

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

ŽIVOTNÍ SITUACE V LITERATUŘE. PRACOVNÍ LISTY PRO  
DEVÁTÝ ROČNÍK ZÁKLADNÍCH ŠKOL

LIFE SITUATIONS IN LITERATURE. WORKSHEETS FOR  
NINTH GRADE OF SECONDARY SCHOOLS

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Bc. Veronika Kočová

Jihlavská 1105, Havlíčkův Brod, 580 01

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů  
pro základní a střední školy český jazyk –  
hudební výchova

prezenční

Rok dokončení:

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

Praha

20. 6. 2014

.....

vlastnoruční podpis

Mé poděkování patří především vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. za podporu a cenné rady, mým žákům za vstřícný a svědomitý přístup k výuce s pracovními listy, mému příteli Tomáši Votrubovi, přátelům a kolegům za konstruktivní připomínky k tématu.

## Obsah

1	Úvod .....	5
2	Část teoretická .....	7
2.1	Smysluplná literární výchova .....	7
2.2	Čtenářské preference a výběr textů.....	10
2.3	Výukové metody a formulace otázek a úkolů.....	12
2.3.1	Metoda pětilístek .....	12
2.3.2	Práce s textem.....	13
2.3.3	Diskuse .....	14
2.3.4	Metody situační.....	15
2.3.5	Metody inscenační .....	15
2.3.6	Samostatná práce žáků .....	16
2.3.7	Formulace otázek a úkolů .....	17
2.4	Žákovská skupina.....	20
2.5	Hodnocení pracovních listů.....	21
2.6	Náměty pracovních listů a jejich výběr .....	21
2.7	Podstata pracovních listů .....	24
2.8	Způsob práce s pracovními listy .....	26
3	Část praktická .....	28
3.1	Pracovní list číslo 1 (Držkou na rohožce).....	28
3.1.1	Předvýzkum k prvnímu pracovnímu listu.....	30
3.2	Reflexe pracovního listu číslo 1 .....	32
3.3	Pracovní list číslo 2 (Tohle jsem udělal:) .....	40
3.4	Reflexe pracovního listu číslo 2 .....	43
3.5	Pracovní list číslo 3 (Na světě nejsou jen pomeranče).....	51
3.6	Reflexe pracovního listu číslo 3 .....	55
3.7	Pracovní list číslo 4 (Jako v zrcadle, jen v hádance) .....	63
3.8	Reflexe pracovního listu číslo 4 .....	66
4	Dílní závěry vyplývající z reflexí.....	75
5	Závěr.....	78
6	Prameny a literatura .....	79
7	Resumé.....	82
8	Klíčová slova .....	84
9	Seznam příloh.....	85

# 1 Úvod

Diplomová práce je zaměřena na životní situace, které můžeme objevit v literárních textech. Vybraná témata jsou použita v pracovních listech, které vycházejí z úryvků z daných knih. Pracovní listy jsou doplněné o otázky a úkoly vztahující se k textu, avšak i text překračující. Tyto listy jsou určené žákům devátého ročníku základní školy. Aby byla funkčnost pracovních listů ověřena, proběhne výuka s vytvořenými pracovními listy v konkrétní deváté třídě jedné pražské základní školy, kde vyučuji. Stěžejní částí práce tak budou detailní reflexe odučených hodin.

Téma diplomové práce pro mne bylo jako pro začínajícího učitele českého jazyka a literární výchovy nasnadě. Dlouho jsem se potýkala s problémem, jak přistupovat k výuce literatury tak, aby si žáci odnášeli nejen znalosti z literární teorie a historie, ale i čtenářský zážitek a schopnost textu rozumět a pracovat s ním. V případě mnou zvoleného tématu se navíc žáci skrz literaturu mohou seznámit se situacemi ze života, o kterých mohou přemýšlet a které si mohou vztáhnout ke svému vlastnímu životu. Didaktické semináře na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kurzy kritického čtení a myšlení, četba měsíčníku *Kritické listy*, konzultace s kolegy a přáteli zabývajícími se zkvalitněním výuky, to vše mne postupně přivedlo na myšlenku uchopit výuku literatury na základní škole inovativním a tvůrčím způsobem. Žáci mají možnost najít v pracovních listech něco, co běžnou výuku literatury mnohonásobně překračuje – ponaučení, zábavu, radost z tvůrčí práce, útěchu. To je potenciál pracovních listů, který bych žákům ráda nabídla. Téma tak má velký význam i pro mne jako začínajícího pedagoga, který hledá způsob, jak literaturu na základní škole uchopit inovativním způsobem, a bezesporu i pro další učitele, kteří se chtějí ve své profesi zdokonalovat.

Skutečnost, že neustále hledáme, jak k výuce (nejen literatury) v měnících se podmínkách vyučování přistupovat, svědčí o aktuálnosti vybraného tématu. Blíže je o této problematice pojednáno v teoretické části diplomové práce. V té jsou také představeny výukové metody a typy otázek, které se v pracovních listech vyskytují. Další část diplomové práce se zabývá procesem vzniku pracovních listů, dále jejich podstatou a žákovskou skupinou, které jsou určeny. Hlavní, praktická, část diplomové práce již konkrétně popisuje všechny čtyři pracovní listy a výuku s nimi zevrubně analyzuje. Pro bližší představu průběhu získávání podkladů k diplomové práci jsou v závěru práce přiložené některé vypracované části pracovních listů.

Cílem diplomové práce je na konkrétní žakovské skupině dokázat, že výuka s texty vybíranými s ohledem na žáka a uchopenými tvůrčím způsobem vede k hmatatelným výsledkům ve výuce literatury. Bohatá reflexe výuky s pracovními listy by měla být dostatečným důkazem, že žáci potřebují v hodinách literatury pracovat s pro ně aktuálními a zajímavými texty a učit se je přijímat a pracovat s nimi. Diplomová práce je zaměřena i na dílčí cíle. Především na postihnutí zkušeností nejen při tvorbě pracovních listů, ale především při práci s nimi s vybranou skupinou žáků. Tyto reflexe tak mohou sloužit nejen mně, ale i budoucím a současným pedagogům či dalším lidem, kteří se o výuku zajímají.

## 2 Část teoretická

Přestože hlavní pozornost upínám ve své diplomové práci na její praktickou část, ráda bych v části teoretické objasnila několik bodů. První z nich je zaměřen na pojetí literární výchovy ve školách tak, aby byla smysluplná. Druhý bod se zabývá čtenářskými preferencemi náctiletých čtenářů, na které je téma diplomové práce zaměřeno. V této kapitole se zabýváme i výběrem textů, které byly použity jako texty výchozí pro pracovní listy. Další kapitolu tvoří přehled vyučovacích metod, které budou ve výuce s pracovními listy uplatňované, a zároveň tato kapitola postihuje typy a způsob formulování otázek, které se vážou k textu. Zbývající kapitoly teoretické části diplomové práce se již vztahují ke konkrétní žakovské skupině, které jsou pracovní listy určeny, a především se věnují samotným pracovním listům – hodnocení práce s nimi, námětům pracovních listů, jejich podstatě a způsobu práce s nimi.

### 2.1 Smysluplná literární výchova

„Při své každodenní výchovně vzdělávací práci si často klademe jednu velmi zásadní otázku: Jak nejlépe připravit žáky na demokratický život ve dvacátém prvním století? Vybavit je co největším množstvím potřebných fakt, nebo se spíš zaměřit na rozvoj jejich schopností a dovedností?“<sup>1</sup> V současné době můžeme zaznamenat výrazný posun od faktografického učení a frontální výuky, kdy hlavní roli ve vzdělávacím procesu hraje učitel. Hledáme různé cesty, na kterých žákům můžeme předat schopnosti a dovednosti, které budou využívat v životě. Výrazné změny ve výuce zaznamenáváme ve všech vyučovacích předmětech, literární výchovu nevyjímaje. Avšak tato obroda neprobíhá v českých školách tak rychle, jak bychom si přáli: „Ondřej Hník ve své studii *Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie* upozorňuje na to, že v současné české škole v literární výchově stále ještě dominuje učitelův výklad o díle nad samostatnou žakovou prací s dílem, že namísto *poznávání díla* jsme svědky *poznávání o díle* (...)

---

<sup>1</sup> Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 7.

Nabízí se otázka, jak tedy směřovat ke smysluplné literární výchově, která by přímé, živé *poznávání díla* doplňovala *poznáváním o díle*?<sup>2</sup>

Tato diplomová práce se zaměřuje na jeden ze způsobů, jak lze uchopit literární výchovu tak, aby dávala smysl žákům a přitom respektovala požadavky rámcového vzdělávacího programu<sup>3</sup> a současné demokratické společnosti. Žáci na základě vytvořených pracovních listů nejen získávají informace o díle, ale zároveň literární dílo poznávají. Po celou dobu výuky přistupují k předloženým textům aktivně (tedy činnostně) za pomoci zadaných otázek a úkolů. Knihy, na základě kterých jsou pracovní listy vytvořeny, byly voleny tak, aby k nim mohli žáci najít čtenářský vztah, aby pro ně byla témata atraktivní. Jedině tak mohou žáci nad danými tématy získat dovednosti jak literárního charakteru, tak i dovednosti a schopnosti utvářející jejich osobnost.

Významnou funkcí literární výchovy je v souladu s RVP ZV podporovat prostřednictvím četby emocionální zrání žáků a na příkladech rozmanitých literárních textů jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí. Tím se jim otevírá i cesta k sebepoznání a k pozitivním životním motivacím. V duchu této myšlenky jsou pracovní listy založené na textech, které postihují různé životní situace, které shledávám pro žáky devátého ročníku jako zajímavé a aktuální. Mým cílem je odhlédnout ve výuce literatury od faktografie ve prospěch poznávání zajímavých textů a tvořivé práce s nimi. Věřím, že i tento přístup může vést k literárním cílům a zároveň může podporovat u žáků klesající zájem o čtení. Aby žáci texty přijímali a aktivně přistupovali k zadaným úkolům, musela být vybrána taková díla, která v žácích vzbuzují zájem. „Aby dospívající žáci přikládali čtenářství větší hodnotu pro rozvoj osobnosti a obecně pro život, musí v něm spatřovat momentálně aktuální a atraktivní prvky.“<sup>4</sup>

Ve výuce s pracovními listy je žádoucí kritické přemýšlení nad texty a jejich významy, ke kterému vedou vhodně zvolené výukové metody a zadané otázky a úkoly. Žáci se tak učí pracovat s textem novým způsobem (pokud tak doposud vůbec činili).

---

<sup>2</sup> Klumparová, 2013, s. 321.

<sup>3</sup> Z učiva literatury zveřejněného na <http://www.nuv.cz/file/133> jsou to především tvořivé činnosti s literárním textem (záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům) a základy literární teorie (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu, jazyk literárního díla).

<sup>4</sup> Novák, Kuldanová, Gejgušová, 2010, s. 141.

Řešení otázek a úkolů je v pracovních listech reflektováno v řízených diskusích. „Praktické zavádění nových výukových strategií a metod rozvoje kritického myšlení směřuje k následujícím změnám v procesu myšlení a učení:

- bude zlepšena schopnost řešit komplexně obtížné problémy, schopnost kritického hodnocení světa,
- žáci a studenti budou schopni utvářet si vlastní nezávislé názory a obhajovat je,
- přitom se zvýší míra tolerance k názorům druhých,
- zvýší se míra aktivity procesu učení,
- zvýší se odpovědnost žáků za vlastní učení,
- nově získané poznatky budou organicky začleněny do struktury dříve získaných poznatků,
- proces učení bude uvědomělý, žáky subjektivně chápaný jako smysluplný.

(...) Lze předpokládat i kvalitativní změny sociálního klimatu školní třídy, interakce učitel-žák, žák-učitel nabude demokratického charakteru, budou využívány především kooperativní činnosti.“<sup>5</sup>

Při realizaci výuky s pracovními listy je počítáno také s tím, že žáci si již přinášejí určité životní zkušenosti a jsou schopni o tématu přemýšlet a komunikovat. Vycházíme z „činnostního pojetí učení, které je založeno na metodě objevování. Při činnostním učení se postupuje od prožitků žáků k faktům a teoriím. Žáky necháváme, aby všechno, co mohou dělat sami, také sami dělali. V souladu s pedagogickým konstruktivismem vycházíme z předpokladu, že významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Tato výstavba poznání je navíc zásadním způsobem ovlivněna dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které již žák má.“<sup>6</sup>

„Z výsledků výzkumného šetření z roku 2009 realizovaného na 11 základních školách Moravskoslezského kraje a zároveň z výsledků výzkumného šetření PISA z roku 2000 plyne, že žákům chybí dovednost dát informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi a zkušenostmi, zhodnotit obsah a cíl textu, posoudit funkci jazykových prostředků, jichž autor použil, umět vyhledat v textu informace, kterými by svůj názor podpořili a využili k argumentaci, nebo vyvodit závěr složitého textu. Příčinu je možno hledat v nedostatečné práci s uměleckým textem na základní škole, neboť žáci se ve výuce

---

<sup>5</sup> Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 9-10.

<sup>6</sup> Klumparová, 2013, s. 321-322.

s těmito typy otázek a úkolů nesetkávají. Činnosti ve školách totiž nepřekračují model základní (bázové) gramotnosti.<sup>7</sup> Je tedy zřejmé, že žáci mají v hodinách literatury poznávat živé texty, přemýšlet o nich na základě vlastních zkušeností, pracovat s textem nejen povrchně, ale poznávat jej více do hloubky a přijímat jej s porozuměním. Žáci tak mají při výuce s pracovními listy možnost získat výše zmíněné dovednosti, na které bude zaměřena pozornost.

„Dnešní žák je obklopený světem názorové svobody, setkává se s ní ve sdělovacích prostředcích, doma i v jiném sociálním styku. Neví, proč by se jí měl zříkat ve škole. A literatura, resp. její čtenářský prožitek, není matematika. To snad všichni víme. Příležitost projevit svůj názor na tu či onu knihu, i když to bude fantasy nebo western, je vlastně jediný způsob, jak může školní literatura prokázat žákovi důvod svého bytí, neboť je její cílovou kategorií. Právě zde, a jsme v pokušení říct, že hlavně, ne-li jediné zde, se školní působení překrývá s životní skutečností. Přitom ponecháváme stranou, co ví teorie literární výchovy už dávno, totiž že právě při vlastní prezentaci čtenářského zážitku dochází k jeho prohlubování a zpevňování a že při něm žáci od počáteční dichotomie „líbí-nelíbí“ docházejí ke skutečné argumentaci, k prohloubení vlastních sdělovacích schopností.“<sup>8</sup>

## 2.2 Čtenářské preference a výběr textů

Z vlastní zkušenosti vím, že žáci devátých tříd svůj volný čas do četby příliš neinvestují. „Nejčastěji žáci uvádějí, že alespoň jednou týdně se věnují četbě blogů, chatů, facebooku či jiné internetové komunikaci. Následuje tištěná beletrie, odpočinkové noviny a časopisy a tištěné vzdělávací texty.“<sup>9</sup>

Příčinu menší popularity tištěné beletrie spatřuji v těchto aspektech:

- žákům zatím nikdo nenabídl četbu, která by pro ně byla přitažlivá
- existuje nepřeberné množství dalších činností, kterým se žáci mohou a chtějí věnovat

---

<sup>7</sup> Novák, Kuldanová, Gejgušová, 2010, s. 82-83.

<sup>8</sup> Chaloupka, 2012, s. 61.

<sup>9</sup> [http://www.skola-chrast.net/scio/2011/popis/ctenarskagramotnost\\_sz.pdf](http://www.skola-chrast.net/scio/2011/popis/ctenarskagramotnost_sz.pdf), s. 16.

- k četbě zatím „nedorostli“

Ráda bych tedy z pozice učitele literatury figurovala jako průvodce žáků na cestě k četbě tím, že jim budu ukazovat, jak může být čtení zajímavé a co všechno se z literatury a o literatuře mohou dozvědět. Je zřejmé, že efektivnější je nabízet žákům knihy, které jsou z jejich hlediska zajímavé formou i obsahem, které k nim promlouvají. Teprve později můžeme tento počáteční seznam knih obohacovat o další, třeba i klasická díla. Pokud zvolíme cestu, kdy budeme respektovat přirozené potřeby žáků, nemůžeme pomýlit. „V souvislosti s realitou dospívání je třeba ve škole více zohledňovat sociální rozměr čtenářství. Motivace primárně uměleckými hodnotami literárních textů a důrazem na „klasické“ a „významné“ autory je dnes nefunkční. Dospívající žáci přikládají racionálním zdůvodněním důležitosti četby malý význam, ke čtení jsou motivováni výrazně emocionálně. Četba by proto měla být prezentována jako aktivní proces, jehož hlavním motivačním principem je vytváření osobních významů informací.“<sup>10</sup>

Výzkumy uvádějí, že „i přesto, že o ní obecně u dětí panuje obrázek jako o nenáviděné, žáci údajně nejčastěji čtou povinnou školní četbu (51 %), dále to, co doporučí kamarádi (50 %), případně rodiče (43 %).“<sup>11</sup> Vidíme tedy, že máme nad tím, zda žáci k četbě přilnou, či ne, určující moc. Je tedy na učitelích, aby využili této příležitosti a doporučovali žákům četbu, o které vědí, že je zaujme. A pokud se necháme inspirovat žákovskými preferencemi ve výběru knih a autorů, získáme si přízeň žáků k četbě tím spíše: „Jsou preferovány dobrodružné knihy, knihy o zvířatech, pohádky a komiks. Otevřenou otázkou byl dotaz na nejoblíbenějšího autora, kdy se mezi nejčastějšími odpověďmi objevili: J. K. Rowling, Jeff Kinney, J. R. R. Tolkien, Thomas Brezina či Jaroslav Foglar.“<sup>12</sup> „Nejoblíbenější knížkou je podle průzkumu Deník malého poseroutky. V Městské knihovně v Praze si děti nejvíce půjčují Upíří deníky.“<sup>13</sup>

Do svých pracovních listů jsem tedy v souladu s výše uvedeným vybírala takové knihy, o kterých jsem tušila, že žáky příjemně překvapí. Všechny čtyři knihy upoutávají svým tématem, každá z nich, ač zcela jiným způsobem, promlouvá k náctiletému čtenáři.

<sup>10</sup> Novák, Kuldanová, Gejgušová, 2010, s. 141.

<sup>11</sup> <http://opicirevue.cz/obsah/ctenarska-gramotnost-deti-je-cteni-nemoderni/>

<sup>12</sup> <http://opicirevue.cz/obsah/ctenarska-gramotnost-deti-je-cteni-nemoderni/>

<sup>13</sup> <http://www.mlp.cz/cz/novinky/845-ctou-nebo-nectou-ceske-deti/>

Texty jsou aktuální, navíc vystavěné na reálných životních situacích, které se mohou týkat samotných žáků. I z literárního hlediska mají knihy svým čtenářům co nabídnout, podrobně je však každé z nich věnovaná rozsáhlá kapitola v praktické části této práce.

## 2.3 Výukové metody a formulace otázek a úkolů

Přístup k pracovním listům se zakládá na aktivní výuce: „Aktivní výuka, metoda zvýrazňuje angažovanou účast žáků ve výuce, bezprostřední výrazné zapojení do výukových aktivit. Z tohoto aspektu se aktivizující metody vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení.

Vyzvedává se přínos aktivizujících metod k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jeho myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Zejména se zdůrazňuje, že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace, že počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního rozvoje, že dávají žákům příležitost zčásti ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd. Oceňuje se také vliv aktivizujících metod na vytváření příznivého školního klimatu.“<sup>14</sup>

V následující části kapitoly uvádím výčet mnou vybraných metod a jejich stručnou charakteristiku. Metoda „*pětilístek*“ je známá jako metoda kritického čtení a myšlení, ostatní metody jsou popsány na základě knihy *Výukové metody*, jejímiž autory jsou Josef Maňák a Vlastimil Švec.

### 2.3.1 Metoda pětilístek

„Pětilístek je pětiřádkové "povídání" ("básnička"), které po pisateli vyžaduje, aby shrnul informace a názory do výrazů, které námět vystihují (popisují), nebo o něm uvažují.

1. První řádka je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).

---

<sup>14</sup> Maňák, Švec, 2003, s. 105-106.

2. Druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět).
3. Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy co dělá, nebo co se s ním děje.
4. Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech vztahujících se k námětu.
5. Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.

Rozvíjené dovednosti – žák se rozpomíná na známé informace a klade je do souvislosti k tématu pětilístku. Žák vybírá nejpřesnější pojmenování, která vystihují podstatu tématu, jak ji sám vnímá.

Pětilístek je vhodné použít ve fázi evokace nebo reflexe.<sup>15</sup>

Tato metoda je zařazena ve druhém pracovním listu, který se vztahuje k tématu šikany. Na základě pětilístku si žáci mohou uvědomit, co pro ně šikana znamená, co už o ní vědí. Pětilístek je proto umístěn hned na začátek pracovního listu (záhy po odhalení tématu), kdy žáci vycházejí ze svých prekonceptů, které budou jistě velmi bohaté, jelikož téma šikany je tématem otevřeným a často diskutovaným. V tomtéž pracovním listu jsem tuto metodu uplatnila hned dvakrát, jelikož mi přijde jako vhodná i pro závěrečnou reflexi. Účelem pětilístku na konci pracovního listu je reflektovat proběhlé změny, které se udály při lekci na téma šikany. Je možné, že na základě úkolů mezi prvním a druhým pětilístkem změní žáci na některé aspekty týkající se šikany názor.

### 2.3.2 Práce s textem

- Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci
- Jde o metodu, v níž dominuje žákovo učení (proto se setkáváme také s termínem „učení z textu“), podporované v řadě didaktických situací učitelem
- V našem případě se objevuje práce s textem ve všech pracovních listech, protože je každý z nich založen právě na úryvku z knihy

---

<sup>15</sup> [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/P/P%C4%9Bti%C3%ADstek](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/P/P%C4%9Bti%C3%ADstek)

- Hlavním cílem je však nalezení informací v textu, jejich interpretace, porovnávání různých textů, popřípadě doplňování textu či dokončení načatého textu
- Všechny tyto úkoly vztahující se k textu mají podporovat čtení s porozuměním

### 2.3.3 Diskuse

- V aktivizujících metodách diskuse představuje důležité východisko nebo aspoň významný prvek v edukačních situacích, do nichž se žáci angažovaně zapojují
- Je to taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému
- Předpokladem účinné diskuse je vhodně zvolené téma, pro účastníky zajímavé, obsahující provokující podněty, rozpory apod.
- Je efektivním nástrojem pro výcvik žáků v komunikaci a zaujímání pozitivních sociálních postojů, avšak její největší přínos lze vidět v poskytování příležitostí uplatňovat myšlení a úsudek v praxi, neboť žáci mohou reagovat na protikladné názory a postoje, a tím tříbit své myšlení, rozvíjet tvořivé přístupy při řešení konkrétních případů a situací, ale také korigovat své názory prostřednictvím zpětné vazby od svých vrstevníků
- Užíváme především metodu řízené diskuse, která se vyznačuje tím, že učitel sám klade většinu otázek a že se také žádoucí závěry připraví předem
- V pracovních listech počítám s touto metodou jako s metodou doplňující zadané otázky a úkoly, či jako s metodou tyto otázky a úkoly reflektující
- Protože jsou témata zvolena tak, aby k nim žáci mohli pocítit vazbu, předpokládám, že v hodinách vyplynou diskuse spontánně
- Některé otázky diskusi přímo vyžadují. Například třetí otázka v posledním pracovním listu: Jak si myslíš, že příběh skončí? Na základě jakých informací z textu tak usuzuješ?
- Diskuse tak bude důležitým nástrojem pro komunikaci mezi učitelem a žáky při řešení pracovních listů

#### 2.3.4 Metody situační

- Vztahují se na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování
- Zastoupení těchto metod v kurikulu školy není účelné a žádoucí jen proto, že umožňují žákům podrobněji se seznámit s nesnadnými, složitými nebo problematickými jevy ze života, ale také proto, že jim nabízejí příležitost překračovat akademický rámec školy. Toto hledisko je významné také proto, že v mnoha školách stále přetrvává pamětní učení bez vazeb na realitu života
- Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů
- Z pedagogického pohledu se za případ považuje metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou problémovou situaci, jejíž řešení není jednoznačné
- Pracovní listy jsou založené na knihách, které vycházejí z životních situací, je tedy tato metoda zastoupena při řešení všech pracovních listů
- V našem případě však není cílem problémovou situaci vyřešit, ale na základě otázek a úkolů v pracovních listech se nad ní zevrubně zamyslet a vycházet z této nastíněné situace i v reálném životě

#### 2.3.5 Metody inscenační

- Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací
- Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů
- V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním

- Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.
- Na inscenační metodě je založen pátý úkol druhého pracovního listu s tématem šikany, kdy žáci hrají roli šikanované oběti a útočníka
- Metoda je zvolena z toho důvodu, aby si žáci uvědomili podstatu šikany a možné pocity jejích aktérů

### 2.3.6 Samostatná práce žáků

- Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů
- Se samostatnou prací, která zahrnuje komplexní vzdělávací postup, úzce souvisí samostatné myšlení, při němž se samostatnost projevuje na teoretické úrovni, a také kritické myšlení, jehož podstatou je odhalování souvislostí, všestranná analýza jevů a nacházení vlastních závěrů
- Při rozvoji a používání samostatné práce žáků musí učitel respektovat hledisko posloupnosti, neboť přeskokování jednotlivých úrovní nevede k efektivním výsledkům. Osvědčuje se předkládat žákům úkoly s postupně se zvyšující náročností na vlastní rozhodování, využívat systému postupné nápovědi, při níž se poskytuje žáku odstupňovaná a diferencovaná pomoc jen v odůvodněných situacích, neboť nevhodná (přílišná) nápověda ruší charakter samostatné práce, ale nedostatečná nebo opožděná pomoc není s to zabránit potížím nebo neúspěchu
- Na samostatné práci žáků jsou založené všechny pracovní listy, jelikož v první fázi řešení otázek a úkolů je počítáno s tím, že žáci budou pracovat individuálně, budou se snažit přijít na řešení bez cizí pomoci
- Teprve v další fázi je na místě společné zhodnocení odpovědí a řešení úkolů

### 2.3.7 Formulace otázek a úkolů

„Aktivizace různých kognitivních procesů a myšlenkových operací se dosahuje správnou formulací otázek vyžadujících různou úroveň myšlenkové aktivity.“ Pracovní listy jsou založené nejen na ukázkách z knih, ale i na otázkách a úkolech, které žáky aktivně zapojují do výuky a vedou k jejich literárnímu i mimoliterárnímu poznání. „Otázkami, které klade učitel žákům, je možné na jedné straně povzbudit, na druhé straně potlačit kritické myšlení. Tím, jaký typ otázek učitel dává, napovídá, co je podle něj důležité a cenné. Otázky vyžadující pouhé odříkávání naučené látky dávají žákům najevo, že myslet je zbytečné. Naopak otázky, které nabádají k přemítání, dohadům, tvorbě nebo pečlivému uvažování zvyšují úroveň myšlení žáků a učí je, že jejich myšlení je hodnotné a inspirativní pro ostatní. Učí je, že neexistují definitivní pravdy.“<sup>16</sup> Při tvorbě pracovních listů jsem se tedy zaměřila na takový postup, který vedl od jednodušších otázek k otázkám složitějším, od otázek postihujících konkrétní informace k otázkám zabývajícím se již větší mírou abstrakce (v souladu s didaktickými pravidly), od otázek směřovaných na text k otázkám, které již překračovaly rámec textu (nebyly založené na vyhledání informací, ale třeba již na interpretaci těchto informací či na úvaze nad problematikou nastíněnou v textu). Otázky v závěru pracovního listu tak vyžadovaly po žácích vyšší míru aktivity a soustředěnosti.

„Současné výzkumy v Americe a na Slovensku ukazují, že většina otázek ve škole jsou buď otázky na prostý fakt nebo otázky vyžadující doslovnou či frázovitou odpověď, přestože je známo, že dnes je již nemožné zvládnout obrovské množství dostupných informací. Odpovídání na takové otázky vede mnohé žáky k tomu, aby si vybavovali faktické informace, aniž by vůbec pochopili hlavní myšlenky. Znalost holých faktů bez postižení souvislostí je však téměř bezcenná, bez schopnosti třídit a integrovat pak nepoužitelná. V důsledku takto kladených otázek se žáci začnou zaměřovat na nižší úroveň myšlení a preferovat tento způsob uvažování bez kontextu. Nepřiměřeným kladením důrazu na pouhá fakta můžeme žákům velmi ublížit. Aby žáci mohli nad novými informacemi efektivně uvažovat a integrovat je s dřívějšími znalostmi a vlastními krédy, musí smysluplně diskutovat, formulovat své myšlenky vlastními slovy a aktivně si osvojit

---

<sup>16</sup> Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 34.

novou slovní zásobu. Teprve pak si nové zkušenosti zvnitřní a poznatky se stanou trvalými.<sup>17</sup>

Pokládám za důležité, aby žáci dokázali pracovat s fakty, které jsou obsažené v textu. Tyto otázky tedy nezavrhuji, ale doplňuji je otázkami dalšími, náročnějšími.

