

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav české literatury a komparatistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Zuzana Bílková

Tvorba pracovních listů pro rozvíjení čtenářských dovedností pro žáky
6. ročníků vybrané ZŠ

Creation of worksheets to develop reading skills for sixth grade students
of particular school

2018

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Andree Králíkové, Ph.D., za vstřícný přístup a cenné připomínky. Mé poděkování patří také rodině a přátelům za podporu, Anežce za originální doprovodné ilustrace a mým žákům za všechno, co mě naučili.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. ledna 2018

Podpis

Abstrakt

Práce se zabývá procesem vytváření didaktického materiálu pro žáky šestých tříd základní školy. Sleduje faktory ovlivňující výběr titulů pro četbu žáků a výběr konkrétního úryvku a následně se zaměřuje na tvorbu úloh k textům. Vychází z analýzy vybraných čítanek a z platných pedagogických dokumentů. Cílem práce je vytvoření souboru pracovních listů, určených žákům k výuce literatury a rozvíjení čtenářských dovedností. Pracovní listy mají zároveň žáky motivovat k mimoškolnímu čtení současné české literatury pro děti a mládež. V závěru práce jsou předloženy komentáře k jednotlivým pracovním listům, které reflektují proces výběru konkrétních úryvků a úloh a zároveň komentují možnosti využití tohoto didaktického materiálu ve výuce.

Klíčová slova

český jazyk a literatura, pracovní listy, čítanky, didaktické pomůcky, současná česká literatura pro děti a mládež, výuka literatury, druhý stupeň základní školy, motivace ke čtení

Abstract

This thesis deals with the process of creating a didactic material for students of the Year 7 in Czech secondary school. The thesis studies factors influencing the selection of titles and individual extracts of texts for students. It also focuses on creating tasks related to the texts. This process and its results is the outcome of the analysis of effective pedagogical documents and the number of selected readers. The aim of this thesis is to create a set of worksheets for students to help them study literature and develop their reading skills. Moreover, the worksheets should motivate students to read contemporary Czech literature for children even when out of the school. The final part of the thesis comments on each worksheet, focusing on the process of selecting individual extracts and providing possible ways of using this didactic material in lessons of literature.

Key words

Czech language and literature, worksheets, readers, didactic tools, contemporary Czech literature for children, teaching literature, secondary school, motivation to read

Obsah

1. Úvod	10
2. Teoretická část	12
2.1 Výuka českého jazyka v 6. ročníku ZŠ	12
2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Školní vzdělávací program Brána do života	12
2.2 Další přístupy k literární výchově	23
2.3 Stanovení cílové skupiny	25
2.3.1 Psychologická charakteristika žáka 6. ročníku	25
2.3.2 Charakteristika čtenářství pubescenta	27
2.3.3 Čtenářské potřeby pubescenta	28
2.4 Současná česká literatura v kontextu didaktiky	30
2.4.1 Současná česká literatura pro děti a mládež	30
2.4.2 Didaktika literatury pro děti a mládež	33
3 Praktická část	46
3.1 Pracovní list jako didaktická pomůcka	46
3.1.1 Pracovní list – vymezení pojmu a jeho funkce	46
3.1.2 Limity užití pracovních listů	53
3.2 Metoda práce s pracovními listy, výběr úloh a titulů literatury	55
3.2.1 Výběr úloh	57
3.2.2 Výběr titulů literatury	64
3.2.3 Výběr ukázky textu	67
3.2.4 Literární výchova v 6. ročníku – tematické celky	68
3.3. Struktura pracovních listů	71
3.4 Návrhy pracovních listů	72
3.4.1 Reflexe sady pracovních listů Charakteristika literárních druhů	75
3.4.2 Reflexe sady pracovních listů Pohádky	87
3.4.3 Reflexe sady pracovních listů Mýty a pověsti	101
3.4.4 Reflexe sady pracovních listů Bajky	122
3.4.5 Reflexe sady pracovních listů Povídky ze života dětí	130
4. Závěr	149
5. Seznam literatury	151
6. Přílohy	159
Příloha č. 1 – Školní vzdělávací program Brána do života, Český jazyk a literatura, 6. ročník	160
Příloha č. 2 – Tematický plán pracovních listů	166

Příloha č. 3 – Zastoupení ukázek z knih současné české LPDM v *Čítance pro 6. ročník základní školy
nebo primy víceletého gymnázia*168

1. Úvod

Diplomová práce se věnuje tvorbě didaktického materiálu určeného pro výuku českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. Zabýváme se v ní hledáním odpovědí na několik otázek: Jak můžeme žákům přiblížit současnou českou literaturu pro děti a mládež, pokud nenacházíme dostatečnou oporu v čítankách? Jaké tituly a konkrétní ukázky za tímto účelem máme zvolit? Na základě jakých kritérií bychom pak měli tyto textové ukázky vybírat? Či jakým způsobem můžeme s těmito texty dále pracovat?

Tyto otázky jsme si kladli během naší praxe v České škole bez hranic Londýn a společně s Blankou Jaurisovou, ředitelkou školní sekce, jsme dospěli k rozhodnutí pokusit se současnou českou literaturu pro děti a mládež žákům přiblížit právě formou pracovních listů. Naše představa o výsledné podobě pracovních listů se postupně začala konkretizovat. Jelikož původním záměrem bylo vytvoření didaktického materiálu pro potřeby zmíněné školy, byl výběr textů i úloh nejprve přizpůsoben potřebám žáků s odlišným mateřským jazykem.

Ačkoli k realizaci původního záměru nedošlo, rozvažování nad prvotním konceptem budoucí podobu pracovních listů v mnohém ovlivnilo. Vzhledem k pedagogickému působení na ZŠ Dobříš je zřejmé, že proces tvorby pracovních listů bude ovlivněn také cílovou skupinou žáků šestých ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, jimž jsou listy primárně určeny. Protože naším záměrem je vytvoření pomůcky, která by žáky zároveň motivovala k mimoškolnímu čtení, naším cílem je také to, aby se listy staly materiálem, který bude pro žáky zároveň přínosný i atraktivní. Ukázky a úlohy zvolíme tak, aby žákům pomohly uvědomit si odlišné roviny textu (jazyková složka, promluva vypravěče a promluva postav atp.) a zároveň maximálně rozvinuly jejich fantazii a tvůrčí schopnosti.

Pro naši práci bude také velmi důležité vizuální hledisko, které nám umožní vytvoření takového materiálu, u něhož předpokládáme, že si k němu žáci snadněji najdou pozitivní vztah. Budeme se snažit o to, aby byly listy pro žáky zajímavé již na první pohled. Z tohoto důvodu volíme průvodce, který žáky listy provází, klademe důraz na doprovodné ilustrace a zařazujeme také doplňující úlohy typu osmisměrek či přesmyček. Věříme, že snaha

o vytvoření materiálu, který bude žákům blízký, může kladně ovlivnit i jejich zájem o současnou českou literaturu pro děti a mládež.

Při realizaci stanoveného úkolu budeme postupovat ve dvou rovinách. První z nich je reflexe procesu výběru úryvků a úloh. Zde si klademe za cíl vytvořit soubor kritérií, která nám umožní vhodné ukázky vybrat. Stanovení těchto kritérií považujeme za důležité zejména z toho důvodu, aby byl náš výběr dostatečně podpořen racionálními fakty. Druhá rovina pak zahrnuje vytvoření materiálu, z něž je možno vycházet v rámci příprav na samotné vyučování.

Zkoumání kritérií, jež ovlivní proces výběru úloh a úryvků, se věnujeme v části teoretické i praktické. V první z nich čerpáme zejména z kurikulárních dokumentů a prací věnujících se didaktice literatury pro děti a mládež; cenné závěry nám přináší také analýza vybraných čítanek. V praktické části se věnujeme faktorům, které ovlivňují náš výběr v souvislosti s žánrem textu či jeho literárním druhem. Zamýšlíme se také nad limity, které práce s pracovními listy přináší. V závěru pak představujeme ucelený soubor vytvořených pracovních listů. Ke každému listu také připojujeme komentář, který reflektuje proces výběru konkrétních úryvků i úloh a zároveň navrhuje možnosti využití tohoto didaktického materiálu prakticky, tj. ve výuce.

2. Teoretická část

V této části diplomové práce se zabýváme faktory, které ovlivňují proces vytváření didaktického materiálu pro žáky šestých tříd základní školy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Tento materiál tvoří praktickou část práce. Soubor daných listů má žákům sloužit ve výuce literatury k rozvíjení čtenářských dovedností a zároveň je motivovat k mimoškolní četbě současné české literatury pro děti a mládež. Věnujeme se proto výběru titulů pro četbu žáků, výběru úryvků a také tvorbě úloh k textům, přičemž vycházíme z platných pedagogických dokumentů.

2.1 Výuka českého jazyka v 6. ročníku ZŠ

2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Školní vzdělávací program Brána do života

Práce reflektuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) (RVP ZV 2016) a Školní vzdělávací program Brána do života (dále jen ŠVP Brána do života), jenž byl vytvořen pedagogy 1. ZŠ Dobříš (ŠVP Brána do života 2013).

RVP ZV je pro naši práci zásadním dokumentem z několika důvodů – určuje vzdělávací obsah, specifikuje tzv. klíčové kompetence (očekávané výstupy v podobě určitých schopností či dovedností) a podporuje propojování vzdělávacího obsahu s jinými složkami předmětu (např. literární výchova a komunikační výchova) či napříč jednotlivými předměty (např. literární výchova a výtvarná výchova). Dle RVP ZV mají být v průběhu základního vzdělávání žáci vedeni k samostatnému učení a utváření hodnot a postojů, v dokumentu je také vyzdvihnuta důležitost rozvoje širokého zájmu žáků, provázanost školního vzdělávání se životem mimo školu, důraz na komunikaci, spolupráci a respektování druhých.

Všechny tyto aspekty úzce souvisí s tématem naší diplomové práce. Literární výchova „[formuje] mravní vědomí“ (Lederbuchová 2004: 7), její možnost podílet se na utváření hodnot je tedy zřejmá, díky textům může také učitel žákům pomoci najít cestu k druhým lidem (a tedy i sám k sobě), a přispět tak k respektování lidí žijících v odlišné životní realitě, než je ta žákova. Rozvoj širokého zájmu žáků a provázanost učiva s mimoškolními aktivitami je v rámci literární výchovy rovněž možné podpořit prostřednictvím textů (např. výběrem textů s přesahem k zájmovým oblastem žáků – zde se nabízí např. beletrie tematizující chov domácích zvířat, historii (města, regionu – např. prostřednictvím pověstí), techniku (viz

Vynálezárium Robina Krále¹) nebo práci s informačními technologiemi (viz např. oblíbené publikace o youtuberech)) či rozmanitě volených typů úloh.

Přihlédneme-li k aspektu komunikace, prostřednictvím pracovních listů si klademe za cíl rozvíjet především komunikaci s literárním textem. Předpokládáme však, že po fázi práce s textem bude následovat reflexe (diskuze řízená učitelem, diskuze ve skupinách atp.), pracovní listy tedy mají potenciál rozvíjet i komunikaci interpersonální. Co se týče zmíněné spolupráce, tento didaktický materiál je primárně určen k samostatné práci, nicméně nabízí možnost materiál modifikovat² pro potřeby jiných organizačních forem vyučování (např. tzv. skupinové vyučování), případně pracovní listy ponechat v nezměněné podobě a využít k práci ve dvojicích či v početnějších skupinách.

V úvodu této kapitoly jsme se zabývali obecnými charakteristikami RVP ZV. Vzdělávací obsah tohoto dokumentu je dále rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, pro naši práci je stěžejní oblast Jazyk a jazyková komunikace. Této oblasti se budeme věnovat dále, přičemž se zaměříme na charakteristiky pro ni typické, a to (vzhledem k cílům naší práce) s důrazem na složku literární.

2.1.1.1 Postavení literární výchovy v RVP ZV

Stěžejní oblast naší práce, literární výchova, je v RVP ZV součástí tzv. klíčového vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jenž spadá do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V RVP ZV je jazyk pojímán jako prostředek „k získávání a předávání informací, vyjádření [...] potřeb i prožitků a ke sdělování názorů“ (RVP ZV 2016: 16). Kromě již zmíněného důrazu na komunikaci RVP ZV zdůrazňuje také důležitost vytváření kladného vztahu k mateřskému jazyku a zároveň i k mnohojazyčnosti, práce s texty různého zaměření a taktéž rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře.

Zmíněné principy vyzdvihujeme z následujících důvodů: v úvodu jsme jako jeden z hlavních cílů naší práce stanovili motivaci žáků k mimoškolní četbě současné české literatury pro děti a mládež (předpokládáme, že pokud by se nám podařilo tento cíl naplnit, mohlo by být v dalším kroku snazší motivovat žáky k mimoškolní četbě obecně³). Jedná se o cíl, jenž je

¹ KRÁL, Robin. *Vynálezárium: zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur*. Praha: Běžíliška, 2015.

² Příložené pracovní listy pojímáme jako výchozí materiál určený k dalším úpravám, jedná se o dokumenty, s jejichž podobou je třeba dále pracovat. Předpokládáme, že listy budou vyučujícím upraveny dle potřeb konkrétní třídy, případně jedinců.

³ Našemu předpokladu toho, že četba současné literatury by mohla být pro žáky přitažlivější než četba literatury starší, se více věnujeme v oddílu 2.4.1.1 Vymezení pojmu „současná česká literatura pro děti a mládež“.

dosažitelný poměrně obtížně⁴, domníváme se však, že jednou ze složek literárního díla, jež má ambice žáka oslovit, je jeho jazyk. Pomocí vhodně zvoleného jazyka, který bude čtenáři blízký, má spisovatel možnost přiblížit žákům celý příběh a jeho fikční svět. Může se tak stát například prostřednictvím jazykových her⁵ či nálady vyvolané hláskovou instrumentací užitou v básni. Pozitivní vztah k mateřskému jazyku může být samozřejmě podpořen také prostřednictvím překladové literatury⁶, která však není předmětem našeho zkoumání⁷.

Co se týče tématu mnohojazyčnosti, zastoupení tohoto faktoru v našich pracovních listech pro nás nepředstavuje stěžejní kritérium, a tak budeme tento požadavek pojímat spíše jako výzvu. Předpokládáme, že s rostoucí multikulturalitou bude vycházet více knih pro děti a mládež, v nichž je téma interkulturní komunikace reflektováno, a možnost vyhovět požadavku vedení žáků k mnohojazyčnosti i v rámci literární výchovy tak bude během následujícího desetiletí o něco pravděpodobnější⁸.

Práce s texty různého zaměření je pak v našich pracovních listech obsažena s ohledem na snahu propojit v listech všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Tímto přístupem se zabývá mj. Radana Metelková Svobodová, která pro něj užívá termín *princip komplexnosti*⁹. Zmíněnou komplexnost můžeme dle Metelkové Svobodové nahlížet dvěma způsoby. Prvním z nich je propojení jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura (tedy jazykové výchovy, literární výchovy a komunikační a slohové výchovy) v pojetí RVP ZV. Jako druhý způsob propojení uvádí Metelková Svobodová vymezení Jany Svobodové¹⁰. „J. Svobodová integraci jednotlivých složek předmětu v jedné vyučovací jednotce pokládá za žádoucí a zdůvodňuje to vhodnou využitelností různých literárních ukázek při výuce mluvnice a pravopisu. Navíc se domnívá, že je jimi podpořena pozornost žáků díky

⁴ Formujícím prvkem, jenž utváří vztah k četbě, navíc obvykle není škola, ale rodina a okruh přátel žáka. Viz např. MERTIN, Václav. Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství, in *Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás* 23 [online], 2013, č. 1, s. 3 [cit. 2017-11-19]. Dostupné z: http://www.svkhk.cz/SVKHK/u-nas-pdf_archiv/20130110.pdf.

⁵ Viz např. knihy Petra Nikla.

⁶ Stejně jako kultivovanost jazyka děl české literatury, bude se v závislosti na daném nakladatelství, autorovi atp. lišit i kultivovanost jazyka překladové literatury.

⁷ V naší práci s překladovou literaturou nepracujeme z několika důvodů. Prvním je snaha vyzdvihnout současnou českou knižní produkci, představit žákům kvalitní knihy, které pravděpodobně nebudou znát (z čítanek, od členů rodiny nebo přátel). Dalším důvodem je pak velikost souboru, z něhož jsou texty vybírány. Specifikování literatury pouze na literaturu českou nám značně zúží výběr a zároveň pomůže se s celým souborem textů lépe seznámit. S ohledem na žáka pak může být výběr textu jedním z faktorů, určujících míru žákova identifikování se s hlavním hrdinou (ten se v případě českých knih obvykle pohybuje v prostředí, které je žákům bližší).

⁸ V naší práci s tématem mnohojazyčnosti pracujeme v pracovních listech např. v ukázce z knihy *Dračí polévka* (JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011.)

⁹ Viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čeština v didaktickém zrcátku* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Metelkova_Cestinavidakt.pdf. S. 30–32.

¹⁰ SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000.

přitažlivosti obsahu i formy. Autorka tvrdí, že „je třeba zabránit výskytu textů »klasicky nezáživných« až starobylých, nudných a nepodnětných, místo nich je třeba uplatňovat současné, hravé, úsměvné, veselé, podnětné ukázky, přinášející nebo předznamenávající například námět k řešení, hádanku, problém provokující k rozuzlení, úkol k rozpracování, rozvinutí nebo dokončení“^[11] (Metelková Svobodová 2013: 31). Jak Metelková Svobodová dále uvádí, literární složka by měla zajistit přirozenost propojení literární výchovy s výchovou jazykovou, komunikační a slohová výchova by pak měla mezi zmíněnými složkami umožnit plynulou návaznost. Jazyková výchova pak má především „povýšit schopnost dětí domlouvat se o novou kvalitu – domlouvat se spisovným jazykovým kódem mateřštiny, který nemá význam ve své abstraktnosti coby konstrukt, ale který získá smysl až použitím, aplikací pravidel a paradigmat v řeči, v textu, v komunikátu“^[12] (Metelková Svobodová 2013: 31).

Záměr Svobodové poukázat na nutnost praktického využití považujeme ve vztahu k našim pracovním listům za adekvátní, toto kritérium pro nás bude zásadní. Zcela také s autorkou souhlasíme v otázce důležitosti výběru vhodné, poutavé ukázky literárního textu. Pro využití v hodinách českého jazyka a literatury se nám jeví popisovaný princip propojení jako vyhovující, s tím, že předpokládáme, že ne každé učivo může být nenásilně propojeno s dalšími dvěma složkami. Pokud bychom se však řídili principem komplexnosti i během tvorby pracovních listů, došlo by ke změně některých z jejich zamýšlených funkcí. Jsme toho názoru, že z konceptu Svobodové je patrné zaměření se na jazykovou složku, výběr literárních ukázek by se tak měl mj. řídit měrou jejich *využitelnosti při výuce a pravopisu*. Jak vyplývá z citovaného textu, Svobodová tento princip výběru zdůvodňuje vyšší pravděpodobností vzbuzení zájmu žáků o danou problematiku. Vzhledem k tomu, že cílem naší práce je motivovat žáky k četbě, nebudeme během procesu výběru ukázek hledisko jazykové (ve smyslu učiva zastoupeného v osnovách pro 6. ročník) či komunikační a slohové zohledňovat. Pokud však bude na základě dalších kritérií (viz níže) vybrána taková ukázka, jež bude obsahovat mluvnické jevy, kterým by se dle ŠVP měla v daném období¹³ věnovat pozornost, považujeme vyzdvihnutí jazykové či komunikační stránky za prospěšné. V takovém případě budeme za adekvátní pro naše PL považovat i výše uvedené požadavky Svobodové.

¹¹ SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. S. 104.

¹² SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. S. 106

¹³ Pracovní listy budou zpracovány v souladu s ŠVP Brána do života, přičemž jejich pořadí se řídí pořadím jednotlivých učebních celků formulovaných v ŠVP. Pokud se tedy např. rozhodneme do listu, jež by měl na základě osnov obsahovat literární učivo probírané v únoru, zahrnout i jazykovou složku, budeme dbát na to, aby tato složka korespondovala s učivem, k jehož osvojení by na základě osnov pro jazykovou výchovu mělo dojít v téže době.

Snaha o propojení jednotlivých složek se bude v našich pracovních listech projevovat na více úrovních. Jako příklady tohoto propojení můžeme uvést například princip výběru textů (výběr literárního textu se v některých případech bude řídit mj. zastoupením jevů, jež by si měli žáci v daném období školního roku dle ŠVP Brána do života právě osvojovat v rámci jazykové či komunikační a slohové výchovy – např. výběr literárního textu s vysokou frekvencí zájmen či popis literárního hrdiny), či skutečnost, že žáci budou pracovat jak s texty uměleckého stylu, tak s texty stylu neuměleckého (např. zpráva, oznámení). Pestrost textů se dále budeme snažit podpořit výběrem ukázek různých žánrů a rozmanitostí témat. V následujícím oddíle se budeme věnovat požadavkům kladeným na jednotlivé složky zmíněného vzdělávacího oboru.

2.1.1.1.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek, které se ve výuce vzájemně prolínají. Těmito složkami jsou: Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Jak již bylo řečeno výše, hlavním cílem pracovních listů je podpora rozvoje čtenářských dovedností a motivace k mimoškolní četbě žáků prostřednictvím práce s texty současné české literatury pro děti a mládež. Vzhledem k časté praxi, kdy ve výuce nedochází k prolnutí jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jsme se rozhodli do pracovních listů v menší míře zahrnout i úlohy spadající svým zaměřením spíše do Jazykové výchovy a Komunikační a slohové výchovy. Toto propojení je v souladu s požadavkem RVP ZV na propojování vzdělávacího obsahu (viz výše). Vzhledem k tomuto faktu se nyní pokusíme krátce vystihnout hlavní cíle jednotlivých složek na základě toho, jak jsou formulovány v RVP ZV.

RVP ZV pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura stanovuje pro každou z dílčích složek konkrétní očekávané výstupy. Na základě těchto požadavků je poměrně snadné si vytvořit představu o tom, jaké dovednosti by měl mít osvojeny žák nastupující do šestého ročníku ZŠ a k jakým výstupům by měl žák v daném roce své školní docházky směřovat. Výstupy vycházejí z nároků kladených na běžného žáka, požadavky kladené v rámci různých podpůrných opatření se mohou lišit.

V Jazykové výchově je hlavním cílem osvojení spisovné podoby jazyka, schopnost srozumitelného vyjadřování a rozlišení této podoby jazyka od jeho dalších variet. Důraz na tento cíl bude v pracovních listech podpořen v několika rovinách – pracovní listy jsou primárně určeny k samostatnému písemnému vypracování a následné reflexi. Předpokládáme, že tato reflexe nebude realizována jen verbálně (diskuzí), ale také písemnou zpětnou vazbou pedagoga. Zde se nabízí prostor pro poskytnutí reflexe týkající se mj. i způsobu písemného

vyjadřování, jeho strukturace, logiky a syntaktické stránky¹⁴. Další možností je poukázání na rozdíly v promluvách jednotlivých postav či na kontrast mezi promluvou postavy a pásmem vypravěče. Osvojení schopnosti srozumitelného vyjadřování je dle našeho názoru možné dosáhnout převážně prostřednictvím již zmíněné diskuze.

Cílem Komunikační a slohové výchovy má být dle RVP ZV mj. osvojení techniky čtení s porozuměním a dovednosti kriticky posoudit obsah textu, důraz je kladen také na výstavbu textu. První ze zmíněných cílů je pro naši práci zásadní¹⁵, ověřování míry porozumění pak bude v pracovních listech realizováno převážně prostřednictvím úloh, zaměřených na práci s textem. Za důležité považujeme také zařazení úloh zaměřených na kritické posouzení obsahu¹⁶ a systematické rozvíjení této dovednosti v rámci oboru Český jazyk a literatura. Domníváme se, že se vzhledem k budoucímu uplatnění této schopnosti v různých životních situacích jedná o zásadní dovednost, již bychom během tvorby pracovních listů měli mít na zřeteli. Důraz na výstavbu textu je pak v našich listech patrný např. ve vedení k logické strukturaci textu, která se mj. projeví také v práci s odstavci, titulky, závěrem/úvodem atp.

Prostřednictvím literární výchovy žáci dle metodiků RVP ZV „získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky“ (RVP ZV 2016: 16). Tuto formulaci považujeme za velmi vágní, je možné si pod ní představit více odlišných stádií onoho procesu „získávání a rozvíjení“. Zmíněný bod můžeme chápat jako požadavek na vytvoření základních čtenářských návyků ve smyslu způsobu čtení či procesu, kterým si žák knihu vybírá, stejně jako výzvu k vytvoření kladného vztahu k četbě. Takový cíl je jistě žádoucí, nicméně kroky vedoucí k jeho realizaci považujeme za velmi problematické a domníváme se, že na případném úspěchu se opět bude ve větší míře podílet spíše rodina žáka či jiná jemu blízká sociální skupina, role školy bude méně významná. Jsme toho názoru, že tento bod by si v RVP ZV zasloužil konkretizaci, a to včetně specifikace jednotlivých kroků vedoucích k jeho dosažení¹⁷. V hodinách literární výchovy by se žáci měli také naučit vnímat specifické znaky literárních druhů (to považujeme za nezbytné jak vzhledem k jejich vzdělávání v dalších ročnících, tak i k vybudování

¹⁴ Zde samozřejmě záleží na typu odpovědi, jenž bude vyplývat z povahy úlohy. Tedy zda bude vyžadován souvislý projev, nebo pouze několikaslovná odpověď.

¹⁵ Předpokládáme, že u naprosté většiny žáků by měla být technika samotného čtení osvojena během výuky na prvním stupni, proto se již zabýváme čtením s porozuměním.

¹⁶ Dovedností *kriticky posoudit obsah* rozumíme schopnost vytvořit si na základě získaných informací na přečtený text a skutečnost, kterou zobrazuje, svůj vlastní názor. S tím by měla být spojena schopnost vysvětlit, co nás k tomuto stanovisku vedlo, a podložit jej argumenty.

¹⁷ I. Gejgušová je toho názoru, že zmíněný bod „nehovoří o budování pozitivního vztahu žáků k mimoškolní četbě a jeho rozvíjení, ale týká se zvládnutí čtenářské techniky a čtení s porozuměním“ (Gejgušová 2009: 13). Gejgušová konstatuje, že „RVP rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku, aby byli žáci ve výuce mateřského jazyka soustavně vedeni ke čtenářství“ (Gejgušová 2009: 13). Na rozdíl od Gejgušové jsme toho názoru, že interpretovat zmíněný bod jako podnět k budování pozitivního vztahu k mimoškolní četbě je možné, plně však souhlasíme s autorkou, že jeho formulace je nejednoznačná.

čtenářských návyků a dosažení většího porozumění textům různých druhů – např. při četbě lyrické básně nebudou žáci do poslední chvíle čekat na akčního hrdinu¹⁸), formulovat vlastní názory na přečtené (souvisí s již zmíněným důrazem na srozumitelné vyjadřování a kritické posouzení obsahu) a tvořit vlastní literární text. Vlastní tvorbou žáků se jakožto důležitým výchozím principem našich pracovních listů budeme zabývat později.

2.1.1.2 Postavení literární výchovy v ŠVP Brána do života

Protože RVP ZV nestanovuje školám přesně, v jakém ročníku se mají výuce daného učiva věnovat, při tvorbě pracovních listů budeme vycházet také z ŠVP Brána do života (Školní vzdělávací program Brána do života 2013). Předpokládáme, že se očekávané výstupy tohoto programu budou s výstupy žáků 6. ročníků jiných základních škol do značné míry překrývat, a vytvořené pracovní listy tak budou moci sloužit jako doplňující didaktický materiál i pedagogům jiných základních škol či odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií¹⁹.

Učební osnovy ŠVP Brána do života ve shodě s požadavky RVP ZV kladou důraz na propojování vzdělávacího obsahu jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura. Protože hlavní cíle složek Jazyková výchova a Komunikační a slohová výchova jsme již představili v předchozím oddíle a s cíli formulovanými v ŠVP Brána do života se v podstatě překrývají, budeme se nyní věnovat pouze požadavkům kladeným na Literární výchovu jakožto oblast, která je pro nás stěžejní.

Vzhledem ke skutečnosti, že všechny ŠVP by ze své podstaty měly vycházet z RVP ZV, můžeme po prostudování ŠVP Brána do života konstatovat, že stěžejní požadavky kladené oběma zmíněnými dokumenty na literární vzdělávání na druhém stupni ZŠ jsou shodné. V souladu s RVP ZV je v obecné charakteristice předmětu Český jazyk a literatura v ŠVP Brána do života zakotven požadavek na rozvoj čtenářských návyků, poznávání literárních druhů a jejich specifických znaků a formulování vlastních názorů na přečtené. Stejně tak je zde patrná shoda v důrazu na postihnutí uměleckých záměrů autora a rozpoznávání rysů individuálního autorského stylu, rozvíjení interpretačních schopností, produkci vlastních literárních textů a tendenci vést žáky k rozlišování hodnotné literatury od literatury konzumní.

¹⁸ Zde se nabízí srovnání s druhy televizních pořadů, kdy si divák také vybírá druh pořadu na základě svého očekávání – zpravodajský pořad, talk-show atp.

¹⁹ Tento předpoklad činíme na základě studia ŠVP jiných ZŠ, např. ŠVP ZV 22. základní školy Plzeň, Na Dlouhých 49 (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání 22. základní školy Plzeň, Na Dlouhých 49, příspěvkové organizace, 312 09 Plzeň [online]. 2016. [cit. 2017-08-19]. Dostupné z: <https://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs-v6.pdf>. S. 48–51.) a ŠVP ZV Škola pro život v 21. století ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská 4 (ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská 4 – ŠVP: Škola pro život v 21. století [online]. 2014. [cit. 2017-08-19]. Dostupné z: http://www.kotlarska.cz/wp-content/uploads/2014/12/svp_zs.pdf. S. 76–79).

Hlavní odlišnost dokumentů spočívá v konkrétním obsahovém a časovém vymezení předmětu prostřednictvím ŠVP Brána do života. Při jejich srovnání se proto zaměříme na to, které ze zmíněných RVP výstupů by měly být prostřednictvím ŠVP výstupů naplněny v 6. ročníku 1. ZŠ Dobříš. Budeme také sledovat, jakým způsobem jsou tyto výstupy modifikovány a zda ŠVP Brána do života formuluje i vlastní ŠVP výstupy. Jedním z těchto „vlastních“ očekávaných výstupů 1. ZŠ Dobříš je bod „ [žáci] dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (Školní vzdělávací program Brána do života 2013: 27).

Následující tabulka znázorňuje původní RVP výstupy a jejich konkrétní realizaci prostřednictvím ŠVP výstupů stanovených pro 6. ročník ZŠ v ŠVP Brána do života. ŠVP výstupy, které nejsou primárně přejaty z RVP výstupů a vzešly z invence 1. ZŠ Dobříš, označujeme hvězdičkou (*). ŠVP výstupy jsou seřazeny tematicky dle odpovídajících RVP výstupů.

RVP výstup	ŠVP výstup	Jak se požadavek promítne do tvorby PL
<ul style="list-style-type: none"> Rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele 	<ul style="list-style-type: none"> Vnímá literaturu jako zdroj poznání a prožitků* 	→ výběr ukázek textů, které splňují tato kritéria
	<ul style="list-style-type: none"> Rozliší poezii, prózu a drama 	→ výběr textů všech výrazových forem
	<ul style="list-style-type: none"> Zdůvodní význam literatury v životě* 	→ pracovní listy by se měly stát jedním z podnětů, jejichž prostřednictvím by si žák mohl tento význam uvědomit a následně jej zdůvodnit
	<ul style="list-style-type: none"> Odliší pověst, pohádku, mýtus 	→ úlohy směřující k postihnutí základních rysů daných žánrů
	<ul style="list-style-type: none"> Poznává slovesnost regionu 	→ zařazení ukázek z regionálních pověstí
	<ul style="list-style-type: none"> Vysvětlí vznik bajky 	→ předpokládáme, že tento výstup zařadíme spíše v jiné vyučovací metodě a do PL bude zahrnuta práce s konkrétním textem
	<ul style="list-style-type: none"> Rozpozná hlavní sdělení textu* 	→ ověření prostřednictvím úloh různého typu
<ul style="list-style-type: none"> Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí 	<ul style="list-style-type: none"> Tvoří vlastní literární text podle svých schopností, 	→ zařazení úloh zaměřených na tvorbu vlastních textů

základů literární teorie	rozvíjí fantazii hrou*	
<ul style="list-style-type: none"> • Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodukuje přečtený text 	→ zařazení úloh zaměřených na reprodukci přečteného
	<ul style="list-style-type: none"> • Volně reprodukuje slyšený text* 	→ předpokládáme, že tento výstup zařadíme spíše v jiné vyučovací metodě
<ul style="list-style-type: none"> • Formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdůvodní vztah literatury se životem* 	→ zařazení úloh s touto tematikou, zejména v tematickém celku Povídky ze života dětí
	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotí sdělení autora na základě vlastních zkušeností 	→ zařazení úloh s touto tematikou, zejména v tematickém celku Povídky ze života dětí
	<ul style="list-style-type: none"> • Formuluje dojmy ze své četby, návštěvy kulturních akcí 	→ zařazení úloh zaměřených na formulaci dojmů z přečtené ukázky
	<ul style="list-style-type: none"> • Vnímá text* 	→ příliš vágní formulace, nevíme, co konkrétně si máme pod tímto výstupem představit
<ul style="list-style-type: none"> • Vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientuje se v knihovně 	→ předpokládáme, že tento výstup bude naplněn během návštěvy knihovny

Z tabulky je kromě stanoveného učiva pro žáky 6. ročníků patrné, že 1. ZŠ Dobříš RVP výstupy obohacuje mj. o výstupy s aspektem, který bychom mohli nazvat jako *přesah do každodenního života* (viz *Vnímá literaturu jako zdroj poznání a prožitků*, *Zdůvodní význam literatury v životě*, *Zdůvodní vztah literatury se životem*). Toto směřování ŠVP považujeme za velmi potřebné, odráží dle nás snahu koncipovat výuku literární výchovy tak, aby žákům mohla pomoci vnímat literaturu jako něco jim blízkého, přístupného.

2.1.1.3 Specifika práce s ŠVP

Koncepce ŠVP však učitelé nepřináší konečný „postup“ práce v učební hodině. Je pouze výchozím materiálem a záleží na každém vyučujícím, jak se rozhodne s danými očekávanými výstupy formulovanými v učebních osnovách didakticky pracovat. Tzn. jak zpracuje téma, jakou zvolí metodu, kolik kterému učivu věnuje času, jaký didaktický materiál použije, jakým způsobem bude získané dovednosti ověřovat, které mezipředmětové souvislosti vyzdvihne atp. Učitel by měl také vždy zvážit, zda bude takto zpracované učivo formulováno

srozumitelně pro všechny žáky dané třídy, a v případě nutnosti učivo modifikovat pro studenty se speciálními potřebami. V rukou učitele je tedy „na první pohled volnost, ale na druhou stranu vlastně i stejná ‚závaznost‘ a zodpovědnost za odvedenou práci, neboť její důsledky se bezprostředně týkají žákovy osobnosti, jsou relativně trvalé a mohou se promítnout i do mnoha budoucích generací“ (Hník 2007: 50). Je tedy zřejmé, že „konkrétní podobu hodině literární výchovy dává až učitel, který s osnovami pracuje více či méně, části osnov přetváří podle svého vlastního přesvědčení, konkrétních podmínek a cílů [...] [a] osnovy různým způsobem interpretuje a různě je využívá“ (Hník 2007: 50).

Ivana Gejgušová v souvislosti s osnovami upozorňuje na „kvalitativní disproporce při zpracování očekávaných výstupů a učiva“ (Gejgušová 2009: 5) v jednotlivých složkách vzdělávacího oboru. Na základě analýzy vybraných ŠVP dospěla k závěru, že „[pasáže ŠVP] věnované jazykové, slohové a komunikační výchově se povětšinou vyznačují větší mírou koncepčnosti, nepostrádají logickou stavbu, návaznost, přehlednost a konkrétnost zvláště při vymezení učiva. Nepopíratelně je toho dosaženo i tím, že uvedené části školních vzdělávacích programů [...] obvykle důsledně přejímají časové rozložení, návaznost a obsahové vymezení učiva z používaných učebnic“ (Gejgušová 2009: 5). Oproti tomu se dle Gejgušové literární složka jeví jako více problematická, protože čítanky tuto oporu učitelům neposkytují. Vyučující se tak podle ní mnohdy uchylují k nešťastnému řešení v podobě přejímání dosavadních osnov předmětu bez jakýchkoli změn či ke kusé proklamaci, že „náplň literární výchovy bude soustavná četba a analýza vybraných literárních ukázek bez dalšího konkretizování“ (Gejgušová 2009: 5).

V této věci s Gejgušovou zcela souhlasíme, domníváme se však, že rozdíl mezi koncepčností jednotlivých složek ŠVP oboru Český jazyk a literatura spočívá kromě přítomnosti či absence opory v podobě učebnic také v charakteru každé ze jmenovaných složek. V mluvnici (potažmo slohu) je učivo jasně vymezeno, poznatky, které žáci získávají, jsou ve velké míře považovány za „pevně dané“. Literatura je oproti tomu ze své povahy založena na individuálním prožívání, vyžaduje větší „volnost“ a prostor pro sdílení a diskuzi. Jako tvůrčí disciplína nemůže být pevně svázána, což si dle našeho názoru uvědomují i autoři vzdělávacích programů. Tato volnost, která by primárně měla podporovat individuální prožití textu a rozvoj kreativity, však může vést u některých pedagogů k opačnému efektu. Absence pevně daného souhrnu poznatků a dovedností se tak může místo jedinečné možnosti vytvoření ideálních podmínek pro rozvoj čtenářství stát problémem. Učitel si je nejistý, protože, s nadsázkou řečeno, nemá přesně stanoveny, co a jak učit a jaké mají být konkrétní výstupy. Uvědomujeme si, že tyto náležitosti nejsou stoprocentně dány ani v mluvnici, nicméně

přihlédneme-li k ŠVP Brána do života, očekávaný výstup „určí mluvnické kategorie u podstatných jmen, aplikuje znalost pro písemný projev“ (ŠVP Brána do života 2013: 55) nabízí mnohem méně prostoru pro vlastní invenci než „zdůvodní význam literatury v životě“ (ŠVP Brána do života 2013: 57) nebo „tvorí vlastní literární text podle svých schopností, rozvíjí fantazii hrou“ (ŠVP Brána do života 2013: 57). Zmíněná „volnější“ koncepce literární výchovy nám dává možnost směřovat výběr textů pro výuku ke konkrétnímu okruhu textů, kterým je v našem případě současná česká literatura pro děti a mládež. Procesu výběru textů se věnujeme v příslušné kapitole naší práce.

2.1.1.4 Závěrem k pedagogickým dokumentům

Jak jsme již uvedli, RVP podporuje propojování vzdělávacího obsahu napříč jednotlivými předměty. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura svým založením vybízí k interakci s tématy jiných vzdělávacích oborů (např. Cizího jazyka, Informačních a komunikačních technologií, Dějepisu nebo Výchovy k občanství) či k propojení s vzdělávací oblastí Umění a kultura (s její hudební či výtvarnou složkou). Tento požadavek budeme během procesu tvorby pracovních listů reflektovat. Protože se však s ohledem na stanovené cíle naší práce nejedná o zásadní faktor, nebudeme na něj klást zvláštní důraz, a tak předpokládáme, že zastoupení těchto interdisciplinárních prvků bude spíše nízké.

Položíme-li si závěrem této kapitoly otázku, které předpoklady potřebné pro vytvoření pracovních listů a určující následnou práci s nimi jsou pro nás nezbytné, zjistíme, že odpovídají požadavkům, které vymezuje i RVP. Jedná se o následující:

- požadavek četby literárních textů různého zaměření
- požadavek různorodé práce s texty (reprodukce, interpretace, kritické posouzení obsahu atp.)
- požadavek na vlastní žákovskou tvorbu literárních textů
- požadavek diskuze nad textem a o textu
- požadavek podpory čtenářství
- stanovení dovedností, k jejichž osvojení by měl žák 6. ročníku ZŠ směřovat

Vzhledem ke korespondenci RVP ZV a ŠVP Brána do života s našimi představami o výsledné podobě pracovních listů považujeme tyto dokumenty za funkční výchozí didaktický materiál. Během tvorby pracovních listů se dále budeme opírat o publikace, jimž se budeme věnovat v následujících oddílech.

2. 2 Další přístupy k literární výchově

Kromě metodologů RVP se problematice Literární výchovy věnují také někteří další autoři. Pro potřeby naší práce jsme zvolili koncepce Ladislavy Lederbuchové a Ondřeje Hníka.

Cíle literární výchovy je možné formulovat také jinak než prostřednictvím očekávaných výstupů RVP – jedním z příkladů jsou cíle, ke kterým má literární výchova směřovat dle L. Lederbuchové (Lederbuchová 2010). Ta zdůrazňuje „kultivaci intelektové, smyslové, emocionální, volní i fantazijní složky osobnosti žáka, podněcování a uvolňování jeho spontánně tvořivých potřeb, [...] sociální aspekty literární výchovy. Literární výchova má směřovat k tomu, [...] [aby žáci] získávali co nejvíce podnětů pro mnohostranný vývoj vlastní osobnosti a pro svou orientaci v umění a ve světě. Literární výchova má stimulovat vztah ke knize a k četbě, má tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty a vybírat z nich – pěstovat žákův literární a vůbec umělecký a estetický vkus“ (Lederbuchová 2010: 11). Z uvedených požadavků, jež na literární výchovu Lederbuchová klade, jasně vyplývá, že se do určité míry shodují s požadavky formulovanými v RVP ZV (srov. např. RVP ZV: *tvorí vlastní literární text; rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní* a Lederbuchová: *uvolňování spontánně tvořivých potřeb; má tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty*²⁰). Lederbuchová v porovnání s RVP ZV klade větší důraz na emocionální, fantazijní a estetické aspekty literární výchovy, v jejím přístupu na rozdíl od RVP ZV zcela chybí důraz na rozlišování základních literárních druhů a žánrů a nutnost osvojení základů literární teorie.

