předměty, hudbu nebo cokoli jiného, co navodí atmosféru. To, jak výuku učitel pojme, závisí hlavně na tom, na jakém místě v žebříčku hodnot je pro něj poezie. Učitelé, kteří poezii staví vysoko, dovedou žáky inspirovat tak, aby vnímali poezii jako on, umí vzbudit zájem i u jinak horších žáků, umí vyhledat skryté vlohy pro práci s poezií, např. vlastní tvorbu. Oproti tomu učitelé, kteří nemají poezii příliš v oblibě, svým postojem mohou poezii žákům znechutit, nebo v nich vzbudit odpor. Školometské požadování znalosti definic strofy, verše a druhu rýmu je zaručeným receptem, jak zprotivit hodinu poezie. Proti všem pravidlům správného rozvoje žáka je nutit ztrémovaného žáka k přednesu nazpaměť naučené básničky před třídou a shazování jeho projevu, pokud není dokonalý.

Učitelé měli na výběr možnosti: velmi důležitou, stejně důležitou, méně důležitou a nedůležitou. Největší zastoupení měla nabídka *stejně důležitou* – 53,3%, *méně důležitá* je pro učitele poezie v 43,3% případů. Pouze v jednom případě (1,7%) byla pro učitele poezie *nedůležitá* a stejně tak pro jednoho učitele byla poezie *velmi důležitá* (1,7%).

NEZASTUPITELNOST POEZIE V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA

	Celkem	celkem %
velmi důležitá	1	1,7
stejně důležitá jako próza	32	53,3
méně důležitá	26	43,3
nedůležitá	1	1,7

Tabulka č. 4 Nezastupitelnost poezie v hodinách českého jazyka.

8.5 Vztah žáků k výuce poezie

Součástí dotazníku byl také dotaz na to, jak si učitelé myslí, že poezii vnímají ve výuce žáci. Otázka byla zaměřena na sebereflexní postoj učitelů. Shledali jsme tuto otázku za vhodnou k zařazení, i když z pohledu učitele mohou být údaje o vztahu žáků k poezii zkreslené. Přesto je pro učitele užitečné uvědomit si nebo alespoň odhadnout, jaký mají žáci k poezii vztah. Po vyhodnocení odpovědí jsme dospěli k následujícím výsledkům: Nejvíce učitelů si myslí, že žáci mají k poezii ve výuce *neutrální* vztah (43,3%), 36,7% považuje vztah žáků k poezii za *spíše negativní* a 16,7% za *spíše pozitivní*. Žádný z učitelů neuvedl, že by žáci měli přímo *pozitivní* vztah k poezii a pouze dva tedy 3,3%, uvedli, že žáci mají *negativní* vztah k poezii.

Vyvstává zde otázka, jestli s výsledkem, že nejvíce učitelů považuje vztah žáků k poezii za neutrální, můžeme být spokojeni, nebo jestli je potřeba situaci změnit. Je nutné ale říci, že učitelé zde vyjadřují svůj subjektivní názor na pocity jiných, a tak se může stát, že učitelé žáky mohou žáky přeceňovat nebo naopak podceňovat.

Vztah žáků k poezii vychází z přístupu učitele k poezii a není jednorázový, ale dlouhodobý. Jestliže z učitele vyzařuje kladný vztah k poezii, dokáže tento pocit přenést i na žáky. Žáci pak ochotněji plní úkoly, nebo se dokonce věnují poezii i ve volném čase, čehož lze využít k individuálnímu rozvoji žáka. Netradiční formy výuky, besedy se spisovatelem, to vše podporuje vztah žáků k poezii.

Stejně jako je v možnostech učitele žáky pro poezii nadchnout, může svým necitlivým přístupem žáky od poezie odradit. Žáci rozpoznají, že učitelův postoj, jaký jim předkládá, není opravdový (pokud svůj kladný přístup k poezii pouze předstírá) a podle toho také reagují. Výsledkem mohou být projevy nelibosti při práci s básnickým textem, sabotáž práce s poezií, nebo i tendence zavrhnout poezii úplně.

VZTAH ŽÁKŮ K VÝUCE POEZIE

	celkem	celkem %
pozitivní	0	0,0
spíše pozitivní	10	16,7
neutrální	26	43,3
spíše negativní	22	36,7
negativní	2	3,3

Tabulka č. 5 Vztah žáků k výuce poezie.

Vztah k poezii se buduje na základě pozitivního přístupu a reakce na poezii jsou výsledkem vztahu k ní.

Otázka, jak reagují žáci na poezii v hodinách tedy souvisí s tou předchozí. Vztah žáků k poezii je předpokladem pro jejich reakci na práci s ní. Reakce žáků na poezii lze zjistit pozorováním, jak se zajímají o úkoly související s poezií, jestli plní zadanou práci ochotně, jestli se ve čtenářském deníku objevují často básně, nebo např. jestli chtějí své básně publikovat ve školním časopise. Tato otázka vypovídá o tom, jak je poezie oblíbená v porovnání s prózou. Reakce žáků závisí na mnoha faktorech. Jsou to například **výběr ukázek** – pokud jsou pro žáky básnické texty příliš složité, nastává zde nechuť k práci, žáci se ani nesnaží, a když jsou texty příliš jednoduché, žáci nemají motivaci; **postoj učitele k poezii**, použité **metody výuky**, schopnost je správně a účelně používat, **otevřený přístup** učitele, nebo předkládání svého názoru jako jediného správného, ke kterému musí dojít. V této části nás zajímá pouze to, jestli reagují lépe než na prózu, stejně, nebo hůře. Lepší reakce než u práce s prózou uvedl pouze jeden dotazovaný (1,7%), většina ostatních odpovídala, že reagují *stejně* (38,3%) nebo *hůře* (60%). Zde vidíme neuspokojivý stav poezie, kdy 60% učitelů přiznává, že ve srovnání s prózou žáci pracují výrazně hůře.

REAKCE ŽÁKŮ NA POEZII VE VÝUCE

	celkem	celkem %
Lépe	1	1,7
Stejně	23	38,3
Hůře	36	60,0

Tabulka č. 6 Reakce žáků na poezii ve výuce.

8.6 Diskuse ve výuce

Dále nás zajímalo, za jak přínosnou učitelé považují diskusi nad rozbořem básní. Nikdo z dotazovaných nebyl toho názoru, že by žáci neměli diskutovat. Nabízí se zde otázka, jak vést diskusi a také např. do jaké míry nechat pracovat fantazii žáků. Diskuse nad rozebíranou básní může mít dva směry – může vést k plodné spolupráci mezi učitelem a žáky a docházet tak k oboustrannému rozvoji a spokojenosti, ale také může vést k odchylování se od tématu, vymýšlení si nesmyslných asociací apod.

Schopnost vést diskusi patří mezi hlavní kompetence učitele, kterou by měl mít i každý začínající učitel, ale tato schopnost se vylepšuje s přibývajícím praxí. Postupem času učitel eliminuje chyby při diskusi a stále vylepšuje svou metodiku. Jedním z možných řešení, jak se vyhnout komplikacím při diskusi, je si ji předem připravit a zařazovat ji do výuky co nejčastěji.

Nelze pochybovat o vhodnosti diskuse ve výuce jako o metodě. Pomocí diskuse nad rozbořem básně se rozvíjí žákova schopnost komunikace, schopnost stát si za svým názorem a argumentovat, ale také naslouchat názorům jiných, kriticky je hodnotit, a také být vůči jinému názoru tolerantní.

Ve více než polovině případů učitelé zastávali ten názor, že by žáci měli diskutovat. 53,3% označilo možnost *určitě ano*, 36,7% možnost *spíše ano*. Statisticky nezanedbatelnou volbu *spíše ne* vybralo 10%. Mohli bychom spekulovat o důvodech, proč učitelé diskusi spíše nepodporují.

DISKUSE PŘI ROZBORU BÁSNICKÉHO TEXTU

	celkem	celkem %
určitě ano	32	53,3
spíše ano	22	36,7
spíše ne	6	10,0
určitě ne	0	0,0

Tabulka č. 7 Diskuse při rozboru básnického textu.

Předchozí tabulka se zabývala vhodností diskuse jako metody při rozboru básně. Dále se budeme zabývat tím, jestli učitelé opravdu diskusi podporují, nebo spíše ne.

Téměř všichni respondenti odpověděli, že na rozvíjející se diskusi reagují kladně. Možnosti *vždy podporuji* a *spíše podporuji* jsou zastoupeny nejčastěji – 53,3% a 41,7%. Vyskytli se ale také učitelé, kteří zvolili variantu *spíše nepodporuji*, kterých bylo 5%.

Tato otázka zahrnuje kromě toho, jestli učitel obvykle využívá diskusi také aspekt cíle výuky. Ne vždy je cílem učitele podporovat diskusi, protože se může chtít zabývat jinými kompetencemi. Např. učitel může chtít u žáků podporovat rozvoj tvořivosti samostatnou prací.

Zajímavé zde je, že i přes nespornou vhodnost této metody se objevilo i několik učitelů, kteří zvolili možnost *spíše nepodporuji* 5%. Ostatní učitelé odpověděli, že diskusi *podporují vždy* – 53,3% a *spíše podporuji* 41,7%.

ZA JAKÝCH PODMÍNEK PODPORUJETE DISKUSI?

	celkem	celkem %
vždy podporuji	32	53,3
spíše podporuji	25	41,7
spíše nepodporuji	3	5,0
nepodporuji	0	0,0

Tabulka č. 8 Za jakých podmínek podporujete diskusi?

8.7 Básnická tvorba žáků

Další otázka byla směřována na to, jak učitelé vedou žáky k básnické tvorbě. Možnosti byly jednoduché, *ano*, nebo *ne*. Většina učitelů (71,7%) odpověděla, že žáky vede k tvorbě, zbylých (28,3%) učitelů žáky k vlastní tvorbě nevede.

Zde zase záleží na učiteli, jestli a jak bude podporovat žákovskou poezii. Podmínkou pro rozvoj básnické tvorby u žáků je jejich kladný přístup k ní, který musí učitel žákům pomoci vybudovat. Pokud učitel u žáků vzbudí opravdový zájem, může se to projevit i mimoškolní orientací na poezii. U těchto žáků se častěji než u jiných v kulturním deníku objevují básnické sbírky i vlastní tvorba. Ne vždy učitelé rozpoznají žáka, u kterého by se dal rozvíjet talent pro psaní poezie, a tak se může stát, že místo, aby se tato schopnost rozvíjela, je potlačována a může se při necitlivém přístupu učitele změnit v odpor k poezii.

Žáci se z vlastního popudu uchylují k psaní poezie často v období dospívání, ale nejen tehdy. Je to reakce na silné životní zážitky.

PODPORA ŽÁKOVSKÉ BÁSNICKÉ TVORBY

	celkem	celkem %
Ne	17	28,3
Ano	43	71,7

Tabulka č. 9 Podpora žákovské básnické tvorby.

Kapitola 8.7 *Básnická žákovská tvorba* se zabývá tím, jestli učitelé podporují žákovskou tvorbu, ale snažili jsme se také zjistit, jak je pro ně básnická tvorba žáků důležitá.

Zde se názory učitelů značně rozcházejí. Pouze dva lidé (3,3%) uvedli, že je psaní poezie žáky *velmi důležité* a stejně tak dva učitelé (3,3%) považují žákovskou tvorbu za *nedůležitou*. 60% učitelů napsalo, že psaní žákovské poezie je *důležité*, 33,3% učitelů se ztotožnilo s možností *málo důležité*.

Jak učitelé vnímají důležitost žákovské poezie, závisí na tom, na jakém místě v jejich žebříčku hodnot poezie stojí.

Psaní poezie rozvíjí u žáků představivost, schopnost jednoduše vyjádřit své myšlenky a pocity. Je to také forma duševní terapie. Učitelé by měli žákovskou básnickou tvorbu citlivě podporovat. Povedené básně je vhodné (samozřejmě s autorovým souhlasem) anonymně zveřejnit např. ve školním časopise, je možné také upozornit žáka na literární soutěže, kterých by se mohl zúčastnit. Naopak není vhodné žáka do tvorby ani do zveřejňování nutit, jinak by se mohla u žáka vzbudit averze k poezii.

Zajímavé je, že u této otázky někteří respondenti odpovídali, že vedení žáků k psaní poezie je důležité, ale zároveň své žáky k psaní poezie nevedou. Mohli bychom se tedy dále zabývat důvody této přinejmenším neshody v odpovědích.

ŽÁKOVSKÁ POEZIE POHLEDEM UČITELŮ

	celkem	celkem %
velmi důležité	2	3,3
Důležité	36	60,0
málo důležité	20	33,3
Nedůležité	2	3,3

Tabulka č. 11 Žákovská poezie pohledem učitelů.

