

Typologii otázek a úkolů při práci s literárním textem rozdělená podle sledovaných aspektů těchto otázek a úkolů i podob jejich konkrétních realizací

Každá otázka/kol disponuje všemi aspekty, které se ale mohou realizovat různým způsobem. Smyslem typologie je poukázat na možnou nestereotypnost práce (vhodné střídání typů úkolů).

Aspekt:	Podoby realizace aspektu:	
Aspekt míry prožitku a racionality (MP)	Úkol vyžadující prožitek, zapojení emoční složky (MP-E)	
	Úkol vyžadující racionální uvažování, prožitek explicitně nevyžaduje (MP-NE)	
Aspekt předmětu interpretace (PI)	Úkol zaměřený na jediný, izolovaný, text (PI-J)	- bez vnitřní komparace (PI-J-BK)
		- s vnitřní komparací (PI-J-VK)
	Úkol vyžadující vnější komparaci (PI-K)	- komparace kontextová (PI-K-K)
		- komparace intertextová (PI-K-IE)
		- komparace intratextová (PI-K-IA)
		- komparace s adaptací (PI-K-A)
Aspekt zaměření na jednotlivé složky struktury textu (ST)	Úkol spojený s odhalováním dominantních myšlenek (ST-M)	
	Úkol spojený s uvažováním nad užitými uměleckými prostředky - epika (ST-PE)	- tematická výstavba – postavy (ST-PE-P)
		- tematická výstavba – časoprostor (ST-PE-Č)
		- tematická výstavba – fabule (ST-PE-F)
		- vypravěč (ST-PE-V)
		- adresát (ST-PE-A)
		- kompoziční výstavba (ST-PE-K)
		- jazyková výstavba (ST-PE-J)

	Úkol spojený s uvažováním nad užitými uměleckými prostředky – lyrika (ST-PL)	- tematická výstavba – motivy (ST-PL-M)
		- lyrický subjekt (ST-PL-S)
		- kompoziční výstavba (ST-PL-K)
		- jazyková výstavba (ST-PL-J)
Aspekt zaměření na jednotlivé složky obsahu předmětu literární výchova (SO)	Úkol směřující k individuálnímu porozumění významům textu (SO-P)	
	Úkol spojený s osvojením poznatku z literární teorie (SO-T)	
	Úkol spojený s osvojením poznatku z literární historie (SO-H)	
Aspekt vztahu k jednotlivým fázím literární komunikace (FLK)	Úkol související s percepcí (FLK-P)	
	Úkol související s apercepcí (FLK-A)	
	Úkol související s interpretací (FLK-I)	
	Úkol související s konkretizací (FLK-K)	
Aspekt míry tvořivosti (MT)	Úkol recepční, problémový, ale bez tvořivého výstupu (MT-R)	
	Úkol kreativní, s tvořivým výstupem – epika (MT-KE)	- objektivizace (MT-KE-O)
		- modifikace (MT-KE-M)
		- doplňování, rozšiřování fikčního světa (MT-KE-D)
		- změna perspektivy (MT-KE-P)
	Úkol kreativní, s tvořivým výstupem – lyrika (MT-KL)	- objektivizace (MT-KL-O)
		- rekonstrukce (MT-KL-R)
		- změna perspektivy, hlediska (MT-KL-P)
		- transkripce (MT-KL-T)

		- obměny lexika (MT-KL-L)
		- obměny kompoziční výstavby (MT-KL-K)
Aspekt myšlenkové operace (MO)	Úkol vyžadující pamětní reprodukci (MO-R)	
	Úkol vyžadující porozumění (MO-P)	
	Úkol vyžadující aplikaci (MO-AP)	
	Úkol vyžadující analýzu (MO-AN)	
	Úkol vyžadující syntézu (MO-S)	
	Úkol vyžadující zhodnocení (MO-Z)	

Tabulka 1 Přehled sledovaných aspektů

Komentáře k aspektům:

Komentář k aspektu míry prožitku a racionality:

První typ úkolu vyžaduje určité vyjádření, specifikaci emocionálního střetu žáka s textem, ať už jde o prožitek podnětený tématem textu nebo způsobem jeho vyjádření, ztvárnění – tedy prožitek informace věcné nebo estetické. Úkol může představovat východisko práce (text se mi líbí/nelíbí), ale být i součástí dalších, náročnějších úkolů. Z formulace úkolu vyplývá, že jeho splnění předpokládá (vyžaduje) zapojení emocí, pocitový přístup žáka k textu. K tomuto typu by patřily i otázky s emocionálním zatížením, které souvisejí s tematikou textu, míří ale mimo něj, k realitě žákovy života. Využívají paralel mezi tematikou a vlastními zkušenosti, zážitky žáka.