O. Hník se ve své monografii (Hník 2014) zabývá vymezením literární výchovy vůči ostatním expresivním předmětům (předměty, v nichž by měla dominovat „tvořivá expresivita²¹“), tzv. výchovám. Konkrétně se jedná o výchovu literární, výtvarnou, hudební, dramatickou, taneční a pohybovou²². „Na rozdíl od [...] nich] však literární výchova zaujímá významnou pozici ve vzdělávací soustavě, neboť je součástí klíčového vzdělávacího předmětu českého jazyka a literatury“ (Hník 2014: 31–32). Hníkův text dle našeho soudu pojednává o aspektu, který je pro vymezení literární výchovy velmi důležitý. I když při zkoumání rozdílů v zastoupení tvořivé složky v kurikulu vymezeném v RVP ZV pro 1. stupeň a pro 2. stupeň žádné výrazné rozdíly nenacházíme, jsme toho názoru, že v praxi je tento rozdíl velmi výrazný. Literární výchova na 1. stupni mnohem více odpovídá charakteru tzv. výchovy. Taková byla naše zkušenost coby žáka ZŠ, nicméně i s velkým časovým odstupem

²⁰ Převzato z RVP ZV 2016: 24 a Lederbuchová 2010: 11, upraveno.

²¹ Hníkova koncepce tzv. tvořivé expresivity klade důraz na osobní prožitek a emoční stránku vlastní tvorby žáka.

²² „Tělesná výchova je sice také v jistém smyslu expresivní, neboť tělo funguje jako výrazový prostředek, ale její výrazové prostředky (s výjimkou tance) nesměřují k symbolizaci uměleckého typu.“ (Hník 2014: 30.)

považujeme na základě rozhovorů s vyučujícími základních škol tento rozdíl v pojetí literární výchovy za přetrvávající. Na druhém stupni dle naší zkušenosti k výchově prostřednictvím kultivace vlastní tvorby a její reflexe dochází spíše výjimečně. Zdůrazněna je složka znalostní, složka tvořivá je opomíjena. Protože tuto častou absenci důrazu na vlastní kreativitu a fantazii žáků považujeme za nedostatek, rozhodli jsme se do pracovních listů zahrnout více úloh, jež by měly motivovat žáky k vlastní tvorbě.

Hník se zabývá srovnáním kurikula dvou expresivních předmětů – literární a výtvarné výchovy. Dochází k závěru, že zatímco kurikulum výtvarné výchovy vede k systematickému rozvoji výtvarných dovedností a klade důraz na vlastní tvorbu, rozvoj dovednosti tvořit v rámci literární výchovy vlastní text kurikulárně podporován není. Vlastní tvorba „je často degradována na motivační či aktivizující metodu; není-li zastoupena vlastní tvorba, není zastoupena ani její reflexe; není prostor pro radost ze sdílení vlastních vytvořených textů; zážitek z tvorby je minimalizován; v centru diskurzu je objekt²³“ (Hník 2014: 33–34). Expresivní (resp. uměleckovýchovný) přístup, jehož cílem je dopracovávat se ke znalostem přes vlastní expresi žáka (tedy ne přes fakta podávaná výkladem), by měl dle Hníka v rámci literární výchovy stavět na několika základních tezích. Mezi tyto teze Hník řadí následující²⁴: přímá zkušenost s textem, jež plní především esteticko-vzdělávací funkci; maximální možná míra práce s literárním textem; prostor pro čtenářský zážitek; vlastní aktivita žáků; interpretace jako osobní zkušenost; tvorba jako jedno z východisek; důraz na imaginaci; vyvozování poznatků z reflexe četby a tvorby; důraz na proces četby a tvorby a jejich reflexe.

Jak již bylo řečeno výše, expresivní přístup k literárnímu vzdělávání je v praxi často nahrazen přístupem naukovým, jež staví znalosti nad tvorbu a její reflexi. Pro naukový přístup jsou dle Hníka příznačné tyto charakteristiky: „nepřímá zkušenost s textem; text plní především dokladací funkci; práce s literárním dílem je minimalizována; [...] předimenzovanost vzdělávacím obsahem; [...] interpretace jako derivát literární historie; [...] důraz na znalosti; [...] důraz na výsledek (např. literární dílo jako výsledek tvůrčího aktu)“ (Hník 2014: 31).

Z tezí výše zmíněných autorů také budeme vycházet při tvorbě naší práce, tak abychom obohatili přístup prezentovaný metodikou RVP ZV. Výstupy formulované v RVP ZV však nenahlížíme jako cíle kontrastující s tezemi předkládanými Lederbuchovou a Hníkem. Domníváme se, že se oba autoři s metodikou RVP ZV ve velké míře shodují, jen své

²³ Tedy nikoli tvůrčí subjekt.

²⁴ Viz Hník 2014: 31. Vybíráme ty teze, které se bezprostředně týkají práce s pracovními listy.

požadavky formulují jinak. Za stěžejní pak považujeme Hníkův požadavek vlastní žákovské tvorby a její reflexe a expresivního přístupu k literárnímu vzdělávání.

2.3 Stanovení cílové skupiny

V předchozím oddíle jsme na základě studia platných pedagogických dokumentů a didaktických příruček vymezili předpoklady nezbytné k vytvoření pracovních listů. Protože se však lidská osobnost i čtenářské potřeby vyvíjejí společně s věkem, považujeme za zásadní vycházet také z potřeb žáků, jimž budou pracovní listy určeny. Proto se nyní pokusíme charakterizovat pubescenty²⁵, mezi něž patří i žáci šestých ročníků ZŠ, a jejich konkrétní čtenářské potřeby.

2.3.1 Psychologická charakteristika žáka 6. ročníku

Vytvořit univerzálně platnou charakteristiku žáka 6. ročníku není možné. S pomocí odborné literatury se nyní pokusíme podat obecně platnou charakteristiku této skupiny, kdy se jednotlivé typické rysy budou u konkrétních jedinců vyskytovat v různě velké míře. Šimíčková-Čížková (Šimíčková-Čížková 2008) dělí období dospívání na prepubertu, pubertu a adolescenci. Pro prepubertu (cca 10–13 let věku²⁶, přičemž žákům 6. ročníku je obvykle 11–12 let) je typické: „začátek osamostatňování se od rodiny [...], [skutečnost, že tito dospívající] již nejsou dětmi, ale ještě nejsou dospělými, [... navazování] více kontaktů s vrstevníky, [sdružování se] do skupin podle společného zájmu“ (Šimíčková-Čížková 2008: 105), objevuje se „rozkolísanost v chování, labilita citů, časté střídání nálad od výbuchu agresivity a hlučnosti až po nezám a apatii“ (Šimíčková-Čížková 2008: 103). Tato slova Šimíčkové-Čížkové můžeme potvrdit – jedním z rizik, která v 6. ročníku hrozí během výukové metody v podobě práce s pracovními listy, je zmíněná rozkolísanost v chování. Někteří žáci se mohou během práce projevovat velmi hlučně, jiní naopak apaticky (tyto stavy se obvykle střídají). Vzhledem k tomu, že se jedná u této věkové skupiny v podstatě o běžný projev, který obvykle není zapříčiněn primárně zvolenými texty a úlohami, nebudeme se mu více věnovat. Naším cílem by však měla být prevence: vytvoření takových podmínek, aby projevy „narušitelů“ měly co nejmenší dopad na aktivitu ostatních žáků. Tomu můžeme napomoci výběrem atraktivních a žákům blízkých textových úryvků a úloh, které by mohly snížit nezám a apatii, a odstraněním z textu všech dvojsmyslů, narážek apod., které by mohly vést k hlasitým projevům některých jedinců a ztrátě pozornosti celé třídy.

²⁵ Potřebám naší práce by více odpovídal termín *prepubescent*, který se však zatím v českém kontextu nepoužívá.

²⁶ Toto vymezení je pouze orientační. Období prepuberty je definováno v různých zdrojích různě (např. E. Zacharová vymezuje prepubescenci jako životní fázi trvající u dívek obvykle od 11 do 13 let (Zacharová 2012: 57)). Kromě toho, že se liší v závislosti na pohlaví (u chlapců obvykle probíhá o jeden až dva roky později), patří jsou také rozdíly individuální.

Vývojová rozkolísanost se projevuje například v percepci: „na jedné straně [se] zdokonaluje a zpřesňuje diskriminace podnětů²⁷, na druhé straně se přechodně zhoršuje percepční výkonnost, neboť vlivem emoční labilita a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů“ (Šimíčková-Čížková 2008: 103). I s těmito vývojovými změnami máme prostřednictvím pracovních listů možnost pracovat a jejich projevy alespoň do určité míry ovlivnit. Pracovní list jako materiál, který má student přímo před sebou a k jehož vypracování nepotřebuje soustavně sledovat dění ve třídě (jako např. v případě, kdy vyučující pokládá otázky a od žáka se očekává, že bude po celou dobu soustředěn a připraven na jejich zodpovězení), snižuje pravděpodobnost zvýšené nepozornosti. Udržet pozornost a zamezit rychlému nástupu únavy a pocitu nudy můžeme také prostřednictvím střídání různých typů úloh (viz níže).

„V tomto období vzrůstá význam fantazie, která se stává pojítkem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem. Projevuje se formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle, ve kterém má ideální představy o vlastních kvalitách i dovednostech“ (Šimíčková-Čížková 2008: 103). Skutečnost, že se pubertální jedinec často vidí v ideálním světle, může pak do jisté míry napomoci potřebnému identifikování se s některými typy hlavního hrdiny.

Pubescent (hledající svou novou, nedětskou identitu) „se zaměřuje více než předtím na sebe [...], potřeba sebepotvrzení a individuality – potřeba *být svůj* – naráží na potřebu „někam patřit, mít pocit bezpečí, být »in«... Hledání identity je hledáním rovnováhy mezi těmito póly²⁸“ (Lederbuchová 2010: 60). Pubescent „své pochyby a citovou labilitu překrývá sebevědomým vystupováním. Zvládnutí nových situací vede ke skutečnému růstu sebevědomí a zvýšené kritičnosti ve vztahu k okolí, [... rozvíjí se] schopnost reflektovat sebe sama. Prožitky jsou citově bohaté, eruptivní, ale navenek pubescent výraz citů potlačuje, neboť neodpovídají jeho interpretaci dospělého racionálního světa, kam se chce zařadit, přestože má k němu kritický až negativistický vztah“ (Lederbuchová 2010: 61).

S ohledem na potřebu pubescentů někam patřit a touhu po pocitu bezpečí jsme se rozhodli zařadit do pracovních listů úryvky z publikací, které se této problematice věnují (např. knihy *Uzly a pomeranče*²⁹ a *Dračí polévka*³⁰.) Právě četba knih s hrdiny, kteří se dostávají do podobných situací jako dospívající čtenář, by mohla žákům nejen pomoci se se svými

²⁷ Diskriminací zde míníme rozeznávání rozdílů mezi jednotlivými podněty.

²⁸ KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. S. 72.

²⁹ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Praha: Albatros, 2011.

³⁰ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011.

problémy vyrovnat, ale mohla by jim i umožnit vytvořit si ke knihám blízký vztah. Zmíněné potlačování citových projevů se u žáků 6. tříd z naší zkušenosti projevuje velmi zřetelně – o svých citech hovoří neradi, ale v situaci, kdy je jim nabídnuta možnost o nich psát s dovětkem, že „se to nebude číst nahlas“, jsou jejich projevy často velmi osobní a citově bohaté. Pokud se vztah žáků k pracovním listům podaří nastavit jako vztah k materiálu, který sice uvidí pedagog, ale jinak žákům bude dána jistota, že nebudou nuceni ostatním sdělovat, co do listů napsali, bude se jednat o zásadní moment pro práci s pracovními listy. Žáci totiž práci s nimi nebudou vnímat jako „vyplňování pro vyplňování“, ale jako prostor, kam si (téměř) svobodně mohou poznamenávat své myšlenky, jež nebudou veřejně konfrontovány s ostatními myšlenkami a hodnoceny. Právě tento postoj žáků pak může změnit jejich vnímání ukázek použitých v pracovních listech – ze „čtení ve škole, které mě nebaví, protože nerad/a o přečteném mluvím s ostatními³¹“ se tak snáze může stát „čtení, které je pro mě příjemnější, protože si při něm můžu vytvořit svůj osobní prostor“. Tím rozhodně nechceme říci, že by se učitel neměl snažit o to, aby žáci s ostatními sdíleli své prožitky z četby. Jen je potřeba myslet také na to, aby byl žákům nabídnut dostatek prostoru pro vlastní prožívání textu. A to zvláště v tomto věku, kdy jsou prožitky žáků citově velmi bohaté.

2.3.2 Charakteristika čtenářství pubescenta

„Kvalitativní proměny osobnosti pubescenta s sebou přinášejí i proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám. Proměnami prochází i pubescentův zájem čtenářský, mění se i čtenářská potřeba a spolu s nimi se dotváří i čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého – mění se čtenářská kompetence³². Na druhé straně však je čtenářství dítěte vystaveno zkouškám, v nichž mnohdy podlehně, neboť není dostatečně vybaveno adekvátními komunikačními nástroji. Stagnuje a retarduje, popř. čtenářská potřeba se zcela utlumí. V pubescenci se tak čtenářství ocitá v krizi, dnes také stále se zvyšující konkurencí audiovizuálních médií³³“ (Lederbuchová 2010: 62).

S Lederbuchovou zcela souhlasíme v tom, že se během puberty mění čtenářská potřeba žáků a spolu s ní i čtenářská kompetence. Nedomníváme se však, že se čtenářství nutně ocitá v krizi – spíš bychom řekli, že se v krizi ocitnout může. Tato potenciální krize dle nás nesouvisí pouze s konkurencí audiovizuálních médií, ale s častými změnami na poli zájmů celkově, které jsou pro tento věk typické (a které ostatně dokládá i Lederbuchová), a s faktem,

³¹ Tato neochota sdílet své názory na přečtené s ostatními je patrná zejm. u chlapců.

³² Čtenářská kompetence je dle Lederbuchové utvářena několika faktory – čtenářskou aktivitou (určena obsahem a frekvencí), preferencí a vkusem (viz Lederbuchová 2010: 62).

³³ Také Kateřina Homolová ve svém výzkumu pojednává o trendu pubescentů, které číst knihy nebaví, a tak jednoduše čekají, „až to bude v televizi“ (viz Homolová 2008: 112–119).

že „motivátorem“ ke čtení se často stává rodič či jiná dospělá osoba, přičemž vztah k dospělým je v tomto životním období žáka značně problematický. Proto je podle nás důležité snažit se u pubescentů vytvořit ideální podmínky k tomu, aby si mezi sebou sdělovali své zážitky z četby, aby je zajímalo, co čtou jejich spolužáci, protože právě oni tvoří skupinu, jejíž vzory bude pubescentní jedinec přejímat mnohem pravděpodobněji než od svých rodičů. Z tohoto důvodu je důležité podpořit diskuzi o téměř jakékoli knize, byť se z našeho úhlu pohledu může jednat o literaturu nevalné kvality. Podstatné je v tuto chvíli nepřestávat číst, až poté je možné začít žáky opatrně nasměrovávat ke kvalitnějším titulům. Aspekty konkurenčních audiovizuálních médií, jež Lederbuchová zmiňuje, je ostatně rovněž možné smysluplně využít k přivedení žáků k četbě. Také četba komiksů či poslech audioknih může být důležitým výchozím bodem ke kultivaci čtenářství.

Navzdory výše uvedeným skutečnostem je řada pubescentů aktivními čtenáři, a to mimo jiné díky tomu, že „přijímá fiktivní příběhy³⁴ jako model života [...]. Příběhová fikce nabízí dospívajícím [...] obraz světa dospělých, do nějž se projektují v identifikaci s hrdinou, zosobňujícím jejich představu o budoucí životní roli [...], čtenář [...] prožívá v představách vše, co mu je zatím reálně odepřeno“ (Lederbuchová 2010: 62).

2.3.3 Čtenářské potřeby pubescenta

„Prožívání rozporu mezi životními ideály a realitou nalézá u pubescentů odezvu v romanticky laděných žánrech s výjimečným dospělým, ale i dospívajícím hrdinou, s obrazy neznámého prostředí. [...] Pubescenti ,čtou hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek... četba jim přináší psychické uvolnění, je náhradní komunikací osamělých, emoční a fantazijní kompenzací neuspokojivého života v pragmatické rodině a racionální škole³⁵“ (Lederbuchová 2010: 65). Mezi další typické požadavky dětského čtenáře dle Lederbuchové patří „ ,požadavek pravděpodobnosti literárního obrazu‘ a ,potřeba literárního hrdiny – vzoru, [s nímž se čtenář může ztotožnit]³⁶“ (Lederbuchová 2010: 66). Právě tato možnost identifikace „je dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství“ (Lederbuchová 2010: 67). Vztah k četbě může mít i podobu vztahu k sympatické postavě, jak tvrdí J. Marhounová, jejíž závěry zde Lederbuchová uvádí: „Vztah k literární

³⁴ Jako vypravěčské médium zde kromě literatury mohou sloužit také filmy či počítačové hry nebo písňové texty.

³⁵ TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1999. S. 8.

³⁶ CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

postavě může mít povahu bytostného vztahu a může do značné míry suplovat absenci takového vztahu v reálném životě³⁷ (Lederbuchová 2010: 68).

S Lederbuchovou plně souhlasíme v otázce nutnosti takového literárního hrdiny, s kterým se čtenář může identifikovat. Zmíněný „požadavek pravděpodobnosti literárního obrazu“ pak považujeme za funkční (a do jisté míry nutný) pouze v rámci určitých žánrů, např. příběhů s dětským/dospívajícím hrdinou. V dalších oblíbených žánrech pubescentních čtenářů, jako jsou např. fantasy, komiksy se superhrdiny či sci-fi, samozřejmě tento požadavek naplněn být nemůže, aniž by to bylo na škodu. Ukázky v pracovních listech budou proto vybírány i z takových děl, jež z povahy žánru požadavku pravděpodobnosti neodpovídají.

V období pubescence se začínají diferenciovat čtenářské zájmy podle pohlaví čtenáře – „řada výzkumů potvrdila, že chlapci preferují chlapeckého (mužského) hrdinu, dívky dívčí hrdinku, ale rády čtou i tematiku chlapeckou, zatímco chlapci dívčí tematiku odmítají“ (Lederbuchová 2010: 69). Vzhledem k žánrovému vymezení textů, z nichž budeme vybírat ukázky do pracovních listů (ústní lidová slovesnost, pohádky, báje a mýty, pověsti a bajky), se jedná o faktor, který se naší práce téměř nedotýká (samozřejmě budeme texty vybírat tak, aby hlavními hrdiny zvolených ukázek byli zástupci obou pohlaví). Jedinou oblastí, v níž bude nutné s tímto faktorem pracovat více, je oblast příběhů s dětským hrdinou. Zde bude třeba volit pečlivě takové knihy a úryvky, jež budou mít potenciál oslovit čtenáře z řad chlapců i dívek. Zvolíme-li v souladu s výzkumem Lederbuchové větší počet knih s hlavním chlapeckým hrdinou, nebudeme to považovat za nedostatek ve vztahu k dívčí části žáků. Většina knih s chlapeckým hrdinou, jež pro potřeby pracovních listů vybereme, má dívčí hrdinku v roli „hlavní“ vedlejší postavy. V případě, že kniha splní i další nároky, které na ni klademe (viz níže), považujeme tento model za plně dostačující.

Jako rys, který je atraktivní pro obě pohlaví, uvádí Lederbuchová také humor – právě k humorným pasážím knihy je pubescent „ochoten se [...] vracet, pravděpodobně si je také nejnáze zapamatuje a je schopen o nich vypovědět“ (Lederbuchová 2004: 91). Pubescent dokáže porozumět „jazykové komice i skrytému komičnu satiry, přesto preferuje situační komiku, [...] pubescentova libost není živena intelektuální hrou významů, ale překvapivostí a fantazií, z nichž čerpá významovost imaginace“ (Lederbuchová 2004: 95). Přítomnost humorného prvku je pro nás stěžejní s ohledem na jeden ze stanovených cílů naší práce – motivovat žáky prostřednictvím výběru textů k mimoškolní četbě. Na základě výše uvedeného závěru Lederbuchové a vlastní zkušenosti jak žakovské, tak pedagogické,

³⁷ MARHOUNOVÁ, Jana. Dítě a kniha, in *Čtenář*, 31, 1979, č. 8–9. S. 275.

považujeme humorně laděné knihy za vděčný materiál s vysokým motivačním potenciálem, který může mnohdy oslovit i méně zkušené čtenáře. Z tohoto důvodu pokládáme zařazení ukázek z literatury s humornými prvky do pracovních listů za vhodné.

2.4 Současná česká literatura v kontextu didaktiky

V předchozí kapitole jsme se věnovali adresátům našich výukových listů – žákům, nyní se budeme zabývat zaměřením těchto listů – tedy současnou českou literaturou pro děti a mládež a jejím didaktickým zpracováním. V této kapitole daný druh literatury nejprve představíme jako celek, přičemž v části didaktické se zaměříme na čítanky.

2.4.1 Současná česká literatura pro děti a mládež

Termín *současná česká literatura pro děti a mládež* je velmi problematický, protože jeho přesné vymezení je značně diskutabilní, a to hned ze dvou důvodů. Prvním je rozdíl mezi *dítětem* a „*mládežníkem*“, druhým pak vymezení pojmu *současnosti*.

2.4.1.1 Vymezení pojmu „současná česká literatura pro děti a mládež“

Šimíčková-Čížková hovoří o dospívání jako o období, „které provází přechod mezi dětstvím a dospělostí“ (Šimíčková-Čížková 2008: 101). Užívá-li ve své publikaci termín *dítě*, činí tak v souvislosti s jedincem do 11 let věku, poté už pojednává o *dospívajícím jedinci* a termín *dítě* používá pouze výjimečně. Díky této skutečnosti vidíme, že zastřešující označení *literatura pro děti a mládež* je velmi obecné – je možné si pod ním představit jak knihy pro děti typu leporela, knihy pro předškoláky či knihy tzv. prvního čtení, tak knihy, jež vyžadují podstatně zkušenějšího čtenáře – např. dobrodružná či fantasy literatura nebo dívčí romány. S naší cílovou skupinou, žáky 6. ročníků, se tak dostáváme na pomyslnou hranici těchto dvou skupin. A to jak věkem (průměrnému žákovi 6. ročníku je 11–12 let, přičemž tuto pomyslnou věkovou hranici nemůžeme považovat za přesně danou jedním konkrétním okamžikem), tak preferencí knih (žáci dané skupiny patří mezi čtenáře knih obou zmíněných typů zároveň – knihy si vybírají s ohledem na žánrová a jiná hlediska a na čtenářskou zkušenost). Proto označení *literatura pro děti a mládež*, jakkoli je problematické, můžeme s ohledem na potřeby naší práce považovat za adekvátní.

Za současnou českou literaturu budeme v naší práci považovat literaturu vydávanou od roku 2000 (včetně). Činíme tak z toho důvodu, abychom mohli žákům představit knihy, které (zatím) téměř nejsou zastoupeny v čítankách. Předpokládáme, že se jedná o tituly, jež žákům téměř nebudou známy a které by zároveň mohly svou novotou u čtenářů zvýšit šanci na to, aby se k nim vrátili ve svém volném čase. Náš předpoklad, že *nová, neznámá* kniha by mohla být žáky vnímána jako kniha více *přitažlivá*, jistě nebude obecně platný, je zde však několik

faktorů, které je třeba zmínit. Nezpochybnitelnou předností současných textů je totiž jejich častá provázanost s životní realitou dospívajících čtenářů³⁸. Podstatným rysem, jenž žákům může pomoci se identifikovat s hrdinou, je například přítomnost předmětů, které znají ze svých každodenních životů – např. počítač, mobilní telefon atp. Starší knihy nemohou tyto prvky provázané se současností žákům nabídnout (např. *Školák Kája Mařík*³⁹). Během četby titulů vydaných po roce 2000 se tak čtenáři mohou potkat s tématy a problémy, které znají (multikulturalita, bezpečí (resp. nebezpečí) na internetu atp.), a zkušenosti získané četbou mohou uplatnit při řešení těchto problémů v reálném životě. Zároveň jsme si však vědomi toho, že téma, které je stále „živé“, nemusí být nutně tématem zpracovaným v knize vydané po roce 2000 (viz např. stále aktuální témata dříve vydaných bajek či pohádek).

2.4.1.2 Charakteristika současné české literatury pro děti a mládež

Současná česká literatura pro děti a mládež (dále jen LPDM) je dle našeho názoru literaturou, která je ve veřejném prostoru vidět. Je jí věnován prostor v rámci celonárodních akcí, cen a anket (např. cena Zlatá stuha, kampaň Celé Česko čte dětem, Týden knihoven, Anketa SUK – Čteme všichni), pořádají se veřejná (autorská) čtení a besedy, spisovatelům, ilustrátorům a nakladatelům se věnují média (např. rozhovory v tisku či rozhlasových nebo televizních pořadech (viz pořad ČT U zavěšené knihy)). Propagaci LPDM pomáhá také internet, a to jak prostřednictvím webových stránek zmíněných akcí, kampaní atp., tak například aktivitou jednotlivých nakladatelství na sociálních sítích či využitím crowdfundingu⁴⁰.

Urbanová však upozorňuje na skutečnost, že internet, marketingové kampaně či filmové adaptace krásné literatury jsou mnohdy nevalné úrovně. „Je pro ně charakteristické soustředění na implicitního čtenáře, na líbivost a návodnost“ (Urbanová 2009: 12). V kontrastu s tím je zde však snaha řady autorů, výtvarníků a nakladatelů, jejichž knihy plné kreativity a imaginace „dovedou na sebe strhnout pozornost, a to z hlediska formátu, stránkové manipulace, typografie, užitých kódů, svou vysokou ‚regálovou hodnotou‘. Zaujmou mnohdy již samotnými názvy knih nebo kapitol, mottem, dedikací či předmluvou“ (Urbanová 2009: 14).

Jak vyplývá z výše uvedeného, v souvislosti se současnou českou literaturou pro děti a mládež nemůžeme hovořit o jednotné koncepci. „To, co uvádí LPDM do pohybu, jsou spíše

³⁸ Samozřejmě závisí na žánru – míra zastoupení prvků současného života bude jistě jiná u knih s pohádkovou tematikou než u knih s dětským hrdinou.

³⁹ HÁJ, Felix. *Školák Kája Mařík*. Brno: Občanská tiskárna, 1926.

⁴⁰ Této možnosti financování, při němž větší počet zájemců přispívá nižším finančním obnosem, využívá i překladová LPDM. Díky portálu Hithit byla např. vydána kniha *Princ a princ* (HAAN, Linda de a NIJLAND, Stern. *Princ & princ*. Praha: Meander, 2013.), v současnosti se díky tomuto projektu připravuje vydání pokračování této knihy – *Král & král & rodina*.

jednotlivé počiny [...]. Zdrojem se stávají skupiny děl nebo osobitá tvorba svěbytných autorů, nakladatelské aktivity, které překračují [...] vydavatelskou praxi. Autoři-výtvarníci přicházejí s autorskými knihami nebo autorskými projekty širokého druhového rozpětí (jedná se o obří leporelo, [...] komiks, grafický román, mangu aj.). Vznikají knihy – artefakty, které mají mimořádnou výtvarnou a polygrafickou úroveň“ (Urbanová 2009: 9). Mezi tyto autory patří dle Urbanové například Petr Nikl.

Urbanová (Urbanová 2009: 20–21) mezi typické rysy těchto knih řadí (k charakteristikám, které zmiňuje Urbanová a jež uvádíme v upravené podobě, připojujeme na základě naší čtenářské zkušenosti příklady konkrétních titulů):

- odklon od žánrové struktury a přechod k modelovému přístupu (model směřující k přírodě (*O duši a dívce: pohádky z hor*⁴¹), kosmu, universa a model biografický (*Antonín Dvořák*⁴²))
- posun od dívčích románek k literatuře pro adolescenty (např. román *Uzly a pomeranče*⁴³)
- slábnoucí vliv americké kultury, inspirací jsou často zdroje britské a východoasijské (např. *Dračí polévka*⁴⁴)
- v próze jsou častým tématem pověsti a významné historické osobnosti, silným, prověřeným zdrojem ale zůstávají i adaptace klasických pohádek (*Zlaté české pohádky: Komiks podle Karla Jaromíra Erbena*⁴⁵) a autorské pohádky (*O Nebesáři*⁴⁶)
- z 90. let doznívá zájem o dívčí literaturu triviálního typu (*Teen Pop*⁴⁷) a prózy s postavami outsiderů (*Řvi potichu, brácho*⁴⁸)
- patrný posun příběhu do reality bez výrazného děje (např. *Pajasan*⁴⁹)
- odtabuizování témat (pro mladší děti např. téma smrti v knize *Myši patří do nebe*⁵⁰ nebo téma výchovy dítěte stejnopohlavním párem, zobrazené v knize *Jura a lama*⁵¹, starším čtenářům je určena *Velká kniha čůrání*⁵²)

⁴¹ VOPĚNKA, Martin. *O duši a dívce: pohádky z hor*. Praha: Mladá fronta, 2016.

⁴² FUČÍKOVÁ, Renáta. *Antonín Dvořák*. Praha: Práh, 2012.

⁴³ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Praha: Albatros, 2011.

⁴⁴ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011.

⁴⁵ LOMOVIÁ, Lucie. *Zlaté české pohádky*. Praha: Práh, 2008.

⁴⁶ MAŇÁK, Vratislav. *O Nebesáři*. Dalovice: Vydavatelství Art, 2016.

⁴⁷ MACKŮ, Iva. *Teen Pop*. Praha: Albatros, 2009.

⁴⁸ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016.

⁴⁹ BRABENEC, Vratislav. *Pajasan*. Praha: Meander, 2016.

⁵⁰ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: - ale jenom na skok*. Praha: Albatros, 2006.

⁵¹ PILÁTOVÁ, Markéta. *Jura a lama*. Praha: LePress, 2012.

⁵² PLACHÝ, Jakub. *Velká kniha čůrání*. Praha: Labyrint, 2013.

- neskrývaná „užitkovost“ (pro mladší děti např. *Kozí knížka*⁵³, pro starší *Jak si postavit motorku*⁵⁴ nebo *Proč obrazy nepotřebují názvy*⁵⁵, z publikací tohoto typu vzhledem k jejich charakteru ukázky do pracovních listů vybírat nebudeme)
- motiv tematizování aktu čtení v poezii (abecedáře, slabikáře (*Šmalcova abeceda*⁵⁶)) a aktu psaní v próze (v podobě intertextuálních částí (např. kniha *Básník v báglu*⁵⁷))

Během procesu výběru autorů, z jejichž knih bychom mohli zvolit úryvky k tvorbě pracovních listů, jsme se řídili především odbornými publikacemi, které se problematikou současné české LPDM zabývají (např. Kopáč 2012). Cennými zdroji informací se staly také předmět Radka Malého *Současná česká literatura pro děti a mládež*⁵⁸, který jsme absolvovali, besedy, které se „svými“ spisovateli pořádá nakladatelství MEANDER, a tipy ochotných knihovníků.

Naším záměrem je představit žákům knihy autorů širokého spektra. Snažili jsme se volit knihy různých nakladatelství, žánrů (je-li o nich vůbec možné hovořit, vymezit u těchto knih žánr je často poměrně obtížné⁵⁹), témat a náročnosti. Vybírali jsme díla autorů začínajících i renomovaných, léty praxe „prověřených“, mužů i žen. Výběr se řídil také již zmiňovanými závěry Lederbuchové (Lederbuchová 2004 a 2010).

2.4.2 Didaktika literatury pro děti a mládež

Při tvorbě pracovních listů vycházíme z platných pedagogických dokumentů RVP ZV a ŠVP Brána do života. Ty pro nás představují jediné závazné dokumenty, jichž se musíme držet. K vytvoření pracovního listu, který by splňoval cíle formulované ve zmíněných dokumentech (a cíle naší práce), budeme hledat inspiraci v literárněvědných příručkách. Značnou volnost, kterou pedagogovi RVP ZV a ŠVP poskytuje, je dle našeho názoru potřeba přijímat zodpovědně, tím spíše v naší situaci začínajícího učitele s minimem zkušeností.

Pro naše potřeby vytvoření pracovních listů jsme se snažili najít odbornou literaturu, která by nám naši práci usnadnila a stala se východiskem, o něž bychom se mohli opřít. Bohužel se nám nepodařilo najít žádnou ucelenou metodickou příručku, která by se věnovala tématu procesu tvorby pracovních listů, výběru textových ukázek či práci s literárními texty. O něco

⁵³ ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Kozí knížka*. Praha: Baobab, 2005.

⁵⁴ SODOMKA, Martin. *Jak si postavit motorku*. Svitavy: MS studio, 2014.

⁵⁵ HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint, 2014.

⁵⁶ ŠMALEC, Petr et al. *Šmalcova abeceda*. Vyd. 2. Praha: Baobab, 2010.

⁵⁷ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Básník v báglu*. Praha: Albatros, 2005.

⁵⁸ Předmět byl vyučován na katedře bohemistiky FF UP v zimním semestru akademického roku 2013/14. V rámci předmětu se uskutečnilo několik besed s autory a nakladateli současné české LPDM.

⁵⁹ O této problematice pojednává například Urbanová (Urbanová 2009: 9).

úspěšnější jsme byli při hledání dílčích prací k problematice nebo metodických publikací k učebnicím či čítankám, které komentují, jak by se s daným učebním materiálem dalo pracovat. Přesto informace získané díky komentářům z příruček pro učitele považujeme ve srovnání s metodickou publikací, jakou jsme se snažili najít, za nedostatečné. Tyto publikace obvykle obsahují různé náměty ke konkrétním příkladům bez uvedení hlubších souvislostí, metodické příručky k řadě učebnic či čítanek také zcela chybí.

Pokud bychom se o nějakou oblast zpracovanou v metodických publikacích mohli skutečně opřít, byla by to terminologie literární teorie. S oporou v těchto příručkách či učebnicích⁶⁰ tak můžeme žáky seznámit s termíny z oblasti literárních druhů a žánrů, přičemž můžeme zároveň uvést i příklady z ukázek, které jsou v těchto publikacích obvykle uvedeny, často nechybí chronologický vývoj domácí i světové literatury, doplněný o ukázky. Stejně tak se tyto příručky často důsledně věnují vysvětlení pojmů náležejících k tematické a kompoziční vrstvě díla, jakož i jazyku a stylu umělecké literatury.

Zaměříme-li se na témata, jimiž se budeme v souladu s ŠVP Brána do života v našich pracovních listech zabývat, můžeme zmíněné příručky a další jim podobné publikace využít například k čerpání informací a získávání konkrétních příkladů, určených k seznámení žáků s daným tématem v rámci metody předcházející práci s pracovním listem. Teoreticky bychom z těchto didaktických materiálů mohli čerpat také inspiraci pro vyhledání textových ukázek. Tento aspekt však pravděpodobně nebude v praxi naplněn, neboť se obvykle jedná o díla vycházející před rokem 2000, případně o díla světové literatury.

Cenným zdrojem inspirace se pro nás staly publikace Ondřeje Hníka. Hník zastává názor, že didaktika literatury zahrnuje tři oblasti, které je třeba udržovat v rovnováze, aby obor ani školní předmět neztratily estetickovýchovné zaměření. Těmito oblastmi jsou *četba*, *tvorba* a jejich reflexe a *nauka*, která by dle Hníka měla vést k poznávání kontextů relevantních pro interpretaci textu. V současném pojetí literárního vzdělávání dle Hníka převládá naukový přístup. Pokud by se tento Hníkův obecně formulovaný názor vztahoval pouze k výuce na 2. stupni ZŠ, mohli bychom s ním souhlasit. Na základě naší zkušenosti je také patrný rozdíl mezi četbou a tvorbou, přičemž vlastní tvorba žáků je v hodinách literární výchovy zastoupena ještě mnohem menší měrou než četba. Hník tvrdí, že je však třeba rozvíjet všechny oblasti literárního vzdělávání a jiné přístupy než naukové, „a to především z toho

⁶⁰ Např. učebnice *Literární výchova pro 2. stupeň základní školy* Josefa Soukala, *Literární výchova pro 6. – 9. ročník základní školy* Jaromíra Adlta nebo *Literární výchova pro 6. – 7. ročník základní školy* Vladimíra Nezkusila, které ačkoli jsou primárně určeny žákům, bývají často (pravděpodobně z ekonomických důvodů) k dispozici pouze vyučujícím).

důvodu, že žáci mají rozumět literatuře tak, jak převládá v reálném životě – ve čtenářství, v kultuře“⁶¹. Tato myšlenka spočívající ve snaze o přiblížení literatury žákům je jedním z východisek naší práce.

V souvislosti s texty umělecké literatury pak Hník uvádí: „Byť mají tyto texty ze své podstaty fikční povahu, dovolují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kultuře a tradici, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek. V rámci čtenářského zážitku nám literatura nabízí emocionální prožitek, vzory, předkládá životní příběhy (epika, drama) nebo situace (lyrika)“ (Hník 2014: 11–12). Literární výchova má tedy možnost působit nejen na rozum, ale také na city a charakter dítěte a formovat jeho vkus. Tento výchovný význam je obsažen i v samotném pojmenování *literární výchova*.

2.4.2.1 Čítanky

Jednou z nejčastěji používaných didaktických pomůcek v hodinách literární výchovy jsou čítanky, jejichž užití se v mnohém liší od využití pracovních listů. Abychom se později v naší práci mohli těmto rozdílům věnovat, je třeba čítanku představit.

Čítanku můžeme charakterizovat jako didaktickou pomůcku, která pedagogovi poskytuje určitou možnost výběru literárních textů různých žánrů (v souladu s 6. ročníkem ZŠ předpokládáme žánr pohádky, báji, pověstí, bajek a příběhů s dětským hrdinou) a témat (text můžeme vybírat např. dle ročního období, efektu, jehož chceme dosáhnout (poučení, zamyšlení) atp.). V některých čítankách bývají texty doplněny o úlohy směřující k interpretaci. Obsahuje-li čítanka rovněž různé přehledy či rejstříky, je více než vhodné s nimi v hodinách literární výchovy pracovat (a to v souladu s očekávaným výstupem RVP „vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích“ (RVP ZV 2016: 24)). Otázky k didaktické interpretaci textu jsou pak v čítankách zastoupeny různou měrou, přičemž v některých čítankových řadách bývá úlohám vztahujícím se k práci s textem věnován značný prostor v samostatných pracovních sešitech, jejichž úkolem je čítanky doplnit (např. publikace *Čítanka 6 – Pracovní sešit*⁶² nakladatelství PRODOS si klade za cíl jak nabídnout náměty k práci s čítankovými texty, tak i suplovat tzv. čtenářský deník).

Nezpochybnitelnou výhodou většiny čítanek je skutečnost, že nabízejí opravdu velké množství textů, z nichž může vyučující s ohledem na konkrétní situaci (probírané učivo,

⁶¹ Informace, kterou zde uvádíme, pochází z obalu Hníkovy monografie (Hník 2014).

⁶² DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6: pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 1998.

čtenářská kompetence žáků dané třídy atd.) vybírat. Otázkou pak zůstává, jaké množství textů vyučující v procesu výběru skutečně bere v potaz – v naší praxi například opakovaně z výběru automaticky vyřazujeme texty, jejichž název umožňuje obsažením dvojsmyslného výrazu vytvoření nežádoucí konotace, v jedné z tříd, v nichž vyučujeme, také vzhledem k situaci v kolektivu (zatím) raději nepracujeme s texty romských autorů. Kromě uvedených objektivních hledisek ovšem v procesu výběru dle našeho názoru hrají podstatnou roli i osobní preference konkrétního pedagoga. Ty se mohou projevat např. v upřednostňování české literatury, minimálním zastoupení poezie, upozadění nekanonických textů atp. Stejně tak mohou vyučující některé texty záměrně opominout s ohledem na svůj vztah k tvorbě daného autora, vlastní čtenářský zážitek, nezájem o téma, o němž text pojednává, atp. Ačkoli tedy čítanky obvykle poskytují skutečně velký výběr textů, nejedná se dle našeho názoru o nadbytečné množství, naopak – učitel by měl zůstat dostatek ukázek, z nichž může vybírat. Každý vyučující už by potom měl sám posoudit, zda texty volí na základě konkrétních žáků, kteří s nimi budou pracovat, nebo používá každý rok ty stejné texty, které už bezpečně zná a má je „ozkoušené“.

Jedním z kritérií, jež může vyučující při výběru čítankového textu použít, je rok vzniku díla (tzn. napsání či vydání, může se podstatně lišit). Pokud bychom se z jakéhokoli důvodu rozhodli pracovat v hodině s textem současné české LPDM, mohli bychom mít v řadě čítanek s výběrem vzhledem k nedostačujícímu zastoupení takovýchto textů značný problém. Právě proto mají naše pracovní listy za cíl soustředit se právě na tyto texty, a vytvořit tak k čítankám alternativu.

V předchozích oddílech jsme zmínili několik kritérií, jimiž by se měl výběr textů řídit. Dalším kritériem je pak kritérium didaktické, v němž se dle Zítkové (Zítková 2009) odráží skutečnost, že „čítanka musí v kontextu školní výuky [...] naplňovat řadu očekávání a autoři jsou nuceni hledat při výběru textů optimální kompromis mezi uplatněním primárních zřetelů literárně-estetických, čtenářských a čtenářsky stimulačních a sekundárních, ale také neopomenutelných zřetelů širěji poznávacích a výchovných“ (Zítková 2009: 230). Zítková dále zmiňuje příklady čítankových koncepcí více akcentujících některá z uvedených hledisek⁶³. Ačkoli důraz na poznávací a výchovné zřetele považujeme za opodstatněný, během procesu výběru textů se jím budeme řídit jen minimálně (např. naplnění výchovného

⁶³ „... nakladatelství Alter (důraz na klasickou literaturu, časem prověřené literární hodnoty v první ediční řadě), Fortuna (důraz na aktuální tematiku a přístupné žánry z novější literatury) nebo Nová škola (důraz na literaturu jako zdroj poznatků, značné zastoupení literatury uměleckonaučného typu). Nově na pole tvorby čítanek pro primární školu vstoupilo nakladatelství Fraus“ (Zítková 2009: 230).

zřetele prostřednictvím výběru textů s morálním přesahem). Shodně se Zítkovou považujeme toto hledisko až za druhořadé.

