

Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou

The Principle of Clearness in Didactic Communication With Literature

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Václav Jindráček

Abstrakt: Tento článek se soustředí na ostenzi v didaktické literární komunikaci. Hlavní otázkou bylo, zda ostenze jako názorné představení daného jevu umožňuje specifikovat aktivity, které žáci v literární výchově preferují, popř. zda preference těchto činností vykazují výraznější rozdíly u vizuálního, auditivního či haptického (kinestetického) typu žáků. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit převládající učební styl žáků (podle de la Geranderieho klasifikace) a subjektivní preference respondentů ve vztahu k vybraným činnostem v hodinách literární výchovy. Respondenty byli žáci na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (dle Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 3). Jako konkrétní výzkumný nástroj posloužil nestandardizovaný, autory vytvořený dotazník. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že v poznávání umělecké literatury překáží žákům především vlastní interpretační činnosti (interpretace prozaických a zejména básnických textů). Výzkum potvrdil, že právě zde se projevují negativní důsledky stereotypních, předem daných výroků o smyslu textu, které žákům nadiktuje učitel.

Klíčová slova: didaktická literární komunikace, ostenze, učební styly

Abstract: This article focuses on ostension in didactic literary communication. The main question was whether ostension as a visual presentation of the phenomenon allows to specify the activities that students prefer in literary education, or whether the preferences of these activities show significant differences with visual, haptic (auditive) ear-minded and kinesthetic types of students. The aim of the research was to determine the predominant learning style of students (according to de la Geranderie's classification) and the subjective preferences of the respondents in relation to activities undertaken in the literature lessons. The respondents were pupils in upper secondary education (according to the International Standard Classification of Education ISCED 3). As a specific non-standardized research tool was used the author's questionnaire. Students' study of literature interferes with their own interpretation activities (especially the interpretation of prose and poetic texts). The research confirmed that it is here to show the negative consequences of stereotyped, predetermined statements about the meaning of the text which students dictate teacher.

Keywords: didactic literary communication, ostension, learning styles

1 Úvod

Školní komunikace s uměleckou literaturou úzce souvisí s uplatňováním zásady názornosti a s tzv. ostenzí. Jak uvádí Osolsobě (2002, s. 11), komunikace s uměleckým textem je poznávací interakcí příjemce s originálem, prostředkovanou někým dalším, „totiž podavatelem, čili původcem“ (Osolsobě, 2002, s. 11), v případě školní literární výchovy i pedagogem. Tato forma komunikace je označována jako *ostenze*. Princip ostenzivní komunikace chceme využít jako hlavní teoretickou oporu pro realizaci výzkumu názornosti v literární výchově.

2 Teoretická východiska

Ostenze je jednou ze základních forem komunikace, která vychází ze zásady názornosti. Ostenzí je možné sdělovat, tj. dávat něco k dispozici poznávací aktivitě druhého člověka. Ukázat „někomu něco“ znamená „něco epistemicky sdílet“. Aby člověk mohl ukazovanou věc identifikovat, vlastní vnímání musí kontrolovat a řídit podle svých představ a (zejména) podle svého myšlení. To znamená, že různí lidé mohou stejné jevy (tím spíše umělecká díla) vnímat odlišným způsobem. Mají totiž odlišné vědomosti, dovednosti, subjektivní zkušenosti a představy, mohou mít i odlišný styl učení, učební strategie, kognitivní styl, predispozice k poznávání atd. Vnímáním literárního uměleckého textu dochází v mysli čtenáře k zpracovávání získané informace, k jejímu srovnávání s dřívějšími zkušenostmi uloženými v paměti a k jejímu zařazování do vztahu k soustavě představ a pojmů.

Vnímání je umožněno součinností analyzátorů – orgánů složených z receptoru, dostředivé nervové dráhy a centra v mozkové kůře (Čáp & Mareš, 2001; Sternberg, 2002). Jednotlivé analyzátoři se spojují k ucelenější percepci. Každý jedinec vnímá okolní svět různým způsobem, *názorné poznávání vnímáním* je tedy individuální záležitostí každého čtenáře. Závisí především na tom, které smyslové podněty jedinec (vědomě či nevědomě) upřednostňuje – tj. který analyzátor v mysli čtenáře dominuje při konsolidaci informací na základě vizuálních, auditivních či haptických vjemů. Nejnáročnější funkce analyzátorů probíhají v korových centrech. Současně s analýzou a diferenciací podnětů dochází při vnímání i k syntéze a k uspořádání dílčích částí vjemu do vzájemných vztahů. Vnímání je tedy kognitivní proces, který ovlivňuje řada proměnných činitelů. Podle A. de la Garanderie tu mají zásadní úlohu *preferované smyslové podněty* (Bertrand, 1998). Podle mentálních postupů při vybavování informací rozlišuje jedince na typy *vizuální* a *auditivní*.

