

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Literatura pro děti a mládež jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí na
2. stupni ZŠ

Youth literature as a tool for development of key competences at high school

Bc. Natálie Škuthanová

Vedoucí práce: Mgr. Filip Komberec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-SPG (7504T215, 7504T277)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Literatura pro děti a mládež jako prostředek rozvoje klíčových kompetencí na 2. stupni ZŠ* vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce za použití uvedené literatury a že elektronická verze práce je identická s její tištěnou podobou. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 29. 6. 2022

Zde bych ráda poděkovala Mgr. Filipu Kombercovi, Ph.D., za jeho podnětné rady, povzbuzující slova a vstřícné vedení při psaní diplomové práce. Také děkuji své rodině a přátelům za podporu, motivaci a pomoc v náročných chvílích mého studia.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá rozvojem klíčových kompetencí v literární výchově na 2. stupni ZŠ. Cílem první části je za pomoci odborné literatury přiblížit podobu pubescentního čtenářství, nastínit současnou koncepci literární výchovy, která vychází z rámcového vzdělávacího programu, a představit konkrétní přístupy k výuce literatury odpovídající dané koncepci. Další části práce budou pojednávat o klíčových kompetencích, jejich ukotvení v RVP ZV a jejich možném hodnocení ve školní praxi. Detailněji bude rozebrána kompetence sociální, personální a občanská a přiblíženy možnosti jejich rozvoje skrze literární text ve vyučovacím předmětu Literární výchova. Dále se budeme věnovat současné české a zahraniční literární produkci pro děti a mládež, kde se zaměříme na epické žánry s tematikou sociálního znevýhodnění. Zde nabídneme dle příslušné tematiky seznam knižních titulů s krátkou anotací. V praktické části je poté zpracována didaktická analýza čtyř knižních titulů z předešlého seznamu, která je inspirována naratologickým rozbohem, jak jej pojímá projekt *Čtenářské kluby*. Na základě didaktické analýzy budou představeny dva vlastní návrhy didaktické situace pro 2. stupeň základní školy. Oba výukové bloky jsou založeny na přímé práci s literárním textem, která odpovídá jednotlivým fázím čtenářského procesu koncipovaného dle modelu E-U-R. Ke každému výukovému bloku je zpracována reflexe popisující realizaci výukové lekce s ověřením důkazů o učení. V závěru práce jsou shrnuty teoretické a praktické poznatky z aplikace didaktické situace a navrhnutá případná doporučení pro další školní praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikační pojetí literární výchovy, klíčové kompetence, postojové cíle, literatura pro děti a mládež, didaktický potenciál

ABSTRACT

The submitted diploma thesis is concerned with the development of key competencies in literary education at the 2nd level of elementary school. The aim of the first part is to approach the form of pubescent reading with the help of professional literature, to outline the current concept of literary education, which is based on the framework educational program, and to present specific approaches to teaching literature corresponding to the concept. Other parts of the work will discuss key competencies, their grappling in the FEP ZV and their possible evaluation in school practice. Social, personal and civic competences will be analysed in more detail and the possibilities of their development through a literary text in the subject Literary Education will be presented. Further we will focus on contemporary Czech and foreign literary production for children and youth, where epic genres with the theme of social disadvantage will be placed in the centre of attention. Here a list of book titles with a short annotation according to the relevant topic will be offered. The practical part then deals with a didactic analysis of four book titles from the previous list, which is inspired by narratological analysis, as conceived by the project *Readers' Clubs*. Based on the didactic analysis, two own proposals of the didactic situation for the 2nd level of primary school will be presented. Both teaching blocks are based on direct work with a literary text, which corresponds to the individual phases of the reading process conceived according to the E-U-R model. A reflection describing the implementation of the lesson with verification of evidence of learning is prepared for each teaching block. At the end of the thesis, theoretical and practical knowledge from the application of the didactic situation is summarized and possible recommendations for further school practice are proposed.

KEYWORDS

communicative literary education, key competences, attitude goals, youth literature, didactic potential

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Literární výchova na 2. stupni ZŠ	10
2.1	Charakteristika pubescentního čtenářství	10
2.2	Současné pojetí literární výchovy	11
2.2.1	Výuka literatury rozvíjející čtenářství a kritické myšlení	13
2.2.2	Estetickovýchovný přístup ve výuce literatury	16
2.3	Cíle a složky literární výchovy	18
2.3.1	Postojové cíle v literární výchově	19
3	Klíčové kompetence ve vzdělávání.....	21
3.1	Klíčové kompetence dle RVP ZV	21
3.1.1	Klíčová kompetence sociální, personální a občanská	22
3.2	Hodnocení klíčových kompetencí	23
3.3	Literární výchova a rozvoj sociální, personální a občanské kompetence	25
4	Rozvoj klíčových kompetencí skrze literaturu pro děti a mládež	27
4.1	Možnosti příběhu v rozvíjení sociální, personální a občanské kompetence	27
4.2	Tematika sociálního znevýhodnění v současné literatuře pro děti a mládež	28
4.2.1	Knihy pro děti a mládež s tematikou sociálního znevýhodnění	29
5	Vybrané knihy pro děti a mládež a jejich didaktický potenciál	38
5.1	Řvi potichu, brácho	38
5.2	Sydney (My dva z B.)	40
5.3	Klub divných dětí.....	42
5.4	Jiné jméno pro domov.....	44
6	Využití vybraných knih v literární výchově na 2. stupni ZŠ	47
6.1	Výukový blok I	47
6.1.1	Reflexe výukového bloku I.....	54

6.2	Výukový blok II.....	58
6.2.1	Reflexe výukového bloku II	69
7	Závěr.....	75
8	Seznam použitých informačních zdrojů	79
9	Seznam obrázků	88
10	Seznam příloh.....	89
10.1	Příloha 1 (Výukový blok I – pracovní list)	89
10.2	Příloha 2 (Plakáty)	92
10.3	Příloha 3 (Výukový blok II – pracovní listy).....	98

1 Úvod

„Člověk, který mnoho ví, ale neví, jak své vědění užívat dobře, je „břemenem země“, dokonce, čím více toho ví, tím více je společensky nebezpečný, není-li poznání doprovázeno dobrými mravy.“¹ Škola jako výchovně-vzdělávací instituce má působit na člověka v jeho celistvosti, tj. nepředávat pouze poznatky, ale zároveň s poznáním formovat také charakter žáka. Škola a pedagog jsou hned po rodičích nejvýznamnějšími faktory ovlivňujícími morální vývoj dětí a mládeže. Postupné kurikulární reformy tyto aspekty reflektují a v příslušných dokumentech kladou důraz na složitější dovednosti a schopnosti, celoživotní postoje a hodnoty, které mají být součástí životní vybavenosti každého žáka. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání shrnuje tuto lidskou vybavenost v tzv. klíčových kompetencích, pro jejichž rozvoj jsou vhodné veškeré vyučovací předměty.

Diplomová práce, která se vám dostává do rukou, pojednává o rozvoji klíčových kompetencí v literární výchově na 2. stupni základní školy. Práce si klade za cíl přiblížit možnosti literární výchovy v rozvíjení klíčových kompetencí, konkrétně v kompetenci sociální, personální a občanské. Předmětem práce budou texty vybrané současné české i zahraniční literární produkce pro děti a mládež, které se uplatní jako prostředek výuky literární výchovy. Skrze četbu a práci s literárními texty budeme vést žáky k dosažení oborových i kompetenčních cílů, tak jak jsou definovány v RVP ZV. Výstupem diplomové práce budou dva vlastní návrhy výukového bloku pro 2. stupeň ZŠ.

Na začátku práce si nejprve přiblížíme převládající znaky čtenářství v období pubescence, abychom měli představu, pro jaké čtenáře tvoříme literární obsah výuky. Dále představíme současné, tzv. komunikační pojetí literární výchovy, a blíže se podíváme na přístupy známé v českém prostředí, které jsou na komunikačním pojetí výuky založeny. Budeme zde klást důraz především na přístupy rozvíjejí čtenářství, čtenářskou gramotnost, kritické myšlení a estetické vnímání literárního textu, přičemž uvedeme i konkrétní vzdělávací programy realizované na českých školách, především nejnovější program *Učíme se příběhem* pro nás bude velkou inspirací při zpracování didaktického potenciálu knih a návrhu výukových bloků. Krátce se pobavíme také o složkách a cílech literární výchovy

¹ HÁBL, Jan. „Souhrn z knihy: Na Charakteru Záleží. Problém Učitelnosti Dobra.“ Na Charakteru Záleží. Problém Učitelnosti Dobra [online], 2020. Dostupné z: https://www.academia.edu/44975973/Souhrn_z_knihy_Na_charakteru_z%C3%A1le%C5%BE%C3%AD_Pr obl%C3%A9m_u%C4%8Ditelnosti_dobra

vycházejících z RVP ZV, kde se samostatně zaměříme na postoje, tj. afektivní cíle, které se v mnohém překrývají právě s klíčovou kompetencí sociální, personální a občanskou.

V následující části práce se budeme zabývat klíčovými kompetencemi, jejich úlohou ve vzdělávání a pojetím v nově revidovaných rámcových dokumentech pro základní vzdělání. Jelikož hodnocení jako podstatná součást rozvoje a naplňování klíčových kompetencí není obsahem státních dokumentů, podíváme se blíže na vybrané odborné publikace, které tuto problematiku zpracovávají a slouží jako metodické vedení pro školní praxi. Z klíčových kompetencí nás bude detailněji zajímat kompetence sociální, personální a občanská, kde si ukážeme, jaký má pro jejich rozvoj potenciál předmět Literární výchova na 2. stupni ZŠ. Literární výchova v komunikačním pojetí předpokládá práci s uměleckým textem, který v sobě nese aspekty působící na rozumovou i emocionální složku osobnosti žáka. Z literatury pro děti a mládež si konkrétně vybereme žánr příběhu, jehož forma aktivizuje u jedince mozkové funkce vedoucí k nabývání dovedností a schopností příslušných kompetencí. „*Zdá se, že jen málokterá metoda výuky může mít tak dalekosáhlé proměňující účinky na mysl a charakter žáků, jako vyprávění příběhů.*“²

Další kapitoly budou proto věnovány současné české i zahraniční produkci literatury pro děti a mládež, kde se budeme soustředit na tematiku sociálního znevýhodnění, která reflektuje aktuální problémy, s nimiž by sociálně, personálně a občansky kompetentní žák měl být seznámen. Bude zde vytvořen výčet cca 18 knih s krátkou anotací a klíčovými slovy pro snadnější orientaci v tematice knižního titulu a obsahu jeho příběhu.

V praktické části budou z knižního výčtu vybrána čtyři díla, u kterých zpracujeme didaktický potenciál, kde se zaměříme na literárně-teoretickou a tematicko-kompetenční analýzu textu. Na základě této didaktické analýzy představíme dva vlastní návrhy didaktické situace pro 2. stupeň základní školy. Výukové bloky budou zaměřeny na přímou práci s literárním textem z knižních titulů, které byly podrobeny didaktickému rozboru. Výuková lekce bude rozfázována dle modelu E-U-R s využitím receptivních i produktivních činností žáků, které povedou k dosažení literárně oborových a kompetenčních cílů. Vlastní návrhy výukových bloků budou následně aplikovány do praxe, na jejímž základě bude zpracována podrobná reflexe. V závěru práce zobecníme teoretické a praktické poznatky z realizace výukových bloků a navrhne doporučení pro další školní praxi.

² HOŠEK, Pavel. *Význam příběhu ve výchově a vzdělávání*. Kontext humanity: Články [online]. 30. 8. 2020, [cit. 2022-06-24]. Dostupné z: <https://kontextyhumanity.cz/vyznam-pribehu-ve-vychove-a-vzdelavani/>

2 Literární výchova na 2. stupni ZŠ

V první kapitole charakterizujeme čtenáře 2. stupně ZŠ, uvedeme současné pojetí a cíle literární výchovy dle aktuálních literárnědidaktických trendů, které korespondují s vymezením a cíli dané vzdělávací oblasti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Dále nabídneme několik přístupů k výuce literatury a konkrétní programy či projekty podporující současné zaměření předmětu dle kurikulárních dokumentů.

2.1 Charakteristika pubescentního čtenářství

Předtím než se budeme zabývat podobou výuky literární výchovy na 2. stupni, měli bychom si ujasnit, s jakými žáky, respektive čtenáři, budeme pracovat. Obecná charakteristika vývojového období jedince je pro učitele stěžejní v jeho pedagogickém působení. V případě žáků 2. stupně základní školy mluvíme o tzv. období pubescence, jehož nástup a trvání je velmi individuální. Uvádí se, že mezi přibližně 11. – 15. rokem podstupuje dítě somatickou i psychickou zátěž³, kdy se mění citové prožívání, sebehodnocení, způsob uvažování a zpracování sociálních vlivů. Pubescent bývá emočně labilnější a hyperkritický, nastupuje u něj hypotetické myšlení a zvyšuje se potřeba socializace.⁴

Pubescence jako apoetický věk⁵ se vyznačuje touhou po vědomostech a poznání, kniha slouží jako příležitost k uskutečnění, kdy životní realita dítěte a fikce stojí v pevném sepětí. Důležitou součástí je čtenářský zážitek, na jehož základě čtenář vstupuje do situace díla a cítí se být součástí příběhu.⁶ Silná schopnost ztotožnění s hrdinou může vést až k přejímání jeho životních postojů, na učitelích leží poté odpovědnost žáky správně směřovat a do hodiny literární výchovy vybírat takovou „četbu, s jejíž pomocí se mohou osobnostně rozvíjet a růst.“⁷ Tomuto cíli díky své estetické funkci nejlépe poslouží právě „umělecká literatura, která dítěti zmnožuje pohled na svět, obohacuje vnitřní život emocionálně a esteticky – literární obrazy podněcují představivost a fantazii čtenáře, jsou výzvou

³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6. str. 20.

⁴ KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Čtenářské kompetence adolescentů*. [online]. Praha, 2009 [cit. 2021-11-10]. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. doc. PaedDr. Lederbuchová, CSc. STR. 48. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/23671/140003159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁵ apoetický věk je doba, kdy dítě bere poezii jako cosi sentimentálního, patetického, příliš sebeobnažujícího

⁶ KLUMPAROVÁ, pozn. 4, str. 43-44.

⁷ VALA, Jaroslav. „Komenského spisy jako četba žáků základní školy?“ *Pedagogika* 3/2017, s. 279-280. str. 292

k hodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání, ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje.“⁸

Čtenářství v době pubescence je poměrně křehké a nejednou se stává, že pubescent na čtení knih rezignuje a jeho pozornost se upírá ke světu digitálních technologií. Pokud je výše zmíněná ohroženost čtení literatury překonána, může jedinec vstoupit do nové etapy čtenářství⁹, kterou tvoří náročnější literární texty.¹⁰

*„V dnešním tisíciletí se celkově přesouváme od kultury založené na gramotnosti a slovech k mnohem rychlejšímu, digitálnímu stylu čtení z displejů a monitorů.“*¹¹ Tato zvýšená rychlost čtení a přehlcenost informacemi, způsobující mentální rozptýlenost, přispívají k tomu, že upadá naše kognitivní trpělivost, která je důležitá pro procesy hlubokého čtení, mezi něž patří pro nás tak důležitá empatie – přijetí nového úhlu pohledu. *„Do jisté míry dokážou proniknutí do světa, životů a pocitů jiných lidí suplovat některé filmy.“*¹² Na rozdíl od literatury ale zároveň interpretují a neponechávají prostor fantazii, osobnímu vztahu a domýšlení souvislostí.

2.2 Současné pojetí literární výchovy

K zásadním změnám ve vzdělávacím předmětu český jazyk a literatura, respektive v jeho literární části přispěl v roce 2007 Rámcový vzdělávací program se svým komunikačním pojetím výuky. *„Literární výchova se měla dočkat statusu plnohodnotné výchovy, tedy např. většího prostoru k rozvoji myšlení a řešení problémů, ale i většího prostoru pro formování hodnot a postojů.“*¹³

K výuce literatury založené na komunikačním a čtenářském pojetí směřuje samotná charakteristika vzdělávací oblasti vymezená v RVP: *„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky,*

⁸ LEDERBUCHOVÁ, pozn. 3, str. 7.

⁹ Pro lepší určení vývojového stupně čtenářství a jeho následný rozvoj může posloužit Čtenářské kontinuum (2017) Hany Košťálové, kde jsou jednotlivé úrovně čtenářství podrobně rozpracovány.

¹⁰ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Problematika tzv. doporučené četby na základní škole. In: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství* [online]. Přerov: Městská knihovna v Přerově, 2012 [cit. 2021-11-25]. ISBN 978-80-87190-18-0. str. 13. Dostupné z:

https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_její_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_1.pdf

¹¹ WOLFOVÁ, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6. str. 51.

¹² Tamtéž, str. 58.

¹³ HNÍK, Ondřej. Didaktiky literatury: Od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2021-11-10]. ISBN 978-80-210-7884-0. str. 49. Dostupné z:

https://www.ped.muni.cz/didacticaviva/data/pdf/knihy/oborove-didaktiky_online.pdf

postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“¹⁴

Komunikačně zaměřená výuka literatury předpokládá komunikaci s uměleckým textem, která dle Gejgušové¹⁵ probíhá na dvou úrovních. První úroveň se realizuje na ose žák, umělecký text a jeho tvůrce, na druhé úrovni mezi výše uvedené aktéry vstupuje učitel, který by měl plnit roli poučenějšího a lidsky zkušenějšího čtenáře.

Umělecký text, s nímž žák komunikuje, ho vybízí ke zpětné reakci, která je zpočátku ryze individuální záležitostí.¹⁶ Dle konstruktivistického přístupu označujeme tuto fázi počáteční recepce jako individuální žákovské pojetí uměleckého textu, tj. prekoncept, který je výsledkem aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka. Tato vlastní interpretace nemusí být nutně nesprávná či nedokonalá, je ale vždy jiná, „*chudší o neporozumění důležitým skrytým významům a bohatší o fantazijní dotvářky.*“¹⁷ Pokud usilujeme v rámci výuku literatury o literárněvýchovní rozvoj žáka, měli bychom s žákovským prekonceptem dále pracovat a pomocí didaktické interpretace vést „*žáky k významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhat v procesu konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti.*“¹⁸ Taková interpretace pak rozvíjí u žáka estetickou smyslovost, emocionalitu, představivost, schopnost racionální dedukce, kritické hodnocení obsahu textu a v neposlední řadě také kreativitu.¹⁹

Bez dostatečného začleňování interpretace uměleckého textu do literární výchovy nedáme žákům příležitost otevřít se literárnímu textu, svobodně se k němu vyjádřit, vztáhnout ho k vlastnímu životu či předchozím čtenářským zážitkům a zkušenostem, ale ani

¹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-25-11].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

¹⁵ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8. str. 7

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ JINDRÁČEK, V., J. ŠKODA a P. DOULÍK. Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza. In: *E-Pedagogium* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 15(1), 72-89 [cit. 2021-11-11]. str. 74. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2015.007

¹⁸ LEDERBUCHOVÁ, pozn. 3, str. 10.

¹⁹ Tamtéž.

k tomu, aby plně pochopili smysl svého učení v rámci literární výchovy.²⁰ „*Literární výchova má přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus.*“²¹

V následujících kapitolách budou představeny přístupy²² k výuce literární výchovy na základní škole a jejich inspirativní metody při práci s uměleckým textem respektující komunikační pojetí oboru a konstruktivistický model vyučování.

2.2.1 Výuka literatury rozvíjející čtenářství a kritické myšlení

Již v kapitole *Současné pojetí literární výchovy* jsme zmínili nepostradatelnost četby v hodinách literární výchovy, respektive důležitost výchovy ke čtenářství. Tuto výchovu nebo obecně cestu ke čtenářství zajišťují v první řadě rodiče či prarodiče, dále pak učitelé v mateřských, základních i středních školách, přátelé, knihovny apod.²³ I přestože nejdůležitější úlohu zastává v rozvoji čtení rodinné zázemí, výuka literatury může hodně přispět aspoň v nabytí základních čtenářských návyků a motivovat pro další čtení. Zvláště v pubescentním věku „*se může stát četba pro žáky životní oporou, dát jim potřebné informace a zároveň pomoci emočně vyzrát, může jim vysvětlit chování ostatních. Beletrie rozšiřuje dětem obzory, ukazuje jiné způsoby jednání, mění smýšlení.*“²⁴

Literární výchovu podporující čtenářství můžeme očekávat pouze od učitelů, kteří sami čtou, sami se zajímají o současnou literární produkci, objevují stále nové a nové tituly, a především jsou ztotožnění s myšlenkou smysluplnosti četby v lidském životě. Takoví učitelé se budou snažit, aby žáci měli z četby osobní užitek, a hodiny literatury povedou v neustálém dialogu se svými žáky, literárním kánonem, moderními trendy, okolní realitou, ostatními vyučovacími předměty atd.²⁵ „*Třídy a školy by se měly stát čtenářskými společenstvími, kde je častou činností čtení textů, přemýšlení o nich a společné sdílení těchto*

²⁰ HNÍK, Ondřej. *Tvořivá literární výchova a tvořivý sloh* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019 [cit. 2021-11-11]. ISBN 978-80-210-8545-9. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2019/odborne_seminare/Vala_Tvoriva_literarni_vychova_a_tvorivy_sloh_Fond_F.pdf

²¹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. str. 12.

²² Zmiňované přístupy k výuce literární výchovy (kapitola 1.2.1. a 1.2.2.) nestojí proti sobě a nekonkurují si. Naopak se vyznačují svou komplementaritou, a je tak žádoucí při plánování hodin literární výchovy těžit z obou přístupů.

²³ WILLIAMS, Alec. *Jak na knihy se staršími dětmi a dospívajícími*. Brána ke vzdělávání: školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/jak_na_k_star_deti.pdf

²⁴ Tamtéž.

²⁵ JÍCHA, Jan. *Učit děti číst: Výzvy a naděje literární výchovy*. A2: archiv [online]. 08/2021, [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2021/8/ucit-deti-cist>

*myšlenek. Tyto činnosti by měly být organizovány tak, aby byly přirozené, smysluplné a aby žákům přinášely radost a potěšení z četby.*²⁶

Výchovou ke čtenářství přispíváme k rozvoji čtenářské gramotnosti, která je jedním z hlavních cílů vzdělávání.²⁷ V českém prostředí definuje panel VÚP čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“²⁸ Žák si musí osvojit celkem šest rovin čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování (vyvodit závěry z přečteného), hodnocení (kriticky text posoudit), metakognici (reflektovat záměr vlastního čtení a seberegulace), sdílení (komunikovat o svých prožitcích, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři) a aplikaci (využívat čtení k sebero rozvoji a zúčastnit ho v reálném životě). Klást důraz na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je žádoucí i pro celkovou úspěšnost ve studiu, jelikož platí, že zdatní čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, co nečtou.²⁹

2.2.1.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

*„Kritické myšlení jako proces hlubokého čtení, zaujímá stěžejní místo při utváření intelektu. Takové myšlení slučuje obsah textu s našimi základními znalostmi, analogiemi, dedukcemi, indukci i odvozováním, a poté pomocí této syntézy hodnotí autorovy skryté předpoklady, interpretace a závěry.“*³⁰ Čtení a psaní jsou pro žáky základní nástroje myšlení a učení, jež vedou k rozvoji tzv. kritického myšlení důležitého pro život v globalizovaném světě.

Kritické myšlení by mělo zaujímat stěžejní postavení ve vyučovacím procesu, a proto vznikl vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (z angličtiny Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT), který přináší „promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i

²⁶ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

²⁷ V roce 2010 vznikla od ČŠI příručka „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“ pomáhající pedagogům rozvíjet a zlepšovat čtenářskou gramotnost svých žáků. Dostupná online: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>

²⁸ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. [cit. 2022-02-13]. ISBN 978-80-87000-99-1. str. 8. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

²⁹ Tamtéž.

³⁰ WOLFOVÁ, pozn. 11, str. 73.

schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.“³¹ Žáci se pod vedením programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení mají stát „*samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*“³²

Program nabízí pedagogům systém strategií a metod vhodných k třířázovému modelu učení, který tvoří fáze evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (E-U-R). Tento třířázový cyklus učení je rámcem celého programu, respektuje mechanismy přirozeného učení, rozvíjí komunikační dovednosti, schopnost tvořivé práce a tvořivého myšlení, podporuje schopnost týmové práce a samostatného vyhledávání a práci s informacemi. V počáteční fázi evokace si žák vybavuje své prekoncepty o dané problematice, je motivován a aktivizován pro následnou činnost; ve fázi uvědomění si významu žák hledá nové informace a je veden k sledování procesu vlastního chápání; v konečné fázi reflexe si žák nově nabyté vědomosti třídí, upevňuje a systematizuje.³³

Teprve v jednotlivých fázích se uplatňují výukové metody, kterými jsou např. volné psaní, myšlenkové a pojmové mapování, brainstorming, kostka, pětilístek, diamant, skládkankové učení, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, diskusní pavučina, dílna čtení, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, poslední slovo patří mně atd.³⁴

2.2.1.2 Učíme se příběhem

*„Každý člověk prožívá svůj vlastní životní příběh či vícero příběhů a intuitivně nebo vědomě touží po příbězích druhých lidí, aby se z nich poučil, aby se jimi potěšil, aby se vůči nim vymezil.“*³⁵ Většina žáků přemýšlí spíše v příbězích³⁶ a pocitech. Proto je příběh

³¹ BLAŽKOVÁ, Božena. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Ikaros: elektronický časopis o informační společnosti [online]. 2005, roč. 9, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>

³² *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Kritické myšlení: O programu [online]. 2022, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

³³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třířázový model učení*. Metodický portál: Články [online]. 9. 7. 2012, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>

³⁴ SÁRKŮZI, Radek. *Inovativní pedagogické programy – 4. díl – Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. 4. 11. 2010, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4>

³⁵ HNÍK, pozn. 21, str. 82.

