

Čtenář tvůrcem: tvůrčí psaní jako cesta ke čtenářské a pisatelské gramotnosti

Vladimíra Pánková

FPE ZČU v Plzni, vbrcakov@fpe.zcu.cz

Abstrakt

Studie se zabývá možnostmi rozvíjení čtenářské a pisatelské gramotnosti ve školní literární výchově, a to v návaznosti na revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který od ledna 2025 vymezuje čtenářskou a pisatelskou gramotnost jako gramotnost základní. Čtení a psaní jsou chápány jako vzájemně provázané procesy, jež žákovi umožňují hlubší porozumění nejen uměleckému textu, ale i žitému světu a sobě samému. Teoretická část studie vychází z předpokladu, že vědomě poznaná pravidla tvorby, vyplývající z reflektované četby, jsou pro porozumění uměleckému textu přínosnější než intuitivně pojatá kreativní interpretace. V tomto ohledu je tvůrčí psaní nahlíženo jako nástroj podporující kognitivní, esteticko-emocionální i metakognitivní složku recepce. Aplikační část studie představuje výukový koncept založený na didaktické interpretaci autorské pohádky Jana Wericha *O rybáři a jeho ženě*, navržený v souladu s kurikulárními cíli revidovaného RVP ZV a strukturovaný podle konstruktivistického modelu E–U–R. Předkládaný výukový koncept byl prakticky ověřen v sekundě víceletého gymnázia.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), čtenářská a pisatelská gramotnost, didaktická interpretace, tvůrčí psaní, autorská pohádka, Jan Werich

The Reader as Creator: Creative Writing as a Pathway to Reading and Writing Literacy

Abstract

The study explores possibilities for developing reading and writing literacy in school-based literary education in relation to the revised Framework Educational Programme for Basic Education (FEP BE), which has defined reading and writing literacy as a core literacy since January 2025. Reading and writing are conceived as interrelated processes that enable pupils to achieve a deeper understanding not only of literary texts, but also of the lived world and of themselves. The theoretical part of the study is based on the assumption that a conscious understanding of the principles of literary creation, derived from reflective reading, is more beneficial for the interpretation of literary texts than intuitively conceived creative interpretation. From this perspective, creative writing is understood as a tool that supports the cognitive, aesthetic-emotional, and metacognitive dimensions of literary reception. The applied part of the study presents a teaching concept based on the didactic interpretation of Jan Werich's authorial fairy tale *O rybáři a jeho ženě* (*The Fisherman and His Wife*), designed in accordance with the curricular objectives of the revised FEP BE and structured according to the constructivist E–U–R learning model. The proposed teaching concept was empirically tested in a lower-secondary class of a multi-year grammar school.

Key words: Framework Educational Programme for Basic Education (FEP BE), reading and writing literacy, didactic interpretation, creative writing, authorial fairy tale, Jan Werich

Úvod

V lednu 2025 byla představena finální verze revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).¹ Přináší zásadní změny v koncepci kurikula, které staví na provázanosti očekávaných výsledků učení (dále jen OVU) vzdělávacích oborů s OVU klíčových kompetencí, základních gramotností a průřezových témat. Čtenářská a pisatelská gramotnost je v revidovaném RVP ZV pojata integrovaně a stanovena jako povinný vzdělávací cíl napříč všemi předměty. Její systematický a primární rozvoj však přirozeně náleží především oboru Český jazyk a literatura (dále jen ČJL). Studie proto hledá cesty, jak do výuky ČJL začlenit tvůrčí psaní nikoli jako náhradu interpretace či její samoučelný ornament, ale jako prostředek cíleně posilující a kultivující čtenářskou a pisatelskou gramotnost žáků.

¹ RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2025). <https://prohlednout.rvp.cz>

Analýza RVP ZV

Revidovaný obsah vzdělávacího oboru ČJL vychází z komunikačního a integračního pojetí. To se snaží překonat izolované vnímání jednotlivých složek oboru (jazykové, slohové a komunikační, literárněvýchovné) a propojit je v jednotný, vzájemně se podporující celek. Současně zdůrazňuje mezipředmětové přesahy a usiluje o propojení vzdělávacího obsahu s reálným jazykovým světem žáků.

Jednou z nejvýraznějších změn revidovaného RVP ZV je odklon od tradiční struktury vzdělávacího obsahu založené na výčtu učiva. V jednotlivých vzdělávacích oborech se učivo již neuvádí, a to ani nezávazně; centrální roli nyní zaujímají OVU. Ačkoli nový RVP ZV zdůrazňuje integrační pojetí oboru ČJL, v některých OVU je patrný literárněvýchovný aspekt. Patří mezi ně tyto: Žák „používá záměrně a promyšleně postupy a strategie umožňující vnímat, chápat a interpretovat text“; „vyjadřuje svoje prožitky literárního, divadelního a audiovizuálního díla“; „interpretuje literární díla a díla z oblasti dalších druhů umění“; „tvorí umělecký text podle svých schopností, reflektuje tvorbu uměleckého textu a z reflexe vyvozuje poznatky“.

První z výše uvedených OVU implicitně pracuje s rozvojem žákovy metakognice, tedy s vědomým reflektováním čtenářských strategií užitých při poznávání díla. Žák se zamýšlí nad tím, které aktivity mu pomohly porozumět smyslu díla, které navodily emocionální, příp. estetický prožitek nebo které propojily fikční a žitý svět. Čtenářské či tvůrčí strategie (kladení otázek, vizualizace, předvídání, hledání souvislostí, variace textu atp.) si žák vědomě osvojuje s cílem uplatnit je samostatně při vlastní četbě.