V pracovních listech jsou tak použité tyto druhy otázek, které tvoří víceúrovňový systém (in Maňák, Švec, s. 161):

1. Otázky vyžadující doslovnou odpověď (například v prvním pracovním listu „Co všechno se z úryvku dozvíš o hlavní postavě?“)
2. Otázky na porozumění, interpretační, při nichž se žáci soustředí na vztahy, souvislosti, hledají návaznosti mezi myšlenkami, typická je otázka začínající slovem proč atd. (například ve třetím pracovním listu „I byl večer a bylo jitro, den další.“ Co tahle promluva znamená? Proč autorka použila právě toto vyjádření? Ke kterým místům v textu bys danou promluvu tematicky přiřadil/a? Jaká je souvislost mezi označenými místy v textu?)
3. Otázky aplikační, zobecňující – vedou žáky k řešení problémů, k odhalování nejasností a jejich odstraňování, k uplatňování osvojených poznatků aj. (například v prvním pracovním listu „Dokážeš si vzpomenout na situaci ze svého života, kdy ses cítil/a podobně jako Tony? Popiš ji.“)
4. Otázky analytické – vedou k analýze jevů, pátrají po vysvětlení, hledají hlubší vysvětlení apod. (například v posledním pracovním listu „Pokus se vysvětlit přirovnání „vidět jako v zrcadle“.)
5. Otázky syntetické – vyžadují vlastní postoje, umožňují hledat alternativní řešení, vybízejí k výkladu jevů, podněcují žáky k řešení úkolu tvořivým způsobem aj. (například ve třetím pracovním listu „Jak si osobně vykládáš titul knihy?“)
6. Otázky evaluační, hodnotící – vyžadují zaujetí osobního stanoviska, formulování vlastního přesvědčení, žáci se vedou k vyjádření postoje, důležité je učit kritičnosti k poskytovaným informacím (odolnost vůči manipulaci) aj. (například ve třetím pracovním listu „Napiš dopis nebo vzkaz svému kamarádovi/kamarádce, ve kterém se projeví tvůj vlastní názor na věc.“)

---

<sup>17</sup> Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 35.

Samozřejmě jsou všechny otázky zadávané tak, aby byly žákům srozumitelné, ale přitom stručné. Většina otázek směřuje rovnou k žákovi. Z důvodu efektivity pracovních listů je v každém z nich zadáno šest (v jednom pracovním listu sedm) otázek a úkolů. Úkoly jsou většinou tvůrčího charakteru. Blíže si je ale představíme v praktické části diplomové práce.

## 2.4 Žákovská skupina

Pracovní listy vznikaly s vědomím toho, s jakou žákovskou skupinou budou řešeny. Jsou určeny pro žáky devátého ročníku základní školy. Název školy zde neuvádím záměrně, jelikož později budu v diplomové práci uvádět citlivá data týkající se konkrétních žáků. Třídou navštěvuje jedenáct dívek a čtyři chlapci (třída je díky hudebnímu programu méně početná než je v základních školách běžného typu obvyklé). Školní docházka dané třídy je velmi kolísavá, obvyklý počet žáků ve třídě se pohybuje kolem deseti. I z tohoto důvodu jsou mnohé úkoly v diplomové práci založené na individuálním přístupu k žákům, jsou často využívány diskusní výukové metody, je počítáno s tím, že žáci budou při výuce aktivní a že jim učitel bude moci věnovat dostatečnou pozornost.

Třída pracuje o hodinách českého jazyka a literatury uspokojivě, dívčí – tedy většinová – část třídy je komunikativní, pracovitá, s pozitivním vztahem k učení. Motivovat k učení a aktivitě chlapce vyžaduje z mé strany více úsilí, na hodiny bývají nepřipraveni a často nejsou ani pozitivně pracovní naladěni. Vliv na jejich přístup ke školnímu dění má i skutečnost, že v době řešení pracovních listů nastalo druhé pololetí, tedy pro ně konečná fáze povinné školní docházky. Vzhledem k tomu, že funkčnost pracovních listů je založena na otevřené a příjemné pracovní atmosféře, nechávám na této pasivní části třídy, aby se rozhodla, zda chce pracovní listy řešit společně v hodinách, nebo samostatně zpracovat písemně ve svém volném čase.

S danou skupinou žáků se vídám denně. Vyučuji je českému jazyku a literatuře, hudební výchově dotované díky rozšířenému programu třemi hodinami v týdnu a společně se setkáváme i na hodině dramaticko-literární výchovy. Posledně zmiňovaný předmět považuji za velmi příhodný k účelu pracovních listů, jelikož některé úkoly s dramatickou výchovou přímo souvisejí (například předvedení scény z pátého úkolu druhého pracovního listu zaměřeného na šikanu, ve které žáci mají hrát roli šikanovaného a agresora). Prostor k ověření funkčnosti pracovních listů máme tedy dostatečný.

Je nezbytné podotknout, že tato třída byla vedena do konce osmého ročníku jiným pedagogem a ustálila si konkrétní pracovní návyky a učební systém založený na frontálním přístupu k výuce. Hodiny literatury, ve kterých žáci pracují s konkrétními, navíc jejich věkové skupině blízkými texty (tematicky, žánrově, jazykovou stránkou), jsou pro danou skupinu žáků netradiční, nové. Po zhruba šesti měsících společného setkávání je z mého pohledu většina třídy ochotna pracovat aktivně a tvořivě v porovnání s předchozím vedením výuky. Žáci se od září roku 2013 začali seznamovat s různými texty, učili se číst

s porozuměním, vyjadřovat své zážitky z četby, přinášet do výuky vlastní, avšak podepřená stanoviska k literárnímu světu (knihám, autorům, četbě obecně), nové podněty a nápady. Postoj ke knihám byl posunut od faktografického vnímání k vnímání prožitkovému. Ne všem žákům samozřejmě tato změna vyhovuje, proto se snažím oba přístupy k vyučování literatury kombinovat. Vždyť zkušenost žáků s teoreticko-historickým přístupem k literatuře je cenná bezpochyby i při řešení pracovních listů.

## 2.5 Hodnocení pracovních listů

Jelikož i v hodinách literatury byli žáci zvyklí na hodnocení ze strany učitele v podobě známek, v motivační, přípravné fázi procesu vyučování literatury skrze pracovní listy bylo žákům sděleno, že tato činnost bude jak v hodinách, tak i v případě vyhotovení pracovních listů mimo školu (z důvodu absence ve škole, či z příčin jiných, například z potřeby vypracovat pracovní listy samostatně) hodnocena známkou. Za aktivní a tvůrčí přístup k výuce budou žáci hodnoceni známkou výborně, v případě pasivního přijetí či odmítnutí zadané práce bude žák hodnocen známkou nedostatečně. Nechci volit jiné stupně známkování, jelikož žáci nebyli dříve v hodinách literatury systematicky vedeni k práci s textem ani ve smyslu literárně-teoretickém, ani ve smyslu interpretačním, očekávám tedy, že pro žáky bude tento způsob práce nový, proto pro hodnocení nevhodný v této počáteční fázi učení. V případě písemných úkolů nebude při ohodnocování pracovních listů kladen důraz na bezchybný pravopis ani na vytříbenou stylistikou úroveň vypracovaných úkolů. Neznamená to však, že by učitel měl nechávat nedostatky v této oblasti bez povšimnutí. Jen nejsou hlavním těžištěm zájmu. Jak v písemné, tak i v ústní formě řešení bude tedy oceňován především aktivní podíl na řešení pracovních listů.

## 2.6 Náměty pracovních listů a jejich výběr

Ohledně námětu diplomové práce jsem se nechala inspirovat hned několika faktory. V první řadě jsem se jako začínající učitel literatury vyrovnávala s různými možnostmi, jak pojímat hodiny literatury. Zda upřednostnit faktografickou práci v hodinách, vycházet z čítankových textů, nebo se vydat jinou, neozkoušenou cestou. Studium učitelství i vlastní zkušenost (jak z pohledu bývalého žáka, tak z pohledu pedagoga) mne přivedla na cestu

tvořivé práce s textem a myšlenku, že diplomová práce bude zaměřena na praktické pojetí literatury, navíc s přesahem k tématům, která vycházejí ze skutečného života. Dalším inspiračním zdrojem mi byla kniha Ivy Procházkové *Nazí*. Seznámení s ní ve mně vyvolalo potřebu předkládat svým žákům mimo textů literatury kanonické i literaturu živou, tvořenou přímo pro ně. Zjevně upadající (nebo v horších případech úplně utlumený) zájem žáků o literární texty může být obnoven právě díky textům nekanonické literatury, které mají tu potřebnou a blahodárnou sílu žáky motivovat a přitáhnout zpět ke knihám, k četbě, k literatuře. Zvolila jsem si tedy tuto cestu, na které se chci pokusit vrátit žáky zpět literatuře a literaturu zpět žákům. Ač tedy konečný seznam knih zařazených do diplomové práce dílo Ivy Procházkové neobsahuje, zůstává tato kniha jednou z příčin, proč diplomová práce právě na toto téma vznikla.

Výběru knih, na jejichž základě byly vytvořeny pracovní listy, předcházelo zamyšlení, která témata budou pro žáky devátého ročníku zajímavá a zároveň osobnostně přínosná. Přemýšlela jsem nad situacemi, které nás v životě potkávají a se kterými si často nevíme rady. Z tohoto zamyšlení vzešel vzorek různorodých témat, který jsem nadále upravovala: nešťastná láska, útěk z domova (či podobné vymezení se vůči rodičům), lži a pomlvy, smrt nebo vážná nemoc, krádež. Kritériem při výběru byla také věková skupina čtenářů, kterým jsou knihy určeny. Všechny vybrané knihy jsou určeny mladým čtenářům. Roli hrálo i datum vydání knih. Požadavkem bylo, aby vybrané knihy byly aktuální, tedy jazykově a tematicky živé. Mám zkušenost, že tento aspekt knih žáci oceňují. Všechny knihy zařazené do diplomové práce byly vydané kolem roku 2000, nejstarší z knih, *Jako v zrcadle, jen v hádance*, byla vydaná v roce 1993.

Pro vybraná životní témata (ve spojení s kritérii zmíněnými v předcházejícím odstavci) pak zbývalo najít vhodné knihy. Pracovala jsem se seznamem vlastní přečtené literatury, s doporučeními kolegů a přátel, kteří se v literatuře pro mládež orientují. Nejvíce nápomocen v hledání nedávno vydaných knih zaměřených na životní situace mi však byl portál Štěpánky Klumparové<sup>18</sup>, na kterém studenti učitelství anotují různé knihy určené dětem a mládeži. Na tento portál jsem jako účastník didaktiky literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy sama přispívala, věděla jsem tedy, jak uvedené informace využít. U všech anotovaných titulů je určen adresát i klíčová slova napovídající o obsahu knihy. Tak se zajímavá témata spojila s cílovou skupinou žáků. Vznikl seznam

---

<sup>18</sup> <http://nacteno.cz/index.php?mv=anotace>

několika desítek knih zahrnující výše zmíněná témata. Tento seznam byl navíc obohacený o několik dalších, z mého pohledu vhodných, témat. Jednotlivé životní příběhy se v seznamu knih opakovaly, mohla jsem tedy zvolit pro každý tento příběh tu nejvhodnější knihu. Následovalo vyhledávání informací o vybraných titulech na internetu<sup>19</sup> i v knihovnách. Kvalitu a vhodnost zúženého výběru knih pro účely diplomové práce jsem pak již prověřovala samotnou četbou. Z přečtených knih jsem nakonec vybrala čtyři konečné tituly (*Držkou na rohožce*, *Tohle jsem udělal.*, *Na světě nejsou jen pomeranče*; *Jako v zrcadle*, *jen v hádance*), které dle mého názoru výborně představují daná životní témata: dítě v péči dětského domova, šikanu, lesbickou lásku a smrtelnou nemoc dítěte. Volba těchto témat rozhodně neměla vést k paletě dramatických a krizových životních situací, ani neměla spět k psychologickým rozborům daných situací. Mým cílem je stále zůstat v intencích literatury, pracovat s texty, nahlížet na literaturu na základě textů obsahujících situace, které v životě mohou potkat každé dítě, potažmo dospívajícího. Skrze příběhy se žáci se situacemi navíc mohou seznámit, objasnit si (popřípadě si vytvořit) postoj k daným životním tématům.

Děti vyrůstající v dětských domovech jsou tématem, které může být pro děti žijící ve více či méně funkčních rodinách zajímavou sondou. Ve spojitosti s tímto tématem může docházet k mnoha důležitým uvědoměním – od pocitu vděčnosti rodičům, ocenění práce vychovatelů k pochopení situace těch dětí, které nevyrostaly v podpůrném rodinném zázemí.

Šikana byla a je se školním životem neodlučně spjata. Učíme se s ní pracovat, regulovat ji, popřípadě efektivně řešit. Vymýtit ji zcela se však nedaří. Každé dítě se s ní setkává, ať už jako přímý aktér, nebo jako pozorovatel. Nebo o šikanování alespoň slyšelo a ví jen, že šikana je závažný problém. Podle těchto indikátorů usuzuji, že je třeba daný problém nejen pojmenovat, ale i mu předcházet, popřípadě se mu umět postavit.

Lesbická láska a reakce na její existenci je v současné době otevřeným tématem, které je ale stále vnímáno jako citlivé. Podle reakcí žáků, které se na dané téma již objevily, usuzuji, že si nejsou jisti, jak se k této problematice mají stavět. Bojují s nastoleným a dlouho platným negativním postojem k homosexuálnímu vztahu, nevědí, zda si mohou dovolit mít na věc vlastní (třeba i pozitivní) názor. Uskutečňováním vhodné

---

<sup>19</sup><http://www.databazeknih.cz/>; <http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/>; <http://www.cbdb.cz/>;  
<http://www.detskestranky.cz/>; <http://www.bookfan.eu/>

komunikace s žáky na toto téma může jistě docházet k větší toleranci v rámci naší společnosti.

Vyrovnat se s vážnou nemocí činí problémy i dospělým lidem, natož pak dětem a dospívajícím. Často nás v takových situacích napadá otázka „proč?“. Najít útěchu a porozumění tak závažnému tématu v dobré knize a následně si formou dialogu a diskuse o smrtelné nemoci popovídat je asi to jediné, co můžeme žákům z pozice učitele do života předat.

Upozorňuji na tomto místě na potřebu citlivého a taktního přístupu k žákům při zaobírání se těmito tématy. Každý z nich má za sebou různé zkušenosti a ani ten učitel, který má ke svým žákům dobrý a blízký vztah, nemusí znát do detailů životní peripetie svých svěřenců. Vždyť právě proto, že vybrané situace mají svůj obraz v reálném životě, je možné, že některého z žáků se mohou – ať už přímo, nebo nepřímo – dotýkat. Vybírat v literatuře díla, která jsou žákům blízká, tak s sebou nese jisté riziko. Bylo by samozřejmě vhodné, kdyby žáci měli možnost učit se pracovat s těmito texty v pro ně bezpečném prostředí. Pracovní listy jsou tedy ideálně určené pro kolektiv žáků, ve kterém vládou vyrovnané vztahy. Protože je ale nepravděpodobné, že takových školních tříd bude mnoho, navíc v období staršího školního věku, postupujeme při řešení pracovních listů nanejvýš obezřetně. Myslím si, že mnou zvolená třída se vyznačuje průměrnými vztahy v kolektivu. Neočekávám tedy ani zcela bezproblémový chod lekcí, ale ani žádné větší nepříjemnosti.

## 2.7 Podstata pracovních listů

Základem každého pracovního listu je úryvek (či několik vybraných úryvků z důvodu komplexnějšího přístupu k dílu), na kterém může učitel skrze hledisko vybrané životní situace uplatňovat hledisko literatury samotné. Úryvek jsem vždy vybírala tak, aby dostatečně vypovídal o zvolené životní situaci a zároveň poskytoval dostatečný materiál k literárnímu rozboru. Úkoly vztahující se k úryvku tak v sobě promítají jak přístup literární, tak přístup neliterární, který má být pro přístup literární motivačním faktorem. Ač se tedy zabýváme například tématem smrtelné nemoci dítěte a promítáme si dané téma do svých vlastních životů, pracujeme stále například na literárních postavách a jejich charakteristice, intertextovosti a dalších literárních úkolech. Vždyť zvolená témata (ač s předobrazem v reálném světě) jsou námětem krásné literatury, stávají se tedy

právoplatnou součástí literárního světa. Díky tomu můžeme na těchto textech uplatňovat literární přístupy.

V pracovních listech je usilováno o to, aby stránka literární i mimoliterární fungovala v jakési symbióze, aby nebyla upřednostněna ani jedna z nich, ale aby docházelo k jejich propojení, které bude otevírat nové cesty v literatuře jako vyučovacím předmětu. V každém z úryvků je stěžejní životní situace představena tak, jak jen to podstata úryvku jako části vytržené z kontextu celé knihy dovoluje. Zároveň jsou žákům předloženy právě takové úryvky z knih, které vypovídají o autorském stylu jednotlivých autorů (avšak mějme na paměti, že ve třech ze čtyř případů se jedná o překladovou literaturu), o jazykových a stylistických přístupech v umělecké literatuře, o zajímavých literárních postavách, které potkáváme třeba i v reálném světě, o spojitosti světa literárního a reálného vůbec.

Při hodinách literatury, ve kterých budeme pracovat s výše uvedenými tématy, se budu snažit navodit příjemné pracovní klima. Jistě k jeho zlepšení povede bližší seskupení žáků (samozřejmě nám to musí umožnit jejich přiměřený počet ve třídě) například kolem učitele a v našem případě navíc kolem nahrávacího zařízení, v tomto případě smartphonu. Žáci byli seznámeni s myšlenkou vést hodiny literatury za pomoci mnou vytvořených pracovních listů, byli ochotni spolupracovat a vybrané hodiny zaznamenávat na audiozařízení. Jejich souhlas jsem získala i ve věci možného prezentování jimi vyplněných pracovních listů na místech k tomu určených, tj. pro potřeby učitelů a studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a dalších případných čtenářů diplomové práce.

Při výuce s pracovními listy žáci budou sedět po dvojicích, či v kruhu, vždy ale tak, aby mohli utvořit páry pro potřeby dialogu, který je v pracovních listech několikrát zvolen jako organizační forma práce. Budou mít však i dostatečný prostor pro individuální práci. V daných hodinách není k výuce potřeba nic jiného než pracovní listy a psací potřeby včetně zvýrazňovačů či jiných barevných psacích prostředků.

Pracovní listy se shodují v tom, že každý obsahuje výše představený úryvek či úryvky, ke kterým jsou vytvořené konkrétní otázky a úkoly. Pro přehlednost bylo v několika pracovních listech zvoleno takové uspořádání, ve kterém je textová část viditelně oddělena od části obsahující zadání. Vedle kritéria přehlednosti došlo k tomuto oddělení i z toho důvodu, aby byla zachována posloupnost jednotlivých pracovních úkonů, aby žáci neřešili úkoly napřed, aby je nepřeskakovali a tak podobně. Jednotlivé otázky a úkoly na sebe totiž logicky navazují, popřípadě vyplývá jeden úkol z druhého. Pro lepší orientaci v pracovních listech jsou jednotlivé stránky očíslované. Pokud to zadání

vyžadovalo, byl pracovní list doplněn o závěrečný prázdný list sloužící k případným poznámkám žáků nebo přímo k plnění jednotlivých úkolů. Častěji by však ke splnění zadání měl postačit volný prostor pod zadáním jednotlivých otázek a úkolů.

## 2.8 Způsob práce s pracovními listy

Výuka s pracovními listy začíná čtením úryvku, přičemž každý žák má před sebou svůj vlastní pracovní list. Volím tiché, samostatné čtení z nutnosti věnovat předloženému textu maximální pozornost. V této úvodní fázi je třeba eliminovat jakékoliv projevy žáků, které by mohly ovlivňovat čtenářský zážitek ostatních s tím, že každý bude mít možnost projevit svůj názor či dojem po přečtení úryvku. Pokud to situace vyžaduje, je možné chvíli po přečtení úryvku věnovat právě vyjádření pocitů z četby. Účelem pracovních listů není svázat myšlení žáků do nastavených rámců otázek a úkolů. Pokud budou žáci doplňovat a navyšovat potenciál pracovních listů o své postřehy, nápady, zkušenosti, budou to projevy vítané. Tyto žákovské reakce mohou být ukazatelem, že text žáky zaujal. Pro učitele se tak otevírá cesta, po které může žáky přivést k aktivnímu, a navíc přemýšlivému čtenářství.

Znění samotných otázek a úkolů k textu můžeme číst již společně, v otázce vypracovávání úkolů a odpovědí na otázky však upřednostňujeme opět samostatné řešení. Učitel žákům poskytne dostatečný časový prostor pro vyřešení úkolů, žáci si mohou do svého pracovního listu psát poznámky, využívat prázdný list papíru. Žáci neřeší celý pracovní list samostatně (vyjímaje případ, kdy jej vypracovávají mimo výuku), ale každou otázku i úkol prodiskutovávají mezi sebou za vedení pedagoga. Předpokládám, že pokud takový postup dodržíme, můžeme očekávat vyšší invenci a aktivitu žáků. Každý z nich dostane prostor k vyřešení úkolů, bude se nad nimi zamýšlet ze své vlastní perspektivy. Společně pak můžeme v rámci diskuse pracovat s větším množstvím různých odpovědí, žáci mohou prosazovat své řešení úkolu, nebo mohou naopak uznat, že spolužákovo řešení dává větší smysl (když například nachází podporu v úryvku). Žáci se mohou navzájem doptávat, mohou si oponovat, mohou společně přemýšlet. Role učitele spočívá v řízení diskuse, v kladení návodných otázek, v řešení možných sporů či patových situací. Rozhodně by neměl žákům prozrazovat „správné“ řešení úkolů, naopak by měl pracovat i s těmi návrhy žáků, které se neřídí daným úryvkem, odchyľují se od něj a podobně. Postupně by měl žáky přivést k řešení, které naopak z textu vychází.

Je na uvážení učitele, zda některé otázky či úkoly vyřeší s žáky ještě dříve, než zazní jejich zadání. Bude záležet na konkrétní situaci přímo v hodině. Pokud ovšem poruší logický sled úkolů, musí na základě dobrého obeznámení s obsahem pracovních listů dovést lekci do uspokojivého závěru, kdy u žáků dochází k uvědomění v oblasti mimoliterární, ale zároveň si žáci odnášejí také zkušenosti s literárním rozbořem a výkladem jednotlivých textů.

Úspěšné řešení pracovních listů závisí také na komunikačních schopnostech žáků a na obeznámení se s pravidly diskuse a jejich osvojením. Žáci, kteří touto výukou projdou, jsou zvyklí diskutovat, ač dodržování některých pravidel diskuse jim stále činí potíže. Shledávám tedy jako nutnost se k nim během výuky vracet.

Abychom se mohli ve vyučovací lekci věnovat již jen pracovním listům a diskusím s nimi spojeným, budou žákům předány výše popsané informace ještě před započatím výuky. Nebylo by vhodné, kdyby dotazy k organizaci narušovaly přirozený běh hodin.

Následující, stěžejní část diplomové práce se již věnuje konkrétním pracovním listům a podrobným reflexím z vyučovacích hodin, ve kterých byly pracovní listy řešeny.

### 3 Část praktická

Praktická část vychází již z jednotlivých pracovních listů (které jsou v kompletním znění umístěné na konci diplomové práce). Jejím účelem je nejdříve popsat každý z pracovních listů. Posléze je reflektována práce s nimi ve vyučovacích hodinách.

#### 3.1 Pracovní list číslo 1 (Držkou na rohožce)

Pracovní list vytvořený k titulu *Držkou na rohožce* od spisovatelky Ivony Březinové jsem zvolila pro praktickou výuku jako první z řady, a to proto, že dle mého úsudku bude pro žáky devátých tříd z vybraných knih hned z několika hledisek nejschůdnější: tento pracovní list je nejkratší, vybrané úryvky jsou stručné, práce s nimi by nemusela být příliš náročná ani pro tuto konkrétní skupinu žáků, která není zvyklá pracovat s texty a přistupovat k nim tvořivým způsobem, autorský styl Ivony Březinové (založený na postavách mladých lidí, explicitním a jednoduchým jazykovým vyjádření, jednoduché linii příběhu) je cílové skupině žáků blízký. Navíc kniha nezobrazuje tak citlivé téma jako knihy ostatní, vím, že žádného žáka v této skupině se tato tematika přímo nedotýká. I přesto si myslím, že je pro žáky přínosné a zajímavé seznámit se s tematikou dětských domovů, respektive s problematikou zlomového okamžiku v kontextu tohoto prostředí, tedy odchodu z dětského domova po dosažení plnoletosti. Takový životní zlom v životě mladého člověka může být pro žáky devátých tříd inspirativní už z toho důvodu, že je samotné čeká v budoucnosti řada takových zlomových situací. Mohou si na tomto jediném, pro další případy analogickém, příkladu ukázat možné důsledky vlastních rozhodnutí, mohou si dovolit zatím bezpečně přemýšlet o změnách, které nastanou s příchodem plnoletosti. Kniha nám navíc umožňuje nahlédnout do prostředí dětských domovů, představí nám jejich možnou podobu, což může být pro žáky žijící v běžných rodinách nové a poučné setkání.

Úryvek byl vybrán tak, aby poukazoval k zásadnímu momentu příběhu, který je stěžejní i pro naše účely. Hlavní postava, Tony Farkaš, odchází z dětského domova. K této části knihy se vztahuje prvních pět otázek a úkolů. Otázky a úkoly jsou řazené tak, aby žáci postupovali od postihnutí konkrétních informací v textu k úkolům náročnějším na interpretaci a přesahujícím prostor textu do oblasti reálných životních situací, kterými žáci procházejí. První otázka je tedy položena tak, aby žáci skrz odpověď na ni získali profil

hlavní postavy. Otázka je stručná a jasná, nežádá od žáků příliš informací, naopak, žáci mohou vypsat z textu vše, co, ať už přímo, nebo nepřímo, vypovídá o hlavní postavě. Důležité je, aby svá tvrzení dokázali podložit konkrétními místy v úryvku.

Druhá otázka se zaměřuje na odhalení tématu, se kterým budeme v dalších otázkách a úkolech pracovat. Oproti první otázce je již náročnější na zodpovězení, protože v textu není nikde přímo uvedeno, odkud Tony odchází. V tomto bodě už záleží na tom, jak dokážou žáci pracovat s informacemi, které jim text nabízí, jak dokážou vysuzovat. Předpokladem je, že vybraný úryvek předkládá dostatek ingrediencí na to, aby žáci tematiku odhalili. Je možné přijmout i jiné závěry, které sice nebudou odpovídat tematice knihy, které ale budou mít oporu v nabízeném úryvku. Je třeba mít stále na paměti, že pracujeme s úryvky, nikoliv s úplnými texty.

Třetí otázka je již skutečně založena na interpretaci textu. Ptá se na pocity hlavní postavy, dožaduje se označení těch konkrétních míst v textu, která naznačují (v několika případech i explicitně odhalují) Tonyho pocity. Mým původním záměrem bylo, aby žáci odlišili jednotlivé pocity postavy různými barvami. Vznikla by tak různobarevná paleta protichůdných pocitů, které Tony prožívá při odchodu z dětského domova. Barvy by zřetelněji odlišovaly jednotlivé pocity, zobrazovaly by tento zlomový okamžik z pestrého emočního hlediska. Otázku jsem však nakonec zjednodušila do té míry, že po žácích požaduje pouze vyhledání částí textu, které vypovídají o pocitech Tonyho, jejich označení a pojmenování konkrétních emocí na základě označených míst.

Na třetí otázku plyně navazuje otázka čtvrtá, která už zaměřuje pozornost žáků na sebe samé. Jsem toho názoru, že adekvátní interpretace textu na základě předchozích otázek umožní žákům přemýšlet nad vlastními životními situacemi, nad vlastními emocemi. V této fázi již může psaný text k žákům promlouvat nejen jako mnohým z nich vzdálený pojem „literatura“, ale může navíc žáky dovést k odhalení, že knihy mohou obsahovat pravdivá zrcadla o nich samotných. Předpokládám, že každý z nás zažil někdy pocit absolutní euforie, svobody a dlouho potlačovaného vzdoru a zapochyboval, zda přival tak silných emocí vůbec zvládne, zda si může tento okamžik naplno a bez výčitek vychutnat. Myslím si, že po zodpovězení si této otázky budou žáci lépe chápat celý úryvek, vžijí se nyní snadněji do situace hlavní postavy.