³⁶ Eggert a Garbeová, ale i Groeben tvrdí, že děti a mladiství upřednostňují narativní, vyprávěcí texty před čistě populární naučnými texty, protože jim poskytují větší čtenářský zážitek, a přispívají tak nezávisle na adaptivních strategiích čtení ke zvýšení čtenářské kompetence. (Metodický portál: Článek)

univerzálním prostředkem pro uvažování o souvislostech mezi předmětem a životem, pro propojení žákova laického uvažování s tím odborným.³⁷

S podobným pohledem na příběh pracuje i nový vzdělávací projekt Učíme se příběhem³⁸ od Nové školy, který má jednak rozvíjet čtenářství žáků a jednak vybavit žáky nástroji pro hlubší reflexi literárních textů v souladu s nejnovějšími poznatky v oblasti literární vědy. „*Literární věda není jen obtěžující teorií, ale stává se cestou k myšlení a rozumnému textům i na úrovni vlastního čtenářství a vede k chuti dále se v oblasti vzdělávat.*“³⁹

Projekt je v souladu s RVP ZV a pomáhá naplňovat jednotlivé očekávané výstupy a rozvíjet klíčové kompetence. Je zaměřen na žáky 5. – 9. ročníku ZŠ a vychází z toho, že literární příběhy „*jsou prostředkem i motivací k rozvoji aktivního čtenářství, apelují na sociální a občanské kompetence svým didaktickým potenciálem a jsou prostorem estetických zážitků i intelektuálního obohacení.*“⁴⁰

Obsahový rámec projektu tvoří naratologie, jelikož s narativními texty přichází žáci do styku nejčastěji a nabyté poznatky mohou lépe využít při vlastním čtení. V programu žáci pracují s naratologickou kategorií postavy, události, prostoru, času, vypravěče, adresáta a focalizace.⁴¹ Po formální stránce je vyžadována spolupráce škol a knihoven, přesněji učitele a knihovníka, kteří se společně podílejí na přípravě a ověření konkrétního programu.⁴²

2.2.2 Estetickovýchovný přístup ve výuce literatury

Estetickovýchovný přístup chápe vzdělávací předmět literatura jako předmět expresivní, ve kterém by neměly chybět zážitek a tvořivá expresivita ve smyslu „*žákovské tvorby textu (konstrukce textu, rekonstrukce textu, úpravy textu atp.), ale i čtení, interpretace textu, dokonce i hledání kontextu, je-li učitelem aranžováno jako tvořivá aktivita, tvořivá hra*

³⁷ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. [online]. [cit. 2021-11-22] str. 81. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

³⁸ Více o programu „Učíme se příběhem“ s volně dostupnými materiály ke stažení zde: <https://new.ctenarskekluby.cz/naratologie>

³⁹ NAKLÁDALOVÁ, Tereza. Učíme se příběhem. *Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství* [online]. roč. 4, č. 4-5/2018 [cit. 2022-02-16]. Dostupný z WWW: impulsy.kjm.cz/impulsy-clanek/ucime-se-pribehem. ISSN 2336-727X.

⁴⁰ POLÁKOVÁ, Irena a kol. *Učíme se příběhem I: Program pro 5. ročník*. Výstup z projektu Učíme se příběhem, 2019. ISBN 978-80-907624-5-9. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/naratologie/Vzdelavaci_program_Ucime_se_pribehemI_FI_N.pdf

⁴¹ Pro potřeby projektu vznikla příručka objasňující jednotlivé naratologické kategorie. Dostupná z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/naratologie/Prirucka_jak_rozumet_literarnimu_vypraveni.pdf

⁴² NAKLÁDALOVÁ, pozn. 39.

apod.⁴³ Právě tyto aktivní činnosti přispívají k tomu, že žáci pomocí vlastního úsilí rozkrývají mechanismy tvorby a čtenářské recepce.⁴⁴ Za zásadní se považuje zaměření na žáka a jeho vlastní podíl na poznávání obsahu, kdy mluvíme o tzv. výchově k literatuře a literaturou.⁴⁵

Tvořivost jako komplexní lidská činnost působí jak na racionální, tak na afektivní stránku osobnosti, a proto tvořivě pojatá literární výchova může pozitivně ovlivnit celkový rozvoj žáka, který pod vedením takové výuky pracuje s imaginací, vlastními asociacemi, city a představami, klade si otázky, přijímá podněty od okolí a přichází s novými nápady.⁴⁶

2.2.2.1 Vyprávěj a hraj

Propojení hry a učení přináší žákům tvořivou a uvolněnou atmosféru, při níž získávají nové zkušenosti bez strachu ze selhání či obav ze špatného hodnocení. Navíc bývají herní činnosti silným motivačním stimulem, při nichž žák snáze probudí a uplatní svůj kognitivní potenciál. Didaktická hra jako aktivizující metoda je založena na řešení problémových situací, kdy učení a poznávání probíhá za spontánního zájmu a zároveň za dodržování pravidel, což vede k sebekontrolě a podpoře socializace. Navíc hra přispívá k tvořivosti – *„přináší tvořivou atmosféru, emoční prožívání, radost, humor a možnost tvořivě řešit uměle navozené situace, které se často v zápalu hry stávají opravdovými a reálnými.“*⁴⁷

Konkrétní didaktickou hrou vycházející z tvořivé literární expresivity je např. hra *„Vyprávěj a hraj“* oficiálně vydaná roku 2013. Hra je založena na sdíleném vyprávění s cílem vytvořit smysluplný příběh. Jelikož nemá soutěžní charakter, ale naopak je zaměřena na kolektivní autorství, otevírá se zde prostor ke komunikaci o procesu tvorby a součinnosti, kdy *„autoři musí formulovat své mentální prostory tak, aby si navzájem rozuměli a mohli spolupracovat.“*⁴⁸ Každý žák se spontánně i vědomě podílí na konstruování a rekonstruování fikčního světa příběhu, což přispívá k hlubšímu porozumění výstavbě narativu. Společné hledání ideálního tvaru příběhu můžeme nazvat kulturním úsilím, které u žáků vede k uvědomění poměrně složitého oborového obsahu – konstrukce narativu. Tento obsah „se

⁴³ HNÍK, pozn. 21, str. 36.

⁴⁴ HNÍK, pozn. 21, str. 116.

⁴⁵ HNÍK, pozn. 20.

⁴⁶ ROZEHNALOVÁ, Blanka. *Inspirace v tvořivém myšlení*. Metodický portál: Články [online]. 13. 12. 2011, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14781/INSPIRACE-V-TVORIVEM-MYSLENI.html>

⁴⁷ SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

⁴⁸ HNÍK, pozn. 21, str. 83.

*stává na herním poli snadno uchopitelným, protože je jinak (herně) mentálně reprezentován, dostává konkrétní (viditelnou, slyšitelnou, hmatatelnou) podobu, existuje tady a teď“.*⁴⁹ Hráč má tak pocit, že nepracuje pouze s abstraktními a teoretickými konstrukty, ale že řeší reálné otázky a problémy, které se před ním při procesu ztvárňování literární představy přirozeně otvírají.⁵⁰

2.3 Cíle a složky literární výchovy

Cílem literární výchovy dle RVP ZV je „*individuální prožívání slovesného uměleckého díla, sdílení čtenářských zážitků, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře a emocionálního a estetického vnímání.*“⁵¹ Vnímání literárních textů se pohybuje mezi potěšením a poznáním, ale zapomínat se nesmí ani na vnímání estetických kvalit literárního textu, což je zásadní aspekt pro odlišení literárních textů od textů věcných.⁵² Hlavním a stěžejním cílem vzdělávacího předmětu je tedy nejprve porozumět uměleckým textům, po kterém může následovat porozumění literárnímu vývoji a literatuře jako celku.⁵³

Stejně jako má být při výuce českého jazyka a literatury vzájemná propojenost složky jazykové, slohově komunikační a literární, tak v literární výchově je žádoucí vnitřní integrita tří základních literárněvědných disciplín – literární historie, literární teorie a literární kritiky. Znalosti z těchto literárních podoborů se mají nabývat pomocí soustavné práce s uměleckým textem, při níž se efektivně rozvíjí čtenářské kompetence žáků.⁵⁴ V RVP ZV jsou výstupy žáků pro 2. stupeň v oblasti literární teorie⁵⁵ a historie tyto: *rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele; uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře; rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.* Dále se u žáků cílí na rozvoj čtenářských strategií a interpretaci: *žák uceleně reprodukuje přečtený text jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla; rozlišuje*

⁴⁹ Tamtéž, str. 94.

⁵⁰ Tamtéž, str. 82-94.

⁵¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 14.

⁵² KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? Co je to adaptivní čtení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy?* Metodický portál: Články [online]. 29. 10. 2008, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2732/jak-rozumeji-pojmu-ctenarska-kompetence-v-nemecku-co-je-to-adaptivni-cteni-jak-ho-lze-vyuzit-ke-zvys.html>

⁵³ VALA, pozn. 26.

⁵⁴ GEJGUŠOVÁ, pozn. 15, str. 10.

⁵⁵ v praktické části při tvorbě výukového bloku budeme klást důraz na pojmy literární hrdina, jazyk díla, téma a kompozice literárního příběhu; k tomu poslouží četba epických literárních žánrů a následná práce s nimi

*literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty; vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích; porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování; nezapomíná se ani na literární zážitek a tvořivost žáků: formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo; tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.*⁵⁶

V neposlední řadě by se také nemělo zapomínat, že literární výchova v sobě nese vzdělávací i výchovný cíl, jak už je z jejího názvu patrné. „*Literární výchova působí nejen na rozumové schopnosti dítěte, ale také může pozitivně ovlivňovat emocionální vývoj žáka, jeho schopnost soucítění a hierarchii hodnot.*“⁵⁷ Prioritou v hodinách literatury je rozvíjení literární komunikace, výchova čtenáře a podpora čtenářské gramotnosti. To vše by mělo probíhat v kontextu celkového rozvoje jedince a jeho potenciálu.⁵⁸

2.3.1 Postojové cíle v literární výchově

Tradičně se v obecné didaktice dělí výukové cíle na kognitivní (poznávací), afektivní (postojové) a senzomotorické (psychomotorické). Význam slova afektivní je spjatý s citovostí a emocemi. Když si definujeme českou variantu tohoto cíle, zjistíme, že v sobě nezahrnuje pouze složku emoční, ale také kognitivní a behaviorální.⁵⁹ „*Postoj je pozitivní či negativní vztah člověka k sobě nebo k něčemu z vnějšího světa (např. k člověku, skupině, ideálu, aktivitě). Zahrnuje v sobě i tendenci chovat se a reagovat způsobem, který tento pozitivní či negativní vztah odráží.*“⁶⁰ Postoje nelze jednoznačně předat, spíše vytváříme prostor pro jejich rozvoj předáním informace o předmětu postoje, sebereflexí žáka a seznámením s postoji ostatních ve třídě. Aby se tak mohlo dít, musíme vytvořit atmosféru respektu a tolerance, ve které žáci nemají strach sdílet své postoje s druhými.⁶¹

⁵⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 14.

⁵⁷ SLADOVÁ, Jana. *Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků*. Metodický portál: Články [online]. 15. 12. 2011, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ VALENTA, Josef. *O postojových cílech*. EDUin: Články [online]. 15. 12. 2019, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://valenta-blog.eduin.cz/2019/12/15/o-postojovych-cilech/>

⁶⁰ MRÁZOVÁ, Lenka a TICHÁVOVÁ, Barbora. *Postojové kompetence: Metodika pro vzdělavatele*. Dostupné z: <https://adoc.tips/download/postojove-kompetence-metodika-pro-vzdelavatele.html>

⁶¹ Tamtéž.

Zde uvádíme taxonomii Andersona a Krathwolla, která míří na tzv. afektivní stránku osobnosti.⁶²

„Taxonomie cílů pro budování postojů k hodnotám“⁶³

1. *Přijímání – vnímavost*
2. *Reagování na podnět – od vnímavosti ke zvýšené aktivitě a vyššímu stupni zainteresovanosti*
3. *Oceňování hodnot*
4. *Integrovaní hodnot*
5. *Internalizace hodnot v charakteru*“⁶⁴

Literární výchova stejně jako výchova, v kterémkoli oboru lidské činnosti, se musí orientovat na dítě, respektovat jeho citovou a volní složku, snažit se tedy o naplňování cílů afektivních.⁶⁵ Výuka literatury má sledovat výchovu k humánním hodnotám, kdy estetické působení uměleckého textu přispívá k výchově citové, etické, vlastenecké, multikulturní, výchově k tolerantnosti k odlišnému atd.⁶⁶

Velmi zdařilé vymezení postojových cílů v literární výchově se nachází v Podkladové studii od Petra Koubka⁶⁷, který navrhuje změny v požadovaných výsledcích žáků formulovaných v RVP. Literární výchova má podle něj *„utvářet postoje a hodnotový systém žáků. Výchova literaturou rozšiřuje schopnost empatie a nazírání světa z odlišného hlediska, posiluje kritické myšlení, vědomí odpovědnosti za vlastní činy a učí přístupům k osudu, bezmoci a neštěstí. Má prohlubovat poznání sebe sama i světa prostřednictvím široké škály příběhů a zobrazovaných situací, zkušeností a stavů. Umožňuje vytvořit si jasnější představu o průběhu lidského života a mezilidských vztazích.“* Přičemž žádoucí kompetence, znalosti i postoje mají reagovat na aktuální potřeby společnosti a na podobu a proměny současné literatury.

⁶² STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6. str. 45.

⁶³ Příkladem konkrétní hodnoty může být: *respekt vůči sobě i druhým, zodpovědnost, sociální spravedlnost atd.*

⁶⁴ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, pozn. 62.

⁶⁵ HNÍK, pozn. 21, str. 38.

⁶⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literárněteoretické poznatky v literární výchově*. Metodický portál: Články [online]. 10. 1. 2006, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html>

⁶⁷ KOUBEK, Petr. *Podkladová studie: Literární výchova a literární komunikace*. NÚV: Praha, 2019. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/3633_1_1/

3 Klíčové kompetence ve vzdělávání

V druhé kapitole práce se zaměříme na vymezení pojmů kompetence a klíčové kompetence, jak je pojímá RVP ZV, kde si více rozebereme kompetenci sociální, personální a občanskou. Podíváme se na způsoby hodnocení klíčových kompetencí a význam takového hodnocení pro budoucí vzdělávání žáků. V poslední části si nakonec ukážeme, jak samotný umělecký text a literární výchova mohou přispívat k rozvoji klíčových kompetencí.

3.1 Klíčové kompetence dle RVP ZV

Vzdělávání se dnes méně zaměřuje na předávání faktů a více se soustředí na všeobecné dovednosti a klíčové kompetence, které nesměřují k určitému předmětu či oboru, ale k uplatnění v celé škále oborů a situací.⁶⁸ Nové poznatky, resp. učivo, neustále přibývají, ale klíčové kompetence pro svou obecnost zůstávají relativně neměnné a jejich naplňování se může realizovat napříč všemi vyučovacími předměty. „*Mít kompetenci⁶⁹ znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.*“⁷⁰

Kompetenčně pojaté kurikulum vycházející z výše definovaného pojmu kompetence směřuje edukaci k osvojení úspěšného jednání, kterého žáci dosahují především získáváním zkušeností v odpovídajících situacích.⁷¹ Tento kompetenční koncept proto skvěle vyhovuje formálnímu⁷² i neformálnímu vzdělávání, nemluvě o informálním učení.

⁶⁸ LESŇÁK A KOL., Slavomír. *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9612-7, str. 14.

⁶⁹ Přínosný pohled na chápání pojmu kompetence v souvislosti s pojmem gramotnost podává ve svém rukopisu „Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)“ Josef Valenta (2015). Dostupný online: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>

⁷⁰ HUČÍNOVÁ, Lucie, et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. str. 6-7. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/10434_1_1/

⁷¹ VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*. [online]. Nepublikovaný rukopis. [cit. 2021-12-6]. Dostupný z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>

⁷² V diplomové práci se budeme věnovat rozvoji kompetencí pouze ve formálním vzdělávání, konkrétně klíčovými kompetencemi v literární výchově na 2. stupni ZŠ.

Pro systematický rozvoj klíčových kompetencí je nutné kombinovat cíle kompetencí s cíli obsahovými a ve vyučovacím procesu klást důraz na tzv. aktivní učení než „odvykládání“ velkého množství látky.⁷³ Dále by všechny složky klíčových kompetencí, resp. vědomosti, dovednosti i postoje, měly být ve vyváženém poměru rozvíjeny společně.⁷⁴ Osvojování kompetencí je dlouhodobý a složitý proces a základní škola vytváří pouze základ pro jejich další rozvoj a zdokonalování. „*Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.*“⁷⁵

Klíčové kompetence jsou univerzální způsobilosti, a proto jsou v RVP ZV vymezeny obecně, aby si s nimi mohli učitelé nakládat dle potřeby svých žáků a konkrétního vyučovacího předmětu.⁷⁶ RVP ZV pracuje s klíčovou kompetencí *k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou, pracovní* a nově přidává *kompetenci digitální*.⁷⁷

Klíčová kompetence k učení předpokládá jedince, který umí samostatně a zároveň efektivně získávat informace z různých zdrojů informací. Klíčová kompetence k řešení problémů předpokládá u jedince, že získané znalosti a dovednosti umí používat ve své každodenní praxi. Klíčová kompetence komunikativní má vybavit jedince schopností jasně a účelně komunikovat ve vnějším světě. Klíčová kompetence sociální a personální vybízí jedince k rozvoji své osobnosti (intrapersonální i interpersonální) a schopnosti socializace, ve které svou činnost přizpůsobuje reálnému sociálnímu prostředí. Klíčová kompetence občanská pomocí rozvoje aktivního občanství buduje u jedince právní, psychickou a ekonomickou dospělost. Klíčová kompetence pracovní připravuje jedince k úspěšnému uplatnění v budoucím profesním životě.⁷⁸ A nakonec klíčová kompetence digitální, která je nezbytnou součástí schopností člověka 21. století, vede k pochopení a poučenému užívání digitálních technologií v každodenním školním, pracovním i rodinném životě.

3.1.1 Klíčová kompetence sociální, personální a občanská

V RVP ZV je u jednotlivých klíčových kompetencí výčet schopností, kterými by měl žák na konci základního vzdělávání disponovat. Sociální a personální kompetence, které si

⁷³ LESŇÁK A KOL., pozn. 68, str. 12-13.

⁷⁴ HUČÍNOVÁ, pozn. 70, str. 8.

⁷⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 14.

⁷⁶ HUČÍNOVÁ, pozn. 70, str. 7.

⁷⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 14.

⁷⁸ LESŇÁK, pozn. 68, str. 17-18.

má žák postupně osvojit, jsou např. efektivně spolupracovat ve skupině, vytvářet pravidla týmové práce, přispívat ke kvalitní skupinové práci dle své role, udržovat dobré mezilidské vztahy a příjemnou atmosféru v týmu, umět poskytnout pomoc a sám o ni požádat, respektovat druhé při diskusi a společné práci na daném úkolu, budovat si zdravou představu o sobě samém i druhých. Občanská kompetence dle RVP ZV předpokládá, že žák respektuje hodnoty druhých lidí a umí se vcítit do jejich situace, odmítá fyzické i psychické násilí, zná svá práva i povinnosti, dodržuje společenské normy a zákony a chápe jejich účel a prospěch, zvažuje svá rozhodnutí, v krizových situacích se chová zodpovědně a dle svých možností poskytne účinnou pomoc, oceňuje dědictví našeho národa a pozitivně se staví k lidské tvořivosti, uvědomuje si důležitost ochrany zdraví a životního prostředí a jedná v souladu s principy trvale udržitelného rozvoje.⁷⁹

Z výše uvedených výčtů sociálních, personálních a občanských kompetencí je patrné, že dochází k jistému překrývání vědomostí, dovedností i postojů mezi jednotlivými kompetencemi. Tento aspekt přesahuje mezi částmi klíčových kompetencí je velmi žádoucí, a ještě lépe ho vidíme při tzv. rozbalování⁸⁰ částí klíčových kompetencí, pomocí něhož si učitelé umí snáze stanovit konkrétní činnost žáka a jeho požadované výsledky.⁸¹

I když prolínání mezi kompetencemi je na místě, Lesňák⁸² např. upozorňuje na nevhodné zařazení dílčího kritéria „*respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*“ k občanské kompetenci, které by bylo vhodnější pro kompetence sociální a personální. Naopak v občanské kompetenci je podle něj méně prostoru věnováno vzájemnému vztahu občan – obec a občan – stát, přičemž právě na těchto vztazích si žáci uvědomují svá práva a nároky vůči státu i svým spoluobčanům, stávají se občansky kompetentními.

3.2 Hodnocení klíčových kompetencí

Hodnocení je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, slouží k rozvoji životních kompetencí a motivuje pro celoživotní učení.⁸³ Při hodnocení žáků klademe důraz nejen na vědomosti, dovednosti a schopnosti, ale zvažujeme také žákovy vzdělávací

⁷⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 14.

⁸⁰ Podrobné rozpracování částí klíčových kompetencí nabízí publikace Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007). Dostupné online: https://www.msmt.cz/file/10434_1_1/

⁸¹ HUČÍNOVÁ, pozn. 70, str. 18-19.

⁸² LESŇÁK, pozn. 68, str. 81.

⁸³ Tamtéž, str. 74.

možnosti, individuální posuny v učení, postoje, hodnotovou orientaci a chování. Učitel se nestaví do pozice jediného možného posuzovatele a nechává žáky samotné hodnotit své výkony, přičemž je postupně učí objektivně kritickému sebehodnocení⁸⁴, které přispívá k jejich seberozvoji.⁸⁵

*„Hodnocení zaměřené na klíčové kompetence je postaveno na formulování hodnotících popisů pozorovaných jevů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, přičemž sledujeme a posuzujeme dílčí fáze rozvoje klíčových kompetencí.“*⁸⁶ Hodnocení klíčových kompetencí by se mělo provádět formativně a být zakomponováno nejlépe do každé vyučovací hodiny, kdy si pro co nejobektivnější zhodnocení musíme stanovit kritéria a indikátory, tzv. ukazatele stavu či výkonu.⁸⁷

Samotné RVP ZV neobsahují požadavek hodnocení klíčových kompetencí, a tak sice na jedné straně máme cílovou představu pro jednotlivé klíčové kompetence, ale na druhé jsme ochuzeni o jasně definovaný popis hodnocení těchto kompetencí. Malach (2014) ovšem připouští, že *„míra osvojení klíčových kompetencí může více nebo méně vstupovat do hodnocení výkonů žáka v jednotlivých vyučovaných předmětech i do hodnocení jeho chování.“*⁸⁸ Nutno podotknout, že i když kurikulární dokumenty ČR nedisponují hodnotícím systémem klíčových kompetencí, v posledních letech postupně vznikají publikace, které se věnují rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí.

Velmi přínosné jsou v tomto ohledu výstupy z projektu *Vzdělávání 2.0: Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím podpory vzdělávání zaměřeného na cíl*⁸⁹, které rozpracovávají hladiny klíčových kompetencí⁹⁰ a navrhuje metody pro jejich formativní hodnocení. Pro adekvátní a vhodnou sebereflexi žáků ZŠ i SŠ slouží tzv. polární škála podávající informace o posunu a vývoji v oblasti klíčových kompetencí. Zjišťování aktuální úrovně v dosahování vybraných kompetencí by měl učitel pomocí metody škálování

⁸⁴ Důležité je, aby na samém počátku učebního procesu žák porozuměl cílům učení a kritériím hodnocení. Právě při jasném vymezení těchto pojmů a jejich porozumění si může žák osvojit principy sebehodnocení. (Lesňák, 2020, s. 74).

⁸⁵ Tamtéž, str. 68-69.

⁸⁶ CISOVSKÁ, Hana a KARAFFA, Jan. Hodnocení klíčových kompetencí v dramatické výchově při práci s textem. In: *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014 [cit. 2021-12-20]. ISBN 978-80-7464-655-3. str. 28. Dostupné z: <https://konference.osu.cz/pdae/dok/KM1.pdf>

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ MALACH, Josef. Klíčové kompetence v kontextu cílů edukace a jejich hodnocení. In: *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014 [cit. 2021-12-20]. ISBN 978-80-7464-655-3. str. 13. Dostupné z: <https://konference.osu.cz/pdae/dok/KM1.pdf>

⁸⁹ výstupy z projektu *Vzdělávání 2.0* jsou online dostupné z: <https://www.vzdelavani20.eu/vystupy>

⁹⁰ výstupy z projektu se primárně zaměřují na klíčové kompetence sociální, personální a občanské; navržené metody lze použít i na ostatní klíčové kompetence

vyhodnocovat nejlépe dvakrát ročně. Stejnému cíli vyhovuje i metoda dotazníků, kdy se u žáků zaměřujeme na schopnost uvědomění a reflexi kompetenčního rámce.⁹¹ „*Proces hodnocení klíčových kompetencí má mít spíše podobu individuální normy v hodnocení žáka, která mu poskytuje zpětnou vazbu o tom, kde se právě nachází jeho úroveň na škále požadavků, a jak probíhá jeho individuální proces učení ve vymezené a sledované oblasti.*“⁹²

Dalším osvědčeným nástrojem pro hodnocení a rozvoj klíčových kompetencí jsou Mapy učebního pokroku klíčových kompetencí⁹³, které zpracoval inovativní český vzdělávací koncept Škola Můj Projekt. Mapy učebního pokroku jsou užitečnou pomůckou při plánování a hodnocení osobnostního rozvoje žáků, která zároveň slouží jako společný komunikační prostředek mezi učitelem, žákem i rodičem, a napomáhá tak úspěšné spolupráci. Škola Můj Projekt vytvořila také konkrétní pomůcku pro práci v oblasti klíčových kompetencí, kterou lze užít ve fázi evokace, uvědomění i reflexe. Jedná se o Karty pro rozvoj klíčových kompetencí KRoK⁹⁴ mířící na klíčovou kompetenci osobnostní a sociální.

3.3 Literární výchova a rozvoj sociální, personální a občanské kompetence

Současné komunikační pojetí literární výchovy posouvá těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem. „*Literární výchova působí nejen na rozumové schopnosti dítěte, ale také může pozitivně ovlivňovat emocionální vývoj žáka, jeho schopnost soucítění a hierarchii hodnot.*“⁹⁵

Systematická a soustavná práce s uměleckou literaturou vede k osvojení jedné z nejdůležitějších dovedností – schopnosti empatie. Tím nemáme na mysli jen soucítění s ostatními, ale především hluboké porozumění jeden druhému, „*což je ve světě, kde stále sílí propojení mezi rozdílnými kulturami, naprosto nezbytná dovednost.*“⁹⁶ Ve výuce k porozumění četbě musí být proto místo nejen na kognitivní přístup, ale též neurovědný, kdy

⁹¹ LESŇÁK, pozn. 68, str. 85.

