

Sloni, čtení, psaní a kritické myšlení *(Ukázková lekce pro řízené čtení,* *pozorování výstavby textu a smyslu)*

ONDŘEJ HAUSENBLAS
(Praha)

Analýza a interpretace literárního i věcného textu je tradičně považována spíše za záležitost čtoucího nebo bádajícího individua nežli za proces realizovaný společně skupinou čtenářů. Přestože víme, že tzv. konkretizace literárního díla je podmíněna dobově, a tedy společensky, tzn. (skoro) celou množinou čtenářů v daném období, obvykle předpokládáme, že čtenář se dobírá smyslu díla sám, nikoli ve skupince. Rozborům děl nebo reflexi čtenářského zážitku se ovšem věnuje také například škola při výuce ve třídě. Pokud však výuka v české střední nebo základní škole vůbec žákům předkládá analýzu a interpretaci určitého díla, používá ji spíše jako příkladový postup, jako vzor, jako nácvik metody, kterou si žáci mají osvojit každý pro své individuální užití, – a vlastně jen pro úsporu času se interpretaci jako metodě učí celá školní třída společně.

Avšak je v povaze literárního díla, a patrně i každého aspoň trochu složitějšího textu, že pochopení smyslu probíhá v mnoha vrstvách, postupně a zřejmě nikdy nedokončeně. I když při mnohokrát opakovaném čtení a interpretaci může čtenář časem najít a využít snad všechny nabídky, které do textu vložil jeho autor, přibývá dalších možných úhlů pohledu na dílo a jeho smysl tím, jak čtenáři s věkem přibývá životního rozhledu i estetické zkušenosti. Ovšem i takovýto postupný růst chápání smyslu díla je individualizovaný.

Literární věda jako by na vytvoření určitého společenského pochopení daného textu pokaždé „čekala“, až se význam díla vyhraní a vyjeví skrze literární kritiky a na ně navazující polemiky, skrze jiná díla obsahující aluze nebo přímé reflexe k dílu zkoumanému, skrze rozmanité adaptace díla pro jiné žánry a jiná

sdělovací média. Za onu rekonstrukci dobového chápání smyslu díla potom odborník považuje (spolu se svou osobní poučenou interpretací) ten význam a smysl, který dílu připisují soudobí vykladači nebo tvůrci navazujících děl. Obvykle nemáme k dispozici prameny, které by umožňovaly dosti spolehlivě zjistit, jak smysl díla chápala významná část dobové čtenářské populace. Něco málo by se dalo odvozovat od prodejnosti výtisků knihy nebo od návštěvnosti scénických přepracování. Velmi málo by se dalo usuzovat z tzv. čtenářských ohlasů publikovaných např. v denních listech. Takové zjišťování může nastat nebo trvat mnoho let po vzniku díla. Smysl díla však není přítomen jen *ex post*. Dílo má smysl hned, při každém čtení od svého vzniku.

Dokud nevěnujeme pozornost právě tomu, jak se smysl díla interpersonálně utváří ve chvílích četby, a dokud neovládáme takové metody práce, které by umožňovaly postupné utváření smyslu v našem chápání zřetelně reflektovat, budeme se domnívat, že interpretace smyslu literárních děl je hlavně záležitostí literární historie. Ve školách pak nutně dominuje literárněhistorický pohled na literaturu nad výchovou ke kultivovanému čtenářství, respektive výklady o literární historii považují za výchovu ke čtenářství nejen učitelé v základních a středních školách, ale i mnozí učitelé vysokoškolští. V rukou a ústech méně zdatných učitelů a při stálém tlaku neodborně sestavených učebních osnov nebo přijímacích či maturitních zkoušek se pak snadno stává, že žáci a studenti za celé studium vpodstatě ani jednou **nedostanou příležitost k tomu, aby poznali, jak se jejich osobní pochopení významu díla utváří a jak se vyvíjí, jak se liší nebo shoduje s pohledy a chápáním u ostatních čtenářů, ani jakými dalšími kulturními postoji je čtenářství provázeno.**

Málokdy dostanou žáci příležitost poznat srovnávání různých názorů na dílo a na jeho souvislosti s ostatními kulturními i společenskými jevy. Jen málokdy mohou vzájemně sdílet reflexi estetických zážitků i úvah nad dílem, třebaže právě v interpersonální rovině se uskutečňuje onen vznik dobového významu díla (vždy limitovaný společenskými okolnostmi i osobními předpoklady čtoucího), který bude skrze ještě další reflexe a úvahy v myslích a v rozhovorech dalších čtenářů stále dál přetvářen – až to přetrvá i do následujících dob i do jiných společenských milieu a dílo bude vykládáno, chápáno i prožíváno jinak, třeba i velmi odlišně (srov. např. dnešní pohled na středověké legendy, nebo i dnešní vztah mladých čtenářů k literatuře 19. století).