Naplnění tohoto OVU však v reálné výuce nezřídka komplikují sami učitelé. Někteří volí aktivizační či tvůrčí metody mechanicky, bez smysluplného interpretačního zacílení a následné reflexe. Jiní naopak preferují formalistický rozbor („najdi“, „dolož“, „potvrď“), aniž by žáky vedli k prožitku či pochopení estetického účinu. V prvním případě se potýkáme s problémem nezvládnuté kreativity, která nejenže neprohlubuje oborové poznání, ale může ho dokonce vyprazdňovat. Ve druhém případě, typickém pro transmisivní výuku, v níž se text využívá převážně k demonstraci poznatků z poetiky či literární historie, se čtenářské strategie i tvůrčí postupy stávají zcela marginálními.²

Druhý z výše uvedených OVU, týkající se žákova prožitku uměleckého díla, je vhodné chápat jako východisko receptce, nikoli jako její naplnění. Čistě subjektivní hodnocení díla samo o sobě nestačí, pokud není didakticky korigováno a rozvíjeno ve vědomé práci s textem.

² Při samoúčelném užití metod a při chybné či chybějící reflexi četby nebo kreativních výstupů žáka může dojít buď k poznání utajenému (z žákovské exprese není vyvozeno žádné oborové poznání), nebo k poznání zavádějícímu (k dezinterpretaci textu; k osvojování chybných konceptů). V takto nezvládnuté inovativní výuce pak absence znalostní stránky učení vede k „vyprazdňování obsahu“. Oproti tomu v tzv. tradiční výuce, v níž se textem dokládají předem dané obsahy, zase dochází k poznání odcizenému. Tyto dysfunkční didaktické formalismy napříč obory popisuje autorský kolektiv J. Slavíka (2017, s. 286–397).

Třetí z uvedených OVU explicitně vybízí k interpretaci uměleckého textu. Jeho formulace je z kurikulárního hlediska sice srozumitelná, ale z hlediska didaktického příliš obecná, nevymezuje způsob ani míru čtenářského porozumění, k nimž má výuka na druhém stupni základní školy směřovat.³

Čtvrtý OVU – žák „tvorí umělecký text podle svých schopností, reflektuje tvorbu uměleckého textu a z reflexe vyvozuje poznatky“ – představuje z hlediska Bloomovy taxonomie kognitivních cílů nejvyšší úroveň, tedy tvořivou aplikaci poznání. Z toho důvodu se nejvíce jako vhodné začínat poznávání literárního díla právě tvorbou; ta by měla být důsledkem reflektované četby, nikoliv její náhradou. Ovšem OVU explicitně hovoří pouze o reflexi tvorby, již ne o jejím propojení s reflexí četby coby tvůrčím východiskem žákovy exprese. Domnívám se, že výuka literární výchovy se ideálně odvíjí podle modelu četba – reflexe četby – tvorba – reflexe tvorby. V takto strukturované lekci se tvořivost žáků opírá o vědomě poznané kvality textu (předchozí OVU), které se při jeho variaci (dotváření či přetváření) nebo při tvorbě vlastního textu rozvíjejí, interiorizují a propojují s emocionálním a estetickým zážitkem. V reflexi tvorby jsou pak tyto poznatky a zkušenosti dále zhodnocovány a transformovány, aby prohlubovaly porozumění dílu i uměleckým principům.⁴

Revidovaný RVP ZV klade důraz na propojení OVU vzdělávacích oborů s OVU klíčovými kompetencí, základních gramotností a průřezových témat. Klíčové kompetence, jimiž se myslí propojení znalostí, dovedností, postojů a hodnot, představují spolu se základními gramotnostmi a průřezovými tématy těžiště revidovaného kurikula. Stávající klíčové kompetence nově rozšířila kompetence kulturní se záměrem rozvíjet u žáků „schopnost vnímat umění jako specifický způsob poznávání světa a vypovídání o něm, interpretovat a hodnotit různé kulturní a umělecké projevy a porozumět jejich významu a kontextu“. Cíle této kompetence jsou nejvíce kompatibilní s cíli ČJL, s nimiž přirozeně vytvářejí interpretační rámec, a zároveň i s cíli vzdělávací oblasti Umění a kultura (výtvarná a filmová výchova; hudební, taneční a dramatická výchova).

V literární výchově se OVU klíčové kompetence kulturní rozvíjí zejména prostřednictvím diskuse o uměleckých dílech, tedy při jejich analýze a interpretaci. Žáci jsou přitom vedeni k tomu, aby umělecký text vnímali zaprvé jako specifické médium zobrazující

³ Je však nutné dodat, že v nezávazné části RVP ZV je tento OVU didakticky rozpracován v obecně naznačených směrech výuky. Žák si má uvědomit svébytnou fikční povahu uměleckého textu, posuzovat prožitek z četby, reflektovat obsahově-formální prvky textu, odhalovat a objasňovat autorský záměr atp. Tyto návrhy však nejsou závazné, a tudíž pro učitele nepředstavují jednoznačnou oporu pro plánování ani evaluaci výuky. Otázkou rovněž zůstává, do jaké míry jsou učitelé schopni tyto metodické podněty efektivně implementovat.

⁴ Téhož názoru je L. Lederbuchová (2010), která doporučuje realizovat žákovy kreativní zásahy do textu především v konkretizační fázi recepcce. Oproti tomu jiní didaktici preferují model intuitivně uchopené tvořivé interpretace, která umožňuje umělecký text dotvářet či přetvářet bez jeho předchozího porozumění. Smysl díla a poetika textu jsou hledány až v reflexi tvorby. Teprve v ní se interpretace stává vědomou a didakticky korigovanou učitelem. Tento expresivní přístup k textu vnímá O. Vojtišek (2019, s. 212–213) jako protiinterpretační, připomíná mu spíše cvičení z tvůrčího psaní.

společenská i niterná témata, hodnoty, postoje v kulturněhistorickém kontextu⁵, zadruhé jako nástroj k porozumění nejen světu druhých, ale i sobě samým a zatřetí jako inspirační zdroj k vlastnímu tvořivému projevu.