Tento pracovní list byl z komplexnějšího hlediska založen na konfrontaci pocitů Tonyho, který jako plnoletý odchází z dětského domova, a vychovatelky Radmily, která se o Tonyho po celý život starala. Pátý úkol by tedy měl sloužit k tomu, aby si žáci uvědomili, že často v životních situacích figuruje ještě druhá, obrácená strana mince, ať už

ji představuje starostlivá teta Radmila, rodič, učitel. Očekávám, že se žáci při řešení úkolu vžijí do role vychovatelky na základě pocitů, které vyčtou z textu, a nejen že dané pocity pojmenují, ale třeba je i pochopí. Úkol by měl vést ke srovnání pocitů Tonyho a vychovatelky z probíhající události. Na základě opory v obou předložených textech by měl ze srovnání vyjít velmi kontrastní výsledek. Protože je pátý úkol z hlediska několikerých úkonů náročnější, je pod zadáním ponechán větší prostor k vypracování úkolu.

K řešení šestého, závěrečného úkolu, už žáci vědí vše potřebné. Jsou seznámeni s příběhem chlapce, který odchází z dětského domova, znají vedlejší postavy příběhu, vědí o základních charakteristikách postav i o jejich momentálních pocitech. V závěrečné části se tedy sami žáci stanou autory a dokončí započatý příběh. Nechávám na jejich invenci, jaký slohový útvar si pro dokončení příběhu zvolí. Cílem je, aby se zamysleli nad možnými důsledky Tonyho odchodu, potažmo nad možnými důsledky svých vlastních životních rozhodnutí. Avšak neméně důležitým (a z hlediska literárního dokonce důležitějším) cílem je, aby žáci dokázali dodržet logickou posloupnost příběhu, aby se drželi těch informací a souvislostí, které z textu dokázali na základě pracovního listu získat.

### 3.1.1 Předvýzkum k prvnímu pracovnímu listu

K tomuto pracovnímu listu je třeba zmínit také to, že posloužil pro předvýzkum v paralelní třídě devátého ročníku. Na základě této skutečnosti jsem provedla přímo v pracovním listu i ve zpracovávání dalších pracovních listů drobné, ale pro funkčnost pracovních listů nezanedbatelné změny.

Mimo ověření mých představ o organizaci celé lekce jsem došla ke stěžejnímu zjištění, že žáci potřebují nejen dostatek času, ale i pracovního klidu a prostoru k četbě úryvku a k vypracování jednotlivých otázek a úkolů, že je dobré, když jednotlivé úkoly řeší před společnou diskusí nejdříve individuálně, že je potřeba, aby se nerozptylovali zadáním úkolů při vlastní četbě úryvku. V pracovním listu (a po tomto funkčním vzoru i v ostatních pracovních listech) byly tedy otázky a úkoly umístěny až na další stránku, aby žáci mohli veškerou svou pozornost soustředit na četbu úryvku. Na konec tohoto pracovního listu byl umístěn prázdný list nejen pro poznámky žáků, ale i pro účely samotného řešení úkolů (například z hlediska prostoru nejrozsáhlejšího posledního úkolu v tomto pracovním listu).

Jako prospěšná změna se ukázala být změna v rozsahu jednotlivých otázek a úkolů. Při lekci s 9. B jsem získala zkušenost, že zadání mají být co nejstručnější, avšak ne na úkor srozumitelnosti. Pokud jsou zadání dlouhá (tedy přibližně více jak dvě věty), žáci se obvykle neobtěžují je správně pochopit, pokud nejsou na druhou stranu dostatečně srozumitelná, narušuje dotazování žáků přirozený spád lekce. Tak bylo například znění první otázky „Co všechno se z úryvku dozvídáš o hlavní postavě? Pokus se vytvořit její profil.“ změněno na pouhé „Co všechno se z úryvku dozvídáš o hlavní postavě?“.

Zlomovým momentem bylo zjištění, že žáci jsou více kreativní a aktivní, když jsou jim předkládána zadání, ze kterých není zřejmé správné a jediné možné řešení. Pokud to tedy charakter úkolu dovolil, snažila jsem se otázky a úkoly co nejméně specifikovat a ohraničovat, avšak jen do té míry, aby nedocházelo k nepochopení. Například v otázce číslo tři jsem původně zamýšlela, že žákům uvedu příklad, podle kterého budou postupovat. Na základě práce žáků jsem však návodné příklady z úkolů odstranila s vědomím, že žáci tak budou aktivnější a budou nad úkoly více přemýšlet. Výsledky tak mohou být mnohem nápaditější. Odchyluji se tímto tedy od tradičního pojetí zadání úkolu, kdy bývá často uveden i příklad řešení. Pokud žákům nabídneme možnou cestu, kterou se mají při řešení úkolu vydat, nejspíš po ní půjdou, protože je to cesta nejjednodušší, navíc spolehlivě vedoucí k očekávanému výsledku. Dle mého úsudku pak v žácích potlačujeme jejich přirozenou míru tvořivosti a chuti neřít se chtěnými konvencemi. I přesto není vyloučeno, že budu muset žákům zadání blíže specifikovat a nakonec uvést i onen příklad řešení, pokud žáci nebudou schopni úkol vyřešit.

Další změnou, která byla provedena po zkušební lekci v 9. B, bylo vložení úkolu, který byl zařazen před úkol poslední a který zní: „Potvrdila se tvoje domněnka o místě, z kterého Tony odchází, nebo jsi změnil/a názor?“ Otázku jsem do pracovního listu zařadila z toho důvodu, že je, soudě podle vlastních zkušeností, pro žáky a pro výuku obecně funkčnější, když na řešení úkolů přijdou žáci sami. Ne vždy to je samozřejmě možné, ale v tomto případě vycházím z faktu, že druhý úryvek, se kterým budeme pracovat, zprostředkovává žákům nové informace a může je tak navést ke správné odpovědi na otázku číslo dvě, tedy odkud Tony odchází. Po interpretaci druhého úryvku se tedy vrátíme ke druhé otázce a znovu prozkoumáváme její řešení.

V souvislosti s tímto posunem bylo pozměněno také zadání páté otázky, která původně zněla: „V následujícím textu se zaměř na pocity vychovatelky. Vypiš je a dolož příklady z textu. Srovnej je s pocity Tonyho.“ Protože v této fázi pracovního listu žáci stále nemusejí s jistotou vědět, odkud Tony odchází (ač své hypotézy mají), je pro naše účely

lepší, když nebude vyraženo zaměstnání Radmily. Pokud by si žáci uvědomili, že Radmila je vychovatelka, mohli by na místo, ze kterého Tony odchází, přijít ještě před samotnou interpretací druhého textu. Jelikož je ale v našem zájmu, aby žáci pracovali především s úryvkem a učili se číst s porozuměním, nebudeme žákům napovídat a výše zmíněnou profesi nahradíme vlastním jménem postavy. Žákům tak nic nevyzradíme a můžeme počkat, na co sami přijdou.

### 3.2 Reflexe pracovního listu číslo 1

Pracovní list, vytvořený na základě úryvku z výše zmíněné knihy, byl v praxi využit dne 18. března 2014. Lekce s tímto pracovním listem byla rozložena do dvou vyučovacích hodin v jednom dni. Žáků bylo přítomno sedm, z toho dva chlapci. Daný pracovní list jsem doplnila o drobné úpravy poté, co byl užít ve výuce v paralelní třídě, den před výukou v mé třídě, tedy v 9. A. Hlavní změnu jsem učinila v rozmístění úryvků a úkolů k nim. Abych vyhověla posloupnosti práce s textem, aby nebyli žáci ovlivňováni při řešení úkolů následujícím textem, byl celý pracovní list upraven tak, aby byly úryvky oddělené od samotných úkolů. Minimální úpravy jsem pak provedla v otázkách samotných. Většinou se jednalo o zestručnění zadání tak, aby pro žáky nebylo náročné, aby nebránilo porozumění, aby bylo explicitní (k podobě zadání viz strana 31). Komplexně lze říci, že pracovní list v této, konečné podobě, byl pro žáky schůdný, nedoptávali se na zadání, pracovali uspokojivým tempem, nebáli se vystoupit s vlastními nápady, hledali důkazy pro své výklady v textu, živě diskutovali, vytvořili příjemnou a plodnou pracovní atmosféru.

Jediným, kdo se zdráhal spolupracovat, byl jeden z chlapců, který nebyl motivovaný ani do té míry, aby si oba úryvky přečetl. Přistoupila jsem tedy k tomu, že ho do práce nebudu nutit, jen ji pak na závěr ohodnotím podle kritérií, jaká byla žákům ještě před započítím lekce sdělena (viz kapitola Hodnocení pracovních listů). V průběhu práce všech ostatních žáků na pracovním listu měl přece jen potřebu zasahovat do diskuse, přispět svým názorem, který byl ale bohužel málokdy podložen úryvkem, se kterým ostatní žáci pracovali. Vyzvala jsem ho tedy, aby si úryvek přečetl, potom že si rádi vyslechneme i jeho názory a řešení jednotlivých úkolů. Nebylo žádoucí, aby daná situace skončila tak, že budu nutit k aktivnímu přístupu jednoho žáka a dalších šest nebude pracovat vůbec. Věnovala jsem se tedy těm, kteří pracovali velmi dobře, snažili se uvažovat (viz reflexe

jednotlivých úkolů dále) nad řešením otázek i úkolů, a s výše zmíněným žákem jsem pracovala individuálně podle jeho možností (například jsem se mu věnovala, když ostatní žáci samostatně řešili jednotlivé úkoly).

Hned po předložení pracovního listu žákům se ozvaly velmi příznivé ohlasy na podobu předloženého úryvku. Žáci byli nejprve nedůvěřiví, zda je předložený text opravdu literaturou, navíc literaturou, se kterou chci pracovat a hlavně – pracovat ve školním prostředí, v hodině literatury. Doposud byli žáci zvyklí pracovat s po léta ověřovanými čítankovými texty (pokud vůbec), které byly vybírané tak, aby korespondovaly s chronologickým uspořádáním literárního vzdělávacího obsahu. Logicky se tedy v hodinách literatury neobjevovaly texty z nového tisíciletí, kterým právě daný titul je. Kniha Ivony Březinové byla vydaná roku 2010, tedy i jazyková stránka textu je aktuální, navíc ještě velmi blízká cílové skupině žáků (kteří se vyjadřují podobným způsobem jako většina postav v textu). Nedisovme se tedy, že čtenáři text v první chvíli vyhodnotili jako nenáležící literatuře, o které si v průběhu školního setkávání vybudovali zkreslenou a neúplnou představu. Toto zjištění zapříčinilo nesoustředěnost žáků na daný text. Musela jsem jim vysvětlit, že tiché a soustředěné čtení je pro následné řešení pracovního listu nezbytnou podmínkou. Pak už samostatné čtení úryvku probíhalo v klidu.

Na tomto místě je vhodné zmínit, jak lze postupovat při různých tempech čtení jednotlivých žáků. Každý z nich potřebuje ke čtení úryvku individuální časové rozmezí. Někteří čtou rychle, ale třeba několikrát, jiní zase volí pomalé a velmi soustředěné čtení, které neopomíjí žádný detail textu. Ve třídě jsou zastoupeny všechny tyto přístupy ke čtení. I když mým původním záměrem bylo, že budeme pracovat společným tempem a nebudeme předbíhat v řešení jednotlivých úkolů, žákům, kteří již měli úryvek přečtený, jsem dovolila, aby obrátili list a zamysleli se nad zadáním první otázky. I tak se ale nevyhneme tomu, že při řešení každého úkolu bude vždy některý žák rychlejší, některý pomalejší, některý úkol vyřeší efektivně a nápaditě, některý zase povrchně, některý detailně a s velkou časovou investicí. Právě z toho důvodu mají každý úkol žáci řešit nejprve samostatně, svým vlastním tempem a hlavně svým vlastním způsobem (bez návodů, bez omezení), a až po několika minutách (podle náročnosti úkolu) řešení prodiskutovávat v rámci třídní skupiny. Ač je tato třídní skupinka z hlediska počtu malá, stále pracujeme ve školním prostředí, kdy nejsou vlohy, schopnosti a ani dovednosti žáků na stejné úrovni. Jsem přesvědčena, že úkolem pedagogů by mělo být rozvíjení těchto individuálních schopností a dovedností žáků do té míry, do jaké to práce ve školní třídě umožňuje. Je tedy možné zvolit i tu alternativu, že žáky rozdělíme do skupin a s tou

rychlejší z nich můžeme prodiskutovávat jednotlivé úkoly z různých perspektiv a více do hloubky. Je samozřejmě možné mírně upravit a ztížit zadání, aby žáci mohli využít svůj potenciál. V dané žakovské skupině však nejsou rozdíly v pracovních tempech žáků natolik propastné a navíc je žáků ve třídě málo, je tedy snazší se sobě navzájem přizpůsobit.

Při řešení prvního úkolu v pracovním listu (a i posléze) jsem se zamýšlela nad tím, jak a jestli vůbec zrazovat žáky od řešení jejich vlastních otázek, které je v průběhu četby napadly a které se třeba shodují s dalšími otázkami v pracovním listu. Při čtení úryvku se žáci hned ptali, odkud Tony odchází. Myslím si, že výběr úryvku velmi napomohl tomu, aby žáky zaujalo nejen téma knihy, ale i osud hlavní postavy. Zvolila jsem tu variantu, že (pakliže přirozená potřeba žáků odpovědět si na nějaké otázky nenarušila strukturu a posloupnost pracovních listů) jsme se nad řešením jejich otázek společně zamýšleli v řízené diskusi, snažila jsem se pracovat s tím, jakým směrem diskuse směřuje. Nakonec jsme došli k různým návrhům, získali jsme možné odpovědi zároveň na první i druhou otázku a komplexnost pracovního listu tím byla jen umocněna. Navíc si myslím, že je dobré, když žáci nepracují jako loutky, ale je ponechán prostor pro jejich přirozené doptávání se, přemýšlení nahlas, zvažování možností, což vždy nerespektuje zadání pracovního listu, ale dle mého názoru to velmi zlepšuje jejich vztah k hodinám literatury a k literatuře vůbec. Pokud by však žáci měli potřebu komunikovat v době, kdy mají písemně zaznamenávat řešení jednotlivých úkolů, narušilo by to možnost přemýšlení všech. V takovém případě jsem tedy žáky usměrňovala, aby se svými připomínkami, nápady a řešeními vyčkali do doby, kdy bude naplněna potřeba prostoru k přemýšlení u všech žáků.

Jako ne příliš vyhovující postup nyní shledávám nadměrné hodnocení odpovědí žáků. Myslím si, že pakliže jejich odpověď není prokazatelně mylná (například popírá informace, které můžeme vyčíst z úryvku, nebo s nimi naopak nedostatečně pracuje), měli bychom volit spíš návodné otázky, ptát se na argumenty, které žáci pro svá tvrzení mají, upozornit na místa v textu, která tvrzení vyvracejí a podobně. Nebylo by vhodné hodnotit žáky způsobem „toto je dobře/špatně“. Pokud se totiž nezabýváme faktickou stránkou literatury, vždy by měli mít žáci možnost objevovat svá vlastní řešení, třeba i za pomoci chybných argumentů. Má zkušenost je taková, že lepší úrovně pak dosahovala nejen práce s texty, ale i kritické přemýšlení nad nimi.

Skutečnosti jako nízký počet žáků ve třídě, první společná výuka s pracovním listem a mnou zvolený benevolentní přístup k řízení práce nejspíš zapříčinily, že způsob

práce na pracovním listu neproběhl tak, jak jsem předpokládala. První dvě otázky byly v samotné výuce spojeny v jednu, odpovědi na ně jsme hledali zároveň, získaná fakta z prvního bodu (například přibližný věk Tonyho, jeho způsob vyjadřování) sloužila jako podklad pro získání odpovědi na druhou otázku. Otázka, odkud Tony odchází, se nabízela. Vcelku logicky doplňuje informace o Tonym, na které se ptáme v prvním bodě. K zodpovězení druhé otázky (odkud Tony odchází) však žáci museli daleko pozorněji vnímat text a vysuzovat na základě přečteného. Všechna svá tvrzení byli nuceni podložit konkrétními místy v textu, popřípadě vysvětlit, jak je daná možnost napadla. Místa, na která žáci přišli a která nebyla v přímém rozporu s prvním úryvkem pracovního listu, byla následující: vězení, psychiatrie, škola, polepšovna, dětský domov. Snažila jsem se pracovat postupně se všemi možnostmi – buď je vyloučit, či potvrdit. Ukázalo se, že v textu jsou převážně dětské postavy, tudíž jsme nakonec nepracovali s domněnkou, že Tony odchází z vězení. Pro ostatní alternativy jsme už dokázali najít oporu v textu. Žáci při řešení druhého úkolu aktivně diskutovali, snažili se zvažovat návrhy spolužáků, porovnávat je se svými vlastními úsudky, podkládat svá tvrzení argumenty. Samozřejmě by úroveň komunikace mezi spolužáky a učitelem mohla být vyšší, ale řekněme, že pro nás pro všechny byl tento způsob práce nový, všichni jsme cítili nervozitu, já hlavně při obavách, zda se nám podaří projít lekcí až do uspokojivého konce. Žáci zkoušeli taktéž něco nového, jejich projevy byly nahrávané, dle reakcí některých žáků dokonce tito cítili spoluzodpovědnost za dobrý průběh lekce.

První otázka byla položena vcelku obecně – žáci mohli napsat opravdu vše, co se z textu o hlavní postavě dozvídají. Mimo to, že odhalili jméno postavy, její přibližný věk, povahu, způsob vyjadřování a její momentální situaci, pracovali například i s takovou informací, že postava měla na sobě boty. Pokud bychom chtěli být důslední a z textu bychom chtěli získat opravdu všechny dostupné informace, mohli bychom uvést i to, že se potýkal se střevními problémy, že měl batoh, že zakopl o kámen. Koneckonců, žáci nemohou vědět, jaké informace z textu budou v další práci s pracovním listem užitečné, na co se pracovní list bude dále ptát. Dle mého úsudku je tedy odpověď „hlavní postava má boty“ v pořádku, zcela vyhovující zadanému. Pokud bychom se chtěli vyvarovat toho, aby žáci vyhledávali informace, které později v pracovním listu neupotřebíme, bylo by nutné změnit zadání otázky. Vypadala by kupříkladu takto: „Vyhledej a vypiš hlavní informace o postavě“. Riskujeme však, že žáci nebudou hlavní informace z našeho hlediska vnímat jako důležité z jejich vlastního pohledu, že přeskočí to, co budeme později potřebovat (například charakteristiku postavy). Je tedy dle mého

názoru lepší, když zůstaneme u původního zadání otázky, necháme žáky pracovat se vším, co jsou schopni z textu o postavě vyčíst, a společně pak při řešení dalších úkolů můžeme pracovat jen s těmi informacemi, které jsou pro naše účely užitečné.

Dalším mým důležitým požadavkem na žáky je, aby každé své tvrzení podkládali samotným textem. Jedině tak se naučí kriticky přemýšlet, usuzovat, interpretovat. Při společné diskusi jsme odhadovali, že hlavní postavě – Tonymu – bude kolem 18 let. Hned jsem po žácích chtěla, aby mi dokázali tuto domněnku potvrdit na základě přečteného úryvku. Konkrétně toto tvrzení nemůžeme doložit místem v textu, které by tuto informaci explicitně podávalo (zabýváme se stále prvním úryvkem, zatím nevíme, že informace je podaná ve druhém úryvku). Můžeme však usuzovat Tonyho přibližný věk podle jeho charakteristiky. Nakonec jsme se shodli, že Tony bude již jen podle způsobu vyjadřování a způsobu projevování svých emocí náctiletý, navíc bude nejspíš procházet nějakým životním zlomem. Tato tvrzení máme podepřená samotným textem, ostatní už by byly jen naše domněnky. Na ty se však otázka neptala.

S věkem hlavní postavy souvisejí i pravidla chodu dětských domovů. Jistě by bylo žádoucí, kdyby si učitel ještě před lekcí zaměřenou na problematiku dětských domovů našel informace o tom, jak dětské domovy fungují. Mně tyto informace při lekci chyběly, nepočítala jsem s jejich využitím, mohli jsme tedy opět pracovat jen s našimi domněnkami. Při hodině jsme totiž s žáky narazili na otázku, zda musejí děti po dosažení plnoletosti z dětských domovů odcházet. Zrovna tato otázka byla mezi žáky velmi diskutována, bylo by tedy dobré využít jejich zájmu a pobídnout je ke zjištění této a třeba i dalších informací.

Z mého hlediska byla zajímavá sonda do uvažování dětí nad tím, kdyby byly ve stejné situaci jako Tony (uvažujeme možnost, že Tony odchází z dětského domova). Ptala jsem se, kdo z žáků by zažíval podobné pocity jako Tony, popřípadě jak jinak by se cítili v jeho situaci. Většina žáků odpovídala tak, že by nechtěla odcházet z domova, že by pro ně domov byl rodinou, že by tam nejspíš měli utvořené pevné přátelské vztahy. Jen jedna žákyně odpověděla, že by se cítila pravděpodobně stejně jako Tony. Že by konečně mohla odejít odněkud, kde byla držena. Zrovna tato diskuse mi velmi pomohla poodhalit povahy a způsob uvažování mých žáků, pochopila jsem, kdo z nich je spíše odvážný a samostatný a kdo z nich naopak potřebuje pevné rodinné zázemí. Byla jsem ráda, že i oni měli tu možnost uvědomit si, co pro ně rodina (potažmo jiný druh zázemí) znamená – zda spíše úvazek, nebo pocit bezpečí.

Další otázka byla založena na pocitech hlavní postavy. S uchopením této otázky žáky jsem byla velmi spokojena. Dokázali pracovat s prvním úryvkem, najít tam konkrétně

vypsané pocity postavy (volnost, svoboda, euforie), ale již nebyli příliš schopni usuzovat i na další pocity postavy podle toho, co postava dělá a co se s ní děje. Musela jsem položit návodnou otázku, zda jsou Tonyho pocity pouze pozitivní, zda není z textu možné vyčíst i něco dalšího. Teprve poté pracovali žáci s myšlenkou, že má Tony i strach (bojí se, že ho lidé vyhlížející z okna zavrhnou, bojí se svého strachu). V tomto bodě bych ráda zmínila fakt, že žáci se navzájem nutili hledat pro svá tvrzení důkazy v textu. Pakliže se jejich názory lišily, zajímalo je, jak na jednotlivé pocity ten který spolužák přišel. V této chvíli jsem tak měla úlohu pouhého průvodce a usměřovatele diskuse. Žáci pracovali k mému uspokojení zcela samostatně, pochopili průběh vypracovávání pracovního listu.

Odpovědi na následující otázky byly velmi proměnlivé podle toho, zda se žákům chtělo přemýšlet nad vlastními pocity a zážitky z minulosti, nebo raději zvolili jednoduchou výmluvu, že nevědí, nebo se nepamatují. Ti, kteří doposud poctivě pracovali, si okamžitě vzpomněli na takové osvobozující pocity, jaké zažíval v úryvku Tony – například když přestali chodit na kroužek flétny. Pravidelně takové pocity zažívají, když odcházejí ze školy, když odjíždějí od rodičů například na prázdniny. Všechny tyto situace mají žáci spojené s pocitem euforie a svobody. Dále jsem se ptala, jestli se zároveň při těchto pocitech objevují náznaky strachu či pochybností. Přišli jsme na to, že v případě loučení s rodiči je situace velmi podobná. A přesně k tomuto zjištění a uvědomění jsem si přála dospět. Žáci si uvědomovali, že rodiče o ně mají strach, zároveň ale toužili po úplné svobodě. Dospěli jsme v pracovním listu na tu úroveň, kdy si žáci začali uvědomovat možnou souvislost mezi vlastním životem a životem postavy z textu. Pracovní list pro ně začal být již nejen zajímavý, ale navíc osobnostně přínosný.

V této fázi pracovního listu jsme se již blížili konci vyučovací hodiny a mým úkolem bylo lekci nějakým organickým způsobem završit. V tomto případě, i ve většině dalších případů, se mi osvědčilo, když jsme lekci přerušili před druhým úryvkem, jehož četbou jsme začali v další vyučovací hodině. Lekce tedy začínaly pokaždé čtením úryvku. K druhému úryvku se vztahuje pátá otázka, kterou si žáci přečetli, a rovnou se tak při četbě zaměřovali na informace, které by vedly k zodpovězení této otázky. Aby žáci nemohli řešit některé úkoly samostatně, abychom zachovali tempo práce, které je vyhovující všem, vybrala jsem si jejich pracovní listy k sobě a přinesla je zase až v příští vyučovací hodině. Na tomto místě bych se ráda zmínila, že dané časové rozložení mohlo mít několik variant. Snažila jsem se však, aby byl každý z pracovních listů rozdělen maximálně do tří vyučovacích hodin z toho důvodu, že zaprvé není náplní vyučovacích hodin českého jazyka a literatury pouze řešení pracovních listů a zadruhé je žádoucí zachovat propojenost

lekce – není tedy vhodné zabývat se jedním pracovním ve více jak třech hodinách (tedy logicky ve více dnech). Na druhou stranu (pokudliže pracovní list vybízí k zajímavým diskusím, vznikají dobré výsledné práce, nejsou dořešené všechny otázky, komunikace mezi učitelem a žáky je plodná) je třeba pracovní list přirozeně dokončit. Je nutné vždy vycházet z aktuálního dění v hodině – musíme se řídit podle pracovního naladění žáků. V závěrečné části vyučovací hodiny bylo patrné, že žáci již text nevnímají a k plnění úkolů nepřistupují tak poctivě. Lekce měla převážně diskusní charakter – především z toho důvodu, že žáci byli přítomni v nízkém počtu. Nabízel se tedy prostor vyslechnout všechny jejich názory a řešení úkolů. Jelikož ale žáci stále neumějí v diskusi pracovat tak, aby byla efektivní (často vyjadřují tvrzení, která nemohou podložit, vynášejí neuvážené soudy, vzájemně se přerušují v diskusi, snadno se nechají rozptýlit), byl i závěr vyučovací hodiny ve znamení uvolněné komunikace na témata, která žákům přišla na pracovním listu zajímavá. Záleží na učiteli, do jaké míry nechá žáky komunikovat, na jeho úsudku, zda je komunikace ještě žádoucí (především z pohledu cílů pracovního listu, ale i z pohledu přínosu samotným žákům). Já jsem v tomto případě zvolila variantu ponechat žáky v diskusi, jelikož téma se neodchylovalo od pracovního listu a zjevně pro ně bylo řešení otázky mladistvých v dětských domovech palčivé. Jistě by ale k efektivnějšímu zakončení vyučovací hodiny pomohl další písemný úkol, při jehož řešení by žáci mohli opět přemýšlet sami a v klidu. Nejspíš by se tak vrátila jejich koncentrace a původní naladění k práci. V reálném případě (kdy se chýlil konec hodiny) mi nezbývalo, než počkat, s jakým přístupem žáků budu pracovat ve druhé vyučovací hodině.

V pátém úkolu, který jsme řešili již ve druhé vyučovací hodině, se nevyskytl žádný problém s postihnutím Radmiliných pocitů. Žáci byli koncentrovaní, pracovní naladěni. Jen by bylo dobré vytvořit tabulku, do které by žáci zaznamenávali jak pocity Tonyho, tak pocity Radmily. Srovnání kontrastních pocitů, umístěné v jedné tabulce, by tak bylo pro žáky zřejmé, a navíc by na úkolu mohli opět pracovat písemně, což (soudě podle vlastních zkušeností) vede vždy k ještě lepšímu soustředění. V tomto úkolu však nebylo hlavním cílem pouze postihnout pocity vychovatelky, ale pochopit její emoce, vžít se do této postavy. Nutno konstatovat, že tento pohled byl zajímavý jak pro mě, tak pro žáky. Myslím si, že nemají mnoho možností pohlížet na situace z hlediska rodičů, učitelů či jiných autorit. Druhý pohled na věc vedl k uvědomění, že role rodičů, učitelů, vychovatelů rozhodně není snadná. Žáci dokázali identifikovat obavy Radmily o Tonyho budoucnost. Dokázali je pochopit. Takovou možnost postava Tonyho neměla. Věřím nyní, že žáci budou mít na vědomí, že za nimi stojí vždy někdo, kdo se o ně strachuje. Navíc doufám, že

svá životní rozhodnutí budou promýšlet vždy z více různých úhlů pohledu. Avšak nebudme idealisté – jaký přesah si odnesou do vlastního života, je již pouze na žácích samotných.

Po přečtení druhého úryvku již většina žáků věděla, že Tony odchází z dětského domova. Přiklonili se k této alternativě, protože jim napověděla informace o psychologických kurzech. Napadla je však ještě jedna možnost, a to, že Tony odchází od pěstounů. Tuto možnost jsme vyvrátili, protože z textu bylo zjevné, že postavy vystupující v textu jsou zaštitěny nějakou institucí (ve které je potřebná funkce ředitelky a sponzorů pokrývajících náklady na dovolenou dětí u moře). Společně jsme si tedy objasnili, proč s konečnou platností usuzujeme, že Tony odchází právě z dětského domova. Myslím si, že doposud nejednotné názory na místo, odkud Tony odchází, plynou z nedostatečného povědomí žáků o fungování dětských domovů. Pracují jen s omezeným množstvím informací, s minimálními vědomostmi o chodu takových zařízení. Pokládám za prospěšné, že se s realitou dětských domovů mohli skrze vybraný text blíže seznámit.