Pomysleme však na proces interpretace jako na **proces už od počátku kolektivní**. Porozumění smyslu díla můžeme utvářet společně a velmi výhodně při školní výuce, kde je důležitá skupina čtenářů soustředěna v jediné místnosti

ve stejném čase. Musíme ovšem překonat to pojetí literární výchovy, v němž učitel sděluje žákům určitá fakta o autorovi a jeho díle a předkládá jim hotovou (obvykle zúženou a zploštěnou, nebo prostě jenom osobní, či jenom literárněhistorickou) interpretaci díla k naučení. Vlastní četba žáků se z různých důvodů (i vnějších – časových nebo kvůli potřebnému počtu výtisků stejného díla) omezuje na čtení krátkých úryvků z čítanek. Ve škole se obvykle nedostává místo ani čas na proces skutečné interpretace textu, opřený o umělecké a jazykové prostředky v díle použité, rozvíjený stálým porovnáváním vlastních názorů a zkušeností s dosud pochopenými významy a s novými signály v textu, které vedou k obohacení nebo popravení dosavadního pochopení. A to nemluvíme o potřebě završit vnímání díla déleodobým estetickým dozníváním. U většiny učitelů by vzhledem k jejich tradiční přípravě takové setrvávání u vnímatelských procesů a reflexí ani nenašlo pochopení.

Současná konstruktivistická pedagogika a výzkumy v oblasti čtenářství však nabízejí poměrně zvládnutelné postupy, kterými je možné i za celkem omezených technických podmínek dnešních českých škol realizovat proces čtení, porozumění a reflexe tak, aby se v žácích nejenom upevnilo povědomí o kráse literárních děl a o příjemnosti čtenářského zážitku (tedy cíle literární výchovy), ale aby se žákům a studentům také otevřely **cesty k efektivnímu zacházení s textem, metody podporující porozumění textu, sobě, svým partnerům při interpretaci, a navíc i postoje, který toleruje a respektuje právě individuálnost čtenářského zážitku.** Tento společenský aspekt práce s literárním textem je velice důležitý proto, že napětí mezi „objektivně“, tedy interindividuálně konstatovatelným smyslem díla a jeho významem pro individuum je podstatnou složkou literárního díla a čtenářství. Evidovat a zvládat toto napětí a učinit i je předmětem estetického prožitku, to je podstatná součást výchovy ke čtenářství. Jedním z mnoha důvodů, proč dnešní děti a studenti „nečtou“, je i to, že nedostali příležitost zvyknout si na to, že literární díla různé provenience mívají různé kvality, jimiž se odlišují od bezprostředního vkusu čtenáře, ani na to, že obírat se těmito rozdíly může být zdrojem intelektuálního i estetického potěšení.

O jedné takové metodologii pro práci žáků a studentů s textem ve škole chceme v následujících řádcích podat ilustrativní výklad.

V České republice, podobně jako v 18 dalších zemích střední a východní Evropy, probíhá již třetím rokem pod patronací International Reading Association a za finanční podpory Open Society Institute, New York, program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (Reading and Writing for Critical Thinking).

V tomto programu se učitelé ze základních, středních i vysokých škol učí, jak ve své práci se žáky a studenty realizovat principy konstruktivistické pedagogiky, zejména v **čtení, psaní a diskusi**. Tato metodologie ani zmíněné tři typy činností však naprosto nejsou vázány na školní vyučovací předměty (tedy ani na výuku českého jazyka a literatury) ani na akademické nebo vědecké disciplíny studované na univerzitách. Naopak, jejich zaměřením je překonávat izolovanost učení v různých oborech poznávání.