Chceme zjistit, zda ostenze jako názorné představení daného jevu umožňuje vymezit, které aktivity žáci v literární výchově preferují, popř. zda preference těchto činností vykazují výraznější rozdíly u vizuálního, auditivního či haptického (kinestetického) typu žáků (Hanušová, 2007).

3 Výzkumné šetření: metodologické aspekty

Hlavním **výzkumným problémem**, na který bylo zaměřeno výzkumné šetření realizované v rámci této studie, byla otázka, zda se liší preference vybraných činností v hodinách literární výchovy podle preferovaných smyslových podnětů – v závislosti na převládajícím učebním stylu žáků – a dále jakým způsobem přispívají jednotlivé činnosti k uplatňování názornosti a ostenze v hodinách literární výchovy.

Cílem výzkumného šetření, vycházejícím z formulovaného výzkumného problému, bylo zjistit převládající učební styl žáků (opírali jsme se o de la Geranderieho klasifikaci podle preferovaných smyslových podnětů), dále pak zjistit subjektivní preference respondentů vztahující se k vybraným činnostem v hodinách literární výchovy, vymezit subjektivní hodnocení frekvence těchto činností v reálné výuce ze strany respondentů a určit míru efektivity ostenze jednotlivých činností v hodinách literární výchovy ve vztahu k frekvenci jejich realizace v reálné výuce.

Vlastní výzkumné šetření mělo kauzální a deskriptivní složku. V rámci kauzální složky výzkumného šetření jsme formulovali výzkumnou hypotézu, že převládající učební styl žáků ovlivňuje žákovy subjektivní preference vybraných činností v hodinách literární výchovy. Formulovali jsme i deskriptivní výzkumný předpoklad, tedy že míra efektivity ostenze je dána

jednak faktorem subjektivní preference činnosti v literární výchově, jednak faktorem frekvence této činnosti (ostenzivní koeficient). Preferovaná a často realizovaná činnost má ve vztahu k žákům vysokou efektivitu ostenze, je totiž vhodnou didaktickou aktivitou a žákům zprostředkovává maximum poznatků. Nepreferovaná činnost vykonávaná s vysokou frekvencí pak může působit kontraproduktivně a její ostenzivní efektivita je záporná. Taková činnost může způsobit, že žáci budou poznatky odmítat nebo jen pasivně přijímat.

Výzkumné šetření bylo realizováno v druhé polovině roku 2011 na **výzkumném vzorku** N = 102 respondentů. Respondenty byli žáci na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (dle Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 3). Vzorek respondentů byl vytvořen na základě dostupného výběru. Výzkumného šetření se účastnili žáci 1., 2. a 3. ročníku čtyřletého cyklu gymnázií (Litvínov, Kladno) a 1., 2. a 3. ročníku střední odborné školy (Praha). Věkové složení zvolených respondentských skupin bylo 15–18 let. Distribuce výzkumného nástroje byla zajištěna osobní účastí autora, návratnost použitého dotazníku činila tedy 100 %.

Před vlastním výzkumným šetřením byl proveden dvoufázový předvýzkum, kterého se účastnilo 5 žáků dané věkové kohorty. Výsledkem předvýzkumu bylo vytvoření nabídky 24 činností, které mohou rozvíjet žákovskou recepci i produkci uměleckých textů a které mají význam pro zásadu názornosti a ostenzi v didaktické literární komunikaci. Nabídka vybraných činností byla dále využita pro konstrukci výzkumného nástroje.

V druhé fázi předvýzkumu byl výzkumný nástroj testován. Zjišťována byla srozumitelnost instrukcí, adekvátnost jednotlivých položek, přiměřenost posuzovacích škál a celkové časové limity potřebné k vyplnění dotazníku. Na základě výsledků druhé fáze předvýzkumu došlo k optimalizaci výzkumného nástroje v přeformulování některých položek za účelem vyšší srozumitelnosti.