8.8 Mimoškolní zájem učitelů o poezii

Mimoškolním zájmem učitelů o poezii myslíme preferenci poezie v četbě, vlastní básnickou tvorbu a jiné projevy.

V současné době píše poezii pouze 6,7% z dotázaných učitelů. Většina – 93,3% je rozdělena mezi učitele, kteří dříve psali nebo výjimečně píší, ti tvoří 30%, a mezi ty, kteří vůbec nepíší – 63,3%. Zajímavé je, že i když učitelé sami nepíší vůbec nebo píší jen zřídka, považují psaní poezie žáky za důležité, viz kapitola 8.7. Pro žáky, kteří mají tendence psát poezii je příklad učitele, který je pro básně zapálený, a dokonce i píše, nenahraditelný.

Stejně jako pro žáky i pro učitele může být psaní poezie terapií. Báseň vzniká jako následek silné emoce.

Důvodem, proč se učitelé zabývají psaní poezie v tak nízkém procentu případů, může být také to, že nemají na psaní jako takové čas. Učitelé českého jazyka jsou především ženy. Ty mají domácnost a děti, proto volný čas využijí jinak než psaním poezie.

BÁSNICKÁ TVORBA UČITELŮ

	celkem	celkem %
ano, píší	4	6,7
výjimečně píší/ psal/a jsem	18	30,0
nepíší	38	63,3

Tabulka č. 11 Básnická tvorba učitelů.

Dále jsme učitelům položili otázku *Jak často čtete poezii?*. Původním záměrem bylo určit termíny, např. 1x za půl roku, ale shledali jsme vhodnějším použít i zde škálování jako u předchozích otázek. Velmi podobně v četnosti na tom byly možnosti *někdy* a *zřídka*. Pro možnost *někdy* bylo 30% a pro možnost *zřídka* 38,3% učitelů. *Velmi často* čte poezii 3,3% učitelů, *často* 8,3% a 20% se přiznalo, že nikdy nečte poezii. Čtením básní stejně jako jinou četbou si učitelé rozšiřují rozhled a také díky tomu mohou vybrat vhodné texty pro žáky do výuky.

Výzkum dokázal, že existuje jen málo učitelů zaměřujících se výhradně na poezii. V souvislosti s četbou je důvodem hlavně větší obliba prózy.

ČETBA POEZIE

	celkem	celkem %
velmi často	2	3,3
často	5	8,3
někdy	18	30,0
zřídka	23	38,3
nikdy	12	20

Tabulka č. 12 Četba poezie

8.9 Význam výuky poezie

Otázka č. 13 zahrnovala několik podotázek. Záměrem bylo zjistit, co učitelé v rámci vyučovací hodiny věnované poezii považují za nejdůležitější cíl, resp. do jaké míry souhlasí s tvrzením. Chtěli jsme zjistit, zda a do jaké míry učitelé ve výuce upřednostňují schopnost správně analyzovat báseň z hlediska versologických pojmů, schopnost správně rozeznat význam básně a také jak podporují nebo nepodporují tvořivost, představivost a komunikaci.

Nejdříve jsme jako cíl zvolili pochopení významu básně, dále znalost pojmů z versologie, rozvoj představivosti a komunikačních schopností. Dalšími podotázkami zařazenými do této kapitoly jsme se chtěli dozvědět, jestli učitelé souhlasí s tvrzením, že jednu báseň vnímá každý čtenář jinak, dále jsme se ptali na jistotu učitelů při práci s poezií a jestli se jim stává, že poezii často nerozumí.

Nejdůležitější cíl výuky poezie spočívá v pochopení významu básně.

S tímto tvrzením se úplně ztotožnilo 33,3% učitelů, možnost *spíše ano* uvedlo 41,7%. S uvedeným tvrzením nesouhlasí celkem 6,7% a *spíše ne* tvrdilo 18,3% učitelů. U některých učitelů stále převládá názor, že je nutné vždy dojít k jednomu postoji vzhledem k básni. Za tímto tvrzením může stát nejistota při práci s poezií, nebo také známý názor, že je nutné přijít na to, *Co tím chtěl básník říci?* Učitelé mají také někdy snahu vést žáky k tomu, aby reprodukovali jeho vlastní názor.

Žáci mají často problémy při chápání básně jako celku. Tento nedostatek je potřeba napravit, a proto i někým odsuzované nebo nevýznamné chápání významu básně může být pro žáky velkým přínosem, pokud se toto nestane účelem práce s poezií.

POCHOPENÍ VÝZNAMU BÁSNĚ

	celkem	celkem %
Ano	20	33,3
spíše ano	25	41,7
spíše ne	11	18,3
Ne	4	6,7

Tabulka č. 13 Pochopení významu básně.

Nejdůležitějším cílem výuky poezie je znalost základních pojmů z versologie.

V tomto ohledu nastal u učitelů pokrok, i přesto že jsou žáci s versologickými pojmy seznamováni. Některé pojmy jsou pro žáky důležité, ale i zde platí pořekadlo *Méně je někdy více*. Za stále platný nejdůležitější cíl výuky poezie považuje rytmus, rým a strofu už jen 3,3% učitelů, kteří odpověděli *ano*. Za cíl výuky tyto pojmy nepovažuje 25% učitelů. Většina učitelů se při odpovídání pohybovalo ve středu, tedy *spíše ano* (30%) a *spíše ne* (41,7%).

Bez základních pojmů jako je verš, strofa či metafora se žáci neobejdou. Dříve či později narazí na přirovnání a jiné tropy a figury a učitel by jim měl poskytnout vysvětlení a jiné příklady. Stavět ale cíl výuky na rozpoznávání druhu rýmu, metra nebo počítání strof je dnes už přežitkem. Učitelé podle tohoto výzkumu pojmy do výuky zařazují, ale není to jejich prvořadým cílem a účelem.

ZNALOST ZÁKLADNÍCH POJMŮ Z VERSOLOGIE

	celkem	celkem %
ano	2	3,3
spíše ano	18	30,0
spíše ne	25	41,7
ne	15	25,0

Tabulka č. 14 Znalost základních pojmů z versologie.

Nejdůležitější cíl výuky poezie spočívá v rozvíjení představivosti a komunikačních schopností žáků.

S tímto cílem plně souhlasila většina dotázaných – 61,7% a 30% uvedlo, že *spíše souhlasí*. Malé procento učitelů (5%) *nesouhlasí* a *spíše nesouhlasí* 3,3%.

V současné době se o čtenářské a funkční gramotnosti hovoří jako o základních předpokladech pro orientaci v životě. Mezi dílčí cíle čtenářské gramotnosti patří také rozvoj komunikačních schopností žáků.

Báseň je pro rozvoj představivosti nenahraditelným prostředkem, a proto by mělo být snahou učitelů rozvíjet s její pomocí i komunikační schopnosti. Učitel by měl v hodině navodit atmosféru, ve které žáci budou bez obav sdělovat své názory a postřehy, budou si vzájemně pomáhat vytvořit představy a tím se zlepší jejich vyjadřování, zvětší slovní zásoba a možná také kultura projevu.

ROZVÍJENÍ PŘEDSTAVIVOSTI A KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

	celkem	celkem %
ano	37	61,7
spíše ano	18	30,0
spíše ne	2	3,3
ne	3	5,0

Tabulka č. 15 Rozvíjení představivosti a komunikačních schopností.

Jednu báseň vnímá každý čtenář jinak.

Respondenti odpovídali jen v rozmezí *ano* a *spíše ano*. Domníváme se, že tato rozdílnost je způsobena pouze tím, že učitelé brali v potaz i více stejných náhledů na báseň, a proto uváděli možnost *spíše ano*. Statisticky jsou odpovědi zastoupeny: *ano* – 81,7%, *spíše ano* 18,3%. Z dotazovaných učitelů si nikdo nemyslel, že by u všech lidí jedna báseň navozovala stejný pocit nebo že by na ni měli mít všichni stejný názor. Na výsledcích této otázky vidíme, že se podařilo vymýtit staré pravidlo, že bychom měli dojít u básně vždy k jednomu cíli. Dokonce ani dojem pozitivnosti či negativnosti nemusí být u všech lidí stejný.

JEDNU BÁSEŇ VNÍMÁ KAŽDÝ ČTENÁŘ JINAK

	celkem	celkem %
ano	49	81,7
spíše ano	11	18,3
spíše ne	0	0,0
ne	0	0,0

Tabulka č. 16 Jednu báseň vnímá každý čtenář jinak.

Při práci s poezií si nevěřím.

Na tuto otázku učitelé překvapivě neodpovídali tak jednoznačně, jak jsme přepokládali. Počet učitelů, kteří si v práci s poezií *nevěří* nebo *spíše nevěří*, je značný, přestože většina učitelů při práci s poezií nepocituje výraznější potíže. Při práci s poezií si naprosto věří 38,3%, *spíše si věří* (30%). Naopak nezanedbatelný počet učitelů (23,3%) zhodnotilo svou práci s poezií tak, že si při ní často *spíše nevěří* (možnost *spíše ano*) a často si při ní nevěří 8,3%. Učitelů, kteří si v práci s básnickým textem *příliš nevěří* je přibližně 1/3 ze všech dotazovaných, a to je počet hodný pozornosti, protože kdo jiný by si měl být při práci s poezií jistější než učitel češtiny. Pro učitele existují kurzy práce s poezií, které mohou využít. Učitelé se zde naučí využívat různé metody a správný způsob rozboru, ale hlavně získají jistotu při práci s poezií. Lze je najít na různých internetových stránkách, také některé školy nabízejí podobné kurzy.

NEJISTOTA PŘI PRÁCI S POEZIÍ

	celkem	celkem %
ano	5	8,3
spíše ano	14	23,3
spíše ne	18	30,0
ne	23	38,3

Tabulka č. 17 Nejistota při práci s poezií.

Poezii často nerozumím.

Tento výrok by mohl souviset s předchozím. Zde je ale rozložení odpovědí jiné. Výrazná většina respondentů poezii rozumí. 36,7% učitelů poezii vždy rozumí a 51,7% většinou rozumí. 8,3% učitelů si není úplně jisto, a dokonce poezii často nerozumí 3,3%. Přes malý počet učitelů, kteří poezii často vůbec nerozumí, je toto zjištění alarmující. Otázkou zůstává, jaký je důvod tohoto stavu. Tito učitelé nejspíš nevědí, jak s poezií pracovat, nebo k ní mají opravdovou averzi. Když člověk nerozumí nebo nechce rozumět poezii, vyhýbá se jí atd., ochuzuje se tím o nové zážitky. Pokud ale poezii nerozumí učitel českého jazyka, pak tím trpí žáci. Mezi nimi se může najít někdo, kdo má o poezii opravdový zájem a kvůli učiteli se nemůže realizovat. Nepochybně existují i žáci, kteří tak vřelý vztah k poezii nemají (a je jich většina), ale i ty učitel svým přístupem o něco ochudí. Vezmeme-li to z obecné roviny, tím, že učitel nerozumí poezii a vyhýbá se jí, vlastně brání žákovi v rozvoji.

NEPOROZUMĚNÍ POEZII

	celkem	celkem %
ano	2	3,3
spíše ano	5	8,3
spíše ne	31	51,7
ne	22	36,7

Tabulka č. 18 Neporozumění poezii.

9 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Diplomová práce *Analýza postojů učitelů k výuce poezie na základní škole* byla zaměřena na postoje učitelů 2. stupně základních škol. Zabývali jsme se nejen stavem poezie na základních školách, ale také specifiky básnického textu a z něj vyplývajících problému při četbě a při jeho předávání žákům, stejně tak nás zajímalo, jestli učitelům vyhovuje práce s poezií, jestli ji preferují, či nikoli. Zaměřili jsme se také na důležitost jednotlivých cílů výuky poezie a hodnotili jsme, které jsou potřebné více a které méně.

Podle našeho výzkumu je poezie u učitelů stále ožehavým tématem. Náš výzkum měl stav poezie ve školství zhodnotit, nezaměřovali jsme se na řešení popsaného stavu. Cílem našeho výzkumu bylo potvrdit, nebo vyvrátit jednotlivá tvrzení. Všeobecně a dlouhodobě platí, že se poezie těší výrazně nižší oblibě než próza, což nám výzkum potvrdil.