Program připravuje učitele, aby dokázali **učinit čtení pro své žáky velice přínosnou a osobně zajímavou činností**. Tím i žáci s méně kulturním rodinným zázemím získají vstřícný postoj k umělecké literatuře a mohou si osvojit čtenářské dovednosti, jež jim umožní přijímat ve škole i později jako objekt svého zájmu a estetického prožitku širší škálu uměleckých děl. Zároveň však program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pěstuje konkrétní **dovednosti pro práci s věcněsdělnými texty**, zejména naučnými, a tím podporuje v žácích schopnost kvalitně se učit, zabudovávat nové informace do svého poznávání, kriticky vyhodnocovat validitu informací nových i předchozích atd. Psaním se v programu rozumí nikoliv primárně psaní tzv. tvůrčí, nýbrž **psaní jako výraz myšlenek, pocitů a jako prostředek ke kvalitní reflexi ve spolupráci s druhými**. Psaní je považováno jak za nástroj aktivního učení, tak za prostředek podporující růst osobnosti a také za příležitost k setkávání učících se a uvažujících osob. **V diskusích se žáci a studenti učí jasně vyjádřit i obhajovat své názory, aby tolerantně a s respektem přistupovali k stanoviskům druhých a aby se naučili vidět a vážít problémy nebo fakta z vícera různých pohledů**.

Proto se v tomto programu učitelé sami učí tyto činnosti kvalitně vykonávat, reflektují své zážitky a zkušenosti, zároveň však si pod odborným vedením připravují okamžité ověření metod i celkového přístupu ve své výuce u svých žáků, a získanou zkušenost znovu reflektují a vyhodnocují. Program brání ustrnutí na pouhém seznamování s obecnými nebo teoretickými východisky a cíleně dbá o to, aby se všechny poznatky skutečně realizovaly.

Hlavním cílem programu je tedy **vybavit učitele v praxi velmi účinným pedagogickým přístupem i souborem fungujících metod, které nejenom zpřístupní a usnadní studentům čtení a chápání textů, ale zároveň rozvinou jejich dovednosti vyjadřovací, komunikační i jejich kompetence intelektové**. Kritickým myšlením se zde rozumí vnímavá a skeptická interpretace a hodnocení komunikátů, a to včetně pochopení jejich širšího kontextu pragmatického, obecně kulturního, ale také včetně kontextu dané sociální skupiny: Konkrétní texty jsou přijímány, interpretovány, reflektovány a chápány v

sociální skupině žáků nebo studentů včetně jejich učitele. Program proto využívá velké řady kooperativních metod práce s texty jak při čtení, tak při produkci textů, a také při jejich analýze a interpretaci.

S výraznou teoretickou oporou v pedagogické psychologii Piagetově i Vygotského poskytují učitelé, kteří kursem Čtením a psaním ke kritickému myšlení procházejí a zároveň vyučují ve svých školách, svým žákům nebo studentům **strukturované příležitosti k tomu, aby všechny přijímané informace mohli porovnávat se svou dosavadní zkušeností, se svými dosavadními znalostmi a očekáváními, aby je mohli efektivně zpracovávat (tj. aby jim maximálně úplně porozuměli a byli si kvality svého porozumění stále vědomi) a aby mohli informace kriticky vyhodnocovat a zabudovávat do svého chápání.**

Následující lekce je ukázkou toho, jak konkrétně pracovat ve skupině žáků na 2. stupni školy (v 6.-9. ročníku). Vybraný text je krátký a jeho struktura poměrně zřetelná. Myšlenkový obsah však není primitivní, naopak za bajkou určenou zdánlivě dětskému čtenáři se dává k dispozici vážná životní zkušenost. Výstavba textu umožňuje opřít interpretaci o zřetelné, avšak nikoli stereotypizované vyjadřovací prostředky a výstavbové prvky.

Postup lekce je založen na tom, že čtenáři – žáci se k odpovědím na otázky, které k textu poskytuje učitel, dobírají sami, prezentují své názory a ujistějí se o srozumitelnosti jejich formulace i o platnosti svých tvrzení vzájemným porovnáváním. Je důležité, aby učitel zásadně nepodléhal puzení kontrolovat nebo doplňovat správnost odpovědí, ale aby jasně chápal své postavení facilitátora, který umožňuje žákům k poznatkům dospět četbou, analýzou a diskusí.

Práce vyžaduje čas podle zkušenosti žáků – obvykle kolem 90 min, též podle počtu úloh vybraných učitelem.