Poslední úkol, kterým jsme se zabývali převážnou část druhé vyučovací hodiny a který někteří žáci dokončovali doma, byl výsledkem dosavadní práce na pracovním listu. Žáci se snažili odhadnout, jak příběh hlavní postavy skončí. Byla jim propůjčena role autorky, která má příběh ve svých rukou. Avšak museli mít na vědomí autorský styl, který měl zůstat neporušený, a všechny dosavadní informace. Nyní jsem si vědoma, že zadání bylo příliš nekonkrétní na to, aby vznikaly texty, které by odpovídaly autorčinu rukopisu a které by respektovaly logickou linii textu. Požadavkem by tedy mělo být, aby konec příběhu vyzníval ve stejném duchu jako počáteční úryvek, aby to byl jednoduchý text, aby čtenář poznal, že konec, který čte, patří k začátku, který četl (v případě vyprávění). Žáci si mohli zvolit mezi různými slohovými útvary – vyprávěním, novinovou zprávou, ale mohli psát i jakýkoliv jiný slohový útvar, který bude vycházet ze započatého příběhu. Uvědomuji si, že by pro žáky bylo mnohem přehlednější, kdybych zvolila jen jeden slohový útvar, k jehož tvorbě bych zadala jasné požadavky. Například „Na závěr dokonči vyprávění o Tonym tak, aby zůstal zachován stejný autorský styl (stejná slovní zásoba využívající prvky nespisovné češtiny, vyprávění v er-formě). Vycházej z informací, které jsi získal na základě obou úryvků.“ Ochudili bychom se tak ale o vynikající nápady žáků, jako bylo například vytvořené parte (či úmrtní list) nebo zpráva z policejní stanice. Jak vidíme, dokázali žáci respektovat linii příběhu velice obstojně – domysleli si, že Tony se může na své dobrodružné cestě dostat do problémů, nebo dokonce zemřít. Vymysleli i takové závěry, kdy se Tony vrací do dětského domova, či se vrací po několika letech

a v retrospektivě vzpomíná na svůj odchod. Navzdory tomu, že většina žáků v případě volby vypravování nerespektovala započatý autorský styl, psali žáci přirozeně a ve své podstatě lehce – mají fantazii, ale zároveň při plnění sedmého úkolu dokázali pracovat s tím, co jsme za dvě vyučovací hodiny odhalili a prodiskutovali – drželi se zadaných faktů. Došla jsem tedy k závěru, že je škoda, pokud budeme žáky omezovat jedním slohovým útvarem a nutit je tvořit předpokládatelný závěr. Snad by stačilo zadat úkol „Dokonči Tonyho příběh.“ K tomuto pokynu by bylo vhodné ústně předat další instrukce, jako například nezapomínat na to, co se už v ději událo, popřípadě poskytnout základní stylistické návody. Takovéto zadání by neomezovalo kreativitu žáků, ale zároveň bychom žáky učili pracovat s textem a následně text tvořit na základě daných instrukcí. Tento úkol i navzdory očekávání, že bude příliš složitý, žáky velmi bavil a nutno podotknout, že jsem se při četbě žakovských výtvorů bavila i já.

Na závěr reflexe prvního pracovního listu bych chtěla ještě konstatovat, že poslední volná stránka, kterou žáci mohli využít pro dokončení příběhu, či k psaní poznámek, byla spíše kontraproduktivní v tom smyslu, že někteří žáci se pak cítili být omezení rozsahem. Usuzuji tedy, že praktičtější by bylo nabídnout k využití listy papíru, které by nebyly připojeny přímo k pracovnímu listu, ale byly by volně přístupné na určeném místě ve třídě. Vyhověli bychom tak různorodým potřebám žáků týkajícím se materiálu k plnění úkolů.

### **3.3 Pracovní list číslo 2 (Tohle jsem udělal:)**

Setkání s danou knihou ve mně zanechalo přesvědčení, že by se s ní mí žáci měli seznámit. Je příkladem velmi čtivé literatury, která je zajímavá nejen svým obsahem, ale i formou. Autorka v ní dokázala popsat různorodé postoje několika mladých lidí k životním situacím, které jsou bolestivé. Podařilo se jí to právě díky zvolené formě, která je založena na pohledu hlavní postavy – Logana.

Úryvky z knihy jsem opět vybírala tak, aby vystihly danou situaci – šikanu Logana. První z nich navíc zachycuje jednu z vyhrocených částí knihy, kdy je šikana zcela zřejmá ve své syrové podobě (provokace, nadávky, kulminující slovní útoky, omezování osobního prostoru, početní převaha útočníků). Celá situace se odvíjí z pohledu šikanovaného, proto mi přišlo zajímavé postavit práci s úryvkem tak, aby si na něm žáci uvědomili důležitost autorkou zvolené formy, především perspektivizované zobrazení, které „vychází ze specifického bodu, odkud jsou situace pozorovány, hodnotí, a to zpravidla na základě

neúplných nebo nespolehlivých informací. Naznačuje tak subjektivitu, projekci vědomí některé postavy, vypravěče, lyrického subjektu.<sup>20</sup> Aby žáci pochopili, jak velkou roli hraje v literatuře forma textu, vytvořila jsem pro potřeby srovnání variaci prvního úryvku, která byla založena na pohledu nadosobního vypravěče – pro didaktické účely jsem si tedy dovolila zcela změnit perspektivu vyprávění. Očekávám, že porovnání dvou stejných textů, přitom ale z různých hledisek pojímaných, bude pro žáky názornější a zamyslí se nad tím, do jaké míry je forma důležitou součástí literatury. Předpokládám, že rozdíl pro ně bude znatelný, poznají, že první text je mnohem naléhavější, budou při čtení jakékoliv další literatury vnímat již nejen obsah, ale i formu, protože poznají, že se tyto navzájem doplňují. Odhaduji, že jako působivější zvolí žáci právě první, originální text, a to z toho důvodu, že je to text dialogický, se zjevnou gradací, svou formou velice působivý. Opakování klíčových slov a spojení („seš hnusnej, hnusnej“, či dále „nedokázal jsem nic udělat nic nic nic nic...“) navozuje atmosféru strachu, dotvářejí ji vulgarismy a naléhavé otázky útočníka. Celá situace je nahlížena z pohledu hlavní postavy, proto se do její role snadno vžijeme a celou scénu vnímáme jakoby zblízka, opravdově. Z těchto důvodů si myslím, že první úryvek bude pro žáky velmi atraktivní, a nebude tak pro ně problém seznámit se s ním a dále s danou tematikou pracovat.

Druhý úryvek, který je umístěn společně se čtvrtým úkolem, který se k němu vztahuje, na čtvrté straně pracovního listu, popisuje setkání Logana s psychologem. V ordinaci probíhá rozhovor, který má spíše monologický charakter. Autorka přesto za každou doktorovou promluvou ponechala výraz „já“, který upozorňuje nejen na Loganovu přítomnost, ale i na existenci jeho vířících myšlenek. Autorkou zvolená forma textu tedy přímo vybízela k tomu, aby si žáci zkusili doplnit repliky postavy tak, aby celý text dával smysl. Žáci neměli psát pocity své, ale ty pocity Logana, které odhadují, že zažívá. Mohli doplnit, co by doktorovi Logan řekl, kdyby promluvil. Cílem úkolu bylo vžít se do postavy, uvědomit si Loganovu situaci, ale zároveň vytvořit logický text – to vše za pomoci této nápadité a z mého pohledu zábavné aktivity.

Ač se druhý úryvek již přímo netýká našeho stěžejního tématu (šikany), prostupuje tato tematika celou knihou a byla vybrána jako jedna z těch situací, se kterou se žáci mohou ve svém životě setkat (a nejspíš již setkali). Proto je pracovní list založen především na osobních zkušenostech žáků s touto problematikou. Předpokladem je, že žáci disponují prekoncepty v této oblasti minimálně na teoretické úrovni, mají tedy o šikaně

---

<sup>20</sup> Peterka, 2007, s. 60.

nejen své představy, ale i základní znalosti, se kterými již můžeme pracovat. Jako vhodná metoda k postihnutí všeho, co o šikaně víme (jaký na ni máme názor, zda jsme ji zažili, jak se k ní stavíme), se mi jevila metoda pětilístku známá jako metoda kritického čtení a myšlení. Žáci se s těmito metodami setkávali doposud jen okrajově, přesto si myslím, že dané metody jsou kreativní a zároveň efektivní pro výuku literatury. Tato metoda má v pracovním listu funkci jakéhosi rámce – po žácích vyžadují vyjádření k tématu za pomoci pětilístku hned na začátku (po přečtení úryvku a odhalení tématu, s čímž, počítám, nebude větší problém) pracovního listu a znovu se k němu vracím v úplném závěru pracovního listu, kdy předpokládám, že se postoj žáků k šikaně mohl různými směry posunout. Nejen, že většina žáků bude v závěrečné fázi pracovního listu s tématem zevrubněji seznámena, ale každý z žáků si projde rolí oběti šikany a zároveň i útočníka. Právě v tomto (tedy pátém) úkolu tuším příčinu možných změn ve vnímání šikany žáky.

Zadání k metodě „pětilístek“ jsem žákům nechtěla sdělovat ústně jednak proto, že by byl tento proces poměrně zdlouhavý, jednak proto, že je praktické mít instrukce k metodě pořád před sebou v průběhu práce. Zvolila jsem tedy předepsanou podobu metody, ve které jsou pro každý graficky znázorněný řádek rovnou uvedena požadovaná zadání. Schéma a instrukce jsem převzala z internetových stránek.<sup>21</sup> Mým záměrem bylo, aby výsledné zadání v pracovním listu bylo maximálně přehledné a srozumitelné. Zadání v prvním i druhém pětilístku je úplně stejné z toho důvodu, aby žáci zbytečně nelistovali k prvnímu zadání a aby nerušili práci dotazy, kterým můžu předejít. Hlavním důvodem je ale to, že žáci budou pracovat pouze s dojmy z naposledy řešených úkolů – to znamená, že závěrečný pětilístek může vypadat úplně jinak než pětilístek původní. Pokud by žáci měli možnost nahlédnout do prvního pětilístku, zvolili by pravděpodobně pro ně nejjednodušší cestu – pětilístek opsat. I kdyby jejich úmysly nebyly primárně tohoto rázu, přesto si myslím, že by původním řešením pětilístku mohli být ovlivněni. Rozhodla jsem se tedy, že bude lepší, když vyplní pětilístek znovu, a sami budou třeba nakonec překvapeni z posunů, ke kterým od začátku lekce až k jejímu závěru ve vnímání šikany došlo.

Jak již bylo řečeno, jako zásadní pro účely uvědomění si podstaty a možných důsledků šikanování považuji v kontextu celého pracovního listu zaměřeného na tuto problematiku pátý úkol, který žákům umožňuje vyzkoušet si v dramatickém ztvárnění

---

<sup>21</sup> <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/petilistek.html>

průběh šikanování. Úkol byl zařazen jako završující (následuje ještě reflexe v podobě pětিলístku), vrcholový, protože žáci v této chvíli budou mít dostatek informací a zkušeností (vlastní, již předem dané názory, informace plynoucí z úryvků, z předešlých úkolů pracovního listu, sdílené informace se spolužáky) na to, aby byli schopni scénu znázornit. Nevím však, do jaké míry budou ochotni předvádět právě toto citlivé téma. Tento úkol je samozřejmě založen na dobrovolnosti. Jednak proto, že se dané téma může některého z žáků osobně týkat (vím o jednom případě ze třídy), jednak proto, že ne všichni žáci chtějí hrát představení, a to jakéhokoliv typu. Z hodin dramatické výchovy mám ale s touto třídou velmi pozitivní zkušenosti, scénky nejen rádi hrají, ale i vymýšlejí, navíc je většina z těchto žáků extrovertní, myslím si tedy, že se tématu chopí s energií mně známou z hodin dramatické výchovy a dovolí si prožít si danou situaci. Aby měli všichni žáci stejné podmínky, abych v některých touto aktivitou nezapříčinila jakékoliv nepříjemné pocity, je úkol zadán tak, aby se žáci v rolích vystřídali. Každý tedy bude mít možnost vyzkoušet si jak roli šikanovaného, tak roli útočníka. Nejlepším možným způsobem výměny by byla výměna rolí v rámci té samé herecké skupiny, aby „si nikdo nezůstal nic dlužen“. Na závěr úkolu je velmi důležitá zpětná vazba, kterou si žáci v rámci dvojic sdělí. Dle mého názoru je třeba si na konci aktivity uvědomit, že vše bylo jen simulací. V průběhu reflexe se tak žáci mohou vrátit do svých vlastních rolí a navodit mezi sebou znovu pocit důvěry právě sdělením dojmů, které ze hry nabyli.

### 3.4 Reflexe pracovního listu číslo 2

Druhý pracovní list, založený na úryvcích z knihy Ann Dee Ellisové *Tohle jsem udělal:*, byl jako jediný z pracovních listů řešen ve třech vyučovacích hodinách ve třech po sobě následujících dnech: ve středu 19. 3., ve čtvrtek 20. 3. a v pátek 21. 3. Podle rozvrhu by měla být středeční hodina hodinou mluvnice, čtvrtek náleží hodina literatury a v pátek máme hodinu dramatické výchovy. Vzhledem k tomu, že je dobré zachovat kontinuitu řešení pracovního listu, snažila jsem se v rámci možností pracovat na tematice šikany v po sobě následujících hodinách. Pokud bych řešení pracovního listu přerušila například víkendem, žáci by si již nemuseli pamatovat, na čem jsme pracovali a k čemu jsme došli. Navíc je pravděpodobnější, že ve třech dnech bude při výuce přítomna stejná (nebo alespoň z větší části stejná) skupina žáků a výuka tedy bude efektivnější než v případě, kdy by bylo na každé hodině jiné složení žáků. Dotace tří hodin k tomuto pracovnímu listu byla

dle mého úsudku adekvátní, jelikož úkoly k pracovnímu listu byly tentokrát mnohem náročnější na realizaci (doplňování myšlenek hlavní postavy do textu, dramatické provedení možných projevů šikany). Pokud bych měla zachovat původně plánovanou dvouhodinovou dotaci, musela bych ponechat méně prostoru na diskuse, které probírané téma vyvolalo. Jelikož ale byly tyto diskuse velmi zajímavé a vztahovaly se jak k tématu, tak k řešení jednotlivých úkolů (dokonce se dařilo propojování pracovního listu se zkušenostmi a zážitky žáků), dotaci k řešení pracovního listu jsem podle aktuální potřeby navýšila. Situace by byla samozřejmě úplně jiná, kdybych nemohla s mně svěřenými hodinami takto volně nakládat (například bych musela dodržovat striktně daný týdenní rozvrh). Pak bych viděla možnost uskutečnění výuky s pracovními listy v rámci tzv. projektového vyučování.

Na průběhu výuky s tímto pracovním listem bylo zajímavé, že jsme se striktně nedrželi pouze zadaných úkolů, ale pracovali jsme s různými postřehy ze života, úvahami, možnostmi, které nás (respektive žáky) nad pracovním listem napadaly. Pracovní list v žácích vyvolal potřeby, kterých jsem chtěla docílit. Měli možnost si v hodinách literární výchovy „projít“ skrze jednotlivé literární i neliterární úkoly daným tématem, promyslet si svoje postoje k šikaně, zamyslet se nad tím, jak se jí bránit, popřípadě jak bránit ostatní. Žáci vytvořili svým spontánním a upřímným přístupem k tématu velmi vstřícnou a bezpečnou atmosféru, nad literárními úkoly se bavili, jejich přístup k diskutování se velmi zlepšil (což je, odhaduji, zapříčiněno i tím, že byli zvědaví na názory a zkušenosti ostatních). Do diskusí se zapojil, a později dokonce vynikal, i jeden z žáků, který převážně nepracuje a je velmi těžké jej motivovat k jakékoliv činnosti (viz reflexe pracovního listu číslo 1). Nepracoval sice od začátku lekce, ale později se k pracovní nalaďené skupině žáků přidal a do diskusí přinášel své cenné pohledy na věc. Jako velmi silnou stránku pracovního listu tedy vnímám to, že dokázal zaujmout i tohoto žáka do té míry, že kultivovaně pracoval.

V pracovním listu je řešena tematika šikany a dopředu jsem počítala s tím, že ne všechny úkoly musí být žákům příjemné. Takové pocity se mohly objevit v rámci ujasňování si a následném zaznamenávání svých postojů k šikaně do pětilístku nebo v úkolu, ve kterém si šikanu žáci zkusí sami na sobě. Celá situace byla ještě citlivější vzhledem k tomu, že třídu navštěvuje žák, který šikanou již několikrát prošel a sám o zkušenostech s ní otevřeně mluví. I přes jeho otevřenost jsem k němu volila velmi opatrný přístup a respektovala jsem, když odmítl šikanu dramaticky ztvárnit, ač v nabízené roli útočníka. Ačkoliv tedy nesplnil tento úkol, po celou dobu řešení pracovního

listu velmi dobře pracoval, ostatní úkoly vypracovával, do diskusí se zapojoval, jeho práce se neodchylovala od práce ostatních žáků. Vnímám tedy jako klad pracovního listu, že jej můžeme použít i v citlivěji naladěné skupině žáků, dokonce i v té skupině, kde si šikanou někdo z žáků prošel. Nemyslím si však, že by bylo vhodné zařadit do vyučování pracovní list ve třídě, kde k šikaně mezi žáky navzájem došlo, či dokonce dochází. Je samozřejmě na uvážení pedagoga, do jaké míry je zaobírání se touto tematikou (ať s pracovním listem, nebo bez něj) pro žáky bezpečné.

Jelikož byl pro žáky tento pracovní list již druhý v pořadí, začali sami četbou úryvku. Text je na první pohled zaujal, protože po celou dobu mého pozorování udrželi tiché a soustředěné čtení. Z prvního pracovního listu již byli zvyklí, že literatura může na první pohled působit neumělecky, zmatečně a třeba i vulgárně. Neobtěžovali se tedy navzájem svými projevy, ale už věděli, že dostanou slovo později a prezentování jejich názorů bude dán prostor. Na menší nepochopení jsme narazili při řešení první otázky, tedy jaká problematika je v úryvku popisována. Žáci stále nemají osvojena pravidla diskuse do té míry, aby je používali bezděčně. Musela jsem je tedy v první fázi odpovědi usměrňovat, aby žádný z jejich postřehů neunikl, aby se poslouchali, navazovali na své promluvy, reagovali, argumentovali, nepřeskakovali k jiným tématům či aby nepřehlíželi nedořešené. Posledně zmíněný bod je důležitý v tom, že žáky vedu k tomu, aby dokončovali svoje myšlenky, aby si svá tvrzení k uspokojení všech diskutujících odůvodnili. Je tedy potřebný i prostor ze strany spolužáků, abychom tento cíl mohli naplňovat. Jedna taková situace nastala právě při řešení první otázky. Většina žáků usoudila, že kniha je zaměřena na problematiku šikany, avšak jeden z žáků z textu vyvodil téma sexuálního harašení (byl to právě ten žák, který má se šikanou zkušenosti). Hned jsem tedy chtěla, aby své tvrzení podložil důkazy z textu. Ujistila jsem ho, že jeho úsudek nemusí být vůbec špatný, že je ale třeba mít pro své závěry nějaké opodstatnění. Jako podklad pro dané tvrzení našel žák v textu slovo „úchylák“. Shodli jsme se na tom, že tento výraz nemusí svědčit o tom, že by se úryvek zabýval sexuálním harašením či znásilněním. Mnohem více důkazů našli žáci v textu právě pro téma šikany. Tuto odpověď si už dokázali společnými silami odůvodnit. V textu našli nadávky, slovní útoky, výhružky, dorážení, promlouvání do tváře oběti. Bylo by vhodné, kdyby důkazy k odpovědi (které později stejně vyžadují) psali žáci rovnou do pracovního listu. Zadání bych tedy pozměnila tak, aby rovnou obsahovalo tento požadavek, tedy „najdi pro svá tvrzení důkazy v textu“.

Pětílístek dělal žákům drobné problémy, jelikož nejsou zvyklí pracovat za pomoci metod kritického čtení a myšlení. Navzdory tomu si myslím, že zařazovat tyto metody do

výuky je prospěšné. Za pomoci pětílístku si žáci objasnili, co je to šikana, co znamená pro ně, opět probouzeli svou kreativitu (příklad vyplněného pětílístku viz příloha). Přes počáteční nejasnosti ve vyplňování jednotlivých řádků vznikaly bystré úvahy, které ujasňovaly vztah k šikaně nejen žákům samotným, ale odhalení jejich přístupu k tématu bylo důležité i pro mě jako vedoucího lekce. Reakce žáků na nastíněnou problematiku se příliš nelišily, jen ojediněle se objevil názor, že mít zkušenost se šikanou je užitečné. Nejproblematictějšími z pěti řádků se jevil řádek čtvrtý a pátý. Uznala jsem, že formulovat svůj pocit ze šikany do věty o čtyřech slovech už vyžaduje jistou zběhlost, zadala jsem žákům tedy příklad, který ale nemohli převzít: šikana se mi nelíbí. Tento triviální příklad zapříčinil snadné vyřešení čtvrtého úkolu. Vznikaly například věty „Šikana se musí řešit.“/ „Snaží se lidi zničit.“/ „Šikana je mi blízka.“ V pátém řádku jsem připustila vedle možnosti synonyma i možnost asociace, spojitosti se šikanou, se kterou se pracuje daleko volněji než se slovy podobného významu. Uvádím tedy příklady několika asociací, které žáky napadaly: násilí, ubližování, teror, ale třeba i obrana. Všechny pětílístky jsme si navzájem přečetli, abychom se lépe dobrali objektivního postihnutí tématu. Někteří žáci chtěli své pětílístky dokonce přečíst sami. Myslím si tedy, že je tato metoda zaujala a bavila. Tím bylo naplněno mé očekávání.

Třetí úkol měl být opět založen na samostatné práci žáků, teprve posléze měla přijít diskuse nad řešením úkolu. Žáci však velice spontánně začali řešit úkol ústní formou a všichni společně (ač by pro každého z nich bylo přínosnější, kdyby si zaznamenali své vlastní řešení, nad kterým by poctivě přemýšleli). Je na učiteli – tedy na mně, abych striktněji řídila práci žáků, abych jejich počínání lépe zorganizovala. I přes tento organizační nedostatek vznikl výsledek. Na řešení třetího úkolu se žáci neshodli. Pro někoho byl čtivější a schůdnější text druhý, někomu však přišel zajímavější text první. Předpoklad byl, že zajímavější pro ně bude text první, originální, zjevně ale nejsou žáci zvyklí na tuto formu textu. Obecně jim činí potíže texty dialogického charakteru. Myslím si ale, že je to způsobeno nedostatkem zkušeností s těmito texty, je tedy třeba právě tyto texty do výuky mnohem častěji zařazovat. Úkol byl založen na konfrontaci dvou textů. Předpokládala jsem, že žáci najdou několik rozdílů mezi texty a na základě tohoto srovnání budou schopni říci, který text na ně více zapůsobil. Do konce vyučovací hodiny zbývalo pár minut, proto jsme rozdíl mezi texty nestihli postihnout do té míry, jaká by byla žádoucí. Někteří žáci dokonce uvedli, že neshledávají žádné rozdíly mezi texty, že na ně oba texty působí stejně. Při promyšlenější časové organizaci bychom dostatečně postihli formální rozdíly v textech a prodiskutovali, z jakých důvodů je ten který text působivější.

Formální rozdíly jsou totiž natolik zjevné (vyprávění z pohledu postavy X nadosobní vypravěč, opakované výrazy vyvolávající naléhavost v prvním textu, dialogický charakter prvního textu), že je nemožné, aby texty na čtenáře působily úplně stejně. Kvůli nedostatku času však žáci často tvrdili, že působivější je druhý text, ač to – soudě podle jejich reakcí – spíše znamenalo, že je pro ně přehlednější, čtivější, že z něj lépe pochopili situaci. První text je naproti tomu zmatečný a nepřehledný, přesto paradoxně působivější (někteří žáci uváděli, že se do textu lépe vžívají, že je procítěnější, živější). Ke třetímu úkolu jsem se chtěla vrátit další vyučovací hodinu, bohužel ale byli žáci v jejím začátku nekoncentrovaní. Úkol jsme tedy uspokojivě nedořešili. Pokračovali jsme dalším úkolem, pro jehož řešení byla nezbytná četba druhého úryvku. Jak se již osvědčilo v prvním pracovním listu, začínat vyučovací hodinu četbou úryvku je velmi efektivní – žáci se zklidní, zkoncentrují na práci. Pokud bychom pokládali za nezbytné dořešit třetí úkol, mohli bychom se k němu vrátit někdy v průběhu lekce, nebo v jejím závěru. Protože bych ale porušila logickou strukturu pracovního listu a žáky tak nejspíš opět vyvedla z koncentrace, ponechala jsem tento úkol nedořešený.

Po neklidném začátku druhé vyučovací hodiny jsem žáky vyzvala, aby se soustředili na další úryvek, který představuje návštěvu hlavní postavy u psychologa (vzor vyplněného úkolu viz příloha). Plnění tohoto úkolu narušilo nelogické umístění zadání čtvrtého úkolu před text. Žáci tak při četbě úryvku rovnou plnili čtvrtý úkol, ač tento postup není vyhovující. V první řadě nemají žáci možnost plně se soustředit na čtení, v druhé řadě si i samotný úkol vyžaduje svůj čas a koncentraci. Pro objektivní „mluvení za postavu“ by bylo vhodné, kdyby si žáci přečetli text celý, a na jeho základě pak vyvodili, jak se v této situaci postava cítí, a doplnili podle tohoto závěru její myšlenky. Jelikož ale žáci nevěděli, co bude následovat, vyplňovali text, který pak postrádal logickou návaznost. Například:

Dr.Benson: Tvoji rodiče si myslí, že by nebylo od věci, kdybychom si spolu občas popovídali.

*Já:* Moji rodiče si toho myslí...

V žádném případě v žádném případě v žádném případě...

Jak vidno, Loganovy myšlenky v tomto případě (a v mnoha dalších případech) nejsou koherentní. Pokud bych chtěla, aby žáci byli dobře seznámeni se situací, s postavou a s kontextem (a následně podle těchto kritérií vhodně doplnili prázdné promluvy), musela

bych umístit zadání úkolu až za samotný text. Navíc by bylo potřebné žákům připomenout, že o postavě už něco víme (i na základě prvního úryvku), nemůžeme tedy doplňovat promluvy bez náležitého uvážení a zohlednění její charakteristiky. Jeden z žáků vyplnil promluvy tak, že z původně zakřiknutého a mírumilovného Logana se stal agresivní a vulgární puberták. Je jistě na místě, že žáci argumentují tím, že postava se může jinak chovat, ale něco jiného se jí může honit hlavou (ač tak propastný rozdíl mezi přemýšlením a chováním člověka je nepravděpodobný), avšak tato situace by nám pak nedovolovala pracovat s charakteristikou postavy (vyvodit na základě úryvku, jaká postava je, a za ni vhodně doplnit promluvy v kontextu nějaké situace). Žáci nakonec sami na základě prvního úryvku charakterizovali Logana jako zamlklého, tichého a vyhýbajícího se konfliktům a připustili, že je nepravděpodobné, že by byl jeho vnitřní život natolik odlišný.

Tento úkol byl mimo literární stránku věci přínosný také v tom, že měli žáci možnost uvažovat nad možnými řešeními šikany. Debatovali, zda je tímto možným řešením právě návštěva psychologa. V řízené diskusi jsme se zaobírali tím, jak nám může psycholog pomoci, jaké s ním mají zkušenosti samotní žáci, kde by hledali pomoc oni, jak by na situaci nahlíželi jako rodiče Logana. V této části pracovního listu se zapojili všichni žáci aktivně, diskusi tedy hodnotím jako velmi vydařenou. Jako příjemné zjištění shledávám, že v jiných oblastech velmi slabí žáci nyní diskutovali na výborné úrovni – mluvili kultivovaně a k věci, bylo zřejmé, že téma je zajímavé a mají k němu co říci.