Jako konkrétní **výzkumný nástroj** posloužil nestandardizovaný, autory vytvořený dotazník. Z hlediska cílů výzkumného šetření jsou klíčové tři oddíly tohoto výzkumného nástroje.

- První oddíl se zaměřuje na určení převládajícího stylu učení podle preferovaných smyslových podnětů. Tento oddíl obsahuje celkem 15 intervalových položek konstruovaných na principu škálování, ve kterých respondenti vyjadřují míru svého souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky na škále: „zcela nesouhlasím – spíše nesouhlasím - neumím posoudit – spíše souhlasím – naprosto souhlasím“. Každý z učebních stylů (vizuální, auditivní, kinestetický) byl dotován pěti výrokovými položkami. Při matematicko-statistickém zpracování dat byly odpovědi respondentů kódovány v číselném intervalu $\square 1; +5 \square$.
- Druhý oddíl se zaměřuje na zjištění subjektivní preference různých činností, které souvisejí s poznatkem o literatuře nebo s četbou a které rozvíjejí aktivitu žáků v komunikaci s uměleckým textem. Respondenti rozhodovali, zda jim příslušná činnost pomáhá při učení a při četbě (usnadňuje učení a četbu), nebo zda jim při učení a při četbě vadí (znesnadňuje učení a četbu). Tento oddíl obsahuje celkem 24 intervalových položek konstruovaných opět na principu škálování. Respondenti v nich hodnotili míru usnadnění či znesnadnění učení a četby na škále: „velmi mi vadí – spíše mi vadí – nemusela by být – mohla by být více – spíše mi pomáhá – velmi mi pomáhá“. Při matematicko-statistickém zpracování dat byly odpovědi respondentů kódovány v číselném intervalu $\square -5; +5 \square$.
- Třetí oddíl je zaměřen na hodnocení frekvence výše zmiňovaných činností v reálných vyučovacích hodinách literární výchovy. Obsahuje 24 položek (stejně aktivity jako v druhém oddílu dotazníku) konstruovaných na principu ordinálního měření, kdy respondenti hodnotili frekvenci na stupnici: „nikdy – zřídka (asi jednou za rok) – asi jednou za měsíc – asi jednou za 14 dní – asi jednou týdně – každou hodinu“. Při

matematicko-statistickém zpracování dat byly odpovědi respondentů kódovány v číselném intervalu $[-5; +5]$, přičemž 0 je zde jedním z bodů posuzovací stupnice, zároveň má však význam přirozené nuly.

4 Metody zpracování dat

Odpovědi respondentů byly zaneseny do vyhodnocovací matice vytvořené v programu MS Excel tak, že jednotlivé odpovědi byly zaznamenány příslušným číselným kódem. Odpovědi respondentů v prvním oddílu dotazníku byly sgrupovány podle příslušného učebního stylu do tří grup (vizuální, auditivní, kinestetický). Každá grupa byla tvořena odpověďmi respondentů na 5 dotazníkových položek. Poté byl vypočítán aritmetický průměr těchto pěti odpovědí v příslušné grupě. Následně byli respondenti zařazeni do příslušných skupin podle převažujícího učebního stylu. V případě, kdy hodnoty aritmetického průměru byly shodné nebo velmi podobné ve dvou či třech grupách současně, učební styl příslušného žáka byl označen jako styl smíšený (mezistyl). Tento jev není neobvyklý. Honey a Mumford upozorňují, že typy učebních stylů jsou pouhé schematické obrazy a u žáků se jen výjimečně vyskytují ve zcela vyhraněné formě (Honey & Mumford, 2001).

Odpovědi respondentů na položky obsažené ve druhém oddíle byly vyhodnoceny deskriptivními metodami statistické analýzy dat. Subjektivní preference jednotlivých činností byly porovnávány na základě hodnoty aritmetického průměru. Hodnoty odpovědí respondentů pak byly u jednotlivých položek násobeny s odpověďmi respondentů, které se týkaly frekvence jednotlivých činností hodnocených ve třetím oddílu dotazníku. U každé položky byla vynásobena hodnota preference s hodnotou frekvence. Výsledkem výpočtu byl **ostenzivní koeficient**. Tento údaj (v použitém výzkumném nástroji se může pohybovat v teoretickém intervalu $[-25; +25]$) vyjadřuje míru ostenzivní efektivity dané aktivity v literárněvýchovné praxi. Tato ostenze může mít usnadňující (0; 25] nebo znesnadňující $[-25; 0)$ charakter ve vztahu k procesu učení a k četbě uměleckých textů v literární výchově. Z ostenzivních koeficientů daných aktivit u jednotlivých žáků byl posléze vypočítán aritmetický průměr.