Cíle lekce:

Tato lekce umožňuje,

1. aby děti při čtení docela konkrétního textu poznaly, že **každý čtenář může text chápat jinak**, a že je to **normální**;
2. aby si děti uvědomily, že umějí nebo se mohou naučit najít v textu slova a věty, které toho o smyslu textu hodně prozrazují;
3. aby děti zakusily, že **nad textem je zajímavé i zábavné si povídat, porovnávat své názory a vysvětlovat si je**, a že při takovém povídání nebo při psaní o textu a o svém zážitku se dá **docházet k smyslu textu**;

4. aby si děti uvědomily a ověřily, že číst text dobře neznamená přerývat si ho v jednom kuse, ale že **text se čte a chápe postupně**, že jeho smysl odhadujeme a odhalujeme jednak už během čtení, jednak i po čtení, při reflexi;
5. aby si děti ověřily, jak je důležité při četbě **pozorovat sama sebe**, svůj zážitek, a zároveň **hledat v textu** konkrétní prostředky, kterými je zážitek vzbuzován;
6. aby se děti naučily odhalovat prostředky, které v textu naznačují **něco o autorovi, o jeho záměru a o jeho obecnstvu**;
7. aby děti uslyšely **příklady otázek**, které si dobří čtenáři nad textem pokládají;
8. aby se děti naučily, že je vhodné dát si při četbě a při posuzování textu **čas na rozmyšlenou**.

K postupu lekce:

• Materiál k lekci je rozdělen do oddílů A, B, C, D, v nichž jsou úlohy různé povahy. V oddíle A jsou dvě vstupní aktivity, v nichž žáci prozkoumávají svá očekávání a aktivizují své myšlení k setkání s novou informací. Už zde je důležité, aby měli příležitost svá očekávání vzájemně sdílet a konzultovat. V oddíle B jsou úlohy zaměřené přímo k četbě textu (číslovány jsou průběžně dále jako č. 3-19). V oddíle C se provádí metodou volného psaní reflexe získaných prožitků a poznatků. V oddíle D navrhujeme příklad toho, jak má škola poskytovat žákům stálou příležitost k prezentaci jejich výtvorů a zároveň platformu k následným, dozrívajícím reflexím, diskusím, úvahám.

• Text bajky je rozdělen do čtyř „rámečků“ číslovaných I. – IV. Instrukce k práci s textem jsou číslovány 1 – 19.

• Pracujeme **metodou řízeného čtení**, při které se oddíly textu čtou postupně. Jestliže není (u mladších nebo nezkušených žáků) jisté, že nebudou číst napřed, je vhodné rozdávat dětem vždy jen tu část, která se právě bude číst. Jedno dítě, které by se předem podívalo na konec textu, zkaží ostatním celou lekci. Přísné zákazy a stoprocentní dohled nad tím, aby se nečetlo dopředu, by zase zkažily důvěrnou a tvořivou atmosféru ve třídě.

• Učitelova zadání různých úkolů i otázek musejí být **jasná**, nejlépe i napsaná viditelně na tabuli a zároveň rozdaná žákům v pracovních listech.

• Po položení otázky tazatel (i učitel) vždy **chvilku mlčí**, aby si všichni mohli otázku rozmyslet. Kdo by nerozuměl otázce, sám se zeptá. Učitel nemá zahlušovat prostor k přemýšlení opakováním otázky nebo vysvětlováním.

- Mnohé odpovědi si jednotliví žáci **zapisují** na list papíru, pak je společně snášejí do velkých tabulek. Zapsání pomáhá jasně formulovat a fixovat názor nebo poznatek, o kterém se má uvažovat nebo diskutovat, aby úvaha nebo diskuze byla strukturovaná a účelná.