Druhý typ úkolu prožitek nevyžaduje, zároveň ho ale nevyklučuje (což často ani nelze). Formulace úkolu však v sobě nezahrnuje předpoklad zapojení žákových emocí při recepci textu.

Komentář k aspektu předmětu interpretace:

První typ úkolu znamená, že pozornost žáka je zacílena pouze a jenom na daný text, žák není nucen text srovnávat, uvádět do souvislosti s ničím dalším, co stojí „mimo daný text“. Možnost komparace je zde pouze vnitřní – srovnání postav, motivů, dějových epizod, stále se však myšlenkově pohybujeme „uvnitř“ textu.

Druhý typ úkolu vyžaduje srovnání textu buď s realitou – se „světem žáka“ (jeho zkušenostmi, znalostmi, postoji, které jsou přímo srovnávány s tematikou textu), nebo se „světem autora“ (nalézání vazeb mezi textem a životem, tvorbou autora, dobou života apod.) – nebo jiným textem. Ten je buď dalším autorským textem (intertextová komparace, např. při vyvozování rysů žánru, stylu autora), nebo textem účelově didakticky upraveným učitelem, popř. žákem v rámci předchozí tvořivé aktivity (intratextová komparace, pojem je použit ve významu shodném s podstatou metody didaktické substituce /Lederbuchová, 2010/). Poslední možnost komparace pracuje s žákovským diváctvím, nabízí filmovou (televizní, divadelní) adaptaci textu a vybízí k srovnání. Do této kategorie lze zahrnout i komparační práci s audioknihou.

Komentář k aspektu zaměření na jednotlivé složky struktury textu:

První typ úkolu - nalézání dominantní myšlenky (myšlenek) textu - je samozřejmě součástí interpretačního uvažování, představuje myšlenkové interpretační makroprocesy. Pouze u významově zcela jednoznačných textů může být tento moment v řízené interpretační práci opomenut. Cesta k nalézání smyslu samozřejmě nemusí mít (a často ani nemá) charakter přímé otázky, jak je to míněno v tomto prvním úkolu, i když i to je možné - jde o varianty onoho zatracovaného, ale někdy funkčního „co nám chce text říct“.

Většinou je uvažování vedeno přes drobnější postřehy, tedy přes úkoly druhého typu. Ty představují přemýšlení nad užitými uměleckými prostředky, což je další důležitý interpretační krok, který má však ve školních podmínkách dílčí podobu. „Jedinečné kvality textu (...) nelze postihnout v obecné rovině globálním pohledem zvnějšku (...), nýbrž interpretací dílčích, ale příznakových elementů daného textu umožňující dohlédnout řadou vztahů k něčemu podstatnému v jeho sdělení, tedy jakousi mikroanalýzou“ (Vařejková, 2005, s. 22). Tato interpretační práce „bude jednostranná a dílčí a záleží na učiteli, do které z existujících vazeb se rozhodne s žáky nahlédnout“ (c. d., s. 15).

Tento postup představuje myšlenkové interpretační mikroprocesy, které mohou být zacíleny na kteroukoliv z uvedených základních složek struktury epického nebo lyrického textu, v souladu s jeho charakterem. Může jít i o spojení, kombinaci strukturních složek jako předmětu zamyšlení. V jednotlivém úkolu tedy může být výrazně přítomno zaměření na více složek struktury textu (např. název místa děje – zaměření na prostor i jazyk; hledání společných motivů epiky – zaměření na všechny roviny tematické výstavby; hledání podobných a odlišných rysů lyrických básní – zaměření na všechny roviny textu)¹.

Komentář k aspektu zaměření na jednotlivé složky obsahu předmětu literární výchova:

Všechny tři typy úkolů sledují vazbu konkrétního úkolu na jednu ze základních složek obsahu předmětu literární výchova.

První typ úkolu není nijak spojen s faktografickými složkami předmětu, směřuje k jedinečnému textu, jeho významům, specifikům, bez osvojování terminologie nebo literárně historických reálií.