Třetí vyučovací hodina, která byla věnována tomuto pracovnímu listu, byla hodinou dramatické výchovy. Využila jsem ji tedy k tomu, že jsme se společně s žáky pokusili ztvárnit (tedy dramaticky uchopit) úkol číslo pět. Smyslem tohoto úkolu měl být přímý zážitek se šikanou, a to z pohledu obou aktérů – šikanovaného i útočníka. Mimoto se samozřejmě předpokládá rozvoj kooperace žáků, zdokonalování mluvených projevů žáků, odstraňování bariér souvisejících s veřejným vystupováním. Úkol byl původně naplánován tak, aby žáci sehráli scénku vždy v rámci dvojice a poté si role vyměnili. Posléze si měli sdělit zážitky ze svého výstupu. Jelikož se ale někteří žáci na ztvárnění zadaného úkolu necítili, vyzvala jsem k realizaci scény žáky, kteří úkol chtěli a mohli splnit. Nejdříve jsem těmto žákům podala instrukce, které byly potřebné k realizaci představení. Domluvili jsme se, že jejich scénář nebude inspirován prvním úryvkem (tedy že scéna nebude kopírovat úryvek), ale budeme vycházet z našich zkušeností (i na základě pracovního listu) se šikanou. Bylo tedy důležité, abychom si ujasnili, jaký musí být útočník, co bude dělat, a jaká bude oběť. Tyto obecné charakteristiky už se snažili žáci převést do vlastního ztvárnění založeného na improvizaci. Nutno konstatovat, že vybraní žáci jsou velmi

talentovaní na dramatickou výchovu, nebojí se vystupovat při jakékoliv aktivitě, k herectví mají dobré předpoklady. Z toho důvodu jsem si dovolila malý experiment. Jedna z dívek je svým vzezřením i povahou vhodná adeptka na roli šikanovaného. Je hubená, malá, působí křehce. Navíc je velmi tichá a hodná. Napadlo mě, že by mohla ztvárnit, ač proti veškerým předpokladům, roli útočnicka. Soupeřem, tedy v tomto případě obětí, jí byla dívka, která naopak disponuje silnou postavou, je nebojácná, přímá, velmi rázná. Tato záměna rolí měla vést ke zjištění, zda může být útočníkem třeba i slabý jedinec a obětí naopak jedinec, který pro tento post nemá sebemenší sklony. Navíc jsem nechtěla, aby slabší dívce, ač oblíbené v kolektivu, bylo představení nepříjemné, aby nedošlo k nepříjemným pocitům jak u herců, tak u diváků, které tvořili zbývající žáci.

Za těchto podmínek bylo první ztvárnění situace sice důvěryhodné, ale bylo zřejmé, že všichni známe své skutečné role, že je to pro nás spíše zábavná hra, na které se ale přece jen něco ukáže. Obě dívky si vedly velmi dobře, vžily se do svých rolí, předvedly příklad typické slovní šikany. Rušivým elementem byli ostatní žáci, kteří se například smáli, když dívka v roli útočnicka roztrhla druhé dívce sešit. Dále komentovali jejich výkony, například zazněla poznámka „to bys neudělala, kdybys byla šikanovaná“. Myslím si tedy, že by bylo vhodné tyto žáky začlenit do hrané scény, aby měli roli a nemohli si dovolit tyto nevyžádané projevy. Mohli by například být svědky situace, například hrát spolužáky obou dívek – třeba si i nevšímat, co se děje, ale být v roli. Po předvedení scény jsem se ptala žáků, jak na ně zhlédnuté působilo. Všichni se shodli, že scéna nepůsobila příliš přirozeně, že je nepravděpodobné, že by role byly ve skutečnosti rozvržené tímto způsobem.

Rozhodli jsme se tedy, že scénu sehraje ještě jednou, ale role prohodíme. Specifikovali jsme zadání – řekli jsme si, že můžeme zkusit i jiný typ šikany – například mimo vyhrožování a slovního útočení i fyzické týrání. Po předchozí zkušenosti jsem věděla, že žáci tuto situaci zvládnou, že jsou si vědomi, že vše je jen simulací. Dívce, která teď měla sehrát roli oběti, jsem navrhla, ať se pokusí v bezpečném prostředí odrážet útoky, ať zkusí přijít na způsob, jak se šikaně bránit a předvést tuto obranu ostatním. Dívky si vedly po celou dobu předvádění situace velmi dobře, jejich role již působily naprosto přirozeně, předvedly svůj improvizací talent a dokázaly situaci vést přes slovní útoky a vydírání až k fyzickému napadení a ohrožení oběti na životě. Dobře postižitelné byly i motivy útočnice, která toužila po studijních úspěších šikanované, záviděla jí její dobrý studijní prospěch a školní úspěchy, nacházela uspokojení v ubližování slabšího jedince. Vážnost situace kulminovala, útočník byl stále vynalézavější, až situace vyvrcholila tím, že

útočník svou oběť střídavě vydíral a topil v záchodové míse. Celá scéna byla natolik důvěryhodná, že já sama jsem ji musela přerušit a zeptat se, zda jsou obě dívky v pořádku – hlavně tedy dívka v roli napadené. Obě se hned rozesmály a ujistily mě, že „jen hrály“. Ostatní žáci sledovali situaci, nikdo se již nevyjadřoval k tomu, co probíhá na scéně. Vytvořená atmosféra i dění na jevišti byly opravdu velmi reálné. Šikana byla již v takové fázi, kdy má útočník svou oběť plně v hrsti.

Následovala diskuse, jak s touto situací naložit, na koho se obrátit, jak celý problém řešit. Žáci spoléhali na své přátele, rodiče, učitele. Názorně viděli, že takové stadium problému už by nemuseli zvládat a že je žádoucí řešit situaci již v jejím zárodku. Žáci poukazovali i na příklad v knize, kdy se Logan po (pro ně neurčených) problémech odstěhoval do jiného města a začal navštěvovat jinou školu. Nová učitelka se snažila Logana uvést do třídního kolektivu, ale sami žáci zhodnotili, že styl „hodně si toho zažil, buďte na něj hodní“ mu příliš nepomohl. Ptala jsem se tedy, jak by Logana uvedli, kdyby byli v roli učitelky oni. Žáci dospěli k názoru, že by bylo nejvhodnější Logana pouze představit a nezaobírat se dalšími úvody, které by mohly být nakonec k neprospěchu věci. Na celé diskusi bylo navíc prospěšné, že si žáci uvědomili, jaké mezi sebou mají vztahy, jak se k sobě chovají. Zamýšleli se i nad svým brzy aktuálním přestupem na střední školu, kde si budou budovat svou pověst i postavení v novém kolektivu. Téma šikany se pro ně tedy stalo velmi aktuální, odhaduji, že výuku s tímto pracovním listem vnímali jako užitečnou a zároveň založenou na jejich aktivním a tvůrčím přístupu.

Jelikož jsme převážnou část hodiny věnovali scénickému ztvárnění a provedení šikany a reflektování této aktivity s následnou diskusí, nezbyl již dostatek času na poslední, rámcující úkol. Druhý pětílístek měl sloužit jako závěrečné uvědomění a pozastavení se nad tím, co se v hodinách odehrálo. Žáci měli možnost vyplnit pětílístek znovu, třeba i docela jinak. Nikdo z nich ale tak neučinil, všichni mě utvrdili, že by pětílístek vyplnili stejně. Já se však domnívám, že kdybych lépe zvládla časovou organizaci a žáci měli na vyplnění pětílístku přiměřenou časovou dotaci, vyplnili by jej třeba jen s drobnými obměnami, ale jistě ne úplně stejně. Aktivita by jim již byla známa, nezaobírali by se pochopením zadání, pracovali by pouze s obsahovou stránkou a se svými myšlenkami.

Časová dotace k tomuto pracovnímu listu byla sice tříhodinová, zpětně si ale uvědomuji, že bychom vystačili i se dvěma vyučovacími hodinami, pakliže bychom zkrátili diskuse, které právě při výuce s tímto pracovním listem byly velmi bohaté. Jak už ale bylo řečeno výše – pokud žáci cítí svou zainteresovanost v tématu, výuka je baví, mají k úkolům i k jejich reflexím co říci, vyplatí se respektovat přirozené plynutí lekce.

### 3.5 Pracovní list číslo 3 (Na světě nejsou jen pomeranče)

Pracovní list vytvořený na základě knihy Jeanette Wintersonové *Na světě nejsou jen pomeranče* je zaměřen na tematiku lesbické (tedy obecně homosexuální) lásky. Pokládám jej jak z hlediska tematického zaměření knihy, tak z hlediska ryze literárního za jeden z nejnáročnějších pro žáky dané deváté třídy. Řekněme, že s tématem lesbické lásky se žáci zcela běžně nesetkávají. O šikaně, neúplných rodinách, návykových látkách se mluví často a nahlas, homosexualita bývá však stále pocíťována jako tabu. Je navíc v této knize zasazena do prostředí náboženské komunity, což pro děti z převážně ateistické společnosti není přirozené. Ve svých hodinách bych ráda pracovala s předsudky žáků, učila je toleranci a pochopení. Myslím si, že je rozumné vštěpovat žákům fakt, že lidé nejsou stejní. Žáky chci tedy vést k respektování odlišností a jako vhodné téma, které může tomuto cíli napomoci, se mi jeví právě homosexuální láska – jedna z častých, avšak stále tabuizovaných odlišností od normálu. Jsem si vědoma toho, že třídu navštěvuje žák, který přiznal svou opačnou orientaci a otevřeně o ní mluví. S přihlédnutím k jeho postoji jsem se rozhodla pracovní list do výuky bez obav zařadit. Dokonce si myslím, že téma tak bude pro všechny mnohem aktuálnější a práce na pracovním listu by mohla být o to zajímavější.

Ač je na homosexuální lásku stále nahlíženo s despektem (projevuje se to i v knize Jeanette Wintersonové například postojem matky hlavní hrdinky nebo církevní komunity k lesbické lásce), ve vybraném díle je popsána zcela nenásilně, jemně, v kontextu poutavého příběhu a zajímavých postav. Celá problematika vyvstává na pozadí prostředí církevní komunity, jejíž členkou je hlavní hrdinka i její matka. Ač v knize církevní prostředí tvoří kontrastní linii k zakázané a nepřirozené lásce, zároveň je právě tento kontext homosexuální lásky netradičním a oživujícím prvkem knihy.

První úryvek z knihy jsem si mohla vybrat tak, abych nejen představila tematiku knihy, na kterou bude pracovní list zaměřen, ale abych zároveň postihla moment, kdy k sobě dívčí postavy začnou hledat cestu a postupně budou reflektovat svoje pocity. Úryvek tedy popisuje vznik lásky mezi dívkami, její reflektování z hlediska hlavní postavy – Žanety. Ač je úryvek krátký, dozvídá se čtenář na malé ploše mnoho informací. O hlavních postavách, jejich charakterech i pocitech, o prostředí, o hlavní zápletce, o zvycích spojených s oslavou křesťanského svátku. Mimo explicitního poukázání na svaté písmo se v úryvku objevují i další aluze na Bibli (viz dále). Zároveň se na textu stihne ukázat autorčin rukopis charakteristický náboženským podtónem vytvářejícím neopakovatelnou, okořeněnou atmosféru knihy. Pro účely pracovního listu skýtá úryvek

mnoho možností pro práci s textem, pro žáky však může představovat možné riziko spatřované v přesycení informacemi a v nevšedních, pro děti spíše vzdálených, tématech.

K úvodnímu úryvku se vztahuje pět po sobě logicky následujících úkolů. První z nich se opět týká odhalení tematiky na základě přečteného úryvku. Uspokojivá odpověď k tomuto zadání nemusí být jen jedna. Pokud budou žáci odpovídat například tak, že je kniha zaměřena na život dívky (dívek) v prostředí církve, nebo že je tématem knihy vztah mezi dvěma dívkami, bude to v pořádku. To, že je tématem lesbická láska, není v úryvku doslova řečeno. Můžeme vycházet jen z pocitů hlavních postav, které jsou v úryvku popsány. Myslím si ale, že žáci odhalí tematiku bez problémů a trefně. Je to již třetí pracovní list, se kterým se setkávají, a už dokážou odhadnout, jaká témata si vybírám (nějaká opravdu dobře postižitelná, ze života, citlivá). Samozřejmě očekávám (jak již bylo zvykem i v předchozích pracovních listech), že své závěry budou žáci schopni podložit konkrétními místy v úryvku.

Druhá otázka se ptá na pocity dívek. Tyto emoce můžeme vyčíst z textu. Obě dívky jsou v zadání jmenované, aby nám to usnadnilo pozdější společnou diskusi nad řešením úkolu. Po žácích vyžadují již přímo v zadání úkolu, aby pracovali s textem a místa, která dokládají jakýkoliv pocit dívek, označili. Předpokládám, že možné problémy mohou nastat s interpretací obrazných vyjádření v textu (měla jsem v útrokách chobotnici), věřím ale, že společně dokážeme pocity zkonkretizovat a pochopit. Je důležité, aby si žáci uvědomili, co dívky zažívají, pochopili, jak složitá situace je, proč z ní mají dívky strach. Teprve potom mohou pocity dívek porovnat s názorem takové instituce, jakou je církev, a uvědomit si, že v takovém kontextu je lesbická láska opravdu tíživým problémem. V textu jsou již patrné náznaky pochybností o tom, zda se chovají dívky správně (rozhovor Žanety s Melánií). Po žácích budu navíc požadovat, aby odhalili rozdíly v přístupu obou dívek k situaci. Z textu můžeme usuzovat, že více na pochybách je Žaneta, která vznáší otázku, obává se, že se chovají nepřirozeně. Melánie ji naopak uklidňuje, kdežto Žaneta se musí i nadále ujišťovat, že je vše v pořádku.

To, že je děj knihy zasazen do náboženského prostředí, si mají žáci uvědomit při řešení dalšího úkolu. Úkol je vystavěn na promluvě z knihy *Genesis*, bude však stačit, když žáci rozpoznají, co promluva znamená (tedy když mi dokážou, že jí rozumějí), a zamyslí se, v jaké knize by tuto větu mohli najít. Někteří z žáků jsou věřící, předpokládám tedy, že při společné kontrole řešení tohoto úkolu pomohou tyto žáci se správnou odpovědí i ostatním žákům, kteří si s řešením neporadí. Řešené vyjádření koresponduje s laděním celé knihy, tedy i úryvku. Žáci proto mají vyhledat místa v textu, která s touto promluvou

tematicky souvisejí. Pokud místa naleznou a označí, měli by si uvědomit náboženskou tematiku úryvku, s kterou budeme pracovat v dalších úkolech. Chci také docílit toho, aby žáci došli ke zjištění, proč autorka nepoužila nějaké explicitnější vyjádření, například „byl další den“. Je důležité, aby porozuměli tomu, že autor může chtít netradičním užíváním jazyka docílit například estetičtějšího působení textu na čtenáře či chce potrhout soudržnost textu (v našem úryvku citátem z Bible, který do kontextu celého nábožensky laděného textu zapadá).

Tento úkol je náročnější tím, že obsahuje několik dalších drobných úkolů, které ale dohromady tvoří logický celek týkající se náboženské tematiky. Úkol pracuje nejdříve s konkrétní promluvou v textu, od které se dostáváme až k celkovému ladění textu. Z toho důvodu jsou všechny menší úkoly řazené pod jedním zastřešujícím úkolem zaměřeným na odhalení kontextu, ve kterém se lesbická láska odehrává.

Čtvrtý úkol má vést ke zjištění, že církevní komunita s jinou než heterosexuální láskou nesouhlasí („Podle pastora Finche jsou přece vášně proti přírodě něco strašného.“). Mým záměrem je, aby žáci neusuzovali na základě svých domněnek, ale vyhledali v textu přímo toto místo, které o názoru církve na možnost existence lesbické lásky konkrétně vypovídá. Domnívám se, že s tímto úkolem si žáci dobře poradí, jelikož už mají za sebou dvě lekce s pracovními listy a jsou již navyklí pracovat s textem (veškeré své úsudky jsou nuceni neustále dokládat textem). Bude však ještě záležet na tom, zda samotní žáci pokládají homosexuální lásku za vášeň proti přírodě. Pakliže uznají, že je tento druh lásky nepřirozený, snadno z textu vyčtou, že je to podle pastora Finche (tedy služebníka církve) něco strašného, a mohou pak usuzovat na postoj církve k dané problematice.

Poslední úkol před dalšími úryvků se vztahuje k názvu knihy. Víím, že žákům činí obrazná vyjádření nemalé potíže, často si nedokážou obrazné názvy knih dobře interpretovat. Z toho důvodu je úkol zařazen až jako poslední v řadě, jelikož v této fázi již žáci znají a chápou téma knihy, orientují se v problematice. Podle toho, zda budou žáci schopni vymyslet vlastní (konkrétnější a explicitnější než původní) název knihy, poznám, zda originálnímu vyjádření opravdu porozuměli.

Další tři úryvky byly z knihy vybrané tak, aby každý z nich dostatečně charakterizoval vybranou postavu – matku Žanety, otce Žanety a rodinnou přítelkyni Elsie. Vyhledala jsem v knize taková místa, která tyto postavy představují, a beze změny jsem je převzala do pracovního listu. Díky těmto úryvkům budou moci žáci usuzovat, jaké postavy jsou. Na základě této interpretace pak můžeme odhadovat, jak se asi bude ta která postava stavět k Žanetině situaci a jak by mohl vypadat dopis pro Žanetu od ní. Právě tyto tři

postavy byly vybrány jako hlavní ve vztahu k Žanetě, navíc jsou všechny tři zajímavé a proti sobě kontrastní. Zvolila jsem proto variantu, díky které mohou žáci napsat reakci pro Žanetu z pohledu jen jedné z postav, nejspíš tedy té, která jim bude povahově blízká. Navíc jsem usoudila, že psát tři dopisy (tedy z pohledu všech tří postav) by bylo pro žáky již náročné a nejspíš i nadbytečné, jelikož cílem je pracovat s charakteristikou postavy a na základě této charakteristiky napsat dopis za vybranou postavu. Zároveň je ale dobré, pokud mají žáci možnost výběru, tedy možnost určitého ztotožnění se s postavou. Pak předpokládám, že je bude úkol bavit a dají si záležet na jeho plnění.

V knize byla nejdětalněji popsána Žanetina matka (její charakteristika se objevuje i v úryvku zaměřeném na otce), ostatní dvě postavy již v knize neměly tolik prostoru. Je tedy zřejmé, že matka Žanety je velmi silná osobnost, jejíž charakteristika rozhodně není jednoduchá, a můžeme předpokládat, že ani její postoj k nastalé situaci nebude bezproblémový. Je ale na žácích, aby podle textů usoudili, jak se která postava bude k Žanetě situaci stavět. Úryvky jsou řazené tak, aby si žáci přečetli každý z nich. Teprve na základě porovnání úryvků o postavách si vyberou ten nevhodnější, podle kterého budou tvořit dopis či vzkaz Žanetě. Jako první je zařazen úryvek charakterizující matku Žanety, jelikož je nejkompexnější a zároveň nejsložitější. Předpokládám, že další dva úryvky už si žáci bez problémů přečtou, protože jsou stručné. Myslím si, že pro žáky bude zajímavý názor matky, jelikož je tato postava velice kontroverzní a mohli by mít chuť reagovat na situaci jejíma očima. Nejspíš se jim bude líbit i úryvek charakterizující Elsie, protože z něj vychází jako volnomyšlenkářka se smyslem pro humor, což může být dětem blízké.

Celé zadání úkolu je formulováno tak, aby bylo pro žáky maximálně přehledné, co mají udělat. Tedy přečíst si charakteristiky postav, vybrat si jednu z nich a napsat dopis nebo vzkaz určený Žanetě očima vybrané postavy. Věděla jsem, že někteří žáci nebudou chtít psát přímo dopis, ale zároveň mi bylo známo, že jsou schopni napsat alespoň vzkaz, v němž se odrazí míra pochopení charakteristiky jimi vybrané postavy úplně stejně jako v dopisu. Výhodou dopisu je oproti vzkazu (jako jakési volné formě) procvičení tohoto slohového útvaru, se kterým budou žáci bezesporu přicházet do styku. Protože ale nejsou v pracovním listu uvedené instrukce k psaní dopisu (počítám s tím, že žáci již tento slohový útvar ovládají z nižších ročníků), nemohu počítat s tím, že útvar pojmu bezchybně. Ocením ale, pokud si žáci zvolí právě dopis, protože se k dané situaci hodí daleko lépe než pouhý vzkaz.

Na konec pracovního listu je umístěn završující úkol, který sumarizuje prekoncepty žáků k danému tématu a zároveň uplatňuje postoje, které si žáci utvořili během řešení pracovního listu. Víme navíc, v jakém prostředí hlavní postava žije, jaké postavy má kolem sebe, s kým je konfrontována. Známe pocity postav. S takovými předpoklady jsou již žáci schopni vynést vlastní úsudek a napsat přímo postavě (nebo svému vlastnímu příteli) dopis (vzkaz), ve kterém se projeví jejich stanovisko k tématu. Varianta blízkého kamaráda je zvolena z toho důvodu, aby žáci přemýšleli nad svým osobním postojem v případě někoho, na kom jim záleží (pak bude mít i úkol samotný pro žáky větší váhu). Žáci tak mají možnost uvědomit si, jak se k homosexuální lásce sami stavějí, zda ji odsuzují, nebo ji naopak podporují, nebo jestli zauímají neutrální postoj k tématu. Chci, aby věděli, že podobná situace může nastat v jejich okolí (nebo může potkat dokonce žáky samotné) a aby reflektovali své vlastní názory, které již vycházejí z nějaké zkušenosti (z dřívější nebo na základě pracovního listu). Tímto úkolem je pracovní list uzavřen, jelikož jsme od úkolů založených na úryvcích dospěli až k úkolu, ke kterému už žáci text nepotřebují. Vědí o tématu dost na to, aby mohli vystupovat již sami za sebe.

### 3.6 Reflexe pracovního listu číslo 3

Pracovní list s tématem homosexuální lásky byl řešen dvě vyučovací hodiny, vždy s jinou skupinou žáků. Vnímala jsem při jeho realizaci daleko více než u předchozích dvou pracovních listů nevhodnost dělení lekce do více vyučovacích hodin. Nevyváženost vyučovacích hodin vznikla především z toho důvodu, že byla pokaždé přítomna odlišná skupina žáků. Na první hodině byli přítomni tři chlapci a pět dívek. Tato skupina žáků byla v porovnání s druhou skupinou slabší. Efektivní řešení úkolů se dařilo jen s několika žáky, ostatní realizaci pracovního listu příliš nenapomáhali. Přesto pokládám za užitečné zpětně pohlédnout na hodinu, která neprobíhala podle mých očekávání, ale která přinesla mnoho užitečných poznatků.

Jako předcházející pracovní listy, i tento pracovní list začíná úryvkem a jeho četbou. Někteří žáci četli se zaujetím, někteří se do čtení vyloženě nutili. Text na první pohled neupoutává neobvyklou formou ani neobsahuje pro žáky v úryvcích předchozích pracovních listů překvapující vulgarismy. Někteří žáci byli zklamaní, že linie pracovních listů nevede stejným směrem. Jak ale nalákat k přečtení tohoto kratičkého úryvku, aniž bychom spoléhali na efektnost textu? Pracovní listy jsou na úryvcích založené a já jsem

počítala s tím, že žáci budou schopni text bez problémů přečíst. Nakonec se tak stalo, protože se doposud nespolupracující žáci nechali strhnout více nebo méně pracující většinou. Pokud by žáci opravdu nepracovali, mohli bychom vyzkoušet motivační diskusi na téma, kterým se zabývá pracovní list. Na počátku diskuse můžeme nadnést nějakou otázku, která by žáky zaujala. Například „Co si myslíte o lesbické lásce?“, i když bychom tím vyzradili téma pracovního listu. Je docela možné, že kdyby žáci byli zvyklí o hodinách literatury pracovat s texty, nepřistupovali by k nim nyní s takovým despektem. Pokud je ale jejich vztah k literatuře v takovéto fázi, nezbyvá, než hledat cestu, jak žákům hodiny literatury a především četbu samotnou zpříjemnit.

Protože byla žakovská skupina, s kterou jsem začala řešit pracovní list, velmi nevyrovnaná (někteří četli poctivě, někteří zpočátku vůbec), určitou chvíli trvalo, než jsme našli společné tempo práce. Ti, kteří měli úryvek přečtený, mohli pracovat na řešení prvního úkolu.

Na tématu pracovního listu, tedy na řešení první otázky, se všichni žáci shodli. Většinou odpovídali, že úryvek vypráví o lesbičkách, nebo že tématem úryvku je lesbická láska. I chlapecká část skupiny odhalila, že dívka vystupující v úryvku bude nejspíš opačné orientace. Další možnost, která žáky napadla, se příliš nelišila od prvních odpovědí – usuzovali, že by se mohlo jednat o bisexuálně orientované dívky, na podstatě tématu by to ale nic nezměnilo. Je důležité, že žáci pochopili, že se dívky chovají jinak než přirozeně, že je na popisu jejich vystupování něco, co neodpovídá společenským očekáváním. Na tomto pracovním listu bylo specifické, že žáci neřešili úkoly nejdříve samostatně, tedy písemně, ale řešení jsme rovnou diskutovali ve skupině. Důvodem byla nízká spolupráce žáků, jejich nesamostatnost v řešení úkolů. Zvolila jsem tedy variantu, při které jsme pracovali všichni společně. Většina žáků pak zaznamenávala písemné odpovědi do pracovního listu zpětně, což už byla jejich samostatná volba. Ještě před tím, než jsem svolila ke společnému řešení pracovního listu, jsem žáky upozornila, že po přečtení zadání každého úkolu si necháme alespoň chvíli čas na promyšlení znění zadání a jeho případného řešení, aby se na vypracování úkolu nepodílel vždy jen jeden žák, ale aby se mohla aktivně zapojit opravdu většina.

Na pocity dívek přicházeli žáci také vcelku snadno. Sami a hned odhadli, že jsou dívky nervózní a nejisté. Společně jsme se pokusili vyložit si vyjádření „mít v útrobach chobotnici“. Pokud nejsou vyjádření přímá, mají žáci často problém s jejich pochopením. Zvolila jsem tedy návodné otázky, kterými jsem žáky dovedla k pochopení výše zmíněného vyjádření. Nejdříve jsem se ptala, zda by žáci daný pocit specifikovali jako

pozitivní, nebo negativní. Žáci odpověděli, že jim v daném kontextu přijde pocit spíše jako pozitivní. Pak už pro ně bylo snadné usoudit, jakému pocitu chobotnice v břiše odpovídají. Žáci pro tento pocit vymysleli vlastní přirovnání. Oni sami prý mají takový pocit, když jdou na první schůzku. Další pocity, které jsme společně na základě textu odhalili, byly štěstí a bezpečí.

Je nutné zrekapitulovat, že na první dvě otázky odpovídali žáci pohotově a řešení se zdála téměř bez výhrad, přesto jsme ale u každého úkolu strávili delší čas (celkem asi dvacet minut). Dle mého názoru musejí žáci každý úkol vstřebat, reflektovat názory ostatních, mít čas na přemýšlení. U obou úkolů jsme navíc těsně spolupracovali s textem, což si také vyžádalo svůj čas. Často se při řešení úkolu objevují různé peripetie. Nad druhou otázkou mi přišlo vhodné položit ještě otázku doplňující, a to, jak by se sami žáci cítili, kdyby byli v situaci dívek. Pro žáky bylo velmi těžké pochopit, že si mají danou situaci jen představit. Do role dívek se vžívat nechtěli, přišlo jim to nepřirozené a odpuzující. Přesvědčila jsem se tedy, že je pro žáky práce s tímto pracovním listem na místě, že k tématu mají předsudky, se kterými by se právě za pomoci pracovního listu dalo pracovat. Do situace dívek se tedy žáci nakonec vžívat nemuseli, uznala jsem, že na osobní zainteresovanost žáků do problematiky je ještě brzy, že jim je téma možná i trochu nepříjemné, což jsem respektovala. Přesunuli jsme tedy svou pozornost k řešení dalšího úkolu.

Ten již nebyl pro žáky tak jednoduchý, jelikož jsou otázky v tomto bodě zaměřené na náboženský podtext knihy. Je mi známo, že tato oblast je většině mých žáků vzdálená, počítala jsem tedy, že budou potřebovat nápovědy k tomu, aby byli schopni otázky zodpovědět. Jedna z otázek je ryze faktická – ptá se, kde jinde ještě můžeme najít konkrétní promluvu „I byl večer a bylo jitro, den další.“ Odpověděla mi jedna dívka, které je Bible známá a disponuje větším kulturním rozhledem. Ostatní žáci ze skupiny však reagovali podrážděně, jelikož jim nebylo jasné, jak mohli danou otázku zodpovědět, když nejsou věřící. Otázka prověřuje spíše kulturní povědomí a dobrý úsudek žáků, uznávám tedy, že úkol byl jiného typu, než na které byli doposud zvyklí. Přesto danou otázku pokládám za důležitou, jelikož upozorňuje na náboženský kontext, který hlavní téma dokresluje a dává mu nový rozměr.