- Práce v lekci je založena na **konstruktivistickém přístupu** k učení: Každé dítě si nejprve docela samo k danému tématu vybaví, co všechno o něm už ví nebo co si myslí, že ví, co je nad ním napadá nebo co zažilo apod. (tzv. *evokace*) a tyto výchozí představy nebo očekávání si společně sdělují, potom dítě zkoumá a promýšlí text, objekt, problém a klade své vlastní otázky (*uvědomuje si význam*), a potom *reflektuje* samo i společně své poznatky, prožitky a postupy. Některé odpovědi najdou děti samy, jiné společně během reflexe, pro jiné se budou muset vydat do dalších pramenů. Je důležité, aby **učitel nevyhodnocoval** vhodnost nebo správnost jednotlivých představ, otázek, názorů, aby **nevnucoval** dětem, co o tématu „už měly dávno vědět“, co je „správně“, ani co si o něm mají myslet. Má jim dávat dost prostoru a důvěry k tomu, aby se chtěly **samy vyjadřovat a přemýšlet**. Ve fázi individuálního i společného reflektování učitel **nemá shrnovat** za děti význam textu, ani k čemu se došlo, protože jeho shrnutí by díky jeho autoritě dostalo punc „správnosti“ a hodnota vlastních úsudků dětí by byla ztracena.

- Pro přehlednost a jako materiál pro reflexi žáků se rozmanité závěry a lišící se názory žáků mohou **zaznamenávat viditelně do tabulek**, které jsou připojeny za textem. Některé tabulky si vytvoříme na tabuli nebo balící papír a u nich je důležité, aby je žáci nebo učitel psali pokud možno velkými písmeny a aby archy byly rozvěšeny tak, že žáci budou všechny své **důležité úsudky o textu mít na očích**. Pro samostatné uvažování žáků je důležité, aby učitel jejich vyjádření „nevylepšoval“ a necenzuroval. Pro orientaci žáků je důležité, aby čísla tabulek odpovídala číslům úloh a aby formulace zadání v úloze byly stejně jako nadpisy tabulek.

- V lekci je 20 úloh. Úlohy B.3-19 není možné stihnout ani ve dvou hodinách, jsou zde uvedeny jako nabídka pro výběr (který učiní učitel podle počtu žáků a podle množství času), nebo pro rozdělení do skupin žáků. Je však důležité, aby v lekci byly obsaženy všechny oddíly A., B., C., D.

- Úlohy B.3-19 může učitel rozdělit podle zkušenosti třídy v kooperativní práci několika skupinám žáků, které si navzájem o svých výsledcích poté referují. Tím se posiluje kooperativnost a vzájemná zodpovědnost ve třídě, a je to důležité i pro celkový smysl textu – každá ze skupin má za úkol vysoudit o textu něco podstatného, bez čeho by jeho smysl nebylo možné v celku pochopit. Až se žáci naučí pracovat hbitě a prezentovat své závěry bez průtahů, bude

rozdělení práce do dvou nebo více týmů opravdu šetřit čas. Ale v počátcích je nutné **poskytovat každému čtenáři individuálně dost času**, aby své dojmy, postřehy, stanoviska a otázky zformuloval nejprve vždy zcela samostatně, aby totiž jeho myšlení nebylo přehlušeno ani usměrňováno pohotovějšími reakcemi a výroky spolužáků.

• Jednotlivé úlohy si ovšem učitel formulačně upraví podle věku a zkušenosti žáků. Neměl by však měnit jejich obsah. Např. v otázce *Které místo v textu vám připadalo nejvíce „filmové“? Kde by se dal natočit docela vzrušující film? Proč si to myslíte? Jak vám tohle místo podal autor?* by mělo zůstat zachováno, že dává žákům příležitost si povšimnout, že celá „rodinná tragédie“ je prezentována autorem jako něco pouze slyšeného, jako názvy zvuků, a nikoli třeba pohybu, bez barev, ale také bez popisu protagonistů. Pokud žáci pro „film“ vyberou místo, v němž starý zuřivý slon zoufale utíká a troubí, měla by být zachována příležitost, aby žáci sami našli to, že autor tu vstupuje do vyprávění osobně (*neprál bych vám*) a že sem vtahuje i čtenáře (*vám ... poznáte ho*).

• Je velmi důležité, aby učitel během tohoto způsobu práce s textem **zabránil známkování**. Žáci musejí dostat příležitost, aby sami objevili zajímavost textu, jeho interpretace a zejména společného nalézání jeho smyslu. Práce není ani nácvikem, ani měřením znalostí nebo dovedností. Pro získávání známek si učitel musí najít jinou – vhodnou – příležitost. Je nezbytné počítat s tím, že v počátečním období práce v tomto stylu bude některého učitele dráždit zvýšený ruch ve třídě a že výsledky práce jednotlivých žáků nebudou ani zřetelně viditelné, ani úplně uspokojivé. Lekce slouží zejména utváření postojů ke společné práci s literárním textem (viz vytčené cíle) a to bývá proces zdoluhavý zejména tam, kde byli žáci navyklí na direktivní vedení hodin.