Druhý typ úkolu je spojen s osvojováním, prohlubováním nebo opakováním poznatků z oblasti literární teorie, včetně terminologie. Žák při plnění úkolu pracuje s nějakým literárně teoretickým pojmem.

Třetí typ úkolu spojuje práci s textem s informacemi o životě nebo další tvorbě autora, době autorova života, hledá paralely v životě, tvorbě apod., popřípadě jde o jiné informace literárně-historického nebo kulturně-historického charakteru v textu zmíněné nebo s textem související. Žák se při plnění úkolu seznamuje s nějakou informací tohoto druhu.

Pokud příslušný úkol má dílčí faktografický obsah, pak je chápán jako úkol tohoto typu, ačkoliv se samozřejmě dotýká i textu samého a jeho recepce.

Komentář k aspektu vztahu k jednotlivým fázím literární komunikace:

Jednotlivé fáze recepce literárního textu chápeme ve shodě s pojetím Ladislavy Lederbuchové (2010).

Percepce je fáze, v níž „čtenář komunikuje s grafickou a zvukovou stránkou jazyka. Estetická funkce jazyka zaměřuje čtenářovu pozornost primárně k jazykovému znaku samému, k jeho zvukové (ve zvláštních případech i grafické) stránce.“ (Lederbuchová, 2010, s. 151). U těchto úkolů je pozornost žáků zacílena právě na tyto zvláštnosti.

¹ V tom případě je úkol vyhodnocen jako zaměřený na více rovin textu.

Apercepce je fáze, v níž čtenář vytváří „imaginativní rovinu významů“ – „na základě porozumění denotační složce významů slov si díky své smyslové i jiné životní a čtenářské zkušenosti a představivosti dokáže v duchu modelovat obraz reálií, k nimž denotáty odkazují, a vytváří si v procesu jejich neustálého estetického přehodnocování jakýsi vlastní film pro svůj vnitřní zrak i ostatní smysly“ (Lederbuchová, 2010, s. 178). U těchto úkolů žáci pracují s fiktivním světem modelovaným textem i přímými významy, které nese, včetně elementárních výrazových prostředků sice s přenesenou, ale ne myšlenkově hlubší významovostí.

Interpretace (jako fáze recepce) je fází, která „kultivuje žákovu komunikaci v zaměření na konotační sféru významovosti textu, na významy tzv. hloubkové“ (Lederbuchová, 2010, s. 192). Učitel žákovu komunikaci rozšiřuje o vazby ke kontextům literárnímu a kulturnímu. Na základní škole je zřetel brán na kontext tematický, žánrový a autorský. Žák bude uplatňovat své vědomosti o literatuře, především o uměleckém jazyku, žánrech a jejich tematické. Bude komunikovat se skrytou významovostí konotátů. (c. d., s. 193). U těchto úkolů žáci mají vnímat znakový charakter textu, především hlubší významovost jeho formy – kompoziční i jazykové. A, v citaci výše zmíněné, kontextové přesahy.

Konkretizační fáze recepce představuje schopnost „přisuzovat smysl významovosti textu pro svůj vlastní život, schopnost nalézat v literatuře partnera dialogu pro řešení vlastních životních problémů“ (Lederbuchová, 2010, s. 201). Její rozvoj je dlouhodobou záležitostí, konkretizační aktivity lze provokovat průběžně v předchozích fázích recepce textu (c. d., s. 201-202).

Komentář k aspektu míry tvořivosti:

Úkol recepčního charakteru předpokládá přemýšlení o textu, úvahu, diskusi, při níž se žáci myšlenkově pohybují v hranicích daných autorským textem samým, nic k němu „nepřidávají“. Do této kategorie spadají i úkoly neproblémové, reprodukční a úkoly přesahující mimo text k životu žáka (Zažil jsi něco podobného jako hrdina? apod.).

Za kreativní úkol je považován takový, který po žácích vyžaduje vytvoření něčeho nového, co sice z interpretovaného uměleckého textu vychází, ale ve vytvořené podobě v něm není přítomno. Žákovský výtvar by měl být hmatatelný (kresba, část textu, dramatizace apod.), nebo zhmotnitelný (vizuální nebo auditivní představa, hypotéza apod.).