Význam promluvy byl pro žáky již srozumitelnější. Pochopili, že nastal další den. Dokonce byli schopni uvést logické důvody, proč autorka použila právě toto (a ne explicitní) vyjádření. Nejčastější odpovědí na otázku bylo, že se tato promluva lépe hodí do textu a je stylisticky zajímavější. Zabývali jsme se také návrhem, zda promluvu

nemohla pronést hlavní postava, tedy Žaneta. Žáci dobře konstatovali, že je Žaneta věřící a že by tedy bylo možné, kdyby se vyjadřovala tímto způsobem. S žáky jsme tak narazili na otázku, kdo vlastně promluvu pronáší – zda vypravěč, nebo postava Žanety. Žáci nakonec dospěli k poznání, že celý úryvek je vyprávěn z pohledu Žanety, že je tedy příběh vyprávěn z hlediska postavy. Ráda bych zde zmínila ještě jeden zajímavý nápad. Jeden žák usuzoval, že výše zmíněná promluva mohla znamenat, že se mezitím něco odehrálo, nejspíš nějaká intimnější událost mezi dívkami. Velice oceňuji aktivitu a schopnost úsudku tohoto žáka. Myslím si, že daná promluva by vskutku mohla něco podobného znamenat, navíc by tato skutečnost byla elegantně zahalena, což bychom asi v tomto druhu textu očekávali.

Nakonec měli žáci k této promluvě přiřadit i další místa v textu, která s ní souvisejí. Chvilí trvalo, než žáci odhalili souvislost mezi citátem a dalšími místy v textu, která poukazují na náboženský podtext knihy. Musela jsem jim pomoci přirovnáním. Řekla jsem jim, ať si představí, že mají balíček, ve kterém je věta „I byl večer a bylo jitro, den další.“ Jejich úkolem bylo balíček zaplnit větami s podobným laděním. Po několika nejistých příkladech už byli žáci schopni bez problémů vyjmenovat všechna místa v textu, mezi kterými pocítovali souvislost. Například: jako vždy jsme si četly v Bibli a pak si libovaly, jak je to prima, že nás Pán svedl dohromady, pastor Finch, příležitost díkůvzdání. Žáci mě překvapili tím, že věděli, že díkůvzdání je původně křesťanským svátkem a že si tedy sami od sebe uvědomili souvislost s dříve zmíněnými místy z úryvku.

Množství otázek, které bylo zahrnuté pod třetí bod, rozhodně nepřispělo k bezproblémovému řešení úkolu. Žákům celý úkol zaměřený na náboženskou tematiku přišel zdouhavý, viděla jsem na nich, že už se chtějí posunout k řešení dalšího úkolu. Přehlednosti (a tedy i snazšímu přijetí úkolu žáky) by jistě napomohlo, kdyby byly jednotlivé otázky rozdělené do více bodů. Minimálně by dané věci prospělo, pokud by byl první úkol zaměřen na konkrétní promluvu z Bible a obsahoval by ještě doplňující otázky, které by se vztahovaly k tomuto citátu, a druhý úkol by se týkal vyhledávání podobných míst v textu. Toto rozdělení by bylo logičtější a úkol by pak nebyl zbytečně mnohovrstevnatý.

Aby si žáci uvědomili naléhavost situace, tedy existenci lesbické lásky v prostředí církve, nadnesla jsem otázku, co má lesbická láska a církve společného. Jeden z žáků odpověděl, že naprosto nic. Ostatní žáci s jeho tvrzením souhlasili. Bylo pro mě důležitým cílem, abychom měli na vědomí, že citlivá situace dívek je vykulminovaná tímto protipólným, tedy konzervativním, prostředím. V této fázi pracovního listu jsem žáky

znovu zkusila tematikou osobně zatížit. Zajímalo mě, pro co by se rozhodli, kdyby museli provést volbu v roli Žanety – zda pro lásku, či pro církve, které byli doposud věrní. Žáci se jednohlasně přikláněli k lásce, věděla jsem ale (na základě jejich rychlého a jednohlasného rozhodnutí), že si neuvědomují závazek Žanety vůči církvi. Pracovali jsme tedy ještě s částí textu, ve které je řečeno, že církev byla pro dívky jako vlastní rodina, protože někteří žáci argumentovali, že Žaneta chce z církve možná odejít. V textu jsme pro to ale důkazy nenašli. Byla tedy znovu položena otázka podobného znění jako předchozí – zda by si vybrali mezi láskou, nebo rodinou. Odpověď byla stejná. Diskutovali jsme tedy o lásce a jejích podobách, zda jim i v této chvíli vadí, že jsou dívky jiné orientace, zda už si dokážou představit, že jsou v situaci dívek. Ráda poznamenávám, že žáci se nyní do diskuse zapojili a snažili se přemýšlet nad situací z pohledu dívek. Tento zlom považuji za velký pokrok v dosavadním odsuzování homosexuální lásky většinou žáků.

Vzhledem k tomu, že už z našich společných rozhovorů s žáky vyplynulo, že církve se k lesbické lásce staví odmítavě, nebyla pro žáky další otázka problémem. Zbývalo vyhledat v textu místo, které to dokládá. Danou větu (viz strana 53), která dokládá, že církve lásku proti přírodě neschvaluje, uvedli žáci posléze.

Na význam názvu knihy se žáci ptali hned v úvodu práce s pracovním listem. Nebyla pro ně viditelná spojitost mezi tímto názvem knihy a její tematikou. Nyní jsme se k této otázce dostali. Zajímala jsem se tedy o možné výklady názvu „Na světě nejsou jen pomeranče“. Nejdříve chápali žáci význam názvu doslovně, teprve po mém upozornění na obraznost názvu dokázali nahlížet na větu z jiné perspektivy. Po vysvětlení významu názvu jednoduše nahradili větou „Na světě není jen jeden druh lásky.“ Ráda bych na tomto místě doplnila, že je podle mého úsudku zbytečné zatěžovat žáky devátých tříd termíny z literární teorie, se kterými se ještě nesešli v praxi. V daném případě se jedná o výraz „metonymický“. V zadání není tento odborný název nezbytný, o daném druhu metafory se mohou žáci dozvědět poté, co splníme úkol zaměřený na název knihy.

Nahrazování původního názvu jiným názvem žáky bavilo, občas se však v zajetí své fantazie odchylovali od dané tematiky. Uznávala jsem tedy názvy jako „Utajená láska“, ale již příliš obecný a s původním názvem nesouvisející mi přišel název „Láska je láska“. Je nezbytné, aby byli žáci schopni zachovat myšlenku původního názvu. Jen tak pro mě bude dostatečně ověřitelné, že originální název i jeho význam pochopili. Na závěr tohoto úkolu již žáci chápali spojitost mezi názvem a naším tématem. Dokonce si dokázali vyložit význam pomerančů jako té lásky, která je přirozená, ale není na světě jediná. Přivedlo mě to tedy v hodině na otázku, jakým ovocem by pojmenovali lásku

homosexuální. Žáky trefně napadlo, že by se tato láska dala přirovnat k jablku, ovoci hříchu. Myslím si, že úspěšné řešení této otázky bylo z velké části zapříčiněno zařazením úkolu až na samotný konec první série úkolů. Jak již bylo zmíněno výše, v této fázi pracovního listu byli žáci s tématem obeznámeni více než ve fázi počáteční. Při řešení tohoto úkolu jsem byla potěšena tím, jak žáci uvažují. Jelikož se ale vyučovací hodina blížila ke svému závěru, zbývalo, aby žáci v omezeném čase vymysleli vlastní, konkrétnější název knihy. Přesto jsme se zabývali ještě vybranými názvy, které byly například stylisticky neobratné: „Na světě není jen jeden způsob milovat.“ Kdybychom měli k dispozici více času, mohli bychom se zamýšlet nad tím, co vlastně od názvu knihy očekáváme, a podle těchto kritérií pak tvořit vlastní názvy – domnívám se, že by pak vymizela neobratnost i nekonkrétnost většiny žakovských titulů. Samozřejmě by byla žádoucí i řízená diskuse nad vhodností jednotlivých názvů. Pokládala bych žákům například tyto otázky: Co na ten název říkáte? Líbil by se vám? Co byste na něm popřípadě změnili? Proč byste to změnili? Jelikož ale nezbýval čas, tímto úkolem jsme první část pracovního listu završili a část další jsme opět započali četbou úryvků.

Druhá hodina s pracovním listem zaměřeným na homosexuální lásku byla velice kontrastní k hodině první. Určuje to již povaha úkolů v druhé části listu – jsou spíše písemného, ale stále tvůrčího rázu, jelikož žáci tvoří vlastní texty. Celou druhou hodinu jsme věnovali přípravě k napsání dvou dopisů (či vzkazů) samotnými žáky. Skupina žáků, která byla odlišná od skupiny původní, pracovala samostatně a kreativně. Většina žáků, která chyběla na první hodině, měla možnost vypracovat si první část pracovního listu samostatně, byli tedy obeznámeni s tématem a do jisté míry i s řešením úkolů, ač neproběhla důkladná reflexe řešených úkolů. Na začátku hodiny jsme si zrekapitulovali, na co jsme během první hodiny přišli. Připomněli jsme si hlavní postavy, jejich situaci, náboženský rámec problematiky a pocity postav z nastalé situace. Přestože byly oba úkoly zamýšlené tak, aby žáci pracovali samostatně a měli tak prostor reflektovat své myšlenky, zeptala jsem se, kterou z postav si pro svůj dopis vybrali a z jakého důvodu tak učinili. Žáci si často vybírali pohled matky, protože její charakter byl pro ně velmi výrazný. Je pravdou, že úryvky o ostatních postavách nebyly tak podrobné a do zajímavých detailů vykreslené. Myslím si tedy, že by k předposlednímu úkolu postačil úryvek charakterizující matku. Pro žáky by bylo zadání srozumitelnější a mohli by se soustředit jen na jednu postavu. Koneckonců lze předpokládat, že přístup matky k lesbické lásce bude zamítavý, pro naše konfrontační účely je tedy matka nejvhodnější postavou. Na druhou stranu je

dobré mít na paměti, že názory lidí se různí a vybrané postavy jsou dobrým důkazem této palety názorů.

Žáci si však velmi často volili ke svým reakcím také postavu tety Elsie. Naplnily se tak moje předpoklady o sympatiích žáků s jednotlivými postavami (viz strana 54). Postavu otce si nezvolil nikdo. Usuzuji, že pro žáky nebyla postava otce ani zajímavá, ani natolik uspokojivě popsána, aby si ji vybrali. Naopak charakteristiku matky i tety Elsie dokázali žáci využít velmi obratně ve svých textech. Například:

Milá Žaneto,

jsem ráda, že ses mi svěřila, nikomu to neřeknu. Myslím, že by bylo dobré to nikomu neříkat, hlavně ne matce. Víš, jak by to vypadalo, kdyby se to mamka dozvěděla? Možná by brala víc tu numerologii. Vždy si řekni: „To nevádí, hlavní věc je, že to funguje.“

Tak se drž, brzy se uvidíme.

Teta Elsie

V dopise se objevuje opravdu pouze to, co nabízel úryvek. Žákyně navíc obratně využila i informace z úryvku o matce.

Někteří žáci však pracovali více s vlastní fantazií než s informacemi vyplývajícími z textu:

Milá Žaneto,

vztah probíhající mezi tebou a Melánií je naprostým rozparem s přírodou! Tvou volbu neschvaluji, ale ani nezamítám. Je to tvé rozhodnutí, se kterým nic nenadělám. Jediné, co ti mohu říct, je, aby ses právně rozhodla a abys svého rozhodnutí později nelitovala.

Máma

Nemyslím si, že by matka podle popisu v úryvku přijala danou situaci, aniž by cokoliv učinila. V textu je uvedeno, že jakživa nepoznala smíšené pocity, jen stěží si tedy bude něco myslet, a něco jiného dělat. Navíc měl matčin vztah k Bohu mnoho společného s vojenskou strategií, byla přímo ztělesněním Starého zákona. Naproti tomu matka z dopisu vyjadřuje svůj názor, ale Žanetino rozhodnutí přijímá.

Bylo by vhodné, kdybychom ještě před psaním dopisů společně shrnuli charakteristiky postav, tedy informace, které o postavách můžeme získat na základě

vybraných úryvků. Žákům je třeba neustále připomínat, že můžeme pracovat pouze s informacemi, které nabízí úryvek. Náznak této činnosti v hodině proběhl, bohužel však žáci pracovali odlišnými tempy – vypadalo to tedy tak, že někteří žáci již psali své dopisy, zatímco s ostatními jsem řešila otázky, které vyvstávaly nad jednotlivými postavami. Žáci měli často pocit neúplných informací, což je pochopitelné, protože úryvky nemohly poskytnout celistvý popis postav. Odkazovala jsem tedy žáky znovu k textu a upozorňovala je na to, že mohou pracovat pouze s tím, co je řečeno. Se skupinou žáků, kteří si zatím jen sbírali poznatky z textu, jsme vytvořili tyto základní medailonky postav: matka vyžaduje a vyznává režim, má vojenskou strategii, je fanatická ve své víře, svět má rozdělený do kategorií, připomíná diktátora. Naproti tomu otec je jejím opakem. Přenechává funkci hlavy rodiny matce, je laxní. Elsie je jedno, co říkají ostatní. Na základě těchto odpovědí žáků mohu potvrdit, že úryvky byly k účelu charakteristik postav vhodné, žáci na jejich základě dospěli k víceméně přesným popisům postav. Většina žáků byla schopna napsat dopis, několik žáků si zvolilo pouhý vzkaz, musím však s potěšením konstatovat, že naprostá většina žáků se rozhodla právě pro psaní dopisu, který je slohovým útvarem mnohem komplexnějším.

Ze strany žáků byla ještě častá otázka, jaký má být rozsah dopisu. Odpovídala jsem, že rozsah není důležitým kritériem dopisu. Hlavní je, aby žáci vyjádřili smysluplně názor za postavu, kterou budou poznávat na základě převážně nepřímé charakteristiky. Tato a podobné otázky mě při tvůrčí práci s žáky často zarážejí. Ráda bych odstranila mantinely žáků, kterými byli doposud omezováni. Myslím si, že konkrétně v tomto případě je možné napsat dopis krátký, ale trefně vystihující názor postavy. Nejspíš je jen otázka času, kdy žáci pochopí, že v literatuře není počet stran stěžejní.

V průběhu hodiny, jak jsem pozorovala práci žáků, jsem se rozhodla, že poslední úkol, tedy vlastní reakci žáků na homosexualitu jejich kamaráda, budou žáci vypracovávat doma z důvodu většího časového prostoru a prostoru k zamyšlení. Žáci, kteří již měli hotový předposlední úkol, mohli vypracovávat úkol poslední. Při těchto dvou úkolech se nejvíce projevila přirozená různorodost pracovního tempa žáků. Zpětně si uvědomuji, že možnost domácího úkolu žáky negativně ovlivnila na kvalitě vypracovávaných úkolů, bylo by tedy dobré dodržet jasná a předem stanovená kritéria tak, aby se nemusela měnit soustředěnost žáků na práci. Protože se většina žáků chtěla vyhnout domácí práci, vznikla převážná část dopisů přímo v hodině. Tato skutečnost vedla k tomu, že jsme si některé dopisy mohli přečíst a zhodnotit je. S prací většiny žáků jsem byla spokojena, ač vím, že někteří by s větší časovou investicí dosáhli lepších výsledků. I přesto si myslím, že žáci

měli dostatečnou možnost zamyslet se nad svým aktuálním postojem k homosexuální lásce a vyjádřit jej písemnou formou, která byla příjemnou organizační změnou. Ti žáci, kteří chtěli, své dopisy přečetli ostatním. Velmi mě zaujal dopis žákyně adresovaný spolužákovi s homosexuální orientací. Tento názor uvádím jako vzorový, jelikož i ostatní dopisy byly podobného přijímajícího rázu:

Ahoj Michale,

před několika týdny jsem se dozvěděla o tvé současné situaci s partnerem. Popravdě mě to zprvu překvapilo, ale na mém vztahu k tobě se nic nemění. Pořád budeš mým přítelem, a to za jakékoliv situace. Záleží mi na tobě a o tvé přátelství nechci přijít. Mám tě ráda takového, jaký jsi, a nic bych na tobě nechtěla měnit.

Buď stále sám sebou a nezapomeň, že svá rozhodnutí určuješ pouze ty sám. Nedbej na poznámky druhých.

Dostatečným důkazem, že žáky zaujala knížka, pracovní list i téma, bylo to, že se opět ptali, jak příběh dopadne. Při zpětném prohlížení pracovních listů žáků jsem shledala, že byly vzorně vyplněné a téměř všechny závěrečné dopisy byly nápadité a zároveň přijímající. Byl tak naplněn můj cíl oživit v žácích chuť k četbě a navíc podpořit jejich toleranci k odchyškám.

### 3.7 Pracovní list číslo 4 (Jako v zrcadle, jen v hádance)

Kniha Josteina Gaardera *Jako v zrcadle, jen v hádance* podává velmi jemným způsobem příběh o smrti dívenky Cecilky. Toto téma jsem pojala jako hlavní v rámci zaměření pracovních listů, přesto však knížka nabízí další peripetie. Jsou jimi filozofické úvahy nad smyslem a chodem života, protkané upřímně dětským pohledem na věc. Uvědomila jsem si, že by bylo vhodné, kdyby žáci poznali kromě stěžejního životního tématu i tuto stránku knihy a sami se zkusili zamyslet nad vybranými otázkami. Smyslem pracovního listu je tedy – jako v listech ostatních – uvědomění si naléhavosti další životní situace (tentokrát nemoci a následné smrti dítěte) a zamyšlení se nad možnostmi vyrovnání se s takovou situací, to vše díky literárnímu textu a konkrétním úkolům k němu. Navíc je tento pracovní list obohacen o otázky mezi nebem a zemí, především díky postavě anděla

smrti, který Cilku provází na její poslední cestě. Žáci tedy budou mít možnost prožít silný příběh Cecilky a projektovat si její situaci do svých vlastních životů.

Úryvek jsem z knihy pečlivě vybírala. Chtěla jsem žákům předvést autorův citlivý, ale velmi nápaditý přístup k tématu, zároveň jsem ale zamýšlela docílit toho, aby si žáci uvědomili vážnost situace (a to nejen pro hlavní postavu, ale také pro její rodinu). Na úryvku se měl ukázat i filozofický nádech knihy, měly být představeny hlavní postavy a jejich základní popis a měla vyplynout hlavní zápletka. To vše obsahuje úryvek, ve kterém se odehrává první setkání Cilky s andělem. Postavy se navzájem poznávají, tedy i my, čtenáři, máme možnost se s nimi blíže seznámit. Zároveň vyvstávají první otázky, které vznášejí obě strany (anděl a Cecílie v dialogu), které zastupují odlišné světy. Na konci úryvku zároveň vyplývá téma, které jsem pro pracovní list zvolila jako stěžejní. Celé poselství je navíc předáváno citlivým přístupem právě díky postavě anděla.

K prvnímu úryvku jsem přiřadila první tři otázky a úkoly. Na základě zkušeností z ostatních pracovních listů jsem se již snažila, aby byly otázky a zadání k úkolům co nejstručnější, zároveň ale nepostrádaly všechny potřebné instrukce. Snažila jsem se, aby se každý úkol skládal maximálně ze dvou malých podúkolů, které spolu souvisejí (například v bodě jedna). Ty jsem navíc umístila do samostatných řádků, aby se žáci mohli soustředit nejdříve na řešení prvního, a teprve posléze druhého úkolu.

Ke čtvrtému úkolu (a zpětně i k úkolu třetímu) se vztahuje úryvek, který je vybrán ze samého závěru knihy a který vypovídá o smrti Cilky. Přestože vcelku jasně z různých znaků rozpoznáváme, že Cecílie zemřela (Cecílie vidí samu sebe, je už za zrcadlem, vypadá jako skvostně oděný motýl, který právě vylétl z rukou božích), není tato informace v textu explicitně uvedena. Jsem tedy zvědavá, jak si budou žáci význam úryvku vykládat.

Linie jednotlivých úkolů vede opět od textu k žákům samotným – k přesahu do jejich životů, ve kterých může i tato situace nastat. První úkol se zaměřuje na odhalení postavy, se kterou se Cecílie baví. V této otázce budou hrát velkou roli zkušenosti dětí s anděly popisovanými v literatuře, filmech, tedy jejich obecné povědomí o těchto bytostech. Může se stát, že žáci postavu neodhalí, že pro ně zůstane jen nějakým stvořením. V takovém případě si můžeme dopomoci návodnými otázkami, do kterých zahrneme existenci Boha a nebe. Myslím si, že v řízené diskusi v rámci celé třídy již žáci společně na totožnost anděla přijdou. Pakliže se tak nestane, mohla by jim dopomoci kresba anděla, kterou mají vyhotovit na základě popisu v textu (který mají sami najít): malé stvoření s bílou košilí, nohy bosé. Bylo to děvče, nebo chlapec? Cecílie si nebyla jista, protože ta bytost neměla na hlavě ani vlásek. Zadání zní: zkus bytost nakreslit *přesně*

podle popisu v textu. Je tím myšleno přesně to, co žáci obvykle dělávají – aby se vyvarovali domýšlení si jakýchkoliv dalších znaků. V tomto úkolu chci dosáhnout toho, že žáci budou opravdu spoléhat jen na informace z textu, ne na své vlastní představy. Naučí se pracovat přesně podle úryvku (ač takových úkolů už mají splněných mnoho, málokdy však s naprosto uspokojivým výsledkem).

Řešením druhého úkolu žáci v podstatě odhalí naše téma. Je jím smrt dítěte. Podstatou úkolu je opět to, aby si žáci správně vyložili význam, tentokrát posledního odstavce úryvku.

Třetí úkol počítá již s kreativitou a nápaditostí možných řešení. Žáci si mohou sami domyslet konec příběhu. I když je na místě jejich vlastní úsudek, stále se musí držet informací, které získali z textu. Doplnila jsem tedy ještě úkol, ve kterém podkládají svá řešení konkrétními místy v úryvku. Úkol má logické vyústění v dalším bodě, kdy žáci porovnávají svůj předpoklad s tím, co se opravdu stane. Je to obdoba metody čtení s předvídáním. V našem případě ale není jasné, zda si žáci správně vyloží význam závěrečného úryvku, tedy to, že Cecilie zemřela. Pokud budou zůstávat v intencích fantasy literatury, je možné, že si závěr příběhu vyloží i jiným, fantastičtějším způsobem. Pak už bude záležet na průběhu řízené diskuse, která by měla nad možnými řešeními závěru příběhu nastat. Žáky bych chtěla dovést k poznání pravého významu úryvku, aby si uvědomili v plném rozsahu danou životní situaci a možnost nahlížení na ni. Tedy podle filozofie této knihy chápání smrti jako nevyhnutelnosti, která však připomíná sen, lehký přechod za zrcadlo.

Mezi schopnosti čtenáře patří také vykládání si významu přirovnání, která autor použil. Mně přišlo jako stěžejní přirovnání, které autor použil i v názvu a které navíc protkává celou knihu svým filozofickým podtextem, který poukazuje na lidský pohled na svět. *Jako v zrcadle, jen v hádance* je citát, který autor převzal z Bible. Mým cílem ale tentokrát není odhalení této spojitosti (jak tomu bylo ve třetím pracovním listu, kde bylo toto uvědomění stěžejní pro náboženský kontext příběhu), ale vyložení si významu tohoto neobvyklého vyjádření v kontextu příběhu, který už žáci na základě předchozích úryvků a úkolů k nim znají. Pro úplnost jsem však do zadání převzala originální znění promluvy, aby žáci mohli nad významem přemýšlet celistvěji. Pokud žáci budou schopni pochopit, že celý náš dosavadní život byl jen jako pohled do zrcadla a skutečnost nastane teprve posléze, nabídne se jim možný způsob vyrovnání se se smrtí. Tento úkol přímo vybízí k debatě o tom, co může nastat po smrti, a pokud bude žáky tato otázka zajímat, rozhodně

se jejímu prodiskutování nebráním. Je přirozené mít otázky ke smrti a ptát se na to, co bude po ní. Myslím si, že názory žáků mohou být velmi obohacující.

Poslední úkol nabízí žákům interaktivní zakončení pracovního listu a celého tématu. Při jeho tvoření jsem vycházela z hlavních postav knihy a jejich rozhovoru v prvním úryvku. Napadlo mě, že by bylo dobré, kdyby si každý žák zkusil na chvíli prožít situaci Cecílie (jako završení tématu). Na druhou stranu písemný dialog vyžaduje postavu anděla, který se pasuje do role vševědoucího, schopného odpovědět Cecílii na jakékoliv otázky. Průběh úkolu bude velmi záležet na přístupu žáků. První možné úskalí spatřuji v tom, že žáci nebudou schopni (tak jako v předchozích pracovních listech) vžít se do role postavy, uvědomit si tedy, že jsou těžce nemocní a umírají. Obávám se, že jejich otázky nebudou odpovídat situaci těžce nemocného dítěte. Přesto chci úkol realizovat s vědomím, že téma je velmi silné a i když se úkol nepovede stoprocentně, budou mít žáci možnost prožít něco nevšedního a silného (alespoň do takové míry, do jaké si to dovolí). Druhý možný problém může nastat v případě odpovědi anděla. Nevím, jestli budou žáci schopni uvědomit si, že na jejich odpovědi záleží, že odpovídají nemocnému dítěti, že jejich odpovědi musí být věrohodné, ale zároveň reálné. Musím uznat, že ani jedna z rolí není jednoduchá. Žáci budou muset využít své schopnosti vcítit se do postav a jejich rolí, navíc se budou muset poddat pravidlům hry, aby fungovala. Pokud žáci úkol uchopí správným způsobem, může z něj být velmi zajímavá a přínosná aktivita, ve které žáci poznají nejen své sousedy, ale i sami sebe se svými nejnvtěnějšími otázkami.

Je samozřejmě na místě, aby si žáci role vyměnili. Celá aktivita je omezena rozsahem pouze tří otázek z toho důvodu, aby žáci opravdu pečlivě vybírali, na co se budou ptát. Samozřejmě zohledňuji i časové hledisko. Tato aktivita završuje celý pracovní list na téma smrti. Po vzoru knihy je utvořen tak, aby měli žáci možnost zamyslet se nad tématem a v rámci úkolů v pracovním listu i komunikovat nad otázkami, které nejspíš v takové situaci přicházejí.

### **3.8 Reflexe pracovního listu číslo 4**

Pracovní list založený na tématu nemoci a smrti byl vypracováván ve čtvrteční a páteční výuce dne 10. a 11. dubna. Ve čtvrtek se na vyučování dostavilo šest žáků, z toho dva s námi nechtěli pracovat. V pátek bylo žáků sedm, v lehce pozměněném složení, což se (tentokrát pozitivně) projevilo na pracovní atmosféře. Páteční hodina se vydařila, protože

jsme se společně přesunuli přes náročnou fázi pochopení tématu a odhalení hlavních postav. V tomto pracovním listu jsem zvolila postup, ve kterém jsem žáky nechala přemýšlet do poslední chvíle. Znamená to, že řešení se nemuselo ukázat vždy po každém úkolu, ale třeba až v úkolech dalších, kdy jsme se k původním otázkám vraceli. Jednotlivé úkoly jsou vytvořené tak, že tematicky souvisejí a navzájem se doplňují. Například v prvním úkolu se ptám na totožnost postavy, se kterou si Cilka (o které toho víme poměrně hodně oproti druhé postavě) povídá. Druhá otázka se zabývá tím, co je posláním této postavy. Navíc pak pracujeme s druhým úryvkem, který je vyňat ze závěrečné části knihy, a napovídá mnohé jak o tématu, tak o postavě, na kterou se ptal první úkol. Žáci tedy postupně získávali další a další informace, ze kterých si postupně složili obraz anděla smrti, který Cilku doprovází na její poslední cestě.

Čtvrteční hodina byla oproti té páteční méně efektivní, protože se nám nedařilo přijít na totožnost anděla. Tím, že jsem žákům tentokrát nenapovídala, byla časová investice do první části pracovního listu daleko větší než v listech ostatních. Navíc první úkol zadává výtvarné ztvárnění anděla, které pochopitelně vyžadovalo časový prostor.

Usuzuji, že žáci na základě nadpřirozené postavy a existence druhého světa usoudili, že vybraná kniha spadá do žánru fantasy. To bylo nejspíš důvodem, proč postavu anděla neustále zařazovali do říše fantazie – pracovali se svými znalostmi z této oblasti literatury. Původní návrhy žáků k totožnosti postavy tak často vycházely ze známých postav pohádkové říše a říše fantasy: uvažovali jsme o skřítcích, raráscích, mytických bozích, několikrát zazněl i návrh ducha. Ve své podstatě bychom mohli v této části pracovního listu (tedy u prvního úkolu) všechny tyto nápady uznat (z důvodu nedostačujícího popisu postavy v textu). Dohodli jsme se tedy s žáky, že zatím necháme tuto otázku nezodpovězenou a vrátíme se k ní, až budeme mít více informací, které nám dovolí s konečnou platností určit totožnost neznámého stvoření z textu. Myslím si, že zvolený přístup žáky nenadchl, mým cílem ale bylo, aby na řešení úkolů opravdu přicházeli sami, bez mé pomoci. Navíc se mi tak podařilo udržet je v napětí, kým vlastně daná postava je a o co se v příběhu jedná.