Učitelé se na otázku, které složce českého jazyka by přiřadili nejvíce času, rozdělili do dvou hlavních skupin. První z nich byla přesvědčena, že by měl zůstat zachován stav tak, jak je, a nejvíce prostoru ve výuce by měla mít mluvnice. Z toho lze usuzovat, že tito učitelé upřednostňují u žáků schopnost správného vyjadřování, jak po stránce pravopisné, tak i stylistické. Zároveň tyto schopnosti a dovednosti považují za důležité pro život. Druhá skupina volila možnost *jiné*. Někteří z těchto učitelů dokonce připsali, jak by si změnu dotace jednotlivých složek představovali. Objevily se zde návrhy na prolínání všech složek, tedy mluvnice, slohu a literární výchovy, za zmínku stojí i názor jednoho učitele, který by uvítal hodinu českého jazyka složenou převážně z mluvnice a slohu, a jednoho učitele, který by uvítal rovnost všech složek předmětu Český jazyk a literatura. Literární výchovu a sloh jako předmět s největší dotací volil jen malý počet učitelů. Pokud by byl výzkum prováděn na středních školách, a to i na nižších stupních víceletého gymnázia, je zde velká pravděpodobnost, že by literární výchovu volilo mnohem více učitelů. Tento stav může být zapříčiněn zažitými zvyklostmi, ale také tím, že učitelé opravdu mluvnici považují za stěžejní oblast českého jazyka.

Časová dotace pro český jazyk je na většině škol čtyři hodiny týdně, z toho dvě jsou věnovány přímo mluvnici, jedna literární výchově a jedna slohu. Už zde vidíme, že učitelé mají málo prostoru pro umělecký text, proto se nemůžeme divit, že učitelé, u kterých není poezie ve velké oblibě, raději volí v hodinách literatury spíše prozaický text. To nám dokazují

i statistiky výzkumu. Výrazně převažují učitelé, kteří v rámci celého předmětu Český jazyk a literatura tráví prací s poezií pouze 10% času. Našel se jediný člověk, který dělí čas věnovaný literatuře rovnoměrně mezi prózu a poezii. Budiž nám útěchou, že se ve výzkumném vzorku učitelů nenašel nikdo, kdo by poezii nevěnoval vůbec žádný čas. Při pohledu na graf 2 (viz přílohy) lze spekulovat, jestli je tento stav uspokojivý, či nikoli, jestli je účelné vysoce vyzdvihovat poezii nad prózu, jestli je našim cílem postavit poezii jako hlavní literární druh, nebo pouze vyrovnat časový nepoměr mezi prózou a poezií.

V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti bychom se také měli zamyslet, jestli by nebylo vhodné zvýšit dotaci Českého jazyka a literatury ze čtyř na pět hodin týdně. Práce s textem je možná ve všech ostatních předmětech, ale v českém jazyce je nutná. Nelze připustit, aby pouze literární výchova byla účelově zaměřena na porozumění textu. Také v mluvnici žáci potřebují vědět, o čem se v článku hovořilo. Nemusí to znamenat, že by byl větší prostor věnován poezii, ale bylo by více času na využití aktivizačních metod ve výuce, které pomáhají žákům rozšiřovat svoji slovní zásobu, kultivovat mluvní projev aj., a právě na využívání metod jsme se zeptali v dotazníku. Učitelé měli posoudit využívání jakýchkoli metod ve výuce. Pokud bychom tuto otázku omezili na konkrétní metody, byly by výsledky jiné.

Z šetření vyplývá, že je nejvíce učitelů, kteří *někdy* využívají metody, jsou následováni těmi, kteří se k použití metod uchylují *zřídka*. Tento stav jsme shledali uspokojivým, protože příliš časté využívání metod může mít opačný efekt, než bychom očekávali, a to že se u žáků nevzbudí větší zájem o předmět, naopak je metody začnou nudit. Pokud by se toto stalo, asi nejlepším řešením by bylo úplně vyčlenit na nějakou dobu metody z výuky a po čase je zařazovat jen výjimečně. 13,3% učitelů v dotazníku uvedlo časté využívání metod a možnost *velmi často* označilo 5% učitelů.

Dále nás zajímalo, na jakém místě v žebříčku obsahu výuky v porovnání s prózou stojí u učitelů poezie. Tato informace koresponduje s tím, jaký vztah mají učitelé k poezii jako takové. Nejvíce učitelů uvedlo, že poezii chápou jako *stejně důležitou* oblast vzhledem k próze – 53,3%. Jen o něco málo menší počet učitelů označilo poezii ve výuce jako méně důležitou. Na tomto místě je třeba zmínit, že poezie je *velmi důležitá* jen pro 1,7% učitelů a stejný je počet učitelů, pro které je poezie ve výuce *nedůležitá*. Poezie bezesporu ve výuce důležitá je. Záleží na každém z učitelů, jak moc ji preferuje. Snažit se někomu vnucovat poezii, když ji nemá příliš v oblibě, nemá smysl. Učitel by ale měl být profesionál, který povznese své zájmy

nad zájmy žáků, a i když ve volném čase po básnické sbírce nesáhne, měl by do výuky zařazovat i básně.

Pokud učitel nemá vztah k poezii, žáci to poznají. Není důležité, co o básni říká, ale co při tom z učitele vyzařuje. Díky svému pozitivnímu vztahu k poezii může budovat stejný vztah v žácích. Často se setkáme s tím, že žáci mají v oblibě ten předmět, ve kterém mají kladný vztah k učiteli. Pokud tato situace nastane v českém jazyce, učitel může „zapálit“ žáky pro to, co má rád on sám. Takže má-li učitel v oblibě povídky, naučí to i žáky, preferuje-li poezii, dokáže tímto směrem vést i žáky.

V tomto výzkumu jsme učitelům položili otázku, jaký si myslí, že mají žáci vztah k poezii. Výsledky jsou samozřejmě závislé na tom, jaký má k poezii vztah učitel sám. Při zjednodušeném pohledu by se mohlo zdát, že jediným faktorem, který ovlivňuje vztah žáků k poezii je preference poezie u učitele. Není tomu tak. Na oblibu poezie u žáků působí více faktorů a učitel je pouze jedním z nich.

Přímo pozitivní vztah žáků k poezii neuvádí žádný z dotázaných a pouze 16,7% učitelů uvádí spíše pozitivní vztah. Nejvíce učitelů, 43,3%, odpovědělo, že žáci mají neutrální vztah. 36,7% učitelů se přiklání k názoru, že jejich žáci mají k poezii spíše negativní vztah a je nutné uvést, že 3,3% respondentů si myslí, že jejich žáci mají k poezii negativní vztah.

Další otázka směřovala k tomu, jak žáci reagují na poezii ve výuce, což je dotaz závislý na předchozím. Pokud mají žáci pozitivní vztah k poezii, s velkou pravděpodobností budou i dobře reagovat. Tato přímá úměra samozřejmě platí i v negativním smyslu. Když tedy srovnáme výsledky obou otázek, vidíme jasně, že je souvislost patrná. Stejně jako na prózu podle učitelů reaguje 38,3% žáků, 60% reaguje hůře a pouze 1,7% žáků reagují lépe než na prózu.

Při rozboru básně dochází ke konfrontacím názorů a spekulacím. Zeptali jsme se učitelů, jestli si myslí, že by měli podporovat diskusi. Mezi učiteli se nenašel žádný, který by zastával názor, že diskuse není ve výuce přípustná. 10% učitelů diskusi nad básnickým textem spíše nepodporuje. Mohli bychom zvažovat velké množství důvodů, proč se tyto učitelé diskusi spíše vyhýbají. Může jít o důvody týkající se jejich osoby, žáků, ale i časových okolností, tedy nedostatku času. Naprostá většina chápe diskusi jako pozitivum pro rozvoj žáků.

Souvislost následující otázky s předchozí je zřejmá na první pohled. Jestliže učitelé uznávají diskusi jako metodu, podporují ji ve výuce. Vše opět záleží na okolnostech dané situace, ale my jsme se ptali spíše obecně. Můžeme říct, že učitelé obecně diskusi podporují.

Mezi metody výuky poezie lze zařadit také básnickou tvorbu žáků. V tomto dotazníku jsme se zabývali tím, jaký postoj zauímají učitelé k takovému sebevyjádření u žáků. 71,7% učitelů řeklo, že žáky vede k vlastní básnické tvorbě a 28,3% že ne. Zajímavé jsou výsledky této otázky. Většina učitelů (60%) považuje žákovskou tvorbu za důležitou. I když učitelé vedou žáky k tvorbě, z velké části shledávají tvorbu za málo důležitou. Velmi důležitá je jen pro 3,3%.

V návaznosti na básnickou tvorbu žáků jsme se učitelů zeptali i na jejich vlastní básnickou tvorbu. Výsledky nebyly překvapující. Naprostá většina učitelů českého jazyka nepíše. Bylo ale hodně těch, kteří píší výjimečně nebo psávali – 30%. To, jestli učitelé píší poezii, záleží na mnoha faktorech, mezi něž patří hlavně dostatek času. Pracovní doba učitele (a zvláště učitelky – ženy) je nepřetržitá. Učitelé nemají čas věnovat se tvorbě celkově, natož když vyčleníme jen ty se zaměřením na poezii.

Poněkud jiná je situace u četby poezie. Zde už se najde více učitelů, kteří se jí věnují. Nejvíce učitelů čte poezii zřídka a někdy. Často a velmi často čte básně pouze 11,6% učitelů. Lze se ale pozastavit nad poměrně vysokým počtem učitelů, kteří poezii nečtou nikdy. Je jich 20%. Učitel českého jazyka by měl neustále doplňovat své znalosti a rozšiřovat své kulturní obzory a četba patří mezi způsoby, jak toho dosáhnout. Pokud se mezi učiteli najde někdo takový, kdo nemá rád poezii, měl by dát pozor na to, aby o poezii neochuzoval žáky. Pokud sám poezii nerad čte, je dobré nechat si kvalitní a čtivé dílo doporučit.

Vraťme se ale zpět do výuky. Dále jsme se v dotazníku zabývali obsahem hodin věnovaných poezii. Na škále *ano, spíše ano, spíše ne, ne* jsme nechali učitele, aby posoudili, které z daných tvrzení je, či není pravda, s čím souhlasí, či nikoliv. Nejprve jsme zařadili tvrzení, že hlavním cílem výuky poezie je pochopení významu básně. S tímto tvrzením bez výhrad souhlasilo 33,3% učitelů a o něco více učitelů uvedlo, že *spíše souhlasí* – 41,7%. Naopak pro 6,7% pochopení významu básně v žádném případě není hlavním cílem výuky poezie.

Další tvrzení, které jsme učitelům nabízeli, se týkalo znalosti versologických pojmů jako hlavního cíle hodiny. Čtvrtina dotazovaných s tímto výrokem absolutně nesouhlasila,

možnost *spíše nesouhlasím* volilo 41,7% učitelů. Těch, kteří s tvrzením *spíše souhlasili* bylo 30%. I když je takových učitelů stále méně, najdou se ještě dnes ti, kteří stále považují za hlavní cíl výuky poezie znalost strof, anafor a rýmů. V našem výzkumu jich bylo 3,3%.

Na následujícím výroku o hlavním cíli výuky poezie se učitelé z velké části shodovali. Ptali jsme se na rozvíjení představivosti a komunikačních dovedností. 91,7% učitelů se shodlo na tom, že je to vždy nebo téměř vždy hlavním cílem.

Následovala tři tvrzení, která nesouvisela s hlavním cílem poezie ve výuce. Prvním bylo, že jednu báseň vnímá každý čtenář jinak. Souhlasili všichni dotázaní, jen 18,3% učitelů uvedlo variantu *spíše ano*. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že učitelé brali v potaz možnost přibližně stejného vnímání básně více lidmi.

Odpovědi u výroku *Při práci s poezií si nevěřím* byly odpovědi překvapivé. 38,3% uvedlo, že si vždy věří, 30%, že si věří téměř vždy. Většina učitelů při výuce poezie nepocítuje žádný problém, ale je zde 23,3% učitelů, kteří si někdy při práci s básnickým textem nevěří, a někteří z dotazovaných dokonce pocítují problémy *často* (8,3%).

Poslední otázka, která posuzovala stav výuky poezie na základních školách, byla na porozumění poezii. Učitelé měli uvést, do jaké míry souhlasí s tvrzením, že poezii často nerozumí. Stejně jako u předchozí otázky bylo překvapivé, že někteří učitelé českého jazyka nerozumí poezii. Je jich 3,3%. Výraznější potíže při práci s poezií nepocítuje 88,4% učitelů.

10 ZÁVĚR

Dotazník měl za cíl ověřit následující hypotézy:

- Učitelé si ve výuce poezie nevěří.
- Důvodem, proč neradi zařazují poezii do výuky je, že jí nerozumí.
- Učitelé nepíší ve svém volném čase poezii.
- Ve školách převažují učitelky českého jazyka.
- Učitelé neupřednostňují znalost versologických pojmů před rozvojem představivosti žáků.
- Jedna báseň je všemi čtenáři vnímána stejně.
- Psaní poezie učitelé považují za nedůležité.
- Učitelé by rádi věnovali více času literární výchově.