V revidovaném RVP ZV jsou nově vymezeny základní gramotnosti. Vzdělávacího oboru ČJL se týká především gramotnost čtenářská a pisatelská, která není zamýšlena výlučně pro tento obor, nýbrž pro všechny obory napříč kurikulem. Ačkoliv jsou v rámci této gramotnosti rozlišeny dvě různé složky jazykového rozvoje, v revidovaném RVP ZV jsou zcela oprávněně chápány jako jednotný celek. Vzájemná podmíněnost obou procesů je klíčová zejména v ČJL, kde čtení a psaní fungují jako propojené fáze interpretační zkušenosti, jak již bylo prezentováno výše. OVU dané gramotnosti vedou žáka k uvědomělému čtení i psaní, schopnosti hodnotit autorské strategie i vlastní tvůrčí postupy a chápat jazyk jako nástroj poznání, vyjádření a osobnostního růstu.

Průřezová témata prošla zásadní proměnou – nově jsou vymezena pouze tři, zcela nově formulovaná: Péče o sebe a o druhé; Společnost pro všechny; Udržitelné prostředí.

Téma Péče o sebe a o druhé směřuje k rozvoji žákovy sebezrozvoje a wellbeingu, posiluje jeho sociální dovednosti a podporuje aktivní spoluvytváření respektujících vztahů ve školním i digitálním prostředí. Téma Společnost pro všechny rozvíjí kritické myšlení, zejména vůči mediálním sdělením, a schopnost orientovat se v propojeném světě s respektem k lidské důstojnosti a s otevřeností k rozmanitosti. Žáci se učí rozpoznávat manipulativní techniky, předsudky a stereotypy ve způsobu prezentace informací. Téma Udržitelné prostředí podněcuje k odpovědnému přístupu k životnímu prostředí, k pochopení důsledků lidského jednání v širších souvislostech.

Literární výchova může tato témata přirozeně integrovat prostřednictvím textů, které otevírají prostor k reflexi osobních, společenských či enviromentálních otázek.

Aplikační část

Analýza revidovaného RVP ZV poskytuje východisko k promýšlení možností, jak v literární výchově smysluplně uplatňovat metody tvůrčího psaní – nejen jako prostředek žákovské exprese, ale především jako nástroj hlubšího porozumění uměleckému textu. Aplikační část studie se proto zaměřuje na návrh didaktické interpretace, která propojuje četbu, reflexi četby, tvorbu a reflexi tvorby do jednotného komunikačního celku. Cílem tohoto konceptu je rozvíjet čtenářskou a pisatelskou gramotnost, motivovat žáky k vědomé práci s jazykem i k vnímání literatury jako podnětu k poznání světa i sebe sama.

⁵ Právě respekt k tradici a dobovým souvislostem je pro interpretaci uměleckého textu klíčový. Pokud současná výuka rezignuje na historický kontext ve prospěch žákovy vlastní interpretace a tvorby, vzniká riziko dezinterpretací, zejména při projekci současných postojů do historických realit, jak dokládá příklad z výuky zaměřené na poznávání skladby Karla Havlíčka Borovského *Králi Lávrá* (Pánková, 2021, s. 333–362).

Estetická a didaktická reflexe vybraného textu

V aplikační části studie byla zvolena autorská pohádka Jana Wericha *O rybáři a jeho ženě* ze souboru *Fimfárum*. Werich zde vychází z literárně zpracované folklorní tradice, kterou svébytně aktualizuje prostřednictvím osobitého vypravěčství, humoru a filozofujícího nadhledu. Narativ těchto pohádek je unikátní tím, že evokuje mluvené vyprávění a imitativně obnovuje původní, bezprostřední kontakt s posluchačem. Autor využívá tradičních pohádkových syžetů k vyjádření vlastních názorů na svět, ke glosování lidských i společenských fenoménů. Aluze, sarkastické komentáře či pointy však často ocení až dospělý čtenář vybavený životními zkušenostmi. Werich tak pohádku vrací dospělému čtenáři, kterému byla určena původně, ale zároveň ji nebere čtenáři dětskému. Jeho pohádky oslovují děti i dospělé a každé z těchto čtenářských vrstev nabízejí významy odpovídající jejich interpretačním dispozicím (srov. Vařejková, 1995).

Při práci s vybraným textem žáci mohou objevovat žánrové znaky autorské pohádky⁶, charakterizovat postavy v závislosti na prostředí, reflektovat vypravěčský styl i jazykové prostředky a formulovat hlavní myšlenky. Pohádka tematizuje odvěkou touhu člověka po lepším životě i meze plněného přání. Zároveň zobrazuje měnící se dynamiku lidských vztahů, důsledky přizpůsobivosti, zejména ústupků, jež jsou činěny v rozporu s vlastním přesvědčením. Text tak otevírá otázky, co člověka činí skutečně šťastným, kde končí zdravá ambice a začíná destruktivní chtivost spojená s touhou po moci; kdy je kompromis při dosahování cíle obohacující a kdy spíše kompromitující. Z hlediska kurikulárního Werichova pohádka nabízí příležitost k naplňování OVU oboru ČJL ve vazbě na OVU čtenářské a pisatelské gramotnosti, klíčových kompetencí (především kulturní; osobnostní a sociální) i průřezových témat (zejména Péče o sebe a o druhé).