Podle Hníka je výběr čítankového textu velice časově náročný ještě z několika dalších důvodů: měl by to být text reprezentativní, avšak ne známý z jiných čítanek, „texty musí být navíc pro cílovou skupinu žáků přitažlivé či alespoň něčím blízké. Úryvek musí být natolik dlouhý, aby dával smysl jako celek, avšak natolik krátký, aby žáky nenudil“ (Hník 2014: 45). Při výběru úryvků textů do pracovních listů se budeme řídit jak délkou úryvku (viz podkapitola 3.1 Pracovní list jako didaktická pomůcka), tak jeho přitažlivostí. Vzhledem k tomu, že texty, z nichž budeme ukázky vybírat, budou texty současné, hledisko kanoničnosti zohlednit nemůžeme, jejich reprezentativnost pak budeme posuzovat zejména ve vztahu k literárním žánrům.

Při výběru kritérií, na základě nichž budeme posuzovat vybrané čítanky pro 6. ročník ZŠ (viz níže), vycházíme z analýzy Jarmily Sulovské (Sulovská 2009). Ta ve svém textu *Zhodnocení vybraných čítanek pro 6. ročník s ohledem na podporu čtenářství a využitelnost v praxi*, srovnávajícím čítanky nakladatelství FRAUS a SPN, zkoumá obě publikace na základě následujících kritérií: vhodnost vybraných ukázek (rozsah, obtížnost, hodnoty a postoje), úkoly a aktivity s nimi spojené a rozvíjení čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí. Kromě uvedených kritérií jsme se u Sulovské inspirovali také celkovým pojetím analýzy.

2.4.2.1.1 Analýza Čítanky 6

V hodinách literární výchovy na 2. stupni 1. ZŠ Dobříš používají žáci k výuce čítanky nakladatelství PRODOS, v 6. ročníku se jedná o *Čítanku 6*⁶⁴. Učitelé pak mají možnost využít také pracovní sešit⁶⁵ a příručku pro učitele⁶⁶. Všechny z uvedených publikací byly vydány roku 1998, na 1. ZŠ Dobříš se pracuje s dotiskem, a to z následujících let – 2009 (pracovní sešit, doložka MŠMT z r. 2004), 2010 (čítanka, doložka z téhož roku) a 2012 (příručka pro učitele). Rozdíl dvanácti let mezi vydáním čítanky a jejím dotiskem z roku 2010 je pro nás závažný, jediným prvkem, který poukazuje na rok výroby dotisku, je Přehled klíčových kompetencí, k jejichž utváření a rozvíjení obsah učebnice přispívá, otištěný na přebale knihy. V čítance postrádáme průvodní text seznamující žáky s knihou, která se jim dostává do rukou. V pracovním sešitě již text s tímto posláním nechybí a svou funkci textu určeného žákům dle našeho názoru naplňuje.

⁶⁴ DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998.

⁶⁵ DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6: pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 1998.

⁶⁶ DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6: příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998.

V metodické příručce autorky představují velmi pečlivě zpracované poznámky ke konkrétním textům a zároveň také reflektují jejich možná úskalí. Pracovní sešit by pak měl být především čtenářským deníkem a záznamníkem poznatků o literatuře a médiem motivujícím k mimoškolnímu čtení (sešit mj. obsahuje seznam děl doporučených žákům k mimoškolní četbě a prostor pro vytvoření osobního plánu četby). To souvisí s důrazem na domácí přípravu, s níž celkový koncept čítanky a doplňkových materiálů počítá⁶⁷. Úlohy v pracovním sešitu jsou zaměřeny především na vyhledávání informací v textu, zaznamenávání základních bibliografických údajů, tvorbu poznámek a výpisků a parafrázi přečteného. Důraz je kladen také na osvojení literárněvědných termínů a práci s nimi. Tvůrčí úlohy jsou však zařazeny jen ojediněle (*Představ si, že se můžeš stát hrdinou z pohádky. Kterou postavu si vybereš a proč?*⁶⁸), což pokládáme za nedostatečné. Zpracování pracovního sešitu jinak považujeme za zdařilé, pokud však škole chybí finanční prostředky na jeho pořízení žákům a nedomluví se na jeho pořízení rodiči⁶⁹, je tato didaktická pomůcka využitelná jen ve velmi omezené míře (např. inspirace pro doprovodné úlohy).

Nyní již přejdeme k nejdůležitější publikaci, a sice k čítance. Obsah je tematicky rozdělen do deseti oddílů (Poezie, Pohádky, Bajky, Poetický kalendář, Báje, mýty a pověsti, Balady a romance, Próza s dětským hrdinou, Umělecko-naučná a naučná literatura, Hádanky a Dobrodružné příběhy). Zmíněné oddíly souvisejí s tematickým plánem učiva 6. ročníku, formulovaném v ŠVP Brána do života, v čítance tedy najdeme ukázky všech žánrů, s nimiž by měl učitel působící na dobříšské škole v daném roce žáky seznámit. Každý oddíl je uveden celostránkovou ilustrací s poeticky laděným popisem obsahu kapitoly. Ukázky jsou doplněny barevnými ilustracemi Jany Kudličkové, které se vztahují k textům, dle našeho názoru je jich ale v celé čítance příliš malé množství. Na zmíněných 208 stranách jsme napočítali celkem 94 ilustrací. To se sice na první pohled jeví jako zcela dostačující počet, nicméně při bližším zkoumání zjistíme, že některé strany obsahují ilustrace dvě a jindy zase na 13 po sobě jdoucích stranách nenalezneme ilustraci ani jednu. To může zejména u méně zkušených čtenářů negativně ovlivnit motivaci ke čtení, vhodně zvolené doprovodné ilustrace by mohly podpořit jejich zájem o text. Jednotlivé oddíly nejsou barevně odlišeny, čítanka barevné podložení nevyužívá.

⁶⁷ Otázkou pak zůstává, jak s tímto záměrem autorek naloží vyučující. Na 1. ZŠ Dobříš je například některými vyučujícími uplatňováno nepsané pravidlo, že čítanky zůstávají ve škole, *aby je žáci přenášením ve školních taškách neponičili*.

⁶⁸ DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6: pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 1998. S. 12.

⁶⁹ Jako tomu bývá na 2. stupni ZŠ často např. u učebnic cizího jazyka.

Kromě textových ukázek obsahuje čítanka pouze seznam literatury, její součástí nejsou motivační či kontrolní úlohy, medailony vybraných autorů ani literární teorie. Motivační a kontrolní funkci by tak měl převzít pracovní sešit, absenci úloh a medailonů by měl dokázat vhodnými výukovými metodami nahradit vyučující. Nepřítomnost těchto složek tedy nemusí být nutně na škodu, jen jsou zde pak kladeny vyšší nároky na učitele. Za velmi vhodné považujeme zařazení „slovníčků“ – pasáží, v nichž jsou vždy za textem vysvětlena slova, jimž by žáci mohli mít problém porozumět.

Co se týče výběru textů, v čítance zcela převažuje původní česká tvorba, prostřednictvím lidové slovesnosti jsou zastoupeny i ukázky nářečních textů. Z celkového počtu 114 ukázek literárních děl a pásem (počítáme i lidovou tvorbu) je zde pouze 29 textů autorů zahraničního původu. Vzhledem k národnostnímu složení populace na území ČR považujeme za vhodné zařazení ukázek tvorby romských, německých, slovenských a polských autorů. Absence ukázek ukrajinské a vietnamské literatury je s ohledem na rok vydání čítanky pochopitelná. Zastoupeny jsou ukázky různých literárních druhů (vhodné by bylo zařazení většího množství ukázek dramatu, v čítance jsou obsaženy pouze dvě), žánrů i témat, s ohledem na žáky je možné volit texty různé náročnosti. Jsme toho názoru, že čítanka neobsahuje texty, jež by mohly průměrnému žákovi 6. ročníku připadat nezáživné, přesto však na nás kniha vzhledem k výběru textů působí poněkud zastarale. Protože čítanka byla vydána roku 1998, neobsahuje ani jeden text ze současné české LPDM, přičemž nejvíce postrádáme aktuálnost v oddíle Próza s dětským hrdinou (u mýtů, pohádek a bajek potřeba zařazení současné literatury není s ohledem na podstatu těchto žánrů tak naléhavá). Skutečnost, že žáci využívající ve výuce *Čítanky 6* mají vzhledem k tomuto faktu velmi omezené možnosti seznámit se ve škole se současnou knižní produkcí (a to i světovou), je znepokojující. Na druhou stranu to poukazuje na potřebu hledání alternativních didaktických materiálů, jež by mohly tuto roli suplovat. Jedním z nich by se mohly stát i naše pracovní listy.

2.4.2.1.2 Analýza Čítanky pro 6. ročník základní školy

Druhou zkoumanou publikací je *Čítanka pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*⁷⁰ (Bičanová 2016), jež byla poprvé vydána r. 2016 v nakladatelství NOVÁ ŠKOLA. Většinu textu doprovází barevné či černobílé ilustrace Soni Flajžíkové, Andrey Schindlerové, Martina Bašara a Markéty Matysové. Kromě ilustrací zde najdeme i reprodukce obrazů, knižních ilustrací a komiksů, medailonky autorů jsou doplněny o jejich portrétní fotografie. Pro vyšší přehlednost je užito barevného podložení otázek a úkolů, medailonů

⁷⁰ BIČANOVÁ, Lenka a DYMÁČKOVÁ, Lucie. *Čítanka pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2016.

a oddílů věnujících se literární teorii. Autorky použily také jednoduché grafické symboly, jež slouží k poukázání na mezipředmětové vztahy, práci ve skupinách atp. Čítanka obsahuje Slovníček literárních pojmů, Řešení hádanek a Jmenný rejstřík ilustrátorů. Čítanková řada nakladatelství NOVÁ ŠKOLA není doplněna o pracovní sešity, učitelská vydání či metodické příručky. Tyto doplňkové materiály jsou suplovány prostřednictvím zařazení rozmanitých úloh, pasáží seznamujících žáky s vybranými literárněvědnými termíny a medailonů spisovatelů.

Čítanka je rozdělena do deseti tematických částí: S podzimem do školy, Vznik Země a život na ní, Život v pravěku a ve starověku, Zima, Večer s moderní pohádkou, Život v rodině a mezi lidmi, Já a moji kamarádi, Místo, kde žiji, Cesty za dobrodružstvím a Prázdniny klepou na dveře. Pokud budeme o této čítance uvažovat jako o možné čítance pro žáky 1. ZŠ Dobříš, měla by být do velké míry v souladu s ŠVP Brána do života. Proto pro nás bude mj. stěžejní, zda texty v ní obsažené budou spadat do kategorie pohádek, bájí a pověstí, bajek a příběhů s dětským hrdinou, nezbytné bude rovněž zařazení textů různých literárních druhů. Na tomto místě můžeme konstatovat, že texty uvedených kategorií jsou v čítance obsaženy v dostatečné míře, jež umožňuje výběr dle potřeb konkrétní třídy a situace, a to s výjimkou kategorie bajek (pouze dva texty) a dramatu (rovněž dvě ukázky).

Ukázky jsou dle našeho názoru voleny vhodně – zahrnují široké spektrum témat, prostřednictvím textů současných i léty prověřených je zastoupena tvorba domácí i zahraniční. Můžeme vybírat z textů různého rozsahu. Mezi jednotlivými texty je určitá disproporce, co se týče nároků, které kladou na čtenáře (viz např. ukázka z *Deníku malého poseroutky*⁷¹ v kontrastu s úryvkem z čtenářsky náročnější knihy *Jak voní tymián*⁷²). S ohledem na rozdílnou čtenářskou úroveň žáků 6. ročníku považujeme zařazení ukázek různé náročnosti za optimální.

Obtížně posouditelnou je pro nás otázka, nakolik jsou zvolené texty žákům dané věkové kategorie srozumitelné a blízké. Zde by bylo ideální vycházet z výzkumu provedeného na vzorku žáků 6. třídy, vzhledem k datu vydání čítanky však takový výzkum nemáme k dispozici. Reflexi tedy pojmáme jako tezi, jistě by bylo možné dále zkoumat, do jaké míry odráží skutečné zkušenosti žáků s texty analyzované čítanky. Domníváme se, že výběr ukázek

⁷¹ KINNEY, Jeff. *Deník malého poseroutky. Poslední kapka*. Praha: CoBoo, 2010.

⁷² PAGNOL, Marcel. *Jak voní tymián. Vyd. 4., ve Vyšehradu 2*. Praha: Vyšehrad, 2004.

byl uskutečněn s ohledem na žáka. Nenacházíme zde texty nezáživné ani morbidní či jinak nevhodně zvolené⁷³.

V souladu s RVP ZV („rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti“ (RVP ZV 2016: 17)) čítanka obsahuje čtyři texty autorů romského původu a dva texty slovenských autorů, zařazeny jsou také dva texty věnující se židovské tematice. Většina ukázek z knižní zahraniční produkce je přeložena z angličtiny, nanejvýš vhodné bychom však s ohledem na národnostní menšiny v ČR považovali také zařazení textů ukrajinských, polských a vietnamských autorů. Zcela pak postrádáme zařazení nářečních textů, jež bychom očekávali např. v tematické části Místo, kde žiji (společně se zařazenými písněmi *Čechy krásné, Čechy mé* a *Okolo Třeboně*).

Vzhledem k zaměření diplomové práce nás zajímalo, kolik je v čítance obsaženo ukázek ze současné české LPDM. Celkem čítanka obsahuje 41 takových ukázek⁷⁴, přičemž jejich zastoupení v tematických blocích je rozdílné (např. devět textů v oddílu Život v pravěku a ve starověku a jeden text v oddílu Já a moji kamarádi). Nové texty zastupují různé literární druhy a žánry, k zařazení ukázek z několika děl jednoho autora došlo pouze v případě Pavla Šruta⁷⁵, více ukázek z jedné knihy je použito u Václava Budinského⁷⁶, Daniely Fischerové⁷⁷ a Miloše Kratochvíla⁷⁸ (u všech dvě ukázky).

Čítankové texty jsou doprovázeny motivačními a kontrolními úlohami. Jejich prostřednictvím autorky vybízejí nejen k práci s textem (např. vyhledávání informací (*Za co Tom získal od Huckleberryho klíště?* (s. 4)), porozumění lexiku (*Co to byly láptě? Nejprve význam slova zkuste odhadnout, poté jej vyhledejte ve Slovníku spisovného jazyka českého.* (s. 42)), práci s literárněvědnými pojmy (*Jak se nazývá shoda nebo podobnost hlásek na konci veršů? Vyhledejte takovou zvukovou shodu v této básni.* (s. 3)), ale i k rozšiřování všeobecného přehledu prostřednictvím úloh s přesahem k mezipředmětovým vztahům (*Čím se členové kroužku ochránců přírody mohou zabývat? Vymyslete několik příkladů.* (s. 19)), vlastní kreativní literární, výtvarné i dramatické tvorbě (*Vymyslete další kouzelné rostliny, které se mohly nacházet ve skleníku číslo tři. Podle své fantazie nakreslete rostlinu na volný list papíru. Vymyslete a připište schopnosti, které by mohla mít.* (s. 11)) a diskuzím nad sociálně

⁷³ Za ojedinělé považujeme zařazení haiku (zde ze sbírky *Chrám plný květů*) – rozhodne-li se vyučující s touto básnickou formou pracovat, bude dle našeho názoru nutné texty vhodně doplnit pečlivě zvolenou úvodní aktivitou, hlasitým přednesem, japonskou hudbou atp.

⁷⁴ Jejich soupis připojujeme v Příloze č. 3.

⁷⁵ ŠRUT, Pavel. *Veliký tůdle*. Praha: Paseka, 2003. a ŠRUT, Pavel. *Příšerky & příšeři*. Praha: Paseka, 2005.

⁷⁶ BUDINSKÝ, Václav (ed.). *Šli dva blázni na vandr aneb Nejlepší anekdoty pro děti*. Praha: Albatros, 2002.

⁷⁷ FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů*. Praha: Meander, 2011.

⁷⁸ KRATOCHVÍL, Miloš. *Létací koště*. Frýdek-Místek: Alpress, 2003.

patologickými jevy (*Setkali jste se už někdy s tímto chováním? Jaké může mít podoby? Víte, jak se bránit? Co byste měli udělat, když zjistíte, že někdo někomu ubližuje? Pověďte si o tom.* (s. 8)). Za obzvláště přínosnou považujeme skutečnost, že autorky podněcují žáky ke sdílení dojmů z četby, diskuzím nad různými tématy a spolupráci (viz např. výše uvedená motivace k dramatické tvorbě).

Úlohy, které autorky volí, jsou rozmanité a řada z nich rozvíjí kreativitu (např. domýšlení závěru příběhu, tvorba básně na zadané téma, tvorba ilustrací k přečtenému). V některých úlohách se autorky snaží pracovat s dovednostmi a znalostmi spadajícími pod jazykovou složku předmětu, jindy volí témata z oblasti mezipředmětových vztahů. Úlohy se bezprostředně týkají textu, nepůsobí samoúčelně ani rušivě, neodvádí od podstaty textu. Zadání úloh jsou vždy umístěna za textem, v některých případech by však bylo vhodnější je zařadit již před text.

Závěrem této analýzy připojujeme zamyšlení nad možnými vedlejšími účinky práce s touto čítankou. Z celé knihy je velmi patrná snaha o přiblížení se žákovi, která je pro vytvoření vztahu k literatuře a jeho udržení nezbytná. Autorky čítanky tak však v některých případech činí na velmi osobní rovině, což může mít za následek opačný efekt, a sice že se čítanka a potažmo četba obecně žáku spíše vzdálí. V čítance jsou obsaženy např. tyto úlohy: *Pověďte si o prázdninách. Kam se letos chystáte a na co se nejvíc těšíte?* (s. 189), *Napište krátkou báseň pro svou maminku.* (s. 122). Podobné úlohy mohou u některých žáků vyvolat negativní emoce, které mohou zcela potlačit žádoucí účinky jinak vhodně zvoleného textu. S ohledem na žáky z neúplných rodin, rodin se špatným sociálním zázemím a žáky jinak znevýhodněné považujeme úlohy, které vyvolávají diskuze, jež by mohly vést k rozdělení třídního kolektivu na žáky z dobře fungujících a materiálně zabezpečených rodin a „ty druhé“, za nežádoucí. Jsme toho názoru, že řešením není jen „přeskočení“ těchto otázek. Domníváme se, že by se úlohy podobného typu v čítankách a dalších učebnicích vůbec objevovat neměly.

2.4.2.1.3 Srovnání analyzovaných čítanek

Jak vyplývá z předcházejících oddílů, obě analyzované čítanky mají své kladné a záporné stránky. V případě *Čítanky 6* mezi pozitiva patří jednoznačně vydání metodické příručky, značných kvalit dosahuje také pracovní sešit. Nicméně absence úloh v čítance a nekreativní úlohy v pracovním sešitě ubírají práci s publikacemi na efektivitě. Rozhodujícím prvkem, který může negativně ovlivnit vztah žáků k této čítance, je také neaktuálnost zvolených textů. Ani v jedné ukázce nejsou zobrazeny mobilní telefon, počítač či jiné moderní technologie, tvořící všední realitu pubescentů. Stejná snaha o aktuálnost chybí i vizuálnímu provedení

čítanky. Použité ilustrace sice vhodně doplňují zvolené texty, má-li ale být hlavním úkolem čítanky žáky zaujmout, pak tyto ilustrace postrádají potřebný „náboj“, prvek, který by pomohl čítanku zatraktivnit. Ve srovnání s druhou zvolenou čítankou působí *Čítanka 6* jak výběrem textů, tak podobou ilustrací více dětsky. Zařazení většího množství aktuálních textů určených dospívajícím a změna vizuálního stylu by podle našeho soudu mohly celkovému konceptu čítanky podstatně prospět.

V *Čítance pro 6. ročník základní školy* je více prostoru než v čítance předešlé věnováno mezipředmětovým vztahům, a to převážně prostřednictvím úloh (stále je však zachován důraz na prioritu literárního textu a jeho uměleckých hodnot, přítomnost průřezových témat je až sekundární). Koncepte úloh společně se zařazením textů současné LPDM patří mezi hlavní klady čítanky. Nevýhodou se může, s ohledem na časté zařazení bajky do osnov 6. ročníků ZŠ, stát pro vyučující a žáky některých škol absence ukázek tohoto žánru. Jako velmi potřebné se nám též jeví vydání metodické příručky.

Když porovnáme koncepci čítanek s očekávanými výstupy formulovanými v RVP, zjistíme následující: *Čítanka 6* obsahuje velké množství úloh zaměřených na studijní čtení (vyhledávání klíčových slov, formulace hlavních myšlenek textu, vytvoření poznámek a výpisků), jiné úlohy jsou zaměřeny na reprodukci textu či rozlišení základních literárních druhů a žánrů. V *Čítance pro 6. ročník základní školy* je úloh zaměřených na studijní čtení podstatně méně, což ale není na škodu, neboť k zařazení těchto úloh by dle RVP ZV mělo docházet především v hodinách komunikační a slohové výchovy. Úlohy věnované reprodukci textu a literárním druhům a žánrům jsou zde rovněž zastoupeny, ovšem jejich podoba je variována podstatně více než v předešlé čítance, čímž se autorkám daří snížit riziko vzniku stereotypu. Tato čítanka rovněž v souladu s RVP ZV motivuje žáky k samostatné práci s jazykovědnými příručkami. Její hlavní přínos však spočívá v zařazení úloh zaměřených na interpretaci, formulování vlastních dojmů a tvorbu vlastního literárního textu, přičemž zmíněná hlediska jsou v *Čítance 6* zohledněna jen minimálně. S ohledem na výše uvedené skutečnosti považujeme čítanku nakladatelství NOVÁ ŠKOLA za více vyhovující, a to i díky atraktivnějšímu zpracování obsahu (zařazení ukázek současné LPDM) a vizuální stránky, což zvyšuje její možnosti motivace žáků ke čtení. Pokud bychom měli mezi zmíněnými čítankami vybrat tu, která má větší možnost pozitivně ovlivnit vztah žáků k četbě, zvolili bychom *Čítanku pro 6. ročník základní školy*.

Položíme-li si otázku, jaké závěry přinesly tyto analýzy pro naši práci na PL, dojdeme k následujícímu:

- volba tematického řazení textů je vzhledem k ŠVP ideální,
- nutnost zařazení textů různé náročnosti,
- je žádoucí zařadit texty tematizující život národnostních menšin u nás,
- mimo hlavní texty, které v PL představíme, je vhodné žáky motivovat i k přečtení dalších děl, která by je mohla zaujmout (ideální možností je atraktivní formou nabídnout seznam „doporučené“ četby),
- PL jsou vhodným médiem, které může pomoci vytvořit vhodné podmínky k diskutování (nejen) závažných témat,
- nutnost dostatečného zastoupení tvůrčích úloh,
- ve vztahu k žákům je nutné vyhýbat se příliš osobním otázkám,
- důraz na doprovodné ilustrace (co se týče kvality i kvantity),
- případné zařazení „slovníčku“⁷⁹,
- pro lepší orientaci bude v našich PL vhodné využít grafických symbolů⁸⁰,
- otištění portrétní fotografie může vzbudit u žáků zájem⁸¹.

2.4.2.1.4 Práce s čítankovými texty

Jak je patrné z našich analýz, čítanky v hodinách literární výchovy mohou určovat nejen to, s jakým textem (resp. jeho konkrétním úryvkem) budou žáci seznámeni, ale do jisté míry také mohou prostřednictvím úloh určovat, jakým způsobem se bude s textem pracovat. Během procesu tvorby úloh k čítankám hrozí, stejně jako u každé jiné tvůrčí práce, riziko opakování se – v našem případě se může jednat o nadužívání několika typů úloh (např. domýšlení konce příběhu), ověřování stále té samé dovednosti či užívání identicky formulovaných zadání. Výše jsme uvedli, že podobné „opakování se“ nacházíme v *Čítance 6*. Abychom minimalizovali podobné nedostatky v našich pracovních listech, budeme se nyní věnovat faktorům, jimž bychom během tvorby úloh měli věnovat zvýšenou pozornost.

Pro tyto potřeby budeme vycházet z výzkumu Ondřeje Hníka, jenž se zaměřil na podobu zadání otázek a úkolů v čítankách s literární výchovou pro 5. – 9. ročníky ZŠ (Hník 2014: 45–

⁷⁹ Vzhledem k nízkému zastoupení nových pojmů nakonec nebylo realizováno.

⁸⁰ Odlišení pomocí barevného podložení textu bohužel vzhledem finanční náročnosti barevného tisku nezvažujeme.

⁸¹ V souladu s tímto bodem některé texty v PL doplňujeme portréty jejich autorů.

52). Kromě požadavku „vymýšlet stále nové typy otázek a úkolů a originální [práce] s textem“ (Hník 2014:45), jehož nutnost již byla zdůrazněna výše, Hník dále upozorňuje na „zbytečné množství otázek týkajících se neliterárního aspektu textu“ (Hník 2014: 46), jež je do čítanek zařazováno. Čtenář tak „získává pocit, že se na textu má spíše něco naučit než se z něho těšit a spontánně si doma přečíst jeho pokračování“ (Hník 2014: 46). S tímto požadavkem se plně ztotožňujeme. Shodně s Hníkem jsme toho názoru, že zaměření se menší měrou i na neliterární aspekty textu (jazyk, historie) může být pro žáky rovněž přínosné, nicméně je potřeba rozvíjet primárně dovednosti bezprostředně související s literární výchovou.

Některé čítanky, pracovní sešity či pracovní listy typu DUMů jsou do velké míry vystavěny na pojmové výuce. Jsou pro to mnohá opodstatnění – připravit pracovní list takto zaměřený je poměrně jednoduché (např. úlohy typu *vyhledejte slova citově zabarvená; vyhledejte příklad personifikace; určete, zda je báseň lyrická, nebo epická*⁸²), zároveň tyto typy otázek obvykle předpokládají jedinou správnou odpověď, a jsou tedy pro vyučující snadněji hodnotitelné. Jistě se také nejedná o fenomén týkající se pouze literární výchovy, úlohy zaměřené na objasnění pojmů či na práci s nimi jsou hojně nadužívány i v mnohých dalších předmětech (např. přírodopisu či fyzice).

Z povahy literární výchovy bychom se však nadužívání pojmů měli vyhybat více než v ostatních předmětech a namísto pojmové výuky bychom měli klást důraz na rozvoj dovedností stanovených v RVP ZV. Nebylo by adekvátní považovat pojmy za složku učiva, kterou bychom měli opomíjet. Zavedení určitého penza pojmů ve výuce má mnoho výhod od jednoznačnosti pojmenování, ušetření času (užitím pojmu opadá nutnost danou skutečnost zdouhavě konkretizovat) či vyšší míry přehlednosti (např. taxonomie). Pojmy by však měly být využívány primárně k popsání určitých jevů a k jejich usouvztažnění s jinými skutečnostmi, vyučující by se měli vyvarovat takových úloh a forem výuky obecně, kdy se žáci učí pojmy jen pro pojmy samé. V případě literární výchovy pak považujeme za vhodné zaměřit se více na úlohy rozvíjející kreativitu⁸³ žáků, tedy úlohy otevřené, na které neexistují předem předpověditelné odpovědi. Bude-li zadání úlohy obsahovat pojem, který by s sebou mohl přinést obtíže s porozuměním úkolu, je vždy možné pojem nahradit opisem.

⁸² Viz Bičanová 2016: 15, 28, 89.

⁸³ Při tvorbě úloh rozvíjejících kreativitu můžeme vycházet z Hníkovy publikace. Ta nabízí např. tyto typy úloh: předvídání, konfrontace s postojem postavy, spoluprožívání klíčových momentů děje, zvažování, jak bych se v situaci zachoval/a já a proč, jak si představuji to či ono já sám/sama, hledání možností. Viz Hník 2014: 48.

Důležité není dle Hníka jen znění položené otázky či zadaného úkolu, ale také to, kdy je otázka položena. Hník zde upozorňuje na častou praxi pokládání otázek až po četbě, přičemž efektivní je pokládat některé otázky již před četbou a jiné během četby. „Některé texty přinášejí závažnější témata či témata mnohoznačná. U těch je mnohdy nutná evokační fáze před četbou úryvku“ (Hník 2014: 49). Hník také upozorňuje na to, že otázky a úkoly navíc bývají často formulovány striktně, imperativně, což žáky příliš nemotivuje. Doporučuje proto volit spíše vlídnější přístup a místo častého *urči, najdi, vyhledej* použít více motivující *dokážeš v textu najít, uměl bys vyjádřit* atp. (Hník 2014: 50). Souhlasíme s tím, že na některé žáky by neimperativní podoba zadání mohla mít motivující účinky. Taková zadání je ale nutné formulovat pečlivě. Dovedeme si představit situaci, kdy by žák na otázku *Dokázal bys v textu vyhledat všechna obrazná pojmenování?* odpověděl *Ano*.

3 Praktická část

3.1 Pracovní list jako didaktická pomůcka

V předchozí části práce jsme se věnovali postavení literární výchovy v platných pedagogických dokumentech, z nichž budeme během tvorby didaktických materiálů vycházet, vybraným čítankám a publikacím, které se zabývají didaktikou současné české LPDM. Stanovili jsme také cílovou skupinu, přičemž jsme se snažili charakterizovat její čtenářské potřeby. V nadcházející kapitole se již budeme zabývat tvorbou didaktické pomůcky. Pokusíme se vymezit termín *pracovní list* a následně se zaměříme na proces výběru titulů, ukázek textů a úloh.

3.1.1 Pracovní list – vymezení pojmu a jeho funkce

Pracovní list (PL) představuje ve školním vzdělávání hojně využívanou alternativu k učebnici či pracovnímu sešitu, jeho využití je ale časté i ve vzdělávání mimoškolním (zájmové kluby, kroužky) či v muzeích. Jedná se o tištěný materiál, jenž předpokládá aktivní (často samostatnou) práci jedince, obvykle zpracovává jedno téma, a bývá určen pro konkrétní cílovou skupinu. Proto předkládanou sadu pracovních listů pojímáme pouze jako návrh, jež může každý vyučující libovolně modifikovat dle potřeb dané třídy. Takový materiál by měl být zpracován jasně a přehledně, měl by obsahovat poutavé texty a ilustrace (příp. grafy, tabulky atp.).

Podobně jako u učebnic můžeme i u kvalitně zpracovaných PL očekávat, že budou více či méně plnit základní didaktické funkce. Ty vymezuje Jarmila Skalková v publikaci *Obecná didaktika* a člení je na funkci poznávací a systemizační, upevňovací a kontrolní, motivační

a sebevzdělávací, koordinační a rozvíjející a výchovnou⁸⁴. Nyní se krátce zastavíme u každé ze zmíněných funkcí, přičemž se pokusíme o nich pojednat právě ve vztahu k PL. Co se týče funkce *poznávací*, její zastoupení bude pro práci s PL stěžejní. Právě poznávací funkce v sobě zahrnuje předpoklad vnímání textu, práce s ním a interakce, je také nezbytná pro vlastní učení se. K úspěšnosti procesu učení a snadnějšímu zapamatování mohou PL značnou měrou přispět prostřednictvím *funkce systemizační* – listy obsahují nástroje k utřídění poznatků, jako jsou různé tabulky, sloužící k jejich zpřehlednění. Vzhledem k charakteru literární výchovy, jenž se mj. často projevuje absencí úloh s pouze jedním správným řešením, a naopak vyžaduje otevřené otázky s nekonečně širokým spektrem správných odpovědí, předpokládáme, že systemizační funkce bude v našich PL zastoupena spíše menší měrou. Využívat systematických přehledů např. k utřídění pojmů by jistě bylo možné, jak však již bylo řečeno výše, vztahování se k pouhému ověřování porozumění daným pojmům nepatří mezi stanovené cíle naší práce.

Upevňovací a kontrolní funkce listů, mající za cíl utřídění poznatků a upevnění získaných dovedností, se nejvíce projeví skrze úlohy ověřující porozumění textu, a bude tedy v našich materiálech zastoupena velkou měrou. Prostřednictvím funkce *motivační a sebevzdělávací* by pak měly PL vést žáky k postupnému přebírání zodpovědnosti nad svým vzděláváním, nabízet jim pro ně dostatek podnětů a také je motivovat k vzdělávání mimoškolnímu (četba, návštěva knihovny atd.). Motivační aspekt PL je obzvlášť podstatný, protože právě na něm může záležet míra naplnění ostatních aspektů. Podaří-li se nám v žácích vzbudit zájem o daný text, téma atp., je více pravděpodobné, že budou PL vypracovávat se zaujetím a se snahou o dobře odvedenou práci. V takovém případě pak může s vyšší pravděpodobností docházet i k naplnění funkce *poznávací*, *systemizační* atd.

Funkci *koordinační* pak naše PL mohou plnit tím, že úlohy propojíme s dalšími didaktickými prostředky, užitými během dané vyučovací hodiny. Takovým propojením může být například aktivita zaměřená na bližší seznámení žáků s autorem díla, z něž byla do PL vybrána textová ukázka. Vzhledem k rozsahu PL bude jistě pravděpodobnější využití koordinační funkce v případě, kdy má vyučující k dispozici dvě na sebe navazující vyučovací hodiny literární výchovy. Další možností koordinace PL s jinými didaktickými prostředky je modifikace práce s PL – například využití pouze některých úloh z PL, případně rozdělení práce s PL mezi dvě (na sebe nenavazující) vyučovací hodiny.

⁸⁴ Viz Skalková 2007: 104–105.

U poslední dvojice funkcí, již tvoří funkce *rozvíjející a výchovná*, naše chápání neodpovídá tomu, jak funkce popisuje Skalková. V jejím pojetí by díky těmto funkcím mělo docházet k *posunu od teoretické výuky k praktickému využití získaných vědomostí či dovedností*⁸⁵. Domníváme se, že popisovaná funkce bude v našich PL vzhledem k charakteru úloh naplněna. Pod pojmem funkce *rozvíjející a výchovné* by se však měl dle našeho soudu skrývat důraz na vytváření hodnot pro rozvoj sociálních dovedností (komunikace, spolupráce, rozvíjení empatie). V souladu se všemi uvedenými funkcemi budou vytvářeny i naše PL, přičemž předpokládáme, že míra zastoupení jednotlivých funkcí se bude různit vzhledem k odlišným charakterům jednotlivých PL.

3.1.1.1 Využití pracovního listu ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura

Z předchozího oddílu vyplývá, že PL je didaktickým nástrojem s širokým spektrem využití. Základní didaktické funkce, které od PL očekáváme, se však mohou lišit nejen v závislosti na každém PL, ale také ve vztahu ke konkrétnímu vzdělávacímu oboru. Můžeme např. předpokládat, že funkci výchovné bude větší prostor věnován ve Výchově k občanství než v oboru Matematika a její aplikace. Dále se budeme věnovat pouze pracovním listům využívaným v oboru Český jazyk a literatura.

Jsme toho názoru, že PL jsou v posledních deseti letech využívány hojněji než v letech předchozích. Soudíme tak na základě vlastní žákovské a studentské školní docházky, naši zkušenost nicméně potvrzuje také Josef Leisen⁸⁶ (Leisen 2009). Dle našeho názoru k tomu dochází zejména v souvislosti s rozšiřujícími se možnostmi, jichž mohou učitelé využívat k plánování svých hodin. Máme na mysli zejména možnost čerpání inspirace z webových portálů věnujících se didaktikám jednotlivých předmětů a jiných internetových stránek, z nichž je možné mj. přebírat již hotové PL a upravit je dle potřeb konkrétních žáků.

V hodinách českého jazyka a literatury se tak žáci mohou setkat s PL vyhotovenými k ověření konkrétních dovedností a znalostí. Elektronické PL často spadají pod tzv. DUMy – digitální učební materiály, jež jsou dostupné na internetových stránkách Metodického portálu RVP.CZ⁸⁷, jindy se může jednat o autorskou tvorbu pedagoga. Pracovní listy mohou být též nahrazeny vytvořením kopií z různých pracovních sešitů (výše stanovené nároky kladené na PL splňují například publikace řady *Hravá literatura* pro 6. – 9. ročník ZŠ a víceletá

⁸⁵ Viz Skalková 2007: 105.

⁸⁶ „Das Stöhnen der Schüler über die Flut der Arbeitsblätter macht sich breit.“ (Nařikání studentů nad záplavou pracovních listů se stupňuje. (přel. ZB))

⁸⁷ *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>.

gymnázia⁸⁸. Někdy tyto materiály plní základní didaktické funkce (viz výše), jindy se stávají prostředkem určeným k testování žáků a následnému hodnocení jejich práce. Naše PL jako materiál určený k testování pojímat nebudeme.

Schopnost žáků pracovat s PL se očekává také v navazujícím stupni vzdělávání, a to v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Jednou z částí zkoušek je schopnost práce s PL, jež obsahuje dva výňatky z textu, a to jeden z textu uměleckého a jeden z neuměleckého. V rámci ústní části zkoušky by pak student měl dokázat oba texty analyzovat. Tato analýza, kterou by si měl student připravit během času stráveného na „potítku“, má pevně danou strukturu, jež je studentovi předem známa. Protože student ví, z kterých literárních děl budou vybírány ukázky uměleckého textu (jsou to knihy, které si student v rámci požadavku na předložení seznamu přečtených knih sám zvolil), může se na část ověřovaných dovedností a znalostí připravit předem v rámci individuální předmaturitní přípravy. K těmto bodům, na něž je možno se připravit, patří např. tyto požadavky: „postihnout téma celého díla, analyzovat čas a prostor [...] celého díla, analyzovat vypravěče a způsob vyprávění [...] [nebo] zasadit [...] tvorbu do kontextu světové literatury“⁸⁹. K úlohám, jež vychází z konkrétní ukázky, a proto je téměř nemožné se na ně plně připravit, se řadí např. následující: „zasadit výňatek do kontextu díla, tvrzení zdůvodnit; analyzovat situaci zachycenou ve výňatku“⁹⁰. Zcela neznámým textem by pak pro maturanty měla být ukázka textu neuměleckého, protože výběr ukázek zařazených do PL nemají žáci možnost nijak ovlivnit, tyto ukázky by jim zároveň neměly být předem známy. I v této analýze by měla být hodnocena pouze míra osvojení předem stanovených znalostí a dovedností (např. „postihnout souvislost mezi texty; najít pasáže, které lze vztáhnout k uměleckému textu“⁹¹), proto je možné se i na tuto analýzu do jisté míry připravit.

Charakter našich PL se od PL využívaných v rámci maturitní zkoušky v mnohém liší, naše PL např. nejsou určeny k evaluaci a také jsou do velké míry zaměřeny na rozvoj žákovy kreativity. I přes tyto rozdíly jsme však přesvědčeni o tom, že setkávání se s PL (jimž shodně s PL využívanými v maturitní zkoušce dominují textové ukázky) již v rámci povinné školní docházky napomůže žákům k postupnému zdokonalování se v práci s tímto didaktickým materiálem a může jim pomoci k budoucímu úspěšnému složení maturitní zkoušky.

⁸⁸ Viz např. FRIEDL, Tereza a kol. *Hravá literatura 6: pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2016.

⁸⁹ CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ. Český jazyk a literatura. Pracovní list a soubor vzorových úloh, in: *Oficiální stránky maturitní zkoušky* [online]. S. 2 [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ Tamtéž.

3.1.1.2 Postup tvorby pracovního listu

V předchozím oddílu jsme stanovili didaktické funkce, které od PL očekáváme. Tyto funkce jsou pro nás zásadní, nicméně ve fázi tvorby PL budeme potřebovat logickou strukturu postupu práce, jež bude svou formou poskytovat možnost reflexe všech jednotlivých kroků a o niž se budeme během tvorby PL moci opřít. Pro tyto účely jsme se rozhodli vycházet z „návodu“⁹² autorek Tymrákové, Jedličkové a Hradilové (Tymráková, Jedličková, Hradilová 2005: 104–110), určeného primárně pro studenty přírodovědných oborů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří připravovali pracovní listy jako součást výukových programů. Autorky tento postup vypracovaly na základě opakujících se chyb v daných PL, jeho cílem je zpřehlednit studentům přípravu vlastního pracovního listu.