Čekala jsem, že žákům napoví i obrázek, kterým zobrazili popisovanou postavu. Domnívala jsem se, že vizuální obraz žáky přivede na myšlenku anděla. Nestalo se tak. Možnou příčinu spatřuji v tom, že žáci nepracovali s přesným popisem v textu, ale spíš se řídili svou fantazií. To se změnilo, když jsem je na jejich nepřesnosti v práci s textem upozornila. Popis v úryvku pro ně byl zjevně nedostačující, jelikož postavě kreslili navíc křídla, výrazné rysy obličeje, ač v textu se žádný z těchto znaků neobjevil. Dalším

možným důvodem, proč si žáci doposud neuvědomili totožnost anděla, je to, že zobrazení v knize nemuselo odpovídat dětským představám andělů, které jsou utvořené na základě stereotypů tradovaných v pohádkách, povídkách, filmech nebo které jsou platné v současném komerčním světě. Podle těchto kritérií totiž andělovi z knihy chybějí právě křídla a jistá honosnost. I přesto, že žáci doposud nevěděli, koho vlastně kreslí, se obrázky dařily (vzorový obrázek viz příloha). Zpočátku jim činnost přišla infantilní, nehodná jejich věku, ale nejen zkušenost s tímto úkolem mě přesvědčila, že takto předem odsouzené aktivity bývají nejefektivnější a mezi žáky nejoblíbenějšími. Žáci tedy měli možnost nejen pracovat s textem, ale také dát průchod své originalitě (ač ohraničené textem sloužícím jako předloha pro kresbu) a vyzkoušet si zase jiný způsob práce přesahující rámec literární výchovy.

Pokud jsme doposud neodhalili společníka Cecílie, byl už vhodný čas alespoň na odhalení životní situace, hlavního tématu knihy. Na tuto otázku je zaměřen druhý bod, který žáky odkazuje na konečnou část prvního úryvku. Mým předpokladem bylo, že žáci bez větších problémů odhalí téma smrti. Ukázalo se však, že žáci o smrti neradi komunikují a neradi ji pojmenovávají. Popisují ji jako odchod do nebe, či ještě více nepřesně odchod na druhou stranu. U některých odpovědí tohoto typu jsem si tedy nebyla jistá, zda žáci význam posledního odstavce a vůbec celého úryvku správně pochopili, zda pořád nepracovali s vlastními zkušenostmi z fantasy literatury, kde je běžné navštěvovat jiné světy a vracet se z nich zpátky do světa lidského. Cecílii si někteří představovali jako hrdinku, která je povolána pro záchranu jiného světa. Musím uznat, že žáci opravdu neměli k dispozici příliš přímých informací. Kniha Josteina Gaardera je plná zámlk, v textu nebyly jednoznačné podklady pro to, aby si žáci dokázali význam přečteného správně vyložit. Nemyslím si však, že jiný úryvek z knihy by situaci změnil a žákům k uvědomění napomohl. *Jako v zrcadle, jen v hádance* je kniha protkaná filozofickým přemítáním, kdy není nic jasné a jednoduché, vše je zahaleno množstvím otázek. Nezařadila bych ji tedy do kategorie odpočinkové četby pro mladého čtenáře. Neznamená to však, že by si žáci neměli knihu přečíst, či se alespoň seznámit s jejími částmi. Zjevně bylo dané téma pro žáky nové, neobvyklé, vždyť kdo se s dětmi baví o smrti. Víme ale, že situace v knize může být reálná, nemoc ani smrt si nevybírá podle věku. Žáci téma smrti nepojmenovali přímo. Navedlo mě to na myšlenku, že ze smrti mají možná strach, nebo ji vnímají jako něco vzdáleného, odehrávajícího se mimo ně. Zeptala jsem se tedy, zda mají ze smrti strach, ale jejich odpovědi napovídaly spíš o tom, že jsou mladí a nepřemýšlejí nad ní. O to shledávám užitečnějším, že se s tímto pracovním listem setkali a nad tematikou smrti se

zamysleli. Nakonec žáci sami, zcela spontánně, začali vést rozhovor na téma smrti. Zda se jí bojí, jaká nejspíš bude, co přijde po ní. Při diskusi vyvstal problém s identifikací věku Cecilky. Žáci si uvědomili něco, co jim do této chvíle přišlo nepravděpodobné – že umírají i děti, že smrt si nevybírá. Mým cílem ale nebylo žáky vystrašit, či je smířit s mnohdy krutou životní realitou. Naopak – snažila jsem se, aby se na smrt podívali přívětivými očima, aby si ji dokázali představit klidnou a útěšnou, aby si dovolili věřit na hodné anděly, kteří by je mohli na poslední cestě plné dobrodružství provázet.

Žáci byli natolik pohlceni diskusí na dané téma, že v dalším úkolu nedokázali uvažovat nad jinými možnými vyústěními příběhu než nad tím výše nastíněným (smrt Cecilie). Nikoho z nich nenapadlo, že by se Cecilka uzdravila, nebo že by se například probudila úplně zdravá ze snu. Žáci si začali uvědomovat, že text může být obrazem reality. Po řešení posledních dvou úkolů si uvědomuji, že měly mnohé společné. Bylo pravděpodobné, že když žáci odhalí poselství, které anděl nese Cecilce, budou již pracovat s touto informací a bude pro ně těžké přemýšlet nad možnými zvraty, které by v knize mohly nastat. Nyní mi přijde nadbytečná otázka zahrnutá pod třetí bod: „Na základě jakých informací z textu usuzuješ, že takto příběh skončí?“ Mou snahou bylo žáky opět odkazovat k textu, chtěla jsem, aby při uvažování vycházeli vždy z úryvku, pracovali kriticky. Jelikož je ale poslední odstavec úryvku stěžejní i pro druhý bod, jeví se podstata třetího úkolu stejná jako v úkolu předešlém. Poslední odstavec napodruhé dokazuje, že Cecilie má zemřít (další z řady vystoupí, a další, teď Cecilie...). Vhodnější by tedy bylo spojit druhý a třetí úkol do jednoho úkolu a otázku poupravit například takto: „Myslíš si, že se poselství vyplní? Co jiného by se ještě mohlo stát?“ Žáky bych tak přivedla na myšlenku, že příběh se nemusí odvíjet předpokládatelným směrem, dokázali by třeba uvažovat nestereotypním, tvůrčím způsobem.

Další úkol pracuje již s druhým úryvkem, ve kterém se má potvrdit, či vyvrátit domněnka žáků ohledně závěru příběhu. Úryvek jsme ale už nestihli přečíst, jelikož se přiblížil konec vyučovací hodiny. V této chvíli jsme tedy měli podobiznu stvoření a nejasné představy o něm, věděli jsme téměř s jistotou, jaký osud čeká Cecilku, seznámili jsme se s tematikou smrtelné nemoci a dokázali jsme ji přijmout jako běžnou součást života. Hlavní, opět závěrečná, část pracovního listu ale žáky teprve čekala. Teprve šestý úkol je pomyslným spojením literatury a života samotných žáků, teprve v posledním úkolu si žáci budou moci uvědomit naléhavost mnou zvolené životní situace.

Spolupráce s páteční skupinou žáků byla výborná. Teprve v této, druhé hodině, jsme postupně docházeli k tomu, že postavou vystupující v příběhu by mohl být anděl.

Žáky jsem upozornila na první sloveso v druhém úryvku (vlétli), podle kterého již postupně odhalovali, že postava je nadpřirozená, oproti Cecílii není člověkem, že létá. Žáci si připomněli, z jakého důvodu se stvoření s Cilkou setkalo, a již sami označili postavu jako anděla smrti. Zpětně jsme kontrolovali, zda všechny znaky postavy uvedené v obou úryvcích souhlasí s naším výsledkem. Najednou bylo žákům jasné i poselství, které anděl smrti přináší. Proto, i když byl tento úkol žáky i mnou pocíťován jako jeden z nejsložitějších, bych zadání neměnila jen z toho důvodu, abych jim usnadnila práci. Naopak si myslím, že žáci museli přemýšlet daleko komplexněji a dlouhodoběji než v případě ostatních úkolů. Nevýhodou jak pro mě, tak pro žáky bylo, že jsme první úkol neměli stále uzavřený, a pracovní list se tak stával méně přehledný. Tento postup nám ale na druhou stranu dovoľoval celistvější přístup k tématu a textu samotnému. To zapříčinilo, že jsme s touto druhou skupinou žáků opět polemizovali, kdo je druhá Cecílie, která se dívá na Cecílii ležící v posteli, jak si žáci představují smrt, zda by se jim takový průběh, jaký byl nastíněn v textu, líbil i ve skutečnosti. Jelikož jsme pro tuto diskusi již nenacházeli dostatečnou oporu v textu, opírali jsme se jen o vlastní názory a zkušenosti. Překvapilo mě, že některým žákům by se smrt popsaná v textu nelíbila, že měli z anděla spíš děsivý pocit. Ptala jsem se, čím je to způsobeno. Odpovědí mi bylo, že je nepochopitelné, že anděl je šťastný a optimistický, zatímco Cecílie umírá. Hned jsem tedy namítla, jestli se jim více zamlouvá přístup lidí, kteří litují a truchlí. Pak žáci uznali, že přístup anděla popsany v textu nebyl zase tak špatný, jen byl pro ně netradiční.

Čtvrtým úkolem jsme tedy uzavřeli pomyslnou první část pracovního listu. Odhalili jsme téma knihy na základě úryvků, hlavní postavy, poznali jsme závěr příběhu (který se nám samozřejmě potvrdil, protože žáci již nad jiným závěrem příběhu od vyřešeného druhého úkolu neuvažovali). Tento úkol (tedy porovnání předpokládaného konce příběhu s tím skutečným) by měl větší smysl, kdyby žáci měli možnost uvažovat nad jinými možnými řešeními závěru příběhu než právě nad smrtí Cecilky. Naše poznatky z textu a doprovodné diskuse však zapříčinily vcelku neměnný postoj k závěru knihy. Úkol by měl tedy větší uplatnění, pokud by žáci přemýšleli i nad jinými vyústěními příběhu o andělovi a Cecilce než nad tímto jediným.

Následující úkol byl pro žáky zajímavý především z toho hlediska, že s citací z Bible se již setkali v minulém pracovním listu. Onou promluvou použitou v knize *Na světě nejsou jen pomeranče* bylo biblické „I byl večer a bylo jitro, den další.“ Žáci si na práci s tímto nábožensky laděným pracovním listem vzpomněli a přišlo jim zvláštní, že již druhá kniha se odkazuje na Bibli. Zajímalo je, proč tomu tak je a proč je Bible tak důležitá.

Vysvětlila jsem jim tedy, že Bible se považuje za jednu z nezákladnějších knih nejen z náboženského, ale i z literárního hlediska. Také jsem zmínila, že se vlastně všichni Biblí více, či méně řídíme. V tom mi žáci oponovali, tvrdili, že Bible již není aktuální, že lidé nevěří, že se jí nikdo neřídí. Oni sami věřící nejsou, s Biblí prý nemají nic společného. Jejich reakce mě přivedla na myšlenku zeptat se jich, zda kradou, zda zabíjejí (u ostatních bodů Desatera jsem si již nebyla jistá, že bych se setkala s odpovědí, jakou jsem pro své účely potřebovala). Všichni odpověděli, že ani jedno z toho nedělají. Byla jsem potěšena tím, že žáci uznali, že tímhle se opravdu řídí, ač již nehledají původ mravního kodexu v Bibli. Přesto jsem dosáhla toho, že pochopili, že Bible je důležitý zdroj, na který se i spisovatelé odkazují, navíc v knihách, kde je víra velmi důležitým doprovodným znakem, například v knize Josteina Gaardera (která rozhodně aktuální je, vzhledem k tomu, že byla vydána v devadesátých letech minulého století). Tohle doprovodné uvědomění, které u žáků nastalo, mě příjemně překvapilo (tím spíš, že nebylo v plánu), ale cílem páteho úkolu bylo něco jiného.

Žáci měli vysvětlit přirovnání „vidět jako v zrcadle“, popřemýšlet nad tím, jak mu (třeba i v kontextu celého úryvku) rozumějí. Jelikož byli žáci do této chvíle zvyklí řešit většinu úkolů ústně, činilo jim potíže vypracovat tento úkol písemně, neboť právě tady mi přišlo důležité, aby žáci měli čas na přemýšlení, aby se nenechali ovlivnit ostatními názory, aby pracovali samostatně, jelikož k interpretaci přirovnání nepotřebují znalosti nikoho jiného, ale pouze své vlastní. Věděla jsem, že je v silách každého žáka zvládnout tento úkol samostatně. Výklady žáků byly nejdříve velmi složité. Chtěla jsem tedy, ať to zkusí znovu a ať se snaží, aby jejich interpretaci přirovnání rozuměli i ostatní. Vyberu tedy několik příkladů: *Vidíme jen sebe, ne to ostatní. Vidíme to, co chceme a nevidíme to, co nechceme. Až umřeme, tak se nám otevřou oči.* Je vidět, že žáci se opravdu snažili přirovnání porozumět. Většině z nich se to povedlo – všechny tři výklady by bylo možné přijmout jako opodstatněné. Navíc poslední z výkladů mi evokoval představu smrti jako probuzení. Zeptala jsem se tedy žáků, proč je vlastně smrt vnímána negativně. Vždyť tato promluva i úryvky z knihy Josteina Gaardera nasvědčují tomu, že smrt je veskrze pozitivní. Byla jsem spokojená s tím, že žáci se nad touto myšlenkou alespoň zamysleli.

Poslední úkol, který vnímám jako stěžejní z celého pracovního listu (z toho důvodu, že žáci mají možnost vcítit se do situace nastíněné v úryvku) byl pro mne i pro žáky velmi příjemným zakončením lekce. Přes počáteční organizační nejasnosti, kdy jsem musela žákům podrobněji vysvětlit zadání, se dvojice pustily do psaní otázek. Někteří žáci nejdříve nevěděli, na co by se ptali, mým úkolem tedy bylo zkusit je k úkolu namotivovat.

Nastínila jsem těmto žákům situaci, ve které se stali těžce nemocnými. Zbývala jim poslední noc před smrtí. Povídají si s andělem, od kterého se můžou dozvědět úplně cokoli. Uvedla jsem příklady, které mě v danou chvíli napadly – například proč je mrkev oranžová, co se stane za sto let. Po vzoru knihy mě napadly i otázky filozofického typu: co bylo dřív – slepice, či vejce? Dítě, či dospělý? Je zřejmé, že žáci se do situace nemohli vžít naplno. Je velmi těžké představit si, že umíráme. Otázky tedy jistě neměly takovou naléhavost, jaká by se možná dala v dané situaci očekávat. Přesto si ale myslím, že žáci se alespoň do jisté míry mohli vžít do role Cecílie. Aktivita probíhala bez problémů, jen žáci v roli andělů měli menší problémy s odpověďmi. Najednou měli vědět všechno, mohli si vymýšlet, ale pouze tak, aby odpověď byla stále uspokojivá a alespoň do jisté míry logická. V tomto úkolu se mi podařilo zcela vymýtit jejich oblíbenou univerzální odpověď „nevím“. V této roli si totiž takovou odpověď nemohli dovolit. Žáky tento úkol bavil, nakonec, ač měli být v roli těžce nemocného, si písemný dialog vychutnali. Myslím si, že tím mohli daleko lépe pochopit roli anděla v knize, to, jak se Cecilka cítila, a v neposlední řadě i to, jakým způsobem zobrazil tak smutnou událost, jakou smrt dítěte jistě je, autor knihy. Na tento úkol bych ráda ponechala více času, aby si žáci mohli své otázky i odpovědi náležitě promyslet. Bohužel jsme byli opět omezeni časovým limitem vyučovací hodiny. Všechny odpovědi jsme stihli, nezbyl nám však čas na přečtení si vybraných dialogů, což je jistě škoda. Pro úplnost uvádím některé povedené dialogy:

*Existuje Bůh?*

Ano, pokud tomu věříš. Žije v nás samých.

*Bude moje sestra zdravá a žít ještě dlouho?*

Ano, bude.

*Kdy bude konec světa?*

Teprve tehdy, až lidstvo ztratí naději. Jedno je ale jisté – ty u toho nebudeš.

Někteří žáci volili opravdu osobní otázky:

*Co se stane, až umřu?*

Budeš v klidu a budeš si užívat v nebi s ostatními.

*Co mě na druhé straně čeká?*

Pohoda a už žádné starosti.

*Proč si Pepa našel Terezu?*

Protože potřeboval změnu. A ona je úplně odlišná. A blbá!

Jedna žákyně, která celý pracovní list vypracovávala rychlejším tempem než ostatní, si přála mít více otázek. Řekla jsem jí, že pokud už bude mít odpovědi na první tři (které si řádně promyslí), může vymyslet i další:

*Co je na druhé straně?*

Krásné místo, kde najdeš klid.

*Budu vnímat okolní svět, i když už tu nebudu?*

Když budeš chtít, tak ano.

*Setkám se s těmi, kteří mi odešli?*

Ano.

*Bolí to? Umírání?*

Bude to spíš jako úleva.

Jelikož byl žáků lichý počet, pracovala jsem s jedním chlapcem já. Musím podotknout, že úkol byl zajímavý i pro mě. Příkládám tedy i své vlastní otázky s odpověďmi žáka:

*Co bude po smrti?*

Klid. Už žádné starosti.

*Zůstaneš mým kamarádem?*

Ano, až do té doby, než se spolu rozloučíme.

*Co beze mě budou dělat mí rodiče?*

Budou smutní, ale za pár let je to přejde a zapomenou.

A naopak:

*Co bude potom?*

Potom teprve přijde skutečný život. Nebude tě zrazovat tělo, lidé budou šťastní, protože už se za ničím nepoženou.

*Půjdu do pekla, nebo do nebe?*

Pokud budeš chtít do nebe, uděláš vše pro to, aby ses tam dostal. Je to jen o tobě.

*Bolí umírání?*

Neboj se, nebolí. Je lehké jako vánek.

Myslím si, že by tato aktivita měla opravdu probíhat ve dvojici. To respektuje knižní předlohu a dvě důležité role zobrazené v úryvku. Myslím si, že žák, který pracoval se mnou, bral úkol vážněji než ostatní, shledávám tedy toto rozdělení jako prospěšné především jemu.

Pro mě byly otázky a odpovědi žáků přínosné v tom, že jsem svou třídu mohla zase blíže poznat, uvědomit si, co žáky trápí, nad čím uvažují. Je mi jasné, že ve svém věku řeší úplně jiné otázky než smrt, přesto musím práci s tímto pracovním listem z konečného hlediska zhodnotit jako velmi vydařenou. Celkově byla práce s pracovním listem na toto téma příjemně kooperativní a živá.

## 4 Dílčí závěry vyplývající z reflexí

Závěrečnou kapitolu bych ráda začala malým shrnutím mých dojmů z výuky s pracovními listy. V první řadě jsem vděčná za tuto zkušenost, jelikož výuka probíhala naprosto odlišně od běžných vyučovacích hodin, a já i mí žáci jsme si z ní mnohé odnesli. Přístup k učení byl od většiny žáků, ale i z mé strany, aktivnější, motivovanější, energičtější v porovnání s běžnými hodinami literatury. Pro žáky byla tato zkušenost úplně nová, na výše popsaný styl práce nebyli zvyklí, ale ráda budu jejich aktivnější podíl na výuce do budoucna podporovat, protože se rozhodně vyplatil. Důležitou pozitivní zpětnou vazbou pro mne byla nejen samotná práce žáků v hodinách (která byla převážně velmi dobrá), ale i fakt, že řada žáků si vybrané knihy, ke kterým byly pracovní listy vytvořené, přečetla. Myslím si, že v udaném směru výuky literatury bychom mohli pokračovat.

Považuji za užitečné na závěr shrnout nejdůležitější poznatky, které si z výuky s pracovními listy odnáším.

- 1) Je velmi důležitý přiměřený počet žáků ve třídě a jejich složení. Pracovní listy vyhovují takové skupině, ve které je možné diskutovat. Žáků bylo na výuku přítomno vždy kolem osmi. Toto seskupení považuji za velmi příhodné k řešení pracovních listů. Mohla tak probíhat efektivní diskuse nad řešením úkolů a dalšími náměty k vybranému tématu. Avšak vzhledem k počtu žáků v běžných třídách českých základních škol by řešení pracovních listů probíhalo v jiné žákovské skupině nejspíš diametrálně odlišně.
- 2) Žáky je potřeba neustále odkazovat k textu. Jejich argumenty byly často nepodložené, zapomínali, že výchozím a stěžejním bodem je pro nás právě úryvek z knihy. Myslím si, že by tento požadavek měl být zdůrazněn v každém úkolu, který vyžaduje práci s textem.
- 3) Pracovní listy se zabývají konkrétními knihami. Vybrané knihy ale žáci nečetli. Pokud víme, že žáci nejsou s danou knihou seznámeni, musíme mít tento fakt neustále na paměti. Je nutno počítat s tím, že pracují pouze s úryvkem, chybí jim tedy kontext, který jsme četbou knihy nabyli my. S tím souvisí i potřeba odhlédnout od vlastních interpretací a naslouchat výkladům žáků, kteří na rozdíl od nás pracují pouze se zlomkem celé knihy.
- 4) Je velmi znát, pokud žáci řeší pracovní listy se zájmem a s jistým pracovním nadšením. Pakliže jsou na aktivní přístup k výuce naladěni, dosahujeme velmi dobrých výsledků. Důležitá je přijímající a pozitivní pracovní atmosféra.

V opačném případě nemohou mít pracovní listy a výuka s nimi na žáky očekávaný vliv, ač by byl jejich potenciál sebevětší.

- 5) Otázky a úkoly není třeba přehnaně specifikovat. Zadání mají být stručná, avšak srozumitelná. Po výuce s pracovními listy mám zkušenost, že čím více žáky ohraničuji, tím méně se projeví jejich tvůrčí schopnosti. Je tedy lepší nedávat žákům příklady řešení, nenavádět je „správným směrem“, ale vycházet z jejich nápadů. Učitel může případné nejasnosti v zadání kdykoliv dovysvětlit, či žákům potřebné informace doplnit.
- 6) Pracovní listy jsou primárně určeny k řešení přímo ve škole. Tam je možné reflektovat práci žáků, diskutovat nad řešením otázek a úkolů, komunikovat o dalších zajímavostech, které jsou s tématem spojené. Školní prostředí se mi v tomto případě osvědčilo. Naopak pracovní listy řešené doma byly plné nedostatků, některé úkoly žáci nedostatečně pochopili, či jejich řešení rovnou vzdali. Na otázky odpovídali povrchně, úkoly nepromýšleli, celkově byl jejich přístup k řešení pracovního listu nedbalý. Chyběla jim zpětná vazba jak od spolužáků, tak od učitele a vybranou životní situaci tak nemohli do hloubky „prožít“. Neměli možnost čelit jiným názorům, jejich kroky nebyly korigovány učitelem. Často tak zůstal pracovní list řešený samostatně bez efektu. Jistou náhradou by mohla být konzultace s učitelem (ač je na škodu prostoje mezi řešením pracovního listu a jeho reflektováním), i v tomto případě si ale myslím, že žakovský kolektiv by byl nepostradatelný.
- 7) Velmi se vyplatí, když žáky nehodnotím. V průběhu práce na pracovních listech jsem se naučila, že je zbytečné žákům neustále sdělovat své soudy. Ve výuce jsem tak raději využívala návodné otázky, nebo jsem s žáky polemizovala. Pokud učitel i žáci odhlédnou od neustálého hodnocení dobře-špatně, mohou žáci uvolněně přemýšlet a nacházet tak objektivní řešení. Pokud ale budou pod neustálým tlakem, zda postupují ve své práci správně, nemůže být jejich činnost ani uvolněná, ani objektivní.
- 8) Z hlediska forem řešení úkolů se osvědčilo nejdříve písemné zpracování úkolu, teprve později jeho řešení v rámci kolektivu, nejčastěji formou řízené diskuse. Tak to bylo koneckonců zamýšleno. Ne vždy jsme tento postup dodrželi, někdy bylo například žáků málo, tudíž bylo přirozené řešit otázky a úkoly rovnou společně. V původně zamýšleném postupu však spatřuji výhody. Pokud žáci pracují nejdříve samostatně písemnou formou, mají šanci přemýšlet sami za

sebe, nejsou ovlivněni názorem druhých, přicházejí s různými nápady. Tak získáme materiál ke společné diskusi, žáci na základě svých dřívějších úsudků polemizují a docházíme k řešení problematiky. Jistá výhoda uplatnění obou forem práce je i ta, že žáci střídají činnosti a na práci se pak díky tomu lépe soustředí.

- 9) Pracovní listy jsou ideálně zamýšlené jako jedna lekce. Je tudíž vhodné pracovat s nimi v po sobě následujících vyučovacích hodinách, protože řešení žádného z pracovních listů nemůže trvat méně než jednu hodinu. Pokud se stalo, že jsme museli na jednom pracovním listu pracovat ve dvou hodinách jednoho dne (kdy hodiny nenásledovaly ihned po sobě), či dokonce v několika dnech, odrazilo se to na kvalitě práce. Žáci se museli znovu dostávat do koncentrace, museli si připomenout téma a s ním spojené vlastní názory. Někdy se stávalo, že jsme práci na pracovním listu ukončili v polovině, zrovna ve chvíli, kdy se výuka dařila. Další hodinu pak bylo těžké navázat na tuto pozitivní pracovní atmosféru. Z toho důvodu je tedy vhodné chápat pracovní list jako jednu spojitou lekci.

## 5 Závěr

Diplomová práce zaměřená na výuku s pracovními listy, které byly vytvořené na základě knih postihujících různá životní témata, přinesla zajímavá a důležitá zjištění. Jak jsme předpokládali, výuka s pracovními listy založená na tvůrčím a inovativním přístupu nabídla nový pohled na vyučování literatury. Konkrétní skupina žáků, která pracovní listy řešila, pracovala velmi dobře, vyučovací hodiny přinesly množství zajímavých diskusí, které vycházely z vybraných textů, nastolených otázek a zadaných úkolů. Je tedy zřejmé, že pečlivý výběr textů, jejich aktuálnost a následná tvůrčí práce s nimi vede k oživení výuky literární výchovy na základní škole. Žáci s překvapivým nasazením pracovali nejen v hodinách, ale někteří si dokonce, motivováni výukou, vybrané knihy celé přečetli. Tím byl naplněn i cíl, ke kterému spějí snad všichni vyučující literatury – tedy přivést žáky k četbě.

Velmi důležité jsou zkušenosti autorky práce popsané v reflexích a dílčích závěrech praktické části diplomové práce, protože ty mohou nabídnout inspiraci a důležitá zjištění nejen studentům učitelství, ale i učitelům působícím na různých stupních škol a ostatním, kterým není lhostejný přístup k vyučování a kteří neustále hledají cesty vedoucí ke zlepšení výuky v českých školách.

## 6 Prameny a literatura

### A. Prameny

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Držkou na rohožce*. V Řitce: Daranus, 2010, 156 s. ISBN 978-80-86983-91-2.

ELLISOVÁ, Ann Dee. *Tohle jsem udělal*: 1. vyd. Praha: COOBOO, 2010, 163 s. ISBN 978-80-00-02505-6.

WINTERSONOVÁ, Jeanette. *Na světě nejsou jen pomeranče*. 1. vyd. Praha: Argo, 1998, 184 s. ISBN 80-7203-084-1.

GAARDER, Jostein. *Jako v zrcadle, jen v hádance*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1999, 139 s. ISBN 80-00-00706-1.

### B. Literatura

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000, ISBN 80-85783-28-2.

KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, ISBN 978-80-246-2335-1.

NOVÁK, Radomil, Pavlína KULDANOVÁ a Ivana GEJGUŠOVÁ. *Překračování hranic obvyklosti*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 149 s. ISBN 978-80-7368-920-9.

CHALOUPKA, Otakar. Prostor mezi literární faktografií a literární zážitkovostí. *Český jazyk a literatura*, 2014, roč. 64, č. 3, s. 135-141.

CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*, 2012, roč. 63, č. 2, s. 57-61.

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, 2009, 232 s. ISBN 978-80-7367-397-0.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007, 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: Jako přívazek: Proč a jak chodit do školy?: úvaha a praktický návrh, jak učinit vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. 1. vyd. Zbuzany: Ondřej Hausenblas, 1992, 56 s. ISBN 80-86039-30-0.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra, Ondřej HAUSENBLAS. *Měníme vyučování: postupy - argumenty – ukázky*. Praha: Strom, 1994, ISBN 80-901662-3-7.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 172 s. ISBN 80-7178-120-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy J. A. Komenského*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1930, 314 s.

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002, 106 s. ISBN 80-7238-182-2.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

### C. Internetové zdroje

KOUBEK, Petr. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2013-01-18 [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/133>.