5 Výsledky a diskuse

Výsledky budou uváděny tak, jak vyplývají z vyhodnocení použitého výzkumného nástroje. Nejprve byla pozornost věnována převládajícímu učebnímu stylu jednotlivých respondentů z hlediska jejich preferovaných smyslových podnětů. Výsledky stratifikace převažujících učebních stylů ve sledovaném vzorku ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1: Stratifikace převažujících učebních stylů

Učební styl	Počet respondentů	% respondentů
Vizuální	39	38
Auditivní	38	37
Kinestetický	11	11
Smíšený	14	14

Zcela v souladu s teoretickými předpoklady je ve vzorku respondentů velmi málo zastoupen kinestetický styl učení. Zastoupení stylů aditivního a vizuálního je vyrovnané. Naprostá většina názorných prezentací používaných ve školní výuce, nezávisle na vyučovacím předmětu, má audiovizuální charakter, měla by proto být blízká a z hlediska ostENZE přijatelná pro naprostou většinu žáků v sledovaném vzorku.

V druhém oddíle výzkumného nástroje byla zjišťována subjektivní míra preference vybraných 24 aktivit realizovaných v literární výchově. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že převažující učební styl žáků *ovlivňuje* subjektivní preferenci činností v hodinách literární výchovy. Výzkumná hypotéza formulovaná v rámci kauzální složky výzkumného šetření tak **byla verifikována**.

Preference činností, které vykazují největší rozdíly v závislosti na učebním stylu žáků, jsou zvýrazněny v tabulce.

Tabulka 2: Preference aktivit realizovaných v literární výchově

Činnosti v hodinách literární výchovy	Vizuální	Auditivní	Kinestetický	Smíšený
Interpretace (rozbory) básní.	-0,538	-0,684	-1,909	-1,714
Interpretace (rozbory) prozaických textů.	-0,795	-0,474	-1,000	-1,286
Pouštění filmů natočených podle literárních děl.	2,744	2,842	2,818	2,000
Schrávání scének, dramatizace.	-0,333	0,000	-0,818	-1,000
Diskuse s učitelem o ukázkách literárních děl v čítankách.	1,308	1,211	-0,636	0,714
Diskuse se spolužáky o ukázkách literárních děl v čítankách.	-0,128	0,421	-1,182	0,000
Psaní úvah o přečtených textech.	-0,795	-0,579	-0,091	-2,286
Povinná četba.	-0,949	-1,000	-1,000	-3,143
Vedení čtenářského deníku.	-1,103	-1,211	-0,273	-2,857
Používání interaktivní tabule.	1,308	1,211	1,182	2,571
Používání počítače a internetu k vyhledávání informací.	3,154	2,632	1,909	2,857
Tvorba vlastních literárních textů (povídky, básničky).	-0,077	-0,105	-1,182	-0,571
Beseda se zajímavými lidmi (spisovatelé, pamětníci...).	1,256	1,000	1,000	1,714

Předčítání literárních textů učitelem.	0,487	1,000	0,273	1,286
Skupinová práce se spolužáky nad rozborem textů.	0,026	0,211	-0,091	1,286
Tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou (obraz, komiks).	-0,385	-0,211	-0,455	0,143
Recitace básní.	-0,897	-1,526	-0,818	-2,857
Předčítání literárních textů žáky.	0,026	0,053	-0,818	-0,571
Poznávání jiných kultur prostřednictvím uměleckých textů.	1,051	0,579	0,455	1,857
Poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů.	0,795	0,947	1,000	1,000
Hry a soutěže s literární tematikou.	1,051	-0,158	0,091	-0,143
Popisování představ vyvolaných četbou uměleckých textů.	-0,795	0,263	0,091	-1,143
Jazykové rozbory přečtených textů.	-0,846	-0,368	-1,000	-2,429
Vyprávění příběhů ze života spisovatelů.	1,667	1,474	0,091	-0,143