1. **Volba tématu** – konkrétní téma, kterému se bude PL věnovat (*např. antické mýty – PL Mýty a pověsti A: „antické mýty“, slovní druhy*)
2. **Cíl PL** – využití PL v rámci výuky, na základě zvoleného cíle volíme typy úloh
 - **opakování dříve probraného učiva, procvičování právě probírané látky** – žáci si osvěží již získané vědomosti a dovednosti, zařazení úloh procvičujících, upevňujících a rozvíjejících právě probíranou látku – typy úloh s volenou odpovědí, třídění a rozřazování, vyvozování jednoduchých pravidel a zákonitostí, křížovky, přesmyčky (*jak je z výše uvedeného patrné, mezi úlohy této kategorie spadají úlohy s uzavřenou odpovědí, zařazení úloh tohoto typu předpokládáme převážně v souvislosti s tématy věnujícími se více jazykovým a komunikačním a slohovým aspektům PL, proto budou takové úlohy zastoupeny v menší míře – např. „Zkus do vynechaných míst doplnit předpony, které někdo vymazal. Proč v některých slovech vedle sebe píšeme dvě stejná písmena?“ (PL Pohádky B)*)
 - **shrnutí a poukázání na souvislosti** – jednotlivé úlohy by na sebe měly logicky navazovat a napomáhat pochopení souvislostí, v PL by měl být vytvořen prostor pro mezipředmětové vztahy, zařazení úloh aplikujících získané znalosti a dovednosti v praktickém životě (*kromě uvedeného budeme klást důraz také na propojení všech složek oboru český jazyk a literatura; jako úvod před pověst O Svatoplukovi zařazujeme s ohledem na mezipředmětové*

⁹² Níže uvedené schéma koresponduje s původním schématem na rovině struktury. To, co je v našem schématu vyznačeno tučně, přebíráme od autorek z PedF MU (Tymráková, Jedličková, Hradilová 2005: 104–106), přičemž body, které obsahují cíle práce či jiné náležitosti, jež v souvislosti s našimi PL nepovažujeme za relevantní, jsme se rozhodli ze struktury zcela vypustit. Informace konkretizující jednotlivé body již uvádíme v námi upravené podobě a doplňujeme je o komentáře (vyznačeno kurzívou), vztahující se primárně k našim PL. V komentáři často uvádíme příklady přímo z PL.

vztahy úvodní text popisující situaci ve Velkomoravské říši před nástupem Svatopluka (PL Mýty a pověsti C))

- **práce s literárním textem** – tato část PL by měla žáky vést k upevnění dovedností typu reprodukce přečteného, rozpoznání hlavního sdělení textu, formulace dojmů z četby, interpretace textu a podpora vnímání literatury jako zdroje prožitků (*vzhledem k důrazu na literární složku v našich PL předpokládáme, že zastoupení úloh rozvíjejících zmíněné dovednosti bude v PL podstatně převažovat; např. „Jak si představuješ postavu Nebesáře? Jak asi vypadal? Proč si to myslíš?“ (PL Pohádky A))*
- **motivace k vlastní tvorbě** – tvorba vlastního literárního textu, úlohy zaměřené na rozvíjení kreativity a fantazie, vytváření prostoru pro přesah k jiným uměleckým disciplínám (např. vlastní výtvarný doprovod k lit. dílu)⁹³ (*zastoupení úloh tohoto typu považujeme za důležité převážně vzhledem k možnosti přiblížení literatury skrze tvořivé úlohy k čtenáři, tato „blízkost“ je stěžejní pro vytvoření vztahu k četbě; např. „Uměl/a bys vytvořit jednu stránku ilustrovaného slovníku na téma HLAVA? Pokus se do tabulky doplnit význam přísloví a pořekadel. Do posledního sloupečku nakresli obrázek, který bude znázorňovat to, jak bychom si mohli pořekadla vyložit, kdybychom neznali jejich pravý význam.“ (Charakteristika literárních druhů B))*

3. Volba formy

- **formát** – koresponduje s dalším využitím pracovního listu – vkládání do desek, vlepění do sešitu atp. (*jako optimální se nám jeví užití formátu A4, přičemž jednotlivé listy si žáci budou vkládat do speciálních desek, s ohledem na kapacitu desek považujeme za vhodné tisknout PL oboustranně; pokud bude záměrem vyučujícího využití pouze občasné využití jednotlivých aktivit z PL, potom považujeme za plně dostačující vlepění těchto materiálů do sešitů, které žáci běžně používají v hodinách literární výchovy)*
- **písmo** – velikost fontu a prostor pro zápis žáků by měl odpovídat jejich věku (*na základě naší pedagogické zkušenosti průměrnému žákovi nečiní problémy práce s PL, jež jsou vysázeny ve fontu o velikosti 11 (u standardních písem typu Times New Roman), proto jsme tuto velikost písma zvolili i pro naše PL, pokud*

⁹³ Body „práce s literárním textem“ a „motivace k vlastní tvorbě“ nejsou převzaty od autorek z PedF MU. Jedná se o náležitosti, které jsme doplnili na základě očekávaných cílů práce s našimi PL. Typy úloh, které u těchto dvou bodů uvádíme, vycházejí z požadavků stanovených v ŠVP Brána do života.

by pro některého z žáků byla velikost písma nedostačující, je možné na kopírce vybrat v nastavení nástroj pro zvětšení; jako více problematické se nám jeví stanovení velikosti prázdného místa určeného pro vypracování úloh – vzhledem k předpokladu, že většina úloh v našich PL bude koncipována jako úlohy otevřené, předpokládáme, že velikost prostoru, který budou jednotliví žáci k zapsání své odpovědi potřebovat, bude velmi individuální: jedním faktorem je velikost žákova rukopisu, druhým míra zájmu o vypracování úlohy, někteří žáci se jistě budou snažit odpověď zkrátit proto, aby se do vymezeného prostoru skutečně vešli a nebylo nutné popisovat papír i po stranách atd., jako jediný způsob alespoň částečného řešení tohoto problému se nám jeví tendence zvětšování prostoru pro odpovědi a případné nabídnutí možnosti pokračovat v psaní rozsáhlé odpovědi na zvláštní list papíru, který poté bude spolu s PL vložen do desek)

- **zadání** – mělo by být vždy zvýrazněno, nejlépe tučným písmem, případně potržením, negace je vhodné uvádět velkým tiskacím písmem
- **obrázky** – zařazujeme s ohledem na obsah a věk žáků (čím mladší, tím více) *(protože jsme se chtěli vyvarovat mísení různých grafických stylů, k nimž by mohlo dojít v případě využívání obrázků z internetu, rozhodli jsme se o vytvoření ilustrací požádat žákyni 6. ročníku 1. ZŠ Dobříš; vzhledem k věku žáků jsme toho názoru, že skutečnost, že se v našich PL vyskytují i stránky, jež neobsahují žádný obrázek, nemusí být na škodu⁹⁴; vzhledem k ekonomické náročnosti barevného tisku jsou obrázky v černobílém provedení)*

4. **Návaznost úloh** – úlohy řadíme v logickém sledu:

- **od jednoduššího k podrobnějšímu** *(předpokládáme, že se nám vzhledem k zapojení složky literární, jazykové a komunikační a slohové nepodaří tento princip vždy dodržet a budeme pořadí jednotlivých úloh upravovat spíše s ohledem na to, aby mezi sebou byly jednotlivé úlohy vhodně provázány (viz například zařazení úloh zaměřených na opakování mluvnických jevů v PL Povídky ze života dětí F))*

⁹⁴ Na tomto místě je nutné podotknout, že jsme v zařazení doprovodných ilustrací byli značně limitováni rozsahem dvou až tří listů na jeden PL, který jsme si stanovili. Učinili jsme tak v závislosti na psychologickém efektu (předložit žákům čtyři či více listů je dle nás již příliš) a náročnosti materiální stránky (náklady na pořizování kopií).

- **doplňující úlohy (přesmyčky, křížovky) řadit na konec PL** (*i když přistoupíme k tomuto principu řazení, předpokládáme, že někteří žáci (zejm. ti „slabší“) stejně začnou práci vypracováním tohoto doprovodného úkolu*)
5. **Střídání různých typů úloh** – úlohy následující za sebou by se neměly opakovat jak formou, tak i typem myšlenkových operací, opakování úloh stejného typu vede zvláště k rychlé únavě a ztrátě motivace (*domníváme se, že jako prevence zmíněných rizik bude fungovat propojení jednotlivých složek oboru český jazyk a literatura, práce s různými typy textů rozličných témat a důraz na tvůrčí a kreativní složku*)
 6. **Délka jednotlivých úloh** – čím jsou žáci mladší, tím kratší by měly úlohy být (*jak bylo uvedeno výše, za optimální považujeme PL o rozsahu dvou až tří listů (tedy čtyř až šesti stran)), některé úlohy jsou koncipovány jako nadstavbové (volitelné); předpokládáme, že k plnému vypracování PL budou průměrně potřeba dvě vyučovací hodiny (či jedna hodina v kombinaci s individuální přípravou na vyučování), alespoň část další vyučovací hodiny by pak měla být věnována reflexi; rozsah práce s PL také může každý vyučující přizpůsobit na základě potřeb konkrétní třídy*)

Představený materiál považujeme za velmi cenný, jeho využití se nám jeví jako přínosné nejen během vlastní tvorby PL, ale i po ní – forma jednoduchého „check-listu“ se dá vhodně využít pro kontrolu konečné podoby PL. Vzhledem k charakteru zaměření našich PL předpokládáme, že tyto PL v sobě budou kombinovat více typů navržených úloh, a to v souvislosti s vyšším počtem cílů, které u PL očekáváme.

3.1.2 Limity užití pracovních listů

S trochou nadsázky jistě můžeme říci, že PL patří mezi populární didaktické nástroje zpestřující vyučování. Pokud si budou žáci vkládat materiály do desek, PL jim umožňují nahrazení pracovního sešitu, který v mluvnici, slohu i literatuře často chybí. Díky tomu se nám pak naskýtá možnost práce s textem, jež má každý žák před sebou a plně k dispozici (může si vpisovat poznámky, podtrhávat slova atp.). PL má zároveň potenciál být materiálem velmi variabilním: PL ze své podstaty umožňuje žákům pracovat samostatně, vlastním tempem, proto by měl obsahovat i nadstavbové úlohy pro žáky s vyšším pracovním tempem; práci s jedním listem můžeme rozdělit do několika vyučovacích hodin a doplnit ji o vhodné doplňkové aktivity; části PL mohou být navrženy jako volitelné aktivity, jež žáky motivují k sebevzdělávání.

Mezi slabé stránky tohoto typu učebního materiálu patří bezesporu ekonomická náročnost, kterou může představovat kopírování několikastránkových dokumentů (PL by měl být určen ideálně pro každého žáka, ne do dvojice), a skutečnost, že se jedná o další pomůcku, která žákovi přibude nad rámec sešitů, učebnice a čítanky. Značnou nevýhodou je také již zmíněná časová náročnost, a to jak co se týče času, který pedagog stráví tvorbou materiálu, tak množstvím času, který „zabere“ samotné vypracování PL žáky a následná reflexe (diskuze, „kontrola“ atp.).

Nemělo by se stávat, že se PL stane pro učitele pouhou pomůckou, která zaměstná žáky a učiteli umožní chvíli „oddechu“ (předpokládáme, že ve většině případů je však získaný čas učitelem využit k pomoci žákům s vypracováním PL). Ke zmenšení potenciálu PL jako materiálu, který má vést žáky ke kreativité, může dojít také v případě jejich nadužívání, vedoucím k rychlému zevšednění této pomůcky⁹⁵. Dalším rizikem je také tendence žáků „soutěžit“ mezi sebou o to, kdo PL vyplní rychleji. Proto je nutné, aby byl obsah pracovních listů dostatečně variabilní a nedocházelo k nadměrnému opakování stejného typu úloh či výběru textů podobného zaměření.

Zaměříme-li se na naše PL a porovnáme-li je s našimi pedagogickými zkušenostmi, za největší překážku pro práci s nimi považujeme nedostatečnou zkušenost žáků ve vztahu k práci s úlohami, na něž neexistuje pouze jedna správná odpověď. Jedná se o žáky, kteří nemají problémy s vyhledáním informace v textu či s volnou reprodukcí přečteného a celkově vykazují znaky čtenářsky gramotného žáka. Budeme-li však od těchto žáků očekávat reflexi vlastních prožitků při čtení či formulaci dojmů ze své četby nebo hodnocení textu na základě vlastních zkušeností (jedná se o požadavky stanovené v ŠVP Brána do života), může se zejména zpočátku jednat o pro ně velmi náročný úkol. Tato náročnost se projevuje mj. nejistotou spojenou s vědomím absence „správného“ řešení a neschopností připustit si, že takových řešení může být více, žáci potom někdy paradoxně od svých spolužáků opisují odpovědi právě na tyto typy otázek. Jindy může být chybějící odpověď výsledkem neochoty sdílení něčeho tak osobního, jako jsou vyvolané dojmy a pocity (souvisejí s přirozeným vývojem žáků, viz oddíl 2.3.1 Psychologická charakteristika žáka 6. ročníku). Na základě našeho pozorování jsme toho názoru, že pro řadu žáků představuje zmíněný typ úloh značný problém zejména v situaci, kdy se od nich očekává odpověď v písemné formě. Forma diskuze by mohla výskyt těchto komplikací podstatně snížit, avšak ne vždy je možné

⁹⁵ Viz Leisen (2009).

provázat PL s diskuzí tak, aby zůstaly zachovány kvality, které od práce s PL očekáváme (možnost pracovat samostatně, individuálním tempem atp.)

Druhým úskalím, jež je nutné si v souvislosti s našimi PL uvědomit, je samotný výběr textu. Ve většině PL předpokládáme zastoupení dvou uměleckých textů, z nichž každý bude mít průměrný rozsah dvě třetiny strany. V součtu se tedy může pro některé žáky jednat o poměrně rozsáhlý text, na nějž navíc navazuje řada úloh. Zvláště na méně čtenářsky zdatné žáky může PL již od pohledu vzhledem k svému rozsahu působit negativně. Proto je potřeba využít co největší množství motivačních prvků (např. ilustrace, způsob zadávání úloh, kreativita v tvorbě úloh – viz výše). Nebude-li ale žákům blízký zvolený text, bude funkce motivačních prvků potlačena. Nepředpokládáme, že je možné vybrat text, který bude blízký všem žákům 6. tříd a který zároveň bude splňovat očekávané didaktické funkce. Považujeme však za nezbytné se v procesu výběru textů řídit závěry oddílu 2.3.3 Čtenářské potřeby pubescenta a snažit se riziko výběru textu vyhovujícího jen menšině třídy co nejvíce eliminovat. Za vhodné považujeme, aby v případě zařazení více ukázek do jednoho PL byly tyto ukázky v mnohém již na první pohled odlišné – nezaujme-li žáka první ukázka, není nutné předpokládat, že ke stejnému výsledku dojde i v případě ukázky druhé.

I přes zmíněné slabé stránky této didaktické pomůcky považujeme PL za učební materiál s vysokým potenciálem, jenž by měl mít své pevné místo mezi ostatními didaktickými nástroji. Věříme, že se nám tento cíl podaří naplnit i u našich pracovních listů.

3.2 Metoda práce s pracovními listy, výběr úloh a titulů literatury

Jak bylo zmíněno výše, metoda práce s pracovními listy může patřit mezi metody, které jsou pro pedagoga méně náročné (pomineme-li fázi vypracování PL). Abychom však tuto metodu dokázali využít co nejefektivněji, zaměříme se nyní na její specifika, která by měl mít vyučující na zřeteli.

Dle rozdělení Skalkové (Skalková 2007: 194–195) budeme tuto metodu řadit mezi metody práce s učebnicí a knihou. Jako jeden ze zásadních úkolů pedagoga Skalková uvádí nutnost „postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně s učebnicí. Čtení s porozuměním [...] je jen zdánlivě jednoduchou činností. Předpokládá, že se čtenář soustředí na obsah textu, vyčlení podstatné myšlenky, plně je pochopí. Pomoc učitele spočívá v tom, že formuluje otázky a úkoly, které pomáhají žákům hlouběji proniknout do čteného textu, vysvětluje obtížná slova, termíny. Vede žáky k reprodukci vlastními slovy. Postupně formuluje otázky a úkoly tak, aby stimulovaly náročnější myšlenkové úsilí žáků. Učitel předvídá obtíže, s nimiž

se žáci mohou setkat. Tak předchází situacím, kdy místo skutečného porozumění žáci text pouze mechanicky reprodukuje. Obrací pozornost i na zajímavé a motivující momenty“ (Skalková 2007: 194).

Vztáhneme-li formulované poznatky na práci s našimi PL, vyloučí nám následující závěry:

- práce s PL může žákům pomoci ve zdokonalení se v práci s učebnicí, s vyhledáváním informací ve vlastním sešitě či v jiných textových materiálech – pokud se nám žáky prostřednictvím PL nepodaří motivovat k četbě, můžeme se zamyslet nad tím, zda nedosáhli zlepšení v dovednostech týkajících se vyhledávání informací a jejich zpracování,
- před některé texty či úlohy je vhodné zařadit aktivitu, jež by žákům pomohla v celkovém porozumění – může se jednat o krátkou diskuzi, v níž učitel tohoto efektu objasnění dosáhne pomocí několika jednoduše formulovaných otázek,
- je nutné snažit se předcházet obtížím, s nimiž by se žáci mohli setkat – v uvedeném příkladu výskytu obtížných slov či termínů může řešení spočívat v možnosti využití příslušných výkladových příruček (na tomto místě by měla následovat učitelem iniciovaná fáze kontroly porozumění danému slovu),
- je třeba vyvarovat se úlohám založeným na mechanické reprodukci přečteného, princip reprodukce by měl vyučující uplatnit pouze v případě, kdy si potřebuje ověřit, zda žáci textu skutečně porozuměli,
- opakované upozorňování na zajímavé a motivující momenty je nezbytným předpokladem pro zaujetí žáků.

Tato metoda předpokládá, že samostatnost, s níž žáci pracují s učebnicí či knihou, bude postupně vzrůstat. Očekává, že se přes počáteční fáze samostatného čtení odstavce, vyčlenění hlavní myšlenky a její formulaci vlastními slovy, vyhledávání odpovědi na otázky a samostatnou obsahovou reprodukci textu žáci postupně začnou orientovat i v rozsáhlejších textu, dokáží jej dělit na části a vyčleňovat hlavní myšlenky těchto částí. Cílem by pak mělo být, aby žáci byli schopni odhalit vztahy mezi hlavními myšlenkami, dokázali postihnout strukturu celého textu, uměli si vytvořit poznámky.

Skalková dále upozorňuje na další očekávané dovednosti, jež by si měl žák ve škole osvojit (Skalková 2007: 195). Pasáž věnovanou tomuto výčtu můžeme parafrázovat následovně⁹⁶:

⁹⁶ Kurzívou připojujeme komentář vztahující se k našim PL, body s nimi primárně nesouvisející do tohoto výčtu nezahrnujeme.

- žák by měl zvládnout práci s doprovodnými ilustracemi, schémata, plánky, tabulkami atp. (vzhledem k charakteru témat zpracovaných v PL předpokládáme pouze zařazení jednoduchých tabulek),
- žák by se měl naučit pracovat s pomocnou literaturou – např. vyhledávání pramenů v knihovnách (většina žáků 1. ZŠ Dobříš absolvuje v 6. ročníku prakticky orientovanou besedu v knihovně, která je na vyhledávání knih v knihovnách zaměřena, naše PL mají potenciál žáky motivovat k návštěvě knihovny a vyhledávání příslušných titulů prostřednictvím konkrétních textových ukázek či odkazů na další literaturu; práci s pomocnou literaturou předpokládáme pouze ojediněle – např. jazykové příručky).

3.2.1 Výběr úloh

V oddíle věnujícím se tvorbě pracovního listu jsme stručně nastínili typy úloh, s nimiž se v pracovních listech můžeme setkat. Nyní se pokusíme sestavit typologii těchto úloh a jednotlivými typy se budeme více zabývat.

Publikací věnujících se typologii úloh se nabízí hned několik (např. *Rukověť autora testových úloh*⁹⁷ nebo *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*⁹⁸), my jsme se rozhodli vycházet z publikace *Školní didaktika* (Kalhous 2002). Základním společným znakem těchto publikací je skutečnost, že jsou jednotlivé typy úloh popsány ve vztahu k testování. Jedná se tedy o úlohy, jejichž primárním cílem je ověření míry osvojení dovednosti a následná evaluace. Vzhledem k tomu, že cíle našich PL jsou odlišné, je níže uvedená typologie v kontextu PL použitelná ve velmi omezené míře. Typologie, kterou uvádíme v upravené podobě, vychází ze *Školní didaktiky* (Kalhous 2002: 222–227), nicméně s typologií Schindlera a Chrásky se shoduje. Kurzívou připojujeme vlastní komentář.

Typy úloh:

- **otevřené široké úlohy** – předpokládáme rozsáhlejší odpověď (v našich PL očekáváme maximální zastoupení úloh tohoto typu)
- **úlohy se stručnou odpovědí** – předpokládáme krátkou odpověď, např. doplnění několika slov či krátké věty (zastoupení těchto úloh očekáváme zejm. tam, kde budeme chtít ověřit porozumění textu, a to např. prostřednictvím poukázání na konkrétní místo v textu či vyhledání určitého výrazu)

⁹⁷ SCHINDLER, Radek a kol. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006.

⁹⁸ CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999.

- **úlohy dichotomické** – žák má ze dvou alternativ zvolit tu správnou (ano – ne) *(nevýhodou je vysoká pravděpodobnost uhodnutí, která zejm. slabší žáky motivuje k tipování správné odpovědi, protože v následné diskuzi tito žáci často nejeví zájem o porozumění tomu, v čem udělali chybu, rozhodli jsme se tyto úlohy do našich PL zahrnout jen ve výjimečných případech a nahradit je úlohami, u nichž předpokládáme, že žáky k tipování odpovědi nebudou tolik motivovat)*
- **úlohy s výběrem odpovědí** – žák volí jednu správnou odpověď z několika nabízených možností (tzv. multiple choice) *(podobně jako předchozí typ mohou i tyto úlohy žáky více „svádět“ k tipování, jejich další nevýhodou je poměrně vysoká náročnost na prostor PL, který by jinak mohl být využit k více tvůrčí práci, z těchto důvodů zmíněné úlohy využívat nebudeme)*
- **přiřazovací úlohy** – úkolem žáka je přiřadit pojmy jedné množiny k pojmům množiny druhé, např. spojit text s vhodným titulkem *(zařazení těchto úloh považujeme za vhodné, žáci si díky nim mají možnost lépe uvědomit vztahy mezi nově získanými poznatky a pochopit princip jejich vzájemného propojení)*
- **uspořádací úlohy** – úkolem žáka je uspořádat prvky dané množiny pojmů jedné třídy do řady, např. podle velikosti, chronologicky atd. *(využití tohoto typu úloh nepředpokládáme)*

Vzhledem k povaze literární výchovy, která si mimo jiné klade za cíl vnímat specifické znaky literárních druhů, formulovat vlastní názory na přečtené a tvořit vlastní literární text (viz 2.1.1.1.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura), považujeme za nutné ponechat žákovi dostatečný prostor k vyjádření vlastního názoru, popsání vyvolaných dojmů, atmosféry atp., a proto předpokládáme vyšší míru zastoupení otevřených úloh. Inspiraci k tvorbě takových úloh budeme hledat v publikacích přinášejících náměty do hodin literární výchovy (např. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* (Beránková 2002)) dalších didaktických nástrojích.

Vzhledem k povaze zadání těchto úloh předpokládáme, že je žák vybaven určitým potřebným terminologickým minimem. Protože však tyto znalosti nejsou cílem interpretačního procesu a potažmo ani samotné výuky, ale jen nutným výchozím prostředkem pro rozvíjení schopnosti komunikovat o uměleckém textu, budeme se snažit o to, aby v pracovních listech nedocházelo k terminologickému předimenzování. Zde se nám jeví jako vhodné východisko teze Ivany Gejgušové, která upozorňuje na skutečnost, že „mnohou problematiku učitel objasní při

bezpojmové výuce, v níž je schopen termíny nahradit volným opisem, který napomůže pochopit podstatu jednotlivých jevů“ (Gejgušová 2009: 16).

3.2.1.1 Úlohy zaměřené na interpretaci textu

Jak jsme již uvedli výše, předpokládáme, že stěžejní část naší tvorby PL bude kromě výběru textových ukázek spočívat v tvorbě úloh zaměřených na vlastní tvůrčí činnost žáka a převážně na práci s uměleckým textem (tyto dva typy úloh budou často velmi úzce propojeny). Za typy operací, které provádíme s textem, považujeme recepci, analýzu a interpretaci. Tento model členění přebíráme od Josefa Hrbáčka (Hrbáček 2005). Právě úlohám interpretačním bychom chtěli v našich PL věnovat nejvíce prostoru, a to jak v souladu s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP Brána do života, tak rovněž z důvodu naplnění poslání literární výchovy, která by, jako i ostatní výchovy, měla klást důraz na osobní prožitek a emoční stránku vlastní tvorby žáka (viz Hníková koncepce tzv. tvořivé expresivity).

Jak již bylo uvedeno výše, v rámci školní literární výchovy můžeme nazírat text ve dvou kontextech, a to v kontextu didaktickém a kontextu uměleckém. V této souvislosti pojednává Lederbuchová⁹⁹ o funkční diferenciaci interpretace textu, která může rozvíjet buď žákovo osvojování významů textu jako učiva, nebo textu vnímaného jako umění.

„V prvním případě (text-učivo) interpretace může vést buď k osvojení určitého poznatku (např. versologického [...]), nebo k rozvoji komunikace a utváření postojů žáka spjatých především s prožíváním a estetickým hodnocením vybraných významů, např. s funkcí vnitřního monologu postavy“ (Lederbuchová 2010: 43). Lederbuchová dále uvádí, že toto rozvíjení komunikace žáka a textu je záměrné – žákovy dovednosti jsou rozvíjeny prostřednictvím didaktických aktivit. Taková žákova komunikace s textem má tedy status učiva, jež si žák osvojuje čtenářskými aktivitami.

Text-umění naopak v pojetí Lederbuchové předpokládá reakce vycházející z individuálního žákova prožívání (vyvolané představy, asociace, umělecká tvorba). Předmětem tohoto pojetí literární výchovy se tak dle Lederbuchové stává žák jako „respektovaný čtenář se svou potřebou estetického prožívání a čtenářského zážitku, jehož čtenářská kompetence se vlivem literárněvýchovného působení bude kultivovat a jehož zájem o četbu krásné literatury se bude posilovat a utvářet návyk a potřebu číst“ (Lederbuchová 2010: 99).

V našich PL budeme využívat úloh rozvíjejících interpretační schopnosti obou zmíněných typů. Jsme toho názoru, že není nutné snažit se od sebe oba typy oddělit, protože hranice mezi

⁹⁹ Viz Lederbuchová 2010: 43.

nimi není striktní. Za podstatné však považujeme neopomenutí žádného z uvedených principů – tedy systematické rozvíjení žákových dovedností a zároveň podporování individuálního prožívání textu a jeho reflexe. Tento alespoň přibližně vyvážený poměr mezi oběma typy interpretace je mimořádně důležitý pro zvýšení možnosti zaujetí žáků. Na základě naší zkušenosti předpokládáme, že někteří žáci budou vykazovat nechuť k práci vytvářející nároky na představivost či estetické hodnocení, avšak budou ochotni přemýšlet nad úlohami určenými k osvojení poznatků, jiní žáci mohou mít preference zcela opačné. Budou-li naše PL obsahovat dostatek úloh prvního i druhého typu, můžeme u žáků vzbudit zájem alespoň o některé úkoly.

Budeme-li ještě před samotným začátkem práce s PL chtít žáky navnadit na čtení prvního textu, můžeme zvolit například společnou interpretaci názvu díla či jeho úryvku, na jehož velký interpretační potenciál upozorňuje Ivana Gejgušová. Ta název díla přirovnává ke klíči, který umožňuje učinit první krok při pronikání do jednotlivých významových vrstev díla¹⁰⁰. Mezi tituly, z nichž budeme do PL vybírat ukázky a jejichž názvy se k interpretaci nabízejí, patří např. *Mistr sportu skáče z dortu* (název odkazuje k žánru lidové slovesnosti) nebo *Zápisky křídlem a kopyty* (název odkazuje k postavě, jež příběh vypráví).

Jak jsme již uvedli výše, podstatné riziko představuje vyčerpání kreativity spojené s opakováním úloh podobného typu. V takových případech můžeme hledat inspiraci v publikacích přinášejících náměty do hodin literární výchovy (viz výše) nebo například využít interpretační aktivity zaměřené na produkci, které navrhuje Ondřej Hník (Hník 2014: 62–63). Ze zmíněných aktivit¹⁰¹ vybíráme následující:

- doplňování textu (slov, řádek, veršů, událostí, postav),
- tvorba textu k zadanému titulu nebo k zadané osnově,
- inspirovaná tvorba textu (inspirace fotografií, obrazem, předmětem, jiným příběhem),
- převyprávění příběhu či shrnutí hlavní situace lyrického textu,
- parafráze textu,
- napodobení stylu textu,
- rekonstrukce textu,

¹⁰⁰ Viz Gejgušová 2009: 29.

¹⁰¹ Aktivity uvádíme v upravené podobě.

- řazení částí textu (rekonstrukce básně rozstříhané na strofy; rekonstrukce textu z osnovy, ze šifry apod.),
- sestavování (obrázkové) osnovy,
- vstup do cizí role (změna vypravěčské perspektivy, vstup do role postavy),
- problémové řešení otázky, jak bych se zachoval/a v roli postavy a proč apod.,
- zvažování textových variant (dvou různých začátků příběhu, několika možných vyústění, prozaická versus básnická varianta téhož textu apod.),
- kondenzace textu / redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, děj příběhu podaný formou textové zprávy, výběr klíčových slov, podtržení důležitých míst v textu),
- srovnávání textů (žánrově/druhově/tematicky stejných/různých).

3.2.1.1.1 Interpretační aktivity vhodné pro práci s lyrickým textem

V tomto oddílu se zaměřujeme na možné přístupy k interpretaci básní, která s sebou přináší určitá specifika. Vycházíme z publikace *Interpretace básní* Zdeňka Kožmína, která se mj. zabývá i prací s básněmi ve škole (Kožmín 1997: 152–153). Kožmín nejprve uvádí základní metodické postuláty svého kolegy Jozefa Mistríka¹⁰², na něž následně navazuje svými poznatky.

Mistríkovo pojetí¹⁰³ dle Kožmína zdůrazňuje nutnost přihlížení k básni jako celku (čtenář by neměl analyzovat jen izolovanou část); princip interpretace vycházející z myšlenek žáka (vyučující nebude žákům vnucovat svůj názor na báseň, pokud nápady žáků vedou k textu); potřebu vřazení textu do souvislosti s autorem a dobou a nepřetěžování interpretace nadbytečnými detaily. Mistríkův model také vyžaduje dokládání pochopení textu citací.

Oproti tomu Kožmín ve svém pojetí interpretace klade důraz na sémantiku textu. Cílem interpretace je dle něj *vyznačení nových objevů, jimiž báseň obohacuje náš život*. „Máme-li se ve škole vystříhat pouhých obsahových parafrází básní, musíme hledat způsoby, jež by aktivizovaly přístup k textu směrem k myšlení o něm. Jednou z plodných forem je dialog nad textem a o textu, vedený učitelem s žáky. Je žádoucí, aby učitelovy otázky a náměty vycházely ze samotného znění básně. Pokud do tohoto dialogu začleníme vlastní zkušenosti blízké těm, jež jsou fixovány v básni, je třeba jimi násobit účinnost textu, nikoliv od něho odvádět“ (Kožmín 1997: 153).

¹⁰² MISTRÍK, Jozef. *O práci s literárnym textom*. In: *Interpretácia čítankového textu*, KPÚ Bratislava 1973. S. 9.

¹⁰³ Viz Kožmín 1997: 152.

Oba zmíněné přístupy jsou pro naši práci cenným východiskem. Jejich společným bodem je skutečnost, že vyučující vycházející z těchto poznatků dospěje k většímu úspěchu, bude-li proces interpretace probíhat formou řízeného rozhovoru v mluvené podobě. Pedagog má v takové situaci možnost žáka lépe podpořit a navést. Protože však realizace této formy interpretace v našich pracovních listech bude možná jen do určité míry (viz výše), je třeba na základě zmíněných přístupů vytyčit principy, na nichž bude interpretace v našich PL postavena.

Za tyto principy jsme zvolili (s ohledem na věk žáků a formu pracovních listů): *nutnost přihlížení k básni jako celku, dokládání pochopení textu citací a vyznačení nových objevů, jimiž báseň obohacuje náš život* (hledisko osobního přínosu), přičemž tyto principy mohou být během interpretace různých textů zastoupeny různou měrou. Předpokládáme přitom, že žák se před prací s našimi pracovními listy s různými způsoby interpretace již někdy setkal. Za důležitý prvek pak považujeme rozhovor učitele s žáky poté, co žáci pracovní list vyplní, případně zařazení aktivity před samotným čtením básně. Metoda rozhovoru o přečteném by tedy neměla být vynechána, dochází jen k částečné modifikaci jejího cíle a formy.

Podobně jako v předcházejícím oddílu, i na tomto místě připojujeme soupis některých doporučení a návrhů konkrétních aktivit, které nás zaujaly a z nichž budeme moci během tvorby pracovních listů čerpat inspiraci¹⁰⁴.

Lederbuchová¹⁰⁵ navrhuje tyto tvořivé aktivity:

- soustředit žákův zájem na postihnutí atmosféry celku, určitého motivu, obrazu,
- výběr doprovodné ilustrace (spolu se zdůvodněním výběru),
- dotvoření lyrické básně (kromě tématu a atmosféry textu by se měl žák řídit také jeho strofickým uspořádáním).

Tyto metodické postupy, vedoucí žáka k hlubšímu poznání a prožitku textu, mají dle Lederbuchové ještě jednu důležitou funkci – měly by žákovi „usnadnit najít adekvátní hodnotící výraz jeho zážitku, neboť verbalizovaná výpověď o intimní, citově bohaté komunikaci s lyrikou a o jejím výsledku je pro mnoho žáků velmi obtížný stylizační úkol, který navíc v kolektivu žáků mají zábrany řešit“ (Lederbuchová 2010: 182–183).

¹⁰⁴ Aktivity nápadně podobné těm, které již byly popsány výše, neuvádíme. Aktivity uvádíme v upravené podobě.

¹⁰⁵ Viz Lederbuchová 2010: 181–182.

Hníkem navržené aktivity¹⁰⁶ sestávají z modelového zadání a stručného popisu jejich zaměření:

- Dokážeš udělat ze smutné básničky veselou? Co vše jsi musel/a na básni změnit (upravit, vynechat, přidat)? (celkové ladění a intence textu),
- Pokus se přepsat báseň tak, aby se klíčová situace neodehrávala u řeky, ale na náměstí. Co vše jsi musel/a změnit a jaký to mělo dopad na výsledné znění textu? (zvažování alternativního časoprostoru),
- Z básně se ztratila některá slova, zkus je doplnit. (rytmus a rým),
- Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se z básně ztratilo nebo alespoň z části ztratilo? (přepis básně do prózy),
- Pokus se básni vymyslet vhodný titul. / Z následujících možností vyber pro báseň bez titulu tři nejpriléhavější tituly a dej jim pořadí, svůj výběr i pořadí zdůvodni. (titul).

Domníváme se, že navrhované aktivity k práci s různými rovinami básnického textu v duchu tvořivé interpretace se stanou cenným zdrojem interpretace pro praktickou část práce.

3.2.1.1.2 Interpretační aktivity pro práci s epickým textem

V souladu s osnovami bude v našich PL převažovat zastoupení textů epických, Opět můžeme čerpat z úloh zmíněných v úvodu této kapitoly, jistě je možné inspirovat se také úlohami navrženými k interpretaci textů lyrických. Při tvorbě nových úloh můžeme vycházet také ze závěrů Lederbuchové (Lederbuchová 2010: 183–189).

Co se týče interpretace epického textu, je dle Lederbuchové důležité vytvořit si konkrétní představu nejen celků, ale i detailních obrazů, a porozumět souvislostem mezi nimi. „Didaktická interpretace [...] rozvíjí žákovy představy provokované popisem postav, prostředí a dějů (anebo absencí popisu). [...] Učitel se nad textem epickým ptá žáků, „jak si představují“ např. postavu v určité syžetové situaci (tedy nezadává úkol „charakterizuj postavu“, který je splněn výčtem několika jejích vlastností). Vyžaduje podrobný popis oblečení, tělesnosti, fyziognomie a chování postavy v konkrétní syžetové situaci, tzn. včetně žákových fantaskních dotvářek na základě jeho porozumění celé syžetové situaci – tedy popis pohybu postavy, její gestikulace, mimického výrazu tváře [...] a vede tak čtenáře ke komunikaci i s nepřímými informacemi textu modelujícími charakter postavy, a to i tam, kde autorský styl pokládá popis zevnějšku, psychiky a chování postavy za irelevantní“ (Lederbuchová 2010: 183–184). Lederbuchová považuje tento postup za vhodnější než

¹⁰⁶ Viz (Hník 2014: 69–70). Aktivity uvádíme v upravené podobě.

metodu charakteristiky postav z toho důvodu, že žáka nenutí příliš brzy obsah čteného zobecnit, a on ho tak může svobodně rozvíjet. I když charakteristika postavy nutně zobecňovat nemusí, považujeme tuto metodu za přínosnou.

Za vhodné otázky rozvíjející představivost čtenáře Lederbuchová¹⁰⁷ považuje následující:

- otázky týkající se předpokládaného pokračování příběhu, které po žákovi požadují uvědomění si funkce postav a daného prostředí (Jak asi bude děj pokračovat? Bylo by možné, aby se děj vyvíjel jinak? Jak? Proč ano? Proč ne?),
- otázky týkající se představy o prostředí, v němž se příběh odehrává (Kdybys byl scénický výtvarník, jakou scénu bys navrhl pro danou situaci děje? Proč?, případně Jak bys jako kostýmní výtvarník oblékl danou postavu? Proč?).

Navrhované otázky pokládáme za inspirativní, za velmi přínosné pokládáme upozornění na zařazení zásadní otázky *Proč?* – právě zodpovězení této otázky je dle našeho názoru pro žákovo uvědomění si jednotlivých složek textu klíčové. Z naší zkušenosti vyplývá, že žáci tuto otázku velice často ponechávají bez odpovědi (a to i v kontextu jiných předmětů, například v dějepisu, v němž je porozumění souvislostem zcela zásadní). Domníváme se, že je to způsobeno nedostatečnou motivací k hlubšímu zamyšlení se nad problémem. Budeme-li tuto otázku do našich PL zařazovat, věříme, že by se zmíněný přístup žáků mohl zlepšit. Naším cílem pak bude, aby si žáci uvědomili, čím vším je jejich interpretace textu ovlivněna (např. jazyková složka, textu, získané informace atp.).

Závěrem této kapitoly vyjadřujeme souhlas s tezí Ondřeje Hníka, který tvrdí, že pokud žáci dostanou možnost kreativně vstupovat do role autora a tvořit texty vlastní, projeví se výsledky této opakované činnosti jak v jejich schopnostech literární texty tvořit, tak je i interpretovat¹⁰⁸. Zcela zásadní je také skutečnost, že pokud dítě pracuje s vlastním textem, přistupuje k němu jinak než jako k pouhému dokladu tezí k právě probranému učivu.

3.2.2 Výběr titulů literatury

Úkolem učitele českého jazyka a literatury je mimo jiné podněcovat žáky k četbě. K splnění tohoto náročného cíle zřídka kdy dochází pouze prostřednictvím zadané povinné či doporučené četby, čtení ukázek z čítanky¹⁰⁹ či interpretací zvolených textů. Aby měl učitel

¹⁰⁷ Viz Lederbuchová 2010: 184–185. Otázky uvádíme v upravené podobě.

¹⁰⁸ Viz Hník 2014: 65.

¹⁰⁹ Výběr čítankového textu pro interpretaci v konkrétním třídním kolektivu je mj. limitován samotnou čítankou, jejíž volba je nejen výsledkem kompromisu mezi vyučujícími předmětu, ale mnohdy je ovlivněna také finančními možnostmi školy. Pozitivně hodnotíme předimenzovanost čítanek, díky které může učitel vybírat z velkého množství textů. „Praxe však ukazuje, že výběr textů bývá poměrně nahodilý a převažujícím kritériem

větší šanci na úspěch, je potřeba se o žáky dlouhodobě zajímat – sledovat jejich záliby a potřeby a na základě nich se pokoušet najít vhodné knihy. Jsme si vědomi toho, že ideálním východiskem pro motivaci žáka k četbě je zcela individuální přístup – učitel se snaží vybrat každému žákovi knihu „na míru“, takovou, která žákovi přinese nejen poučení, ale také citové uspokojení. Z příkladů v okolí i z vlastní zkušenosti víme, že se jedná o velice účinnou metodu. V našem případě, kdy se snažíme najít „univerzální“ text pro celou třídu, však budeme muset postupovat jinak. Předpokládáme, že najít text vyhovující všem je prakticky nemožné, naším cílem tedy bude najít takový text, který by mohl toto kritérium splňovat alespoň do jisté míry. V této kapitole se pokusíme nastínit body, o něž se během procesu výběru můžeme opřít.

Při výběru textu se budeme řídit těmito kritérii¹¹⁰:

- text rozvíjí žáka jak v oblasti poznávání literatury, tak v oblasti čtenářské komunikace a vytváření hodnot,
- text odpovídá žákovi čtenářské kompetenci,
- příběh má „hlavu a patu“,
- téma je blízké žákovi zkušenosti i představivosti dítěte,
- možnost snadné identifikace s hrdinou.

Principy stanovené v této kapitole považujeme pro naši práci za stěžejní, v následujících oddílech se budeme mj. snažit postihnout další faktory výběru textů v jednotlivých tematických oblastech, korespondujících s tematickými celky ŠVP Brána do života. Závěrem upozorňujeme na skutečnost, že četba je doménou více dívčí než chlapeckou¹¹¹. Ve výběru titulů se proto budeme snažit najít způsoby, jimiž by bylo možné docílit ztraktivnější četby i pro chlapce.

se stává osobní čtenářský vkus a zájem učitele, zatímco opomíjeny zůstávají často čtenářské zájmy dětí, konkrétní podoba a složení daného třídního kolektivu, případně problémy, které třídní kolektiv aktuálně řeší a k jejichž rozkrytí a oslabení může vhodně zvolený text a jeho citlivé využití přispět, případně prostředí, v němž děti vyrůstají apod. Opakované rozhovory s učiteli českého jazyka nejen na fakultních školách potvrzují, že zvláště tam, kde jsou dlouhodobě využívány tytéž čítanky, si z nich vyučující vypreparují určitý okruh textů, s nimiž soustavně pracují a které vnímají jako ověřené. [...] volba textů, v níž má zcela rozhodující postavení učitel a na níž se ani dílčím způsobem nepodílejí žáci, se může podstatným způsobem míjet s čtenářskými zájmy žáků a čtenářské aktivity oslabovat.“ (Gejgušová 2006: 108–109.)

¹¹⁰ K výběru těchto kritérií nás inspirovaly následující publikace: Lederbuchová 2004: 123, Lederbuchová 2010: 27 a Žemberová 2006: 52–53.

¹¹¹ Viz např. Gejgušová 2011: 112.

3.2.2.1 Problematika výběru poetických textů

Navzdory tomu, že poezie bývá prvním literárním druhem, s nímž se dítě v předškolním věku v podobě říkanek, hádanek a rozpočítadel setkává, ve školní praxi je často podceňována, mnozí učitelé se práce s ní obávají.

Dle Hníka je tento stav ovlivněn mj. následujícími faktory:¹¹²

- téma bývá v poezii ještě mnohoznačnější než u prózy,
- náročné porozumění lyrické zkratce,
- ztráta citu pro obrazná pojmenování, symboly, alegorie,
- netrpělivost detailně číst a nad přečteným rozjímat,
- vnímání interpretace poezie jako něčeho téměř nezvládnutelného.

Z uvedených kritérií pro nás vyplývá, že je nezbytné do PL zvolit básně menšího rozsahu, tematicky nepřiliš mnohoznačné a obsahující malé množství obrazných pojmenování. Předpokládáme, že značnou část zvolených básní budou představovat básně epické, které by mohly nároky na čtenáře také v některých ohledech snížit. Úlohou vyučujícího by pak mělo být soustavně sledovat míru úspěšnosti, s níž se žáci s interpretací básnického textu vypořádávají, a k námi zvoleným textům přidávat texty další, odpovídající schopnostem žáků a motivující je k dalšímu rozvíjení osvojovaných dovedností.