Návrh tvořivé didaktické interpretace

Didaktická interpretace vybrané pohádky vychází z třífázového konstruktivistického modelu učení E–U–R. Předkládaná dvouhodinová lekce je prakticky ověřena v sekundě víceletého gymnázia.⁷

⁶ K žánrovým znakům autorské pohádky, zejména v podání Jana Wericha, patří: originální přístup k folklorní tradici; zcivilněný časoprostor (daný moderními reáliemi a dobovými narážkami); jazykový i situační humor; odpateizované kouzelné bytosti; svérázné vypravěčství – zde kombinující lidovou stylizaci s četnými glosami, gagy, gnómami a rytmizovanými výčty. Takto pojatý narativ lze chápat spíše jako projev Werichovy osobité poetiky než obecně platnou žánrovou konstantu.

⁷ V první vyučovací hodině byla pozornost zaměřena na četbu textu a její reflexi, ve druhé hodině na žákovskou tvorbu a její reflexi. Výukovou koncepci lze však strukturovat i tak, aby se reflexe četby, tvůrčí činnost a reflexe této činnosti organicky postupovaly v obou hodinách.

Evokace⁸

Ve fázi evokace lze aktivizovat žákovu předchozí zkušenost s látkou o zlaté rybce prostřednictvím otázek: *Znáte pohádku o zlaté rybce? Jaké motivy nebo pasáže vám utkvěly v paměti? Které prvky tohoto příběhu považujete za typicky pohádkové?*

Evokaci můžeme dále rozvinout metodou předvídání založenou na komparaci názvů dvou zpracování téže látky. Werichova pohádka *O rybáři a jeho ženě* je aluzí na známý folklorní pretext, který se v Puškinově podání jmenuje *Pohádka o rybáři a rybce*. Změněný název podle S. Urbanové (2003, s. 195) posiluje „realistický prvek, jako kdyby šlo Werichovi více o lidi než o kouzla“. Ve školní literární komunikaci lze komparaci obou titulů vést následovně: *Čím se oba názvy liší? Jaký významový posun tento rozdíl naznačuje? Čemu nebo komu bude ve Werichově pohádce zřejmě věnována výraznější pozornost? Jaké téma bude u Wericha zvýrazněno oproti původní látce?*

Z 28 žáků si na zmíněnou pohádku vzpomněli pouze 4, a to jen ve fragmentech (motiv ulovené a propuštěné zlaté rybky; motiv plněných, stále směřejších přání). Dějové detaily ani závěr pohádky si žáci nevybavili. Pohádkovost spojili s kouzelným zvířecím prvkem. Na základě rozdílných názvů očekávali, že Werichovo zpracování bude na úkor kouzel akcentovat vztahy postav.

Uvědomění si významu⁹

Fáze uvědomění si významu je zde koncipována v posloupnosti: četba – reflexe četby – tvorba – reflexe tvorby.

Četba

První textovou ukázkou určenou k četbě byla expozice pohádky končící replikou: „No, to se ještě uvidí,“ odsekla praktická žena, uvařila večeři a šli pod duchnu“ (Werich, 1960, s. 31–33).

⁸ Cílem evokace je aktivizace žákových prekonceptů – dosavadních představ, znalostí a zkušeností týkajících se daného tématu. Učitel vytváří prostor pro spontánní vybavování a strukturování těchto poznatků, aniž by je hodnotil, tím podněcuje vnitřní motivaci žáka (zvědavost, potřebu ověřit hypotézy). Úspěšná evokace připravuje půdu pro hlubší porozumění tématu – ať už uměleckému, nebo odbornému textu – v následujících fázích výuky (srov. Hausenblas & Košťálová, 2006a, s. 54–58).

⁹ Ve fázi uvědomění si významu se žáci vlastním úsilím dobírají k novým informacím, a to při práci s vybranými zdroji (umělecký nebo odborný text, multimediální obsah), hledají odpovědi na evokační otázky a konfrontují své prekoncepty s nově získanými poznatky. Na základě toho pak upravují své chápání daného tématu. Tato fáze podporuje hlubší porozumění a vnitřní motivaci prostřednictvím vlastního objevování (srov. Hausenblas & Košťálová, 2006b, s. 57–59).

Návrh reflektivního dialogu

„Podmínkou a východiskem didaktické interpretace je žákův čtenářský zážitek jako výsledek jeho spontánní komunikační aktivity“ (Lederbuchová, 2010, s. 213). Naplněním této didaktické zásady respektujeme zaprvé oborový OVU (žák vyjadřuje své prožitky z literárního díla), zadruhé estetickou povahu uměleckého textu, zatřetí přirozenou procesualitu četby.¹⁰ Vstup do komunikace s uměleckým dílem lze podnítit otázkami typu: *Jaký dojem na vás udělal začátek pohádky? Co vás v úvodu pohádky nejvíce zaujalo? Která pasáž, věta nebo jen detail? A proč?*¹¹

Žáky nejvíce zaujalo obydlí postav – velikánská láhev od octa. Toto symbolicky nadsazené, svými významy však charakterizačně funkční prostředí, jež nahradilo očekávanou rybářskou chatrč, žáky překvapilo a pobavilo. Jednoho žáka v souvislosti s prostředím postav upoutala replika „byť nemůžeme dostat“, která podle jeho slov spíše než do pohádky směřuje do autorovy doby, poznamenané mj. bytovou krizí.¹²

Ve spontánní (přirozené) recepci si čtenář vytváří představu fikčního světa obvykle bezděčně. Didaktická interpretace naproti tomu může kognitivně-percepční schémata aktivizovat prostřednictvím řízené imaginace. Tato metoda vědomě iniciuje a zároveň usměrňuje žákovu obrazotvornost tak, aby zaplňování míst nedourčenosti¹³ nebylo samoučelnou hrou, nýbrž interpretačním aktem vedeným intencí textu a opřeným o čtenářské a životní zkušenosti, které se tímto procesem dále prohlubují.