Začínáme pracovat:

Povídku Miloše Macourka *Slon* budeme číst nikoli najednou celou, ale postupně, ve čtyřech dílech, mezi nimiž si položíme a zodpovíme několik otázek. Některé odpovědi budeme psát každý sám, jiné společně prodiskutujeme.

Za práci s touto povídkou se **nedávají žádné špatné známky**.

A. Budeme číst bajku o slonech. Když si vzpomenete, jaké mívají sloni vlastnosti, co si o nich lidé myslí nebo povídají a jaké jsou okolnosti života slonů, můžete se pokusit odhadnout, jaké naučení by bajka o slonech mohla obsahovat.

1. Volné psaní:

(Dodržujte poctivě následující zásady volného psaní:

- a) položte tužku na papír a pište po celý vymezený čas, např. celých 7 minut;
- b) nevracejte se k napsanému, nic neopravujte, nevylepšujte;
- c) když nevíte, jak dál, napište cokoliv vás napadne, například: *Ted' nevím, jak dál*, ale snažte se vrátit k tématu;
- d) nedělejte si starosti s pravopisem ani s osnovou nebo slohem, na opravy bude čas později.)

Na list papíru si během sedmi minut zkuste každý sám napsat „Jaké poučení nám bajka o slonech nabídne“. Začněte například větou: *Myslím si, že poučení z bajky bude, že*:

.....

2. Až dopíšete, můžete si ve dvojicích vzájemně povědět, jaké naučení jste tipovali.

B. Začneme číst první úsek – to, co je v rámečku č. I. Pak společně pročteme instrukce, ale ne dál než po tlustou čáru. Teprve až zodpovíme otázky, budeme společně pokračovat.

I.

Miloš Macourek (z knížky *Láska a dělové koule*, 1989)

Slon

Docela malé uši nejsou k ničemu, kdo má moc malé uši, neslyší skoro nic a ani neví, jestli mu jdou náramkové hodinky. Ale moc velké uši nejsou také nic příjemného. Sloni mají ohromné uši a neřekli byste, jaké s tím mají trápení.

Ted' si přečtete následující 4 otázky, promyslete je a запиšte si na papír ke každé svůj názor. Potom si je zaznamenáme na tabuli do společné tabulky:

3. Jak k nám autor mluví? Jako opravdový vypravěč pohádek, nebo spíš jako bychom si povídali, anebo je přírodovědcem, který si potrpí na přesnost? Nebo

jako někdo úplně jiný? Která slova nebo věty to prozrazují? Zase si to zapište na své papíry. Jedna dívka si napsala například:

Opravdový vypravěč pohádek by asi začínal slovy „Žil byl jednou jeden...”

Nadiktujte to do společné tabulky (Tab. 3)

4. Pokuste se odhadnout, o čem to asi bude dál – co nám autor řekne teď. Svůj odhad si jen heslovitě zapište na svůj papír.

5. Až budete číst dál za tlustou čarou rámeček č. II., zkuste si dobře představovat, co je v něm slyšet, co čicháte, a jak se cítíte.

II.

Když jsou sloni ještě maličcí, mají uši skoro jako vy. Slyší zdálky hvízdát vlak a zblízka čmeláka, slyší zpívat ptáky a bubnovat déšť, slyší to všechno a nepřipadá jim to nijak zvláštní. A také, co je na tom zvláštního?

Ale sloni rostou, mají uši stále větší a větší a slyší čím dál víc. Zpočátku je to baví, a říkají si mezi sebou *Slyšels, jak se drolí omítka, kde to mohlo být, tady přece žádné zdi nejsou.*

Ale sloni rostou dál. Začínají mít uši jako malé náměstí a slyší tolik věcí, že se to nedá vůbec spočítat.

(Pokud pracujete ve skupinách, vezme si každá skupinka jinou otázku a odpovědi, na které přijde, si skupiny pokaždé navzájem prezentují.)