Ukázalo se, že k činnostem, které žáci nejméně preferují, patří *psaní úvah o přečtených textech, jazykové rozbory přečtených textů, povinná četba a vedení čtenářského deníku*. Záporná hodnota preference těchto činností je přitom nejvyšší u žáků se smíšeným stylem učení. Výsledky šetření naznačily, že činnosti chudé na smyslové podněty a sociální kontakty či kooperaci jsou pro žáky se smíšeným stylem učení znesnadňující a výrazně demotivační. Na rozdíl od žáků vizuálních, auditivních a kinestetických, žáci se smíšeným stylem učení dávají přednost skupinové práci s uměleckými texty před pouhým vnímáním učitelova vyprávění o příbězích ze života spisovatelů. Je zřejmé, že tito žáci nepreferují „poznatky o literatuře“, upřednostňují přímé poznávání textů. Raději texty sami interpretují, než předčítají nebo recitují.

Diskuse s učitelem nebo se spolužáky jsou činnosti, které nepreferují žáci s kinestetickým stylem učení. Průměrné hodnocení preference těchto činností se u žáků s kinestetickým stylem pohybuje v záporných hodnotách. Znamená to, že diskuse o literatuře jsou pro tyto žáky znesnadňující. Zajímavé však je, že diskusi v literární výchově hodnotí tito žáci negativně pouze ve vztahu k ukázkám literárních děl. Naopak *besedy se zajímavými lidmi* (se spisovateli, popř. pamětníky, vědeckými pracovníky) jsou kinestetickými (haptickými) žáky preferovány. Zdá se tedy, že příčinou negativního hodnocení školních diskusí o literárních ukázkách (a to jak s učitelem, tak se spolužáky) je skutečně rozdíl v odlišné percepci textů u

žáků vizuálního, auditivního a kinestetického typu. Především pro žáky s vizuálním stylem učení jsou totiž diskuse s učitelem poměrně oblíbenou činností.

Příznačné je, že aktivitou, která žákům kinestetického typu znesnadňuje komunikaci s literaturou, je také *produkce původních literárních textů* (povídek, básní atd.) v hodinách literární výchovy. Tvůrčí práce (tvůrčí psaní, tvořivá dramatika, tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou) ovšem vykazuje negativní hodnoty ve všech uvedených případech (takřka u všech žáků). Lze se domnívat, že jde o aktivity nejenom neoblíbené, ale také neadekvátně realizované didakticky. Výsledky naznačují, že učitelé nerozvíjejí tvůrčí aktivity žáků dostatečným způsobem. A to nejen v literární výchově, ale nepochybně i ve výchově komunikační a slohové. Už v polovině devadesátých let na to upozornil Cempírek (1995–1996).

Vyhodnocení preference činností realizovaných v hodinách literární výchovy nezávisle na stylu učení žáků ukazuje následující tabulka. Udává hodnoty aritmetických průměrů subjektivní preference činností, které byly vyhodnoceny jako náležité pro uplatňování zásady názornosti a pro ostenzi v didaktické literární komunikaci.

Tabulka 3: Vyhodnocení preference činností v hodinách literární výchovy

Pořadí	Činnost	Aritm. Průměr
1.	Používání počítače a internetu k vyhledávání informací.	2,784
2.	Pouštění filmů natočených podle literárních děl.	2,686
3.	Používání interaktivní tabule.	1,431
4.	Beseda se zajímavými lidmi (spisovatelé, pamětníci atd.).	1,196
5.	Vyprávění příběhů ze života spisovatelů.	1,176
6.	Diskuse s učitelem o ukázkách literárních děl v čítankách.	0,980
7.	Poznávání jiných kultur prostřednictvím uměleckých textů.	0,922
8.	Poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů.	0,902
9.	Předčítání literárních textů učitelem.	0,765
10.	Hry a soutěže s literární tematikou.	0,333
11.	Skupinová práce se spolužáky nad rozbořením textů.	0,255
12.	Diskuse se spolužáky o ukázkách literárních děl v čítankách.	-0,020
13.	Předčítání literárních textů žáky.	-0,137
14.	Tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou (obraz, komiks).	-0,255
15.	Tvorba vlastních literárních textů (povídka, básničky).	-0,275
16.	Schrávání scének, dramatizace.	-0,353
17.	Popisování představ vyvolaných četbou uměleckých	-0,353

textů.		
18.	Interpretace (rozbory) prozaických textů.	-0,765
19.	Psaní úvah o přečtených textech.	-0,843
20.	Interpretace (rozbory) básní.	-0,902
21.	Jazykové rozbory přečtených textů.	-0,902
22.	Povinná četba.	-1,275
23.	Vedení čtenářského deníku.	-1,294
24.	Recitace básní.	-1,392