⁹² CISOVSKÁ, pozn. 86, str. 28.

⁹³ Více o MUPy KK zde: <https://skolamujprojekt.cz/nabidka-sluzeb/mapy-ucebniho-pokroku-klicovych-kompetenci/>

⁹⁴ Více o Kartách KRoK zde: <https://skolamujprojekt.cz/nabidka-sluzeb/krok-karty-pro-rozvoj-klicovych-kompetenci/>

⁹⁵ SLADOVÁ, Jana. *Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků*. Metodický portál: Články [online]. 15. 12. 2011, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

⁹⁶ WOLFOVÁ, pozn. 11, str. 61.

klademe u jedince důraz na emocionální a afektivní mechanismy. „Zde má literární recepcce možnost působit na vytváření sociálně přijatelných reakcí“⁹⁷ – četbou vzbuzené emoce a reakce se ukládají v naší paměti a posléze mohou posloužit při zvládání situací v praktickém životě.

Emoce vyvolané pomocí literárních děl jsou klíčové také pro filozofii Nussbaumové, která předkládá klíčové body, jak rozvíjet u dětí schopnost empatie. Vybíráme několik z nich: „rozvíjet schopnost žáků vidět svět z hlediska jiných lidí, zejména lidí, jež je jejich společnost ráda popisuje jako méně hodnotné; učit takovým přístupům k lidské slabosti a bezmocnosti, které ukazují, že slabost není opovrženímhodná a že potřebovat pomoc druhých není nic nemužného; učit děti, aby se nestyděly za to, že potřebují pomoc, za svoji nedokonalost, ale aby to považovaly za příležitost ke spolupráci a vzájemné podpoře; rozvíjet schopnost k opravdovému zájmu o druhé, blízké i vzdálené.“⁹⁸

Konkrétní příklad naplnění klíčové kompetence sociální, personální a občanské se nachází ve vzdělávacím programu Učíme se příběhem – „žák se zabývá různými tématy (např. imigrantskou otázkou), která jsou aktuální i v jeho okolí. Na základě četby beletristického textu může lépe porozumět člověku v obtížné situaci; v rámci práce s literaturou, zvláště u tématu postava a vypravěč, se žák zabývá hledisky jiných lidí.“^{99,100}

Na základě výše zmíněného vedeme žáky skrze narativní texty s problematikou týkající se života ke schopnosti samostatně myslet, kriticky se rozhodovat a vcítovat se do pocitů jiných lidí, jinak řečeno je učíme dovednosti nepostradatelné pro fungování demokracie. S tímto úzce souvisí také aktivní účast na mezilidské potažmo celospolečenské komunikaci, poznání sebe a světa kolem nás a zaujímání otevřeného postoje vůči lidské bytosti.¹⁰¹ Pokud takovými dovednostmi pedagog disponuje a předává je i svým žákům, můžeme právem mluvit o Komenského ideje školy jako dílny lidskosti.¹⁰²

⁹⁷ JONÁK, Zdeněk. Úloha emocí při recepci literárního díla. Metodický portál: Články [online]. 6. 2. 2007, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1131/uloha-emoci-pri-recepci-literarnihodila.html>

⁹⁸ VÁŇOVÁ, Kateřina. Příběhy jako lekce lidskosti. In: (Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež. [online]. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2021 [cit. 2021-03-07]. ISBN 978-80-555-2756-7. str. 34. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/357796036_Poetika_umeleckej_tvorby_pre_deti_a_mladez

⁹⁹ uvedená náplň klíčových kompetencí se týká 6. a 7. ročníku ZŠ, podobně tomu bude u 8. a 9. ročníku ZŠ

¹⁰⁰ POLÁKOVÁ, Irena a kol. Učíme se příběhem II: Program pro 6. a 7. ročník. Výstup z projektu Učíme se příběhem, 2021. ISBN 978-80-907624-6-6. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/1081#>

¹⁰¹ HLAVÁČKOVÁ, Naděžda. Ne pro zisk: Proč demokracie potřebuje humanitní vědy. [online]. Katedra filozofie FF ZČU v Plzni, 2017. Dostupné z: https://filosofia.flu.cas.cz/upload/_files/Kudej_2017-1.pdf

¹⁰² VALA, pozn. 26.

4 Rozvoj klíčových kompetencí skrze literaturu pro děti a mládež

Ve třetí kapitole práce se budeme zabývat literaturou pro děti a mládež a jejím potenciálem pro rozvíjení sociální, personální a občanské kompetence u žáků 2. stupně ZŠ. Zaměříme se na literární texty narativní povahy, kde nastíníme didaktické i terapeutické účinky příběhu jako takového. Následně se podíváme na současnou českou i zahraniční literární produkci pro děti a mládež, konkrétně na tituly se sociální tematikou, která sama o sobě vede čtenáře k prohloubení sociálních, personálních a občanských kompetencí.

4.1 Možnosti příběhu v rozvíjení sociální, personální a občanské kompetence

Umělecká literatura v sobě obsahuje nepřeberné množství životních příběhů a situací nabízejících pozitivní i negativní vzory a formujících vlastní hodnoty a postoje. Kromě toho má schopnost probudit v člověku emoce a sociální citění – četba příběhů vede mozek k simulaci reálných kognitivních a emocionálních reakcí.¹⁰³ Při procesu čtení příběhů je čtenářova mysl pohlcena imaginární realitou, jež vede čtenáře k narativnímu myšlení – myšlení v situacích¹⁰⁴. Myslet narativně znamená předvídat, představovat si, hodnotit, dedukovat, srovnávat, třídit, věřit, projektovat atd. Jedná se o způsob myšlení angažující čtenáře komplexním způsobem.¹⁰⁵ Moc příběhu tedy spočívá v kvalitním propojení vrstev narativního žánru, které odpovídá povaze člověka jako bytosti racionální, emocionální, tělesné atd. „Dobrý příběh je jedinečným útvarem lidského umění, který dokáže zasáhnout člověka v jeho celistvosti a proměňovat jej.“¹⁰⁶

Tomuto účelu u dětí a mládeže nejlépe vyhovuje příběhová próza s dětským hrdinou, která zobrazuje reálné situace z běžného života, a tím pomáhá orientaci v mezilidských vztazích a vede k hledání řešení možných problémů. Hrdina knihy bývá v optimálním případě stejně starý či o něco starší než potenciální čtenář, který bude tak lépe nacházet odpovědi na otázky svého věku. Vcítit se do osobitých hrdinů a jejich charakterů, poznat je

¹⁰³ NIKOLAJEVOVÁ, Maria. „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou. In: *Dítěti vsťíc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, Ústav pro českou literaturu, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2. str. 138.

¹⁰⁴ Oproti tomu při využití pouze logického myšlení je čtenář odkázán na pojmy (abstraktní schémata).

¹⁰⁵ HÁBL, Jan. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-901-4. str. 16

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 50-51.

a porozumět jejich pocitům, chování a motivaci k němu, nám pomáhá schopnost imaginace.¹⁰⁷ „Příběhy literárních hrdinů mohou posloužit jako vzory v procesu zrání a sebepoznání čtenářů. Čtenář s nimi absolvuje pobyt ve fikčním světě a vrací se proměněn, bohatší o nástroje k uspořádání vlastního nitra.“¹⁰⁸

Z výše uvedeného je patrné, že příběh nemusí mít jen funkci rekreační a vzdělávací. Proces čtení a práce s literárními texty může mít i roli terapeutickou, kdy nám řízené čtenářství pomáhá vyrovnat se s vlastními problémy či nacházet řešení obtížných životních situací. Některé prvky biblioterapie, jak se tato terapeutická metoda nazývá, můžeme využívat v hodinách literární výchovy, především preventivním způsobem jako přípravu čtenáře na akceptaci a řešení náročných situací.¹⁰⁹

V edukačním procesu je žádoucí nesoustředit se pouze na předávání obsahů vyučovacího předmětu, ale též na psycho-sociální rovinu, jejíž kvalita je pro žáka velmi významná. Problémy psycho-sociální povahy jsou ve škole mnohdy upozaděny před těmi výukovými, i když spolu úzce souvisí. Obtíže ve výše zmíněné rovině se častěji objevují u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „Žáci se zdravotním postižením i žáci se sociálním znevýhodněním často mívají nižší sebevědomí, vnímají své horší přijetí v kolektivu, namísto vyučovacích obsahů přemýšlejí nad problémy v rodinném prostředí...“¹¹⁰

4.2 Tematika sociálního znevýhodnění v současné literatuře pro děti a mládež

Pojem současná literatura se v českém prostředí vztahuje k dílům vydaným po roce 1989, což je dáno především dějinnými, společensko-politickými okolnostmi. Označení „současná“ nevyjímá také literaturu určenou pro děti a mládež, která začala od 90. letch minulého století procházet různými změnami, především v oblastech žánru a tematiky. Již nebyla nutnost plnit ideologickou poptávku, která skýtala pro většinu autorů v jejich literární

¹⁰⁷ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Současná česká literární tvorba pro děti a mládež. In: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství II.* [online]. Městská knihovna v Přerově, 2013. [cit. 2021-04-02] ISBN 978-80-87190-25-8. str. 46-47. Dostupné z:

https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_její_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_II.pdf

¹⁰⁸ VÁŇOVÁ, pozn. 98, str. 35.

¹⁰⁹ NĚMEC, Zbyněk. *Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů* [online]. Nová škola. [cit. 2021-04-14] Dostupné z:

<https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/Biblioterapie%20a%20jej%C3%AD%20vyu%C5%BEit%C3%AD%20u%20d%C4%9Btsk%C3%BDch%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99%C5%AF.pdf>

¹¹⁰ NĚMEC, Zbyněk. *Terapeutické aspekty čtenářství u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Nová škola. [cit. 2021-04-14] Dostupné z:

https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/terapeut_aspekty_ctenarstvi_svp.pdf

tvorbě omezené možnosti. I přestože literární produkce pro děti a mládež odolávala kulturně-politickému omezování nejlépe, nástup demokracie otevřel možnost zaměřit se v intencionální literatuře pro nedospělé na závažnější společenské problémy a témata dříve považující pro děti a mládež za tabu. „*Patří sem témata různých podob současné rodiny, sociálně patologických jevů, handicapu, ale i průhled do romské tematiky a života dětí a mladých lidí v odlišných kulturních podmínkách.*“¹¹¹ Kromě postupného odtabuizování si můžeme také všimnout stírání věkových rozdílů, kdy už mnohdy není jasné, zda je kniha určena pro pubescentního či dospívajícího čtenáře, a je potřeba se více zamýšlet nad vhodností knihy.

V posledních třech desetiletích proběhlo mnoho přelomových změn, na jejichž dopady jsou nejméně odolní právě děti a mladí dospělí. Nejčastěji se tyto dopady týkají sociální oblasti, kdy chaotický zrychlený způsob života negativně působí na mezilidské vztahy a způsobuje větší psychickou zátěž převážně u nezralých jedinců.¹¹² Umělecká literatura aktuální společenský vývoj reflektuje a ve své osvětové funkci „*se zaměřuje zejména na dětské čtenáře jako na zachytitelnou a výchovou ovlivnitelnou cílovou skupinu.*“¹¹³

V literatuře pro děti a mládež vznikají díla pojednávající o problémech, se kterými se dítě či mladý člověk stále častěji může setkat ve svém vlastním životě, a nenásilnou formou se tak čtenář seznamuje s jinakostí lidí a světa kolem nich. Právě otázky jinakosti, handicapu či outsiderství řešené v knihách pro děti a mládež budou předmětem zájmu diplomové práce. V následující kapitole bude předložen výčet knih s tematikou sociálního znevýhodnění, na kterém lze dobře demonstrovat důležitost osvojovat si jednotlivé sociální, personální a občanské kompetence.

4.2.1 Knihy pro děti a mládež s tematikou sociálního znevýhodnění

Sociální znevýhodnění je poměrně široký pojem, který chápeme jako překážku v začlenění či přijetí jedince nebo skupiny jedinců do společnosti. Ztěžující aspekty můžeme pozorovat „*na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace,*

¹¹¹ BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Sladová, J., et al. (2014). Dětsví a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež. Pedagogická orientace: Archiv [online]. 2015, [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4387/pdf10>*

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ *Handicapovaný jedinec v současné české próze pro děti a mládež. Fresh Eye: Archiv [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <http://fresh-eye.cz/handicapovany-jedinec-v-soucasne-ceske-proze-pro-deti-a-mladez/2017/02/>*

zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vyčerpání rodičů, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se socio-ekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost).“¹¹⁴

Níže předkládané tituly pro děti a mládež jsou dle převažujících aspektů sociálního znevýhodnění rozděleny do čtyř tematických oblastí (Dítě a škola; Problémy v rodině, Psychika a psychické potíže, Odlišné kulturní zázemí dítěte)¹¹⁵ a řadí se k současné české i zahraniční literatuře pro děti a mládež. Současnou LPDM vymezujeme pro účel diplomové práce jako literární produkci posledního desetiletí, respektive knihy pro děti a mládež vydané po roce 2010. Časové ohraničení je stanoveno tak, aby byla u předložených knih dodržena co největší novost a aktuálnost v tématech a jejich podání.

V první tematické oblasti „Dítě a škola“ najdete tituly pojednávající o vztazích dítěte ve škole, především o vztazích se spolužáky, kde se nabízí téma osamělosti a šikany. S tím úzce souvisí problematika zdravotního znevýhodnění, která klade dítěti překážky nejen ve škole ale v jakémkoliv sociálním prostředí. Handicapovaný jedinec často čelí nepřijetí, stranění nebo dokonce útokům ze strany svého okolí. Škola je pak jedním z míst, kde se děti učí žít pospolu, pomáhat si a tolerovat své odlišnosti.¹¹⁶

Druhá nejširší tematická oblast „Problémy v rodině“ se týká života dětí v dysfunkčních rodinách. Takové rodiny jsou často neúplné, potýkají se s různými onemocněními či zažily smrt někoho blízkého, jsou ohroženy sociopatologickými jevy, jeden či oba z rodičů jsou závislí na alkoholu, drogách, nebo mají násilnické a despoticke sklony. Na základě výše zmíněných problémů i bez nich jsou tyto rodiny ohroženy sociálními potížemi jako je chudoba, bydlení na špatné adrese, které vedou až k sociálnímu vyloučení. Vybrané tituly se vším tímto zabývají a nabízejí pohled do nitra dětí žijících v problémových rodinách.¹¹⁷

¹¹⁴ *Sociální znevýhodnění*. Katalog podpůrných opatření [online]. 2015-2022, [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

¹¹⁵ Vymezení konkrétních tematických okruhů bylo inspirováno publikací „Kniha je přítel“ od Nové školy, online dostupná na: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/KNIHA%20je%20p%C5%99%C3%ADtel-literatura.pdf>

¹¹⁶ *Kniha je přítel*. Nová škola. Výstup z projektu „Školní čtenářské kluby na 2. st. ZŠ“. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/KNIHA%20je%20p%C5%99%C3%ADtel-literatura.pdf>

¹¹⁷ Tamtéž.

Do tematické oblasti „Psychika a psychické potíže“ spadají tituly, které dětem a mládeži zprostředkovávají poznání psychických problémů jako nízké sebevědomí, úzkosti, deprese, fobie atd. Seznámení s knižním hrdinou zažívající psychické obtíže může přinést pro žáky dobrou zkušenost v procesu odtabuizování problémů psychického rázu.¹¹⁸

Poslední tematická oblast „Odlišné kulturní zázemí dítěte“ nabízí tituly o zkušenostech dětí s cizím původem, s migrací, vyrovnáváním se s životem ve dvou kulturách či odlišnou mateřštinou. Mnoho třídních kolektivů se skládá z žáků pocházejících z různých kultur a mluvících odlišným jazykem, knižní tituly můžeme tak dobře využít jako prevenci nežádoucích jevů mezi dětmi a potlačení známek rasismu či nacionalismu. Knižní hrdinové jsou dobrým příkladem, jak předcházet předsudkům a stereotypům ve vnímání cizinců a ukázat důležitost vzájemného pochopení a tolerance.¹¹⁹

1) Dítě a škola

Bauer, M. G.: Neříkejte mi Izmael

Čtrnáctiletý Izmael má poněkud nevšední jméno inspirované románem Bílá velryba. I kvůli tomu je ve škole vystaven šikanování, kterému se neumí bránit. Do školy ale nastoupí nový žák, a s ním odvaha a schopnost nemít strach. Humorná kniha o dospívání, klukovském přátelství a odhodlání zachycuje přerod hlavního hrdiny z ustrašeného a bezmocného samotáře v nebojácného kamaráda, jehož charakter ho dovede ke správnému cíli.

škola a vrstevníci, šikana, přátelství

Březinová, I.: Řvi potichu, brácho

Kniha o čtrnáctiletých dvojčatech Pamele a Jeremym, který trpí autistickou poruchou, zachycuje problémy a těžkosti života celé rodiny. Čtenáři jsou svědkem každodenního boje maminky a sestry s Jeremyho postižením – podřízení rituálům, jejichž nedodržení způsobuje náročné situace všem přítomným. *Řvi potichu, brácho* je příběh o velké dávce tolerance, trpělivosti a lásky k autistickému bratrovi a snaze po bezkonfliktním soužití a pochopení ze strany okolí.

autismus, sourozenci, škola a vrstevníci, odlišný životní styl

¹¹⁸ Tamtéž.

¹¹⁹ Tamtéž.

Březinová, I.: *Www.bez-bot.cz*

Kniha se zabývá problematikou tělesně handicapovaných a na hlavní postavě, teenagera Bena, ukazuje vnitřní boj člověka, z kterého se během pár sekund stal tělesně postižený, a proces vyrovnávání se s tíživou životní situací. Příběh šestnáctiletého Bena ale není pouze o strachu, bolesti a obavách, ale také o přátelství, humoru, vzájemné pomoci, a především obrovské odvaze jít dál.

tělesné postižení, nemocniční prostředí, boj s osudem, přátelství

Březinová, I.: *Útěk Kryšpína N.*

V knize se setkáme s jedenáctiletým Kryšpínem, typickým představitelem outsidera. Vyrůstá pouze s babičkou a od narození kvůli svému sluchovému postižení musí nosit naslouchadla. Ve třídě se stává obětí šikany, která vrcholí jeho útekem ze školy v přírodě. Příběh nám ukazuje krutost a tragické následky dětské šikany, zranitelnost zdravotně handicapovaného chlapce a jeho cestu za poznáním svých vnitřních sil.

sluchové postižení, neúplná rodina, škola a vrstevníci, šikana

2) Problémy v rodině

Lowery, Mark.: *Charlie a já*

Kniha vypráví o dvou bratrech a jejich dobrodružné cestě na místo, kde byli ještě všichni šťastnou rodinou. Třináctiletý Martin a jeho mladší bráška Charlie cestují přes celou Anglii, na jejímž konci se ukáže, že vše není tak, jak se na první pohled zdálo. *Charlie a já* je příběhem o rodině, sourozenecké lásce, nových přátelstvích, velikém smutku i znovu nabyté radosti.

trauma v rodině, smrt, sourozenci, dobrodružství, přátelství

Fišarová, M.: *Nikolina cesta*

Kniha se dotýká problematiky domácího násilí nahlíženého očima čtrnáctileté Nikoly. Nikola a její mladší bráška, o kterého se s velkou péčí stará, zažívají doma velké

útrapy. Život s násilným otčímem je plný strachu a fyzického i psychického nedostatku. Citlivě napsaný příběh nám ukazuje bezmocnost dětí v tíživé rodinné situaci i lidskou solidaritu a naději na obrat k lepšímu.

dysfunkční rodina, alkoholismus a násilí, škola a vrstevníci, sourozenci

Drijverová, M.: To kvůli mě... se máma zlobí

Kniha o krutosti páchané na vlastních dětech vypráví příběh desetiletého Hynka, který se po odjezdu otce stává obětí psychického a posléze fyzického násilí své matky. Útlé ale náročné vyprávění ukazuje zneužití poslušnosti a lásky hlavního hrdiny jeho vlastní matkou závislou na alkoholu a smutnou proměnu Hynka, jež vyústí i v šikanu od spolužáků. Kniha vybízí k všímavosti ke svému okolí a nepřehlížení problémů ostatních, kteří možná nemají tu příležitost se bezpečně bránit.

neúplná rodina, alkoholismus, zanedbané a týrané dítě, šikana

Pitcherová, A.: Moje sestra žije na krbové římse

Kniha o následcích rodinného neštěstí a cestě za záchranou toho, co z rodiny ještě zbylo. Desetiletý Jamie se stěhuje se svým otcem a sestrou Rose do nového domova, který měl pro tragédií poznamenanou rodinu představovat nový začátek. I zde ale otec pije, maminka se nevrací a hlavní hrdina navíc zažívá šikanu v nové škole, kde se spřátelí s muslimskou dívkou, což musí před svým otcem přísně tajit. Příběh Jamieho rodiny nám zprostředkovává vážná témata jako ztrátu někoho blízkého, xenofobii, rasismus, šikanu či alkoholismus, a vede k zamyšlení nad morálními hodnotami.

dysfunkční rodina, alkoholismus, smrt, sourozenci, přátelství, rasismus

Horváthová, T.: Sydney (My dva z B.)

Příběh Tondy a jeho mladšího bratra Jendy ukazuje tvrdou realitu chudoby a života ve vyloučené lokalitě. Sourozenci se naučili s nedostatkem tepla, jídla, oblečení i rodičovské péče nějak přežívat. Po jistých událostech se karta obrací a hlavní hrdinové jsou najednou

zahrnutí veškerým materiálním komfortem. Nečekané změny v jejich životech ale těžce snáší starší Tonda, který má plán, jak dát vše do pořádku. My dva z B. je knihou o bratrském poutu, přátelství, touze po svobodě a návratech do míst, kde býval můj domov.

chudoba, vyloučená lokalita, alkoholismus, ústavní péče, sourozenci

Varáčková, M: Drž mě, když padám

Kniha o strádání těch nejzákladnějších potřeb nás zavádí ke třem sourozencům – Kačce, Zuzce a Ondrovi, kteří žijí po smrti matky s násilným otcem alkoholikem. Sourozenci mají pouze jeden druhého a jejich dny se občas stávají bojem o přežití. Příběh podaný sedmnáctiletou Katkou ukazuje bolestivou realitu dětí vyrůstajících v takových rodinách a bezvýchodnost jejich problémů, ale i první lásku, sílu sourozeneckého pouta a odvalu těch, u kterých bychom ji čekali nejméně.

alkoholismus a násilí, chudoba, sourozenci, přátelství, láska

3) Psychika a psychické potíže

Soukupová, P.: Klub divných dětí

Hlavní hrdinové knihy jsou Mila, která se umí „ztratit ze světa“ a miluje hmyz, Petr, co se bojí tmy a umí krásně kreslit, Katka, co se bojí mluvit s lidmi a ráda si čte, a nakonec Franta chodící o berlích, který se škodolibě baví natáčením videí na YouTube. Každý z nich je jinak starý a zpočátku to vypadá, že spolu nemají vůbec nic společného, až na to, že si všichni připadají divní. Příběh o outsidersích a jejich dobrodružství nám autentickým způsobem vypráví o důležitosti přátelství a jinakosti, kde není nikdo horší, ani lepší.

outsiderství, narušené sebevnímání, dobrodružství, přátelství

Kopecká, T. a Kopecký T.: Naprostá šílenost

Komiks „Naprostá šílenost“ nese podtitul „Anna na cestě z úzkosti“, který vystihuje hlavní náplň příběhu. Anna je sedmnáctiletá dívka trpící úzkostnou poruchou a záchvaty paniky. Všudypřítomný strach uzavírá hlavní hrdinku před okolním světem a často jí ani

nedovoluje vyjít z pokoje. Nečekané dobrodružství, které Anna prožije, se stává jednou velkou metaforou pádů a vzestupů mladé dívky a cestou za vlastním sebepoznáním. Komiksový příběh o depresivních a pesimistických věcech je podán odlehčenou humornou formou, která ale neubírá na závažnosti psychických poruch a křehkosti dospívající duše.

úzkostná porucha, dospívání, láska, dobrodružství

Green, J.: Jedna želva za druhou

Kniha otevírá v literatuře pro mládež poměrně neznámou problematiku duševní nemoci zvanou obsedantně kompulsivní porucha. Šestnáctiletá Aza je dennodenně vystavena neutuchajícímu víru nutkavých myšlenek, které ji omezují v běžném životě. Dějová linka příběhu o napínavém dobrodružství je spíše kulisou k hlubšímu prozkoumání a porozumění pocitům jednotlivých postav, na kterých je ukázáno, že i nemocné nitro se zvládá lépe, když máme okolo sebe lidi, kteří nás milují.

obsedantně kompulsivní porucha, přátelství, láska, smrt, dobrodružství

Červenková, M.: Počítám s tebou

Lada právě nastupuje na střední školu a nové prostředí a cizí lidé působí v hrdince knihy větší úzkosti než obvykle. Lada totiž trpí úzkostnou poruchou, o které ví jen její nejbližší okolí. Nekončící strach odehrávající se v Ladině hlavě ji dohnal až k terapii a medikaci. V knize jsme tak svědky cesty za přijetím a zvládnutím psychické poruchy, která někdy s větší někdy s menší intenzitou ovládá hlavní hrdinku, komplikuje ji běžný život a nabourává mezilidské vztahy.