Hypotézy se z části potvrdily a z části vyvrátily. Zjistili jsme, že opravdu existuje vztah mezi tím, že se učitelé neradi věnují poezii a že ji nezařazují do výuky. To, že učitelé neradi vyučují poezii, je částečně pravda. Většina učitelů nemá s poezií ve výuce potíže, ale přibližně jedna třetina učitelů někdy pocítuje výraznější problémy.

Potvrdilo se, že na školách převažují učitelky českého jazyka – ženy. Obecně je ve školství více žen než mužů. Dále se potvrdila hypotéza, že učitelé, až na výjimky, poezii ve volném čase nepíší.

Hypotéza, že *jedna báseň je všemi vnímána stejně* byla vyvrácena. Pokud by nebyla, bylo by cílem hodiny přijít na to, jak vnímat tuto báseň, ale tak to není. Báseň působí na každého člověka jinak. Lišit se může i diametrálně – jeden vnímá báseň jako bílou, druhý jako černou.

Učitelé sami příliš nepíší, ale básnickou tvorbu u žáků podporují. Dvě třetiny učitelů považují žákovské básně za důležitou součást výuky poezie, ale přibližně jedna třetina ji považuje za málo důležitou. Hypotéza byla ale vyvrácena. Učitelé psaní poezie nepovažují za nedůležité.

Hypotéza, kterou jsme zahrnuli hned do první otázky, byla vyvrácena. Učitelé nepovažují za nutné, aby předmět literární výchova měl vyšší dotaci.

Během zpracovávání dotazníků nás napadaly doplňující otázky k tématu, které by ještě více upřesnily náš výzkum. Mohl obsahovat doplňující otázky týkající se důvodů. Např. když učitelé hodnotili vztah svých žáků k poezii, mohla být položena otázka, proč si myslí, že to tak je.

Výsledky výzkumu nebyly příliš překvapivé. Poezie je méně oblíbená než próza, a to jak u učitelů, tak i u žáků. Je ale větší pravděpodobnost, že žáci budou mít poezii v oblibě, bude-li ji mít v oblibě i učitel.

Myslíme si, že zlepšit vnímání výuky poezie očima učitelů lze. Pokud učitelé opravdu chtějí, existují kurzy, ve kterých pomáhají učitelům s vnímáním poezie i předáváním poezie žákům. Další z možností je zařadit do školních učebnic více líbivých básní.

11 POUŽITÁ LITERATURA

- 1) ALTMANOVÁ, J., HAUSENBLAS, O., HESOVÁ, A. a kol. *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) BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2.
- 3) BÍNA, D. NIKLESOVÁ, E. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2007. 978-80-7394-059-1.
- 4) BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1.vyd. Brno: Konvoj, 2000. 80-85615-95-9.
- 5) CENEK, S. *Úvod do teorie literární výchovy: Vysokoškolská učebnice pro filozofické a pedagogické fakulty*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- 6) ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. 80-85937-47-6.
- 7) GEJGUŠOVÁ, I. Normativnost a rozvolněnost v doporučené četbě na 2. stupni základních škol. In: *Překračování hranic obvyklostí*. Ostrava: Pedagogická fakulta. 2010. s. 116-130. ISBN 978-80-7368-920-9.
- 8) HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: H&H, 1999. 80-86022-57-9.
- 9) HELUS, Z. Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1984.
- 10) HNÍK, O. *Hravá interpretace: v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H&H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.
- 11) HÖFLEROVÁ, E. a kol. *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. 80-7042-361-7.
- 12) HRABÁK, J. *O charakter českého verše*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1970.
- 13) HRABÁK, J. *Umíte číst poezii a prózu?*. Praha: SPN, 1971.

- 14) HRABÁK, J. *Úvod do teorie verše*. Praha: SPN, 1971.
- 15) HRABÁKOVÁ, J. a kol. *Literatura II: Výklad, interpretace, literární teorie*. 3. vyd. Praha: Klett, 2008. ISBN 978-80-7397-005-5.
- 16) HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-766-8.
- 17) INGARDEN, R. *O poznávání literárního díla*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967.
- 18) KOŽMÍN, Z. *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 80-210-1694-9.
- 19) KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. Brno: K22a, 1990. ISBN 80-900115-5-5.
- 20) LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: ZČU, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
- 21) LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*. Jinočany: H&H, 2002. 80-7319-020-6.
- 22) MIKO, F. *Od epiky k lyriке*. Bratislava: Tatran, 1973.
- 23) MIKO, F. *Umenie lyriky*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1988.
- 24) MUKAŘOVSKÝ, J. *Estetické přednášky*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2010. ISBN 978-80-85778-77-9.
- 25) MUKAŘOVSKÝ, J. *Kapitoly z české poetiky: Obecné věci básnictví*. 1. díl. Praha: Svoboda, 1948.
- 26) NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře. Ústřední dům armády*, 1965. 1. díl.
- 27) NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře. Ústřední dům armády*, 1966. 2. díl.
- 28) OBERT, V. *Kapitoly z didaktiky literatury*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1992. ISBN 80-85183-70-6.
- 29) POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola: se zaměřením na edukační materiály předmětu*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0585-7.
- 30) SLEJŠKOVÁ A KOL., L. *Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3. Dostupné z: www.psl.cz

- 31) STUDENÁ, K., VALA, J. Využití principů zážitkové pedagogiky v hodinách literární výchovy. In: *12. Kulatý stůl komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2009. s. 157-161. ISBN 978-80-7368-765-6.
- 32) VALA, J. Literatura na základní škole očima žáků. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003. s. 53-57. ISBN 80-244-0627-6.
- 33) VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.
- 34) ZINDULKOVÁ, J. Próza a poezie ve výchovně vzdělávací práci na ZŠ a SŠ při vyučování i mimo vyučování. 1. vyd. Praha: SPN, 1985.

Periodika:

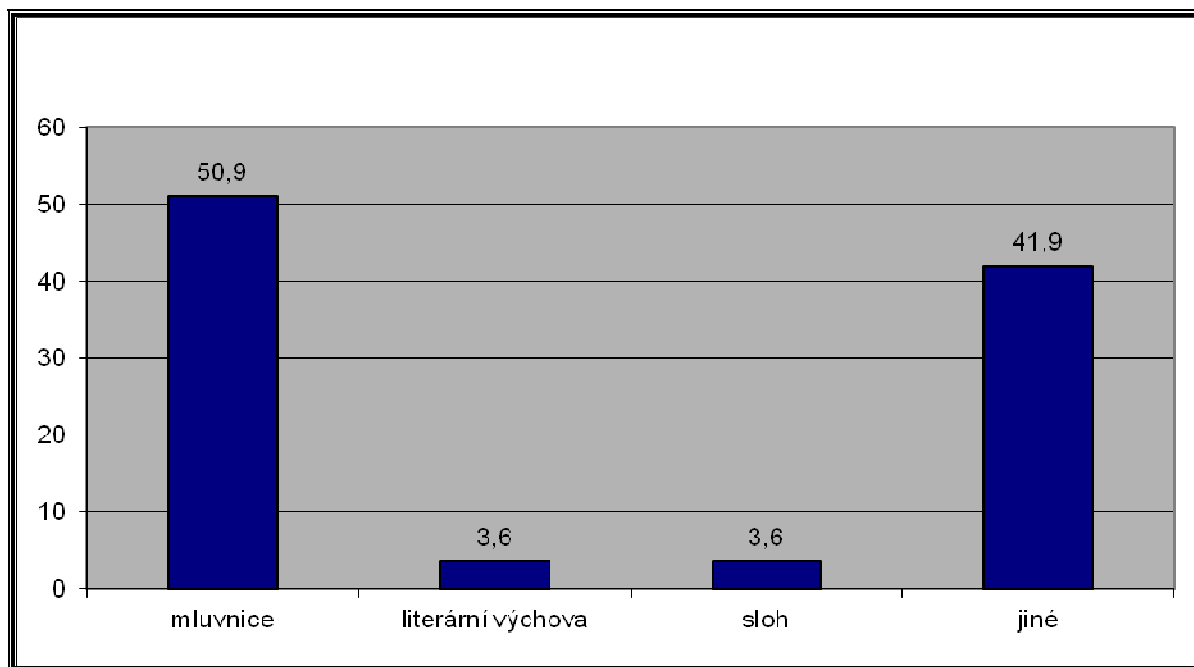
- 1) BENTON, P. Teaching poetry: the rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 1984, roč. 10, č. 3.
- 2) CHALOUPKA, O. Jací jsou dnes dospělí čtenáři. *Český jazyk a literatura*. 2002 - 2003, roč. 53, č. 1, 13 - 16.
- 3) CHALOUPKA, O. Literatura jako dobrodružství. *Český jazyk a literatura*. 2002 - 2003, roč. 53, č. 4, 165 - 168.
- 4) JEDLIČKOVÁ, A. Nectí a nečtou: aneb cesta k Holečkovým Naším. *Český jazyk a literatura*. 1999 - 2000, roč. 50, 9 - 10, 219 - 226.
- 5) JUHÁSZ, L. Báseň na hodinách čítania a slohu. *Komenský*. 1997, roč. 122, 1/2, 29 - 30.
- 6) KOSTEČKA, J. Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*. 2002 - 2003, roč. 53, č. 3, 105 - 109.
- 7) LEDERBUCHOVÁ, L. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. 2002 - 2003, roč. 53, č. 2, 68 - 74.

Internetové zdroje:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [citováno 3. 4. 2012]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.

Příloha 1 – Grafy, tabulky

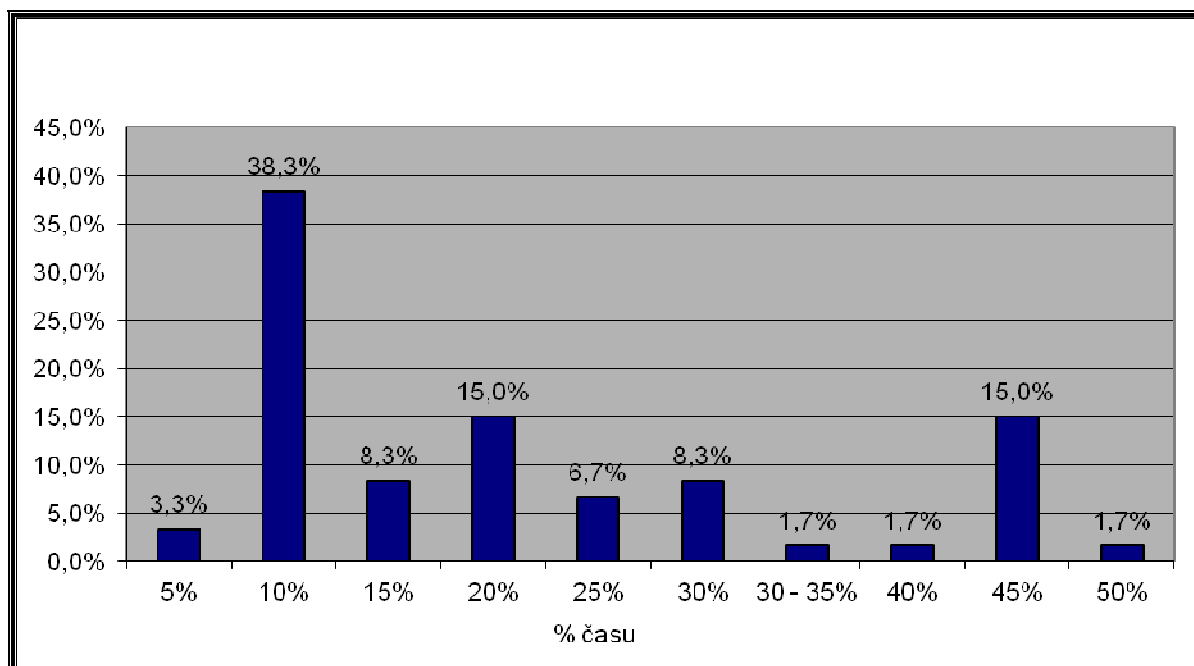
Graf č. 1 Časová dotace předmětu Český jazyk a literatura



Tabulka č. 1 Časová dotace předmětu Český jazyk a literatura

	celkem	celkem %
mluvnice	30	50,0%
literární výchova	3	5,0%
sloh	3	5,0%
jiné	24	40,0%