Z hlediska autorské záměrnosti vybraného textu je smysluplnější zaměřit žákovu pozornost na prostředí determinující povahu postav než na jejich zevnějšek, jenž v expozici pohádky není vůbec zmíněn. Rovněž je podnětnější vést žáky k čichovému než vizuálnímu prožívání toposu (velikánské láhve od octa). Kyselost totiž spoluurčuje

¹⁰ L. Lederbuchová (2010, s. 149–203, 217–218) se metodicky zabývá řetězovou návazností interpretačních aktivit ve všech fázích žákovské recepcce (percepce, apercce, interpretace, konkretizace) a nabízí konkrétní podněty k jejich rozvíjení a kultivaci. Důraz na plynulou komunikaci mezi jednotlivými fázemi formuluje jako didaktickou zásadu při práci s literárním textem.

¹¹ Tímto detailem může být méně srozumitelné slovo, například *duchna* nebo *šídlo*. Efektivní práce s objasňováním takových výrazů pak tvoří základ porozumění textu na úrovni vyšších významových celků.

¹² Zmíněný žákovský výstup představuje spíše ojedinělý projev nadstandardního čtenářského vhledu. Talentovaný sekundán s hlubším zájmem o historii tak intuitivně identifikoval jeden z výrazných rysů autorské pohádky – zasazení tradovaného příběhu do zcivilněného, aktuálními realitami prostoupeného časoprostoru. Právě proto, že podobné postřehy nelze očekávat automaticky, měla by být interpretace především ve fázi responze vedena tak, aby žáky k objevování těchto znaků cíleně podněcovala.

¹³ Termín „místa nedourčenosti“ užíval ve svých pracích polský fenomenolog R. Ingarden. Poněvadž autor nikdy nemůže v textu vyjádřit všechny vlastnosti postav, prostředí nebo děje, je akt jejich domýšlení záměrně přeorientován na čtenáře, který vlastní tvůrčí činností konkretizuje tyto „schematické aspekty“, představuje si je zrakem, sluchem a dalšími smysly. V té souvislosti Ingarden zdůrazňuje, že chce-li čtenář „vidět“ představené předměty v takových aspektech, jaké dílo vyžaduje, nemůže přitom postupovat zcela libovolně, ale v mezích textu (srov. Ingarden, 1967, s. 50). Na Ingardenovu teorii navázal W. Iser, představitel recepční estetiky kostnické školy, který „prázdná místa“ textu reflektuje především z hlediska dynamiky čtení a jejich estetického účinku na čtenáře. Své učení formuloval v přednášce *Apelová struktura textů: nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy* (1970, česky 2001).

naturu nositelů: mírněji u rybáře, který je většinu dne pryč, výrazněji u rybářky, která tímto prostředím více prosákne (Urbanová, 2003, s. 196). V souladu se strukturním přístupem k textu, jenž nepopisuje jednotlivé jevy poetiky izolovaně, ale zdůrazňuje jejich esteticky integrované významy (Lederbuchová, 2010, s. 215), je vhodné klást otázky: *Jaké ovzduší v láhvi panuje? Jak ovlivňuje povahu těch, kteří zde žijí? Na koho působí silněji – na rybáře, nebo na jeho ženu? Podle čeho tak soudíte? Jak toto prostředí hodnotíte z estetického hlediska? Proč ho autor zvolil?*

Žáci ovzduší v láhvi popsali jako „neobyvatelné“, „nedýchateľné“, „jakoby otrávené“. Správně rozpoznali, že toto prostředí více působí na rybářovu ženu, která „je pořád doma“, než na rybáře, jenž „tráví čas u moře“. Volbu aktualizovaného toposu spojili s autorovým smyslem pro humor, někteří zároveň postihli i jeho významovou provázanost s charakterem postav, když poznamenali, že „v láhvi prostě zkusnou“.

Výstupy z řízené imaginace slouží jako podloží pro vlastní interpretační fázi, v níž je žáková pozornost záměrně směřována k charakteru postav, vypravěči, jazykovým prostředkům, žánrovým znakům včetně komiky či aluzí na dobovou realitu.

Povahu postav lze analyzovat prostřednictvím otázek: *Jaké projevy se vztahují k rybářčině „kyselé povaze“? Její muž ji vnímá jako zlou („mám ženu zlou jako šídlo“), vypravěč jako praktickou. Co o ní soudíte vy? Jak hodnotíte samotného rybáře?*

Někteří žáci popsali rybářku jako „chamtivou a sobeckou“, čímž se ztotožnili s postojem rybáře i s černobílým vykreslením postav příznačným pro klasické pohádky. Větší skupina rybářku vnímala jako „normální, otrávenou ženskou“, která „chce, aby se měli lépe“. Názory na protagonistku tak oscilovaly mezi měřítkem folklorní typologie postav a optikou autorské reinterpretace, jež připouští realističtější motivace. Rybář byl v žákovských výpovědích nejčastěji charakterizován slovy „je mu všechno jedno“.

Další otázky mohou směřovat k odkrývání významového i žánrového posunu v pojetí kouzelných postav: *Co vás zaujalo na postavě zlaté rybky? Čím se liší od té z klasické pohádky? Jak na vás působí spojení šišlající rybky a kouzelné bytosti? Jaký účinek může mít tato kombinace na čtenáře?*¹⁴

Ve způsobu zobrazení kouzelné rybky žáci cítili komický účinek, který vystihli poznámkou: „Šišlání sundává její autoritu.“ Ze ztraceného patosu bylo vyvozeno poznání o nedokonalé, polidštěné podobě kouzelné bytosti. Žáci si uvědomili, že právě tento kontrast mezi vysokým (pohádkovým) a nízkým (zcivilněným) se stává zdrojem humoru, jenž tradiční látku oživuje a aktualizuje.