úzkostná porucha, dospívání, přátelství, škola a vrstevníci

4) Odlišné kulturní zázemí dítěte

Marshová, K.: Kluk odnikud

Kniha vypráví dva paralelní příběhy chlapců Ahmeda a Maxe, jejichž osudy se nečekaně protnou. Čtrnáctiletý Ahmed prchá i s otcem před válkou ze své vlasti a třináctiletý

Max se stěhuje do cizí země kvůli pracovním povinnostem svých rodičů. Souhrn nepředvídaných událostí svede oba hrdiny dohromady, aby jim vrátil ztracenou naději, ukázal sílu přátelství a zahnal pocity vykořeněnosti. Dojemný příběh o velké odvaze a pomoci bližnímu rozvíjí témata války, ztráty domova, uprchlictví, šikany a multikulturalismu.

imigrace, válka, přátelství, ztráta domova, škola a vrstevníci

Wargaová, J.: Jiné jméno pro domov

Kniha ve verších nám originálním způsobem předkládá příběh dvanáctileté Jude a její rodiny, která se díky válce musí rozdělit a neví kdy se opět shledá. Začátek vyprávění popisuje běžný život hlavní hrdinky v Sýrii, rozpuk války a útěk Jude s její maminkou do bezpečí, k strýcovi do USA. Amerika se má stát pro dvanáctiletou dívku novým domovem, ale její kultura i jazyk jsou odlišné, musí se tak vyrovnávat s novým prostředím, školou a spolužáky, kterým nerozumí. Příběh o tápání, kam vlastně patřím a kde je můj domov, nám vypovídá především o tom, jak zůstat silný, vzít příležitosti do vlastních rukou, a přitom zůstat sám sebou.

ztráta domova, válka, škola a vrstevníci, jazyková a kulturní bariéra

Ježková, A.: Dračí polévka

Kniha se dotýká problematiky života ve dvou kulturách, vietnamské a české. Děti vietnamských rodičů, které se narodili ve stávající zemi, znají své kulturní kořeny pouze zprostředkovaně a zažívají pocity vnitřní rozpolcenosti. Takové pocity zažívá i dvanáctiletý Long, doma mluví vietnamsky a je vychováván v duchu východní filozofie, zatímco tam venku musí mluvit česky a snažit se zapadnout. Příběh o rodině, výchově, jinakosti a odpuštění nám ve své obraznosti zprostředkovává chlapecké dospívání a cestu za sebepoznáním a ztracenou sebedůvěrou.

vietnamská menšina, neúplná rodina, přátelství, dobrodružství

Antologie: Jinde

Kniha povídek pro mládež, na jejímž vzniku se podílela společnost pro příležitosti mladých migrantů META, obsahuje sedm příběhů s tématy migrování a cizinectví. Odejít z vlastního domova z donucení i svobodné vůle činí z člověka cizince. Tyto povídky, některé s fantaskními prvky, pojednávají o mladých cizincích a nechávají čtenáře prozkoumat životy jednotlivých postav, seznamovat se s jejich osudy a zamýšlet se nad okolnostmi, jež přivádí lidi k opouštění svých domovů.

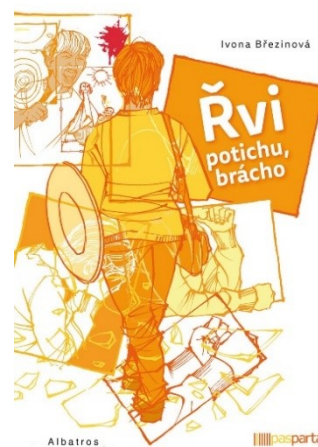
ztráta domova, imigrace, jazyková a kulturní bariéra, válka

5 Vybrané knihy pro děti a mládež a jejich didaktický potenciál

Ve čtvrté kapitole práce si představíme čtyři knihy s tematikou sociálního znevýhodnění, které jsou součástí výčtu předešlé kapitoly. U jednotlivých knih bude zpracován didaktický potenciál, kde bude zohledněno především naratologické hledisko a tematická blízkost žakově zkušenosti.

5.1 Řvi potichu, brácho¹²⁰

Název *Řvi potichu, brácho* je jakousi výtkou či přáním, které vznáší čtrnáctiletá Pamela ke svému dvojčeti Jeremiášovi. Oxymorón „řvát potichu“ prozrazuje o chlapeckém hrdinovi, že řvaní je pro něj specifickým znakem, který často používá a pro okolí není příjemný, proto ho jeho sestra napomíná, aby řval aspoň potichu. Řvaní je typické pro hodně malé děti, ale Jeremiášovi je čtrnáct let, a tak cítíme, že jeho časté řvaní bude souviset s něčím vážným, čemu se sám nemůže bránit.



Obrázek 1 - Obálka knihy *Řvi potichu, brácho*

Příběhová próza vyprávěná heterodiegetickým vypravěčem obsahuje rovnou dva dětské (pubescentní) hrdiny – dvojčata Pamelu (Pam) a Jeremiáše (Remíka), kteří mají v příběhu stejně důležitou úlohu, ale každý jiným způsobem. Zatímco u chlapce máme pouze pohled zvenčí, u Pamelu máme možnost nahlížet do jejího nitra, jak se cítí, jak přemýšlí, na co vzpomíná a jak se snaží přijít na to, co cítí a potřebuje její bratr. Vzpomínky Pamelu jsou v textu graficky odlišeny kurzívou a vyprávěny samotnou Pamelou, přecházíme zde tedy od heterodiegetického vypravěče k vypravěči homodiegetickému. Tyto retrospektivní pasáže slouží k dovysvětlení momentální situace rodiny (dvojčat a jejich maminky) a ke komplexní představě o jejich životě s bratrem Jeremym, který trpí autistickou poruchou. Pamela s námi sdílí své myšlenky, pocity, obavy i touhy, u kterých nikdy nezapomíná na svého bratra. Její velké pochopení a láska k bratrovi je z vyprávění dobře patrná a sama dívčí hrdinka si uvědomuje, že místo svého bratra to mohla být ona, kdo by každý den bojoval s běžnými maličkostmi a svět by byl jedno velké neznámé místo. („*Taky to všechno mohlo být*

¹²⁰ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.

obráceně. Možná bych to teď byla já, kdo by před bouřkou v panice utíkal do postele ke svému čtrnáctiletému bráchovi. Co by asi udělal? Nechal by mě u sebe pod peřinou? Nebo by mě vypakoval k mámě? Zavíral a otvíral by se mnou zipy? Nosil by mi knoflíky? Chodil by se mnou kolem kanálů a popelnic? Nestyděl by se za mě?“, s. 58).

Skrze postavu Jeremiáše otevírá kniha závažné téma života s autistickou poruchou. Nenahlížíme zde ale primárně na zasaženou osobu z medicínského pohledu a nesnažíme se o plné pochopení, jak funguje mozek takového člověka. Spíše se soustředíme na nejbližší okolí chlapce, jak jeho příbuzní prožívají tento handicap a jak jim nízkofunkční autismus zasahuje do života. Ukazuje se nám, čemu všemu je každodenně vystavena celá rodina, Pamela, Remík i jejich maminka. Jedním z rituálů, které musí Pamela a maminka dodržovat, je oblékání v barvě pro daný den. Každý den v týdnu má svou barvu, s čímž koresponduje i barevné provedení kapitol. Každá kapitola je uvozena a graficky pojata dle dne v týdnu, o kterém vypráví. („Ráno fialová,“ ozval se Jeremiáš. „Ano, Remí. Zítra je středa. Fialová,“ přikývla Pamela a těšila se, že si do školy vezme tu novou fialovou halenku, co dostala od babičky. Aspoň se odpoledne nebude muset převlíkat na chodbě.“, s. 22).

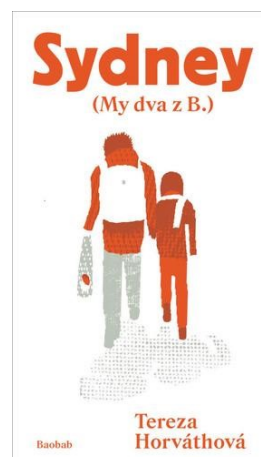
V příběhu se neocítáme pouze v prostoru domova a nesledujeme události kolem Jeremyho. Sledujeme také život Pamely, která nastupuje do nové školy a poznává své spolužáky včetně zvláštního Patrika, o kterém později stejně jako hrdinka zjišťujeme, že trpí Aspergerovým syndromem. V knize se tak setkáme s dalším druhem poruchy autistického spektra a jejími projevy v běžném životě, zvlášť v jejím dopadu na mezilidské vztahy.

Výchozím bodem vyprávění se stává první školní den po prázdninách, kdy se dvojčata chystají do nové školy. Většinu času se nacházíme v narativní přítomnosti přerušovanou vzpomínkovým vyprávěním, které navazuje na přítomné události. Ty ubíhají a utvářejí lepší představu o hlavních hrdínech a jejich strastech i radostech, ale také se hromadí a spějí k nevyhnutelnému konci.

Ve výuce můžeme knihu využít pro přiblížení života s handicapem, konkrétně s autistickou poruchou, ale nemusíme skončit jen u ní. Pocity a situace, které hlavní hrdinové prožívají, se dají vztáhnout na další jiné zdravotní handicap. Učíme žáky větší informovanosti o různých postiženích a jejich zásahu do života celých rodin, vedeme je k vcítění, porozumění a respektování odlišností, které jsme si sami nevybrali. Zvláště hlavní hrdinka příběhu nám ukazuje velkou dávku tolerance, trpělivosti a sounáležitosti k handicapovanému bratrovi, a tak se pro svůj charakter a chování stává pro čtenáře pozitivním vzorem.

5.2 Sydney (My dva z B.)¹²¹

Příběhová próza s dětským hrdinou nese zavádějící název *Sydney*, který v nás evokuje daleké kraje a s tím spojené exotično. Velkým překvapením pak je, že „Sydney“ je stará nepojízdná škodovka v kůlně na dvorku. („Teda, už nemá kola a je zrezlá, ale pořád v ní jsou trochu pérovací křesla a voní to v ní po benzínu a za volantem napravo má tachometr, na kterém jen napsáno 32 854 km, a já jsem si našel v mapě světa, že ta škodovka musela dojet až do Sydney v Austrálii.“, s. 12). Sydney je v knize symbolem velkého snu a dobrodružství, výplodem dětského snění a fantazie, ale také místem bezpečí a cíl, k němuž se lze upnout při útěku z bolestné reality.



Obrázek 2 - Obálka knihy *Sydney (My dva z B.)*

Podtitul *My dva z B.* předjímá, že půjde o příběh dvou dětí, respektive dvou sourozenců, dvanáctiletého Tondy a šestiletého Jeníčka, žijících ve vybydlené bytovce v malé vesnici za městem B. Starší Tonda je hlavní postavou a autodiegetickým vypravěčem příběhu. Vnímání narativního světa pohledem hlavní postavy je u knih pro děti a mládež jeden z nejčastějších způsobů vyprávění, který umožňuje nahlížet situace z pozice dítěte či mladého a zároveň znát jeho pocity, touhy a přání. Zde se podání příběhu podobá volnému asociačnímu vyprávění s absencí přímé řeči, které je prokládáno zápisy z OSPODU sloužící ke komplexnímu obrázku o rodinném zázemí obou sourozenců.

Starší Tonda je zodpovědný chlapec, který miluje přírodu a sní o tom, že jednou pojede se svým bráškou do dalekého Sydney. Jeho mamka je nemocná alkoholička, otčím bývalý trestanec, co se taky rád napije, a tak se Tonda musí starat o mladšího brácha sám. Jenda je malý a neduživý prvňáček, co krásně kreslí, ale učení mu moc nejde. Oba sourozenci často nemají, co jíst, je jim zima a toulají se někde venku, protože doma se hodně křičí. Tondovo vyprávění je poměrně neutrální, přijímá svůj úděl a moc nehodnotí lidi kolem sebe. Má tendenci některá chování postav spíše obhajovat nebo dovysvětlit příčinu jejich jednání, čímž si utváříme představu o vedlejších postavách příběhu. („Márty je hodnej, ale je to bulík a všechno mi věří, má IQ tak osmdesát, ale jemu je to jedno, on bude dělat na statku a s traktorem už taky umí, a za svačinu chce, jen abych vypočítal matiku a abych mu dával opisovat. Márty je dobrej a v létě je s ním sranda.“, s. 9-10).

¹²¹ HORVÁTHOVÁ, Tereza. *Sydney: (My dva z B.)*. Praha: Baobab, 2020. ISBN 978-80-7515-121-6.

Události příběhu se odehrávají v narativní přítomnosti a chronologické posloupnosti s častými analepsami ve formě vzpomínek hlavní postavy, které mají především funkci charakterizační a vyjasňující. („Včera přijela teta s holkama a nakoupila nám několik igelitek jídla. Táhl jsem to švestkovkou úplně sám, protože teta by k nám domů nikdy nevkočila. Když přijede, bydlí v domě po babičce, ale my od něj klíč nemáme. Přestali jsme tam chodit, když babička umřela a Fed'a šel sedět. S tetou tam ale někdy můžeme zajít. Občas si vzpomenu na to, jaká babička byla: taková velká a dobrotivá paní. Když mě k ní Fed'a poprvé přivedl, udělala mi velikánskej pudink.“, s. 23) Za první klíčový moment, jež změní dosavadní dění příběhu, považujeme umístění maminky do psychiatrické léčebny, což způsobí odjezd sourozenců do Prahy do Domu pro ohrožené děti. Tato klíčová událost přibližně v půlce knihy rozhybe a zrychlí následující narativ, kdy začnou ubývat retrospektivní popisné pasáže a více se nacházíme v narativní přítomnosti, kde se stále něco děje. Tondy stesk po rodném domově se násobí, a nakonec vyústí v útěk na Březinu, aby zde naplnil svůj původní plán – postavit malé přístřeší pro sebe a Jeníčka. A tak započne cesta hlavního hrdiny za ztraceným domovem, nalezením svých vnitřních sil a uvědoměním si, kam nebo spíše ke komu patří.

Prostor hraje v knize důležitou roli, většinou je podán perspektivně, tak jak nám ho odkrývá hlavní postava Tondy. Prostorový rámeček tvoří okolí městečka B. a Dětské centrum Paprsek v Praze. Nacházíme se tedy v České republice a podle různých indicií se „tajemné“ město B. nachází někde na jihovýchodě země. Prostor knihy je podán vypravěčem způsobem typu mapa i cesta. První půlka knihy využívá spíše popisné mapy, abychom si lépe představili oblast, ve které hlavní hrdina žije. Druhá půlka knihy se nese v duchu cesty, na které jsme společně s Tondou mířícím zpátky do svého domova. Vyprávěný svět je silně subjektivizován, odráží se v něm pocity, rozpoložení a vlastnosti hlavní postavy. Zatímco popisy rodného místa a Březiny jsou delší, detailnější a plné sympatií, („Že přišlo jaro, se pozná dole pod zámkem. Je to taková velká skalnatá stráň s lesem, slunce se tam opírá celý den. Už někdy brzy v březnu tam začnou kvést sasanky. (...) Od chvíle, kdy vyraší sasanky, jsem pořád dole na potoce. Začnu stavět hráze, co mi je přes zimu zničil sníh nebo v březnu odplavaly s velkou vodou.“, s. 24), Prahu Tonda vystihuje jen krátkými popisy negativního ladění. („Občas se dovolím a jdu na hodinku ven. Ale tady není nic k prozkoumání. Zahrada je malá a nudná a kolem jsou jen sídliště a domy. Ani nevím, na jakou stranu bych se měl dát. Bloumám okolo silnice, pozoruju auta, jak frčej jedno za druhým, nebo si čtu nápisy na betonu pod mostem a vzpomínám na Březinu a na Mártýho.“, s. 59). První prostor znamená

svobodu, volnost, fantazii, sny, klid a útěchu. Druhý prostor se vyznačuje chaosem, nudou a spoutáním.

Sociální témata, která se v knize objevují, mohou posloužit pro diskusi ve třídě. Někteří žáci můžou být v podobné situaci jako je Tonda s Jednou nebo někoho jako jsou oni znát. Na tomto příběhu je možné si ukázat život v těžkých podmínkách a realitu všedních dní s nedostatkem základních potřeb. Že má někdo méně peněz, neznamená, že je snad podradnější. Nabízí se zde práce na téma předsudky nebo problematika světové chudoby. S žáky bychom měli probrat, jak si naučit říci o pomoc, podat pomocnou ruku či upozornit, když něco není v pořádku. Někdy totiž i maličkost, jako rozdělit se o svačinu, je pro někoho velká pomoc a laskavé gesto. Předložený příběh vypovídá ale především o velké sourozenecké lásce, na které si čtenář může uvědomit, jak je takové pouto důležité, a že jsou to právě dobré mezilidské vztahy, co nás drží nad vodou i v těžkých chvílích.

5.3 Klub divných dětí¹²²

(„Jsem divná, já to vím. Víím to už dlouho, takže jsem si už zvykla, že se na mě lidi někdy dívají.“, str. 9) Takhle začíná příběh čtyř hrdinů, kteří mají jedno společné – všichni si připadají divní. Ale co vlastně znamená být „divný“? A nejsme náhodou divní svým způsobem všichni? Takové otázky si nepokládají jen hlavní postavy knihy, ale i skutečné děti, pubertáči a dospívající, kteří ve všem nezapadají do průměrných škatulek a mnohdy se stávají i terčem posměchu. Realisticky vykreslené postavy a události přidávají příběhu na autentičnosti, která vede k snadnému ztotožnění a sebereflexi.



Obrázek 3 - Obálka knihy *Klub divných dětí*

Celá kniha je rozdělena na dvě stejně dlouhé části s jednotlivými kapitolami. V první části nesoucí název „divný děti“ se čtenář seznamuje se čtyřmi hlavními hrdiny, stejně jako hrdinové navzájem. Prvních sto stran slouží především k hlubší psychologické kresbě divných dětí s důrazem na události, jež zapříčinily jejich setkání a následné spřátelení. V druhé části s názvem „spolu“ jsme pak svědky společného dobrodružství hlavních hrdinů, v němž není nouze o hádky a vzájemná nepochopení, které ale nakonec učí postavy vzájemnému respektu, toleranci odlišností a pomáhat si, když je potřeba.

¹²² SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0129-8.

Všichni čtyři hrdinové knihy jsou zároveň i vypravěči, jedná se tedy o homodiegetické vypravěče, kteří se ve svém vyprávění průběžně střídají. Která z postav právě vypráví, poznáme podle uvození kapitoly/odstavce počátečním písmenem jména vypravěče – „M“ jako Mila, „K“ jako Katka, „P“ jako Pěťa a „F“ jako Franta. Díky tomuto střídavému vyprávění máme možnost vidět jednotlivé postavy z různých úhlů pohledu. Zjišťujeme, jak na sebe pohlíží postavy mezi sebou navzájem („M To říká ona. Ty prostě jenom čumíš. Ale neříká to zle, protože je taky divná, kvůli tomu čtení a taky kvůli jídlu, pořád jí, vždycky mi nabízí ...“, str. 48), jak vnímají sami sebe („K Mám ráda takový zrcadla, ve kterých si vidím jenom obličej, protože obličej mám docela hezkej, což je zvláštní, že není tlustej, když jinak tlustá jsem.“, str. 40) a co si myslí, že si o nich myslí druzí („M Úča Mravenečnicková si občas zve rodiče do kabinetu, protože mě nemá ráda, jinak nevím proč, protože ačkoliv často nedávám pozor nebo si prostě všímám něčeho jinýho, tak rozhodně nejsem nejhorší ze třídy, ani náhodou, takže si myslím, že to není potřeba tak řešit.“, str. 31). Postupně poznáváme všechny hrdiny – Milu, které je deset let, často nedává pozor, zřejmě trpí dyslexií, miluje hmyz, hlavně pavouky, a zvířata obecně, chodí na výtvarku a gymnastiku. Dále tlustou Katku, co chodí do sedmé třídy, má ráda sladké a čtení, kvůli své váze je šikanována od spolužáků i svého staršího bratra, chodí na tenis, který nesnáší. Čtvrťák Pěťa vypadá kvůli své výšce spíše na první třídu, bojí se tmy, a tak nechce v noci spát sám, často pak usne za světla přes den, krásně kreslí. Poslední do party je šesták Franta, co od narození špatně chodí, a tak musí mít berle, svůj handicap špatně snáší, ale zároveň ho zneužívá, jelikož si na něj ostatní netroufnou, je škodolibý a baví se natáčením videí na youtube a hraním pc her. Každý z nich je jinak starý a nemají kamarády. To se ale změnilo ve chvíli, kdy se jejich životy náhodou protnou.

Poměrně běžné události se pro narativ příběhu stávají velmi závažnými, neočekávanými a zasahují jednající postavy. Jedná se především o události první části, kdy se postavy opakovaně shledávají a pomalu se mezi nimi utváří vztah. Tomu odpovídá i plynutí času, kdy v první půlce uběhne delší časový úsek se zpomalením při myšlenkových pochodech postav a s repetitivními frekvencemi, které umožňují podat jednu událost očima více vypravěčů. („M A ten pán v obleku normálně odněkud vyndá činčilu, nechápu, kde ji měl, asi v kapse. Činčilu poznám, ačkoliv jinak se v hlodavcích zas tak moc nevyznám, ale činčily máme v družině dvě, ...“, str. 12; „P A pak už nekašle a jen oddechuje a po chvíli vytáhne z toho kabátu normálně živou činčilu. Já jsem teda samozřejmě v tu chvíli nevěděl, co je činčila, připadalo mi to jako tlustá myš s chundelatým ocasem, ale ten děda mi to řekl.“,

str. 20) Druhá část příběhu se odehrává během pouhých dvou dní ve zpomaleném tempu, díky podrobnému líčení každé události.

Prostor příběhu je většinou pouze naznačen – děti se nachází v parku, na lavičce před knihovnou, u nich doma, v MHD, ve škole atd. Vyprávěná místa jsou zobrazena vytvářením mapy i cesty, což přispívá k souvislé představě o narativním světě a o tom, jak se v něm postavy pohybují. Podrobněji je prostor popisován ve druhé části, kdy se hrdinové vydávají do neznámých míst a zažívají společné dobrodružství, které sice rychle končí, ale jejich kamarádství tím teprve začíná.

Příběh divných dětí otevírá tematiku vlastního sebevnímání a odlišností, které vedou k sociálním handicapům. Hlavní hrdinové knihy se učí jinakost druhých respektovat a pomalu se dostávají ze škatulky outsiderů a překonávají své vlastní strachy. Každý je spíše originálnější než divný a dohromady se stávají silnějšími. Čtenáři knihy a žáci v literární výchově se mohou na příběhu naučit vidět rozmanitost lidí, nestigmatizovat, ale tolerovat se a vnímat ostatní komplexně, ne jen podle určitého dominantního znaku. Pestrou škálu dětí najdeme v každém třídním kolektivu, kde spolu musí žáci kooperovat, a měli by tak brát své rozdíly jako příležitost k obohacení.

5.4 Jiné jméno pro domov¹²³

Jméno ulice, města, státu nebo dokonce kontinentu neznamená domov. Domov je tam, kde cítíme lásku a bezpečí. Pocit někam patřit je v nás lidech stejně jako v knižních postavách silně zakořeněn. Jinak tomu není ani u hlavní hrdinky knihy *Jiné jméno pro domov*, která zažívá vnitřní rozpolcenost spjatou se ztrátou domova, odstěhováním a procesem začleňování do odlišné kultury. Tuto rozdvojenost krásně vystihuje ilustrace na obálce ukazující dívku patřící starému i novému domovu. Jednotlivé části knihy (*Změna, Přílet, Zůstáváme, Doufání, Dospívání, Život*) jsou uvozeny ilustrací, která koresponduje s tou na obalu, ale posouvá se s každou další částí příběhu od pravé půlky obrázku k té levé. Pomocí příběhu i ilustrace jsme svědky přerodu hlavní hrdiny z holky s culíky uprostřed války v mladou slečnu s burkou v americké metropoli.



Obrázek 4 - Obálka knihy *Jiné jméno pro domov*

¹²³ WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-2988-5.

Celý příběh je podán dvanáctiletou Jude – autodiegetickou vypravěčkou („Nechce, abych se bavila s někým, koho; neznám; a dokonce i v případě známých vždycky říká; *Jude, uskutí*; a tak se kousnu do jazyka...“, s. 13-14) a vystaven velmi netypickým způsobem – volným veršem. Čist román ve verších nebývá pro čtenáře obvyklou záležitostí. Více trvá, než si této formě přivykneme, začteme se a ponoříme do děje. Předkládaná kniha nemá už od prvních řádků potíže vtáhnout čtenáře do dění a nechat se unášet vyprávěním hlavní hrdinky. Volný verš dopomáhá k poetickému vyznění, klade potřebný důraz, lépe vystihne detail a není ochuzen ani o přímou řeč postav graficky odlišenou kurzívou („*Ne, trvá na svém.; V hlase má sílu vichřice.; Někam patříš.; Já nepatřím nikam.; Ani sem; ani tam.*“, s. 266).

Příběh obsahuje množství postav, z nichž nejplastičtěji je vykreslena hlavní hrdinka Jude. Její postava je vystavena na způsobu vnější charakterizace, kdy se mnohé dovídáme z jednání, dialogů, vzhledu, sociálního postavení a prostředí. Jude je Syřanka, má bratra Issu, otce a těhotnou maminku, nejlepší kamarádku Fátimu a další, co tvoří pro Jude rodinu. Miluje americké filmy a zpívání populárních písní a jednou chce být filmovou hvězdou. Hlavní hrdinka se zdá být bezstarostnou pubertáčkou, to ale jen do chvíle, než se v její zemi rozpoutá válka, a Jude s maminkou opustí svůj domov a část rodiny, aby unikly hrožícímu nebezpečí. Tato přelomová událost stejně jako ostatní události je podána chronologicky, jak nastává v narativní přítomnosti, a vykreslena hlavní postavou na základě její zkušenosti a jejího prožívání. Popis jednotlivých situací tedy odpovídá pohledu dvanáctileté dívky, která všemu plně nerozumí a v její osobnosti převládá více citovost a impulzivnost.