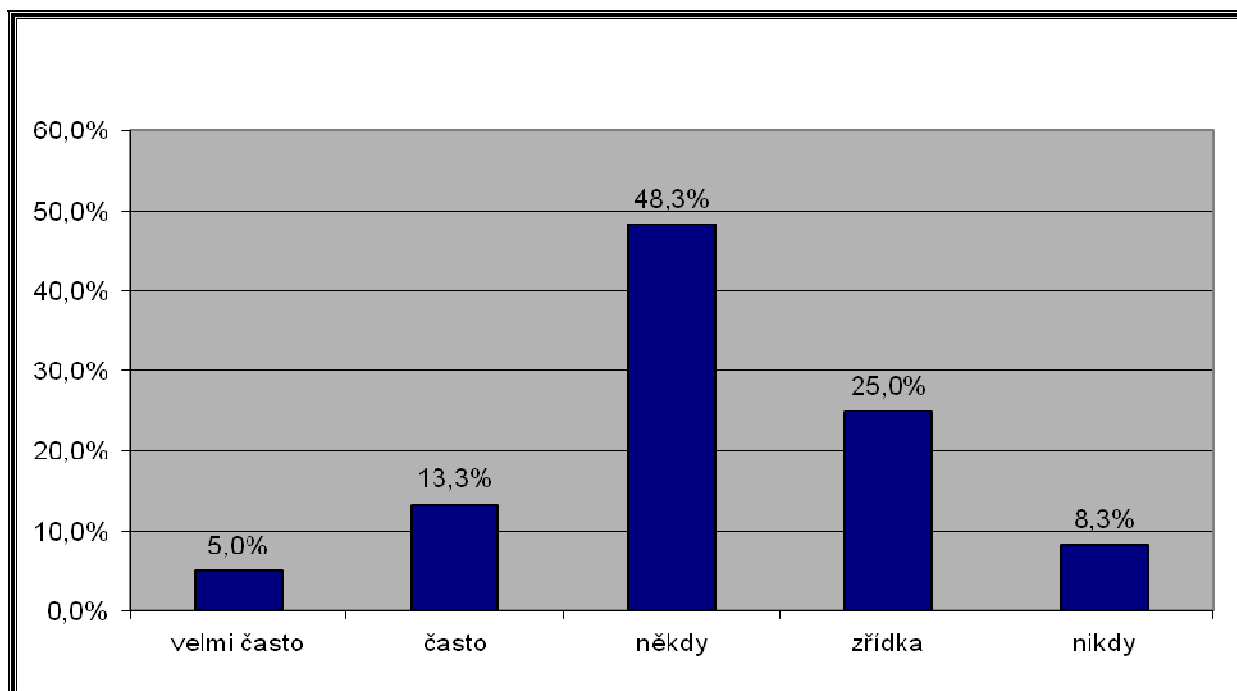
Graf č. 2 Prostor věnovaný výuce poezie v rámci předmětu Český jazyk a literatura



Tabulka č. 2a, 2b Prostor věnovaný výuce poezie v rámci předmětu Český jazyk a literatura

	celkem	celkem %
5%	2	3,3%
10%	23	38,3%
15%	5	8,3%
20%	9	15,0%
25%	4	6,7%
30%	5	8,3%
30 - 35%	1	1,7%
40%	1	1,7%
45%	9	15,0%
50%	1	1,7%

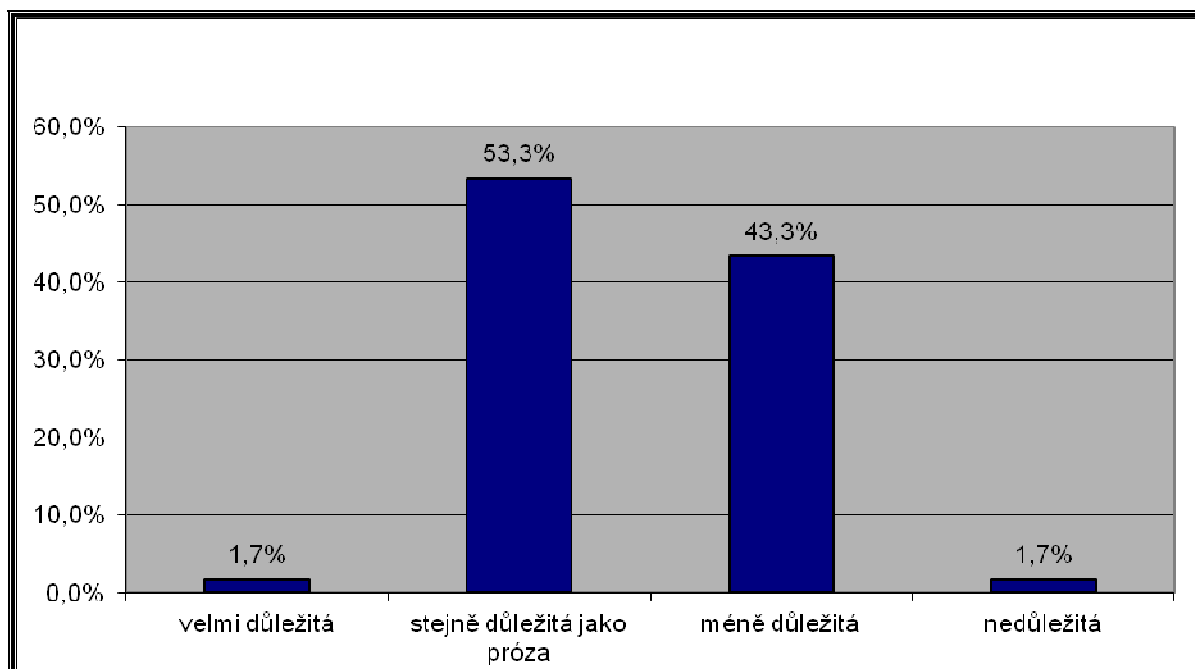
Graf č. 3 Využívání aktivizačních metod ve výuce



Tabulka č. 3 Využívání aktivizačních metod ve výuce

	celkem	celkem %
velmi často	3	5,0%
často	8	13,3%
někdy	29	48,3%
zřídka	15	25,0%
nikdy	5	8,3%

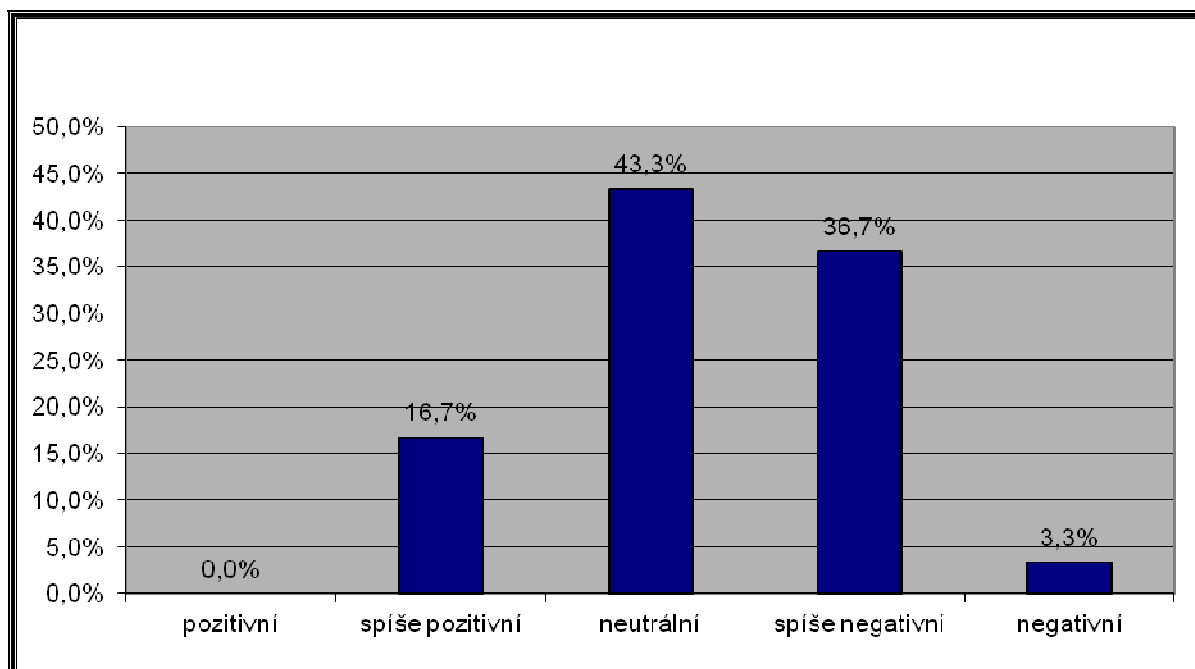
Graf č. 4 Nezastupitelnost poezie v hodinách českého jazyka



Tabulka č. 4 Nezastupitelnost poezie v hodinách českého jazyka

	celkem	celkem %
velmi důležitá	1	1,7%
stejně důležitá jako próza	32	53,3%
méně důležitá	26	43,3%
nedůležitá	1	1,7%

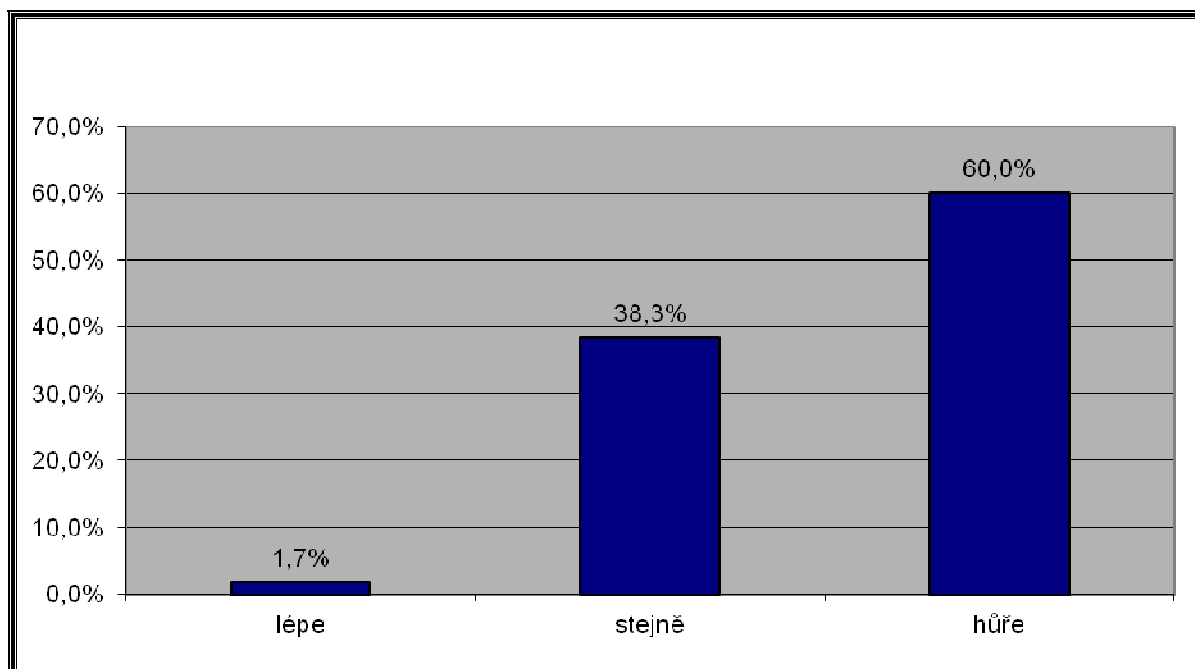
Graf č. 5 Vztah žáků k výuce poezie



Tabulka č. 5 Vztah žáků k výuce poezie

	celkem	celkem %
pozitivní	0	0,0%
spíše pozitivní	10	16,7%
neutrální	26	43,3%
spíše negativní	22	36,7%
negativní	2	3,3%