Činnosti, které žáci preferovali nejvíce, mají vysoký motivační účinek a jsou velmi efektivní pro uplatňování principu názornosti. Tyto činnosti umožňují, aby žáci projevili vlastní tvořivost (při vyhledávání informací, při řešení problémů, při nalézání vzájemných vztahů a souvislostí mezi poznatky), mohou se stát cennými motivačními prvky, které obohatí individuální čtenářský zážitek žáků, jejich konkrétní zkušenost s literaturou a se specifiky uměleckého textu.

Aktivita preferovaná samotnými žáky jsou pro učitele příležitostí využít princip názornosti (a ostenzi v komunikaci) tak, aby si žáci vytvořili kladný vztah k literatuře. Aby měli možnost vstoupit do náročného a složitého komunikačního procesu četby, aby poznávali, co je v literatuře zobrazeno a v čem literatura dokáže podněcovat lidskou představivost a fantazii. Učitel by měl klást důraz na samotnou recepci textů a ve smyslu kreativní interpretace (a produkce) by měl vést žáky k pokusům o vlastní uměleckou tvorbu. Zásada názornosti může být rozvíjena např. při přípravě původní literární publikace, která by čerpala informace a poznatky z regionální tradice, z vyprávění místních občanů, z materiálů regionálního muzea, státního okresního archivu, obecní kroniky, starých filmových záběrů, zvukových záznamů atp. Volbou adekvátních metod je pak možné výuku obohatit o principy artefietiky (Slavík, 2001), tak, aby žák mohl „vstoupit“ do didaktické situace, prožít ji a podrobit reflexi. Aby dokázal verbálně uchopit to, co se v edukativní situaci stalo, aby komunikoval o vlastním zážitku situace umělecké tvorby nejen s učitelem, ale také s ostatními žáky a se sebou samým. Prostřednictvím lidských příběhů a očitého svědectví (názorného vnímání a poznávání) žák přistupuje k tématům ryze osobním, reflektuje je v pocitech, v komunikaci a skrze vlastní hodnoty i v textech, které v literární výchově na toto téma vytvoří.

Jak už bylo naznačeno, samotná subjektivní preference různých činností ze strany žáků ještě není dostatečně validní pro posouzení jejich efektivity z hlediska ostenze. Důležitou úlohu má i frekvence, s jakou se určitá činnost ve výuce realizuje. Kombinací subjektivní preference a frekvence činností, definovanou součinem kódovaného hodnocení obou parametrů v příslušném výzkumném nástroji, jsme získali ostenzivní koeficient. Ten je mírou efektivity příslušné literárněvýchovné aktivity v reálném školním prostředí. Ostenzivní koeficienty jsou vypočteny jako aritmetické průměry součinů hodnocení obou parametrů jednotlivých aktivit u jednotlivých žáků. Nejsou tedy prostým součinem aritmetických průměrů uváděných v předchozích tabulkách.

Vybrané činnosti jsme podle ostenzivního koeficientu rozdělili do dvou pásem – na aktivity, které usnadňují proces učení a žákovu četbu a které přispívají k očekávaným výsledkům učebního procesu, a na činnosti, které proces učení a četbu znesnadňují, působí demotivačně a jejich přínos je vzhledem k očekávaným výsledkům učení spíše negativní. Záporné hodnoty ostenzivních koeficientů naznačují, že informace obsažené v daných činnostech nejsou žáky

správně přijímány. Dochází proto k poruchám v didaktické komunikaci. Učitelem zamýšlený efekt ostenze je komplikován rozparem mezi očekávanými cíli výuky a skutečnými kompetencemi žáků.