Jelikož migrování znamená vždy změnu bydliště, setkáme se v příběhu s dvojím prostorem, který se od sebe geograficky i kulturně velmi liší. Narativní prostor odpovídá prostoru reálnému, konkretizovaná místa narativního světa se nachází ve skutečném světě. Víme, že vypravěčka bydlí v Sýrii, ale přesný název města se nedovíme, pojmenovává ho vždy jako „naše město“ („Naše město leží u moře. Dřepí pod horami.; K nám jezdí zbytek Sýrie, když se potřebuje; nadechnout.“, s. 15) Z toho můžeme usuzovat, že město pokládá za své, za jejich domov. Druhý prostor po odchodu má už konkrétní vlastní jména a víme přesně, kde se hrdinka nachází – Amerika, město Cincinnati, čtvrť Clifton. V narativním světě se střídá vyjádření prostoru typem cesty i mapy se subjektivizací dle vnímání hlavní postavy. U hrdinky můžeme pozorovat silnou vazbu na prostor domova, která ze začátku brání přivykání novému místu. Postupně se ale Jude adaptuje a má velkou odvahu jít si za svým, být hrdá na svůj původ, a přitom usilovat o překonání jazykové bariéry a zbavení se

pocitu, že sem nepatří. („Vystoupám na pódium; nemhouřím v ostrém světle oči; ale místo toho do něj zabodnu pohled. Hodlám jí; hodlám jim všem dát; důvod k tomu, aby uměli vyslovovat moje jméno; moje celé jméno.“, s. 214)

Témata v dané knize jsou v každé době aktuální záležitostí. Válečné konflikty nutí lidi na celém světě opouštět rodiny, svůj domov a vydávat se do neznámého. Čtenáři této knihy se mohou ztotožnit s postavou jejich věku zažívající tyto náročné situace a poznat, s čím vším se musí vypořádat. V hodinách literární výchovy lze žákům pomocí tohoto textu přiblížit uprchlictví před válkou, pocity rozdělených rodin a zároveň náročný proces začleňování do nové kultury, vypořádání se s jazykovou bariérou a čelení předsudkům ze strany rodilé většiny. Na základě tohoto poznání se mají žáci naučit, jak přijímat nové spolužáky, kteří museli nedobrovolně opustit svůj domov, a jak vytvářet společně prostředí, kde se každý cítí bezpečně a svobodně.

6 Využití vybraných knih v literární výchově na 2. stupni ZŠ

V páté části diplomové práce nabídneme dvě literární přípravy¹²⁴, ve kterých pracujeme s texty z výše uvedených knih a klademe důraz na oborové i kompetenční zacílení v souladu s RVP ZV. Následně budou přípravy realizovány v praxi na 2. stupni základní školy, rozebrány a reflektovány důkazy o učení, na jejichž základě stanovíme případná doporučení pro budoucí využití příprav.

6.1 Výukový blok I

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Literární výchova

Ročník: 6.

Pomůcky: text z knihy *Sydney (My dva z B.)*

Místo, kde bude výuka probíhat: kmenová třída

Cíle

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 2. období:

- *využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*
- *žák se orientuje v literárním textu, nachází jeho hlavní myšlenku*
- *žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*
- *žák se zapojuje do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu*

Učivo podle RVP ZV:

čtení – prožitkové

základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (literární hrdina)

¹²⁴ Struktura návrhu literární přípravy je inspirována publikací Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007). Dostupné online: https://www.msmt.cz/file/10434_1_1/

Dílčí cíle:

- *žák čte s porozuměním a při práci s textem analyzuje naratologickou kategorii hlavní postavy*
- *žák diskutuje nad zadanou prací a své utříděné poznatky prezentuje před třídou*
- *žák za pomoci dostupných informačních zdrojů tvoří grafický text a sdílí se s ním před třídou*

b) na kompetenční úrovni

Kompetence občanská

Širší cíl:

- *žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*

Dílčí cíle:

- *žák ví, že může měnit svět k lepšímu i malými činy*

Kompetence sociální a personální

Širší cíl:

- *Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.*

Dílčí cíle:

- *žák pracuje na zadaném úkolu samostatně i ve skupině*
- *žák se za dodržování kooperačních principů podílí na výsledku práce a přispívá k hromadné diskusi*
- *žák reflektuje svou pracovní činnost ve vztahu k ostatním*

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání – předvídá příběh dle názvu knihy, odpovídá na otázky k textu a ve skupině společně vytváří charakteristiku hlavního hrdiny, své poznatky prezentuje před třídou

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují a diskutují ve skupině a jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části poznáme dosažení cílů na kompetenční úrovni podle prezentace plakátů, které žáci společně vytvoří

Průběh vyučovací jednotky

1. část výukového bloku

Fáze EVOKACE (5 minut)

Žákům napíšeme na tabuli název knihy „*Sydney (My dva z B.)*“ a necháme je předvídat její obsah. Otázky: *Jaký příběh asi kniha ukrývá? O čem kniha bude?*

Fáze UVĚDOMĚNÍ (55 minut)

Žákům rozdáme text z knihy „*Sydney (My dva z B.)*“ s přiloženými otázkami. Žákům učitel text hromadně přečte. Následně žáci samostatně vypracují otázky k textu.

Otázky k textu:

1. *Jak na vás vyprávění příběhu působí?*
2. *Kdo příběh vypráví? Je vypravěč postavou příběhu?*
3. *Stručně popiš prostor příběhu.*
4. *Co představuje dle úryvku „Sydney“?*
5. *Splnilo vyprávění vaše očekávání podle názvu knihy?*

Následuje hromadná kontrola.

Žáci mají dále za úkol charakterizovat hlavní postavu. Rozdělí se do skupin po čtyřech a vypracují následující úkoly.

Úkoly napsány na tabuli:

1. *Jak hlavní postava vypadá? O koho se jedná? Doložte na textu – zvýrazněte zeleně.*
2. *Jaká je postava, která žije v takovém prostředí? Doložte na textu – zvýrazněte žlutě.*
3. *Jaká je postava, která se takto chová? Doložte na textu – zvýrazněte růžově.*
4. *Co ještě dalšího nám v úryvku pomáhá určit charakteristiku postavy? Doložte na textu – podtrhněte.*

Přestávka

2. část výukového bloku

Společně si ústně shrneme charakteristiku hlavní postavy a způsoby výstavby postavy v příběhu.

Žáci zjišťují, že hlavní postava strádá v základních potřebách. Hromadná otázka na třídu: *Kdyby byl Tonda Váš kamarád nebo spolužák, jak byste mu mohli pomoci?*

Fáze REFLEXE (30 minut)

Žáci utvoří čtyři skupiny, kde v každé skupině budou mít za úkol vytvořit plakát na téma *S.O.S. – pomoc druhým*. Je možné využít internet.

Zadání pro skupinu č. 1 a 3: Zamyslete se, kde nebo u koho všude člověk může hledat pomoc. Zapište heslovitě odpovědi a utvořte plakát.

Zadání pro skupinu č. 2 a 4: Zamyslete se, co může nebo jak můžete vy sami ostatním pomoci. Zapište heslovitě odpovědi a utvořte plakát.

Každá skupina ukáže třídě svůj plakát a stručně ho představí.

Na utvořené plakáty lze navázat například hodinou občanské výchovy nebo výchovy ke zdraví, kde se nápady žáků můžeme zabírat podrobněji.

Na závěr vyučovacího bloku rozdáme každému žákovi anonymní dotazník, který na konci literární výchovy odevzdá učiteli.

Tabulka – Dotazník na sebereflexi sociálních a personálních kompetencí¹²⁵

Pomáhám jiným.				
Nechci.	Nevím jak.	Pomáhám spolužákům a jiným lidem, které znám.	Pomáhám nejen spolužákům a lidem, které znám.	Aktivně pomáhám a podporuji veřejně prospěšné akce v obci i mimo ni.
Umím bez problémů vyslechnout to, co mi druzí nebo učitel o mé práci říkají.				
Vůbec ne.	Někdy ano.	Často.	Vždy.	
Jak se zapojuji do spolupráce ve skupině.				
Nikdy.	Málo.	Často, ale ne vždy úspěšně.	Často a vždy úspěšně.	
Respektuji ostatní.				
Nerespektuji.	Jen některé.	Respektuji, ale neumím to dát najevo.	Respektuji a umím to dát i najevo.	
Umím se ozvat, když mi něco vadí?				
Nemusím.	Neumím.	Dělám to, ale nejde to lehce.	Bez problémů.	
Při řešení úkolu se dokážu se spolužáky dohodnout.				
Nikdy.	Výjimečně.	Často.	Vždy.	
Pokud spolužák řekne, že by potřeboval pomoc, tak se mu snažím pomoci.				
Nikdy.	Občas.	Často.	Vždy.	

Text a jeho didaktický potenciál:

My dva

Jeníček si sundal tu bundu, co jsem mu koupil za peníze od Fedi u Vietnamce, a je zase skoro modřej. Byla to nejteplejší bunda, co tam měl, a stejně má Jeníček pořád zmrzlý prsty, i

¹²⁵ Dotazník je inspirován publikací Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků od Lesňáka a kol.

v rukavicích. Když ho máma přinesla domů z porodnice, byl tak malinkatej, že jsem se pořád bál, že se mi ztratí. Chodil jsem kontrolovat, jestli je živý, zdál se mi jako panenka. Feďa mě pořád posílal na dvůr, bál se, že ho umačkám, pamatuju si, že bylo horký léto, vedro. Jeníček zabalený ve fusaku, možná proto nemá rád zimu. Když začal chodit, dovolovali mi, abych s ním šel na dvůr. Uhoupal jsem ho v kočáru vzadu za domem, za sušákama. Je tam dřevěná kůlna, trochu už rozpadlá, a v ní je zaparkovaná stará škodovka stodvacítka. Teda, už nemá kola a je zrezlá, ale pořád v ní jsou trochu pérovací křesla a voní to v ní po benzínu a za volantem napravo má tachometr, na kterým je napsáno 32 854 km, a já sem si našel v mapě světa, že ta škodovka musela dojet až do Sydney v Austrálii. Jednou, až budu velký, koupím si škodovku a pojedu do Sydney a přes oceán popluju velkou nákladní lodí. Ta cesta lodí do Austrálie, ke klokanům, jak říká Feďa, trvá několik tejdňů. A Jeníčka vezmu s sebou.

Ze školy chodím kolem Igyho drogerie (vždy na mě koulí očima oba, on i jeho brácha, a já nikdy nevím, kterej je kterej) pro housky ke Kádnerům. Je to na rohu kousek od školy, mají tam velké skleněné pult a za ním různé sladkosti, který já nemám rád, kupuju si tam velkou bílou pletenou housku a někdy, když mi dá Mártý, tak ještě taveňák a fotbalisty. Fotbalistů mám mraky, nosí mi je Feďa a pak ve třídě vyměňujeme. Mě už to ani nebaví, sbírat fotbalisty, mám od každého nejmíň pět, ale daj se dobře měnit za svačinu s malým, a někdy i za peníze. U Kádnerů se ani nepřiblížím k tetě Šaškové, která tam většinou sedí za umělohmotným stolečkem a vždycky se mě zeptá, jak se má tatínek, a já nikdy nevím, co mám odpovědět. Ona to myslí dobře, chodí do kostela modlí se za nás, chodí tam každý den, ale je to strašná klepna, pořád se vyptává, všem to říká a před náma dělá jakoby nic. A v kostele prej vždycky vzdychá, že jsme chudáci děti, a chce Feďu udat na sociálce.

Sociálka k nám chodí i bez toho. Ale dovnitř se neodvážej. Stojej na prahu a přešlapujou. Máma stojí taky na prahu a říká, že všechno je dobrý. A oni vědí, že není, a máma taky ví, že ne. Někdy nás zastaví před barákem a ptají se, jestli máme co jíst a jestli máme doma čisto. K jídlu se vždycky něco najde. A doma čisto je, to jo. Máma uklízí, myje podlahu starýma tričkama. A někdy i pere záclony. Když nakoupím, jen tak se toulám městem. Občas něco najdu, ale většinou vylezu na strom na hřbitově a rozhlížím se po krajině. Tady je vidět až ke kopcům. V kopcích bych chtěl jednou žít. Máma mi jednou říkala, že můj pravej táta byl z kopců, z chudý rodiny. Měli chalupu a taky pole. A jinak nic. Když tvůj táta nepil, říkala máma, byl to hrozně hodnej člověk, on byl hodnej i tak, jenže pak jenom seděl v hospodě a chlastal a neměli jsme žádný peníze. To Feďa není hodnej, když chlastá. Je lítostivej a pak je taky vzteklej. Popadne mámu za ruku a kroutí ji, až má modřinu. A pak je mu to líto.

Záznam anonymního telefonátu na policejní stanici v B. 27. února:

Dobrý den, já bych jen chtěla říct, že už delší dobu pozoruju tu dvojici opilců, co bydlí v bytovce směrem na O. Voni si choděj kupovat krabicový víno a někdy ho vypijou jen tak na náměstí... Voni se pak perou a ty děcka se na to dívaj. A někdy choděj za školu, nemaj na cestu, jak ze sirotčince – hubený a špinavý, všude se flákaj a vyplí jim elektriku. Jak takovýhle lidi můžou mít děti. Měli byste jim je odebrat.

Zpráva o výsledku šetření 5. února 20..., rodina T.

Obsah podnětu: Podle anonymního udání chlapci A. (12 let) a J. (6 let) často chodí nedostatečně oblečení a nemají peníze na autobus. Jejich rodiče se o ně řádně nestarají. Děti celé dny běhají po městě nebo po lese, není jasné, zda jedí také teplé jídlo.

Skutkové zjištění: Bytovka leží u silnice směrem z O. do B., na pozemku stojí několik kůlen a na dvoře se válí železné haraburdí a odpad. Rodina žije ve druhém patře v bytě kategorie C. Otec F. T., neléčený alkoholik, 2x trestaný za drobné krádeže a vykrádání chat, nepracuje, čtrnáctiletý syn z prvního manželství (matka alkoholička) je dočasně umístěn v nápravně – výchovném ústavu v Ch. (agrese, nedodržovaná školní docházka). Matka, zřejmě také alkoholička, hlášena na úřadu práce. Žijí v sociálním bytě.

Matka nás odmítá pozvat dál. Potvrzuje, že děti chodí pravidelně do školy a mají dost jídla i teplo. Na otázku, jak řeší vypnutý elektrický proud, říká, že topí v kamnech, jídlo vaří na plynovém sporáku a večer svítí svíčkami. Děti netrpí.

Před domem jsme potkali staršího bratra (12 let), který před námi utekl.

Závěr: Je třeba blíže kontaktovat rodiče a zjistit skutečný stav.

Únor je nejhorší měsíc v roce, sníh většinou sleze hned na konci ledna a země je ještě ledová a stromy holé. Mám rád, jen když je ráno mlha a trochu jíní a všechno jako by změklo, světle hnědá hlína, ostrůvky loňský trávy svítí žlutě, na keřích a stromech zapomenutý loňský listí a občas ptačí zob nebo scvrklá trnka, kterou ještě ptáci nestačili ozobat, a cesta vypadá neskutečně, jako bys vcházel do snu a nevěděl přesně, kde končí. Jenže dneska je spíš zataženo a studeně. Takhle nalehko člověk venku moc dlouho nevydrží, promrznu, i když jsem dvakrát tlustší než Jeníček. Včera mě napadlo, že bych měl na hřbitově nasbírat pár svíček, když už zas nemáme elektriku. Nemáme už ji od půlky ledna, ale teplo doma je, pořád nosíme dřevo, Feďa někde sehnal malou železnou sekyrku, je ostrá jak čert, tak akorát do ruky. Chodíme s ní osekávat soušky, co jsme porazili na podzim s Feďou v lese nade mlejnem. Na podzim jsme tam našli krásný souškoviště, tam vzadu, docela hluboko v lese, a zeptali jsme se hajného, jestli to můžeme vyčistit. Nebo nevím, snad se Feďa zeptal, alespoň o tom mluvil. Soušky jsme pokáceli a teď je chodíme osekávat a řezat a taháme je na kárce každej den domů. Jednou Feďa v tom lese usnul, tak jsem na tý káře vezl jeho. Když se pak probudil v kůlně na dvoře, byla už noc, byl úplně zmatenej, vůbec nevěděl, kde je. Stáli jsme u okna, já, máma a Jeníček, a smáli se mu, jak se motal sem a tam a volal, Toničku, kde seš Tondo, já jsem asi zabloudil... vypadal jako strašidlo.

Hřbitov je kousek za školou, jen se musí přejít křižovatka a zahrnout k malému kostelu. Jediný problém je, že se hřbitov zavírá už ve čtyři, takže když chci zůstat na svíčky, musím se vyhnout správci a zpátky jít zadem, přes bažinu a sídliště. A dávat si majzla, aby si mě nikdo nevšimnul. Na ten hřbitov kupodivu chodí dost lidí, i když není moc velkej.¹²⁶

1) Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)

Text přibližuje život v nedostatečném socio-ekonomickém prostředí pohledem dvanáctiletého chlapce. Z textu mám jako čtenář získat obraz o životě dětí z chudého rodinného prostředí, s čím se musí potýkat, jaké situace řešit. Text nás vede k uvědomění, co jsou základní lidské potřeby, a poukazuje na sílu sourozeneckého pouta a kladný vztah ke svému domovu, i když není takový, jaký by měl být. Hlavní hrdina se musí v plno věcech

¹²⁶ HORVÁTHOVÁ, Tereza. *Sydney: (My dva z B.)*. Praha: Baobab, 2020, str. 12-16. ISBN 978-80-7515-121-6.

chovat jako dospělý, ale stále vnímá svět dětskýma očima, naivně a fantazijně. Nad textem si lze položit otázku, zda je správné krást, když je to nutné pro mé přežití nebo přežití někoho blízkého.

2) Čtenář a text

Text je určen žákům cca od 12 let a obecně zaujme žáky především 2. stupně, kteří se mohou ocitát v podobné situaci jako hlavní hrdina nebo někoho takového znát. Text je prospěšný pro pochopení života v chudobě, pro vcítění se do lidí žijících v nedostatečném sociálním a ekonomickém prostředí. Obsah textu (popis chudé a dysfunkční rodiny) i jeho zpracování (příběhová próza vyprávěná hlavní postavou) odpovídá žakově vyspělosti. Se situací hlavního hrdiny nemusí mít žáci zkušenost, ale nebude pro ně těžké porozumět životu, kde se lidé i děti musí snažit o zajištění základních potřeb (jídlo, teplo, oblečení). Naopak je žádoucí ukázat žákům něco, co neznají a zamyslet se nad svým životem v kontrastu k literárnímu hrdinovi.

3) Žánr textu a způsob podání

Příběhovou prózu s hlavním hrdinou – asociační vyprávění chlapce (časté popisy, delší souvětí, obecná i nespisovná čeština, absence přímé řeči) střídají dva neumělecké texty (přepis mluveného projevu a oficiální zpráva ze sociálního úřadu). S daným žánrem se žák jistě už setkal, problém by neměl být ani v porozumění oficiálním neuměleckým textům, kterými je příběh prokládán. Autorův postoj se zde překrývá s postojem hlavní postavy, která je v textu vypravěčem. Hlavní hrdina nám konstruuje a kontroluje fikční svět. Jedná se o osobní vyprávění, popis z vnitřního pohledu, který je poměrně objektivní. U postavy se nesetkáváme s kritickým zaujetím, ale spíše se smířeným a neutrálním.

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Autor využívá nespisovné výrazy a obecnou češtinu v uměleckém textu pro větší uvěřitelnost vyprávění dvanáctiletého chlapce, který nám předkládá svůj příběh a často odbíhá zpátky do minulosti. Tyto asociační odbočky stejně jako neumělecké texty (administrativní zpráva a záznam mluveného projevu) slouží k lepšímu vykreslení života literárního hrdiny. Čtenář potřebuje číst velmi pozorně, všimnout si retrospektivních pasáží a rozpoznat, jak se neumělecké texty vztahují k vyprávění Tondy. V úryvku se několikrát přesouváme z jednoho literárního místa do dalšího, je tedy potřeba jednotlivá místa propojit, abychom získali kompletní představu o prostoru příběhu. Čtenář by si mohl klást otázku,

kdo je Mártý (z úryvku odpověď nezískají), ale dá se odvodit, že se bude jednat o spolužáka či kamaráda. V úryvku jsou dvě místa, která by mohla být pro čtenáře matoucí. První je, že se o hlavní postavě píše, že je hubená, ale dále o sobě sama postava říká, že je dvakrát tlustší než Jeníček. Jenda bude tedy úplně vychrtlý, ale je logické, že hlavní hrdina je tlustší než jeho bratr, protože je o šest let starší. Dále by žáky mohlo zmást, že příběh je o životě chlapců Tondy a Jeníka, ale v neuměleckém textu je u staršího bratra napsána iniciála A. Zde musí žáci vědět, že Tonda je varianta jména Antonín, které jediné bude užíváno v administrativních textech.¹²⁷

6.1.1 Reflexe výukového bloku I

Realizace vlastního návrhu didaktické situace byla provedena v 6. ročníku základní školy v počtu 25 žáků, z toho 17 dívek a 8 chlapců. Byl zde přítomen asistent pedagoga, který asistoval chlapci s Aspergerovým syndromem. Ve třídě se nenacházela ani interaktivní tabule ani promítání na plátno. Výukový blok byl sestaven pro dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny (2x 45 minut) a mohl být tak dobře uskutečněn, jelikož korespondoval s rozvrhem žáků, kteří mají vždy dvě hodiny literární výchovy po sobě.

6.1.1.1 Důkazy o učení

V evokační fázi jsme žáky seznámili s tím, že v dnešní dvouhodinovce literární výchovy se budeme zabývat textem z knihy, která nese název *Sydney (My dva z B)*. Knihu jsme přinesli s sebou a zeptali se žáků, zda ji znají nebo ji četli (zdůrazněno, že kniha byla vydána v roce 2020 – aktuální). Nikdo knihu neznal, ani ji nečetl, proto mohlo být předvídání příběhu úspěšné. Na tabuli jsme napsali název knihy a položili otázky: Jaký příběh asi kniha ukrývá? O čem kniha bude? Dalšími pomocnými otázkami jsme žáky navedli k přesnějším odpovědím, které jsme průběžně zapisovali na tabuli: „o městě Sydney v Austrálii, o nějakém dobrodružství, detektivní příběhy, o dvou lidech (kamarádech, sourozencích), o tom, jak žijí v Sydney (o životě těch dvou lidí)“

Ve fázi uvědomění jsme žákům rozdali pracovní list s textem a otázkami. Učitel přečetl text před třídou, aby se zamezilo zdlouhavému čtení u žáků s dyslektickými problémy. Měli jsme tak jistotu, že vypracování otázek bude úspěšnější a rychlejší, jelikož si žáci při

¹²⁷ ŠLAPAL, pozn. 37, str. 81-82.

vyhledávání odpovědí budou číst text už podruhé. Poté proběhla hromadná kontrola, kdy se žáci hlásili a odpovídali na otázky k textu.

- Jak na vás vyprávění příběhu působí?

Žáci zde neměli problém vyjádřit své pocity, které v nich přečtení úryvku zanechalo. Třída se shodla, že vyprávění na ně nepůsobilo vůbec dobře. Odpovědi: „depresivně, smutně, je mi Tondy a Jeníka líto, stresující, trochu napínavé“

- Kdo příběh vypráví? Je vypravěč postavou příběhu?

Zde žáci dobře přišli na to, že příběh vypráví dvanáctiletý chlapec Tonda, starší bratr Jeníka, a poznali, že je postavou příběhu. Zde jsme položili otázku navíc: Jak jste zjistili, že je vypravěč postavou v příběhu, co vám pomohlo? Žáci zde doložili úsek textu, který jasně dokazuje přítomnost vypravěče ve fikčním světě: „Stáli jsme u okna, já, máma a Jeníček, a smáli se mu, jak se motal sem a tam a volal, Toníčku, kde seš Tondo, já jsem asi zabloudil ...“

- Stručně popiš prostor příběhu.

Žáci nejdříve začali podrobně popisovat, kde se děj odehrává a přímo četli určité pasáže z úryvku. Položili jsme jim ještě další otázky, aby prostor více zobecnili. Společně jsme si shrnuli, že příběh se odehrává v nějakém menším městě v ČR (příběh není zasazen do Sydney ani Austrálie), nachází se zde škola, hřbitov, kostel, drogerie, obchod a všude je dostatek přírody (hlavně lesy). Postavy příběhu žijí v chudém prostředí, konkrétně ve vybydlené bytovce v tzv. sociálním bytu.

- Co představuje dle úryvku „Sydney“?

Zde museli jít žáci více do hloubky a Sydney vnímat spíše symbolickým způsobem. Z úryvku nebylo úplně jasné, že „Sydney“ říká hlavní postava škodovce v kůlně, ale žáci správně nabili dojem, že pro hlavní postavu představuje jakýsi sen či touhu vydat se jednou na dalekou cestu.

- Splnilo vyprávění vaše očekávání podle názvu knihy?

Zde žáci odpovídali kladně i záporně. Sami začali vysvětlovat proč. Příklad odpovědi: spíše ne, o Sydney se tam píše a jsou tam i dva sourozenci, ale není to příběh z Austrálie a není to o dobrodružství

Následně jsme žákům oznámili, že budou ve skupinách vytvářet charakteristiku hlavní postavy. Žáky jsme rozdělili do skupin (pět skupin po čtyřech a jedna skupina po pěti). Na tabuli jsme napsali úkoly (vysvětlili je vlastními slovy) a řekli žákům, že každý člen skupiny vypracuje jeden úkol. Žáci si sami bez problémů rozdělili, kdo bude který úkol plnit. I přes vysvětlení byl s porozuměním úkolů problém. Jednotlivé skupiny jsme procházeli a opakovaně jsme žákům vysvětlovali, co mají vypracovat.

- Jak hlavní postava vypadá? O koho se jedná? Doložte na textu – zvýrazněte zeleně.

U této otázky nebyl problém s jejím pochopením. Žáci zvýraznili v textu, kde se píše o hlavní postavě (jméno, věk, ...) a jejím vzhledu (hubený a špinavý, nedostatečně oblečen).

- Jaká je postava, která žije v takovém prostředí? Doložte na textu – zvýrazněte žlutě.

U této otázky také nebyl výraznější problém v chápání, žáci v textu zvýrazňovali, kde se objevovaly zmínky o prostředí, ve kterém žije hlavní postava. Jen pár skupin zahrnulo do prostředí také rodinu hrdiny. Žákům jsme museli poradit, že nestačí pouze popsat prostředí, ale je nutné podle něj charakterizovat postavu (postava je chudá, na okraji společnosti, nemá dostatek jídla a tepla, rodiče se špatně starají, hezký vztah s mladším bratrem, ...)