Moře svou proměnlivou podobou odráží morální stav situace a funguje jako barometr vztahu mezi postavami a světem jako celkem. Prostřednictvím otázek lze žáky vést k objevení kompozičního principu paralely: *Jak vypadá moře, když rybář za darovanou*

¹⁴ Chce-li učitel v komparaci pokračovat, může žáky vést k porovnání rybích replik u Puškina a u Wericha. Puškinova rybka se ptá: „Čeho je ti, starče, zapotřebí?“ A uklidňuje: „Nemut se a jdi klidně domů.“ Naproti tomu Werichova rybka reaguje úsečně: „No, co chce tvá žena?“ „No, co je zas?“ „No, co je tentokrát?“ Atp. Absence sloves v některých replikách „svědčí o netrpělivosti zlaté rybky, která je svou povahou lidská, s původem značně nepohádkovým“ (Urbanová, 2003, s. 198).

svobodu nic nežádá? Jak vypadá poté, co na příkaz své ženy rybku o pomoc požádá? S čím tato proměna souvisí?

Žáci ihned pochopili, že „čisté“ moře odráží rybářovu bezpodmínečnou, tj. „čistou“ pomoc v nouzi – svět v humánní, etické rovnováze, v němž dobrý skutek není zatížen zítěstností. Následná rybářova žádost však tuto harmonii narušuje, „znečišťuje“, a to po vzoru pragmatického principu „něco za něco“.

Reflexe četby první textové části byla uzavřena otázkami na naráci a jazykové prostředky: *Jak byste ohodnotili styl vyprávění? S jakým záměrem se ve vyprávěčové řeči objevují výrazy či obraty typu „jen co je pravda“, „dobřejch sedm kilo“, „kouká jako blázen“? Nebo řečnická otázka: „No, ale chudí byli, co měli dělat?“*

Přestože žáci zaměňovali pojmy hovorová čeština a hovorový styl, dokázali postihnout uvolněnou, kontaktní, „jakoby živou“ podobu vyprávění.¹⁵

Četba

Druhou ukázkou vybranou k četbě (děj vynechaného textu učitel žákům představí převyprávěním) byla pasáž otevřená replikou: „Hej, vstávej, oblékni se a hajdy k rybě. Řekni jí, že chci být králem nad celou zemí,“ a uzavřená popisem: „Po stranách stály dvorní dámy, každá o hlavu menší než ta první, od největší po nejmenší, a tupě se usmívaly“ (Werich, 1960, s. 34–35).

Návrh reflektivního dialogu

Při reflexi četby mají žáci znovu objevovat estetickou integritu charakteru postav a prostředí.¹⁶ Motiv vyňaté páteře zde vtipně a zároveň kriticky reflektuje bezcharakternost těch, kteří slouží mocným s vidinou vlastního prospěchu. V řetězovité enumeraci příznaků zámeckého toposu autor s jazykovou hravostí užívá expresiva i neologismy (archilupáci), které čtenáře nejen pobaví, ale zároveň postihnou „odpudivost toho, co zpodobuje, co chce jedním dechem vyslovit, parodovat, satiricky „znemožnit““ (Vařejková, 1995, s. 18). Textová ukáзка rovněž ilustruje, že jednostranné ústupky vztah neharmonizují, naopak prohlubují jeho krizi. Rostoucí bezohlednou aroganci rybářčiny postavy zrcadlí zhoršující se kvalita moře, jež symbolizuje morální úpadek.

K tomuto poznání se žáci mohou dobírat prostřednictvím otázek: *Co vás na popisu prostředí nejvíce zaujalo? Co vypovídá o povaze dvořanů? (Nápomocné otázky: Jak na vás působí motiv vyňaté páteře? Co znamená, když o někom řekneme, že je bezpáteřík?*

¹⁵ Neobjeví-li se dříve během práce s textem postřeh o zcivilnění chronotopu, je žádoucí ho podnitit cílenými otázkami: Rybářka říká: „Byt nemůžeme dostat.“ Co tato replika může naznačovat o době, v níž pohádka vznikla? Tedy o konci 50. let minulého století. Jak koresponduje s žánrovými znaky lidové pohádky? Odpovídá jim, nebo je narušuje?

¹⁶ V první textové ukázkě se tento strukturní princip projevil na motivu velíkánské láhve od octa.

Jaký postoj zaujímá vypravěč ke dvorské společnosti? Která slova s předponou arci najdete v textu? Objevují se všechna v běžné slovní zásobě? Jak se význam předpony arci projevuje ve slově arcihlupák? Jaký účinek má toto slovo na čtenáře?) Jak rybářovy ústupky ovlivňují vztah k jeho ženě a jak se odrážejí na jeho sebeúctě? Kdy je ústupek ve vztahu prospěšný, a kdy naopak už škodí? Jak se v této části příběhu proměňuje moře? Co může jeho nová podoba symbolizovat?

Žáky v ukázce nejvíce zaujalo líčení moře, které černá a smrdí hnilobou. Jeho zhoršující se kvalitu propojili s morálním úpadkem obou protagonistů. Rybářka sice „chce víc a víc“, ale rybář, který se „cítí hůř a hůř“, se jí nevzepře a nadále plní její rozkazy. Žáci tuto dynamiku shrnuli výrokem: „Čím více moci rybářka získává, tím více duševního zdraví rybář ztrácí.“ Shodli se, že ústupky ve vztahu jsou prospěšné pouze tehdy, nejsou-li jednostranné. Zámecké prostředí hodnotili jako falešné. Motivy bezpáteřnosti či tupého úsměvu interpretovali bez obtíží, náročnější pro ně byla reflexe jazykové komiky, zejména odhalování významu neologismů a expresivních výrazů.

Četba¹⁷

Poslední, rozsahem nejkratší ukázkou určenou k četbě byl závěr pohádky. Vybraná pasáž začíná větami: „Utíká muž k moři. A strhla se bouře, že sotva na nohou se udržel“ (Werich, 1960, s. 40).