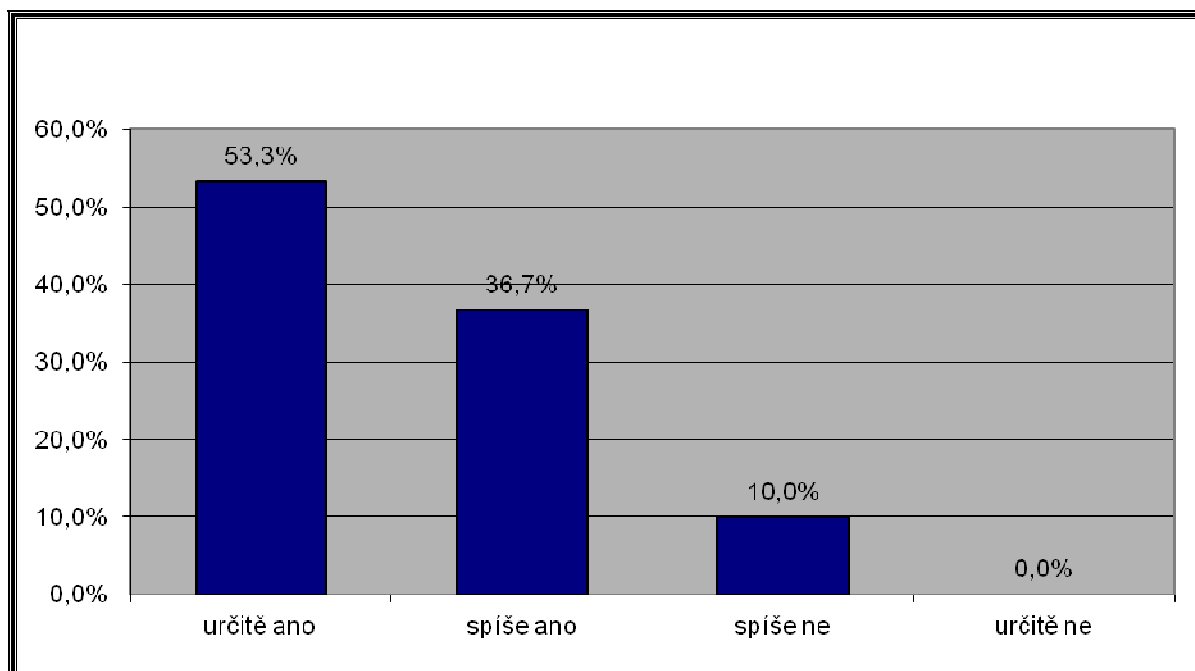
Graf č. 6 Reakce žáků na poezii ve výuce



Tabulka č. 6 Reakce žáků na poezii ve výuce

	celkem	celkem %
lépe	1	1,7%
stejně	23	38,3%
hůře	36	60,0%

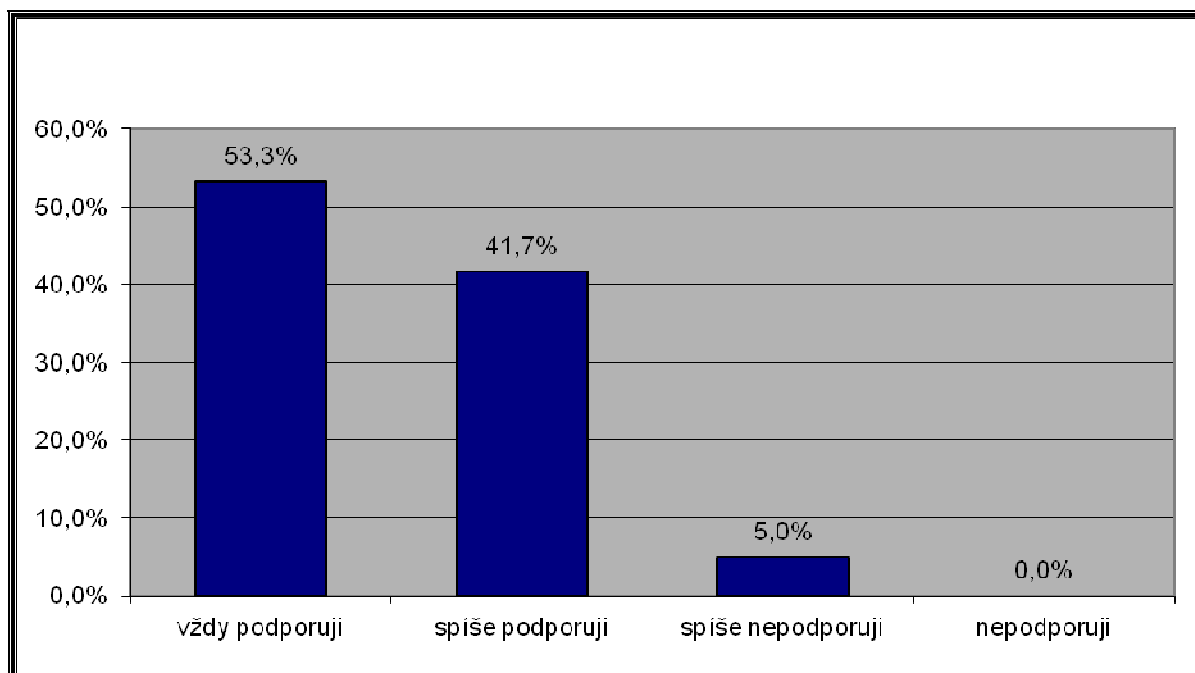
Graf č. 7 Diskuse při rozboru básnického textu



Tabulka č. 7 Diskuse při rozboru básnického textu

	celkem	celkem %
určitě ano	32	53,3%
spíše ano	22	36,7%
spíše ne	6	10,0%
určitě ne	0	0,0%

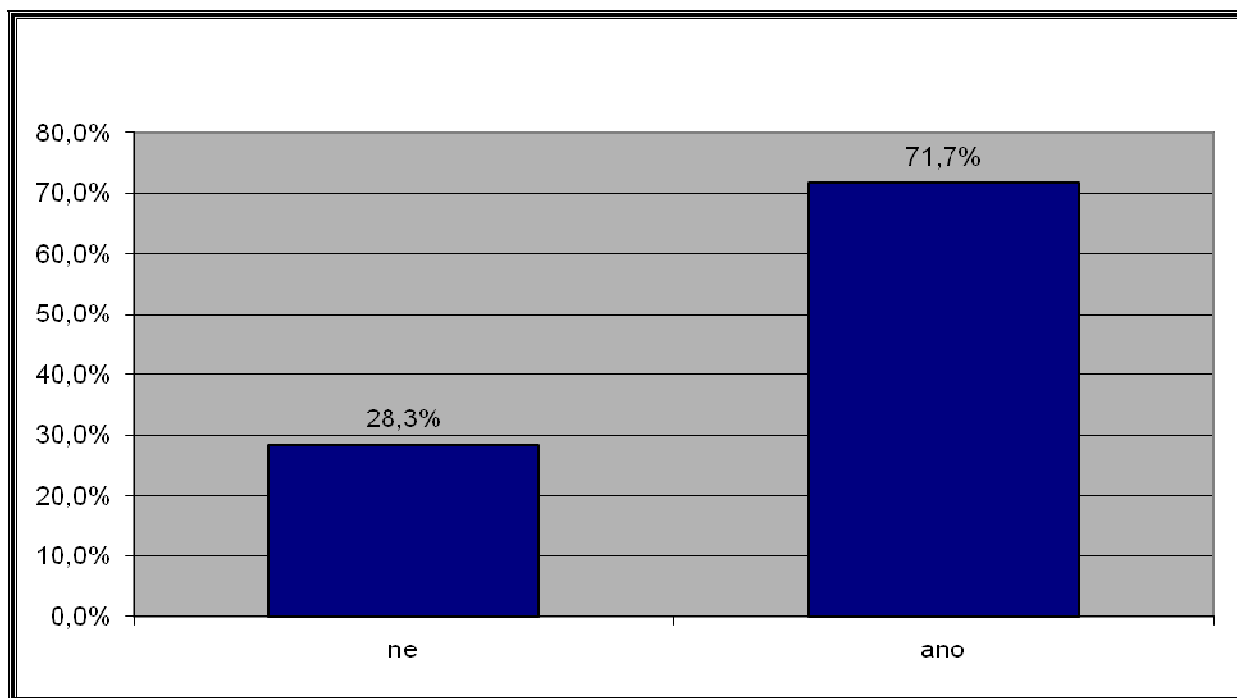
Graf č. 8 Podpora diskuse



Tabulka č. 8 Podpora diskuse

	celkem	celkem %
vždy podporuji	32	53,3%
spíše podporuji	25	41,7%
spíše nepodporuji	3	5,0%
nepodporuji	0	0,0%

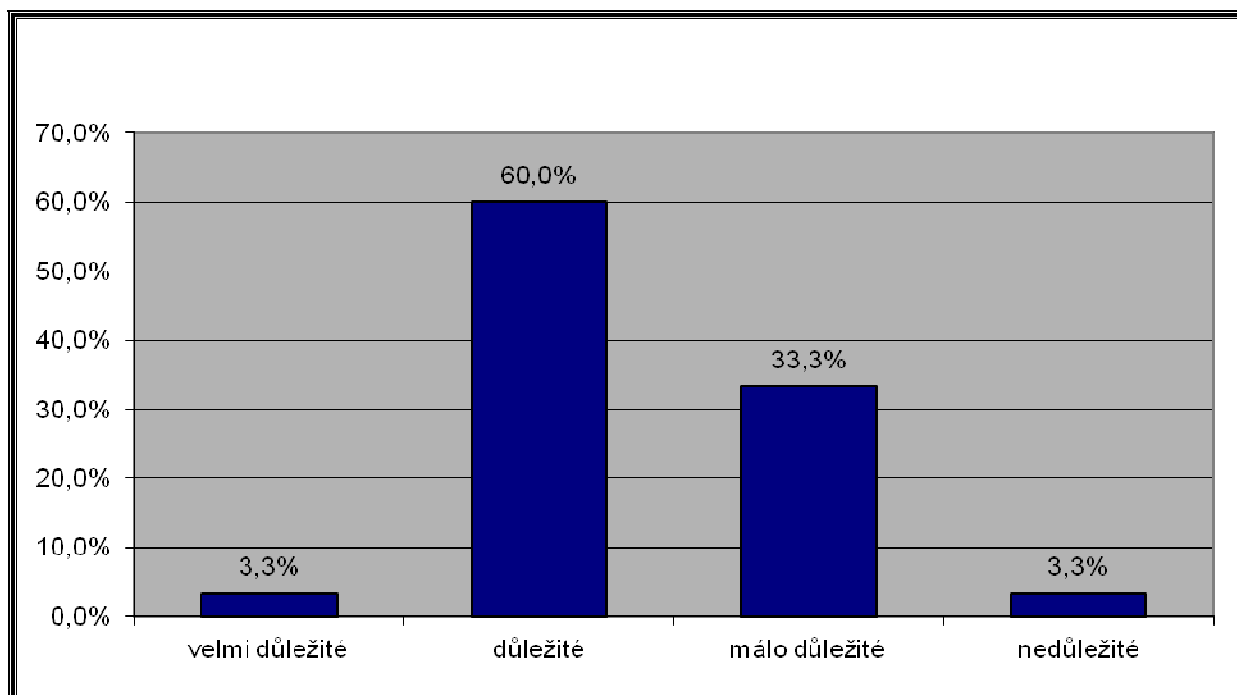
Graf č. 9 Podpora žákovské básnické tvorby



Tabulka č. 9 Podpora žákovské básnické tvorby

	celkem	celkem %
ne	17	28,3%
ano	43	71,7%

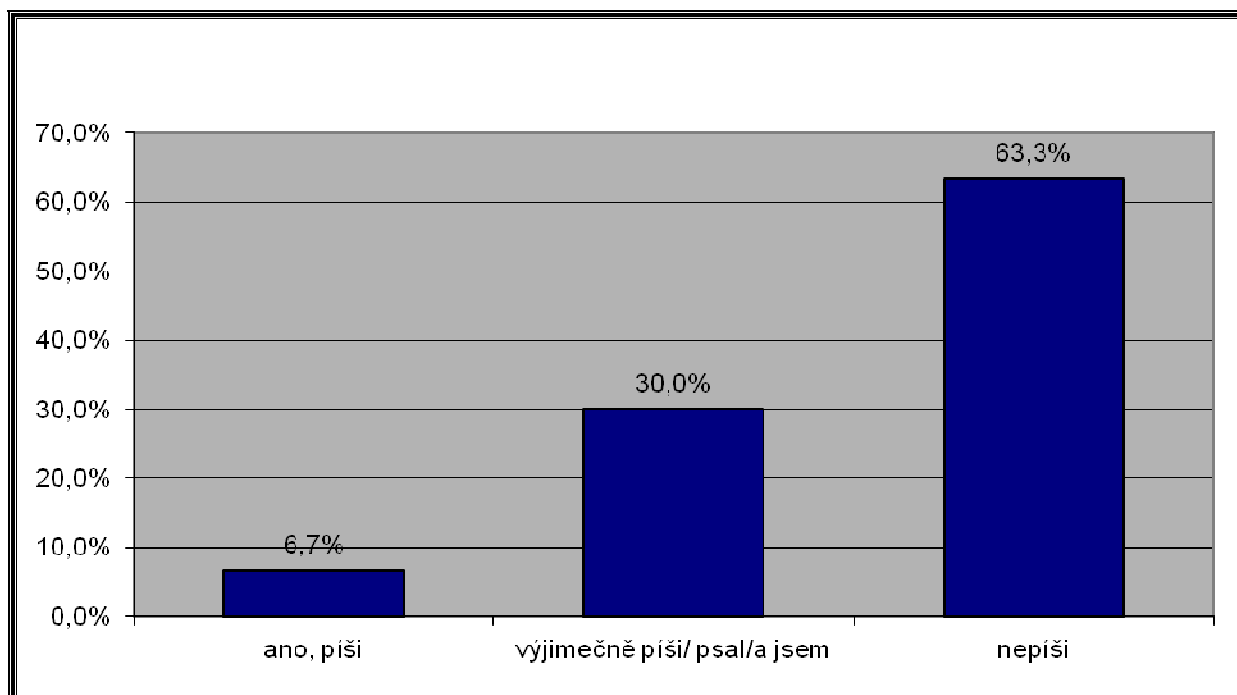
Graf č. 10 Žákovská poezie pohledem učitelů