6. Co jste slyšeli, čichali, jak jste se cítili?

7. Splnily se vaše odhady toho, jak měla bajka pokračovat?

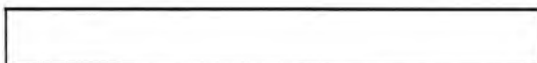
8. Pro jaké obecnstvo autor tuhle bajku asi píše? Podle čeho si to myslíte? Zapište si to do Tab. 8.

9. Pokuste se opět odhadnout, co se asi stane dál. (Prozradíme, že celá bajka se vejde na jednu stránku.)

Zkuste svou verzi pokračování odůvodnit – která slova nebo motivy v textu vám to napovídají?

.....
.....
.....

Až budete číst úryvek v rámečku č. III., zkuste si tentokrát promítat to, o čem čtete, před očima, jako by to byl nějaký film:



III.

Jdou třeba dva velcí sloni vysokou trávou, daleko široko se nic nepohne, maličkému slonu by se zdálo, že je všude úplné ticho, ale dva velcí sloni slyší hluk výtahu a křik na chodbě, řev rádia a třesk rozbitého nádobí, prosby a výčitky, kopání do dveří, pláč dítěte a nadávky, rány z revolveru a kvílení sanitky, slyší to všechno na své procházce vysokou trávou, kde se široko daleko nic nepohne, chtěli by si něco povídat, ti dva sloni, ale nemohou, nerozumí vlastnímu slovu a myslí si, tohle přece nelze snášet a běží si koupit vatu do uší, ale kde vzít tolik vaty do obrovských uší, slonů je hodně a vaty málo, to by se na světě nemohlo vyrábět nic než vata do uší, a sloni, čím jsou starší, tím jsou zuřivější, nepřál bych vám potkat starého zuřivého slona, poznáte ho zdálky, běží vysokou trávou, protože si myslí, že tomu uteče, ale pozná, že je to marné, a troubí svým chobotem, dělá velký rámus svým zdviženým chobotem, aby přerušil aspoň na chvíli to, co už nemůže poslouchat.

Zase si přečtěte následující otázky, ale jen k tlusté čáře:

10. Jak se naplnily vaše předpovědi o pokračování? Překvapil vás M. Macourek něčím, nebo jste ho odhadli dobře?

11. Které místo v textu vám připadalo nejvíce „filmové“? Kde by se dal natočit docela vzrušující film? Proč si to myslíte? Jak vám tohle místo podal autor?

12. Co všechno se změnilo během tří úseků, které jsme četli? Nejlehčí je najít tuhle změnu:

malí sloni → *dospělí sloni*

Napište si co nejvíc takových dvojic:

.....
Svoje zjištění si povězte.

13. Které změny jsou podle vás důležité, a k čemu v textu slouží? Například: rozdíl „malé uši – velké uši“ slouží k tomu, aby se ukázal rozdíl „málo slyšet – hodně slyšet“ (Tab. 13)

14. V posledním úseku autor jedním souvětím celou povídku shrnul a uzavřel. Dřív, než si závěr přečteme, zkuste napsat také krátce a moudře svoje vlastní zakončení této povídky.

Potom to zase porovnáme s panem Macourkem:

.....

V rámečku IV. si přečteme, jak Miloš Macourek své povídání uzavřel:

IV.

Tehdy si velicí sloni přejí být malými slony, což malí sloni nikdy nepochopí.

15. Dal se konec bajky čekat, nebo je to spíš překvapení? Splnilo se vaše očekávání z první úlohy o tom, jaké poučení bajka přinese?

16. O čem vlastně byla tahle bajka?

17. Byla tedy ta bajka spíš pro děti, nebo spíš pro dospělé? Řekněte si, proč si to myslíte. Byla to vůbec bajka? Vzpomeňte si nebo se podívejte, jak jste odpovídali na otázku č. 6. Jeden chlapec někde napsal:

Nejdřív se mi zdálo, že je to pro malé děti, protože se tu píše o malých slonech, ale teď myslím, že je to pro dospělé.

Můžete s ním souhlasit? Proč?

18. Zkuste navrhnout, jak by se bajka mohla jmenovat – každý napíše svůj vlastní, co nejuvýstižnější název bajky. Nakonec si je zase zapíšeme do tabulky (Tab. 18):

19. Jakým způsobem autor píše? Zkuste ke každému rámečku vytvořit shrnující heslo o jeho stylu a nadepište ho do malého okénka vpravo nad rámeček, např. nad první rámeček: Pak si svá hesla můžete sepsat společně do Tab. 19.