SCIO.CZ. *PROJEKT ČTENÁŘ – testování čtenářských dovedností* [online]. [cit. 2014-06-08]. Dostupné z: [http://www.skola-chrast.net/scio/2011/popis/ctenarskagramotnost\\_sz.pdf](http://www.skola-chrast.net/scio/2011/popis/ctenarskagramotnost_sz.pdf).

MĚSTSKÁ KNIHOVNA V PRAZE. *Čtou nebo nečtou české děti?* [online]. 2014-03-31 [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.mlp.cz/cz/novinky/845-ctou-nebo-nectou-ceske-deti/>.

BALADRÁNOVÁ, Michèle. *Čtenářská gramotnost dětí: Je čtení nemoderní?* [online]. 2014-03-03 [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: <http://opicirevue.cz/obsah/ctenarska-gramotnost-deti-je-cteni-nemoderni/>.

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Pětilístek* [online]. 2014-05-15 [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/P/P%C4%9Btil%C3%ADstek](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/P/P%C4%9Btil%C3%ADstek).

KYNCL, Libor. *Pětilístek* [online]. 2014-04-08 [cit. 2014-06-07]. Dostupné z <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/petilistek.html>.

## 7 Resumé

Diplomová práce se zabývá jedním z možných uchopení výuky literatury v devátém ročníku základní školy. Hlavní myšlenkou je postavit výuku literatury na pracovních listech, které se vztahují k úryvkům ze čtyř vybraných knih. Dané knihy mají společné téma – životní situace, které mohou být aktuální právě pro žáky devátého ročníku. Toto téma bylo zvoleno z toho důvodu, že autora diplomové práce pociťovala stupňující se vzdálenost žáků od literárního světa, hledala tedy způsob, jak literaturu žákům opět přiblížit a učinit potřebnou. Cílem je ukázat žákům za pomoci rozmanitých otázek a úkolů aktuálnost a užitečnost literatury, přesvědčit žáky o tom, že čtení knih může být zábavné a poučné zároveň.

Specifikem diplomové práce je skutečnost, že výuka s pracovními listy byla uskutečněna v konkrétní deváté třídě základní školy v Praze, kde autorka diplomové práce vyučuje český jazyk a literaturu. Hlavní část diplomové práce tak tvoří podrobné reflexe vyučování, ve kterém byly pracovní listy řešeny.

Na základě praktického využití pracovních listů byl učiněn závěr, že tato cesta ve výuce literatury je rozhodně funkční. Žáci reagovali na tento typ výuky velmi příznivě, na základě úryvků byli schopni řešit jak úkoly literární, tak úkoly, které přesahovaly daný text přímo k úvahám o vybraných životních situacích z vlastních pohledů žáků. Doufejme tedy, že tato diplomová práce poslouží jako možný návod k uchopení literatury, či jako inspirace k dalším námětům spějícím ke kvalitní výuce literatury v našich školách.

The possible approach towards the teaching of literature at the 9th grade level of primary education is the central topic of this thesis. The main idea is to base literature teaching on a system of working sheets, which relate to extracts from 4 selected books. These books have a common theme; real-life situations relevant to students of the 9th grade. Such theme has been preselected on the author's perception that students are becoming less in contact with the literary world, thus seeking a path to bring students closer to it. The goal is to show pupils the relevance and practical use of literature, with the use of diverse tasks and assignments and to convince them that reading may be entertaining as well as educating.

A specific characteristic of the thesis is the fact that the research has been carried out in a given classroom at one of Prague's primary schools, where the author teaches Czech Language and Literature. Therefore, a key element of the thesis is the discussion of first hand findings and lessons-learned during these lessons.

On the basis of the working sheet system trial results in class, this method proves to be efficient. Students reacted positively to the learning system and the text excerpts allowed them to complete literary tasks and also to discuss the described real-life situations from their viewpoint. These findings may possibly serve as a guide towards literature education or at least as one of the steps towards improving its quality.

## **8 Klíčová slova**

Pracovní listy, životní situace, žáci devátého ročníku, otázky a úkoly, literatura, úryvky, práce s textem, literární výchova, tvořivá práce.

## 9 Seznam příloh

Pracovní list číslo 1 (Držkou na rohožce) – s. 86

Pracovní list číslo 2 (Tohle jsem udělal:) – s. 89

Pracovní list číslo 3 (Na světě nejsou jen pomeranče) – s. 94

Pracovní list číslo 4 (Jako v zrcadle, jen v hádance) – s. 99

Vyplněný pětílístek v pracovním listu číslo 2 – s. 103

Vyplněné promluvy za postavu v pracovním listu číslo 2 – s. 104

Nakreslený obrázek anděla z pracovního listu číslo 4 – s. 106

## Ivona Březinová – Držkou na rohožce

Ty vole, tak jsem venku! Fakt volnej, ty brd'ó, ani tomu nemůžu uvěřit. Poprvý v životě konečně svoboda, já se z toho snad poseru nebo co.

Náhly poryv ve střevech jako by mu chtěl dát za pravdu. Syknul a zaťal svěrač, jak to jen šlo. Dvě tři vteřiny to vypadalo, že své tělo, které tak podlým způsobem zaútočilo zevnitř, nezkrátí, ale potom tlak povolil a on mohl ulehčeně vydechnout.

Jasně. Pohoda. Všechno zvládnou. Teď už jo. Žádný kydy ze všech stran. Poradím si. Čumět budete, jak si poradím.

Euforie ho při dalším vykročení nadzvedla málem do poskoku. Batoh narvaný jako naládovaný husí krk se mu na zádech dost zakymácel, ale on jeho tíhu ani necítil. Vlastně měl co dělat, aby se samou radostí nedal do běhu. Ale to nechtěl. Musí se ovládat. Musí odejít důstojně. Jako nedávno starej Voldráb, když ho odtud vykopli. Ten taky odkráčel, jako by se nechumelilo. Všichni tehdy zírali z oken, jestli se Voldráb ohlídne aspoň v ohybu cesty, tam se totiž skoro každěj ohlíží. Ale Voldráb se tenkrát neohlíd. Teď určitě taky zíraj. Nabeton. Mohl by se vsadit, že okna jsou obležený. Bohunka mu možná mává a Gábin je určitě připravenej zvednout ukazovák a prostředníček na znamení vítězství. I když... Gábin je drsňák, ten by možná zvednul jen ten prostředníček. Ale zrovna Gábin by mohl vědět, že on, Tony, se neotočí. Tony Farkaš se totiž konečně stal svým pánem. A jako pán musí odejít.

Podrážka levé boty nahmátla kámen a noha se bolestivě zhoupala v kotníku.

„Uhni, debile!“ zavrčel a vší silou kámen nakopl, až odletěl daleko do křoví. Jasně. Nikdo mu už nebude překážet. Ani kameny na týchle pitomý cestě.

Tam, kde úzká vymletá silnička skoro v pravém úhlu zatáčela k parku, měl sto chutí se přece jen ohlédnout a zamávat. Ale nakonec si ten poslední pohled nechal ujít. Škrtnul ho jedním kopnutím do šterku, který se nahromadil u okraje vozovky. Sprška kamínků se rozprskla a zažbluňkala v nedaleké louži. Hlavně se neohlížet. A nikdy, vůbec nikdy se nevrátit.

### **Otázky a úkoly k textu:**

- 1) Co všechno se z úryvku dozvídáš o hlavní postavě?
- 2) Odkud Tony odchází?
- 3) Jaké pocity zažívá? Konkrétní místa v textu, která odpovídají Tonyho pocitům, označ barevně.
- 4) Dokážeš si vzpomenout na situaci ze svého života, kdy ses cítil/a podobně jako Tony? Popiš ji.
- 5) V následujícím textu se zaměř na pocity Radmily. Vypiš je a dolož příklady z textu. Srovnej je s pocity Tonyho.

„Tak co s ním uděláme, Květo?“ hlesla Radmila a nejistě pohlédla na ředitelku.

„No co, co...“ rozhodila nadřízená rukama. „Teď už nic, když je hošánek pryč. To jste ho fakticky nemohli nějak zdržet?“

„Myslíš zamknout ho v bytě násilím? Přivázat ho k posteli? Nebo k psacímu stolu s tím jeho kvílejícím počítačem, jak byl věčně na simulátoru ef jedničky?“ ohradila se Radmila. „Je mu osmnáct a na odchod měl právo.“

„Ale rozebrat jste ho mohli. Tři na jednoho, to už přece je přesila. Proč vás posílám na ty psychologický kurzy, krucinál?“

„Květo, ale on byl rozhodnutej. Bylo na něm vidět, jak na ten odchod čeká. Byl jako nadrženej mukul.“

„Ale no tak...“

„Promiň, ale... Fakt bys ho musela vidět. Vždyť se ani pořádně nerozloučil, nepoděkoval, neotočil se... Květo, on se... ani jednou... neotočil, aby aspoň zamával.“ Radmila přestala bojovat s útočící lítostí a rozplakala se. Strašák připomínající selhání jí kroužil nad hlavou a jako krvelačná Erýnie. „Potřebovala bych dovolenou.“

„Na to zapomeň,“ ucedila ředitelka s cigaretou mezi suchými rty. „Nejdřív v červenci. Jestli sponzoři přitlačej a pro děcka zase vyjde moře, seženu někoho na záskok, abys mohla zůstat doma. Stejně bychom asi spojili všechny tři rodinky, aby to vyšlo na autobus. Když přibereme pár dobrovolníků, můžeš si zatím dát voraz.“

„Spíš provaz,“ pokusila se Radmila o náznak šibeničního humoru. „Pořád budu myslet na to, co s ním je. On je tak strašně nezralej.“

„Neboj. Ani to zatím nebudu hlásit. Trochu si venku natluče a pak se vrátí.“

„Myslíš?“

„Vím to. Všichni se vracej.“

6) Potvrdila se tvoje domněnka o místě, z kterého Tony odchází, nebo jsi změnil/a názor?

7) Na závěr dokonči Tonyho příběh. Můžeš si zvolit například vyprávění, novinovou zprávu, či jiný slohový útvar.



### Otázky a úkoly k textu:

- 1) Přijdeš podle úryvku na to, jaká problematika je v knize řešena?
- 2) Svůj postoj k danému tématu popiš za pomoci metody „pětilístek“.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instrukce k jednotlivým řádkům:

1. Jedno slovo = název, jméno, označení popisovaného (podstatné jméno)
2. Dvě slova = vlastnosti popisovaného (přídavná jména)
3. Tři slova = co dělá, jaké jsou jeho typické projevy (slovesa)
4. Čtyři slova (krátká věta o čtyřech slovech) = jaký máš k němu postoj, pocit z něho
5. Jedno slovo = synonymum vystihující popisované

3) Jaké jsou rozdíly mezi textem 1 a 2?

Který text je působivější, z kterého máš silnější čtenářský zážitek?

## **TEXT 2**

Bruce přišel k Loganovi a zeptal se ho, jak mu to jde s jeho dírou. Dorážel na Logana, ale ten neodpovídal a dál kopal svou díru. Bruce nadhodil, že ví, co je Logan zač.

Logan mlčel. Bylo vidět, že znervózněl.

„Já vím, co se stalo na té škole, kams chodil,“ pronesl Bruce.

Ostatní v tu chvíli přestali kopat. Logan se na Bruce nepodíval.

Bruce opakoval stále dokola: „Seš hnusák. Seš hnusnej, hnusnej, hnusnej sráč. Jo, máma mi o tom všem řekla, když jí zavolala tvoje máma, ještě než jste se sem přestěhovali.“

Logan začal kopat zběsileji.

„Máma říkala, abych se choval hezky, ale zas to nepřeháněl. Abych se ke klukům, jako jsi ty, moc nepřibližoval. Taky řekla, abych se o tom nikomu nezmiňoval, ale myslím, že už na to uzrála doba. Nemyslíš, sráči?“

Za Bruce se postavili Toby a Luke.

Bruce pokračoval: „Člověk nikdy neví, co bys mohl udělat - ty úchyláku!“

Logan jako by nedýchal. Ani se nepohnul.

„Slyšels mě? Ty úchyláku!!“ zopakoval mu Bruce ještě jednou přímo do tváře.



Dr. Benson: Ted' jsi s mluvením na řadě ty, Logane.

Já:

Máma: Zlatíčko, nic se neděje.

Já:

Musel jsem odtamtud vypadnout.

Máma: Zlatíčko?

Upírala na mě oči a pokusila se mě vzít za ruku. Odtáhl jsem se.

Já:

Dr. Benson: Víš co? Nic se neděje. Ted' poprvé mluvit nemusíš.

Já:

Dr. Benson: Co kdybych mluvil jenom já?

- 5) Vyzkoušejte si dialog ve dvojici, kdy jeden bude v roli šikanovaného a druhý si vyzkouší převahu člověka, který se šikany dopouští. Po 5 minutách si role vyměňte. Na závěr si ve dvojici sdělte, jak jste se v jednotlivých rolích cítili.
- 6) Pokud se vlivem předchozích úkolů změnil tvůj postoj k šikaně, uspořádej si své myšlenky znovu za pomoci metody „pětilístek“.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instrukce k jednotlivým řádkům:

1. Jedno slovo = název, jméno, označení popisovaného (podstatné jméno)
2. Dvě slova = vlastnosti popisovaného (přídavná jména)
3. Tři slova = co dělá, jaké jsou jeho typické projevy (slovesa)
4. Čtyři slova (krátká věta o čtyřech slovech) = jaký máš k němu postoj, pocit z něho
5. Jedno slovo = synonymum vystihující popisované

## Jeanette Wintersonová – Na světě nejsou jen pomeranče

Když jsem k Melánii došla, už se smrákalo. Musela jsem si nadejít přes hřbitov, kde jsem pro ni občas ukradla kytici z čerstvého hrobu. Měla pokaždé radost, ale to protože jsem jí nikdy neřekla, kde jsem ty kytiky vzala. Zeptala se mě, jestli u nich nechci přespat, když je maminka pryč, že je nerada v domě sama. Běžela jsem zavolat k sousedům a po dlouhých průtazích jsem z maminky, kterou jsem vytáhla od jejích salátů, konečně vymámila souhlas. Jako vždycky jsme si četly v Bibli a pak si libovaly, jak je to prima, že nás Pán svedl dohromady. Dlouho mě hladila po vlasech, pak jsme se objaly a já měla pocit, že se topím. Vyplašilo mě to, ale nemohla jsem přestat. V břiše mi mravenčilo. Měla jsem v útrokách chobotnici.

I byl večer a bylo jitro, den další.

Od té doby jsme dělaly všechno společně a já u ní trávila tolik času, kolik se dalo. Mamince se podle všeho ulevilo, že už se tak často nestýkám s Grahamem, a nějakou dobu nekomentovala množství času, které trávím s Melánií.

„Myslíš, že je to proti přírodě?“ zeptala jsem se jednou Melánie.

„Nevypadá to na to. Podle pastora Finche jsou přece vášně proti přírodě něco strašného.“ Melánie má určitě pravdu, říkala jsem si v duchu.

Přihlásily jsme se jako dobrovolnice na přípravu hostiny u příležitosti díkůvzdání a celý den jsme měly v kostele napilno. Když se všichni sešli a dali kolovat bramborovou nádivku, stály jsme na balkóně a dívaly se na ně. Naše rodina. Tady je bezpečno.

### Otázky a úkoly k textu:

- 1) Poznáš z úryvku, o jaké životní situaci se v knize pojednává? Pokus se formulovat téma úryvku.
- 2) Na základě textu popiš, jak se dívky, Melánie a Žaneta, v této situaci cítí. Najdi a podtrhni místa, která to dokládají.
- 3) „I byl večer a bylo jitro, den další.“ Co tahle promluva znamená? Kde ji můžeme najít? Proč autorka použila právě toto vyjádření? Ke kterým místům v textu bys danou promluvu tematicky přiřadil/a? Označ je. Jaká je souvislost mezi označenými místy v textu?
- 4) Jak církevní komunita, která je popsána v úryvku, nahlíží na danou problematiku? Najdi v textu místo, které její stanovisko dokládá.
- 5) Jak si osobně vykládáš titul knihy? Dokázal bys nahradit původní metonymický název jiným názvem tak, aby zůstala zachována myšlenka?
- 6) Další úryvky, se kterými budeme pracovat, charakterizují jednotlivé postavy knihy. Matku a otce Žanety a rodinnou přítelkyni Elsie. Po přečtení charakteristik jednotlivých postav si vyber jednu z nich a jejíma očima napiš reakci na intimní vztah mezi dívkami. Reakci zformuluj jako dopis nebo vzkaz určený Žanetě.

## Matka

(...) Jakživa nepoznala smíšené pocity. Rozlišovala jen dva póly: přítel a nepřítel.

Nepřáteli byli: d'ábel (ve všech svých podobách)

sousedí

sex (ve všech svých podobách)

slimáci

Přáteli byli: Pán Bůh

náš pes

teta Julinka

romány Charlotty Brontëové

jed na slimáky

a zprvu i já. Pořídila si mě, aby ve vyřazovacím zápase proti zbytku světa nečelila soupeři sama. K početí dítěte zaujímala záhadný postoj. Ne že by nemohla- ona spíš nechtěla. Jen jí velmi mrzelo, že ji v tom předběhla Panna Maria. A tak na to vyzrála jinak- přinesla si domů nalezence. Tedy mě.

Nikdy mi neopomněla dát najevo, že nejsem jen tak ledajaké dítě. Žádní mudrci se mi sice neklaněli, jelikož máti zastávala názor, že inteligentní muži neexistují, ale zato byla kolem hojnost ovcí. (...)

Maminka si vždycky v neděli přivstala, zavřela se v obývacím pokoji a do deseti hodin jsme tam měli vstup zakázán. Obývací byl jejím útočištěm v čase modliteb a rozjímání. Měla bolavá kolena, a tak se modlila vstoje, podobně jako Napoleon vydával rozkazy z koňského sedla, protože málo vyrostl. Maminčin vztah k Bohu měl vlastně mnoho společného s vojenskou strategií. Byla přímo ztělesněním Starého zákona. Nebyla pokornou ovečkou, obětním beránkem, ale bojovnicí v prvních liniích po boku proroků, a když její katastrofické věštby nedošly naplnění, trucovala pod olivovníky. Ony však dost často naplnění došly, ať už z vůle Boží, či jejím vlastním přičiněním.

Modlila se pokaždé navlas stejně. Úvodem poděkovala Pánu, že se dožila dnešního dne, a hned nato mu blahořečila, že lidstvu zas o jeden den ulehčil. Pak si vzala na paškál nepřátele, což jí bylo z celého katechismu nejbližší.

## Otec

(...) Když jsme se vrátily domů, díval se táta na televizi. Dávali zápas mezi „Drtičem“ Williamsem a jednookým Jonneym Stottem. Maminka soptila- v neděli jsme televizi vždycky zakrývali ubrusem. Byly na něm vyobrazeny skutky ze Starého zákona a dal nám ho pán, co vyklízí staré domy. Ten ubrus byl hrozně vzácný a ukládali jsme ho do speciálního šuplíku, kde už kromě něj, skleničky od Tiffanyho a libanonského pergamenu nebylo nic. (...) Táta se ani nenamáhal ubrus složit, a ze zmuchlané koule pod obrazovkou, na níž borci právě předváděli chvat stojmo, vystupoval výjev „Mojžíš přijímá Desatero“. „To bude průšvih,“ blesklo mi hlavou (...)

Chudák táta, ten se nikdy nezavděčil.

(...) A tak si maminka vzala tatínka a zreformovala ho tak, že stavěl modlitebnu a neodmlouval. Podle mě to byl hodný člověk, i když toho moc nenamluvil. Zato její táta, to byl prud'as. Vyčetl jí, že se vdala pod svou úroveň (...)

## **Elsie**

Elsie mě navštěvovala denně a vypravovala mi vtipy pro zasmání a různé příběhy pro uzdravení. Příběhy prý lidem pomáhají chápat svět. Až mi bude líp, vysvětlí mi základy numerologie, abych jí mohla asistovat. Zatetelila jsem se vzrušením, protože maminka numerologii neschvalovala. Prý se jí zabývají jen blázni.

„To nevadí,“ pravila Elsie, „hlavní věc je, že to funguje.“

A tak nám spolu bylo dobře; plánovaly jsme si, co budeme podnikat, až se uzdravím.

„Kolik je ti let, Elsie?“ vyzvídala jsem.

„Pamatuju ještě tu první velkou válku, ale víc ze mě nedostaneš.“ Pak mi začala vyprávět, jak řídila sanitku, která neměla brzdy.

- 7) Představ si, že je Žaneta tvou kamarádkou. Napiš dopis nebo vzkaz svému kamarádovi/kamarádce, ve kterém se projeví tvůj vlastní názor na věc.

## Jostein Gaarder – Jako v zrcadle, jen v hádance

Náhle se probudila. Byla určitě noc, protože dům byl úplně tichý. Cecílie otevřela oči a rozsvítila lampičku nad postelí.

Uslyšela hlas:

„Vyspala ses dobře?“

Kdo je to? Na židli u postele neseděl nikdo. Ani u ní nikdo nestál.

„Vyspala ses dobře?“ ozvalo se znovu.

Cecílie se trochu nadzdvihla a rozhlédla se po místnosti. Trhla sebou. Na okenním parapetu sedělo nějaké stvoření. Bylo tam místo právě tak pro malé dítě, ale Lasse to nebyl. Kdo to mohl být?

„Neboj se,“ řekl neznámý hlas. Zněl čistě a jasně.

Bytost měla na sobě bílou košili, nohy bosé. Prosti ostrému světlu z ozářené borovice za oknem dokázala Cecílie sotva rozpoznat obličej.

Promnula si oči, ale bíle oblečené stvoření tam sedělo dál.

Bylo to děvče, nebo chlapec? Cecílie si nebyla jista, protože ta bytost neměla na hlavě ani vlásek. Pojala rozhodnutí, že je to kluk, ale stejně dobře se mohla rozhodnout obráceně.

„Nemůžeš mi aspoň říct, jestli ses dobře vyspala?“ opakoval záhadný host.

„Ale jo... A kdo jsi?“

„Ariel.“

Cecílie si znovu promnula oči.

„Ariel?“

„Ano, jsem Ariel, Cilko.“

Pohodila hlavou:

„Stejně pořád nevím, kdo jsi.“

„Zato my víme o vás skoro všechno. Vy všechno vidíte jako v zrcadle.“

„Jako v zrcadle?“

Naklonil se dopředu. Vypadalo to, že každou chvíli přepadne a svalí se na psací stůl:

„Vy vidíte jen sami sebe a nedokážete vidět, co je na druhé straně.“

Cecílie sebou trhla. Když byla menší, často stála před zrcadlem v koupelně a myslela na to, že na druhé straně zrcadla je jiný svět. Někdy měla obavy, že ti, kdo tam žijí, ji

odtamtud pozorují, když se češe. Anebo ještě horší bylo, když si představovala, co by se stalo, kdyby vyskočili zrcadlem ven a najednou stáli vedle ní v koupelně.

„Už jsi tu někdy byl?“ zeptala se.

Důležitě přikývl.

„Jak se dostáváš dovnitř?“

„My se dostaneme kamkoliv, Cilko.“

„Tatínek zamyká hlavní dveře. A v zimě zavíráme všechna okna...“

Jenom mávl rukou:

„To pro nás nehraje žádnou roli.“

„Co?“

„Zamčené dveře a tak.“

Cecílie se zamyslela. Jako by právě sledovala nějaký filmový trik. Přehrála si tedy cívku zpátky a všechno si znovu promítla:

„Říkáš ‚my‘ a ‚pro nás‘. Je vás hodně?“

Přikývl:

„Strašně moc. Už víš? Přihořívá!“

Jenže Cecílie neměla náladu na hádanky. Řekla:

„Na celém světě bydlí pět miliard lidí. Ostatně jsem taky četla, že země je stará pět miliard let. Myslel jsi tohle?“

„Jistěže. Vy přicházíte a odcházíte.“

„Cože?“

„Každou vteřinu se z Božího rukávu vytřepe několik zbrusu nových dětí.

Abrakadabra! Každou vteřinu také několik lidí nenávratně zmizí. Je to dlouhá, nekonečná řada, další z řady vystoupí, a další, teď Cecílie...“

### Otázky a úkoly k textu:

- 1) S jakou bytostí se Cecílie baví?  
Zkus ji nakreslit přesně podle popisu v textu.
  
- 2) Jaké poselství se pro Cecílii skrývá v poslední části úryvku?
  
- 3) Jak si myslíš, že příběh skončí?  
Na základě jakých informací z textu tak usuzuješ?
  
- 4) Porovnej svůj předpoklad s tím, co je v následujícím úryvku:

Nakonec vlétli zpátky otevřeným oknem a posadili se na římsu zrovna tak, jako si sedl Ariel při první návštěvě.

Oba pohlédli na její postel. Cecílii vůbec nepřípadalo divné, že tam vidí samu sebe, jak se jí krátké světlé vlasy odrážejí proti polštáři. Vedle hlavy jí položili loňskou vánoční hvězdu.

„Měl jsi pravdu. Když spím, jsem krásná.“ řekla.

Ariel jí stiskl ruku. Podíval se na ni a řekl:

„Jsi ještě krásnější, když tu sedíš.“

„Ale to nemůžu vidět, protože jsem už za zrcadlem.“

Když to dořekla, Ariel jí pustil ruku.

„Vypadáš jako skvostně oděný motýl, který právě vylétl z rukou Božích.“

- 5) Pokus se vysvětlit přirovnání „vidět jako v zrcadle“. Napoví ti název knihy, který vychází z biblického textu: *„Nyní vidíme jako v zrcadle, jen v hádance, potom však uzříme tváří v tvář.“*

- 6) Představ si, že jsi v kůži Cecilky. Můžeš se svého anděla zeptat na tři věci, které tě zajímají. Napiš otázky, které tě napadají, na papír a předej je svému sousedovi – andělovi. Ten ti zase předá své otázky a ty budeš andělem, který mu odpoví.

**Otázky a úkoly k textu:**

- 1) Přijdeš podle úryvku na to, jaká problematika je v knize řešena?

šikana

- 2) Svůj postoj k danému tématu popiš za pomoci metody „pětifstek“.

šikana

slovní špatná

ubližuje, pomáhá, hraje

šikana je špatný projev - postoj

ndsili

**Instrukce k jednotlivým řádkům:**

1. Jedno slovo = název, jméno, označení popisovaného (podstatné jméno)
2. Dvě slova = vlastnosti popisovaného (přídavná jména)
3. Tři slova = co dělá, jaké jsou jeho typické projevy (slovesa)
4. Čtyři slova (krátká věta o čtyřech slovech) = jaký máš k němu postoj, pocit z něho
5. Jedno slovo = synonymum vystihující popisované



Dr. Benson: Ted' jsi s mluvením na řadě ty, Logane.

*Já: Ne, já mluvím poslední.*

Máma: Zlatíčko, nic se neděje.

*Já: Neděje se nic. Ale kdyby děje Andrew.*

Musel jsem odtamtud vypadnout.

Máma: Zlatíčko?

Upírala na mě oči a pokusila se mě vzít za ruku. Odtáhl jsem se.

*Já: Viděla jsem, jak Andrew i máma se snaží mě držet.*

Dr. Benson: Víš co? Nic se neděje. Ted' poprvé mluvit nemusíš.

*Já: Ne, já bych mluvil dříve.*

Dr. Benson: Co kdybych mluvil jenom já?

- 5) Vyzkoušejte si dialog ve dvojici, kdy jeden bude v roli šikanovaného a druhý si vyzkouší převahu člověka, který se šikany dopouští. Po 5 minutách si role vyměňte. Na závěr si ve dvojici sdělte, jak jste se v jednotlivých rolích cítili.
- 6) Pokud se vlivem předchozích úkolů změnil tvůj postoj k šikaně, uspořádej si své myšlenky znovu za pomoci metody „pětílístek“.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instrukce k jednotlivým řádkům:

1. Jedno slovo = název, jméno, označení popisovaného (podstatné jméno)
2. Dvě slova = vlastnosti popisovaného (přídavná jména)
3. Tři slova = co dělá, jaké jsou jeho typické projevy (slovesa)
4. Čtyři slova (krátká věta o čtyřech slovech) = jaký máš k němu postoj, pocit z něho
5. Jedno slovo = synonymum vystihující popisované

Cecílie se zamyslela. Jako by právě sledovala nějaký filmový trik. Přehrála si tedy cívku zpátky a všechno si znovu promítla:

„Říkáš ‚my‘ a ‚pro nás‘. Je vás hodně?“

Přikývl:

„Strašně moc. Už víš? Přihořívá!“

Jenže Cecílie neměla náladu na hádanky. Řekla:

„Na celém světě bydlí pět miliard lidí. Ostatně jsem taky četla, že země je stará pět miliard let. Myslel jsi tohle?“

„Jistěže. Vy přicházíte a odcházíte.“

„Cože?“

„Každou vteřinu se z Božího rukávu vytřepe několik zbrusu nových dětí. Abrakadabra! Každou vteřinu také několik lidí nenávratně zmizí. Je to dlouhá, nekonečná řada, další z řady vystoupí, a další, teď Cecílie...“



*Překlad z angličtiny*