Tabulka č. 10 Žákovská poezie pohledem učitelů

	celkem	celkem %
velmi důležité	2	3,3%
důležité	36	60,0%
málo důležité	20	33,3%
ne důležité	2	3,3%

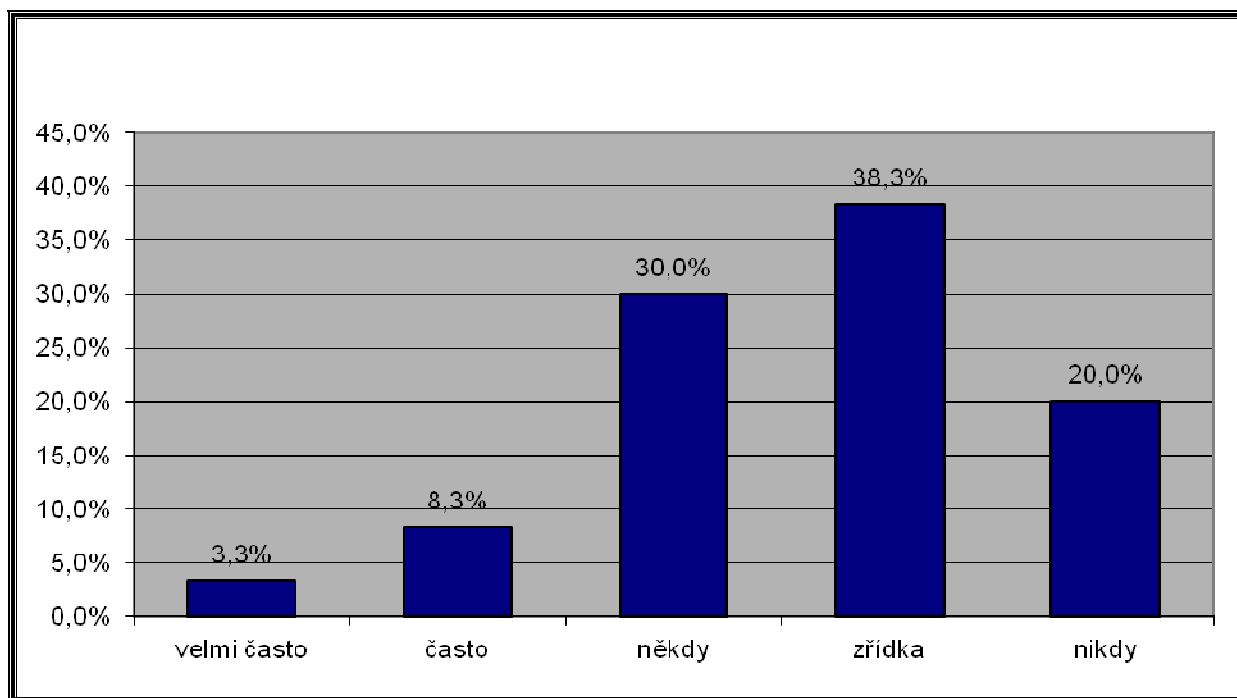
Graf č. 11 Básnická tvorba učitelů



Tabulka č. 11 Básnická tvorba učitelů

	celkem	celkem %
ano, píši	4	6,7%
výjimečně píši/ psal/a jsem	18	30,0%
nepíši	38	63,3%

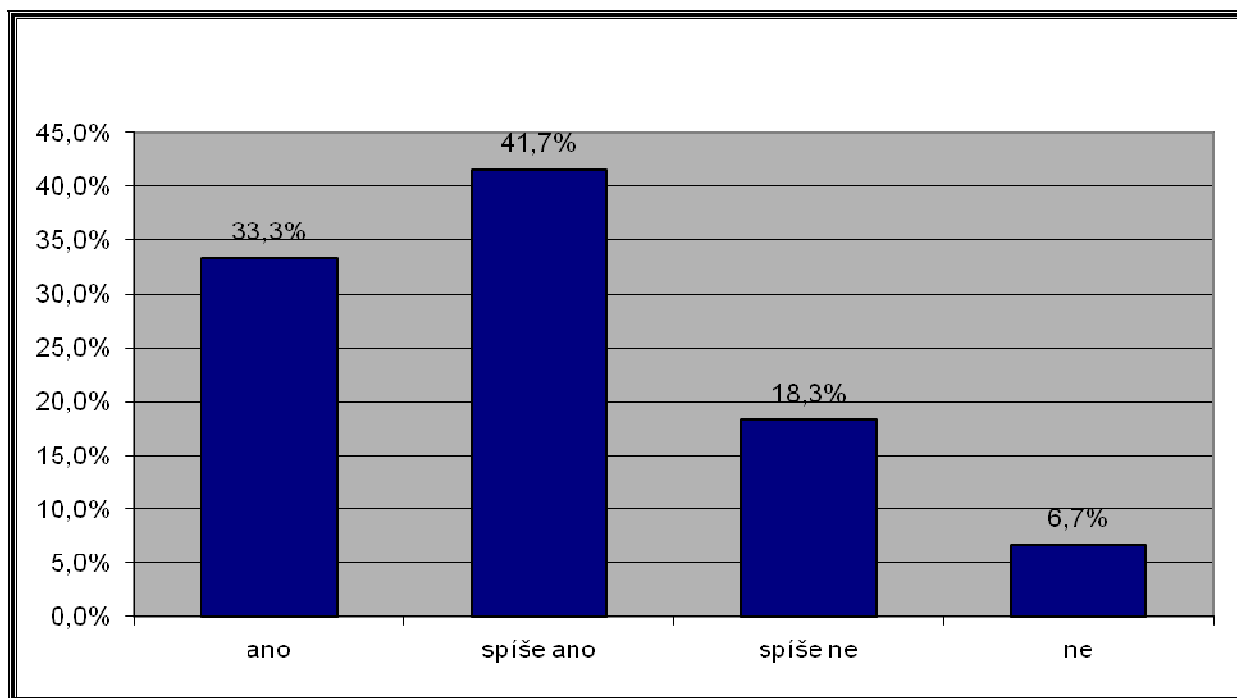
Graf č. 12 Četba poezie



Tabulka č. 12 Četba poezie

	celkem	celkem %
velmi často	2	3,3%
často	5	8,3%
někdy	18	30,0%
zřídka	23	38,3%
nikdy	12	20,0%

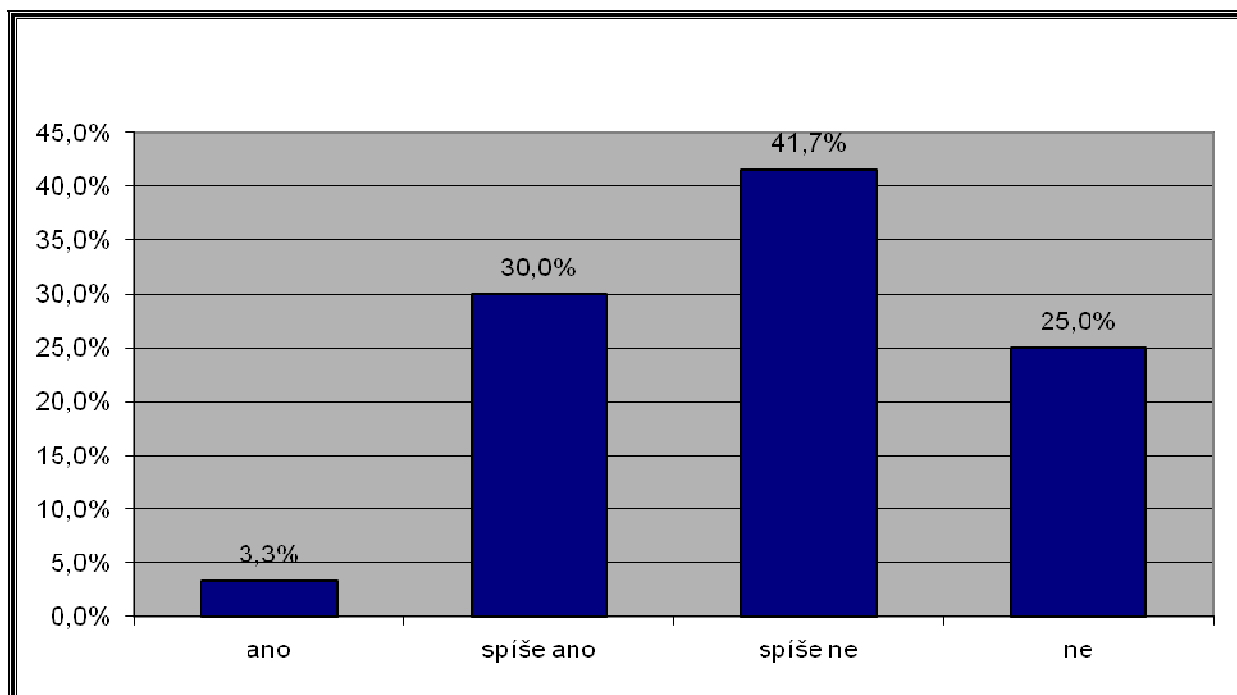
Graf č. 13 Pochopení významu básně



Tabulka č. 13 Pochopení významu básně

	celkem	celkem %
ano	20	33,3%
spíše ano	25	41,7%
spíše ne	11	18,3%
ne	4	6,7%

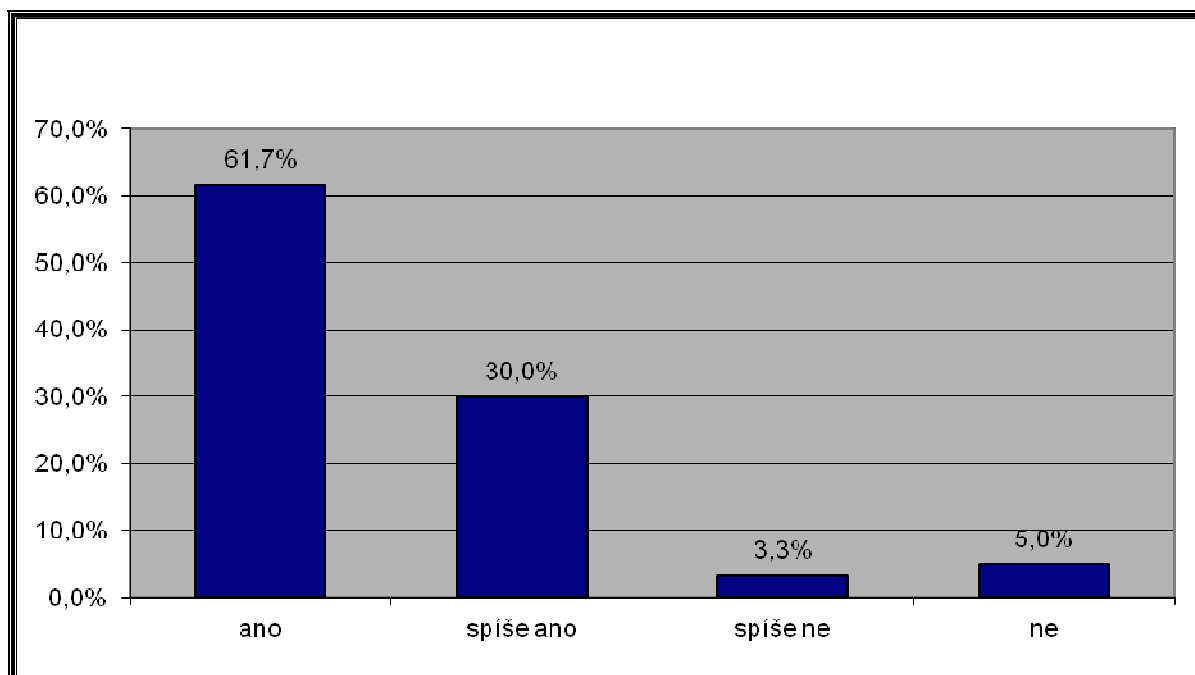
Graf č. 14 Znalost základních pojmů z versologie