- Jaká je postava, která se takto chová? Doložte na textu – zvýrazněte růžově.

Zde jsme opět žákům museli zdůraznit, že nestačí pouze zvýraznit pasáže, kde se postava nějak chová a jedná, ale že je potřeba odvodit od chování vlastnosti postavy. Zde jsme téměř u všech skupin museli dovysvětlit, co mají hledat za pasáže. Jedná se o části, kde postava něco dělá, nějak jedná, a co to o ní vypovídá (postava je hodná, starostlivá, pomáhá, má ráda přírodu, bojácná, ...)

- Co ještě dalšího nám v úryvku pomáhá určit charakteristiku postavy? Doložte na textu – podtrhněte.

U této otázky měli žáci největší problém. Otázku nechápali a nevěděli, co mají hledat. Otázku jsme žákům přiblížili vztáhnutím na sebe. Použili jsme návodné otázky jako „Když tě někdo chce popsat, čeho všeho si u tebe musí všimnout. Jak se chováš, jak vypadáš, kde žiješ. Co dalšího?“ Postupně jsme se dostali k tomu, že důležité je, jak sám přemýšlím, jaké mám myšlenky a touhy, jak mluvím sám o sobě a o druhých lidech, jak o mě mluví ostatní atd. Skvělý postřeh měla jedna skupina, která si všimla, že právě neumelecké texty nám nejvíce

vypovídají o postavě, konkrétně „Záznam anonymního telefonátu“, tedy jak o postavě mluví někdo jiný.

V reflexivní části jsme si postupně prošli všechny čtyři úkoly, kdy jsme u každého úkolu vyvolali jinou skupinu na odpovídání, ostatní skupiny mohly odpověď doplnit. Učitel stručně shrnul charakteristiku hlavní postavy, a také co všechno nám může v textu pomoci literární postavu charakterizovat. Společně jsme zjistili, že nejvýstižnějším znakem hrdiny je chudé prostředí, ve kterém žije. Žákům jsme položili otázku: Kdyby byl Tonda Váš kamarád nebo spolužák, jak byste mu mohli pomoci? Chtěli byste mu vůbec pomáhat? Myslíte, že pomoc potřebuje? Ve třídě začaly padat různé nápady, a tak jsme žáky zastavili a poprosili je, aby své nápady zpracovaly do formy plakátu. Ponechali jsme skupiny utvořené ve fázi uvědomění a každé rozdali tvrdý papír velikosti A3, kam měli žáci zpracovat plakát s názvem *S.O.S – pomoc druhým*. Název plakátu a otázky, na které budou společně odpovídat, jsme napsali na tabuli. Zdůraznili jsme, že je důležité i grafické zpracování plakátu (jeho barevnost, nápaditost, obraznost, ...) Během práce na plakátu jsme mezi skupinami procházeli a opět dopomáhali v zamyšlení, kde, u koho a jak může člověk pomáhat druhému. Na prezentování plakátů již nezbyl čas, a tak byly plakáty¹²⁸ vystaveny ve třídě a každý si může přečíst, co každá skupina vytvořila. V posledních dvou minutách byl žákům rozdán anonymní dotazník, kde se žáci zamysleli nad svými vlastními sociálními dovednostmi. Vyplněný dotazník¹²⁹ žáci odevzdali učiteli.

Celkově žáky výukový blok bavil a pracovali podle pokynů po celou dobu výuky. Některé úkoly žákům trvali déle a bylo by tak potřeba vyhradit si více času na jednotlivá zadání nebo některé úkoly vynechat. I přesto, že se text četl nahlas, pro následnou práci s ním by bylo pro 6. ročník lepší zvolit text kratší, cca na jednu stranu A4. Zároveň muselo být několik úkolů opakovaně vysvětlováno, jelikož jejich formulace a obsah neodpovídaly u všech žáků jejich znalostní vyspělosti. Setkali jsme se s tím, že pár žáků nevědělo, co znamená slovo „úryvek“ nebo „pasáž“. Z těchto důvodů by bylo po odborné stránce přínosnější výukový blok směřovat o ročník výše, resp. do 7. třídy základní školy. Co se týče kompetenční stránky výuky, většina žáků byla při práci ve skupině úspěšných, práci si

¹²⁸ hotové plakáty jednotlivých skupin se nacházejí v příloze 2

¹²⁹ vyhodnocení dotazníků: u prvního výroku se nejčastěji objevovala odpověď „*Pomáhám spolužákům a jiným lidem, které znám.*“ (přesně 13x); u druhého výroku odpověď „*Často.*“ (12x); u třetího výroku odpověď „*Často, ale ne vždy úspěšně.*“ (17x); u čtvrtého výroku odpověď „*Respektuji, ale neumím to dát najevo.*“ (14x); u pátého výroku odpověď „*Dělám to, ale nejde to lehce.*“ (12x); u šestého výroku odpověď „*Často.*“ (17x) a u posledního výroku odpovědi „*Vždy.*“ (13x) a „*Často.*“ (10x)

poměrně rychle rozdělili, kromě jedné skupiny byly vždy zapojeni všichni členové, a i přes určité neshody se nakonec skupiny uměly dohodnout a práci dokončit. Žáci se uměli dobře vcítit do literárního hrdiny a jeho životní situace, která u většiny vyvolala potřebu pomáhat. Úmysl pomoci druhému se žáci snažili konkretizovat a zamýšleli se v tomto kontextu nad vlastními možnostmi.

6.2 Výukový blok II

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Literární výchova

Ročník: 8.

Pomůcky: texty z knihy *Jiné jméno pro domov*

Místo, kde bude výuka probíhat: třída

Cíle

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 2. období:

- využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- žák se zapojuje do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Učivo podle RVP ZV:

čtení – prožitkové

tvořivé činnosti s literárním textem – volná reprodukce přečteného textu, záznam a reprodukce vlastních myšlenek

základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: volný verš)

Dílčí cíle:

- *žák čte s porozuměním, přečtený text interpretuje vlastními slovy a používá literárněteoretické pojmy*
- *žák diskutuje nad zadanou prací a své utříděné poznatky prezentuje před třídou*
- *žák propojuje literární text se svou zkušeností a na základě svých dispozic vytváří text vlastní*

b) na kompetenční úrovni

Kompetence občanská

Širší cíl:

- *žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*

Dílčí cíle:

- *žák umí pojmenovat své hodnoty a zná důležitost svých základních hodnot*
- *žák se zamýšlí nad otázkou migrace a následné adaptace do nového prostředí*

Kompetence sociální a personální

Širší cíl:

- *žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*

Dílčí cíle:

- *žák se vcítí do pocitů jiných lidí a přistupuje k druhým bez předsudků*
- *žák spolupracuje s ostatními a vnímá přínos druhého člověka do společné práce*

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání – porozumí obsahu i formě literárního textu a utváří si ucelenou představu o hlavní hrdince a příběhu knihy; odpovídá volným psaním na zvolenou reflexivní otázku

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, že ve skupinové práci žák spolupracuje s ostatními na zadaném úkolu, v diskusi nad literárními texty žák promýšlí pocity hrdinky příběhu a vyslovuje svůj názor na náročné životní situace a jejich dopad na společnost (válka, migrace, předsudky, xenofobie); dosažení kompetenčního cíle se prokáže i tím, že žák splní cíl na úrovni oborové

Průběh vyučovací jednotky

1. část výukového bloku

Fáze EVOKACE (5 minut)

Žákům ukážeme obálku knihy *Jiné jméno pro domov* (necháme kolovat po třídě) a položíme jim otázky: *Co ilustrace obálky ukazuje? Jaké pocity v tobě ilustrace vyvolává? Jaký příběh se v knize pravděpodobně ukrývá?*

Fáze UVĚDOMĚNÍ (50 minut)

Žáci budou pracovat s texty metodou skládankového učení.

Zadání pro expertní skupiny:

1. *Samostatně si přečtete daný text.*
2. *Společně ve skupině si zodpovězte návodné otázky.*
3. *Domluvte se, jak text představíte domovské skupině.*

Návodné otázky k textu č. 1:

1. *Jak vypadá město, kde žije hlavní hrdinka?*
2. *Proč se syrská města objevovala v televizi?*
3. *Vysvětli podtržený úsek verše: Jenže naše město nevypadá jako Aleppo, před ani po.*
4. *Jak chápeš poslední sloku?*

Návodné otázky k textu č. 2:

1. *Jak se jmenuje hlavní hrdinka?*
2. *Kde se hlavní hrdinka ocitá?*
3. *Jaké pocity hrdinka zažívá? S čím jsou spojené?*
4. *Vysvětlete poslední dvě sloky. Pozn.: baba je arabsky táta/tatínek.*

Návodné otázky k textu č. 3:

1. *Proč má hrdinka problémy vysvětlit, jak vypočítala příklad v matematice? Viz první sloka.*
2. *Co hlavní hrdinku uklidňuje? Jak chápeš její myšlenky? Viz třetí sloka. Pozn.: baba je arabsky táta/tatínek.*
3. *Vysvětli metaforu o stromu a listí z poslední sloky.*

Návodné otázky k textu č. 4:

1. *V co hlavní hrdinka o sv. Valentýna doufá?*
2. *Popiš postavu Layly, o koho se pravděpodobně jedná?*
3. *Co se stalo za strašnou událost v příběhu? Pojmenuj ji jedním souslovím.*
4. *Podrobně rozeber poslední sloku.*

Zadání pro domovské skupiny:

1. *Představte domovské skupině text, se kterým jste pracovali v expertní skupině.*
2. *Společně si utvořte představu o hlavní hrdince příběhu a situaci, ve které se ocitla. Připravte si několik bodů, kterými poté mluvčí skupiny představí hlavní hrdinku a její příběh.*
3. *Zamyslete se nad formou příběhu. Jakým způsobem je příběh utvořen, při popisu používejte literární pojmy.*

Mluvčí jednotlivých domovských skupin povědí své odpovědi (otázky 2. a 3.) před třídou.

Přestávka

2. část výukového bloku

Pokud nestihneme vyslechnout odpovědi všech skupin, dokončíme tuto část po přestávce.

Fáze REFLEXE (35 minut)

Každý žák si promyslí a volným psaním zapíše odpověď na jednu z otázek a), b) nebo c).

a) S čím vším musela Jude v nové zemi bojovat?

b) Co by bylo pro tebe osobně v situaci Jude nejtěžším úkolem?

c) Jak přijímáš cizince v naší zemi? Co nás může ovlivňovat ve vnímání cizinců?

Někteří dobrovolníci přečtou své odpovědi ostatním.

Na závěr výukového bloku bude využit (sebe)diagnostický nástroj týkající se hodnot v životě v žáka. Na tabuli zapíšeme cca 10 životních hodnot. Příklady hodnot: *vlastní zájmy, zdraví, přátelé, domov a rodina, příroda, svoboda, víra/spiritualita, vzdělání, úspěch, peníze*

Poprosíme žáky, aby si hodnoty přečetli, a vysvětlíme si, jak se konkrétní hodnota projevuje v životě. Poté žáky poprosíme, aby nakreslili symbol srdíčka u tří hodnot, které jsou pro ně nejdůležitější.

Poté se žáci posadí do lavic a budeme zkoumat, které hodnoty mají největší počet symbolu srdíčka, o těch se krátce pobavíme. Také se zeptáme žáků, jaké bylo vybrat si pouze omezený počet hodnot, jak se u toho cítili.

Texty a jejich didaktický potenciál:

Text 1:

Část první / Změna

II.

Naše město nevypadá jako ta syrská, která ukazují v televizi.
Vzpomínám si, když jsme s Fátimou poprvé ve zprávách viděly
reportáž z Aleppa.
Cítily jsme hrdost.

Vím, že je zvláštní, možná až dětinské, to říct –
bylo to zvláštní i tehdy –
ale navíc jsem měla pocit, že zbytek světa
vidí
i mě.

Jenže naše město nevypadá jako Aleppo, před ani po.
Nerozlézá se a není plné hluku a budov, které se mačkají
jedna na druhou,
jako by se tísnily ve výtahu,
kde je vydýchaný vzduch.

Naše město leží u moře. Dřepí pod horami.
K nám jezdí zbytek Sýrie, když se potřebuje
nadechnout.

Letos nikdo nepřijede, tvrdí Fátima.

A mně vrtá hlavou, jestli je to proto, že nezůstal nikdo,
kdo se potřebuje
nadechnout.¹³⁰

1) Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)

V textu nás hlavní hrdinka seznamuje s městem, kde žije a porovnává ho se zbytkem Sýrie. Z vyprávění hrdinky si musíme podle různých indicií domyslet, že v její zemi probíhá válka. Hrozba války, která postihuje všechny obyvatele daného státu (ne jen válečnou zónu), je hlavní myšlenkou textu. Text také ukazuje smýšlení dítěte, které se cítí hrdě, když stát, ve kterém žije, je v televizi (médiích), a nebere ihned v potaz, z jakých důvodů ho média ukazují. Text v nás vyvolává lítost nad danou situací a zamyšlení nad lidskými životy.

2) Čtenář a text

Text je určen starším dětem a mladistvým, ale zaujme i dospělé. Díky věku hlavní hrdinky se s vyprávěním nejlépe ztotožní žáci okolo dvanácti let. Text může být prospěšný dětem,

¹³⁰ WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 15-16. ISBN 978-80-257-2988-5.

které se srovnávají se změnou domova (např. z válečných důvodů), ale také všem ostatním jako prevence xenofobního chování a pochopení náročného procesu migrace a pocitů lidí, kteří jsou nuceni jím projít.

Obsah textu odpovídá znalostní vyspělosti žáka 2. stupně (ví, co je migrace, válečný konflikt, azyl) a osobnostně ho obohacuje tím, že více proniká do rozpoložení lidí, které prožívají náročné situace, a zabírá se tematikou předsudků. Zpracování textu bude pravděpodobně žakovu vyspělost překračovat – žánr příběhu (vypravování) je žákům v 6. a 7. třídě dobře znám, méně se ale setkají s podáním ve volném verši.

Témata jako ztráta domova, adaptace na nové prostředí, utváření si nového zázemí, vykořeněnost a neznalost kultury a jazyka mohou souviset se životem žáka nebo s někým, koho zná. Díky důvěryhodnému vyznění textu nemají žáci problém ztotožnit se s postavou a porozumět příběhu.

3) Žánr textu a způsob podání

Autor využívá příběhu s dětským hrdinou zpracovaného formou básně. Vyprávění hrdinky je psáno volným veršem, který lépe slouží k vyjádření pocitů a emocí hlavní postavy, přidáním důrazu a zvýraznění potřebných detailů. Každá kapitola (báseň) nám naznačením určitých věcí a znaků dává kompletní obraz o situaci nebo události a přibližuje postavy příběhu. V příběhu také nechybí monology a dialogy v řeči přímé i nepřímé.

Lze předpokládat, že s příběhem ve volném verši budou mít žáci zkušenost malou nebo žádnou. Autorka ale využívá verše tak obratným způsobem, že žáci po chvíli nebudou vnímat, že se jedná o verše a ponoří se do příběhu jako prozaického žánru. Pro lepší porozumění by měli žáci disponovat poznatky o nejčastějších tropech a figurách – elipsa, metafora, přirovnání, personifikace, gradace, synekdocha, ...

Autorův postoj je nahrazen postojem hlavní hrdinky, která je vypravěčkou příběhu. Jedná se o subjektivní vyprávění, kdy si utváříme vlastní obrázek o tom, co se děje skrze pocity, úsudky a domněnky hlavní postavy.

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

U žáků je nutná znalost základních literárních pojmů. Viz Žánr textu a způsob podání. Klíčová místa, kterým žák potřebuje porozumět, aby mohl text správně interpretovat, jsou:

„Jenže naše město nevypadá jako Aleppo, před ani po.“ – zde je nutné pochopit elipsu „před ani po“, kde je vypuštěno slovo válka.

„A mně vrtá hlavou, jestli je to proto, že nezůstal nikdo, kdo se potřebuje nadechnout.“ – nadechuje se pouze živý člověk, hlavní hrdinka naráží na umírání lidí za války.¹³¹

Text 2:

Část druhá / Přílet

VII.

Když je strýc doma,
v jednom kuse se ptá,
jestli jsme v pořádku
nebo jestli máma nechce sklenici vody.

Vím, že to myslí dobře,
ale já se díky tomu cítím v jeho domě víc jako
host,
jako návštěvník,
jako břemeno.

Pojď sem, Jude, řekne
anglicky.
I když vím, že umí arabsky,
se mnou vždycky mluví anglicky.

Pozve mě do své pracovny
a ukáže mi reproduktory,
které přehrávají hudbu
bez drátů.
A svůj lesklý počítač
s velkým plochým monitorem.

Vím, že na mě chce udělat dojem,
a taky že dělá,
ale snažím se to nedat najevo.

Mám pocit, že kdybych mu ukázala,
jak mě to ohromilo,

¹³¹ ŠLAPAL, pozn. 37, str. 81-82.

bylo by to, jako bych zradila baba,
zradila bych domov.¹³²

1) Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)

Text nás seznamuje s pocity člověka, kterým byl nucen opustit svůj domov. Můžeme pozorovat citovou rozpolcenost hlavní hrdinky, které se nový domov v mnohém líbí, ale přitom nechce zapomenout na svůj původní, na který nedá dopustit. Text působí melancholickým dojmem s pocity smutku a pochybností. Poučení, které text nabízí – ten, kdo poskytne svůj domov příbuzným nebo známým v nouzi, si někdy neuvědomuje, že svým jednáním (i pozitivním) v nich může vzbudit pocit, že jsou přítěží.

2) Čtenář a text

Viz didaktický potenciál textu 1.

3) Žánr textu a způsob podání

Viz didaktický potenciál textu 1.

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

U žáků je nutná znalost základních literárních pojmů. Viz „Žánr textu a způsob podání“.

Klíčová místa, kterým žák potřebuje porozumět, aby mohl text správně interpretovat, jsou:

*„ale já se díky tomu cítím v jeho domě víc jako
host,*

jako návštěvník,

jako břemeno.“ – zde čtenář musí pochopit, že hrdinka není doma, ale ani na u někoho doma na návštěvě. Je někde, kde je zřejmě její nový domov, a měla by se tam tak cítit.

„bylo by to, jako bych zradila baba,

zradila bych domov.“ – zde je žákům nutné přeložit výraz *baba*, arabský výraz pro tátu/tatínka. Hrdinka se zabývá zradou svého domova a otce, z toho lze usuzovat, že on je stále ve starém domově a není se svou dcerou.¹³³

¹³² WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 79-80. ISBN 978-80-257-2988-5.

¹³³ Tamtéž.

Text 3:

Část třetí / Zůstáváme

XIX.

Hodiny matiky mi dávají zabrat,
protože sice obvykle vím, jak vypočítat
 x nebo y ,
ale neumím vysvětlit,
jak jsem k tomu dospěla.

A tak jsem zticha
zatímco pan Anderson
vyvolává ostatní studenty,
aby vypočítali příklady na tabuli,
jako třeba toho kluka, který skoro vždycky
nosí tričko s vesmírným motivem.

Cívím mu na záda,
na všechny ty hvězdy,
někdy mě uklidňuje
pomyšlení, jak je vesmír široký.
Jak malá je ve srovnání s ním naše galaxie.
Že pořád žiju ve stejné galaxii
jako baba
a Issa a Fátima a tetička Amal.

Podívám se z okna,
kde ze stromů opadává
poslední listí.

Zajímalo by mě, jestli je vyčerpávající
být stromem.
Rok co rok
něco ztrácet
a věřit, že jednoho dne to
znovu naroste.¹³⁴

1) Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)

Text zachycuje pocity hrdinky, které se stýská po domově, v novém prostředí se cítí osamocně, lidé okolo ní mluví odlišným jazykem a ona trpí nepochopením a

¹³⁴ WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 153-154. ISBN 978-80-257-2988-5.

neuspokojenou potřebou vyjádřit se. Text nás vede k uvědomění, že všichni jsme součástí jednoho světa, který je domovem všech lidí. Text je o zachování naděje v obnovení ztracených věcí a nalezení nového domova s pocitem bezpečí a lásky.

2) Čtenář a text

Viz didaktický potenciál textu 1.

3) Žánr textu a způsob podání

Viz didaktický potenciál textu 1.

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

U žáků je nutná znalost základních literárních pojmů. Viz „Žánr textu a způsob podání“. Klíčová místa, kterým žák potřebuje porozumět, aby mohl text správně interpretovat, jsou:

*„Hodiny matiky mi dávají zabrat,
protože sice obvykle vím, jak vypočítat
x nebo y,*

*ale neumím vysvětlit,
jak jsem k tomu dospěla.“* – zde je potřeba správně pochopit význam přísudku „neumím vysvětlit“. Hrdinka tím totiž nemyslí, že není dost chytrá, ale že má odlišný jazyk než většina a v novém jazyce nezná ty správná slova.

*„Že pořád žiju ve stejné galaxii
jako baba*

a Issa a Fátima a tetička Amal.“ – zde je žákům nutné přeložit výraz *baba*, arabský výraz pro tátu/tatínka. Hrdinka se uklidňuje představou, že žije ve stejné galaxii jako tatínek, teta, Issa, Fátima, z toho lze usuzovat, že nežijí blízko ní, jinak by nepoužila výraz galaxie.

*„Rok co rok
něco ztrácet*

*a věřit, že jednoho dne to
znovu naroste.“* – zde je nutné pochopit metaforu o stromu a listí. Strom představuje člověka a listí ztracené věci, v případě hrdinky ztracený domov a část rodiny.¹³⁵

Text: 4

Část pátá / Dospívání

IX.

¹³⁵ Tamtéž.

Když se ke mně Layla přičítá
na svatého Valentýna,
čekám, že pro mě má nějaké drby,
a hořím nedočkavostí.

Tajně doufám,
že mi někdo zastrčil do skříňky přáníčko,
čokoládu
nebo růži.
A kdykoliv jsem si dotyčného představila,
vždycky to byla ta samá osoba
v černém tričku
v černých kalhotách
a černých kanadách.

Jenže moje skříňka je prázdná,
je tu jen Layla,
s obličejem zalitým smutkem
a zkrouceným obavami.

A pak mi to poví:
o tom výbuchu,
o krvi na ulicích
a hrůze
a smrti.

Když slyším, co říká, jsem našťavaná a smutná,
ale nechápu, proč se tak zaobírá něčím,
co se stalo ve městě
tak daleko od nás.

Dávej si pozor, Jude, klade mi Layla na srdce,
ale já nechápu proč.
Teď prý uvidím, co to znamená
být muslimkou
v Americe.¹³⁶

1) Smysl textu a autorský záměr (o co důležitého v textu jde)

Textu ukazuje běžné starosti pubescentní dívky, které ale rychle vystřídají mimořádné a kruté události veřejného charakteru. Text v nás vyvolává pocity smutku a vyděšení z teroristického útoku. Na jedné straně text zachycuje hrdinku, která sice zažívá pocity

¹³⁶ WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 248-249. ISBN 978-80-257-2988-5.

naštvaní a smutku, ale pociťuje strach, protože útok se stal daleko od nich – v tomto postoji spatřujeme jistou zkušenost s válkou. Na druhé straně tu ale máme kamarádku hrdinky (muslimka žijící v Americe od narození), která se po útoku bojí odsuzovačného a chování či šikany místních obyvatel – v tomto postoji spatřujeme předešlou zkušenost s předsudky a xenofobním chováním k vlastní osobě a rodině.

2) Čtenář a text

Viz didaktický potenciál textu 1.

3) Žánr textu a způsob podání

Viz didaktický potenciál textu 1.

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

U žáků je nutná znalost základních literárních pojmů. Viz „Žánr textu a způsob podání“. Klíčová místa, kterým žák potřebuje porozumět, aby mohl text správně interpretovat, jsou:

*„A pak mi to poví:
o tom výbuchu,
o krvi na ulicích
a hrůze
a smrti.“* – pochopení, že se jedná o teroristický útok

*„Dávej si pozor, Jude, klade mi Layla na srdce,
ale já nechápu proč.
Teď prý uvidím, co to znamená
být muslimkou*

v Americe.“ – pochopení, že Layla je muslimka žijící v Americe, která zažila xenofobii, a tak varuje naši hrdinku, ta je v Americe ale pouze krátce, nemá zkušenost Layly a nechápe, čeho se v této souvislosti obávat.¹³⁷

6.2.1 Reflexe výukového bloku II

Realizace vlastního návrhu didaktické situace byla provedena v 8. ročníku základní školy v počtu 26 žáků, z toho 9 dívek a 17 chlapců. Ve třídě nebyla k dispozici interaktivní tabule ani promítání na plátno. Výukový blok byl sestaven pro dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny (2x 45 minut), a mohl být tak dobře uskutečněn, jelikož korespondoval s rozvrhem žáků, kteří mají vždy dvě hodiny literární výchovy po sobě.

¹³⁷ Tamtéž.

6.2.1.1 Důkazy o učení

V evokační fázi jsme žákům ukázali obálku knihy a položili otázky: Co ilustrace obálky ukazuje? Jaké pocity v tobě ilustrace vyvolává? Jaký příběh se v knize pravděpodobně ukrývá? Žáci se sami moc nevyjadřovali, dobrovolně odpovídal jen jeden žák. Odpovědi, které zazněly: „*ilustrace ukazuje malou holku, minulost a současnost, válku*“

Následně jsme přešli do fáze uvědomění, kde jsme žákům vysvětlili metodu skládankového učení, aby věděli, jak bude probíhat práce ve skupinách. Byly vytvořeny čtyři expertní skupiny dle počtu příslušných textů. Žáci si měli text samostatně přečíst a společně vypracovat návodné otázky. Mezi skupinami jsme procházeli, vysvětlovali nejasnosti a snažili se žáky navést k přesnějším odpovědím. Někteří žáci textu dobře rozuměli a snažili se zamýšlet více do hloubky, většina jich má ale s pozorným čtením a komplexním porozuměním problém. Pokud nenajdou odpověď v textu ihned, sami pro sebe si nevyjasňují a nekladou otázky pro lepší pochopení, čekají až jim učitel nabídne další indicie k pochopení textu.

- Jak vypadá město, kde žije hlavní hrdinka?

Odpověď: „Není velké, je tiché, leží u moře pod horami a budovy se netěsní jedna na druhou.“

- Proč se syrská města objevovala v televizi?