První čtyři uváděné možnosti představují různé tvořivé manipulace s fikčním světem epického textu. Objektivační se zde rozumí vytváření ucelené, více či méně detailní vnitřní představy fikčního světa odpoutané od určitým způsobem strukturovaného textu samého². Jde o představu konkrétních prvků fiktivního světa (prostoru, postav, událostí) i prvků abstraktních (atmosféry míst, pocitů, prožitků apod.), potenciálně různých „obrazů“ světa představeného v textu.

Modifikační jsou míněny úpravy textu na principu „co by bylo, kdyby“.

Doplňování, rozšiřování znamená domýšlení různých částí, momentů textů, které představují jeho „prázdná místa“³. Ta žáci zaplňují. Může jít nejen o v textu nezmíněné události v mezichase, události předchozí nebo navazující, prvky prostoru, ale také myšlenky nebo motivace postav.

Změna perspektivy je v podstatě změnou vypravěče, úhlu pohledu na fikční svět (může jít i o hledisko čtenáře – jeho hodnotící komentář k dění, představa sebe sama na místě postavy apod.). Změnu perspektivy zpravidla provází dílčí i výraznější změny ve fikčním světě samém.

² V tomto významu je pojem použit např. u Ingardena (1967).

³ V terminologii Romana Ingardena jde o „místa nedourčenosti“, Wolfgang Iser je nazývá „prázdná místa, mezery“ textu, Lubomír Doležel mluví o „nulových texturách“. Vždy je tak pojmenována přirozená skutečnost, že autor o fiktivním světě svého díla nemůže říct vše, vytváří pouze neúplné světy. Z didaktického hlediska jde o dobře využitelný a využívaný rys literatury.

U lyrických textů je situace poněkud jiná. Uváděné možnosti kreativních činností se z větší části vážou k tematické rovině – objektivizace, rekonstrukce, změna perspektivy a transkripce. Zbývající dvě možnosti se týkají práce s rovinou jazykovou a kompoziční

Objektivizací je myšleno, obdobně jako u epiky, vytváření představ na základě podnětů tematické výstavby básně a jejich „zhmotňování“. Rekonstrukce znamená dotváření určitých částí básně. Změna perspektivy je náročnější manipulací s lyrickým subjektem. Transkripce je přepis tematiky básně do podoby jiného útvaru, žánru. Obměny lexika mohou mít řadu podob a svým smyslem mají blízko k metodě didaktické substituce. Kompoziční výstavbu lze měnit vytvářením nových variant vnější a v důsledku toho i vnitřní kompoziční výstavby.

Veškeré kreativní činnosti jsou považovány za interpretační tehdy, pokud přispívají k poznání nějakého rysu výchozího uměleckého textu.

Komentář k aspektu myšlenkových operací:

Rozlišení jednotlivých typů úkolů vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Jejich aplikaci a konkretizaci na práci s uměleckým textem považujeme za vhodnou, i když mírně problematickou, především z hlediska jejich potenciální náročnosti a významu z literárněvýchovného hlediska. Rozlišení úkolů podle myšlenkových operací proto chápeme v systému analytických kategorií jako významné, ale doplňkové.

Otázky a úkoly vyžadující reprodukci jsou veškeré otázky, na které je možné najít přímou odpověď ve zdroji informací (literární ukázce). Otázky předpokládají zapamatování si příslušné informace, nebo její vyhledání v textu.

Úkoly vyžadující porozumění předpokládají komplexnější porozumění textu, který je převyprávěn (vyložen) vlastními slovy. Odpověď je sice přítomna v textu, ale ne zcela explicitně.

Úkoly vyžadující aplikaci předpokládají použití určité osvojené informace v nové situaci – např. pojem aplikovaný na nový text, fiktivní situace na realitu apod..

Úkoly vyžadující analýzu předpokládají uvědomění si existence prvků jako částí celku, zaměření na části a pochopení jejich role v celku textu.

Úkoly vyžadující syntézu směřují k vytvoření nějakého nového celku (myšlenky, návrhu, textu) na základě poznání dílčích prvků, informací.

Úkoly vyžadující zhodnocení mohou být značně různorodé, vždy obsahují moment subjektivního posouzení (situace, jednání – fiktivních i reálných; různých kvalit textu).

Zdroj:

Zítková, J. Didaktická interpretace uměleckého textu v praxi i teorii – jednota jedinečného a obecného. In Vala, J., Kusá, J. (eds.) *Text jako učební úloha*. Olomouc: UP, 2016, s. 7-21.