Na závěr si dovolíme nesouhlasit s Hníkovými závěry v jednom bodě, který jsme výše záměrně neuvedli. Jedná se o následující tvrzení: „poezie, pokud je lyrická, vyjadřuje především city, pocity a nálady; ty se přičítá jednoznačným, někdy až matematicky rigidním kategoriím, které si škola vyprofilovala k tzv. interpretaci a hodnocení“ (Hník 2014: 67). Jsme toho názoru, že uvedeným kategoriím se přičítá rovněž interpretace poezie epické a obecně uměleckého textu jako takového¹¹³. Z naší zkušenosti tak míra užití kategorií, které s sebou přinášejí očekávání jednoznačných odpovědí, záleží spíše na osobnosti konkrétního vyučujícího než na žánru uměleckého textu.

Protože předpokládáme, že s našimi PL budou pracovat žáci s různou zkušeností s básnickými texty, budeme za podstatnou považovat zejména snahu o vzbuzení zájmu o básně (případně rozvíjení tohoto zájmu). Jako hlavní prostředky, jimiž bychom tento zájem mohli podpořit, vnímáme hravost, vtip, originalitu a blízkost čtenáři. Domníváme se, že právě poezie

¹¹² Viz Hník 2014: 67–68, uvádíme v upravené podobě.

¹¹³ Potřebu vycházet z jednoznačných závěrů však považujeme za nezbytnou ve fázi recepce a analýzy, které interpretaci napomáhají.

poskytuje žákům široký prostor pro rozvíjení fantazie a kreativity, proto jí i v našich pracovních listech budeme věnovat značný prostor.

3.2.3 Výběr ukázky textu

V předchozím oddílu jsme se zabývali výběrem titulu literatury, nyní bude předmětem našeho zájmu volba konkrétní ukázky textu. Předpokládáme-li, že se žák setkává s určitou knihou poprvé právě prostřednictvím ukázky v pracovním listu, je její výběr zcela zásadní. Vhodně zvolená ukázka dokáže v ideálním případě žáka motivovat k tomu, aby se začal zajímat o knihu jako celek a půjčil si ji v knihovně, koupil v knihkupectví atp. V případě, že se nám podaří vhodně zvolit knihu (titul je čtenáři blízký svým tématem, čtenář se dokáže ztotožnit s hlavní postavou knihy atp.), jsme na dobré cestě k tomu, aby se o ni žák začal více zajímat. V takové situaci může být zvolená ukázka klíčovým faktorem pro žákovo další rozhodnutí.

Co se týče délky vybraných textů a jejich autentičnosti, předpokládáme, že bude možné pomyslně texty rozdělit do několika skupin. Celé, autentické texty očekáváme nejen v případě básní, ale i žánrů ústní lidové slovesnosti, takovým příkladem mohou být i kratší pohádky či bajky. Zastoupení úryvků předpokládáme u pohádek, mýtů a pověstí a převážně povídek ze života dětí – pro tento žánr je typická delší příběhová próza členěná na kapitoly. Zařazení jazykově zjednodušených textů a převzatých adaptací očekáváme spíše v menší míře, předpokládáme, že budeme pracovat se zdroji, které již budou adaptací z jejich vlastní podstaty (týká se zejména mýtů a pověstí, bajek a lidových pohádek).

Základní faktory, které bychom měli ve fázi výběru dle Hníka dále zvážit, s sebou přinášejí následující otázky¹¹⁴:

- Kterou část příběhu vybrat, aby v jistých ohledech zastupovala příběh celý?
- Kde úryvek ukončit, aby byl vhodný k domyšlení příběhu?
- Jaký text máme vybrat jako zástupný pro moderní autorský text určitého žánru, aby obsahoval co možná nejvíce konstitutivních znaků žánru (poetika žánru) a aby v něm zároveň vynikala poetika autora?

Uvedené otázky ponechává Hník dle našeho očekávání bez odpovědi, odpovídat na ně obecně bez znalosti kontextu dané knihy není možné. Předpokládáme, že se ve fázi výběru úryvku budeme řídit ještě několika faktory:

- volba takového úryvku, jemuž bude čtenář moci do velké míry porozumět i bez nutnosti seznámení se s předcházejícími pasážemi textu (zde se jako možné řešení

¹¹⁴ Viz Hník 2007: 31. Z představených otázek uvádíme pouze některé, a to v upravené podobě.

nabízí uvedení čtenáře do kontextu formou aktivity před čtením či připojením stručného uvedení do situace),

- úryvek by neměl být příliš komplikovaný, neměl by na čtenáře působit zmateně (vybereme-li např. úryvek s velkým množstvím čtenáři doposud neznámých literárních postav, považujeme za vhodné předem v komentáři objasnit jejich vzájemné vztahy), ale na druhou stranu ani příliš nezáživný a „nudný“,
- v úryvku by neměla být prozrazena hlavní zápletka příběhu,
- úryvek by měl tvořit logický celek, neměl by na čtenáře působit dojmem nahodilosti,
- velikost prostoru, který můžeme v rámci listu dané ukázky věnovat (jak jsme již uvedli v kapitole věnující se tvorbě pracovního listu, příliš obsáhlý či předimenzovaný list může na žáka působit demotivačně¹¹⁵).

Všechny uvedené kroky se budeme snažit brát během výběru úryvku textu v úvahu. Jsou pro nás zásadní, protože naší práci dávají potřebné mantinely. Výběr titulu stejně jako výběr ukázky považujeme za proces, který je velmi ovlivněn naší přímou zkušeností. Máme-li s knihou spojeny určité intenzivní prožitky (mohou se zakládat na tom, že nás čtení knihy naplňuje pocitem napětí, harmonie, vzrušení atp.), je pravděpodobné, že o výběru ukázky právě z této knihy budeme intenzivně uvažovat. V danou chvíli je nezbytně nutné položit si výše uvedené otázky týkající se jak výběru knihy (viz 3.2.2 Výběr titulů literatury), tak výběru ukázky (viz výše v tomto oddílu), a ověřit si, nakolik je výběr této knihy či konkrétního úryvku skutečně adekvátní a nakolik se jedná jen o předpoklad založený na našich prožitcích. Z tohoto důvodu považujeme za nešťastnou skutečnost, že nemáme k dispozici větší množství titulů odborné literatury, která by nám pomohla poskytnout potřebnou reflexi výběru textových ukázek.

3.2.4 Literární výchova v 6. ročníku – tematické celky

Jak jsme již uvedli výše, pracovní listy tvořící praktickou část naší práce jsou řazeny tematicky. Témata vycházejí z tematických celků představených v osnovách pro 6. ročník a blíže formulovaných v ŠVP Brána do života. V nadcházejících oddílech se pokusíme vymezení těchto celků stručně představit, přičemž vycházíme z očekávaných výstupů formulovaných v ŠVP Brána do života a literárněvědných příruček.

¹¹⁵ Tato poznámka se netýká pracovních listů, které učitel pojme pro práci v delším časovém období – např. dvě vyučovací hodiny.

3.2.4.1 Charakteristika literárních druhů

V prvním z tematických celků budeme žáky motivovat k práci s texty různých literárních druhů, na jejichž specifické znaky budeme klást důraz. Naším záměrem je také představení literatury jako fenoménu, který má v životě své pevné místo a je žákovi blízký. Toho chceme dosáhnout převážně prostřednictvím textů ústní lidové slovesnosti, s nimiž se žák setkává ve svém každodenním životě.

3.2.4.2 Pohádky

V tematickém bloku věnovaném pohádkám představíme tento žánr jako soubor literárních textů vznikajících na základě „starodávných vyprávění, vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova“ (Čeňková 2006: 107). Zaměříme se na specifika pohádek klasických (lidových), typického žánru ústní lidové slovesnosti, a moderních (autorských), budeme se věnovat jak pohádkám českým, tak pohádkám jiných národů.

Prostřednictvím pracovních listů by měl být žák veden k vnímání klasické pohádky jako žánru s opakujícími se motivy – např. přítomnost postav s nadpřirozenými schopnostmi, kouzelných předmětů, magických čísel a kouzelných formulí; děj odehrávající se mimo náš čas, nadpřirozený prostor, dobrý konec. U moderních pohádek by pak měl být žák schopen postihnout specifika osobitosti autorova projevu, pokud autor čerpal z folklorní látky, měl by žák poukázat na její aktualizaci.

Žáci budou prostřednictvím úloh zaměřených reprodukčně, úloh poukazujících na typické pohádkové motivy a také tvořivých činností s literárním textem postupně vedeni k tvorbě textů vlastních, rozvíjejících jejich fantazii a stavějících na osvojených principech kompozice textu s pohádkovou tematikou.

3.2.4.3 Mýty a pověsti

Další tematický blok bude věnován mýtům a pověstem. Žáci by se prostřednictvím textů měli seznámit s některými antickými a biblickými mýty a s lidovými bájemi o světě. V listech věnovaných pověstem budou pracovat s pověstmi českými, zabývat se budou i pověstmi regionálními. Tento blok bude zaměřen především na volnou reprodukci přečteného textu a jeho interpretaci, po absolvování tohoto celku by žáci měli být schopni od sebe odlišit mýtus, pověst a pohádku.

Naším úkolem bude představit mýty a báje jako základní texty všech civilizací, u nichž můžeme vysledovat společné znaky. Častými tématy zpracovávanými v mýtech je původ

přírodních jevů, jezer, řek, zvířat atp. Znalost antických a biblických mýtů považujeme vzhledem k jejich časté adaptaci prostřednictvím slovesného i výtvarného umění za zcela nezbytnou pro porozumění naší kultuře.

Žánr pověsti se od bájí odlišuje prolínáním reálného základu (místo, čas, postavy atp.) s nadpřirozenem. Ve srovnání s pohádkou je pak pověst více časoprostorově určena. Častým námětem se stává zakládání měst, dominují v nich také válečná témata a životní osudy zajímavých historických postav. V regionálních pověstech se pak vyskytují pověrečné bytosti (bílá paní, divá žena, hastrman)¹¹⁶.

Z naší zkušenosti vyplývá, že žáci v 6. ročnících ZŠ mají jen minimální zkušenost a antickými a biblickými mýty, nicméně řada starých českých pověstí či některé pověsti staré Prahy jsou jim dobře známy, stejně tomu tak je i u pověstí regionálních. Z tohoto důvodu se budeme z českých a regionálních pověstí snažit vybírat ty méně známé, případně budeme volit netradičně pojaté adaptace.

3.2.4.4 Bajky

V pracovních listech věnovaných bajkám bude naším cílem představit žákům tento literární žánr v podobě veršované a prozaické. Prostřednictvím textových úloh by měl žák být dle ŠVP Brána do života schopen vysvětlit vznik bajky a rozpoznat její hlavní sdělení. Důvod, proč autoři ŠVP užíli právě termín „vznik“, nám není jasný. Předpokládáme, že cílem má být dle ŠVP, aby si žáci uvědomili, proč jsou bajky vyprávěny (mravní naučení) a čím jsou jejich hrdinové specifictí. Jednou z úloh v této sadě PL bude v souladu ze ŠVP Brána do života také úloha zaměřující se na dramatizaci textu.

3.2.4.5 Povídky ze života dětí

Na základě školních osnov věnujeme největší prostor příběhové próze s tematikou dětského života. Základním rysem tohoto žánru je dle Chaloupky „prózou zachycený pravděpodobný případ, jehož cílem je seznámit dětského čtenáře se základními modely lidských vztahů ve společnosti, a tak napomáhat jeho orientaci ve světě“ (Chaloupka 1979: 10). Tento žánr je díky svému zaměření v porovnání s předešlými bezesporu nejobsáhlejší a nejčlenitější. Vzhledem k cílové skupině budeme volit takové texty, které budou co nejlépe odpovídat nejen jejím čtenářským schopnostem, ale také sociálnímu postavení a preferovaným tématům (žák se tak může snáz identifikovat s hrdinou). „Mezi témata a motivy často se opakující v tomto typu literatury patří např. sebeuvědomování dítěte, hrdinství dítěte, překonávání existenčních problémů, osamocení, týrání dítěte, problémy dospívání, začleňování do

¹¹⁶ Více viz Čeňková 2006: 99–103.

kolektivu (často třídního a prázdninového), hodnoty kamarádství a partnerství, vztah mezi dospělým a dětským světem, erotika, rasové problémy, život handicapovaného dítěte aj.“ (Čeňková 2006: 23).

Při výběru knihy s touto tematikou budeme klást důraz na to, abychom prostřednictvím zvoleného textu využili potenciál, jenž daný žánr skýtá. Vzhledem k věku žáků určené cílové skupiny máme možnost volit tituly zpracovávající zkušenost odlišnou od zkušenosti čtenáře, a uvádět tak do jejich zorného pole postavy a děje přesahující jejich aktuální životní empirii, podněcovat v nich „potřebu nové informace začleňovat do již existujících myšlenkových struktur, chápat jejich povahu, smysl a hodnotu, [...] [učit] tedy i umění zaujímat ke skutečnosti emocionální a etické postoje, [...] [formovat] jejich sociální a mravní citění“ (Chaloupka 1979: 12).

Zjednodušeně můžeme říci, že žánr prózy s dětským hrdinou ukazuje žákovi, že na své starosti není sám, ale spojuje jej s jeho vrstevníky a že pro ně může nalézt pochopení i u dospělých. Jak dále uvádí Chaloupka: žák také začíná věnovat vyšší pozornost mezilidským vztahům, životním hodnotám a vlastní osobnosti. O to silnější je potřeba jeho identifikace s reálným či fiktivním hrdinou, od něhož by mohl převzít ty vlastnosti, jež mu imponují a jež by si sám přál mít¹¹⁷.

3.3. Struktura pracovních listů

Při tvorbě pracovních listů jsme se inspirovali vlastivědnými listy, které pro Českou školu bez hranic Londýn vytvářela Hana Pospíšilová, a s nimiž jsme měli možnost ve zmíněné škole s žáky šestých a sedmých ročníků pracovat. Hlavním prvkem, který jsme z těchto listů převzali, je přítomnost postavy „průvodce“, který se v úvodním listu žákům představí a následně je všemi listy provází. Ve vlastivědných listech londýnské školy byl do role průvodce zvolen Tomáš Garrigue Masaryk, což plně odpovídalo vlastivědnému zaměření listů. Jako osvědčený prvek se nám jeví jednoduše, a přitom funkčně vyřešený systém grafického odlišení jednotlivých oddílů. Rozhodli jsme se jej proto využít i v našich PL. Co se týče praktické stránky PL, osvědčilo se nám jejich postupné vkládání do desek, které si každý z žáků obvykle nechával ve škole.

Při výběru postavy, jež by žáky pracovními listy provázela, jsme se chtěli držet tématu, a snažili jsme se proto najít zajímavého člověka, zvíře či nadpřirozenou bytost ze současné české LPDM, která by se pro tuto funkci hodila nejlépe. Protože naším záměrem zároveň

¹¹⁷ Viz Chaloupka 1979: 14–17.

bylo, aby od sebe byly úlohy v PL na základě jejich charakteru jednoduše graficky odlišeny, rozhodli jsme se, že k postavě průvodce doplníme také postavy vedlejší, z nichž každá bude spjata s jedním typem úloh. Na základě této představy jsme pak hledali knihu, ve které by vystupoval výrazný hrdina se vztahem k četbě či vzdělání obecně. Ideální by přitom bylo, aby vedlejší postavy, které by měly k hlavnímu hrdinovi nejbliže, byly sice svým založením odlišné, ale právě zájem o knihy by je spojoval. Vzhledem ke snaze o předložení takového hrdiny, s nímž by se žáci mohli snadno identifikovat, jsme se rozhodli pro volbu postav působících reálně, tedy nevykazujících žádné nadpřirozené schopnosti. Zvažovali jsme model rodiny a model skupiny přátel, který se nám jevil jako čtenářsky atraktivnější, což také následně vedlo k jeho zvolení.

Náš cíl nakonec bohužel zůstal nenaplněn, žádnou knihu, jejíž hrdinové by odpovídali našim představám, se nám nepodařilo najít. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro vlastní vytvoření takových postav (viz úvodní PL), díky čemuž jsme je mohli stvořit zcela dle našich představ a potřeb. Tedy alespoň jejich vnitřní stránku. Autorkou té vnější je žákyně 6. ročníku 1. ZŠ Dobříš, která vytvořila také všechny doprovodné ilustrace k PL. Naším záměrem bylo ponechat výtvarnou stránku PL zcela na zmíněné žákyni, a z tohoto důvodu jsme jí dávali instrukce k požadovaným ilustracím pouze v podobě několikaslovných komentářů. Výsledky její práce jsme se rozhodli ponechat zcela bez úprav, a to i v ojedinělých případech, kdy se výsledná podoba odlišovala od naší původní představy. Učinili jsme tak z toho důvodu, že podoba očekávané i konečné ilustrace byla výsledkem určité interpretace. Domníváme se, že nám nepřísluší posuzovat, nakolik ilustrace odpovídá předloze. Právě nedostatečné seznámení žákyně s některými z předloh zpětně hodnotíme jako naše pochybení, a to zejména co se týče smyslu její práce.

Záměrně jsme se rozhodli upustit od pevně dané struktury PL, a to jak vzhledem ke snaze ponechat určitou volnost při jejich tvorbě, tak i k prevenci vzniku stereotypu, který by žák mohl vnímat negativně. Požadavky typu striktně daného pořadí úloh či neměnného počtu úryvků by mohly proces tvorby negativně ovlivnit (např. obava, zda se vše „vejde“ do předpokládaného rozsahu PL, tendence k tvorbě nadbytečných úloh apod.), a proto je v našich PL nezohledňujeme.

3.4 Návrhy pracovních listů

V úvodu jsme jako hlavní cíl práce stanovili vytvoření souboru pracovních listů pro žáky šestých tříd základních škol, který jim má sloužit ve výuce literatury k rozvíjení čtenářských dovedností a zároveň je motivovat k mimoškolní četbě současné české literatury pro děti

a mládež. K tomuto cíli směřují veškeré výše uvedené závěry, a to ať už se jedná o výběr titulů, úryvků či úloh k textům. Všechna patnáct vytvořených PL připojujeme v příloze této práce. Jedná se o didaktický materiál, jehož koncept pojmáme jako pracovní verzi, kterou může každý vyučující modifikovat dle potřeb konkrétních žáků.

Následující oddíly jsou věnovány reflexím konkrétních PL, v nichž komentujeme proces výběru textů i úloh a navrhuje způsob další možné práce s PL. V těchto komentářích se snažíme uplatnit poznatky získané četbou uvedené odborné literatury a také naším pedagogickým působením na druhém stupni ZŠ. Vzhledem k výrazné diferenciaci každého jednotlivého PL (dané specifickostí reflektovaných témat, použitých textových ukázek i zvolených úloh) jsme upustili od původního záměru, kterým bylo vytvoření jednotného konceptu metodologické reflexe a rozhodli jsme se okomentovat každý PL s přihlédnutím k jeho specifikům zvlášť. Díky zvolenému přístupu budeme moci lépe a přesněji poukázat na námi použité postupy, jimiž chceme dosáhnout stanovených cílů. Domníváme se, že dosažení těchto cílů by prostřednictvím obecné reflexe celého souboru PL nebylo možné.



Milí žáci, těší mě, že vás poznávám. Jmenuji se Daniel Adam a v tomto roce se společně budeme vídat nad ukázkami z nových českých knížek pro děti a mládež. Totiž, zapomněl jsem vám říct, že jsem knihkupec. A jak to tak bývá, mám své stálé zákazníky. Hned vás představím!

KNIHKUPECTVÍ DANIELA ADAMA SE PŘEDSTAVUJE



Vlevo stojí **Anežka**. Zasněná slečna, která miluje psaní příběhů a ráda kreslí. Někdy může působit trochu zmateně, ale když si přečtete její povídku, tak jí to hned odpustíte.

Slečně uprostřed nikdo neřekne jinak než **Ypsilonka**. Zbožňuje pravopis a vůbec všechno, co má řád a pravidla. Že neuhodnete, jakou knížku si u nás v knihkupectví prohlíží nejčastěji?

Občas se za mnou staví o víkendu také **Jirka Hádanka**, Anežčin spolužák. Řeknu vám, že lepší příjmení snad ani mít nemůže. Jirka totiž rád přemýšlí nad různými hlavolamy, rébusy a záhadami.

A ještě někoho vám musím představit. Vidíte támhleto **starou knížku**? Když ji otevřete, zjistíte, že do ní před chvílkou někdo napsal dobrovolný úkol navíc anebo informaci o tom, jaká knížka by se vám mohla líbit. Ale pozor – vzkaz brzy zmizí a místo něj se po chvíli objeví nový.



3.4.1 Reflexe sady pracovních listů Charakteristika literárních druhů

Společným jmenovatelem první sady PL je práce s texty zastupujícími lyriku, epiku i drama. Protože se jedná o první listy z celého souboru, záměrně volíme takové prostředky, díky nimž bude vypracování PL méně náročné – texty jsou kratší a neotvírají žádná složitá témata, převažují zde úlohy „hravého“ typu. V této fázi je důležité především vytvoření určité formy osobního vztahu mezi žáky a PL, z tohoto důvodu se již první úloha obrací na samotného žáka.

V PL **Charakteristika literárních druhů A** jsme se zaměřili na poezii, a proto jsme zde zařadili ještě jednu provázející postavu, a to konkrétně básníka Radka Malého. Při výběru textů jsme se řídili dosavadními závěry naší práce – tj. snažili jsme se volit takové texty, u kterých pro žáka nebude náročné vnímat báseň jako celek. Kromě toho jsme sem zařadili také úlohy, jejichž cílem je práce s rytmem a rýmem (viz doplňování slov). Tato práce s básněmi s sebou přinesla výhodu v podobě širokého spektra nabízených textů, u nichž vzhledem k jejich rozsahu nebylo nutné zvažovat volbu konkrétních úryvků. S ohledem na zamýšlenou hravost a nenáročnost prvních PL jsme se rozhodli plně nevyužít interpretačních možností, které zvolené básně nabízejí. Případné doplnění dalších úloh ponecháváme na uvážení vyučujících, kteří budou s těmito PL pracovat. Ke zmíněnému cíli, totiž podpoře žákova vztahu k PL, jsme se rozhodli zadat jako první úkol napsat na své jméno báseň ve formě akrostichu, přičemž jsme se inspirovali *Poetickým slovníčkem dětem v příkladech* (Malý 2012). Abychom žákům úkol usnadnili, pokusili jsme se vytvořit akrostich na křestní jméno Malého, v němž jsme se osobu autora snažili vystihnout za pomoci motivů opakujících se v jeho tvorbě pro děti a mládež. Zadání k první úloze vychází rovněž z Malého (Malý 2012). Druhou báseň (opět z Malého) jsme vybrali zejména kvůli její netradiční grafické podobě, která by mohla zájem žáků o práci s PL podpořit. Úlohy jsou tentokrát voleny především s důrazem na porozumění textu a práci s rýmem, přičemž úlohu týkající se rýmových dvojic přebíráme taktéž z Malého. Třetí báseň je rovněž stejného původu, stejně tak jako interpretačně zaměřená úloha z básně vycházející. U této úlohy předpokládáme, že bude pro žáky náročná, proto by zde bylo namístě zvážit větší individuální podporu jednotlivých žáků, než je tomu u ostatních úloh. Následně zařazujeme produkčně zaměřenou úlohu, mající za cíl vytvoření lyrického textu, přičemž na žákovi ponecháváme s ohledem na jeho preference volbu formy. Téma úlohy je zvoleno v souladu s ročním obdobím (předpokládáme, že žáci budou s PL pracovat během zří). Žák by zde měl demonstrovat svou schopnost nahlížet na dané téma prostřednictvím nejrůznějších smyslů. Podnětem k této úloze nám byl úkol z knihy *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* (Beránková 2002).

Pro předposlední úlohu jsme zvolili úryvek ze současné české písně, která obsahuje nespisovné jazykové prostředky (koresponduje s učivem probíraným v září v mluvnici). Cílem úlohy je uvědomit si, jak zvolené prostředky ovlivňují celkové vyznění textu. Poslední úloha by měla mít ve většině PL hravý charakter (s ohledem na zvolenou nižší náročnost prvních dvou PL zde kontrast s předchozími úlohami není patrný). Jako výchozí materiál jsme volili vtíp, u něhož je vyšší pravděpodobnost, že jej žáci nebudou znát, přičemž téma opět reflektuje roční období. Úloha je zaměřena na rekonstrukci příběhu. Předpokládáme, že by její zadání mohlo být pro žáky přitažlivé – vycházíme zde z popularity hry známé pod názvem *Černé historky*. V této úloze se předpokládá žákova základní schopnost práce s dramatem, jehož forma je zde patrná z replik (dialog) a scénických poznámek. Poslední úlohou se zároveň dostáváme k tématu následujícího PL, jímž je lidová slovesnost.

Zdroje:

Atlas hub, in: *iVtipy* [online]. 2017 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: <https://www.ivtipy.cz/vtipy-o-houbareni-2/>.

VOXEL. Hitmaker, in *KaraokeTexty.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: <http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/voxel/hitmaker-336032>.

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. S. 37.

MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander, 2012.



Milí žáci, v našem prvním setkání se vám představí Radek Malý. A protože se teď učíme poznávat literární druhy a Radek Malý je básník, dnes nás bude zajímat hlavně poezie. Společně budeme proplouvat vzduchem nejprve jako vzducholodě, později jako rorýsi, ... a nakonec zkusíme napsat vlastní písničku.

CHARAKTERISTIKA LITERÁRNÍCH DRUHŮ

A

Poezie, próza, drama

Milé děti, jmenuji se Radek Malý, a jak už víte – píšu básně. Rád také překládám a píšu knížky pro děti. Představím se vám ještě v básni, které říkáme akrostich. Zkuste to taky 😊



Rád píšu příběhy, říkadla, básně

A naučím vás je před spaním

Dnes podzim v parku vše vybarvil jasně

Elegán, na botách nazlátlé třásně

Kapsu mi naplnil kaštiny



Akrostich je báseň, ve které počáteční písmena veršů dávají dohromady nějaké slovo. Dokážeš napsat akrostich, ve kterém bude ukryto tvé jméno? Verše se nemusejí rýmovat a některá obtížná písmena můžeš zjednodušit (např. E místo Ě). Nezapomeň se také nakreslit.

To jsem já:

A large empty rectangular box with a black border, intended for drawing a self-portrait.

RADEK MALÝ

Vzducholod'

Nad město zabloudila

a neví, kudy kam.

Hej, pane vzduchokapitáne,

jen mi lano hod',

já cestu _____!

Povedu vás přes věže a parky,

poletíme k _____!

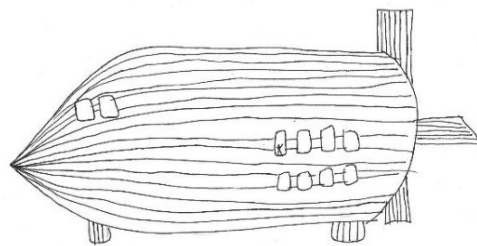
Vezměte mě do té vaší _____,

přece tady nezůstanu!

Haló!

_____!

Haló!



Z nabídky vyber slova a doplň je na vynechaná místa: *Oceánu, haló, znám, vzducholod', bárky.*

Vyskytují se v básni slova, kterým nerozumíš? Pokud ano, která to jsou? Pokus se odhadnout jejich význam.

V básni je použito jedno slovo, které si spisovatel sám vymyslel. Které to je? Jak si myslíš, že vzniklo?

Co se z básně dozvídáš? Pokus se krátce shrnout, co se stalo.

Komu má pan vzduchokapitán hodit lano? A proč? Proč ten člověk nechce zůstat dole na zemi?

Jaké rýmové dvojice v básni objevíš? Ve kterých verších? Vybarvi je.

Myslíš si, že bude báseň ještě pokračovat, nebo už je u konce? Proč ano (a jak)? Proč ne?



RADEK MALÝ

Krmení ptactva v zimě

Holubi najdou vždycky něco k snědku,
anebo aspoň s drobtý milou tetku,
však jiní ptáčci? Kdo jim nasype?
Rorýsi, rehci... ti jsou v jižních krajích
a sýkorky se u krmítka nají,
na polích ale sníh jen zaskřípe...

Který pták se skrývá v počátečních písmenech veršů? Je báseň i o něm? Proč ano? Proč ne?



Toto je zimní akrostich. Dokážeš napsat lyrickou báseň na téma PODZIM?

Pokud nevíš, jak na to: zkus popsat podzim všemi smysly (např. (viděl/a jsem) *opadané stromy bez listí*, (hmatem jsem cítil/a) *studenou a vlhkou kůru*, (ochutnal/a) jsem *brambory pečené na ohýnku...*)

Pokus se báseň napsat buď také ve formě akrostichu, nebo z ní vytvoř nějaký obrazec (tak, jako se to povedlo Radku Malému u Vzducholodi). **Co třeba list nebo strom?**



VRSTVY NÁRODNÍHO JAZYKA – PROCVIČOVÁNÍ

Voxel

Hitmaker

Půl pátý ráno, zvoní mobil, volá producent:

„Ahoj, kámo, hele, sorry, byl jsem donucen.“

Že jestli nechcem oba prej na místě vyhodit,
musíme spolu vyrobit megahit.

Oukey, brácho, já se na to podívám,
jak to vlastně v tomhle showbyznysu chodívá
a jak se dneska dělaj super hity pro masy,
jak napsat song první extraklasy.

Musí to bejt in, hafo cool, jak sviň stylový
a oslovovat davy milionový,
Vyhrávat první místa všech světovejch charts
a celá planeta to musí žrát.



Pokus se přepsat úryvek z Voxelovy písničky *Hitmaker* do spisovné češtiny (snaž se nepoužívat slova převzatá z cizích jazyků). Piš na prázdné místo na pravé části stránky.

Jak na tebe nová verze působí? V čem se liší od té původní?



HOUBAŘOVA SMRT

Dokážeš poskládat dohromady celý příběh? Piš na vynechaná místa.

V obývacím pokoji _____

ŽENA V ČERNÉM: _____

Žena v černém vchází do knihkupectví, v ruce drží knížku _____

ŽENA V ČERNÉM: _____

PRODAVAČ: _____

ŽENA V ČERNÉM: _____

PRODAVAČ: Upřímnou soustrast, paní. Autor už tu chybu opravil!



Už máš hotovo a chtěl/a by sis ještě číst? Podívej se v knihovně po knížce Radka Malého *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Kromě akrostichu v něm najdeš spoustu dalších zajímavých básní 😊

Co se týče zastoupení zvolených textů, PL **Charakteristika literárních druhů B** s ostatními listy celé sady kontrastuje. Tématem tohoto PL je ústní lidová slovesnost, tedy žánr, jenž je dostatečně zastoupený nejen v čítankách, ale často i v učebnicích mluvnice a komunikační a slohové výchovy. Jeho charakteristickým rysem je přítomnost textů velmi odlišné délky (pohádka vs. rčení), tématu i literárního žánru. Práce s takovými texty tedy může být velmi rozmanitá. Cílem, k němuž by žáci měli dospět shodně u všech těchto textů, je uvědomění si jejich specifčnosti, která je dána původem a zároveň obecným očekáváním znalosti velkého množství těchto textů (např. u pohádek). Autoři učebních materiálů k představení lidové slovesnosti obvykle užívají lidové písně, přísloví, pořekadla, rčení a často taktéž hádanky. To, co však v didaktických materiálech zcela postrádáme, je lidový humor, k němuž by však žáci mohli mít velmi blízko. Proto jsme se rozhodli v první úloze vycházet z textů humorných. S vědomím vysokého rizika ztráty pozornosti, kterou by tyto texty mohly u žáků vyvolat, jsme však nezařadili vtipy, ale dětské rýmovačky z knihy *Mistr sportu skáče z dortu*¹¹⁸ (z této knihy pochází také úvodní vstup Malého, který jsme pro potřeby PL mírně upravili). Na následující straně se nachází jediný souvislý text v tomto PL, který jsme zvolili v souladu s požadavkem, jenž byl kladen na zastoupení nespisovných jazykových útvarů (mluvnice). Předpokládáme, že práce s textem psaným v nářečí bude pro žáky velmi náročná¹¹⁹, proto doporučujeme nejprve společně přečíst celý text (ověření porozumění, poukázání na přechod z neutrální vrstvy do nářečí) a teprve potom začít samostatnou práci. Zařazení této úlohy do pomyslné první části PL je záměrné, umožňuje nám totiž společně vypracovat první stranu a následně přečíst tuto ukázkou, na kterou navazuje samostatná práce. Po obtížném úkolu zařazujeme jednodušší úkol, v němž mají žáci prokázat svou znalost přísloví. Úlohu, kterou uvádíme v pozměněné podobě, jsme si vypůjčili z knihy *Kuna nese nanuk aneb Zábavná cvičení z češtiny*. Mimořádně důležité je zde individuálně monitorovat porozumění žáků a ve fázi reflexe celého PL toto pochopení významu přísloví ověřit. Naším důvodem zařazení této úlohy je potřeba klidné, spíše odpočinkové práce s dobře známou tematikou, která žákům dopřeje „oddech“ po předchozí náročné úloze a zároveň zkoncentruje jejich pozornost potřebnou pro úlohu následující. Tou je sepsání krátkého vypravování (viz osnovy – komunikační a slohová výchova), jehož tématem je právě jedno z přísloví z předchozí úlohy. List žáci dostávají v období, kdy by již měli být seznámeni s principem vypravování, pedagogova intervence však bude i nadále velmi potřebná. Doporučujeme také přinést do

¹¹⁸ V této úloze by mohla nastat komplikace způsobená tím, že žáci budou znát jiné verze těchto průpovědek, které budou chtít třídě okamžitě sdělit. Proto je možné zadání obměnit a žáky instruovat tak, aby „svou“ verzi do PL dopsali. Řekneme-li jim, že kdo bude chtít, může na konci hodiny svou verzi říkanky přečíst, můžeme tak zabránit narušení hodiny.

¹¹⁹ Za předpokladu, že se s PL nebude pracovat v oblasti, kde se dané nářečí stále používá.

učebny několik výtisků PČP, které by žákům mohly pomoci s pravopisnou stránkou vypravování (přibližně v této době by se žáci měli učit s s jazykovými příručkami pracovat). Prostor pro vypracování této úlohy ponecháváme s ohledem na individuální potřeby žáků záměrně větší. Úlohy na poslední straně opět vycházejí z tématu ústní lidové slovesnosti. K tvorbě první úlohy nás inspirovala kniha *Kdo jinému jámu kopá*, jež je ilustrovaným slovníkem přirovnání, pořekadel, přísloví a rčení. Cílem úlohy je porozumění rozdílů mezi doslovným a přeneseným významem. Za velmi vhodné zde považujeme zařazení učitelova vstupu směřujícího na poukázání na podobné příklady vyskytující se v cizích jazycích, které se žáci učí. Poslední úloha je pak zamýšlena jako nadstavbová úloha pro rychlejší žáky, případně je možné ji zadat jako nepovinnou domácí přípravu na vyučování. Uvedené příklady jsme vybrali z knihy *Už měkoně vyvádějí*.

Zdroje:

ČUNDERLE, Michal. *Bubela: doslova a do písmene pravé české dobrodružství*. Praha: Brkola, 2012. S. 57.

NEJEDLÝ, Jan (ed.). *Mistr sportu skáče z dortu: [říkadla, básničky, písničky a jiné srandičky]*. Praha: Meander, 2014.

NOVOTNÁ, Anna. *Kdo jinému jámu kopá--: lehký i vážný slovník přirovnání, pořekadel a přísloví*. Praha: Práh, 2013.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese nanuk, aneb, Zábavná cvičení z češtiny*. Praha: Albatros, 2008. S. 71.

URBÁNKOVÁ, Dagmar (ed.). *Už měkoně vyvádějí*. Praha: Baobab, 2016.



„Kdo to říká, ten to je,
tomu se to rýmuje.

Kdo to říká ještě víc,
Ten poletí na měsíc.

A z měsíce do města,
tam ho čeká nevěsta.“

*Lidová slovesnost, to je téma,
které nás dnes bude zajímat.*

CHARAKTERISTIKA LITERÁRNÍCH DRUHŮ

B

Lidová slovesnost

*Když se řekne folklór, kdekomu se nejspíš vybaví
všelijací ti švarní šohajkové a zelené háječky. Ale
současná lidová poezie, jak ji v knížce Mistr
sportu skáče z dortu představuje Jan Nejedlý, to
je trochu jiná káva: rodí se v ní ježci a padá se v ní
do hnoje, posmívá se v ní kdekomu a škádlí se
kvůli legračním i docela obyčejným jménům.
Zkrátka: lidový humor, který si nebere servítky...*



Z knihy *Mistr sportu skáče z dortu*, kterou nám představil Radek Malý, jsme vybrali několik dětských rýmovaček. Dokážeš je poskládat k sobě tak, jak patří?

Dobrý den.

Za tebou!

Spadla lžička do kafička.

Prosím.

Sláva, nazdar výletu.

Haló, haló, co se stalo?

Cože?



Prase kozu potrkalo!

Nezmokli jsme, už jsme tu.

Prase s kamerou.

Udělal žbluňk!

Vidličky a nože.

Bába letí komínem!

Kalhoty nosím.



VRSTVY NÁRODNÍHO JAZYKA

Letí a letí a najednou vidí, že neletí, nýbrž letijó.

„Su bláznivé nebo jaké?!“ podivoval se Karlik.

„Já su taky najedno nejaké pobóchané,“ podivoval se i Frantik. „Šak mluvim toľky jaksi hlópě, nee?“

„Poslóchéte, není totok žirná Hanáčtina?“ přerušil je Duál a zdálky se ozvalo:

V Prostijově na renko je tam pěkný stáni,

stojijó tam na něm štere koně vrany...

„No ja, rychtyk, Hanáčtina, stary dobry poctivy nářečí!“ nadšeně juchal Duál a přidal se k písni, kteréo Hanáčtina zpivala, a krajinó se linul teskné dvojhlas:

Štere koně vrany a pátá šemlečka

Co mně bodó říkat má stará matička

Co mně bodó říkat, co mě bodó očit

Že sem nemosel já za děvčate chodit

(Michal Čunderle: *Bubela*)

Přečti si úryvek z knihy *Bubela*. Jak na tebe působí? Co tě při čtení napadalo?

Co se v příběhu stalo? Můžeš to doložit ukázkou z textu?

Dokážeš se vžít do role autora a napsat pokračování textu? Stačí několik krátkých vět.

ZNÁŠ VÝZNAM ČESKÝCH PŘÍSLOVÍ?

Trochu se nám zpřeházela přísloví. Zkus je rozmotat. Části přísloví, které patří k sobě, vybarvi stejnou barvou. Na volné místo potom všechna přísloví přepiš tak, jak mají být správně.

Kdo šetří, nesmí do lesa.

Líná huba, má za tři.

Kdo se bojí, holé neštěstí.

Až se ucho utrhne, sedávej, panenke, v koutě.

Peklem se ti odmění, kdo chce psa bít.

Pomozme mu tam, budeš-li hodná, najdou tě.

Kdo chce kam, tak se z lesa ozývá.

Čiň čertu dobře, hůl si vždycky najde.

Jak se do lesa volá, tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu.



ILUSTROVANÁ RČENÍ



Uměl/a bys vytvořit jednu stránku ilustrovaného slovníku na téma HLAVA? Pokus se do tabulky doplnit význam uvedených rčení. Do posledního sloupečku nakresli obrázek, který bude znázorňovat to, jak bychom si mohli rčení vyložit, kdybychom neznali jejich pravý význam.

Rčení	Skutečný význam	Obrázek
<i>Byla tam hlava na hlavě.</i>		
<i>Dali hlavy dohromady.</i>		
<i>Má dřevou hlavu.</i>		
<i>Nasadila mu brouka do hlavy.</i>		
<i>Neví, kde jí hlava stojí.</i>		
<i>Strká hlavu do písku.</i>		
<i>Sype si popel na hlavu.</i>		

OMYLY A PŘESLECHNUTÍ



Pořád tě lidová slovesnost nepřestala bavit? Dagmar Urbánková napsala a nakreslila malou knížечku *Už měkoně vyvádějí*, do níž sesbírala omyly, zádrhly, přeslechnutí a představy z dětství.

Zjistila, že někteří dospělí si jako děti myslely třeba:

- že v české hymně se zpívá: *Boriš umí po skalínách*,
- že v Erbenově básni Polednice se říká: *poledne v tom okamžení, táta přijde s roboty*,
- že v Rybově Mši vánoční se zpívá: *krásu, uhlí dáš*,
- že v písni Už mně koně vyvádějí se zpívá: *už měkoně vyvádějí*,
- že v apoštolském vyznání víry se říká: *trpěl pod polským pirátem*,
- že titul knihy Pýcha a předsudek je *Podmět a přísudek*.

Uměl/a bys vysvětlit, jak k těmto omylům došlo? A dokázal/a bys některé z nich opravit?

Stalo se ti něco podobného?

3.4.2 Reflexe sady pracovních listů Pohádky

V PL věnovaných pohádkám budou žáci v souladu s osnovami 1. ZŠ Dobříš pracovat s texty z žánru pohádek klasických a moderních, českých i zahraničních. Vycházíme z předpokladu, že můžeme stavět na znalostech lidových pohádek, s nimiž byli žáci seznámeni v předškolním období či v období mladšího školního věku. Jsme si vědomi toho, že tento náš předpoklad nebude plně platný, proto je důležité, aby měl pedagog předem připravená zadání, která budou tyto problematické úlohy modifikovat, případně úlohy nové. Hlavním cílem tohoto souboru PL bude tvorba vlastního textu v závěru PL Pohádky B. K tomuto cíli budou směřovat úlohy z obou PL. V nich budeme postupně pracovat s prvky nadpřirozena (bytosti, jevy, zázračné předměty), typizovanými postavami, specifickým časem a prostorem, opakujícími se tématy (např. zápas dobra se zlem), kompozicí (ustálené obraty, závěrečné formule atp.) či magickými čísly¹²⁰. Na základě osnov reflektujících mluvnická témata do PL zahrneme také úlohy věnující se stavbě slova, přičemž se zaměříme na podporu osvojení pravidel psaní souhláskových skupin při odvozování. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o žáky procházející obdobím prepuberty, očekáváme u některých jedinců jistou nechuť ve vztahu k tématu. Žánr pohádek mohou někteří vnímat jako ryze dětský, což může vyvolat jejich tendenci se od něj zcela distancovat. Snažili jsme se proto zvolit i takové texty, které pohádkové rysy, jež by mohly některé žáky demotivovat k vypracování úloh, obsahují jen ve velmi omezené míře (Poslední vlk, Koncovková pohádka, Vačice a oheň).