Odpověď: „Kvůli válce. Ukazovali města zasažená válkou.“

- Vysvětlí podtržený úsek verše: Jenže naše město nevypadá jako Aleppo, před ani po.

Žáci správně přišli na to, že je zde vynecháno slovo „válka“.

- Jak chápeš poslední sloku?

Někteří žáci psali, že poslední sloku nechápou, několik jich ale přišlo na to, že plno lidí neprijede, protože je kvůli válce zřejmě mrtvých (už se nepotřebují nadechnout).

- Jak se jmenuje hlavní hrdinka?

Odpověď: „Jude“

- Kde se hlavní hrdinka ocitá?

Žáci z textu přišli na to, že Jude je u strýce doma. Také odvodili, že je v jiné zemi, kterou ale blíže nespecifikovali.

- Jaké pocity hrdinka zažívá? S čím jsou spojené?

Odpovědi: „Cítí se jako host, nechtěná a zároveň ohromená novým domovem.“

- Vysvětlíte poslední dvě sloky. Pozn.: baba je arabsky táta/tatínek.

Zde se žáci zaměřili na věc, kterou byla hrdinka ohromena, a ne na její pocity a myšlenkové pochody. Žáci mysleli, že tatínek hrdinky nemá počítač a Jude proto nechce dát najevo své ohromení, jelikož by se tatínek mohl cítit špatně.

- Proč má hrdinka problémy vysvětlit, jak vypočítala příklad v matematice? Viz první sloka.

Zde žáci neuměli sami přijít na to, že hrdinka neumí vysvětlit postup počítání, protože neumí dobře cizí (anglický) jazyk. Žáci si mysleli dle své zkušenosti, že hlavní postava má zkrátka dobře výsledky, ale nedaří se jí vysvětlit postup. Když se žáci přesunuli do domovské skupiny a pracovali se všemi texty, většinu už napadlo, že když je Jude v jiné zemi, tak asi neumí ten daný jazyk.

- Co hlavní hrdinku uklidňuje? Jak chápeš její myšlenky? Viz třetí sloka. Pozn.: baba je arabsky táta/tatínek.

Odpovědi žáků zde byly spíše doslovné, vypsali úsek textu a dále už neprováděli rozbor myšlenek hlavní hrdinky. Odpovědi: „že je ve stejné galaxii jako její rodina; jak je vesmír veliký; hvězdy a pomyšlení, jak je vesmír široký a že žije ve stejné galaxii jako její rodina“

- Vysvětlí metaforu o stromu a listí z poslední sloky.

Zde žáci přišli na to, že stromem je sama Jude a listí jsou věci, co v životě ztrácíme. Metaforu vysvětlili jako „strach hlavní hrdinky z obdobné ztráty“.

- V co hlavní hrdinka o sv. Valentýna doufá?

Odpovědi: „že jí někdo dá přáníčko, čokoládu nebo růži; aby to byl ten, kdo se jí líbí; aby ji Layla přinesla drby“

- Popiš postavu Layly, o koho se pravděpodobně jedná?

Odpovědi: „muslimka, spolužačka Jude“

- Co se stalo za strašnou událost v příběhu? Pojmenuj ji jedním souslovím.

Zde žáci správně odvodili, že se jedná o teroristický útok, jeden žák přímo mluvil o 11. září 2001, ale to nám ze samotného textu není dostatečně známo.

- Podrobně rozeber poslední sloku.

Žáci zde zmiňovali, že se jedná o narážku na rasismus. Dále ale podrobně nerozebrali, že Layla Jude varuje před xenofobií, se kterou bude mít zřejmě jistou zkušenost a že Jude nemá strach, jelikož útok je daleko od ní a xenofobním postojům vystavena zatím nebyla.

Z expertních skupin se žáci přesunuli do tzv. domovské skupiny (celkem šest skupin ve třídě), kde byl vždy zastoupen min. jeden žák s textem 1, textem 2, ... Prvním úkolem bylo zvolit si zapisovatele a mluvčího skupiny a pak si vzájemně představit texty, se kterými pracovali v expertní skupině. Někteří žáci měli potíže text krátce skupině shrnout, většinou četli zapsané poznámky z odpovědí na návodné otázky. U druhého úkolu si měli domovské skupiny společně utvořit představu o hlavní hrdince a jejím příběhu a sepsat vše do několika heslovitých bodů. Tento úkol jsme museli opakovaně vysvětlovat, žáci nevěděli, co přesně mají vypisovat, kolik toho mají vypsát atd. – potřebovali příliš konkrétní vedení. Zároveň ale mnoho žáků, když zjistili obsah ostatních textů, tak lépe pochopili ten svůj a uměli si dát vše lépe do souvislostí. U třetího úkolu jsme otázku upravili, aby byla žákům srozumitelnější: Určete literární druh a žánr. Zde správně určili, že se jedná o poezii (báseň) a epiku. Existence volného a vázaného verše zatím nebyla žákům známá, proto jsme označení druhu verše nevyžadovali. Při prezentování se mluvčí každé skupiny vyjádřil a ostatní včetně učitele ho doplnili. Učitelská pomoc zde byla velmi důležitá, některé poznatky, které žáci prezentovali, nebyly zcela správné. Ještě jednou společně jsme si ve třídě shrnuli hlavní znaky literární hrdinky a jejího příběhu a přešli do reflexivní části.

V poslední fázi modelu E-U-R žáci volným psaním odpovídali na jednu zvolenou otázku z výběru, větší část žáků odpověděla na více než jednu otázku. Nejčastěji se objevovaly odpovědi na otázku b) a c), z toho lze usuzovat, že žákům je blízké vztáhnout na sebe příběh někoho jiného a uvažovat nad možnými scénáři svého života. U některých žáků bylo podle odpovědí na otázku c) vidět promítnutí aktuální válečné situace na Ukrajině do jejich smýšlení a postojů. I přes upozornění, že volné psaní bude v souvislých větách, plno žáků odpovědělo pouze heslovitě. Ve třídě se našli pouze dva dobrovolníci na přečtení, ostatní nahlas číst nechtěli a celá třída své psaní na konci výuky odevzdala. Otázky s příklady odpovědí:

a) S čím vším musela Jude v nové zemi bojovat?

„S jinou kulturou, lidmi a odlišným jazykem.“

„S jazykovou bariérou, zvyknout si na nové prostředí a najít si nové kamarády. Rasistické poznámky, protože je muslimka. Také strach o rodinu, která neemigrovala.“

„Se ztrátou otce a novou řečí, později kvůli teroristickému činu s rasismem.“

„Musela se učit nový cizí jazyk. A musela si hledat nové kamarády. Nebyl tam s ní její tatka, jen mamka, takže se jí muselo stýskat. Musela si zvykat na nové prostředí.“

„S cizím jazykem, rasismem a poznáváním nového města a lidí. Hlavně neznala školu, spolužáky a učitele. Neměla s sebou celou svou rodinu, jen mamku, a žila u strejdy v domě.“

b) Co by bylo pro tebe osobně v situaci Jude nejtěžším úkolem?

„Odstěhovat se do ciziny, jít na novou školu. Bála bych se, že by na naše město útočili.“

„Opustit své rodné místo. Chodit do nové školy, opustit kamarády, jiná atmosféra lidí.“

„Pro mě by bylo nejtěžší odejít do cizí země a opustit své kamarády. V jiné zemi mluvit cizím jazykem a zvykat si na něco nového. Nedokázala bych opustit svůj dům s myšlenkou na to, že kdybych se někdy vrátila, už by tam nemusel být, byl by zničený.“

„Rasismus, nacházení nových přátel, rozloučení se svojí rodinou a kamarády, náhlé stěhování daleko od domova, tyhle věci by pro mě byly nejtěžší, ale hlavně opuštění kusu mé rodiny. Ale třeba jazyk by pro mě byl jednoduchý, protože anglicky umím mluvit plynule a na 100% bych se tam dorozuměl.“

c) Jak přijímáš cizince v naší zemi? Co nás může ovlivňovat ve vnímání cizinců?

„Normálně, nemají to lehký a pokud se v jejich zemi děje něco nebezpečného, tak je lepší, když budou tady. Ale pouze cizinci, kteří k tomu mají dobrý důvod. Pokud se v jejich zemi nic neděje a jsou tam normální podmínky pro život, měli by zůstat tam, protože tam patří. Ovlivňovat nás můžou lidi s odlišnými názory a taky rodiče, kteří nám do hlavy cpou svůj názor.“

„Nevnímám je. Nevšímám si jich, protože mi to je jedno. Člověk jako člověk. Ale pokud dělá problémy, tak to je něco jiného. Někdy není fér pro ostatní, co cizinci dostávají. Nevím, co si o tom mám myslet. Osobně bych neměla rozdělené státy, protože máme jen jeden svět, tak proč ho rozdělovat na jiné.“

„Já nechci v naší zemi cizince, protože si začnou dovolovat a porušovat zákony. Bude se tu možná učit jejich jazykem. V dnešní době se sem stěhují Ukrajinci, protože se tady mají lépe a pro Čechy jsou už nesnesitelní. U doktora berou Ukrajince napřed. Třeba Čech se slepákem půjde jako druhý, a to by mělo pro něj špatné následky.“

Jelikož už zbývalo málo času, požádali jsme žáky, aby na papírek, kde psali odpověď na reflexivní otázku, dopsali ještě své tři životní hodnoty. Ústně jsme uvedli několik příkladů životních hodnot. U žáků se nejčastěji objevovaly tyto odpovědi: *„zdraví, rodina, domov, přátelé, peníze a vzdělání“*

Žáci v tomto ročníku nebyli sami příliš aktivní, hlavně co se týče jejich názorů a vlastních myšlenek. Čtení textů bylo rychlé a bezproblémové, někteří se do textu opravdu ponořili a bylo vidět, že je baví hledat odpovědi na dané otázky. Pár žáků by si rádo knihu i přečetlo. Určitý počet žáků se ale hůře soustředil a práce s textem pro ně byla náročnější, jelikož měli sami malou motivaci pro svůj výkon. I přesto se ale nestalo, že by aspoň malou měrou nepřispěl do skupinové práce každý žák. Zvolená metoda skládkového učení se hodí spíše pro menší kolektivy, do 20 žáků. V této třídě při počtu 26 žáků byla tedy těžší práce s celkovou organizací a individuálním přístupem. Také nebyl prostor pro větší diskusi, jelikož samotná skupinová práce a následné prezentování zabralo mnoho času. Co se týče obsahu textu, žáci 8. ročníku již mají určitou zkušenost s pojmy jako válka, migrace, rasismus, terorismus atd, nejsou ale naplno schopni docenit kvalitu formy textu. Pokud by měla být literární výchova více zaměřena na literární pojmy a výstavbu textu, doporučovali bychom návrh didaktické situace pro 9. ročník nebo 1. ročník střední školy.

7 Závěr

Cílem této práce bylo ukázat, jak literatura pro děti a mládež může přispívat k rozvoji klíčových kompetencí v literární výchově na 2. stupni ZŠ.

V první části jsme si charakterizovali čtenářství v období pubescence, kde jsme si ukázali, jak četba může pozitivně ovlivnit vývoj jedince. V době digitálních technologií je setrvání u četby uměleckého textu stále větší výzva. Hodiny literární výchovy se pak stávají pro žáka příležitostí k prohloubení čtenářských návyků, vlastnímu čtení literárních textů a motivaci pro něj. Zařazování četby uměleckých textů by mělo být dnes díky komunikačnímu pojetí, jak ho formuluje Rámcový vzdělávací program, naprostou součástí literární výuky na všech stupních vzdělání. V diplomové práci jsme se blíže podívali na dva přístupy k literární výchově respektující komunikační zaměření předmětu. Jedná se o přístup rozvíjející čtenářství a kritické myšlení a přístup estetickovýchovný, přičemž jsme uvedli jejich stěžejní projekty určující konkrétní obsah a formu ve vyučování literární výchově. Tyto přístupy s jejich projekty plně odpovídají literárnědidaktickým trendům, které míří na vyvážený rozvoj všech složek literární výchovy a k dosažení komplexnosti výukových cílů. Pro účely práce, přiblížit rozvoj klíčové kompetence sociální, personální a občanské v literární výchově, jsme si samostatně vydělili cíle postojové, které pro svůj dopad na emoční, kognitivní i behaviorální složku osobnosti nejlépe poslouží výchovnému působení.

V další části práce jsme se zabývali klíčovými kompetencemi v kontextu vzdělávání v České republice, konkrétně v literární výchově na 2. stupni ZŠ. Nejprve jsme se pokusili nastínit, jak jsou klíčové kompetence uchopeny v RVP ZV a jaký je jejich přínos pro vzdělávání. V současném kurikulu je zřetelně vidět kompetenční zacílení, které je atraktivní pro svou neměnnost a uplatnění ve všech vyučovacích předmětech. Klíčové kompetence jsou v rámcovém vzdělávacím programu stanoveny velmi obecně a je tedy v pravomoci učitele specifikovat je dle svého vlastního uvážení. Ovládnutí jednotlivých kompetencí je dlouhodobý proces, přičemž hlavním cílem na základní škole je připravit jedince pro další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Ve vzdělávacích dokumentech státní úrovně chybí doporučení a konkrétní návod pro hodnocení klíčových kompetencí. Učitelé nemusí tedy hodnocení klíčových kompetencí legislativně vykazovat, avšak každý učitel by měl kompetentnost žáků několikrát do roka podrobit zkoumání a analýze a vést i samotné žáky k sebereflexi jejich kompetenčního rámce. Tato práce pomocí poznatků z odborných publikací nabízí možné cesty pro formativní hodnocení klíčových kompetencí.

Komunikačně pojatá literární výuka předpokládá aktivní práci s uměleckým textem, dále jsme se tedy zamýšleli nad vhodností a potenciálem literatury pro děti a mládež rozvíjet sociální, personální a občanské kompetence. Následně byl vytvořen seznam knižních titulů, které pochází ze současné české i zahraniční literární produkce a sjednocuje je tematika sociálního znevýhodnění. Před tvorbou knižního výčtu jsme se blíže podívali, jak samotná beletrie působí na čtenáře a vydělili si přímo žánr příběhu jako formu, která má největší schopnost díky zapojení narativního myšlení rozvíjet jedince komplexním způsobem. Jelikož při čtení beletrie vzniká v mozku simulace kognitivních a emocionálních reakcí, je krásná literatura skvělým kandidátem pro rozvoj emocí, sociálního citění a vnímavosti. Navíc předpokládáme, že rozvoj daných kompetencí se nejlépe uskuteční skrze narativní texty s tematikou dotýkající se určité sociální, občanské či seberozvojové problematiky. Na tomto základě jsme vyhotovili seznam literatury pro děti a mládež rozdělený do čtyř tematických okruhů (Dítě a škola; Problémy v rodině; Psychika a psychické potíže; Odlišné kulturní zázemí dítěte), kde jsme u každého okruhu uvedli několik knižních titulů s krátkou anotací.

V praktické části jsme pak z každého tematického okruhu předchozího seznamu vybrali jeden knižní titul, pro který jsme zpracovali didaktický potenciál z naratologického hlediska dle modelu Čtenářských klubů, jejichž didaktické potenciály knih nalezneme v Inspiračním čtvrtletníku pro rozvoj dětského čtenářství. Ze čtyř knih s vypracovaným potenciálem do výuky jsme pro naše literární přípravy vybrali dva knižní tituly, jeden z české (*Sydney: My dva z B*) a druhý ze zahraniční (*Jiné jméno pro domov*) tvorby. Na základě jejich didaktických potenciálů jsme zvolili vhodné úryvky pro literární přípravu, jejíž cíl je oborový i kompetenční rozvoj žáka. V předložených návrzích obou didaktických situací, uskutečněných v tzv. výukovém bloku, se promítají poznatky z teoretických kapitol práce. Výukové bloky byly realizovány na 2. stupni ZŠ, respektive v 6. a 8. ročníku, a reflektovány pomocí předem stanovených důkazů o učení s formulací případných návrhů na zkvalitnění literární přípravy při jejím dalším využití. Zde uvádíme obecné závěry z realizace výukového bloku a některá doporučení pro další školní praxi:

- Žáci mají potíže pracovat s delším literárním textem, pro snadnější orientaci a porozumění je lepší zvolit kratší textový úsek.
- U žáků byl zaznamenán problém s užíváním čtenářských strategií, především se shrnováním poznatků z textu, vyjasňováním si a hledáním souvislostí, o něco lépe

jsou na tom žáci s argumentací a dokládáním na textu, což jsou paradoxně náročnější čtenářské postupy.

- Žáci mají často potíže s chápáním úkolů a vyžadují pomoc učitele.
- Žáci při práci s textem neuvítají literárně teoretické pojmy, ale snaží se o vlastní popis a přiblížení daného pojmu.
- Žáci nižších ročníků 2. stupně ZŠ jsou úspěšnější ve ztotožnění s literárním hrdinou, ponořením se do fikčního světa, vyjádřením emocí z přečteného a v diskusi, kde vykazují známky kreativního myšlení.
- Žáci vyšších ročníků 2. stupně ZŠ jsou méně motivováni pro práci s textem a dochází u nich k poklesu kreativního myšlení. V důsledku toho mají žáci problém s vnímavým a soustředěným čtením, sebereflexí vlastních emocí a souvislým slovním vyjadřováním. Na druhou stranu ale starší žáci přemýšlejí více do hloubky, a pokud se mají samostatně písemně vyjádřit, můžeme pozorovat upřímné ponoření se do sebe a snahu dívat se na danou problematiku z více úhlů pohledu.
- Za klíčové považujeme vlastní čtení žáků přiměřeně dlouhého textu se zakoušením estetického zážitku, který budou moci žáci samostatně či společně reflektovat.
- Jako osvědčenou metodu pro rozvoj kompetencí jsme shledali řízenou diskusi a volné psaní, při nichž žáci mohou svobodně vyjádřit své názory a postoje a nebát se chybné odpovědi.
- Pro úspěšný rozvoj daných cílů volíme přiměřený počet úkolů s odpovídajícím časem na vypracování. U žáků vždy počítejme spíše s pomalejším pracovním tempem.
- Učitel by měl aktivně v hodinách literatury používat literární pojmy s následnou aplikací na textu a vést k tomu i své žáky.

V obou návrzích didaktických situací byly využity metody práce přispívající k rozvoji sociální, personální a občanské kompetence. Přes literární text pro děti a mládež získávali žáci náhled do dané problematiky, kterou porovnávali se svým vlastním životem a zkušenostmi. Při tvorbě didaktických potenciálů se ukázalo, že pro rozvoj daných kompetencí se nejlépe hodí aktuální příběhy s dětským či dospívajícím hrdinou, které pojednávají o rozmanitosti lidí, mezilidských vztazích, odlišném životním stylu a problémech společnosti. Právě přes tematiku a literárního hrdinu může umělecký text nejlépe přispívat k rozvoji kompetencí. Nelze ale kompetenční cíle odtrhnout od těch

literárněoborových – učení čtenářským strategiím pomáhá textu lépe porozumět, což vede ke snadnějšímu ponoření do příběhu, kdy má žák následně možnost reflektovat přečtené se svým vlastním životem a světa kolem něj. Učitel má jedinečnou možnost v hodinách literárních výchovy skrze umělecký text probouzet v žákovi estetické citění, působit na emotivní stránku osobnosti a pomocí nahlédnutí do fikčního světa postav obohatit žáka o nové zkušenosti a formovat jeho charakter.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Sekundární literatura:

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. [online].

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. [cit. 2022-02-13]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Sladová, J., et al. (2014). Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. Pedagogická orientace: Archiv [online]. 2015, [cit. 2021-04-14].

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4387/pdf10>

BLAŽKOVÁ, Božena. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Ikaros:

elektronický časopis o informační společnosti [online]. 2005, roč. 9, [cit. 2021-02-27].

Dostupné z: <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>

CISOVSKÁ, Hana a KARAFFA, Jan. Hodnocení klíčových kompetencí v dramatické výchova při práci s textem. In: *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*.

[online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014 [cit. 2021-12-20]. ISBN 978-80-7464-655-3. str. 28. Dostupné z: <https://konference.osu.cz/pdae/dok/KM1.pdf>

FIŠER A KOL., Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* [online].

Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2021-11-11]. ISBN 978-80-210-8545-9. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/873/2751/601-1/#preview>

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*.

Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Problematika tzv. doporučené četby na základní škole. In: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství* [online]. Přerov: Městská knihovna v

Přerově, 2012 [cit. 2021-11-25]. ISBN 978-80-87190-18-0. Dostupné z:

https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_její_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_I.pdf

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Současná česká literární tvorba pro děti a mládež. In: *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství II*. [online]. Přerov: Městská knihovna v Přerově, 2013. [cit. 2021-04-02] ISBN 978-80-87190-25-8. str. 46-47. Dostupné z: https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_její_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_II.pdf

Handicapovaný jedinec v současné české próze pro děti a mládež. Fresh Eye: Archiv [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <http://fresh-eye.cz/handicapovany-jedinec-v-soucasne-ceske-proze-pro-deti-a-mladez/2017/02/>

HÁBL, Jan. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-901-4.

HÁBL, Jan. "Souhrn z Knihy: Na Charakteru Záleží. Problém Učitelnosti Dobra." Na Charakteru Záleží. Problém Učitelnosti Dobra [online], 2020. Dostupné z: https://www.academia.edu/44975973/Souhrn_z_knihy_Na_charakteru_z%C3%A1le%C5%BE%C3%AD_Probl%C3%A9m_u%C4%8Ditelnosti_dobra

HLÁVÁČKOVÁ, Naděžda. *Ne pro zisk: Proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. [online]. Katedra filozofie FF ZČU v Plzni, 2017. Dostupné z: https://filosofia.flu.cas.cz/upload/___files/Kudej_2017-1.pdf

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

HNÍK, Ondřej. Didaktiky literatury: Od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2021-11-10]. ISBN 978-80-210-7884-0. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/didacticaviva/data_pdf/knihy/oborove-didaktiky_online.pdf

HNÍK, Ondřej. *Tvořivá literární výchova a tvořivý sloh* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019 [cit. 2021-11-11]. ISBN 978-80-210-8545-9. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2019/odborne_seminare/Vala_Tvoriva_literarni_vychova_a_tvorivy_sloh_Fond_F.pdf

HOŠEK, Pavel. *Význam příběhu ve výchově a vzdělávání*. Kontext humanity: Články [online]. 30. 8. 2020, [cit. 2022-06-24]. Dostupné z: <https://kontextyhumanity.cz/vyznam-pribehu-ve-vychove-a-vzdelavani/>

HRABAL, Jiří. *Jak rozumět literárnímu vyprávění* [online]. Praha: Nová škola, 2021 [cit. 2021-11-08]. ISBN 978-80-907624-8-0. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//naratologie/Prirucka_jak_rozumet_literar_nimu_vypraveni.pdf

HUČÍNOVÁ, Lucie, et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/10434_1_1/

JINDRÁČEK, V., J. ŠKODA a P. DOULÍK. Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza. In: *E-Pedagogium* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 15(1), 72-89 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2015.007

JONÁK, Zdeněk. *Úloha emocí při recepci literárního díla*. Metodický portál: Články [online]. 6. 2. 2007, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1131/uloha-emoci-pri-recepci-literarnihodila.html>

KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? Co je to adaptivní čtení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy?* Metodický portál: Články [online]. 29. 10. 2008, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2732/jak-rozumeji-pojmu-ctenarska-kompetence-v-nemecku-co-je-to-adaptivni-cteni-jak-ho-lze-vyuzit-ke-zvys.html>

KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Čtenářské kompetence adolescentů*. [online]. Praha, 2009 [cit. 2021-11-10]. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. doc. PaedDr. Lederbuchová, CSc. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/23671/140003159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kniha je přítel. Nová škola. Výstup z projektu „Školní čtenářské kluby na 2. st. ZŠ“. Dostupné z:

<https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/KNIHA%20je%20p%C5%99%C3%ADtel-literatura.pdf>

KOŠŤÁLOVÁ A KOL., Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2017. ISBN 978-80-906581-0-3.

KUČEROVÁ, Eliška a STROBACH, Michal (eds.). *Návrh hladin klíčových kompetencí jako metodické pomůcky pro formativní hodnocení a naplňování cílů Rámcového vzdělávacího programu*. Výstup z projektu Vzdělávání 2.0: Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím podpory vzdělávání zaměřeného na cíl. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1EIHpSKdkVvTKW1-azT6se-YnwuW4oGV8/view>

KOUBEK, Petr. Podkladová studie: *Literární výchova a literární komunikace*. NÚV: Praha, 2019. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/3633_1_1/

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literárněteoretické poznatky v literární výchově*. Metodický portál: Články [online]. 10. 1. 2006, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html>

LESŇÁK A KOL., Slavomír. *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9612-7

MALACH, Josef. Klíčové kompetence v kontextu cílů edukace a jejich hodnocení. In: *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014 [cit. 2021-12-20]. ISBN 978-80-7464-655-3. Dostupné z: <https://konference.osu.cz/pdae/dok/KM1.pdf>

MRÁZOVÁ, Lenka a TICHAVOVÁ, Barbora. *Postojové kompetence: Metodika pro vzdělavatele*. Dostupné z: <https://adoc.tips/download/postojove-kompetence-metodika-pro-vzdlavatele.html>

NAKLÁDALOVÁ, Tereza. Učíme se příběhem. *Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství* [online]. roč. 4, č. 4-5/2018 [cit. 2022-02-16]. Dostupný z WWW: impulsy.kjm.cz/impulsy-clanek/ucime-se-pribehem. ISSN 2336-727X.

NĚMEC, Zbyněk. *Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů* [online]. Nová škola. [cit. 2021-04-14] Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/Biblioterapie%20a%20jej%C3%AD%20vyu%C5%BEit%C3%AD%20u%20d%C4%9Btsk%C3%BDch%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99%C5%AF.pdf>

NĚMEC, Zbyněk. *Terapeutické aspekty čtenářství u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Nová škola. [cit. 2021-04-14] Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/terapeut_aspekty_ctenarstvi_svp.pdf

NIKOLAJEVOVÁ Maria. „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou. In: *Dítěti vsťíc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, Ústav pro českou literaturu, 2018. ISBN 978-80-7577-413-2.