Výsledky ukázaly na paradox školní literární komunikace. V poznávání umělecké literatury překáží žákům především vlastní interpretační činnosti (interpretace prozaických a zejména básnických textů). Takto pojatá interpretace nemůže kultivovat žákovy čtenářské potřeby a zvyšovat žákovskou čtenářskou kompetenci. Soudíme, že právě zde se projevují negativní důsledky stereotypních, předem daných výroků o smyslu textu, které žákům nadiktuje učitel. Aby mohl učitel efektivně odkrývat skryté významy literárního díla, nesmí k textu přistupovat jako k jednoznačnému a uzavřenému interpretačnímu výsledku, ale jako k prostoru pro spontánní a aktivní komunikaci (Lederbuchová, 2010). Nevytváří-li se vhodné pole k otevřené komunikaci o literárním díle, žáci považují školní interpretaci za nezábavnou, nezajímavou a neefektivní.

Tabulka 4: Ostenzivní koeficient vybraných činností v hodinách literární výchovy

Pořadí	Činnost	Ostenzivní koeficient
Pásmo „pozitivní“ ostenze – aktivity usnadňující učení a četbu		
1.	Používání počítače a internetu k vyhledávání informací.	3,882
2.	Vyprávění příběhů ze života spisovatelů.	3,608
3.	Diskuse s učitelem o ukázkách literárních děl v čítankách.	3,118
4.	Předčítání literárních textů učitelem.	3,010
5.	Poznávání jiných kultur prostřednictvím uměleckých textů.	2,500
6.	Pouštění filmů natočených podle literárních děl.	2,127
7.	Poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů	1,529
8.	Diskuse se spolužáky o ukázkách literárních děl v čítankách.	1,098
9.	Používání interaktivní tabule.	1,088
10.	Tvorba vlastních literárních textů (povídky, básničky).	1,069
11.	Sehrávání scének, dramatizace.	0,971
12.	Beseda se zajímavými lidmi (spisovatelé, pamětníci atd.).	0,863
13.	Skupinová práce se spolužáky nad rozbořem textů.	0,657
14.	Hry a soutěže s literární tematikou.	0,471
15.	Předčítání literárních textů žáky.	0,471
16.	Tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou.	0,118
Pásmo „negativní“ ostenze – aktivity znesnadňující učení a četbu		
17.	Popisování představ vyvolaných četbou uměleckých textů.	-0,176

18.	Vedení čtenářského deníku.	-0,225
19.	Interpretace (rozbory) prozaických textů.	-0,324
20.	Recitace básní.	-0,412
21.	Psaní úvah o přečtených textech.	-0,647
22.	Interpretace (rozbory) básní.	-1,000
23.	Povinná četba.	-1,314
24.	Jazykové rozbory přečtených textů.	-1,549

6 Závěr

Výsledky výzkumného šetření jsou pouze dílčími příspěvky k uplatňování principu názornosti v literární výchově. Domníváme se však, že mohou otevřít prostor k dalším diskusím o přístupech k didaktické literární komunikaci a k didaktické interpretaci uměleckého textu. Cílem příspěvku nebylo mapovat celé spektrum otázek, které se k principu názornosti ve výuce vztahují. Vycházeli jsme z předpokladu, že zpracováním vybraných didaktických problémů a realizací výzkumného šetření je možné poskytnout podněty k diskusi o nových úkolech didaktiky mateřského jazyka a literatury na středních školách, především ve vztahu k ostenzi v samotné výukové interakci.

Literatura

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Cempírek, J. (1995–1996). Tvůrčí psaní na gymnáziu. *Český jazyk a literatura*, 46(5–6), 119–124.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Hanušová, S. (2007). Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 132(5), 25–30.
- Honey, S., & Mumford, A. (2001). *The Learning Styles Questionnaire*. Maidenhead: S. Honey Publishing.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni.
- Osolsobě, I. (2002). *OstENZE, hra, jazyk*. Brno: Host.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Kontakt

Doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.
 Děkanát Pedagogické fakulty
 Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
 České mládeže 8
 400 96 Ústí nad Labem
Jiri.Skoda@ujep.cz

Doc. PaedDr. Pavel Doulík, PhD.
Pedagogická fakulta UJEP
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Pavel.Doulik@ujep.cz

PhDr. Václav Jindráček
Univerzita J. E. Purkyně, Katedra bohemistiky
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
jindracek@centrum.cz