PL **Pohádky A** disponuje větším množstvím výchozích textů než většina ostatních listů. Tento koncept jsme zvolili s tím záměrem, aby vyučující mohl žákům nabídnout možnost výběru textu. Předpokládáme, že možnost volby částečně napomůže předejít riziku nechuti pracovat s textem „žánru pro děti“. Tato volba textu s sebou sice přináší komplikace ve fázi reflexe (předpoklad, že žáci nebudou jevit zájem o reflexi textů, které nečetli), na druhou stranu nám dává dostatečnou možnost individualizace práce (zdatnější čtenáři mohou přečíst texty dva, ti nejnadanější dokonce všechny tři). Úlohy na první straně PL slouží k uvedení do tématu a jeho zopakování. Bude-li žákům činit problémy vzpomenout si na pohádky moderní, můžeme si pomoci poukázáním na filmovou produkci. Následující úloha je zaměřena na změnu vypravěče z er-formy na ich-formu. Úlohu přebíráme z Beránkové (Beránková 2002). Pro její vypracování je nutná znalost dané pohádky, proto je důležité si nejprve příběh zopakovat, případně jej připomenout konkrétním žákům, kterým nebude dostatečně znám. Beránková upozorňuje na častou praxi, kdy žáci sice ich-formu použijí a vyprávějí příběh jakoby ústy dané postavy, ale z perspektivy vypravěče, takže si neuvědomují, že určité věci

¹²⁰ Více viz Adlt 1997: 134–135.

postava jednoduše nemůže vědět. Podstatou úlohy je dokázat napsat text s logickou návazností, který bude vycházet z komplexní znalosti příběhu, přičemž žák bude moci využít jen dílčí informace. Variantou by zde mohlo být nechat žáky, aby si sami zvolili postavu z dané pohádky, jejíž perspektivou budou celý příběh vyprávět¹²¹. Úryvek prvního ze zvolených textů je záměrně zvolen tak, aby obsahoval na první pohled patrné pohádkové rysy. Jeho ladění je jemné, poetické. S ohledem na to jsme zvolili i úlohy na text navazující, k tvorbě úlohy třetí a čtvrté nás inspirovala Lederbuchová (Lederbuchová 2010: 185). Druhý ze zvolených textů je více dynamický, hlavní postava řeší několik konfliktů. Konec příběhu je otevřený a znepokojující, což podporuje náš záměr hlubšího zamyšlení žáka nad charakterem hlavní postavy, její situací a možnými variantami pokračování příběhu. Tento text může vyučující doporučit žákům, které by mohla přítomnost pohádkových prvků odrazovat. Protože se jedná o velmi působivý text s přesahem (ekologie, hodnoty, otázky morálky), bude-li text číst celá třída, považovali bychom za vhodné zařadit po čtení také diskuzi. Třetí zvolenou pohádku bylo díky jejímu rozsahu možné představit v plném znění. Práci s textem tentokrát vzhledem k nedostatku zbývajících místa (prostor pro celkovou reflexi všech tří textů se nám jeví jako důležitější) přenecháváme na učiteli. Za vhodné podněty, z nichž by bylo možné vycházet, považujeme úlohy zaměřené spíše jazykově. Uvedenou otázku, jež se týká zamyšlení nad koncovkami, tak může vyučující doplnit například o úlohu motivující k tvorbě jiné, jazykově laděné pohádky (např. pohádka tvořená převážně vyjmenovanými slovy). Nebo v souladu s tématem *stavba slova* uložit žákům, aby napsali krátký příběh sestávající převážně ze slov obsahujících předpony atp.

Zdroje:

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. S. 60.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. S. 185.

MAŇÁK, Vratislav. *O Nebesáři*. Dalovice]: Vydavatelství Art, 2016. S. 30

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006. s. 28.

¹²¹ Tuto aktivitu jako jedno z možných propojení slohu a literární výchovy představuje také Gejgušová (Gejgušová 2009). Ta zároveň upozorňuje na skutečnost, že vlivem posunu příběhu může dojít mj. k porušení polaritě dobra a zla (vypráví-li se z pohledu vlka, žáci se ztotožní s postavou a mají tendenci vlkův čin obhajovat či alespoň zdůvodnit, snížit jeho odsouzeněhodnost) (viz Gejgušová 2009: 47).

UNIVERSALOVÁ, JANA (pedagožka 1. ZŠ Dobříš) – LIDOVÉ POHÁDKY – tabulka

VOPĚNKA, Martin. *O duši a dívce: pohádky z hor*. Nové přepracované a rozšířené vydání. Praha: Mladá fronta, 2016. S. 86–88.



Milí žáci, dnes nás čeká první výprava do světa pohádek. Začneme u pohádek lidových, ale moc dlouho se u nich nezdržíme. Nasadíme sedmimílové boty – a hurá do světa pohádek moderních. Tak rychle sbalit bučky a hurá na cestu!

POHÁDKY**A****Pohádky lidové a moderní**

Připomeň si lidové pohádky a pokus se vyplnit tabulku.

1. Nadpřirozené pohádkové bytosti (dobré, pomáhají):	Nadpřirozené pohádkové bytosti (zlé, škodí):
2. Kouzelné předměty:	K čemu sloužily?
3. Kouzelné předměty, které vymyslím:	K čemu by mohly být, co umí?
4. Pohádky, ve kterých zvítězí láska, odvaha, chytrost a důvtip:	
5. Spisovatelé, kteří sbírali lidové pohádky:	Název alespoň jedné jejich pohádky:
6. Pohádkový hrdina a jeho vlastnosti:	V jaké pohádce vystupuje?
7. Čeho chce dosáhnout, co je jeho cílem?	Plní-li úkoly, kolik jich musí zvládnout?

Jak by se tabulka lišila, kdyby se týkala pohádek moderních? Uved' alespoň jeden příklad.

Je možné poznat charakter hrdiny už z jeho jména? Pokud ano, napadá tě nějaký příklad?



„Barevným cukrem?“ usmál se. „Ale kdeže. To si jen chystám barvení pro červánky. Přičichni si,“ a podržel cukřenku pod dívčím nosem.

Kláře se zatočila hlava. Každé vdechnutí neslo opojnou vůni jarního dne, neslo tanec ve středu rozkvetlé louky, neslo vískání matčiných vlasů, protože ty voněly právě tak jako pestrý prach v Nebesářových rukách.

„Zásobu barev mi každoročně přivážejí formami výměnou za světlo pro městské ulice,“ pověděl Nebesář. „Ze všech zahrad svezou prach z usušených plátků čajových růží, z okvětních lístků vlčího máku, z hlaviček fialek, z kalíšků hluchavek. Aby bylo ranní a večerní nebe krásné. Až zítra vstane slunce, tímto popraškem tě vyprovodím. Jen musíš i do třetice odpovědět na výbornou.“

Děvče kývlo.

(Vratislav Maňák: *O Nebesáři*)

Dokážeš najít v pohádce typické pohádkové prvky? Pomůže ti tabulka na úvodní straně listu.

Jak si představuješ postavu Nebesáře? Jak asi vypadal? Proč si to myslíš?

Kdybys byl scénický výtvarník, jakou scénu bys navrhl/a pro danou situaci?

Jak bys jako kostýmní výtvarník oblékl/a Nebesáře a Kláru? Proč?

Poslední vlk

Tak na sebe hleděli a čas plynul. Měsíc stoupal do výšky a v jeho světle se ze tmy vynořovaly další a další horské štíty. „Není ti dobře?“ zeptal se po chvíli vlka, jehož dech se mezitím již vyrovnal.

„Vždyť víš, jak to se mnou je,“ řekl smutně vlk. „Lovím a zase lovím a snažím se nepadnout do léčky. Dělán věci, které musím dělat. Poslouchám své pudy.“

„A co letos na jaře?“ přerušil ho měsíc. „Dole na pastvině jsi roztrhal pět ovcí, ale sežral jsi jen jednu. To ti také velely tvé pudy? Velí ti tvé pudy zabíjet pro radost?“

Vlk svěsil hlavu, jazykem se dotkl zrosené trávy. „Tobě se lehkou mluví,“ zaúpěl provinile. „Pluješ noční oblohou a krajina se ti jeví jen jako stříbrem zalitý přelud. Všechno vidíš, ale jsi od toho daleko. Nemusíš se toho dotknout. Kdybych byl na tvém místě, taky bych byl svatý. Miloval bych ostatní tvory jako své bratry a kynul bych jim z výšky. Jenomže jsem tady dole a chtíč mě čas od času přemůže. Potom vraždím bez rozmyslu, a když to skončí, odplazím se do křoví – nejubožejší ze všech.“ Vlka teď cosi napadlo a pohlédl vzhůru: „Ty bys přece mohl zařídít, abych to tady opustil a plul noc co noc s tebou. Neznám nic, po čem bych toužil víc.“

„Vím o prostším cíli tvé touhy,“ usmál se měsíc. „Co bys řekl vzrostlé vlčici, jejíž postavu bych zalil svým světlem, až by uháněla po tvém boku? Co bys řekl druhům, s nimiž by ses spojil do smečky, abyste lovili spolu?“



„A ty o někom takovém víš?“ zeptal se pochybovačně vlk.

„Nevím. To je právě to, že nevím. Zůstal jsi tu poslední. Lidé vás během několika let úplně vyhubili.“

Vlk vzdychl a rozhlédl se po kraji, jako by nemohl uvěřit, že tam dole v temných údolích nepřebývá žádný z jeho druhů. „Tak vidíš,“ řekl. „Potom mám být veselý, potom mě má život těšit. Proč nás vlastně lidé tak nenávidí?“

„Jednak jsou tady ty ovce,“ připomněl měsíc. „A jednak: jsi doma v temnotě, v hloubi noci. Pohybuješ se s jistotou všude tam, kde oni ztrácejí půdu pod nohama. Jsi divoký a volný. Jsi nespoutaný a připadáš jim krutý. A to i přesto, že krev, která po tobě zůstává, je jen kapkou v moři krve, kterou kdy prolili oni. Stačí málo a stanou se šelmou strašnější, než si dovedeš představit. Bojí se té šelmy, bojí se pohlédnout do hlubin svých duší. Proto tě chtějí zahubit. Připomínáš jim jejich vlastní potlačené pudy. Vidí v tobě kus nepříjemné pravdy o sobě. Ale jsou zbabělí na to, aby takovou pravdu snesli. Už tomu rozumíš?“

Zvedl se silnější vítr a na dosud průzračné obloze se objevil mlžný povlak. Vlk zesmutněl ještě víc. „Když je to tak, jak říkáš,“ zalkal, „dříve nebo později dostanou i mě. Zahynu. A je to nakonec jedno, když nemohu zplodit potomstvo, jež by zajistilo pokračování mého rodu. Doupě pod zvětralou skálou, kde jsem přišel na svět, už neožije kňučením vlčat. Vlčí stíny se nebudou míhat při kraji lesa. A až dorosteš do úplňku uprostřed zimy, neuslyšíš vlčí vytí. Podle toho poznáš, že doba nás vlků skončila.“

„Jen si nemysli,“ nesouhlasil měsíc. „Doba vlků neskončí smrtí posledního vlka. V myšlení lidí bude žít dál. Oni potřebují, aby bylo oddělené dobro od zla, světlo od tmy. Aniž si to uvědomí, lesy bez tebe pro ně ztratí kouzlo. Ovládnou je, to ano. Ale spokojeni nebudou. Vytvoří si o tobě pohádky. Pohádky o hranicích mezi zlou temnotou lesa a jejich dobrou světlou civilizací.“

Byla to slabá útěcha a kromě toho vlk příliš nerozuměl. Viděl jen, že jeho život ztrácí smysl. Dostal chuť roztrhat každého, kdo mu přijde do cesty.

(Martin Vopěnka: *O duši a dívce. Pohádky z hor*)

Jaké problémy vlk řeší?

Jak by ses zachoval/a v roli vlka? A proč?

Co si myslí měsíc a vlk o lidech?

Zkus popsat typického vlka z pohádek. Jaké má vlastnosti?

Mají lidé strach ještě z jiných zvířat než z vlků? Projevuje se to nějak v pohádkách? Pokud ano, jak?

Jak si myslíš, že bude příběh dál pokračovat?

„Jsou v jezeru!“

Zpráva se rychle roznesla. Takže když došly k jezeru, bylo tam už plno a všechna zvířata překotně lovila. Spatřily dokonce, jak od jezera uhánějí Tygra, Pesa, Hada a Orangutana. Goril a Pum ty drzouny pochyťaly, a tak Zebr byla zase Zebra, Žiraf Žirafa, Želv Želva, Goril byla Gorila, Pum opět Puma, Krajt zase Krajta... Zubrovi pak už nikdo neřekl ani BÉ.

(Petr Nikl: *Lingvistické pohádky*)

Znovu se podívej na tabulku na první straně. Dokážeš napsat alespoň tři důvody, proč pohádky, které sis teď přečetl/a, patří mezi pohádky moderní?

Která pohádka tě nejvíce zaujala? Proč?

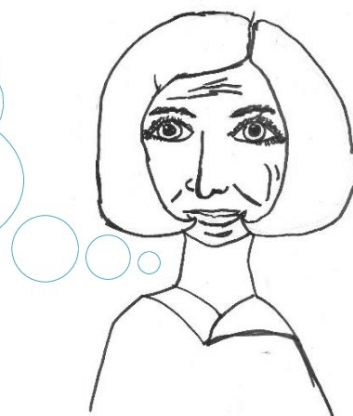
Vypiš větu, která tě z těchto tří pohádek nejvíce zaujala. Proč sis zaznamenal/a právě ji? Co ti připomněla? Jaké otázky v tobě vyvolala? Souhlasíš s ní, nebo ne?

A jak to vlastně bylo s tou Koncovkovou pohádkou? Proč, když Koza přišla o koncovku, se v pohádce vyskytuje slovo Kozu? A proč Tygra, Pesa, Hada a Orangutana o své koncovky přišly?





Moderní pohádky se ti libily, ale přeci jenom by sis rád/a přečetl/a ještě nějakou tu klasickou? Co takhle pohádky ve formě komiksu? Zkus moji knížku Zlaté české pohádky. A že nevíš, kde ji v knihovně najít? Hledej pod L – jmenuji se Lucie Lomová. Pěkné čtení!



Ačkoli se v naší práci zabýváme primárně současnou LPDM, v případě PL **Pohádky B** jsme se rozhodli učinit výjimku a zaměřili se na literární tvorbu Jana Wericha. Prostřednictvím jeho děl totiž máme jedinečnou možnost propojit témata, která vycházejí z ŠVP Brána do života. Konkrétně se kromě pohádek (Werich jako spisovatel i herec) jedná také o drama (herec a dramatik¹²²). Prostřednictvím zvolených úryvků se snažíme upozornit na Werichův vypravěčský styl, jehož výjimečnost představuje jeden ze znaků autorské pohádky. Tím navazujeme na téma předchozího PL – srovnání pohádek klasických a moderních – a postupně přecházíme k reflexi rozdílů mezi prostředím typickým pro naše pohádky a prostředím pohádek jiných národů (zejména geograficky a kulturně vzdálených). Ve snaze o zařazení pohádky, která by žákům nebyla známá, jsme se rozhodli zvolit pohádku pocházející z neevropské země, a to i za cenu toho, že se bude jednat o pohádku lidovou (čímž se od cíle našich PL odvracíme, a to jak z hlediska země původu, tak doby vzniku). Právě lidovost těchto pohádek se nakonec ukázala jako problematická, protože texty vykazovaly ve větším zastoupení spíše rysy lidových bájí než pohádek. A to přesto, že všechny tyto příběhy, z nichž jsme vybírali (indiánské, vietnamské, latinskoamerické a africké), nesou označení *pohádky*. Na diskuzi s žáky na téma žánrového vymezení je proto potřeba se pečlivě připravit. Rozsah úloh zaměřených na osvojení dovedností z oblasti mluvnice je v tomto PL nadstandardní, vzhledem k jejich zapojení do kontextu Werichovy pohádky však tuto skutečnost nepovažujeme za rušivou. V poslední úloze PL se zaměřujeme na transformaci roviny postav, kdy postavy přesazujeme do jiného prostředí. Cílem tohoto úkolu je uvědomění si toho, jak by se děj pohádky změnil, kdyby se odehrávala na jiném místě, kdyby do příběhu vstoupila další postava atp. Inspirací k této úloze se nám stal úkol Beránkové.

Zdroje:

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako literární cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. S. 60.

HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. 2., upravené vydání. Brno: Edika, 2017. S. 21–22.

KAŠPAR, Oldřich, (ed.) a MÁNKOVÁ, Eva, (ed.). *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti*. Praha: Argo, 2001. S. 209–210.

WERICH, Jan. *Fimfárum* [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z: <http://klimesova.mysteria.cz/nekovar/odkazy/fimfarum.pdf>.

¹²² K navození tohoto tématu zde slouží ilustrace, znázorňující Wericha v jeho typickém kostýmu z dob Osvobozeného divadla.



Milí žáci, dnes se spolu opět vypravíme do říše pohádek. Tentokrát už ale nebudeme zkoumat rozdíly mezi pohádkami lidovými a moderními a půjdeme na to trochu jinak... Tak ať se vám pohádky líbí. Ty české i ty zahraniční!

POHÁDKY

B

Pohádky české a jiných národů

Milá mladá dámo, milý mladý muži, možná mě už znáš z pohádky *Byl jednou jeden král*, ve které jsem si zahrál krále, jak jinak... Dovol mi, abych se ti představil i jako spisovatel. Mé jméno je Jan Werich.



Líná pohádka

Bylo jednou jedno království. Bylo pouze jednou, protože takové království se nedá dvakrát opakovat. Král měl několik synů, ale nevěděl přesně kolik, protože byl líný se zeptat královny, dokud byla naživu, teď byl líný je počítat, a cizích lidí se ptát nechtěl.

Mnohdy, když nebyl líný přemýšlet, se zamyslel. Vzápětí však zapomněl, kvůli čemu začal přemýšlet, a než by se namáhal si vzpomenout, dumal o něčem jiném, než původně chtěl. Několikrát začal přemýšlet o tom, který z jeho synů by měl být po něm králem, ale vždycky, z vrozené lenosti, se mu myšlenky smekly k něčemu snadnějšímu, nebo z té námahy usnul. Jednou však přece došel k rozhodnutí, které naštěstí zapomněl zapomenout. Usnesl se sám v sobě, že králem bude ten z jeho synů, který je ze všech nejlínější...

(Jan Werich: *Fimfárum*)

Jak na tebe působí styl, kterým vypravěč pohádku vypráví? Čím toho autor dosáhl?

Co má tato pohádka společného s lidovými pohádkami? V čem se od nich ale liší?

Nevíme, jak se král jmenoval. Jaká jména by se k němu hodila? Proč?

Kdybys měl/a pohádku ilustrovat, jak by vypadal král? Jakou by měl postavu, oblečení, boty...?

Najdi v úryvku prvky, které jsou pro naše pohádky typické. V čem by pohádka byla jiná, kdyby pocházela třeba z africké vesnice nebo severoamerické indiánské osady?

ZDVOJENÉ SOUHLÁSKY



Věděl/a jsi, že...? Zkus do vynechaných míst doplnit předpony, které někdo vymazal. Proč v některých slovech vedle sebe píšeme dvě stejná písmena?

- Nejlinější syn se ale ___ zuřil, protože se nechtěl stát králem. Měl v plánu být ___ důstojníkem armády. Když to král zjistil, ___ zlobil se na něj.
- V tom království byli líní dokonce i ___ daní, kteří pracovali na poli. Dokonce i hvězdy se v tom kraji ___ zářily jen občas.
- Když byl ___ jasnější král ještě mladý, prý svatbu neustále ___ daloval. Styděl se totiž za to, že je ___ zubý. Nakonec se rozhodl pro ___ jednodušší řešení a pořídil si umělý chrup.

Knihovník Adam zaslechl ještě pár zajímavostí z toho podivného království! Dopln n/nn:

- I zeleninu pěstovali vždycky hodně pozdě, rozhodně nebyla ra ___ á.
- O Líném království máme zprávy jen od zámeckého kuchaře. Ten jediný nebyl líný psát si de ___ ík. Dokonce nám po něm zbyly i ce ___ é starožitnosti. Kuchařovou specialitou prý byla kroca ___ í pečeně podávaná s lístky vi ___ é révy.
- Dnes už v tom kraji prý žijí pracovití, pohosti ___ í lidé, který vstávají společně s prvními ra ___ ími paprsky. Nejpracovitější je prý kame ___ ík Vávra, vnuk zámeckého kuchaře. Jeho netradiční kame ___ é sochy jsou chloubou zámeckého parku.

Toto jsou královny věci, které mu po sobě zanechala jeho milovaná manželka. Dokážeš jejich vlastnost vyjádřit přídavným jménem?

Např. likér z bylin → *bylinný likér*

váza ze skla →

skladba pro varhany →

kožešina z tuleně →

džbán z hlíny →

hodiny na stěně →

fotografie rodiny →



Chlap, děd, vnuk, pes a hrob

Žil kdys kdes chlap. Dá se říct též muž či kmán, jak kdo chce. Já ho zvu chlap. Nu a on krad, ten chlap. Krad, co moh a kde moh. Zvlášť když měl hlad. Byl den jak květ, pták pěl, klas zrál, a nad vším jas. Jen hvozd se tměl, tam, kde spal chlap. Spal den a noc, neb pil jak Dán. Když jím třás chlad, vstal a chtěl jít dál, leč měl hlad. Jed by. A pil! Spíš pil, jen mít zač! Měl ret jak trou. Vždyť se dá jít na lup, i když je den. Tak šel...

(Jan Werich: *Fimfárum*)

Na tomto příběhu je něco neobvyklého. Poznáš, co? Z jakých slov je složen?

Pokus se úryvek převyprávět vlastními slovy.

Zkus napsat krátké pokračování příběhu, stačí jedna věta. Nezapomeň dodržet autorovo pravidlo.

ZAHRANIČNÍ POHÁDKY

Vačice a oheň

Naši dědové vyprávěli, že první na světě, kdo měl oheň, byla jedna stařena, které se podařilo zachytit plamen, právě když se odloupl z jedné z hvězd na nebi. Žena se ničeho nebála, došla až na místo, kam plamínek dopadl, a nadlouho si jej uschovala pro sebe. Když přišli lidé, kteří si mysleli, že plamen bude patřit všem a nejen samotné stařeně, až k jejímu domu a požádali ji o oheň, stará se rozhněvala a nechtěla jim dát ani jiskřičku. Čas plynul a zvěst o tom, že stařena oheň schovává a s nikým se nechce rozdělit, se rozletěla do všech stran. Tehdy se u lidí objevila vačice a řekla jim:

„Já, vačice, slibuji, že když mne nesníte, oheň vám opatřím.“

„Ubohé zvíře sklídilo velký posměch, ale přesto pravilo velmi vážně:

„Už se mi neposmívejte, protože vy sami jste směšní, ne já. Ještě dnes odpoledne splním svůj slib.“

Když nadešlo odpoledne, obešla vačice dům po domu, všude pověděla, že přinese ze stařeniny chýše oheň. Pak došla k domu stařeniny a povídá:

„Dobré odpoledne, Paní Plamenná, to se nám ale udělala zima. Mohla bych prosím vás chvíli posedět tady u vašeho ohně a zahřát se? Jsem načisto promrzlá.“

Stařena viděla, jak se vačice celá třese, uvěřila, že je jí opravdu zima, a dovolila, aby se zvířátko přiblížilo k ohni. Vačice se lstivě přisouvala blíž a blíž, až dokázala strčit do ohně ocásek. Jakmile začal hořet, vyběhla ihned ven a rozdávala oheň na všechny strany.

Od té doby mají lidé oheň, ale vačicím zůstaly úplně holé ocásky.

(Oldřich Kašpar: *Kouzelný strom*)



V čem se tato pohádka liší od českých pohádek?

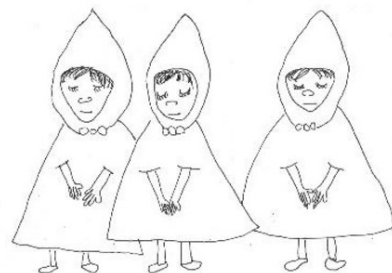
Jak by se příběh změnil, kdybychom ho chtěli převést do českého pohádkového prostředí?

Jaké další zahraniční pohádky znáš?

VYPRAVOVÁNÍ – POHÁDKY TROCHU JINAK

Napadlo tě někdy, co by se stalo, kdyby...

- Jeníček s Mařenkou zabloudili mezi mrakodrapy,
- kdyby vlk potkal Karkulky tři
- nebo kdyby se Popelce nepodařilo rozlousknout poslední oříšek?



3.4.3 Reflexe sady pracovních listů Mýty a pověsti

Soubor PL s tématem mýtů a pověstí by měl přispět k rozšíření základního povědomí žáků o žánrech, jež se na základě naší zkušenosti často těší jejich oblibě (z některých mýtů čerpá žákům blízká fantasy literatura; vyprávění je obvykle velmi působivé, dynamické; v regionálních pověstech dochází k propojení literatury s prostředím, které žák důvěrně zná). Jak jsme již uvedli v oddílu 2.2.2.4.3 Mýty a pověsti, naše zkušenost je taková, že u žáků nastupujících do 6. ročníků převažuje znalost starých českých pověstí a vybraných pověstí regionálních, zatímco klasické mýty jsou jim známy jen výjimečně. Z tohoto důvodu budeme z žánru pověstí vybírat příběhy méně známé či netradičně zpracované, u mýtů a bájí se pak budeme řídit mj. tím, zda příběh není zastoupen v *Čítance 6* (Dorovská 1998). Vybrané texty se také budeme snažit propojit s tématem slovních druhů a popisem osob a věcí.

První PL, **Mýty a pověsti A**, zpracovává témata antických a biblických mýtů¹²³. Prvním textem tohoto PL je epická báseň, která je nápadná svým humorným laděním. Nutným předpokladem k vypracování první úlohy je znalost báje o Daidalovi a Ikarovi, příběhu by tedy měl být věnován prostor v některé z předcházejících hodin literární výchovy. K bájí odkazují ilustrace, jejichž význam je možné si společně připomenout ještě před individuální prací na zadaném úkolu. K tvorbě úlohy, jejímž jádrem je napodobení autorského stylu, nás inspiroval Ondřej Hník¹²⁴. Cílem žáků je pokusit se známý příběh dokončit takovým způsobem, aby co nejvíce odpovídal autorskému stylu Jiřího Žáčka, patrnému z předložených strof (žáci by si měli být vědomi dopadu, který má výběr slov na celkový styl básně). Protože se jedná o úkol náročný a mnozí z žáků se s takovouto úlohou pravděpodobně setkávají poprvé, je zde určitý prostor věnován také reflexi procesu jeho vypracování. Druhý ze zvolených textů, který uvádíme v upravené podobě, pochází z knihy *Zápisky křídlem a kopyty*. Ta žáky originálním způsobem vtahuje do světa řeckých bohů a dalších hrdinů a s mýty je seznamuje pohledem bájného Pegase¹²⁵. Ačkoli se jedná o takto pozoruhodnou knihu, setkali jsme se s ní poprvé až v publikaci *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*¹²⁶. V ní byla otištěna zkrácená verze úvodní kapitoly knihy, jež je dle našeho soudu vhodná pro první seznámení žáků s knihou, společně s otázkami, které z čítanky přebíráme. Úlohy zaměřující se na vyvození vztahů mezi postavami patří mezi náročnější, protože autorka tyto vztahy popisuje z několika úhlů pohledu a žákům může činit problém se v získaných informacích

¹²³ Mýty o Daidalovi a Ikarovi či o Odysseovi mj. obsahují značný potenciál k propojení s učivem aktuálně probíraným v hodinách dějepisu.

¹²⁴ Více viz Hník 2014: 62.

¹²⁵ Výběr koně jako hlavní postavy může u řady žáků, kteří preferují žánr literatury se zvířecími hrdiny, představovat zásadní impuls k přečtení celé knihy.

¹²⁶ (Šebesta 2011: 132–133).

zorientovat a vyvodit z nich závěry. Možného usnadnění bychom mohli dosáhnout zadáním instrukce k podtržení klíčových výpovědí přímo v textu. Vzhledem k povaze textu úlohy doplňujeme o otázku věnující se charakterovým vlastnostem olympských bohů, kterou jako zajímavý podnět k diskuzi předkládá Jiří Kostečka¹²⁷. Následující úlohu zařazujeme v souladu s mluvnickým tématem slovních druhů. Třetí z textů řecké mytologie je adaptací známého milostného příběhu, úkolem žáků je příběh převyprávět formou komiksu. Alternativou může být vytvoření komiksu na základě tohoto příběhu posunutého směrem k jinému žánru (např. sci-fi). Poslední úryvek zastupuje biblickou mytologii. Před jeho čtením by bylo vhodné zařadit vstup uvádějící žáky do situace, kterou příběh zachycuje (geografické a časové vymezení, předcházející události, konflikt Izraelců a Pelištejců, případně obecný úvod k Bibli). S ohledem na charakter předchozích textů (hravost u prvních dvou, tematizace lásky (mateřská/synovská a partnerská) u textu druhého a třetího) jsme zvolili příběh více dynamický, tematizující válečný konflikt. Úkolem žáků je text rekonstruovat, tedy seřadit jednotlivé části tak, aby na sebe vzájemně navazovaly. Ověřována bude schopnost žáků vyvodit z nechronologicky zapsaných dějových motivů celý příběh, přičemž se předpokládá, že tento cíl by žáci měli dokázat splnit díky příčinným souvislostem, jež jsou v text naznačeny. V samém závěru PL jsou zařazeny úlohy směřující k provázání báje s tématem bajky, jehož elementární znalost u žáků na základě kurikulárních dokumentů předpokládáme.

Zdroje:

BERÁNKOVÁ, Eva a KOSTEČKA, Jiří. *Přečtěte si s námi: literární interpretace pro vyučovací praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. S. 13.

EISLEROVÁ, Jana. *Staré řecké báje a pověsti*. Praha: Fragment, 2010. S. 34–35.

FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy ze Starého zákona*. Praha: Albatros, 2014. S. 64–66.

NOHAVICA, Jaromír. *Odysseus*, in *KaraokeTexty* [online]. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/nohavica-jaromir/odysseus-529377>

PEŘINOVÁ, Iva. *Zápisky křídlem a kopyty: události pozemské i nadpozemské, podsvětí i podmořské, bájným koněm zaznamenané*. Praha: Albatros, 2004. S. 9–11.

ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ, Kateřina. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. S. 132–133.

ŽÁČEK, Jiří. *2 x 2 je někdy. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Albatros, 2004.

¹²⁷ Více viz Beránková 1992: 13.



Milí žáci, dnes spolu poprvé vy kročíme do světa mýtů a pověstí. Naší první zastávkou je starověké Řecko a při zpáteční cestě to vezmeme přes Izrael. Naposledy si zkontrolujte křídla a můžeme vyrazit. Jen pozor – nelette moc vysoko!

MÝTY A POVĚSTI

A

Mýty antické a biblické

Jarmareční píseň na počest prvních vzduchoplavců

Daidalos byl všeu mělec
V starověké Krétě
Vynalézal ve dne v noci,
Bádal v zimě v létě.

Jednou přišel se žádostí
K Mínóovi králi:
Trochu se mi tady stýská
Po domově v dáli.

Dej mi menší dovolenou
na návštěvu vlasti!
Pro králově odpovědi
Zjistil, že je v pasti.

Mínós král mu řekl: Tůdle!
Utrpěl bych ztrátu!
Mělo by to zhoubný dopad
Na obranu státu!

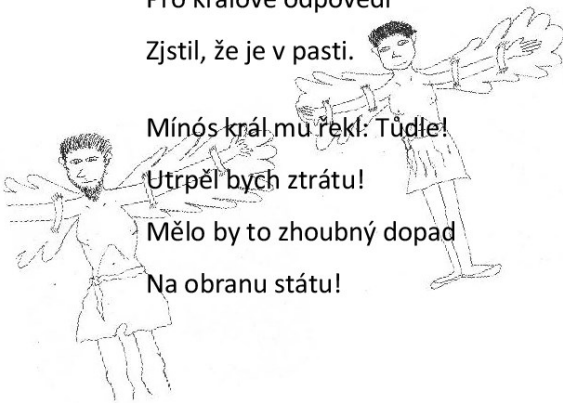
Kam s tím ale na Daidala!
Byl to chlapík s mozkiem:
Zkonstruoval dvoje křídla,
Slepil peří voskem.

Pravil synu Ikarovi:
Perutě nám stačí!
Přeletíme širé moře
Jako havěť ptačí!

Perutě si připravili
Na vysoké skále,
Udělalí dlouhé nosy
Na Mínóa krále.

Vyletěli zajásali:
Vzhůru k rodné mezi!
Sláva! Nazdar! Křídla předčí
Všecky vynálezy!

Zajásali vydali se
Na dalekou túru.
Ikaros však nedbal rady,
Letěl přímo vzhůru.



(Jiří Žáček: 2 x 2 je někdy 5)

Příběh o Daidalovi a Ikarovi už znáš. Dokážeš dopsat poslední tři sloky básně a příběh tak dokončit? Zkus ji dopsat podobným stylem, jako ji napsal Jiří Žáček. A nezapomeň dodržet druh rýmu.

Co pro tebe bylo z úkolu dopsat báseň nejtěžší. Proč?

Co jsi naopak zvládl/a bez problémů? Co ti šlo?

Milé holky a milí kluci,
moje jméno je Iva Peřinová a dnes vám budu
vyprávět příběh o nejslavnějším koni starého
Řecka. Víte, toho trojského počítat nemůžeme,
ten neměl žádná kopyta. A ani křídla... Pokud se
vám bude vyprávění líbit, stavte se někdy do
divadla, ať poznáte také moje divadelní hry.



Maminka, tatínek a moudrá Athéna

Moje maminka byla asi strašná. Místo vlasů měla hady a místo zubů kančí kly. Pěsti měla kovové a na hlavě křídla k rychlému napadení. Kdokoli ze smrtelníků na ni pohlédl, v tu ránu zkameněl.

Já jsem ale nez kameněl nikdy. Jednak nejsem smrtelník, ale hlavně jsem ji nikdy ani nezahlédl. A to je tak smutné, že bych někdy možná radši zkameněl. Moje maminka, příšera Medúza, umřela totiž při mém narození. Vlastně – ono se ani nedá říct, že by jen tak umřela. Jeden hrdina jí usekl hlavu. Já chápu, že lidé i bohové proti ní ledacos měli. Natožpak hrdinové. Byla to však moje maminka, a není proto divu, že k Athéně, která má její uřatou hlavu připevněnou na svém válečnickém štítě, pociťuji občas jakousi nechuť.

A teď je tu Athéna se mnou. Vidím zblízka ten klidný, pravidelný ovál obličeje, který se nade mnou sklání. Jasnooká, Žárooká. Její černé zřítelnice jako by do sebe chtěly pojmout vše, na čem ulpí. Takhle se podívala i na bílý hadřík, kterým mi právě otřela křídla. „Kde jsi se tak zráchal, prosím tě?“

Na to snad ani nemusím odpovídat. Athéna moc dobře ví, kde jsem se zráchal. Hřívu mám ještě slepenou solí a její hadřík se průkazně zazelenal úlomky mořských chaluh. „Kdes byl, přiznej se.“ Nastavuji k ní ucho a dělám, jakože špatně slyším. Athéna mi obrátila boltec skoro naruby a hadříkem omotaným na ukazováčku mi vydolovala z ucha malou mušli. „Tys byl za otcem?“

Můj otec je Poseidon, vládce oceánů a moří. Athéna s ním má zuřivé spory. „Na něco se tě ptám. Neumíš mluvit?“

Když se koni čistí nozdry, nemůže mluvit, i když to umí. A já to náhodou umím, už dávno to umím. A to jsem teprve hříbě. Okřídlené a všemi milované bílé hříbátko. Obracím honem hlavu nazad a ukazuji kopýtkem na zabahněnou tlamu. Athéna se na mne usměje a vytírá a čistí.

„A kdo tě má potom mýt, to mi tvůj táta nevzkázal?“

Nevzkázal. Zato jí po mně vzkázal mnohem horší věci. Ostatně jako vždycky. Ach ouvej. Tohle už asi bude tahat. Jednu mořskou kytičku, takovou tu ostnatou, mám zamotanou v hřívě nad čelem. To bude hodně tahat.

Athéniny obratné prsty však osvobozují bodlinku po bodlince s neuvěřitelnou lehkostí. K těmhle rukám se ženy modlí a vzývají je při ohních ve svatyních a chrámech. Hotovo. Na závěr na mne převrhla vědro vody.

„Abys nám tu na Olympu, Pegásku, tím jeho oceánem až tak moc nesmrđěl.“

Ona je doopravdy moudrá. Athéna je bohyně moudrosti, a hlavně nikdy netahá. Jenom tak zkusmo jsem si vzpomněl na ten hrozný válečnický štít... Nic. Má nechuť k Athéně se dneska nedostavila.

„Athéno... kam jdeš?“

„Do kuchyně, kam jinam.“

Athéna je skvělá a proslulá válečnice, a přesto má raději mír a rozkvět řemesel. Proto učí ženy vařit, příst a tkát. Umí pomoci i nemocným, jenomže zase tak moc to neumí. Nesmějí prý stonat příliš. A kromě toho vynalezla hliněný hrnec, pluh, hrábě, loď, válečný vůz, flétnu, trubku a koňskou uzdu.



Kdyby se však někdo tyto Athéniny vynálezy pokusil vyjmenovat před mým otcem, se zlou by se potázel. Můj táta by mocně zadupal, až by se země otřásala a moře vyskočilo z břehů, a vzkřikl by velikým hlasem: „Koňskou uzdu Athéna nevynalezla! Koňskou uzdu jsem vynalezl já, Poseidon!“

Tak já vážně nevím. Je pravda, že se o žádných vynálezech v souvislosti s mým otcem nikdy nemluví. Ale to přece neznamená, že když někdo za celý svůj život vůbec nic nevynalezne, že by nemohl vynalézt aspoň tu koňskou uzdu. Ta křídla mám po mamince, příšeře Medúze. Ona je měla na hlavě a já je mám na zádech. A všechno ostatní už mám docela podle tatínkových představ. On je náruživý obdivovatel a chovatel koní, a proto jich má ve svém podmořském paláci plné stáje. I mě by rád obdivoval a vychovával, jenomže – a v tom je náš problém – já mu pořád někde lítám.

(Iva Peřinová: *Zápisky křídlem a kopyty*, upraveno)

Kdo celý příběh vypráví? _____

Jaký vztah má vypravěč k Medúze? Podle čeho jsi to poznal/a? _____

Jaký vztah má k Athéně a proč? _____

Jaký vztah má Athéna k němu? Podle čeho jsi to mohl/a poznat? _____

Co se z textu o Athéně dozvídáš? _____

Co se dozvídáš o Poseidonovi? _____

Mají někteří bohové vlastnosti, které bychom u bohů neočekávali? Pokud ano, můžeš uvést příklad?



Dokážeš zjistit jméno hrdiny, který Medúze usekl hlavu? Proč to udělal? _____

SLOVNÍ DRUHY

Odysseus

Na pobřeží ohně hoří, propluli jsme sedm moří,

na cestách mě chránil Zeus, vracím se jak Odysseus.

Na těle mám nejeden šrám, vyplul jsem a nevěděl kam,

chleba jedl a vodu pil, s obry jsem se udatně bil.

Devětkrát jsme ztroskotali, deset bouří překonali,

obepluli světa kouty, porvali se s lidožrouty.

(Jaromír Nohavica: *Odysseus* – úryvek)



Dokážeš v těchto slokách písničky určit slovní druhy všech podtržených slov? Nad slova napiš číslo. A potom si nezapomeň pustit celou písničku;)

Orfeus a Eurydika

Orfeus měl po celé zemi pověst nejslavnějšího umělce. Když zpíval a hrál na lyru, již mu daroval sám bůh Apollon, shromažďovali se kolem nejen lidé, aby se potěšili jeho zpěvem, ale sbíhala se i lesní zvěř, přilétali i ptáci, a dokonce se přibližovaly i skály. A všichni při poslechu jeho písni zapomněli na svá trápení.

Orfeova hudba provázela i Argonauty, s nimiž se zúčastnil výpravy pro zlaté rouno. Jeho písně nejen udávaly rytmus veslařům, ale dodávaly jim i odvahu splnit obtížný úkol.

Po návratu se oženil s krásnou dívkou Eurydikou. Velice ji miloval a skládal pro ni ty nejkrásnější písně. Jednou se Eurydika procházela se svými přítelkyněmi po břehu řeky. Nešťastnou náhodou šlápla ve vysoké trávě na jedovatého hada. Jakmile pocítila jeho uštknutí, klesla k zemi a nebylo jí pomoci.

Orfeus se nemohl smířit se ztrátou milované manželky. Rozhodl se k zoufalému činu. Vypraví se do podsvětí a bude prosit jeho vládce, boha Háda, aby mu dovolil Eurydiku odvést zpět mezi živé lidi. Jestliže ho Hádes odmítne, bude muset Orfeus zůstat se svou ženou navždy ve smutné říši stínů.