POLÁKOVÁ, Irena a kol. *Učíme se příběhem I: Program pro 5. ročník*. Výstup z projektu Učíme se příběhem, 2019. ISBN 978-80-907624-5-9. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//naratologie/Vzdelavaci_program_Ucime_se_pribehemI_FIN.pdf

POLÁKOVÁ, Irena a kol. *Učíme se příběhem II: Program pro 6. a 7. ročník*. Výstup z projektu Učíme se příběhem, 2021. ISBN 978-80-907624-6-6. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/1081#>

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení: O programu [online]. 2022, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

PRŮCHA, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005, s. 32.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-25-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

ROZEHNALOVÁ, Blanka. *Inspirace v tvořivém myšlení*. Metodický portál: Články [online]. 13. 12. 2011, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14781/INSPIRACE-V-TVORIVEM-MYSLENI.html>

SÁRKÖZI, Radek. *Inovativní pedagogické programy – 4. díl – Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. 4. 11. 2010, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-4>

SLADOVÁ, Jana. *Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků*. Metodický portál: Články [online]. 15. 12. 2011, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

Sociální znevýhodnění. Katalog podpůrných opatření [online]. 2015-2022, [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. [online]. [cit. 2021-11-22] Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

VALA, Jaroslav. „Komenského spisy jako četba žáků základní školy?“ *Pedagogika* 3/2017, s. 279-280.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

VALENTA, Josef. *O postojových cílech*. EDUin: Články [online]. 15. 12. 2019, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://valenta-blog.eduin.cz/2019/12/15/o-postojovych-cilech/>

VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) I (aneb Výlet do džungle ...)*. [online]. Nepublikovaný rukopis. [cit. 2021-12-6]. Dostupný z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>

VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) II (aneb Sociální gramotnost...)*. [online]. Nepublikovaný rukopis. [cit. 2021-12-6]. Dostupný z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/2Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-II.pdf>

VÁŇOVÁ, Kateřina. Příběhy jako lekce lidskosti. In: *(Po)etika umeleckej tvorby pre deti a mládež*. [online]. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2021 [cit. 2021-03-07]. ISBN 978-80-555-2756-7. str. 34. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/357796036_Poetika_umeleckej_tvorby_pre_deti_a_mladez

VÚP, Praha. *Klíčové kompetence*. Metodický portál: Články [online]. 02. 03. 2005, [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/181/KLICOVE-KOMPETENCE.html>

WILLIAMS, Alec. *Jak na knihy se staršími dětmi a dospívajícími*. Brána ke vzdělávání: školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/jak_na_k_star_deti.pdf

WOLFOVÁ, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třířázový model učení*. Metodický portál: Články [online]. 9. 7. 2012, [cit. 2021-02-27]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html>

Literatura pro děti a mládež:

BAUER, Michael Gerard. *Neříkejte mi Izmael*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 80-00-02634-3.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N*. Praha: Albatros Media, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Www.bez-bot.cz*. Cattacan, 2018. ISBN 978-80-903782-8-5.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.

ČERVENKOVÁ, Michaela. *Počítám s tebou*. Praha: Euromedia Group, 2022. Yoli. ISBN 978-80-242-7894-0.

DRIJVEROVÁ, Martina. *To kvůli mně*. Praha: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1566-8.

FIŠAROVÁ, Michaela. *Nikolina cesta*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02935-1.

GREEN, John. *Jedna želva za druhou*. Praha: Euromedia Group, 2018. Yoli. ISBN 978-80-7549-740-6.

HORVÁTHOVÁ, Tereza. *Sydney: (My dva z B.)*. Praha: Baobab, 2020. ISBN 978-80-7515-121-6.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02757-9.

Jinde. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-7515-030-1.

KOPECKÁ, Tereza a Tomáš KOPECKÝ. *Naprostá šílenost: Anna na cestě z úzkosti*. Praha: Paseka a Pasparta, 2021. ISBN 978-80-7637-217-7

LOWERY, Mark. *Charlie a já*. Praha: Argo, 2019. ISBN 978-80-2572-948-9.

MARSHOVÁ, Katherine. *Kluk odnikud*. Praha: Argo, 2019. ISBN 978-80-2572-859-8.

PITCHEROVÁ, Annabel. *Moje sestra žije na krbové římse*. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-395-4.

SOUKUPOVÁ, Petra. *Klub divných dětí*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-275-0129-8.

VARÁČKOVÁ, Miroslava. *Drž mě, když padám*. Praha: Sloart, 2018. ISBN 978-80-7529-553-8.

WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-2988-5.

Obrázová dokumentace:

Obrázek 1

<https://cdn.albatrosmedia.cz/Images/Product/33707770/?ts=636575456798130000>

Obrázek 2

https://knihy.abz.cz/imgs/products/img_695842_main.jpg?v=1637432158

Obrázek 3

https://www.hostbrno.cz/files/e/3898/klub-divnych-deti_w250.jpeg

Obrázek 4

https://www.databazeknih.cz/img/books/43_/431801/bmid_jine-jmeno-pro-domov-e6v-431801.jpg

9 Seznam obrázků

Obrázek 1 - Obálka knihy Řvi potichu, brácho.....	38
Obrázek 2 - Obálka knihy Sydney (My dva z B.).....	40
Obrázek 3 - Obálka knihy Klub divných dětí	42
Obrázek 4 - Obálka knihy Jiné jméno pro domov	44

10 Seznam příloh

10.1 Příloha 1 (Výukový blok I – pracovní list)

My dva

Jeníček si sundal tu bundu, co jsem mu koupil za peníze od Fedi u Vietnamce, a je zase skoro modrej. Byla to nejteplejší bunda, co tam měl, a stejně má Jeníček pořád zmrzlý prsty, i v rukavicích. Když ho máma přinesla domů z porodnice, byl tak malinkatej, že jsem se pořád bál, že se mi ztratí. Chodil jsem kontrolovat, jestli je živěj, zdál se mi jako panenka. Feďa mě pořád posílal na dvůr, bál se, že ho umačkám, pamatuju si, že bylo horký léto, vedro. Jeníček zabalenej ve fusaku, možná proto nemá rád zimu. Když začal chodit, dovolovali mi, abych s ním šel na dvůr. Uhoupal jsem ho v kočáru vzadu za domem, za sušákama. Je tam dřevěná kůlna, trochu už rozpadlá, a v ní je zaparkovaná stará škodovka stodvacítka. Teda, už nemá kola a je zrezlá, ale pořád v ní jsou trochu pérovací křesla a voní to v ní po benzínu a za volantem napravo má tachometr, na kterým je napsáno 32 854 km, a já sem si našel v mapě světa, že ta škodovka musela dojet až do Sydney v Austrálii. Jednou, až budem velký, koupím si škodovku a pojedu do Sydney a přes oceán popluju velkou nákladní lodí. Ta cesta lodí do Austrálie, ke klokanům, jak říká Feďa, trvá několik tejdňů. A Jeníčka vezmu s sebou.

Ze školy chodím kolem Igyho drogerie (vždy na mě koulí očima oba, on i jeho brácha, a já nikdy nevím, kterej je kterej) pro housky ke Kádnerům. Je to na rohu kousek od školy, mají tam velkej skleněnej pult a za ním různý sladkosti, který já nemám rád, kupuju si tam velkou bílou pletenou housku a někdy, když mi dá Mártý, tak ještě taveňák a fotbalisty. Fotbalistů mám mraky, nosí mi je Feďa a pak ve třídě vyměňujeme. Mě už to ani nebaví, sbírat fotbalisty, mám od každýho nejmíň pět, ale daj se dobře měnit za svačinu s malýma, a někdy i za peníze. U Kádnerů se ani nepřiblížím k tetě Šaškovy, která tam většinou sedí za umělohmotným stolečkem a vždycky se mě zeptá, jak se má tatínek, a já nikdy nevím, co mám odpovědět. Ona to myslí dobře, chodí do kostela modlí se za nás, chodí tam každý den, ale je to strašná klepna, pořád se vyptává, všem to říká a před náma dělá jakoby nic. A v kostele prej vždycky vzdychá, že jsme chudáci děti, a chce Feďu udat na sociálce.

Sociálka k nám chodí i bez toho. Ale dovnitř se neodvážej. Stojej na prahu a přešlapujou. Máma stojí taky na prahu a říká, že všechno je dobrý. A oni vědí, že není, a máma taky ví, že ne. Někdy nás zastaví před barákem a ptají se, jestli máme co jíst a jestli máme doma čisto. K jídlu se vždycky něco najde. A doma čisto je, to jo. Máma uklízí, myje podlahu starýma tričkama. A někdy i pere záclony. Když nakoupím, jen tak se toulám městem. Občas něco najdu, ale většinou vylezu na strom na hřbitově a rozhlížím se po krajině. Tady je vidět až ke kopcům. V kopcích bych chtěl jednou žít. Máma mi jednou říkala, že můj pravej táta byl z kopců, z chudý rodiny. Měli chalupu a taky pole. A jinak nic. Když tvůj táta nepil, říkala máma, byl to hrozně hodnej člověk, on byl hodnej i tak, jenže pak jenom seděl v hospodě a chlastal a neměli jsme žádný peníze. To Feďa není hodnej, když chlastá. Je lítostivej a pak je taky vzteklej. Popadne mámu za ruku a kroutí ji, až má modřinu. A pak je mu to líto.

Záznam anonymního telefonátu na policejní stanici v B. 27. února:

Dobrý den, já bych jen chtěla říct, že už delší dobu pozoruju tu dvojici opilců, co bydlí v bytovce směrem na O. Voni si choděj kupovat krabicový víno a někdy ho vypijou jen tak na náměstí... Voni se pak perou a ty děcka se na to dívaj. A někdy choděj za školu, nemaj na cestu, jak ze sirotčince – hubený a špinavý, všude se flákaj a vyplí jim elektriku. Jak takovýhle lidi můžou mít děti. Měli byste jim je odebrat.

Zpráva o výsledku šetření 5. února 20..., rodina T.

Obsah podnětu: Podle anonymního udání chlapci A. (12 let) a J. (6 let) často chodí nedostatečně oblečení a nemají peníze na autobus. Jejich rodiče se o ně řádně nestarají. Děti celé dny běhají po městě nebo po lese, není jasné, zda jedí také teplé jídlo.

Skutkové zjištění: Bytovka leží u silnice směrem z O. do B., na pozemku stojí několik kůlen a na dvoře se válí železné haraburdí a odpad. Rodina žije ve druhém patře v bytě kategorie C. Otec F. T., neléčený alkoholik, 2x trestaný za drobné krádeže a vykrádání chat, nepracuje, čtrnáctiletý syn z prvního manželství (matka alkoholička) je dočasně umístěn v nápravně – výchovném ústavu v Ch. (agrese, nedodržovaná školní docházka). Matka, zřejmě také alkoholička, hlášena na úřadu práce. Žijí v sociálním bytě.

Matka nás odmítá pozvat dál. Potvrzuje, že děti chodí pravidelně do školy a mají dost jídla i teplo. Na otázku, jak řeší vypnutý elektrický proud, říká, že topí v kamnech, jídlo vaří na plynovém sporáku a večer svítí svíčkami. Děti netrpí.

Před domem jsme potkali staršího bratra (12 let), který před námi utekl.

Závěr: Je třeba blíže kontaktovat rodiče a zjistit skutečný stav.

Únor je nejhorší měsíc v roce, sníh většinou sleze hned na konci ledna a země je ještě ledová a stromy holé. Mám rád, jen když je ráno mlha a trochu jíní a všechno jako by změklo, světle hnědá hlína, ostrůvky loňský trávy svítí žlutě, na keřích a stromech zapomenutý loňský listí a občas ptačí zob nebo scvrklá trnka, kterou ještě ptáci nestačili ozobat, a cesta vypadá neskutečně, jako bys vcházel do snu a nevěděl přesně, kde končí. Jenže dneska je spíš zataženo a studeně. Takhle nalehko člověk venku moc dlouho nevydrží, promrznu, i když jsem dvakrát tlustší než Jeníček. Včera mě napadlo, že bych měl na hřbitově nasbírat pár svíček, když už zas nemáme elektriku. Nemáme už ji od půlky ledna, ale teplo doma je, pořád nosíme dřevo, Feďa někde sehnal malou železnou sekyrku, je ostrá jak čert, tak akorát do ruky. Chodíme s ní osekávat soušky, co jsme porazili na podzim s Feďou v lese nade mlejnem. Na podzim jsme tam našli krásný souškoviště, tam vzadu, docela hluboko v lese, a zeptali jsme se hajného, jestli to můžeme vyčistit. Nebo nevím, snad se Feďa zeptal, alespoň o tom mluvil. Soušky jsme pokáceli a teď je chodíme osekávat a řezat a taháme je na kárce každé den domů. Jednou Feďa v tom lese usnul, tak jsem na tý káře vezl jeho. Když se pak probudil v kůlně na dvoře, byla už noc, byl úplně zmatenej, vůbec nevěděl, kde je. Stáli jsme u okna, já, máma a Jeníček, a smáli se mu, jak se motal sem a tam a volal, Toničku, kde seš Tondo, já jsem asi zabloudil... vypadal jako strašidlo.

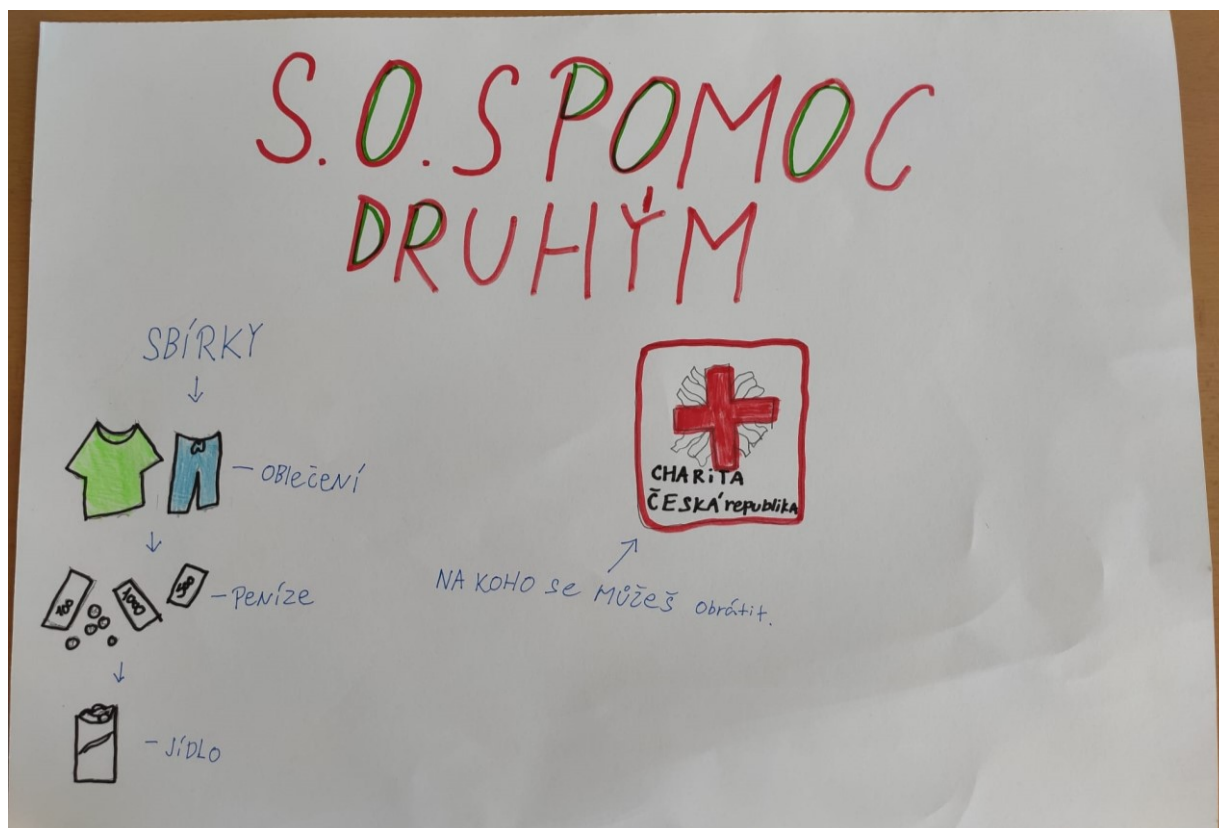
Hřbitov je kousek za školou, jen se musí přejít křižovatka a zahrnout k malému kostelu. Jedinej problém je, že se hřbitov zavírá už ve čtyři, takže když chci zůstat na svíčky, musím se vyhnout správci a zpátky jít zadem, přes bažinu a sídliště. A dávat si majzla, aby si mě nikdo nevšimnul. Na ten hřbitov kupodivu chodí dost lidí, i když není moc velkej.

Zdroj: HORVÁTHOVÁ, Tereza. *Sydney: (My dva z B.)*. Praha: Baobab, 2020, str. 12-16. ISBN 978-80-7515-121-6.

Otázky k textu:

1. *Jak na vás vyprávění příběhu působí?*
2. *Kdo příběh vypráví? Je vypravěč postavou příběhu?*
3. *Stručně popiš prostor příběhu.*
4. *Co představuje dle úryvku „Sydney“?*
5. *Splnilo vyprávění vaše očekávání podle názvu knihy?*

10.2 Příloha 2 (Plakáty)



S.O.S

KDE: *Помощь можно*

- NA Internetu
- Přispět v různých Restoracích
- Přispět na Bankovní účet pomocí druhým

U KOHO:

- rodinná ve finanční tísní

CO MŮŽE Pomoci:

- Finanční příspěvek
- obědů
- potraviny
- potřeby do domácnosti

JAK JÁ MŮŽU Pomoci:

- Hledání mladších dětí
- co rodina potřebuje
- dočasně dětí

S.O.S. !



Pomoc druhým

kde můžete pomoci? ... na stránce ČLOVĚK V TÍSNI.CZ

Ukoho? ... Na Telefonní Lince +420 776 600 800

Jak můžete pomoci? ... Peněžním příspěvkem
, Darováním starého oblečení + věci ...

S.O.S - POMOC DRUHÝM



NADACE - Dobrý člověk

KDE? = Náměstí svobody

KDY? = 8. listopadu 16⁰⁰

KOMU? = Lidem z Afriky

JAK? = Přinést oblečení, peníze.



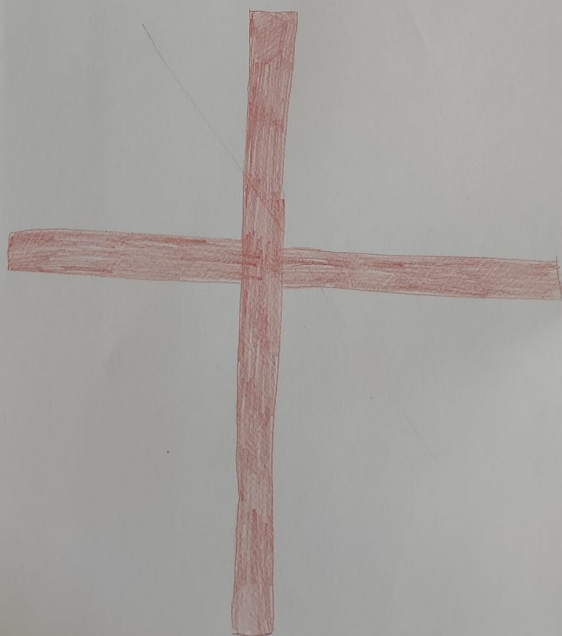
HELP ME!

S.O.S.

POMOC DRUHÝM

- ZS JIŽNÍ ŽATEC, VE SBÍRKÁCH
- U VÝCHOVNÉHO PORADCE
- PENÍZE, JÍDLO, OBLEČENÍ...
- MŮŽU MU DÁT NĚJAKÉ JÍDLO NEBO OBLEČENÍ KTERÉ UŽ NENOSÍM

^{SBÍRKY}
ČLOVĚK V TÍSNI. ČERVENÝ KŘÍŽ



S.O.S - Pomoc druhým

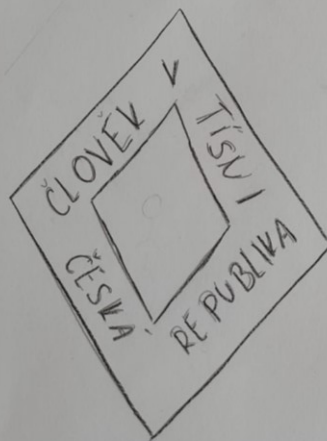
Přispějte na ~~uzlové domy~~ pro lidi které nemají kde spát.

Pomoci vám mohou výchovný poradci.

Budeme rádi za každou korunu a také za oblečení které už nenosíte.

Já můžu pomoci jídlem, penězi,
darovat hračky pro nejmenší děti a
nebo tím, že budeme stát při ♥ nich ♥

Organizace :



10.3 Příloha 3 (Výukový blok II – pracovní listy)

Text 1:

Část první / Změna

II.

Naše město nevypadá jako ta syrská, která ukazují v televizi.
Vzpomínám si, kdy jsme s Fátimou poprvé ve zprávách viděly
reportáž z Aleppa.
Cítily jsme hrdost.

Vím, že je zvláštní, možná až dětinské, to říct –
bylo to zvláštní i tehdy –
ale navíc jsme měla pocit, že zbytek světa
vidí
i mě.

Jenže naše město nevypadá jako Aleppo, před ani po.
Nerozlézá se a není plné hluku a budov, které se mačkají
jedna na druhou,
jako by se tísnily ve výtahu,
kde je vydýchaný vzduch.

Naše město leží u moře. Dřepí pod horami.
K nám jezdí zbytek Sýrie, když se potřebuje
nadechnout.

Letos nikdo nepřijede, tvrdí Fátima.

A mně vrtá hlavou, jestli je to proto, že nezůstal nikdo,
kdo se potřebuje
nadechnout.

WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 15-16. ISBN 978-80-257-2988-5.

Návodné otázky:

1. *Jak vypadá město, kde žije hlavní hrdinka?*
2. *Proč se syrská města objevovala v televizi?*
3. *Vysvětli podtržený úsek verše: Jenže naše město nevypadá jako Aleppo, před ani po.*
4. *Jak chápeš poslední sloku?*

Text 2:

Část druhá / Přílet

VII.

Když je strýc doma,
v jednom kuse se ptá,
jestli jsme v pořádku
nebo jestli máma nechce sklenici vody.

Vím, že to myslí dobře,
ale já se díky tomu cítím v jeho domě víc jako
host,
jako návštěvník,
jako břemeno.

Pojď sem, Jude, řekne
anglicky.
I když vím, že umí arabsky,
se mnou vždycky mluví anglicky.

Pozve mě do své pracovny
a ukáže mi reproduktory,
které přehrávají hudbu
bez drátů.
A svůj lesklý počítač
s velkým plochým monitorem.

Vím, že na mě chce udělat dojem,
a taky že dělá,
ale snažím se to nedat najevo.

Mám pocit, že kdybych mu ukázala,
jak mě to ohromilo,
bylo by to, jako bych zradila baba,
zradila bych domov.

WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 79-80. ISBN 978-80-257-2988-5.

Návodné otázky:

1. *Jak se jmenuje hlavní hrdinka?*
2. *Kde se hlavní hrdinka ocitá?*
3. *Jaké pocity hrdinka zažívá? S čím jsou spojené?*
4. *Vysvětlete poslední dvě sloky. Pozn.: baba je arabsky táta/tatínek.*

Text 3:

Část třetí / Zůstáváme

XIX.

Hodiny matiky mi dávají zabrat,
protože sice obvykle vím, jak vypočítat
 x nebo y ,
ale neumím vysvětlit,
jak jsem k tomu dospěla.

A tak jsem zticha
zatímco pan Anderson
vyvolává ostatní studenty,
aby vypočítali příklady na tabuli,
jako třeba toho kluka, který skoro vždycky
nosí tričko s vesmírným motivem.

Cívím mu na záda,
na všechny ty hvězdy,
někdy mě uklidňuje
pomyšlení, jak je vesmír široký.
Jak malá je ve srovnání s ním naše galaxie.
Že pořád žiju ve stejné galaxii
jako baba
a Issa a Fátima a tetička Amal.

Podívám se z okna,
kde ze stromů opadává
poslední listí.

Zajímalo by mě, jestli je vyčerpávající
být stromem.
Rok co rok
něco ztrácet
a věřit, že jednoho dne to
znovu naroste.

WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 153-154. ISBN 978-80-257-2988-5.

Návodné otázky:

1. Proč má hrdinka problémy vysvětlit, jak vypočítala příklad v matematice? Viz první sloka.
2. Co hlavní hrdinku uklidňuje? Jak chápeš její myšlenky? Viz třetí sloka. Pozn.: baba je arabsky táta/tatínek.

3. Vysvětli metaforu o stromu a listí z poslední sloky.

Text: 4

Část pátá / Dospívání

IX.

Když se ke mně Layla přirítí
na svatého Valentýna,
čekám, že pro mě má nějaké drby,
a hořím nedočkavostí.

Tajně doufám,
že mi někdo zastrčil do skříňky přáníčko,
čokoládu
nebo růži.
A kdykoliv jsem si dotyčného představila,
vždycky to byla ta samá osoba
v černém tričku
v černých kalhotách
a černých kanadách.

Jenže moje skříňka je prázdná,
je tu jen Layla,
s obličejem zalitým smutkem
a zkrouceným obavami.

A pak mi to poví:
o tom výbuchu,
o krvi na ulicích
a hrůze
a smrti.

Když slyším, co říká, jsem našťvaná a smutná,
ale nechápu, proč se tak zaobírá něčím,
co se stalo ve městě
tak daleko od nás.

Dávej si pozor, Jude, klade mi Layla na srdce,
ale já nechápu proč.
Teď prý uvidím, co to znamená
být muslimkou
v Americe.

WARGAOVÁ, Jasmine. *Jiné jméno pro domov*. Praha: Argo, 2020, str. 248-249. ISBN 978-80-257-2988-5.

Návodné otázky:

1. *V co hlavní hrdinka o sv. Valentýna doufá?*
2. *Popiš postavu Layly, o koho se pravděpodobně jedná?*
3. *Co se stalo za strašnou událost v příběhu? Pojmenuj ji jedním souslovím.*
4. *Podrobně rozeber poslední sloku.*