Návrh reflektivního dialogu

Werichovo zpracování, v němž rybářka chce ovládnout kosmická tělesa a rozebrat atom, vytrhává příběh z mytického chronotopu, tím se výrazně odlišuje od literárně adaptovaných folklorních předloh, kde ženiny ambice obvykle končí u vlády nad mořem a rybkou. Motiv atomu zcivilňuje pohádkový časoprostor a zároveň funguje jako dobová aluze na realitu 20. století, konkrétně na objev štěpení atomu a jeho zneužití při výrobě atomové bomby, symbolu ničivé síly schopné ohrozit celé lidstvo. Rybářčino přání lze proto chápat jako metaforu snahy proniknout k samé podstatě bytí a získat nad ní moc, tedy jako aspiraci na božství, připomínající pýchu mytických hrdinů soupeřících s bohy. Protože je však tato ambice neoddělitelně spjata s destruktivním potenciálem, nemůže být v rámci pohádkové fikce naplněna.

K poznání zcivilněného časoprostoru coby jednoho z žánrových znaků autorské pohádky a k uchopení jejího poselství lze žáky vést prostřednictvím otázek: *Co vás*

¹⁷ S ohledem na časovou ekonomii lze počet textových ukázek určených k četbě zredukovat na jednu či dvě. Pokud by jedinou vybranou ukázkou měla být závěrečná pasáž, je vhodné její rozsah oproti původnímu návrhu rozšířit, aby žáci nepracovali s mikroukázkou, která nemůže dostatečně evokovat čtenářský zážitek ani reprezentativně zprostředkovat téma. Samozřejmě součástí této zkrácené interpretace je zasazení vybrané ukázky do dějového i dobového kontextu, stejně jako do kontextu literárně zpracovaného folkloru, aby byla umožněna komparace lidových motivů s motivy autorsky uchopenými.

na závěru Werichovy pohádky nejvíce zaujalo? A proč? Co všechno vám motiv rozebraného/štěpeného atomu připomíná v rámci dějin 20. století? Jaké asociace ve vás vyvolává? Po čem rybářka vlastně touží? Jak tento motiv odpovídá pohádkovému žánru? Jaký časoprostor je typický pro klasickou pohádku? Jaký zvolil Werich ve svém autorském zpracování? Jak rozumíte konci pohádky, jejíž děj se vrací na začátek? Je podle vás tento konec spravedlivý? Jak byste zformulovali poselství Werichovy pohádky?

Žáci, kteří si nepamatovali detaily lidové předlohy o zlaté rybce nebo ji vůbec neznali, byli nejvíce překvapeni kruhovým návratem děje na začátek. Asi třetina z nich závěr nevnímala jako spravedlivý – pobouřilo je, že rybář byl potrestán stejně jako jeho žena, ačkoliv „měl za dobrý skutek dostat odměnu“. Ostatní považovali vyústění příběhu za eticky oprávněné, neboť i rybář nesl vinu svou poddajností a pasivitou. Ze závěru vyčetli ponaučení vyjádřené příslovími: Kdo chce víc, nemá nic; pýcha předchází pád. Motiv atomu v pohádce žáci nečekali, „protože je nepohádkový“ a „patří do našeho světa“. V jejich asociacích se ve spojení s atomem objevila atomová bomba, Hirošima a Nagasaki či vědecký pokrok. Jeden žák řekl: „Záleží na tom, kdo a proč atom rozbíjí. Pokud by to dokázala rybářka, nic dobrého by to světu nepřineslo.“ Podle žáků tak rybářka touží „po nemožném“, „po absolutní moci“.

V průběhu reflektované četby byly všechny konstruktivisticky vyvozené žánrové znaky autorské pohádky Jana Wericha průběžně zapisovány na tabuli jako společný, žáky spoluutvářený zápis. Výstupy z této reflexe se staly vědomým východiskem pro následnou žákovskou tvorbu, která byla realizována ve druhé vyučovací hodině.

Náměty na tvůrčí psaní

Monolog pro moře: Představte si, že moře má duši a hlas. Jak by promlouvalo k rybáři, který k němu přichází se stále náročnějšími přáními své ženy? Co by mu řeklo ve chvíli, kdy žádá, aby se jeho žena stala králem, a co ve chvíli, kdy chce, aby byla bohem? Ve svém monologu vyjděte z proměňujícího se popisu moře.

Dia-monolog pro rybáře: Rybář se nehádá se ženou, ale sám se sebou. Napište dialog pro jeho vnitřní znesvářené hlasy. První hlas chce mít doma klid, a proto je ochoten ženě ve všem ustupovat. Druhý hlas s tímto pasivním postojem nesouhlasí, protože si uvědomuje, že tyto ústupky nevedou ke klidu, ale k postupné ztrátě sebeúcty.

Alternativní závěr pohádky: Jak by příběh dopadl, kdyby rybář ženě odporoval?

Hra na autora: Vyberte si lidovou pohádku, kterou dobře znáte, a zkuste ji převyprávět jako Werich – s humorem, jazykovým důvtipem a narážkami na váš vlastní svět.¹⁸

¹⁸ Zadání posledního úkolu lze z důvodu časové ekonomie zúžit na autorské (moderní) převyprávění pouze úvodu nebo závěru vybrané lidové pohádky.

Návrh na reflexi tvorby

Monolog pro moře: Jak se motivy z popisu moře promítly do obsahu vašeho sdělení? Co jste si díky psaní monologu uvědomili o vztahu člověka a přírody?

Dia-monolog pro rybáře: Jak a do jaké míry jste se ve své tvorbě opírali o samotný text? Repliky kterého z vnitřních hlasů se vám psaly snadněji? Co jste si při psaní vnitřního dialogu uvědomili o rybářově situaci a možná i sami o sobě?

Alternativní závěr pohádky: V čem se váš závěr liší od Werichova? Co se změnilo v osudu postav? Co jste si při psaní uvědomili o možnostech volby a jejich důsledcích?