Do podsvětí měl každý smrtelník volný přístup, ale zpět nepustil přísný bůh Hádes nikoho. Orfeus to věděl, ale nezaváhal ani chvíli. Zaplatil peníz převozníku Charónovi a přeplavil se s ním přes podzemní řeku Styx. U vchodu do říše stínů na něj štěkal trojhlavý pes Kerberos, ale když uslyšel Orfeův zpěv, utišil se. Orfeus po celou cestu hrál na lyru a zpíval. Potkával mnoho stínů mrtvých a těšilo ho, že jeho zpěv přinesl alespoň na chvíli radost do smutné podsvětní říše. Konečně vstoupil do velké místnosti, kde seděl na trůnu bůh Hádes a jeho manželka Persefona. Než jim přednesl svou žádost, zahrál a zazpíval tak krásně, že všichni bez dechu naslouchali a Hádes i Persefona měli v očích slzy dojetí. Když pak Orfeus přednesl svou prosbu, řekl Hádes: „Dobře víš, že pro toho, kdo vstoupí do mé říše, není návratu. Ale tvá hudba potěšila naše srdce, proto učiním výjimku. Můžeš si svou Eurydiku odvést. Doprovodí vás má manželka Persefona. Půjde první, ty půjdeš za ní a Eurydika vás bude následovat. Po celou cestu na denní světlo se na Eurydiku nesmíš ani jednou ohlédnout, sice se bude muset vrátit a ztratíš ji navždy.“ To Orfeus rád slíbil. Zpáteční cesta Orfeovi připadala nekonečná. Když už se blížili k východu z podsvětí, Orfeus se již nemohl dočkat a ohlédl se. Spatřil svou Eurydiku, jak k němu bezmocně vztahuje ruce: „Sbohem, můj drahý,“ volala smutně, „vracím se navždy mezi stíny.“ Orfeus se ještě jednou pokusil proniknout do říše mrtvých, ale tentokrát byl Hádes neoblomný a Charón odmítl Orfea převést k bráně podsvětí.

Orfeus na Eurydiku nikdy nezapomněl. Až do konce života mu byly útěchou jeho nádherné písně.

(Jana Eislerová: *Staré řecké báje a pověsti*)



Dokážeš příběh Orfea a Eurydiky zpracovat formou komiksu?

Použij připravená políčka na další straně.

Až budeš malovat Orfea, vycházej z toho, co ses o něm dozvěděl/a z textu. Proč na našem obrázku Orfeus není namalován správně?



David a Goliáš

Davidu ta slova urážela, protože Goliáš se přece vysmívá celému národu Izraelců. Šel se zeptat svých bratrů, co dostane ten, kdo odvrátí potupu od Izraelců a zabije obra Goliáše. Řekli mu: „Takovému muži dá král Saul veliké bohatství, svou dceru za ženu a jeho dům osvobodí od daní.“

Pak vystoupil před Goliáše. Když obr spatřil malého pastýře, hlasitě se rozesmál: „Jsem snad pes, že na mě jdeš s holí?“

David se rozhodl, že se s Goliášem utká. Bratři se na něj zlobili, vytýkali mu pýchu a nerozvážnost, ale David se ohradil: „Nejsem pyšný ani nerozvážný. Přivedl mě sem Boží příkaz.“

A David mu řekl: „Ty ke mně přicházíš s kopím, štítem a mečem. Ale já k tobě přicházím s Hospodinem, protože v jeho ruce je tenhle boj a náš osud.“ Goliáš pozvedl meč k ráně a vykročil proti Davidovi. Ten však neváhal, roztočil prak, z něj prudce vylétl kámen a zasáhl obra přímo doprostřed čela. Goliáš padl tváří na zem. David k němu doběhl, vytrhl z jeho obrovské ruky meč a uťal mu hlavu. Všechna potupa, která dosud padla na hlavu Izraelců, byla pomstěna. Slabý porazil silného, protože taková byla vůle Boží.

Izraelci válčili s Pelištejci, jejich vojenská ležení od sebe dělilo jen hluboké údolí. Jednoho rána vyšel z pelištejského tábora muž obrovského vzrůstu, oděný do těžké železné zbroje, s dlouhým kopím a pevným štítem. Začal přes údolí halekat na Izraelce: „Vyberte mezi sebou muže, ať se se mnou utká! Pokud mě porazí, budeme vašimi otroky! Pokud porazím já jeho, budete vy našimi otroky!“ Izraelci strnuli, protože ten chvástavý Pelištejec vypadal opravdu děsivě. Ale nenašel se nikdo, kdo by se tomu obrovi jménem Goliáš postavil.

Saul se dozvěděl o Davidově záměru a dal si ho zavolat. Řekl mu: „Nemůžeš zdolat toho obra, jsi přece ještě malý chlapec.“

Ale nebojácný David odpověděl: „Králi, jsem sice jen pastýř, ale dokážu zabít dravé lvy i medvědy, co kradou moje ovce. Když mě Bůh chrání před těmi šelmami, jistě mi dá sílu i proti obrovi.“ Saul tedy přestal Davida odrazovat od souboje a dal mu přinést svou královskou zbroj. Sam do ní Davida oblékl a připásal mu svůj meč. David ale nebyl zvyklý na těžkou zbroj, proto ji raději svlékl a nechal si jenom svoji hůl a prak. Z potoka vylovil pět hladkých kamenů a vložil si je do mošny.

V ležení Izraelců byli i tři Davidovi bratři. Otec Jišaj poslal Davida, aby bratrům donesl chléb a sýr a ujistil se, že jsou bez zranění a v pořádku. David dorazil do tábora a uviděl obra Goliáše, jak ze dveří svého stanu na druhé straně údolí křičí: „Zbabělci! Copak se mezi vámi nenajde jediný muž, který by měl dost odvahy utkat se se mnou?“

(Renáta Fučíková: *Obrazy ze Starého zákona*)

Text se nám trochu zpřeházel. Dokážeš odstavce seřadit tak, jak mají správně následovat?

Dokážeš na základě příběhu vysvětlit rčení *byli jako David a Goliáš*?

Jaké poučení z tohoto příběhu plyne?

Jistě znáš bajky, krátké příběhy, ve kterých obvykle vystupují zvířata s lidskými vlastnostmi. Celá bajka pak končí poučením. Připomíná ti biblický příběh nějakou bajku? Pokud ano, kterou?

Pokus se obsah celého příběhu shrnout do sdělení o délce jedné SMS (max. 160 znaků).

Tématem PL **Mýty a pověsti B** jsou lidové báje o světě. Tedy žánr, který se vyznačuje rysy typickými pro lidovou slovesnost a jehož podoba se výrazně překrývá s podobou mnohých zahraničních pohádek (zejména jihoamerických či afrických). V těchto bájích bývají zachyceny odvěké představy lidí o původu světa, meteorologických jevů či konkrétních živočichů nebo rostlin tak, jako je tomu i v námi zvoleném textu. Ten zachycuje báji o původu maté, resp. cesmíny paraguayské, z níž se oblíbený jihoamerický nápoj připravuje. Na základě zkušenosti s tímto textem by měl žák dokázat postihnout prvky, které jsou pro tento epický žánr typické, a to zejména přítomnost bohů, polobohů či podobných nadpřirozených bytostí, lidový výklad určitého jevu a sepletí s konkrétním etnikem. Všechny uvedené prvky jsou z této báje patrné. V úlohách jsme se protentokrát zaměřili na rekonstrukci chybějících částí textu prostřednictvím doplňování slov do vynechaných mezer. S ohledem na snahu výrazněji zapojit kreativní myšlení žáků jsme se rozhodli ponechat doplnění těchto slov plně na jejich vlastní invenci a nabídku slov, z níž by žáci mohli volit, tentokrát nepřikládat. Další dvě úlohy mají za cíl shrnout sdělení textu. V závěru pak připojujeme úlohu inspirovanou sbírkou *Kuna nese nanuk*, která na báji o maté tematicky navazuje, nicméně její cíle jsou voleny s ohledem na téma jazykové – slovní druhy.

Zdroje:

HULPACH, Vladimír. *Indiánské báje Střední a Jižní Ameriky* [audiokniha ve formátu mp3]. Čte Gabriela VRÁNOVÁ. AudioStory, 2015.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese nanuk, aneb, Zábavná cvičení z češtiny*. Praha: Albatros, 2008. S. 64.



Milí dobrodruzi,
naše další zastávka na pouti po místech,
kde vznikaly ty nejstarší mýty a pověsti,
bude Jižní Amerika! Připravte si kalabasu –
tradiční nádobu na čaj vyrobenou
z vydlabané tykve – a přijďte na osvěžující
nápoj. Zvu vás!

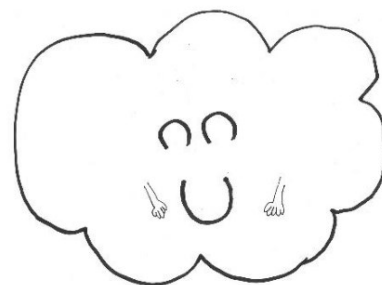
MÝTY A POVĚSTI

B

Lidové báje o světě

Maté

Když už byl svět _____, Slunce Sluncem, když si už lidé vyprávěli ty nejzotodivnější pohádkové děje, zachtělo se jednou paní Luně na zem. Svítala totiž _____ i zvířatům hodně dlouho, ledaskdy je i zahlédla, ale to, co o nich doopravdy věděla, znala jen z povídání Slunce. Nebylo tedy divu, že zatoužila onen pro ni neznámý svět na _____ oči uvidět a zblízka si ho prohlédnout.



Dlouho přemítala, jak to všechno zařídit, až posléze zavolala malý obláček Arají, který ji doprovázel na všech _____ nebem, a řekla: „Arají, chci se podívat na zem. Vid', že půjdeš se mnou?“

„Půjdu, paní Luno, jako vždycky. Ale chceš-li na světě něco vidět, nesmí tě nikdo _____. To se pak každý přetvařuje, škemrá, abys svítala víc nebo méně nebo abys dokonce _____. Stejně by asi bylo nejlepší vypravit se tam dolů v noci, kdy všechno spí,“ _____.

A Luna souhlasně přikyvovala, jak to obláček hned moudře rozluštil.

Ještě zatepla se také domluvila s _____, že budou svítit příští noci místo ní, aby přece jen nebyla taková tma tmoucí. Potom, sotva Slunce vystrčilo za velkou vodou své zlaté růžky, zachumlala se do obláčku až po bradu a usnula.

Teprve za třpytu hvězd ji Arají probudil: „Vstávej, vstávej, už je čas.“ Luna se jedním rázem posadila, vzala obláček do náruče a _____ z oblohy dolů.

Ocitli se na širokém pralesním palouku, který rázem zesvětlil jako za dne.

„Takhle bychom hned každého probudili,“ zašeptal Arají.

Ale Luna jen povzdechla: „Já vím, že moc _____, ale od toho mi nikdo nepomůže.“ Chvíli si oba nad tím lámali hlavu, až Arajího napadla _____ myšlenka. Zahalil Lunu do svého mlžného oparu jako do roucha, takže připomínala třpytnou vílu. Ale záře přece jen _____. A potom si Luna konečně mohla prohlédnout svět zblízka. Nakoukla do spících hnízd, rozesmála se pohledem na chrápající opice, zvědavě zaťukala na _____ želvy. Tolik toho bylo na světě _____, tolik neznámého, že ani nezaslechla kradmé kroky, které ji následovaly.

Jaguár. Ten _____ krvežíznivec hned Lunu zpozoroval. To bude pochutnáníčko! Už už napjal své svaly ke skoku a víla ani Arají nic netušili, když náhle z houští zafičel šíp a nelítostného lupiče na místě skolil.

„Ccco je-e-e?“ rozklepala se Luna strachy.

„Jaguár! A byl by nás určitě sežral!“ odpověděl Arají. „Ale kdo je naším _____?“

A tu vystoupil z _____ staříčkový indián s lukem. „Byl jsem to já, paní Luno. Nemohu už spát. Chodím po kraji a dnes se mi konečně podařilo toho mizeru jaguára nachytat. Věř, že by to jinak špatně dopadlo.“

„Co svět bude světem, zůstanu ti _____. A ráda se ti za tvůj čin odměním. Pověz, co by sis přál?“ zeptala se Luna.

Indián však _____: „Starý muž potřebuje jen málo _____. A dokud mám oči bystré a ruku pevnou, sám se dovedu o sebe postarat.“

Přesto se Luna obrátila k indiánovi zády, něco si chvilku šeptala _____ a když se znovu otočila, podávala starci malou větvíčku s drobnými lístky. „To je můj dar pro všechny,“ řekla, „z lístků téhle rostlinky si budete vařit čaj maté, abyste se při pití stali dobrými přáteli.“ Po těch slovech se Luna s Arajím _____ k obloze a než se starý indián vzpamatoval, svítila mezi hvězdami jako kdykoliv jindy.

„Jistě to byl všechno sen,“ pomyslí si. Ale pohled na snítku _____ ho přesvědčil o opaku. Vykročil tedy k vesnici a s úsvitem už indiáni čaj maté poprvé popíjeli. Od té doby ho pijí pořád. A každému, kdo k nim přichází s dobrým úmyslem, ho na důkaz _____ nabízejí, jak jim Luna poradila.

(Vladimír Hulpach: *Indiánské báje Střední a Jižní Ameriky*)

Pozorně si přečti báji a pokus se do vynechaných mezer doplnit chybějící slova. Je na tobě, zda do jedné mezery doplníš pouze jedno slovo nebo více.

Barevně v textu vyznač deset slov nebo slovních spojení, která jsou v příběhu nejdůležitější.

Bez nahlížení do textu se pokus v několika větách shrnout celý příběh.



V uvedených větách hledej vzory podstatných jmen. Např.: Arají řekl, že na zem paní Lunu doprovodí.

Šelma už z dálky vypadala jako strašlivý jaguár. V pralese bylo tolik jaguárů, že se v nich už starý indián vůbec nevyznal. „Touto cestou vpřed se daleko nedostaneš, číhá tam jaguár,“ varoval indián příchozí. Indián jen letmo řekl, že za svou pomoc ničeho nežadá. V zimě stoleté rostlinky nezamrzají, protože zima v pralese je docela jiná než u nás. „Obláčku, řekni paní Luně, že jí za vzácný dar děkuji.“

Pokus se také podobné věty vymyslet: _____.

_____.



Chceš se dozvědět, proč vrabec vypadá, jako by spadl do louže nebo proč stromy nemluví? Přečti si knihu *Příhody matky Přírody*, napsal ji spisovatel, kterého už znáš, Radek Malý.

PL **Mýty a pověsti C** si v souladu s ŠVP Brána do života klade za cíl zprostředkovat žákům práci s texty, které vycházejí z pověstí českých a pověstí jiných národů. Během sestavování našeho tematického plánu PL jsme se rozhodli věnovat práci s českými pověstmi pouze jeden PL, a proto se budeme snažit tento prostor využít v maximální možné míře. Tématu pověstí jiných národů se z tohoto důvodu budeme věnovat jen minimálně¹²⁸. Žánr pověstí jakožto příběhů, jež vycházejí z reálného základu, nabízí ideální podmínky k efektivnímu provázání literární výchovy s látkou, s níž se mají žáci seznámit v hodinách dějepisu. V případě zvolené pověsti o Svatoplukovi sice nedojde k ideálnímu propojení, protože tato látka bývá obvykle vyučována až v 7. ročnících ZŠ, avšak je možné zde navázat na znalosti získané na 1. stupni. První text si klade za cíl žáky uvést do prostředí, v němž se pověst odehrává. Vzhledem k značnému množství informací, jež přináší, jsme se rozhodli míru jeho porozumění ověřit pomocí dichotomických úloh. Následná pověst seznamuje žáky s postavou Svatopluka, přičemž z ní vyplývají některé jeho výrazné povahové rysy. Protože tématem aktuálně probíraným v hodinách slohu by se měl stát popis, navazujeme na předešlé charakteristiky úlohou, která popis Svatopluka dále rozvíjí. Jejím hlavním cílem je pomoci žákům uvědomit si časté nedostatky, jichž se při psaní popisu dopouštějí (např. opakování sloves *být* a *mit*). K vytvoření této úlohy nás inspirovala publikace *Čeština zajímavě a komunikativně I*. K popisu se vracíme také v závěrečné úloze. Poslední z vybraných textů představuje známou českou pověst očima Psa¹²⁹. Cílem úloh je upozornit na specifika vyplývající z volby této hlavní postavy – tedy např. na ovlivnění podoby textu (srovnání s původním textem) či změnu závažnosti tématu.

Zdroje:

BERÁNKOVÁ, Eva a KOSTEČKA, Jiří. *Přečtěte si s námi: literární interpretace pro vyučovací praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. S. 73.

DRIJVEROVÁ, Martina. *České dějiny očima Psa: co bylo, to bylo*. Praha: Albatros, 2006. S. 38–39.

JEŽKOVÁ, Alena. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Albatros, 2005. S. 90–95.

KLÍMOVÁ, Květoslava a KOLÁŘOVÁ, Ivana. *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Praha: Grada, 2013. S. 152.

PECHÁČKOVÁ, Ivana. *Legenda o svatém Václavovi*. Praha: Meander, 2008.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese nanuk, aneb, Zábavná cvičení z češtiny*. Praha: Albatros, 2008. S. 92.

¹²⁸ Přesah k cizí látce je patrný například v obecně platné tabulce věnující se srovnání pohádek a pověstí či v odkazech na historii Byzantské říše.

¹²⁹ Ve volbě tohoto hlavního hrdiny spatřujeme stejná pozitiva, jaká jsme zmiňovali v souvislosti s knihou *Zápisky křídlem a kopyty*, viz výše.



Milí žáci,
na naší pouti po místech, po nichž se
procházela knížata, rytíři a kněží se konečně
dostáváme k nám domů. Občas sice na chvíli
odbočíme (ono těžko říct, jak by to s námi bez
misionářů ze Soluně všechno bylo), ale vždycky
se zas vrátíme zpátky. Pěkné čtení!

MÝTY A POVĚSTI

C

Pověsti české a jiných národů

Zatímco v polovině 9. století se na území dnešních Čech rozkládalo několik malých knížectví, na Moravě vznikla velká slovanská říše. Kníže Mojmír sjednotil zdejší kmeny pod svou vládou a přijal křesťanství. Jeho nástupce Rostislav křesťanství podporoval a chtěl, aby se v jeho zemi nová víra rychle šířila. Proto poslal k byzantskému císaři do Cařihradu posly s žádostí o křesťanské učitele a biskupy.

Roku 863 na Moravu přišli dva bratři původem ze Soluně. Konstantin, který přijal také jméno Cyril, a Metoděj. Konstantin sestavil nové písmo, hlaholici, s jehož pomocí přeložil biblické texty do staroslověnštiny srozumitelné všem Slovanům. A tak přišel čas křesťanství. Prosazovalo se spíš ohněm a mečem než mírnou cestou. Modly kdysi obávaných bohů byly ničeny a páleny, svatyně bořeny a jejich kněží pronásledováni. Mír a lásku k bližnímu zatím nová víra nepřinášela.

Vládu v moravské říši po Rostislavovi převzal Svatopluk. Koncem 9. století jeho stát zahrnoval kromě samotného území Moravy také Čechy, Lužici, část nynějšího Polska, Maďarska, Slovenska a Rakouska. Sídlem krále Svatopluka bylo velké město na řece Moravě, dodnes však není přesně jisté, kde se rozkládalo.

(Alena Ježková: Staré pověsti české a moravské)



Urči, zda jsou tvrzení pravdivá. Pokus se vymyslet podobné otázky a napiš je na vynechané řádky.

Česká knížectví byla v 9. století součástí slovanské říše, která se utvořila na Moravě.	ANO	X	NE
Prvním moravským knížetem se stal Mojmír.	ANO	X	NE
Roku 863 přišli na Moravu bratři Konstantin a Cyril.	ANO	x	NE
Sestavení hlaholice způsobilo, že brzy nastaly těžké časy (boření svatyní atd.)	ANO	X	NE
Svatoplukovým nástupcem se stal Rostislav.	ANO	X	NE
Říše koncem 9. století zahrnovala mnoho významných území kromě Moravy.	ANO	X	NE
O tom, kde přesně se nacházelo Svatoplukovo sídlo, panují dohady.	ANO	X	NE
_____	<u>ANO</u>	X	NE
_____	<u>ANO</u>	X	NE
_____	ANO	X	<u>NE</u>
_____	ANO	X	<u>NE</u>

O Svatoplukovi

Přešly další roky. Králi čas měřil dalšími bitvami a boji, šrámy a zraněními, porážkami i slávou. Svatoplukovi ubývalo sil. Začal přemýšlet, jak nejlépe rozdělit vládu mezi své potomky, aby říše, kterou léta budoval, po jeho smrti nezanikla ve zbytečném válčení.

Jednoho dne si k sobě dal zavolat své tři syny. Byli to statní muži plní síly, v mnohém podobní svému otci. Bezstarostný život na královském dvoře je však ochudil o bolestivé zkušenosti, kterými je protkaná cesta k moudrosti. Svatopluk vzal tři pevně svázané pruty a podal je nejstaršímu:

„Zkus je přelomit,“ vybídl ho.

Mládenec se pokoušel pruty zlomit, ale marně. Stejně se vedlo i oběma jeho bratrům.

Pak Svatopluk svazek rozvázal a každému podal jeden prut. V ruku mláďenců pruty praskly jeden po druhém stejně snadno jako suchá stébla.

„Nikdy nezapomeňte, co jste viděli,“ řekl synům Svatopluk. „Dokud budete stát při sobě, nepřítel vaši sílu nikdy nezlomí. Ale když se rozdělíte, společnou sílu ztratíte a nepřítel vás snadno porazí každého zvlášť.“

(Alena Ježková: *Staré pověsti české a moravské*)



Co se z textu dozvídáme o Svatoplukovi? Jaký byl?

POPIS OSOBY

Přečti si pozorně popis Svatopluka, který napsala žákyně 4. ročníku.

Svatopluk

Výšivka vypadá jako starý rodový ochranný symbol. Má světle hnědé vlasy. Svatopluk má košili opásanou opaskem. Má světlou košili. Svatopluk je střední postavy. Košile je dlouhá po kolena a u výřezu pro krk je výšivka. Na opasku má kapsičku na nošení důležitých předmětů. Na hlavě má zlatou čelenku.

Jaké nedostatky jsi našel/našla?

Pomoz žákyni s opravou textu:

Seřaď věty podle logické posloupnosti tak, že nad každou napišeš pořadové číslo. Pak celé cvičení přepiš.

Pokus se některé věty vhodně spojit do souvětí (vyznač v textu tužkou).

Nahraď tužkou tvary slovesa *mít* plnovýznamovými slovesy (*nosí, obléká si, ...*).

Použij v libovolném místě přirovnání (např. *má vlasy černé jako havraní peří*).

Doplň popis o informace, které ses o Svatoplukovi dozvěděl/a z pověsti.

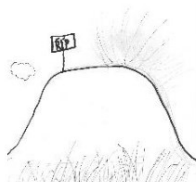
Upravený popis přepiš:

A teď obě varianty tvého popisu porovnej. Jak se ti práce podařila?

V tabulce jsou uvedeny základní rozdíly mezi pohádkami a pověstmi. Až si ji pořádně prohlédneš, pokus se do prázdných políček označených hvězdičkou (*) doplnit charakteristiky uvedené pod tabulkou.



	POHÁDKA	POVĚST
DOBA	*	*
	<i>Bylo – nebylo</i>	<i>Za dávných časů</i>
	<i>Jednou</i>	<i>Za vlády Karla IV., V roce 1348</i>
MÍSTO	*	*
	<i>Za devaterými horami</i>	<i>Vyšehrad, Faustův dům</i>
	<i>V jednom království</i>	<i>Říp, Neumětely</i>
POSTAVY	*	*
	<i>král, princezna, Honza</i>	<i>Libuše, Přemysl, Jan Žižka</i>
NADPŘÍROZENO	*	*
a) BYTOSTI	<i>drak, ježibaba, víly, vodník</i>	<i>bílá paní, duchové, bezhlavý rytíř</i>
b) DĚJE	<i>proměna ve strom, v kámen</i>	<i>Šemík mluví, čert odnese Fausta</i>



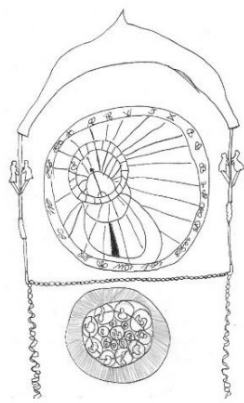
- 1) někdy určitá, jindy ne
- 2) přesně neurčené
- 3) opakují se podobné typy
- 4) zpravidla určité
- 5) některé vymyšlené, jiné historicky doložené
- 6) nadpřirozené bytosti a úkazy jsou v pohádkách i v pověstech (2x)
- 7) neurčitá

Pes a mistr Hanuš

Co abych se s ním seznámil! napadlo Psa. A když mistr přišel své dílo zkontrolovat, doběhl Pes za ním a nabídl pac. Kdo by odolal? Hanuš Psa pohladil, a dokonce mu nabídl kousek koláče, který měl k svačině. V důsledku toho všeho si Pes mistra zamiloval. A nebyl sám.

„Takový orloj nikde na světě nemají, jen my v Praze!“ chlubil se Češi. Ale Hanušova sláva se šířila i do cizích zemí. A z toho dostali strach městští páni radní. Do Prahy takto proudí davy lidí a pochopitelně jedí, pijí, kupují šaty a boty... čímž město bohatne. Kdyby ovšem mistr postavil další takový orloj někde v cizině, nebyl by ten pražský ojedinělý! Jeho sláva by pohasla, návštěvníků ubylo...

Mistr Hanuš prostě jiný orloj postavit nesmí! usnesli se konšelé. Ale jak to zajistit? Slib, ten se může porušit, jedině kdyby... Kdoví kdo na to přišel. Ale tak či tak, radní se dohodli na děsivém plánu.



Jedné temné noci mistra přepadl pár zakuklenců. Hanuše, který seděl nad nějakými výkresy, to tak překvapilo, že ani nestačil volat o pomoc. Zacpali mu ústa, svázali mu ruce a nohy. Bylo chladno, a v krbu hořel oheň. Jeden ze spiklenců v něm rozžhavl dýku... a vypálil mistrovi oči. Teď už žádný orloj nesestrojí!

Rozumí se, že mistr Hanuš dlouho stonal. A když vstal z lože, vypadal jako stín. Lidé si vyprávěli o té ukrutnosti a Pes se třásl hrůzou, jen na to pomyslel. Občas nešťastného muže navštívil a snažil se jej potěšit veselým štěkotem, ale marně. Mistr se ani neusmál. Nejhorší bylo, že si nikdo nedovedl vysvětlit, kdo ti lidé byli a proč tak strašný čin spáchali. Pes měl svá tušení: dobře očichal stopy a zjistil, že vedou k radnici. Jenže co z toho? Vrčením zločince neusvědčí! Nejspíš uniknou trestu... i to se stává.

(Martina Drijverová: *České dějiny očima Psa*)

Jaký osud mistra Hanuše potkal? Proč?

Jistě tušíš, že Pes se původně v pověsti nevyskytoval. Proč myslíš, že ho autorka do příběhu „přidala“?

Jak na tebe přítomnost Psa působí? Chtěl/a by sis přečíst další české pověsti, jejichž děj pes komentuje a někdy do něj přímo zasahuje? Proč ano? Proč ne?

POPIS OSOBY

Vymysli a popiš strašidlo, které straší u vás ve škole, nebo skřítko, který se vyskytuje třeba u vás doma. Je to šeptálek upovídaný, pořádník pečlivý, ponožkožrout podpostelový, nebo někdo úplně jiný?





Zajímají tě životní osudy prvních českých knížat?

Pokud ano, mohla by se ti líbit *Legenda o svatém Václavovi* od Ivany Pecháčkové.

Poslední z této sady pracovních listů, **PL Mýty a pověsti D**, vychází z regionálních pověstí, které se vztahují k určité lokalitě a popisují s ní spjaté události. Skutečnost, že žáci danou lokalitu často důvěrně znají, přispívá k oblibě tohoto žánru. Toto osobnější ladění se snažíme zachovat v celém PL. Naším záměrem bylo vybrat takovou pověst, která většině žáků nebude známá, a bude nabízet více možností k vzbuzení jejich zájmu. Zvolená pověst obsahuje všechna specifika, která jsme znázornili pomocí tabulky v předchozím PL (v tomto případě se jedná o blíže neurčenou dobu, určité místo, přítomnost historicky doložené postavy a nadpřirozených dějů). Volba úloh odpovídá historickému námětu – reflektujeme užití výrazů, které žákům nemusí být známy, a zároveň se snažíme motivovat k odhalení původu názvu, který dané místo dostalo. V úvahách nad momenty z více i méně vzdálené minulosti dále pokračujeme v úloze zaměřující se na popis věci, kterou v upravené podobě přejímáme z publikace Evy Beránkové. Prostřednictvím tohoto úkolu se snažíme žákům zprostředkovat možnost seznámit se s odlišnou vypravěčskou perspektivou – obvyklý postup, při němž vypravěč popisuje určitý předmět, je zde nahrazen popisem podaným z pohledu onoho předmětu. V úlohách, které na tento úkol navazují, se snažíme propojit motiv rodiny s problematikou zájmen (resp. jejich druhů a skloňování), již přebíráme z publikace Evy Schneiderové a uvádíme ji v upravené podobě. V poslední úloze sady PL věnovaných mýtům a pověstem se opět vracíme k tomuto tématu a vyzýváme žáky k napsání vlastní „rodinné“ pověsti či záhadného příběhu. Ačkoli předpokládáme, že vytvořené příběhy budou obsahovat prvky typické pro daný žánr, domníváme se také, že mnohé z vytvořených příběhů budou mít spíše o něco blíže k detektivním či hororovým příběhům.

Zdroje:

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako literární cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. S. 23–24.

LORENZOVÁ, Saša a STAMBERGOVÁ, Sylva. *Dobříšské pověsti*. Dobříš: Městský úřad, 1992. S. 41–44.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese nanuk, aneb, Zábavná cvičení z češtiny*. Praha: Albatros, 2008. S. 38–42.



Milí žáci, Čertův most, Vargač, bývalé popraviště Na Kole, zámek. To jsou místa, která známe na Dobříši všichni. A to nejen z procházek, ale i z pověstí. Dnes ale necháme kastelánovu Juditku, zámecké velbloudy i všechny další bytosti z pověstí za zády a vypravíme se na Brdy. A to na místo, které má tajemný název. Sanktus.

MÝTY A POVĚSTI

D

Pověsti regionální

Sanktus

Žil kdysi v lese pod Hřebeny starý poustevník. Jak tam přišel a odkud, nikdo nevěděl, ani se o to nestaral. Obýval lesní sluj v nevelké skalce ve stínu jehličnatých stromů. Byl to zvláštní člověk. Léta žil stále s tímž úsměvem ve tváři a úslužností ke každému, kdo jeho pomoci a rady potřeboval. Přicházelo k němu mnoho lidí a nikdo neodešel s nepořízenou. Snad sám se postaral o to, aby ho lidé vyhledávali. Poskytl pomoci malému dítěti, uštknutému hadem a zachránil je před smrtí. A bylo to náhodou dítě bohatého sedláka, který prohlížel na pasece dříví. Sám se nabídl k pomoci, ránu dítěti ošetřil a nařídil, jak si mají počínati. Bylo to tehdy velké umění a zasloužilo odměny. Sedlák nebyl lakomý. Nabídl poustevníku mnoho peněz a všeho, čeho si jen bude přát. Ten však nepřijal ničeho kromě trochy potravin.

Brzy se rozhlásilo po celém kraji umění poustevníkové a lidé začali se trousiti jeden za druhým pro rady. Každý potřeboval něco. Poustevník neznal oddech, neznal také rozdíl. Pomohl bohatému, jako chudému. Měl ve své skrýši množství nasušených bylinek a z nich připravoval všelijaké léčivé lektvary. Brzy z rána vycházival a již po východu slunce bylo jej možno spatřiti daleko na mýtinách a vršcích, jak hledá bylinky a ukládá je do plátěného tlumoku. Celý den vydržel prodírat se houštinami, brouzdati se vysokou ostřicí. Nedbal horka, hladu ani žízně. Žil skromně jako pravý poustevník. Rád s každým potřebným pohovořil, přivedl jej až před svůj skromný příbytek, ale nikoho nevzal dovnitř. To mnohým vrtalo hlavou.

„Kdoví, co v jeskyni má, co za tím vězí,“ tak podobně říkali, ale brzy si zvykli...

Až jednou... Chýlilo se k večeru. Cvočkař Šedivý vracel se od svého švagra z Kotečic. Pozdržel se tam až do večera. Nebylo sice tak pozdě, ale podzimní mlha rozložila se nad krajem a tak se zdálo, že není do noci daleko. Mlha stále houstla a přibývala. Nebylo viděti na krok. Šedivý pojednou nevěděl, kudy jde. „Nejdu tudy ponejprv,“ utěšoval se a statečně kráčel kupředu.

Cesty nebylo konce. „Snad jsem nezabloudil?“ napadlo ho. „To je zvláštní, kam jsem se to dostal? Kdyby jen té mlhy nebylo, abych se mohl rozhlédnouti.“ A zase kráčel, tápaje rukama, aby nenarazil na nějaký strom. „Za tu dobu bych už musel mít „Babu“ dávno za sebou, kam jsem to jen odbočil? Půjdu dále, snad se někam dostanu, i když to nebude domov. Požádám o nocleh a ráno se vypravím k domovu.“ S tímto rozhodnutím znovu vykročil. Šel popaměti. Klopýtal přes pařezy, zakopával o kameny a nestačil odhrnovati větve stromů, jež mu bránily v cestě. Taková nejistá chůze ho vyčerpávala. Nohy již umdlávaly, hlava ho bolela, na krok neviděl. Připadalo mu, jako když slepý tápá ve snách. Už si chtěl usednouti a vyčkati tak rána. Ještě jeden krok kupředu...

Ten se mu stal osudným. Kamení ujelo mu pod nohama a zřítíl se z nějaké stráně. Ucítíl hroznou bolest v noze a omdlel.

Jak zde dlouho ležel, nevěděl on, ani poustevník, který ho zde našel. Rychle jej zdvihl a odnesl do své skrýše. Naštěstí nebyla daleko. Šedivý byl stále v bezvědomí. Poustevník vynaložil veškeré své umění, a tak k večeru probral se nemocný k vědomí.

Zpočátku nechápal, kde je a co se s ním stalo, teprve na otázky poustevníkovy upamatoval se na všechno, co jej v oné mlhavé noci potkalo. A hned, že musí domů, co by si pomysleli, že se tak dlouho nevrací. Chtěl se pozvednouti z lůžka, vlastně veliké medvědí kůže, položené na zemi malé jeskyňky, ale veliká bolest ihned překazila jeho plán.

Poustevník promluvil: „Nelekej se příteli! Jsi již mimo nebezpečí. Svým pádem zlomil sis nohu, ale vše je již na dobré cestě. Za několik dní budeš opět zdrav.“ Šedivému vstoupily slzy do očí. Děkoval svému zachránci a sliboval všechny své úspory za jeho pomoc. Ten s úsměvem na něho hleděl a jen hlavou pokyvoval. „Děkuji, příteli! Bylo mou povinností přispěti k pomoci. Poděkuj za své zachránění Bohu! Nebýt jeho vůle, neležel bys v mé skrýši. A nyní je ti třeba odpočinku! Dám ti lék a spi pokojně!“ Šedivý chtěl něco říci, ale poustevník nedovolil mu mluvit. „Vím, máš starost, jak bude doma! Nic se nestrachuj. Ještě dnes budou věděti o svém osudu a zítra si tě odvezou domů.“ Pak v malém kotlíku namíchal a uvařil nějaké bylinky a odvar mu dal vypít. Šedivý brzy usnul.

Poustevník se vydal na cestu oznámiti rodině, co se stalo, a poraditi, kterak mají všechno zaříditi. Do své jeskyňky se vrátil pozdě v noci. Hned neulehl. Poklekl a začal se modliti.

Šedivý se probudil při jeho návratu. Byl však ještě malátný, a tak nemluvil a sledoval, co poustevník dělá. Pro tmu jen se dohadoval, že naproti němu klečí a modlí se.

Co to? Pojednou se mu zdálo, jako by nějaké jasné světlo ozářilo celou jeskyni. Odkud jen se sem dostalo? Měsíc nesvítil, jak je to možné? Pozvedl hlavu, jak jen mohl, a díval se rozevřenýma očima do tmy. Zase to světlo! Ne! To nebylo obyčejné světlo! Byla to jasná záře, vinoucí se kolem hlavy poustevníkovy. Záře světce...

Šedivý nevěděl, co má dělati. Zavřel na chvíli oči, aby je otevřel znovu. Neviděl již světla, jen celá jeskyně byla jaksi světlejší. To již začalo první ranní svítání vkrádati se dovnitř. Poustevník sklonil se nad Šedivým, položil mu ruku na čelo a ten znovu usnul.

Ráno cítil se docela zdráv, jen noha bránila v pohybu. Toho dne přijeli si pro cvočkaře a odvezli si ho domů. Poustevník dal jim s sebou některé byliny, poradil, jak mají s nohou zacházeti, a pomohl naložiti Šedivého na vůz. Chtěli se mu odměniti, nepřijal ničeho a dodal, že se již dlouho zde nezdrží a odejde do jiné krajiny pomáhati potřebným.

Skutečně, asi za týden osiřela skrovná skrýš poustevníková a nikdo nevěděl, kam odešel.

Dosud Šedivý nepověděl nikomu, co oné noci viděl, až teď. Vyprávěl o poustevníkově dobrotě a o svatozáři kolem jeho čela.

Rychle se zpráva rozšířila po celém okolí. Prohledali místo, kde poustevník přebýval, ale ničeho nenašli. Skrýš i skalka zmizely, což považovali za zvláštní znamení. A potvrdili zcela slova cvočkařova, že ten poustevník nebyl obyčejným člověkem, ale mužem svatým. A místu tomu dali jméno „Sanktus“.

(Saša LORENZOVÁ a Sylva STAMBERGOVÁ: *Dobříšské pověsti*, upraveno)

Kdo to byli lidé, kterým se říkalo „cvočkaři“? _____

Proč si myslíš, že se poustevník rozhodl odejít?

Dokážeš odhadnout, proč dali místu, kde poustevník bydlel, jméno „Sanktus“?

Dokážeš nahradit některé výrazy přirovnáními? Např. *mazaný* – *mazaný jako liška*.

3.4.4 Reflexe sady pracovních listů Bajky

V sadě PL věnovaných bajkám je naším záměrem přiblížit tento žánr žákům ve veršované i prozaické podobě. V závěru bychom s ohledem na ŠVP Brána do života chtěli nabídnout aktivitu, jež se bude věnovat možné podobě dramatizace tohoto literárního žánru. Na základě naší zkušenosti již byli žáci s bajkou seznámeni v předchozích letech školní docházky, nejznámější příběhy si často dokonce i nadále pamatují. Naším cílem bude vytvořit žákům optimální podmínky pro přemýšlení nad poselstvím tohoto žánru a důvodem, proč je stále aktuální.

V prvním z listů, **PL Bajky A**, budeme nejprve vycházet ze známých i méně známých Ezopových bajek. První úloha, jejímž cílem je rekonstrukce příběhu na základě obrázku, slouží jako vstupní aktivita do zvoleného tématu. Bylo by jistě možné ji zařadit také do úvodu první hodiny věnované bajkám, díky čemuž bychom si mohli lépe ujasnit základní představu o tom, s jakými vstupními znalostmi žáků toto téma otevíráme. Texty na následující straně poukazují na dramatické až hororové vyznění některých bajek. Hlavním cílem úloh k tomuto textu je však hlubší zamyšlení nad poučeními, která žákům bajky přinášejí. Proto s ohledem na nepříjemné pocity, které mohou takto laděné texty v některých žácích vyvolat, je následující text velmi odlehčený. Po rekonstrukci textu by žáci měli zvážit jednotlivé titulové varianty a svůj výběr zdůvodnit. Inspirací k této úloze se nám stala publikace Ondřeje Hníka. Prostřednictvím posledního textu seznamujeme žáky s moderním pojetím prozaické bajky, což se nám jeví jako zajímavé i vzhledem k interdisciplinárnímu přesahu.

Zdroje:

BAŇKOVÁ, Markéta. *Straka v říši entropie*. Praha: Petr Prchal, 2010. S. 12–13.

EZOP. *Bajky*. Praha: Omega 2013. S. 98 a 229.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. S. 48–51.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. S. 70.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese nanuk aneb Zábavná cvičení z češtiny*. Praha: Albatros, 2008. S. 43.

Fable-Esope-Rackham 07.jpg. In: Wikimedia Commons [online]. [cit. 2017-12-31]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fable-Esope-Rackham_07.jpg.

476008. In: Clipart Library [online]. [cit. 2017-12-31]. Dostupné z: http://clipart-library.com/image_gallery/476008.gif.



Milí žáci,
dnes nebudeme nikam cestovat, ale pěkně se
pohodlně usadíme, protože tentokrát přišel
někdo za námi. A to z pěkné dálky. Ještě
přichystám k občerstvení nějaký sýr a kyselé
hrozny a můžeme začít...

BAJKY

A

Bajky veršované a prozaické

Uctivě vás zdravím z Řecka, mladí lidé. Těší
mě, že si na mě svobodný pán Adam vzpomněl
a pozval mě k vám. To víte, je to pro mě velká
čest. Kdo by si byl před těmi skoro třemi tisíci
lety pomyslel, že o moje bajky bude pořád
takový zájem. No jo, málem bych se vám
zapomněl představit. Mé jméno je Ezop.



Dokážeš podle obrázku odhadnout, co se odehrálo v bajce? Obrázky níže znázorňují příběh
dvou známých Ezopových bajek. Vyber si jeden a pokus se příběh zachytit.

Jaké hlavní postavy v bajce vystupují? Jaké ponaučení z bajky plyne?



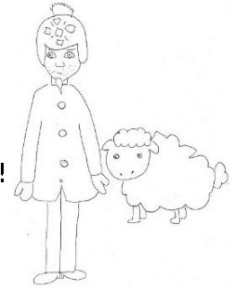
Jelen a lovci

U křišťálově čisté studánky
se jednou zastavil spanilý jelen.
Jak sklonil hlavu nad hladinu,
spatřil své nádherné košaté parohy
a nesmírně se mu zalíbily.
Když pohlédl na své tenké běhy,
neudržel se a začal je hanobit.
Jak tak nad vodou hudroval,
uslyšel štěkot psů, hlasy lovců,
dusot, pobíhání, a dal se na útěk.
Jeho rychlé nohy jej nesly přes paseky
a stráně, daleko od psů do lesa,
avšak les byl hustý a zarostlý,
takže mocné parohy mu v běhu překážely
a psi ho dohnali a udolali.
- Co jsem na sobě tupil a ostouzel,
pravil jelen tváří v tvář smrti,
to mne před nepřáтели uchránilo,
a co jsem chválil, to mne připravilo o život.



Pastýř a vlk

Mladý pastýř ovcí
zahlédl nedaleko stáda vlka.
- Pomoc, vlk! Dobří lidé, pomoc!
Vlk jde! volal zděšeně.
Když rolníci přispěchali,
nenašli po vlku ani památky.
To se opakovalo několikrát,
až zjistili, že pastýř lže
a burcuje lidi jen pro smích.
Avšak jednou vlk skutečně přišel.
- Pomoc, vlk! Dobří lidé, pomoc!
Vlk přišel! volal nyní upřímně pastýř.