Tabulka č. 14 Znalost základních pojmů z versologie

	celkem	celkem %
ano	2	3,3%
spíše ano	18	30,0%
spíše ne	25	41,7%
ne	15	25,0%

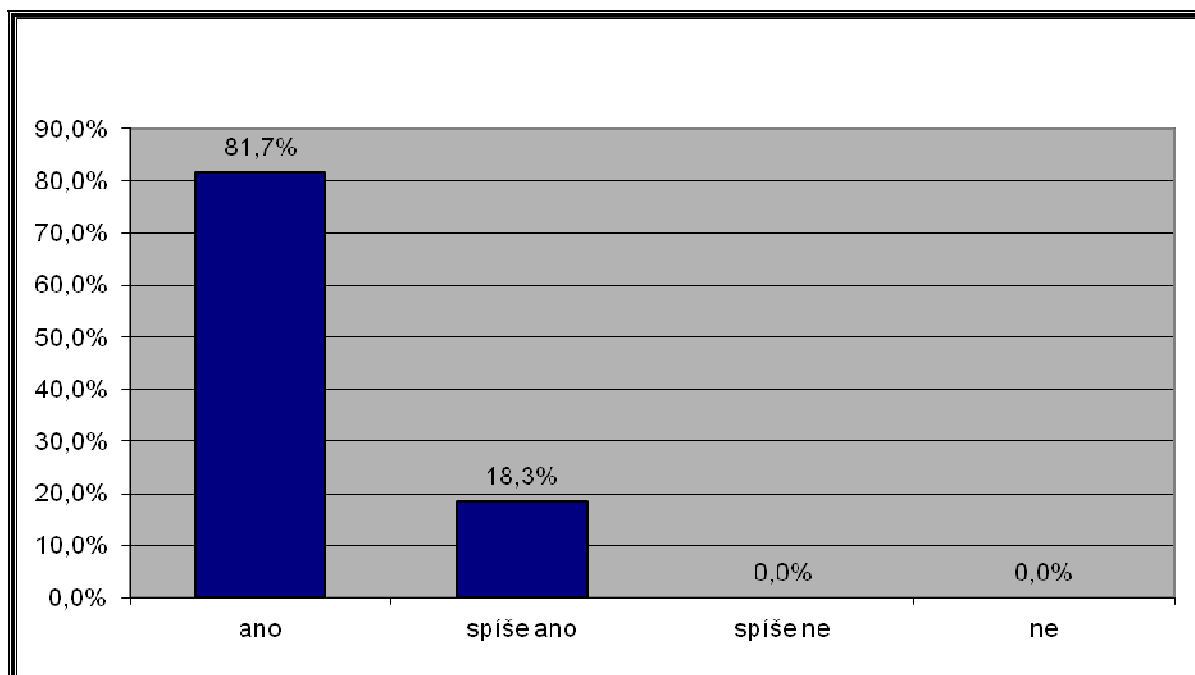
Graf č. 15 Rozvíjení představivosti a komunikačních schopností



Tabulka č. 15 Rozvíjení představivosti a komunikačních schopností

	celkem	celkem %
ano	37	61,7%
spíše ano	18	30,0%
spíše ne	2	3,3%
ne	3	5,0%

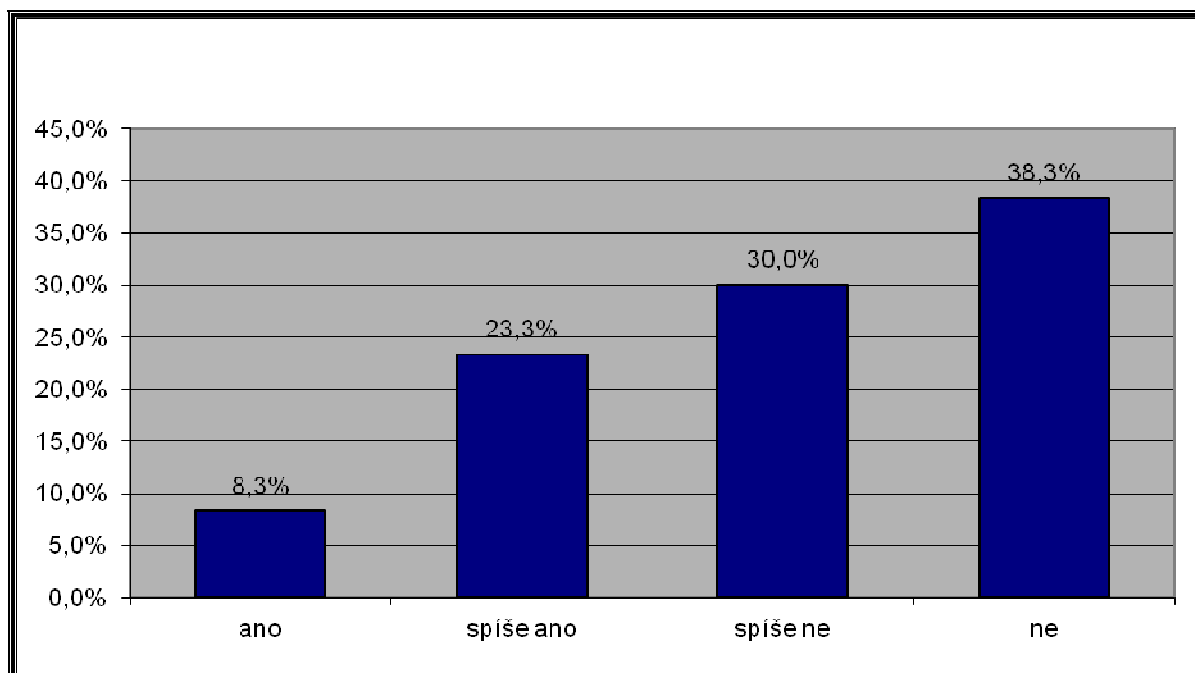
Graf č. 16 Jednu báseň vnímá každý čtenář jinak



Tabulka č. 16 Jednu báseň vnímá každý čtenář jinak

	celkem	celkem %
ano	49	80
spíše ano	11	20
spíše ne	0	0
ne	0	0

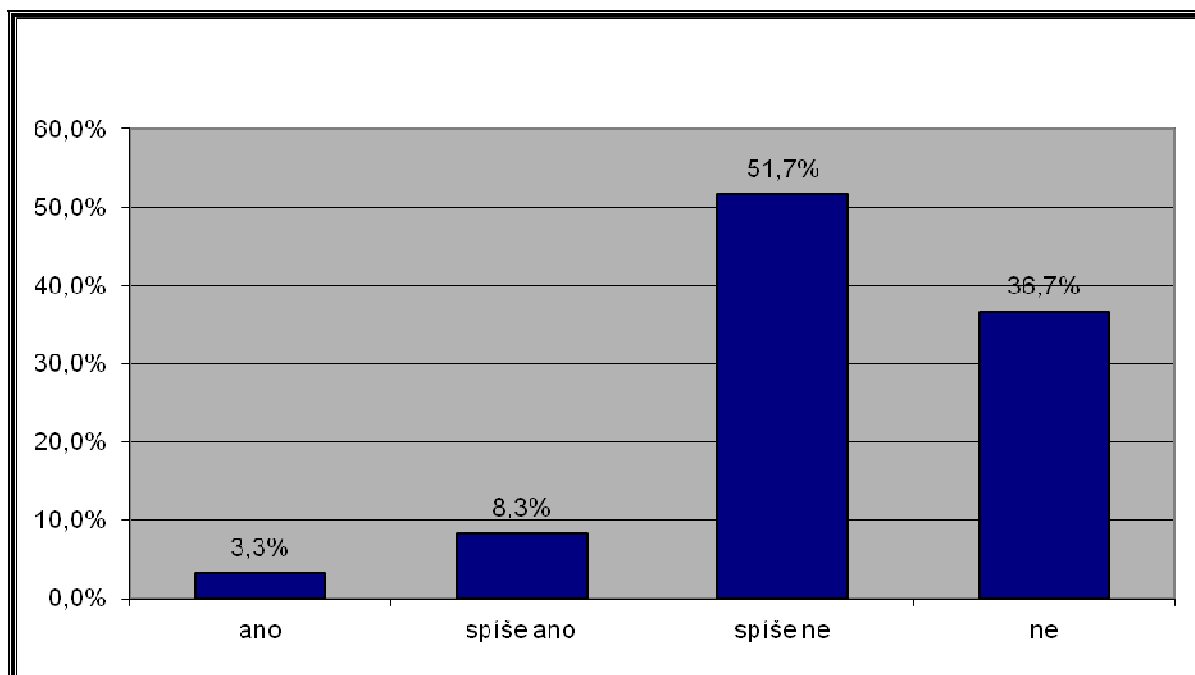
Graf č. 17 Nejistota při práci s poezií



Tabulka č. 17 Nejistota při práci s poezií

	celkem	celkem %
ano	5	8,3%
spíše ano	14	23,3%
spíše ne	18	30,0%
ne	23	38,3%

Graf č. 18 Neporozumění poezii



Tabulka č. 18 Neporozumění poezii

	celkem	celkem %
ano	2	3,3%
spíše ano	5	8,3%
spíše ne	31	51,7%
ne	22	36,7%

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci s názvem *Analýza postojů učitelů k výuce poezie*.

Jmenuji se Jana Adamčíková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, obor český jazyk – výchova ke zdraví.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jak se učitelé českého jazyka na 2. stupni základních škol staví k výuce poezie i k poezii jako takové.

Odpovídejte, prosím, obecně, ne za každou třídu, ve které vyučujete, zvlášť. Dotazník je anonymní. Vaše odpovědi označte jakkoli (tučné písmo, barevné písmo, symbol...)

Děkuji za Vaše odpovědi i Váš čas.

Email: Janina.Adamcikova@seznam.cz

Jana Adamčíková

město, kde vyučujete:	třídy, kde vyučujete čj:
-----------------------	--------------------------

1. Která složka českého jazyka by podle vás měla mít největší časovou dotaci? (nehleďte na to, co budou žáci potřebovat k přijímacím zkouškám)

- 1) Mluvnice
- 2) Literární výchova
- 3) Sloh
- 4) Jiná možnost (např. všechny stejně, nebo 2 stejně)

2. Kolik procent času věnujete poezii?

_____ %

3. Využíváte ve výuce metody jako INSERT, čtení s předvídáním, dílna čtení, vytváření představ, apod.?

Velmi často často někdy zřídka nikdy

4. Práci s poezií v hodinách považují za:

Velmi důležitou stejně důležitou (jako prózu) méně důležitou nedůležitou

5. Jaký mají žáci podle vás vztah k poezii?

Pozitivní spíše pozitivní neutrální spíše negativní negativní

6. Jak na poezii v hodinách reagují žáci (v porovnání s prózou)?

Lépe stejně hůře

7. Je užitečné nechat žáky o básni diskutovat?

Určitě ano spíše ano spíše ne určitě ne

8. Jak reagujete na rozvíjející se diskusi při rozboru básně?

Vždy podporuji spíše podporuji spíše nepodporuji nepodporuji

9. Vedete žáky k vlastní básnické tvorbě?

Ne ano

10. Vedení žáků k psaní poezie považují za:

Velmi důležité důležité málo důležité nedůležité

11. Jste sami autory básní? Tvoříte?

Ano, píši výjimečně píši/psal/a jsem nepíši

12. Jak často čtete poezii ve svém volném čase?

Velmi často často někdy zřídka nikdy

13. Uveďte, do jaké míry souhlasíte s uvedenými výroky:

1) Nejdůležitější cíl výuky poezie spočívá v pochopení významu básně.

Ano spíše ano spíše ne ne

2) Nejdůležitějším cílem výuky poezie je znalost základních pojmů z versologie.

Ano spíše ano spíše ne ne

3) Nejdůležitější cíl výuky poezie spočívá v rozvíjení představivosti a komunikačních schopností žáků.

Ano spíše ano spíše ne ne

4) Jednu báseň může každý čtenář vnímat jinak.

Ano spíše ano spíše ne ne

5) Při práci s poezií si nevěřím

Ano spíše ano spíše ne ne

6) Poezii často nerozumím

Ano spíše ano spíše ne ne

14. Uveďte, prosím, délku vaší praxe.

_____let

15. Uveďte, prosím, váš věk.

- 1) 24 – 30 let
- 2) 31 – 40 let
- 3) 41 – 50 let
- 4) 51 a více let

16. Pohlaví

- 1) Muž
- 2) Žena