„klidný, obyčejný hovor“

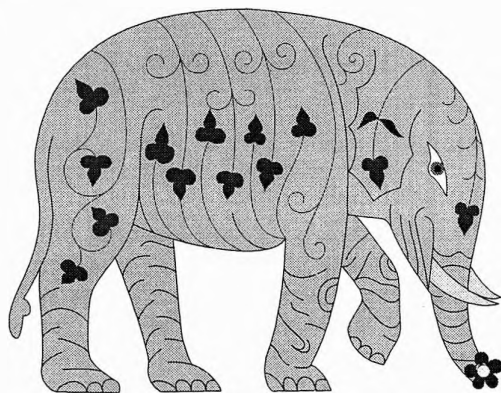
C. Takhle asi bajky nebo povídky obvykle nečtete, možná míváte jiné prožitky.

20. **Volné psaní** (podobně jako na začátku lekce):

Vezměte si prosím list papíru a tužku a během 10 minut si každý napište krátké vyjádření o tom, co všechno byste mohli vy sami udělat pro to, aby se trápení velkých slonů zmírnilo.

(Nemusíte nic předem rozmyslet, pište rovnou a pořád dál, dokud vás k hodině o slonovi něco napadá, podle zásad volného psaní. Vůbec se nemusíte starat o správnost, ale ať je to aspoň trošku čitelné.)

D. Aby se všichni mohli přesvědčit, jak se ve třídě liší nebo shodují vaše pohledy na příběh o slonech, na to, jak o nich pan Macourek píše, nebo jaké máte zážitky z četby a z lekce, udělejte si ze svých napsaných povídaní „*Jak se mi líbila hodina o slonovi a co mě o bajce ještě napadlo*“ na zdi výstavu. Můžete si k ní přidat i svoje obrazy slona, a tabulky, které jste si během práce společně vyplnili.



VZORY PRO ZÁZNAMOVÉ TABULKY K NĚKTERÝM Z ÚLOH

Čísla v rámečcích znamenají různé odpovědi nebo různé žáky

Tab. 3 – *Jak k nám autor mluví?*

<i>Jako vypravěč</i>	<i>Která slova to prozrazují?</i>	<i>Jako bychom si povídali</i>	<i>Která slova to prozrazují?</i>
<i>Jako přírodovědec</i>	<i>Která slova to prozrazují?</i>	<i>Jako někdo jiný?</i>	<i>Která slova to prozrazují?</i>

Tab. 8 – *Pro jaké obecnstvo asi autor píše? Podle čeho si to myslíte?*

--	--

Tab. 13 – *Důležité změny, a k čemu slouží?*

1.		4.	
2.		5.	
3.		6.	

Tab. 18 – Jak by se bajka mohla také jmenovat?

1.	4.
2.	5.
3.	6.

Tab. 19 – Jakým stylem jsou napsány jednotlivé úseky textu – rámečky?

Rámeček I.:	Rámeček III.:
Rámeček II.:	Rámeček IV.:

Literatura

- Langer J. A., 1990, *The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes*, „Research in the Teaching of English”, Vol. 24, No. 3 (October).
Macourek M., 1986, *Láska a dělové koule*, Praha, Mladá fronta.
Mareš J., 1998, *Styly učení žáků a studentů*, Praha, Portál.
Piaget J. – Inhelderová B., 1997, *Psychologie dítěte*, Praha, Portál.

The Elephants, Reading, Writing, and Critical Thinking

This article proposes an alternative procedure in school work (12-16 year olds) with literary works of art. Based on the constructivist approach to learning and teaching, the article explains and demonstrates how the interpretation of a particular literary text – a modern fable by Czech author Miloš Macourek – can be organized and facilitated in a school classroom. Much stress is put on the fact that no single "correct" interpretation is adequate for a work of art and that the meaning of the text grows gradually and not only

in individual perception and reflection but rather in cooperative efforts of more reading and communicating subjects. To bring such a procedure and the necessary working conditions to middle school education, the aims of literary lessons and the whole school subject of "literature" must be adapted.

The main principles of such interpretative work are equity of opinions, argumentation by quotes from the text, exploration and utilization of preceding experience of students and mutual exchange of aesthetic experience.

The article provides a pre-fabricated protocol of a lesson and includes also notation tables.