Hra na autora: Jaké prvky jste se rozhodli z původní pohádky zachovat, a co jste naopak změnili? Proč? Podařilo se vám do vyprávění vnést humor? Jaký typ – situační, jazykový? Jak jste v příběhu uplatnili svůj pohled na dnešní svět nebo na lidské vlastnosti? Co pro vás bylo při psaní nejobtížnější? A co vás naopak nejvíce bavilo?

Po interpretační i tvůrčí stránce se jako nejnáročnější ukázal alternativní závěr pohádky nebo přepis folklorní látky do moderní podoby. Reflexe žákovských prací v prvním případě odhalila zásadní problém spočívající v narušení žánrových pravidel pohádky. V alternativních závěrech bylo často zobrazováno rybářovo vzepření se ženě, které však vyústilo v protagonistovo násilné odstranění, zatímco rybářčina moc zůstala nepochybněna. Žáci tak povýšili žitý realismus a logiku mocenských vztahů nad logiku pohádky. Rybář, který se poprvé vymaní z pasivity a jedná autonomně, je v těchto výstupech potrestán smrtí, zatímco hybatelka excesu zůstává bez následků. Cílem reflexe tvorby bylo směřovat žáky k promýšlení těchto obsahů na žánrovém pozadí pohádky tak, aby bylo obnoveno její etické schéma.

Při přepisu lidové pohádky do moderní podoby žáci prokázali schopnost aktualizovat děj, zcivilnit prostředí pomocí dobových reálií (např. Instagram, daňové přiznání, šaty z recyklovaného materiálu), polidštit kouzelné postavy („spíše než vílu připomínala trochu bláznivou tetu z vedlejšího bytu“) a uplatnit humor, především situační. Jazyková komika se objevovala spíše v podobě nadužívání anglicismů a prvků internetového slangu (btw, omg). V těchto ohledech se žákům víceméně podařilo naplnit žánrové znaky autorské pohádky. Aktualizace však místy působily mechanicky a samoúčelně, postrádaly novou pointu a nebyly organicky začleněny do glos žitého světa. Ani odpatetizované magické prvky nebyly využity jako významnější zdroj komiky. Náznaky přesahu bylo možné sledovat především v ironizaci generačního užívání anglicismů či v kontrastu mezi tradiční pohádkovou scénou a současnými sociálně-mediálními realitami (např. prince okouzlí Popelka svou jinakostí: „Konečně někdo, kdo se nefotí s každým jídlem a umí se usmívat i bez použití filtrů.“). Reflexe vlastní tvorby pak žákům umožnila lépe si uvědomit uměleckou strukturu textu a principy fungování jeho literárnosti.

Reflexe¹⁹

Reflexi lze realizovat prostřednictvím tzv. exitek, techniky formativního hodnocení, při níž žáci písemně reagují na otázky, úkoly nebo nedokončené otevřené věty, například: *V dnešní výuce se mi nejvíce líbilo...; O autorských pohádkách jsem se dozvěděl(a)...; Při interpretaci textu mi nejvíce pomohlo...; Díky vlastní tvorbě jsem si uvědomil(a)...; To, co jsem se dnes naučil(a), můžu příště použít při...* Závěrečná reflexe tohoto typu podporuje metakognitivní uvědomění a propojuje recepci textu s vlastní tvůrčí zkušeností; může mít anonymní podobu nebo může být podepsaná.

Závěrem

Revidovaný RVP ZV otevírá nové možnosti pro smysluplnou integraci čtenářské a pisatelské gramotnosti do výuky. V literární výchově lze tohoto cíle dosahovat prostřednictvím tvůrčího psaní za podmínky, že je metodicky ukotveno v procesu četby a interpretace. Výzvou do budoucna zůstává systematická příprava učitelů, kteří dokážou využívat hru s textem jak v rovině interpretační, tak v rovině sebepoznávací.

¹⁹ Reflexe je závěrečnou fází modelu E–U–R, v níž žák formuluje vlastními slovy, co nově pochopil, co si z původních názorů potvrdil či opravil, a uvědomuje si také hranice svého poznání, tj. co zatím neví nebo v čem si není jistý. Kromě výstupů a vstupů žák reflektuje i samotný proces učení – jak se učil, které metody mu v čem pomáhaly (srov. Hausenblas & Košťálová, 2006c, s. 67–69). Reflexe čtenářských a tvůrčích strategií úzce souvisí s metakognicí, na kterou pamatuje též oborový OVU. Závěrečná fáze reflexe může zahrnovat i sebereflexi – co jsem se dozvěděl o sobě samém?

Prameny a literatura

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006a). Co je E–U–R? Podrobněji k Evokaci. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6(22), 54–58.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006b). Co je E–U–R? Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6(23), 57–59.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006c). Co je E–U–R? Podrobněji k fázi Reflexe. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 6(24), 67–69.

Ingarden, R. (1967). *O poznávání literárního díla*. Československý spisovatel.

Iser, W. (2001). Apelová struktura textů: nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. In M. Sedmiburský, M. Červenka, & I. Vízdalová (Eds.), *Čtenář jako výzva: výběr z prací kostnické školy recepční estetiky* (s. 39–62). Host.

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Západočeská univerzita.

RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2025). <https://prohlednout.rvp.cz>

Slavík, J., Knecht, P., Najvar, T., & Janík, T. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.

Pánková, V. (2021) Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II* (s. 333–362). Západočeská univerzita.

Urbanová, S. (2003). *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Votobia.

Vařejková, V. (1995). *Pohádkové Fimfárum Jan Wericha*. Masarykova univerzita.

Vojtišek, O. (2019). Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*, 16(31), s. 209–224.

Werich, J. (1960). *Fimfárum*. Československý spisovatel.