Ale kdo ho uslyšel, nevěřil,
mávl rukou a hleděl si svého.
Nezahnaný vlk
zatím rozsápal celé stádo.

(Ezop: Bajky)

Ke každé z bajek přiřaď poučení, které k ní Ezop napsal:

*Sud' z podstaty, ne z pohledu.
Krásné chválí i hlupák,
ale užitečné jen moudrý.*

*Kdo lhal včera, tomu se nevěří ani zítra.
Lháři se nevěří, i když mluví pravdu.*

Jaké pocity v tobě tyto bajky vyvolávají?

V čem se od sebe odlišují? Zamysli se hlavně nad postavami, které v nich vystupují.

A teď škytá, škyt a škyt,
bledne, modrá, není fit.

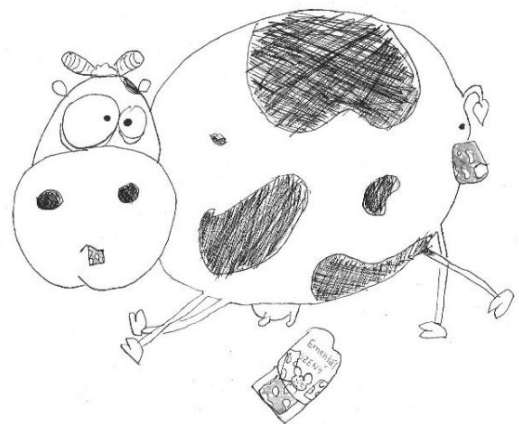
Ať jí řekne: Milá krávo,
přejídat se není zdrávo.

ZDRAVÍ, SÍLU NAJDEŠ V SÝRU -
ale kráva nezná míru.

Přežrala se, potvora -
zavolejte doktora!

Vlezla kráva do spíže,
teď je v stavu beztlíže.

Ten, kdo žere takhle moc,
zakládá si na nemoc!



(Jiří Žáček: Bajky a nebajky)

Dokážeš jednotlivé sloky básně seřadit tak, jak za sebou mají správně následovat?

Z následujících možností vyber pro báseň bez titulu tři nejpřiléhavější tituly a dej jim pořadí. Svůj výběr i pořadí zdůvodni.

- a) *Mlsná kráva* b) *Bajka o krávkě* c) *Bajka o krávkě a doktorovi*
d) *Vlezla kráva do spíže* e) *Zdraví, sílu najdeš v sýru* f) *Kráva ve stavu beztlíže*

Proč si myslíš, že v bajkách vystupují jako hlavní postavy zvířata a ne lidé?

Myslíš si, že bajky přinášejí ponaučení i v dnešní době? Proč ano? Proč ne?

Hrochovy slasti a strasti (Archimedův zákon)

Šel tedy pakůň za opicí.

„Opice, nevíš, proč hroch ve vodě neklesne ke dnu? Proč je na zemi tak neohrabaný a těžký, ale ve vodě jako by se proměnil v rybu?“

Opice se podrbala na bradě a šla s pakoněm k jezeru. Seděli na břehu a dívali se, jak se hroch vesele potápí a plave ve vodě, jako by nevážil skoro nic.

„To je zvláštní,“ řekla opice. „Že plave na vodě labuť, tomu rozumím. Labuť je lehká a má peří, které jí pěkně nadnáší. Ale hroch? Vždyť je strašně těžký!“

„Je to podivné,“ souhlasil pakůň.

„Uděláme pokus,“ řekla opice. „Hodíme do vody tenhle kámen. Je těžší než labuť, ale určitě neváží tolik jako hroch. Když mi pomůžeš, tak ho uzvedneme...“

„To je hračka!“ prohlásil pakůň.

Strčil do kamene, a ten spadl do vody.

Chvilí hleděli na vodu.

„Vidíš? Nevyplaval,“ povídá opice.

„Zato hroch vyplaval!“ zvolal pakůň rozhořčeně a ukázal na hrocha, který před chvílí žuchnul do vody a teď se převaloval ve vlnách a šťastně přitom funěl.



„Už to mám!“ zvolala. „Ve vodě musí existovat něco, co hrocha nadnáší!“

„To nejspíš,“ namítl pakůň, „ale proč to nadnáší hrocha, a kámen ne?“

Na to opice nedovedla odpovědět. Mlčela a drbala se na bradě.

Kolem nich ve vlnách vesele prosvištěl hroch, jako by měl pod ocasem torpédo.

Opice vstala a chodila sem a tam po břehu. „Kámen... těžký... hroch... plave... listí... lehké...“ mumlala si...

„Už to mám! Uděláme pokus! Necháme hrocha sníst kámen a uvidíme, jestli potom ještě bude plavat na hladině!“

„To by od nás nebylo pěkné,“ zamyslíl se pakůň. „Hroch by se mohl ve vodě utopit.“

„Tak přivážíme k hrochovi provaz, a když nezvládne vyplavat sám, vytáhneme ho na břeh my,“ řekla opice.

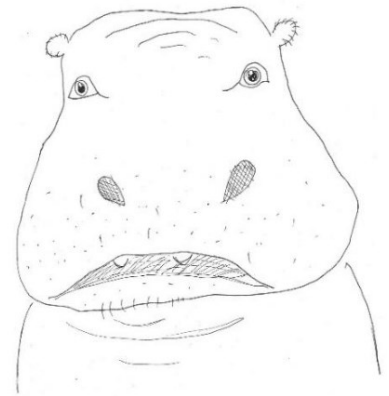
Tjadá! Pakoně a opici zasáhla vodní sprška. To kolem nich prosvištěl hroch, až voda stříkala.

„Hele, hrochu,“ povídá opice, „chceme s tebou udělat pokus. Potřebujeme ale, abys spolknul tenhle šutr. Když to vyjde, staneš se experimentátorem, možná i mučedníkem na poli vědy.“

(Markéta Baňková: *Straka v říši entropie*)

Můžeme tento příběh řadit mezi bajky? Proč ano? Proč ne?

Jak si myslíš, že bude příběh dál pokračovat?



Věděl/a bys, proč se hroch udrží na vodní hladině?



ČÍSLOVKY

Napiš co nejvíce názvů knih (případně filmů), jejichž součástí je číslovka (např. *Tři mušketýři*).

Vzpomeň si na lidové písničky, ve kterých se objevují číslovky (např. *Měla babka čtyři jabka*).

PL Bajky B byl vytvořen zejména s ohledem na naplnění požadavku dramatizace textu (viz ŠVP Brána do života). Pro potřeby tohoto cíle jsme si vypůjčili úlohu, kterou ve své knize představuje Eva Beránková. Tato úloha spočívá v převedení epického textu do podoby dramatu. Ideální by proto bylo pracovat na tomto PL ve dvojicích, případně čtveřicích. Tím budeme mít také jedinečnou možnost využít PL jako materiál vyhovující potřebám skupinové práce. Text, který Beránková zvolila, vychází z bajek Josefa Bruknera¹³⁰. Úkolem žáků je vytvořit dialog čápa a lišky. Díky dalším postavám, tzv. dabérům, však tato úloha nabývá zcela nových rozměrů. Cílem pak není jen ostatním zprostředkovat, co jejich postavy říkají, ale vystihnout také to, co si myslí. Je to již několikátá úloha v našich PL, která je zaměřena na vcítění se do postavy, proto neočekáváme výskyt většího množství komplikací. S ohledem na charakter této úlohy považujeme za vhodné scénky následně realizovat. Doprovodná úloha pak vychází z Morgensternových Nových názvů navržených přírodě. Úlohy opět přejímáme od Beránkové a uveřejňujeme je v upravené podobě. Jako přínosný návrh další práce s textem, kterou Beránková doporučuje, se nám jeví upozornění na překladatelskou práci Josefa Hiršala.

Zdroje:

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. S. 27 a 49.

¹³⁰ LADA, Josef a BRUKNER, Josef. *Bajky*. 2. vyd. v Albatrosu. Praha: Albatros, 2002.



Milí žáci, včera jsem celý den prohledával knihkupectví, protože jsem hledal knížku k narozeninám pro mou neteř. Byla to kniha bajek v podobě divadelních her a ačkoli jsem celý obchod převrátil vzhůru nohama, tak jsem ji nenašel... Napadlo mě proto, že bychom mohli podobnou knížku sepsat společně. Zkusíme alespoň první bajku – a pak uvidíme☺

BAJKY

B

Dramatizace textu

O lišce a džbánu

Pozvala liška čápa k obědu na řídoučkou kaši a za břicho se popadala, když marně štrachal po talíři dlouhým zobákem a nemohl si nabrat... Pozval čáp oplátkou lišku na večeři a předložil jí jáhly na dně úzkého džbánu. Teď zase liška byla v koncích se svou mlsnou hubou. Smutně se musela dívat, jak čáp dosáhne tam, kam ona se svým krkem nemohla, a nic ji netěšilo, když pak za večeři musela slušně poděkovat.



(Josef Brukner: *Bajky* (úryvek))

Dole vidíš text přepsaný do podoby divadelní dramatu. Pokus se na něj navázat a napsat několik dalších replik. Každá postava má svého „dabéra“. Ten tlumočí, co si postava skutečně myslí.

Liška: To jsem ráda, že tě vidím. Zrovna jsem tě chtěla pozvat na oběd.

Liška – dabér: Umírám nudou, tak se chci trochu pobavit, ty hlupáku.

Čáp: Děkuji ti, liško. Půjdu rád.

Čáp – dabér: Tobě tak akorát věřím, ty podvodnice. Ale když mě zveš, přijdu. Uvidíme, co z tebe vyleze.

3.4.5 Reflexe sady pracovních listů Povídky ze života dětí

Poslední sada PL se věnuje próze s dětským hrdinou. Ve zvolených příbězích jsou reflektovány jejich rodinné a kamarádské vztahy, problémy, zájmy nebo dobrodružství. Tento materiál pro nás představuje možnost výběru textu, k jehož hrdinům by mohli mít žáci blíže než k postavám v textech předchozích (bajkách, mýtech atp.). Protože osudy těchto knižních hrdinů jsou si v mnohém podobné s osudy žáků-čtenářů, nabízí se zde prostor pro snazší identifikaci s hrdinou. Témata zvolených textů jsme se snažili vybírat s ohledem na kritéria stanovená v oddílu 2.3.3 Čtenářské potřeby pubescenta. Proto zde převažují texty s hlavními hrdiny z řad chlapců (dívčí hrdinka je často hned druhou nejdůležitější postavou). Texty byly voleny také s důrazem na intenzivní čtenářský zážitek, z něhož pak vychází také výběr úloh. Důležitou složkou je také přítomnost humoru. Podíváme-li se blíže na vybrané texty ve všech PL této sady, zjistíme, že je spojuje reflexe psychických procesů, jež žáky ovlivňují. S ohledem na typy jednotlivých textů se tyto emoce či citové vztahy liší. Hrdinové nejsou emočně stálí, jejich nálady se proměňují stejně jako nálady žáků. V textech se tak setkáváme s pocity zahanbení, opovržení, vzteku, zamilovanosti atp. Jedinou výjimku zde tvoří PL Povídky ze života dětí C. Jeho odlišnost vychází ze specifických charakteristik postav, z nichž ani jedna není typickým představitelem prózy s dětským hrdinou. V souladu s Chaloupkovými závěry¹³¹ volíme zejména takové texty, v nichž je pozornost věnována mezilidským vztahům, hodnotám a porozumění vlastní osobnosti. S ohledem na charakter těchto PL bylo třeba najít odpovídající model úloh, které by potenciál těchto textů mohly dále rozvíjet. Touto inspirací se nám stala práce Veroniky Kočové (Kočová 2014). Kočová přichází s úlohami, jež reflektují pocity, které žák zažívá. Úlohy také motivují k přemýšlení nad problematikou, jež je v úryvcích řešena, případně vybízejí žáka k tomu, aby si vzpomněl, kdy se on sám cítil podobně. Nejčastěji užívaným typem úloh se tak v poslední sadě PL staly úlohy zaměřené na postihnutí emoční roviny ukázek. V úvodu jsme vyzdvihli kritéria, na základě nichž jsme tyto texty vybírali. Od reflexe jednotlivých PL protentokrát upustíme. A to z toho důvodu, že volba těchto textů vedla k výběru úloh podobného typu.

Zdroje:

LIST A

HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika, 2013. S. 26.

KLÍMOVÁ, Květoslava a KOLÁŘOVÁ, Ivana. *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Praha: Grada, 2013. S. 173.

¹³¹ Viz Chaloupka 1979: 14–17.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Praha: Albatros, 2011. S. 8 a 89–91.

LIST B

ČUNDERLE, Michal. *Bubela: doslova a do písmene pravé české dobrodružství*. Praha: Brkola, 2012. S. 74–75.

SVITÁK, Jan. *Čertovo kopyto*. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2010. S. 35 –37.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. S. 78.

LIST C

DRÁBEK, David. *Drábek dětem!*. Praha: Akropolis, 2013. S. 16–17, 23, 73–74, 98, 128–129.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a TERŠOVÁ, Renata. *Český jazyk: pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit*. Plzeň: Fraus, 2003. S. 39.

LIST D

DĚDEČEK, Jiří. *Uleželé želé*. Praha: Albatros, 2005. S. 53.

ŠLIK, Petr Hugo. *Tajemství jeskyně pokladů*. Praha: Albatros, 2015. S. 118–120.

LIST E

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Básník v báglu*. Praha: Albatros, 2005.

HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint, 2014.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011. S. 16–17, 51–53 (upraveno).

RÚČKOVÁ MORAVCOVÁ, Adéla. *Výletovník*. Praha: Slovart, 2016.



Milí žáci, tímto listem začínáme poslední kapitulu našich společných čtení, Povídky ze života dětí. Když vám některé z povídek budou blízké, stavte se cestou ze školy, kytary, florbalu nebo třeba z cukrárny taky jednou do knihovny – a tu knížku si půjčte. Přečíst si úryvek je fajn, ale přečíst si celou knížku... ☺

POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ

A

„To máš za to!“ křikl. Slyšel ve vlastním hlase provinilý tón, který ho rozčiloval. Jako kdyby to nebyl Hugo, kdo rvačku vyvolal.

„Polib si...“ zamumlal Hugo sotva slyšitelně přes sevřené zuby.

„Říkal jsem ti, že máš ségru nechat na pokoji! Jak na ni příště sáhneš, kopnu tě ještě víc! Přistaneš támhle v kytíčkách!“ Kývl hlavou k hřbitovu, kde se ježil les křížů a náhrobních kamenů, teď na jaře bohatě ozdobených květinami. Jednu z těch kytic tam před dvěma dny donesli s Emou. Omotala žluté tulipány křiklavou stuhou z lesklého papíru, kterou zavázala na mašli. Darkovi se stuha nelíbila a tušil, že se ani matce nelíbí, ale na tom nezáleželo.

„Zmiz, vole! Dej si padáka!“ ozval se Hugo, už ne tak slabým hlasem. Darek raději zrychlil. Znal Hugovu urputnost a rychle se dobíjející baterie. Při jedné z dřívějších rvaček, která se odbývala za tratí, proti němu Hugo v samém závěru, kdy už všechno ukazovalo na Darkovo vítězství, vystartoval s takovou prudkostí, že společně padli na kamenitý násep. Hugo si při té příležitosti zlomil malíček a Darkovi se rozbil mobil, který měl v zadní kapse kalhot. Od té doby si na Huga dával ještě větší pozor než dřív. Ne, po dalším kole opravdu netoužil. Kromě toho měl nejvyšší čas. Za pár minut bude Ema stát před školou, natahovat krk a otáčet hlavu zprava doleva jako slepice, která vyhlíží sousto. Poskytovala Hugovi a dalším dětem nevýčerpatelný zdroj obveselení. „Na, pipipi!“ volali na ni, kroutili krkem a kopírovali její škubavé pohyby. „Hele, žízala, pojď si ji sezobnout!“



Vždycky, když Darek slyšel jejich pokřikování, praly se v něm dva pocity. Zatni jim tipec! Naklepní je! Rozbij jim hubu! radil mu ten první, divoký, který se dostavil takřka okamžitě. Druhý pocit přicházel pomalu, byla v něm únava a rozmrzelost. Zlost na Emu. Jako by nemohla normálně stát a čekat! Anebo jít ze školy sama domů! Když bylo Darkovi osm, chodil všude sám a nikdo se nad tím nepozastavoval. Jenže Ema nebyla jako on, nebyla jako vůbec nikdo, koho znal. Byla jiná a on se s tím musel smířit. Musel ji mít rád tak, jak je – říkala matka. Nikdy s ní o tom nediskutoval, ale často uvažoval, jestli mít rád se dá nařídít.

(Iva Procházková: Uzly a pomeranče)

Co se z úryvku dozvídáš o Darkovi?

Přijdeš podle úryvku na to, jaká problematika je tématem knihy?

Darek mlčel. Hančina nabídka byla dobře míněná a navíc vůbec ne naivní. Její otec měl v Opavii určitě dostatečný vliv, aby takové věci zařídil, ale právě v tom byl háček. Darek si uvědomoval, že zařídít znamená totéž jako lobbovat. Přimluvit se. Nechtěl, aby se za jeho otce Hančin otec přimlouval. Neslo by to s sebou závazanost. Jako by si člověk něco vypůjčil a čekalo se, že to bude splácet. Doposud byla Hanka jenom starší, ve všem ostatním se jí Darek vyrovnal. Nechodil sice na gymnázium, ale oba věděli, že by studium zvládl. Teď hrozilo, že se vztah mezi nimi změní, že se do něj vetře Darkova vděčnost. Určitě by o ní nemluvili, ale oba by si ji uvědomovali. To byla nesnesitelná představa. Všechno pokazila: kouzlo noční schůzky, Hančinu pomerančovou vůni i romantickou středomořskou náladu. Darek si naráz připadal trapně. Uboze.

„Tak co?“ Hanka do něj šťouchla. „Líbí se ti můj nápad?“

„Stojí za hovno.“

Ucítil, jak sebou trhla. Nikdy před ní sprostě nemluvil; možná si myslela, že vulgární výrazy vůbec nezná. Samozřejmě, že je znal, jako každý. Používal je však jenom ojedinele, když se mu to zdálo na místě. Teď to bylo nevyhnutelné.

„Nic stupidnějšího už tě napadnout nemohlo,“ pokračoval jízlivě. Byl tak rozzlobený, že nedokázal dál sedět. Prudce vstal a uhodil se hlavou do pahýlu Beethovenovy ruky.

„Pos... Ludvík!“ ulevil si. „Už aby spadl!“

Měl dojem, že se Hanka uchechtla, ale zřejmě se přeslechl. Když promluvila, nebylo v jejím hlase po smíchu ani památky.

„Proč je můj nápad stupidní?“ Taky se zvedla. Stála proti němu se svou minikrajinou místo obličeje a dotčeně se dožadovala odpovědi. „Tvůj táta je bez práce a já se mu snažím pomoci. Je mi ho líto. To ti vadí?“

„Jo, to mi vadí.“

„Proč?“

„Když je ti líto táty, je ti líto i mě! Jenže na lítost já ti... víš co! Nechci, abys mě litovala, nechci, abys mi pomáhala, oukej?“

„Proč? Tys mi přece taky párkrát pomohl. Třeba onehdy s tím elektrickým obvodem,“ připomněla mu.

„To nebylo ze soucitu.“

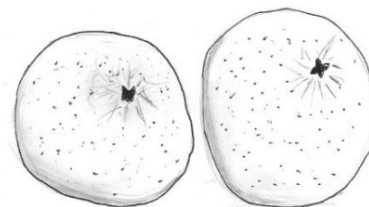
„Tak kvůli čemu?“

Dostal se do slepé uličky. Nemohl tam ani zpátky. Přesto se ještě pokusil zaklíčkovat.

„Prostě jsi mě o to poprosila a já jsem ti nechtěl odmítnout.“

„Proč?“

„Proto,“ odpověděl. Už se to nedalo odkládat. Naklonil se a dal jí pusku. Strefil se mezi nos a horní ret. Tak, teď jsem se totálně znemožnil! pomyslel si. Musí mě mít za blbečka!



(Iva Procházková: *Uzly a pomeranče*)

Jaké nové informace se o Darkovi dozvíš nyní?

Jak se Darek cítí? Barevně v textu vyznač místa, která odpovídají jeho pocitům.



Pokus se přepsat text tak, aby obsahoval všechny podstatné informace, které by návštěvníci měli vědět. Nedůležité informace můžeš vypustit. Nezapomeň také odstranit jazykové chyby.

Darek s Hankou nakonec na ples nešli. V pátek ráno si totiž na přední straně novin přečetli hlavní zprávu dne s titulkem „Nejdůležitější vynález za posledních 100 let!“, rychle si sbalili nejdůležitější věci a odjeli kamsi do západních Čech.



Co si přečetli, se už nedozvíme, písmo není čitelné. Zůstal nám tak jen titulek... Pokus se k titulku dopsat celou zprávu. Záleží jen na tobě, o jakém vynálezu budeš psát. Dej si pozor na to, aby tvůj text obsahoval všechny informace, které má zpráva mít. Když ti zbyde čas, můžeš vynález nakreslit.



NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VYNÁLEZ ZA POSLEDNÍCH 100 LET!



Milí žáci, bojíte se rádi? Představte si, že za chvíli bude půlnoc, všude je naprostý klid. Zničehonic ale stará stolní lampa zhasne a ticho prořízne tlumené bouchnutí dveří. Slyšíte šouravé kroky, které se k vám pomalu přibližují. Jako by si ten někdo myslel, že o něm ještě nevíte...

POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ

B

Uchopil jsem ohmatané madlo skříně a zhluboka jsem se nadechl. Neměl jsem takové situace rád. Z filmů jsem věděl, že ať je v té skříně cokoli, kočka, hejno netopýrů nebo kostlivec, hlasitě se to vyřítí proti mně a já na místě umřu hrůzou. Otevřel jsem smířen s čímkoli. Nic se proti mně nevrhlo. Skříň byla úplně prázdná. Usmál jsem se.

„Posviť mi pod postel. Myslím, že jsem ji našla,“ ozval se potichu Emin hlas.

„Cos našla?“ zeptal jsem se a úplně mi vyschlo v krku.

„Mrtvolu,“ odpověděla Ema a já jsem ucítil, jak mi úplně ztuhly nohy. *A je to tady. Nebožtík strýc je pod postelí a leze ven jen po půlnoci, aby nám dával na stůl vzkazy.*

Klekl jsem si na všechny čtyři a posvítil lampou pod postel. I když jsem to vidět nechtěl, podíval jsem se tam.

Byla tam. Ležela na boku a naše obličejové spočínuly ve stejné linii. Oči měla mírně vystouplé z důlků a břicho nepřírozeně nafouklé. Byla tam a já ji viděl. Mrtvou myš.

Já i Ema jsme se rozesmáli, přesto že na mrtvé myši nebylo zhora nic vtípného. Vtom opět zavrzaly dveře a začaly se zavírat. Vyskočili jsme na nohy, jako když do nás střílí.

„Jdeme zpátky,“ řekl jsem chvíli předtím, než dveře bouchly o futra. Ema přikývla.

Šel jsem první a upocenou rukou jsem sevřel kliku. Pomalu jsem otevíral a dveře zase skučely. Posvítil jsem si lampou na chodbu a strnul jsem hrůzou. Jako bych tam něco viděl.

Ema mi koukla přes rameno a začala nahlas pištět. Protože jsem nechtěl trhat partu, vriskal jsem s ní.

Před námi se totiž zjevil duch a v ruce držel úplně stejnou lampu jako my. Byl celý bílý a vypadalo to, jako by se vznášel kousíček nad zemí.

„To jsem já!“ promluvil duch a my jsme přestali křičet, i když vyděšení jsme byli pořád. „Co tady provádíte, mládeži?“ řekl duch a my jsme v něm poznali babičku v dlouhé bílé noční košili. Připadal jsem si jako blbec.

„My... my...“ koktal jsem a styděl jsem se, protože jsme byli někde, kde jsme neměli co pohledávat. A to vystrašení nám po právu patřilo.

„My jsme se chtěli podívat, co je v tom pokoji,“ řekla za mě Ema.

„Nic,“ řekla babička, ale to jsme už taky zjistili. „Stačilo se zeptat, mohli jste se tam podívat přes den a mohlo to být bez leknutí.“

„A proč byl ten pokoj zamčený, když v něm nic není?“ zeptala se Ema.

„Protože má špatný zámek, a když se nezamkne, dveře se pořád zavírají a otvírají, bouchají a vržou. Lezlo mi to na nervy, tak jsem ho zamkla,“ řekla babička a já jsem si připadal jako ten největší hlupák na světě

a Ema nejspíš taky. „Teď už žádné prohlídky a spát!“ řekla babička a my jsme přikýkli. Na prohlídky jsme už vážně neměli náladu.

Zamkli jsme strýcův pokoj a odešli do svého. Vlezli jsme si do postele.

„Půlka záhady vyřešena. Žádný mrtvý strýc,“ řekl jsem.

„Připadám si jako husa. Promiň, že jsem způsobila problémy,“ řekla Ema a já jsem mávl rukou, jako že dobrý.

„Už zbývá jen vyřešit tu záhadu s dopisem a zjistit, co je zač ten kluk, a máme to všechno,“ řekl jsem a Ema přikývla.

(Jan Sviták: Čertovo kopyto)

Která část ukázky byla nejnapínavější? Jak toho autor docílil?

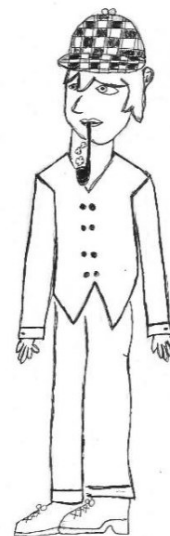
Byl v textu nějaký moment, který jsi vůbec nečekal/a? Co pro tebe bylo největším překvapením?

Jak se podle tebe hlavní hrdinové cítí na začátku textu? A jak na konci? Proč si to myslíš?

Z ukázky se nedozvídáme jméno hlavního hrdiny. Jak bys ho pojmenoval/a? Proč?



Zkus si představit, jak by příběh vypadal, kdyby se do případu vložila policie. Jak by vypadal zápis z policejní stanice? Pokus se ho napsat.



ROZVÍJEJÍCÍ VĚTNÉ ČLENY



V textu, který jsme s Ypsilonkou přepisovali, byla řada nečitelných slov. Dokázal/a bys je doplnit?

„Ale no tak!“ utnula _____ (Puz) další pokusy o odvádění pozornosti _____ (Pk) paní učitelka Hychykyrydytynová. „Pěkně po pořádku se _____ (Puč) vyjmenujte a pojmenujte, ať je v tom konečně ten pořádek. Tak začni třeba ty, Bíte, od čeho jsi?“

„Já jsem Bít, jakože někdo někoho bije čili tlučě.“

„Správně,“ libovala si paní učitelka Hychykyrydytynová. „Kdežto Být s ypsilonem je...“

„Já jsem, že jsem.“

„Zní to jako kvíz, Býte, ale dejme tomu,“ přijala odpověď paní učitelka Hychykyrydytynová a upřesnila. „Ano, Býte, ve smyslu existovat, správně. Co jsi zač ty, Bidlo?“

„Já jsem na štouchání.“

„Počkej, Bidlo, to vypadá, jako by se s bidlem štouchaly _____ (Pk) brambory, ale bidlo je přece delší žerd' neboli tyč a říká se tak rovněž vytáhlým hubeným lidem, že? Mluvte o sobě prosím výstižněji. Pokračujeme, Bydlo.“

„Já jsem, když jsem dobrý a někoho pálím.“

„Správně, když někoho pálí dobré bydlo. Mít, to máme jasné.“

„Jasně, já jsem ten, co se má,“ řekl _____ (Puz) Mít.

„A já jsem ten, co se myje,“ řekl Mýt a na důkaz toho _____ (Puz) vytáhl z kapsy mýdlo.

„Vít a Výt, co vy?“ obrátila se na další dvojici _____ (Pum) paní učitelka Hychykyrydytynová.

„Víly vily věnce,“ zarecitoval Vít.

„Nádhera,“ plesala, „z Víta si berte příklad. – Slynoute, co jsem ti říkala?!“

Slynout se přestal dloubat v nose.

„Když pes vyje _____ (Puč) na měsíc, tohle vytí jsem já,“ doplnil Víta Výt.

„To taky není špatné,“ uznala paní učitelka Hychykyrydytynová a vyzvala Víra: „Víre, jak s tebou?“

„Já jsem vodní anebo větrný vír anebo ve víru tance a vášně.“

„Vynalézavé, Víre, děkuji.“

(Michal Čunderle: *Bubela*)



Dokážeš rozluštit přesmyčky, které v sobě skrývají názvy větných členů (bez háčků a čárek)?

LEKTVAR SPI

DIK, SUPER

SLUNECNICE PROVERI



Milí žáci, dnes mám pro vás ukázky z divadelních her Davida Drábka, které vyšly v knize Drábek dětem! Nejprve si přečtěte hry na následující stránce a teprve potom se vraťte k úkolům. Dobře se bavte!

POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ

C

K ukázkám z her Davida Drábka přiřaď jejich názvy. Vysvětli, podle čeho ses rozhodoval/a.

Sněhurka – nová generace

Planeta opic aneb Sourozenci Kaplanovi mezi chlupatci

Čtyřlístek!



Autor se při psaní inspiroval příběhy, z nichž aspoň některé budeš určitě znát. Jak se jmenují?

Asi sis všiml/a, že některé texty se od jejich předlohy liší více a jiné méně. Jeden z textů si vyber a srovnej ho s předlohou. Co zůstalo stejné a v čem se liší?

Dokážeš vysvětlit, proč jsou některé části textu psané „obyčejně“ a jiné tučně? Napadá tě, co znamenají krátké popisky v závorkách?

1 MYŠPULÍN (_____) Přátelé, chtěl bych vám někoho představit. Malý moment, chvíličku strpení, (do laboratoře) Rodome, předstup!

Ukročí stranou a objeví se rudostříbrný Rodom – robot domácí. A aby toho po ránu nebylo málo, robot vede na vodítku další kybernetické _____ – chobotnatého pejska.

Rodom, robot domácí. Naprogramován na domácí práce?

_____ A ten maličký?

MYŠPULÍN Ano, to je mobilní toustovač. Pohladte si ho.

Fifinka se sklóní k tvorečkovi, pohladí ho a z jeho zad vystřelí dva plátky opečeného chleba.

FIFI Kdo si dá tousty?

BOBÍK Já, samozřejmě. S čímkoliv...

MYŠPULÍN Program číslo jedna – snídaně bez práce.

Aktivuje robota. Rodom započne s obsluhou.

Nakrm _____, namaž Pindovi chleba a nalij Fifince kakao! (_____)

RODOM (odříkává naučené repliky) Dobrou chuť! Chutná? Je to dobrůtka? _____
(Krmí Bobíka, nejprve hezky pomalu)

BOBÍK To je blaho! Jsem v ráji!

Rodom však neustává, naopak. Krmení se zrychluje. Pokouší se krmit Bobíka rychlostí 60 buchet za minutu a navíc už tak dobře netrefuje rypáček. Když spotřebuje všechny buchy, uchopí nůž a natírá medem, marmeládou a máslem Pindovy uši. Následně Fifince polije ondulaci kakaem.

Na vynechaná místa doplň slova z nabídky:

Bobíka, Dáte si ještě?, FIFI, granátové jablko, podřadní, polibků, posměšně, slavnostně, Sněhurčina, Sněhurčiny, start, stvoření, Trpaslíci, Zmáčkne tlačítko

2 Ostrov Matala pokrýl spolu s náhlým sněhem smutek. _____ před sebou tlačí ponurý mrazicí box. A v něm, jakoby nadnášeny, nehybné _____ ostatky. Stažená, žalem zajíknutá hrdla zpívají mollovou verzi „Ice Ice Baby“ ...

MIM JIKRI (sebere ze země _____ s otisky dívčího chrupu) _____ mysl bloudí v komůrkách granátového jablka. Všechna krev jí protekla do těchto dužnatých váček a prázdné tělo pokrýl led...

LI CHAO Podívejte, co našel Charlie...

MIM JIKRI Kybernetická oční bulva se zabudovanou kamerou...

Oko na trpaslíky _____ mžourá. Jako by říkalo: „Vylizte mi rohovku!“

3 APA OMO Prosím, věnujte mi pozornost. Odted' necht' jsou lidští obyvatelé planety rovni nám primátům. Nadešla chvíle, abych vám vyzradil tajemství. Lidé tu dříve nebyli tak _____ a – nezlobte se – zprimitivnělí jako dnes. Jejich kultura byla dokonce vyspělejší než naše, dokud nezpuštěli a neztratili zájem o svůj osud. Takže těm z vás lidí, kteří budete schopni překročit svůj zvířecí stín, nabízím podíl na správě této země...

CECÍLIE Nezlobte se, ale my už musíme s Adámkem domů. Na planetu Zemi. Slibujeme, že hned zajdeme do zoo s mrkví a...

ADAM Cíla chce poděkovat za vaši laskavost a...

CECÍLIE ... a že jste nás nesnědli nebo nevycpali a...

ADAM ... a tak. Mějte se tady pěkně.

ZARA Jste zlatíčka.

DŽANGO (Adamovi) A tobě opakuju – najdi si tu nejchlupatější holku, jakou potkáš. V zimě strašně hezky hřejou.

CECÍLIE Adámek se červená. Třeba Vendulka mezitím zchlupatěla.

ZARA Cecilko, ještě Madlu!

Podává mladé Kaplanové plyšovou hračku. Sourozenci za neustálého mávání a Cecilčina trochu teatrálního rozsévání vzdušných _____ nastupují do stříbrné koule. Motory se zahřívají a _____ se po několikerém štěknutí trysek zadaří.

Pozorně si přečti tyto tři krátké texty. Dokážeš odpovědět na následující otázky?

Které z těchto textů slouží hercům a režisérovi týmu?

Který text přímo uslyší diváci?

Ve kterém textu na sebe upozorňuje vypravěč? Jak?

- A. HLAS** Podívejme, slavný Čtyřlístek se nám žene za dalším úžasným dobrodružstvím! Ta čtyři roztomilá zvířátka v lidských šatech – fenečka, zajíček, kocourek a selátko. Pokud máte dojem, že právě posloucháte někoho, kdo ty čtyři bezmezně zbožňuje, tak... tak se velmi, velmi mylíte. Nejsem žádný líbezný vypravěč. Ještě se uslyšíme.
- B.** Sněhurka kousne do jablka a skončí jí dětství. Její bezvládné tělo klesá do závěje a kamery v místě Beduínových očí to pečlivě zaznamenávají. Skřet Gúgl poté vyplázne na Charlieho svůj hnusný, protáhlý, temně fialový jazyk a zmizí.
- C.** Vyskočí na buřtíkovité nožky ve tvaru písmene Y stojícího na hlavě. Zapne ovladačem ve tvaru motýla megatelevizi. Osm šimpanzic a jedna z rytmu zcela vypadlá gorila v ní tančí aerobic. Manda Kuku se k nim s gustem přidá a autor-gentleman její styl nebude komentovat... Vše se otrásá.

VĚTA JEDNODUCHÁ A SOUVĚTÍ



Vhodně spoj věty jednoduché v souvětí:

Rodom spotřeboval všechny buchty.

Mim Jikri sebral ze země jablko.

Nezlobte se.

Slibujeme.

Motory se zahřívají.

Fifinka byla nešťastná.

Přemýšlel nad osudem Sněhurky.

Hned zajdeme do zoo s mrkví.

Začal natírat medem Pindovy uši.

Start se po několikerém štěknutí zadaří.

Rodom jí polil ondulaci kakaem.

My už musíme s Adámkem jít domů.

Souvětí přepiš:

Př.: *Když Rodom spotřeboval všechny buchty, začal natírat Pindovy uši medem.*



Milí žáci, dnes nás sice čeká vyprávění o vašich vrstevnících, ale... Zkrátka – vrátíme se v něm do poloviny minulého století. Takže když vám něco nebude jasné, hned se ptejte pana učitele nebo paní učitelky. Anebo to proberte doma. Až se vás doma zeptají, co bylo dnes ve škole, rozhodně budete mít o čem mluvit...

POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ

D

„Toník Svobodů byl, jak se tenkrát říkalo, dítě z lepší rodiny. Jeho tatínkovi patřila klárovská cihelna. Můj táta tam pracoval u pecí, takže správně jsme spolu vůbec neměli kamarádit, ale jak už to bývá, děti moc nedbají na společenské postavení svých rodičů. Od mala jsme byli kamarádi. Prolezli jsme tady kdejaký sklep, kdejakou půdu, v Třešňovce byste nenašli větev, na které jsme neseděli, a Modrý háj máme prochozený křížem krážem. Oba nás zajímalo dobrodružství, čím nebezpečnější, tím líp. Hráli jsme si na trosečníky, na objevitele i na vzduchoplavce, jako ostatně všichni kluci tenkrát. Oba jsme dost četli, já byl fanda do indiánů, Tonda zase fascinovali mamuti a podobné nesmysly. Všechny knížky od Štorcha znal snad zpaměti. Ale protože mezi lidem doby kamenné a severoamerickými indiány je méně rozdílů, než byste čekali, docela dobře jsme si rozuměli.

Po únoru 1948 přišly na Toníkovu rodinu těžké časy, cihelnu jim sebrali, o tom jste se možná učili ve škole, a jestli ne, tak se o tom učit budete. Nikdo pak s nimi nechtěl nic mít. Lidé, co jim cihelnu vzali a našli její trezory prázdné, si mysleli, že jeho rodiče mají někde schovanou hromadu peněz, a pořád je otravovali. Vyptávali se i Tondy. Ze společenské honorace se náhle stali vyvrhelové. Ale já s Tondou kamarádil dál. Dobře cítil, že se na ně ostatní najednou dívají skrz prsty, a hledal od toho únik, kde se dalo. Proto také začal lézt do těch prokletých skal. Jednou, vy už víte, že to bylo na začátku léta 1953, za mnou přišel s tím, že tam objevil jakési jeskyně. Pořád mi ukazoval nějaké kameny, které tam našel. Moc jsem mu nerozuměl, ale šel jsem tam s ním, byl to přece můj kamarád. V bývalých štolách to bylo nebezpečné. Tehdy to ještě nebylo tak dávno, co se těžba zastavila, ale už se to občas někde zavalilo. Měl jsem strach, ale před Tondou jsem to samozřejmě říct nemohl. Tenkrát jsem měl psa, vlčáka. Jmenoval se Brok. Jednoho nešťastného dne jsme ho do podzemních chodeb vzali s sebou. Nevím, co jsme si představovali, že tam vyčenichá. OD začátku se mu tam nelíbilo. Kňučel a chtěl ven. My jsme ho ale táhli stále dál... Nakonec se mi vytrhl a běžel pryč. Netrefil ven, ztratil se tom labyrintu. A pak, když jsem konečně zaslechl jeho štěkání a rozběhl jsem se za ním, provalil se strop jedné chodby. Zasyvalo ho to. Prohrabával jsem se k němu snad hodinu, ruce jsem měl celé od krve, ale bylo to k ničemu. Můj Brok tam našel svoji smrt. Pak už jsem tam s Tondou chodit nechtěl.

Pár dní nato jsem odjížděl se svými rodiči na dovolenou do Tater. Tonda se se mnou přišel rozloučit a řekl mi, že už brzy asi ve skalách najde to, co hledal, a že mi o tom podá zprávu v té knize z knihovny. Sám měl jet s rodiči k moři. Když jsem se pak vrátil z dovolené, přečetl jsem si vzkaz a šel vyzvednout Tondův sešit k mostu Rudoarmějců, jenže tam nebyl. Čekal jsem, až se Tonda vrátí od moře, ale nevrátil se nikdy. Jeho rodiče i s ním emigrovali. To znamená, že odjeli do Ameriky, tady už žít nechtěli. Co jsem si o tom měl myslet? Jediný závěr, který jsem si z toho všeho mohl udělat a který jsem taky udělal, byl ten, že Tonda ve skalách našel opravdový poklad, ale nechtěl se se mnou o něj rozdělit, a proto mne svedl na falešnou

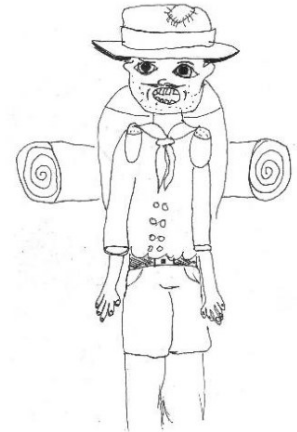
stopu. Lezl jsem pak do štol s různými jinými kamarády, o tom jsem vám už vyprávěl, ale bylo to moc nebezpečné a brzy jsme toho nechali.

Od Tondy mi přišlo z Ameriky několik dopisů, ale já jsem byl uražený. Ani jsem je neotevřel a rovnou jsem je házel do koše. Po nějakém čase mi psát přestal.“

Tady udělal pan Krejčíř konečně delší přestávku. Vyndal si z krabičky další cigaretu, zapálil si a pohledem zkontroloval své posluchačstvo. Vojta, Jindra i Tereza seděli tiše jako myšky a pusy měli dokořán.

(Petr Hugo Šlik: *Tajemství jeskyně pokladů*)

Co se z textu dozvídáš o panu Krejčířovi?



Jak si myslíš, že se pan Krejčíř během svého vzpomínání na dětství cítí?

Pan Krejčíř se snaží brát během vyprávění na děti ohled a vysvětluje jim některé souvislosti. Podtrhni v textu věty, které by neříkal, kdyby příběh vyprávěl svému vrstevníkovi.

Co je podle tebe tématem úryvku?

Ve skutečnosti není hlavní postavou knihy pan Krejčíř, ale děti. Jak si myslíš, že příběh Vojty, Jindry a Terezy souvisí s příběhem pana Krejčíře? Proč si to myslíš?



Pokus se vcítit se do pana Krejčíře. Od Vojty, Jindry a Terezy jsi získal poštovní adresu tvého dávného kamaráda Tondy. Napiš mu dopis, ve kterém mu popíšeš, jak se ti žije, a pokusíš se mu vysvětlit, proč jsi na jeho dopisy jako malý kluk přestal odpovídat.

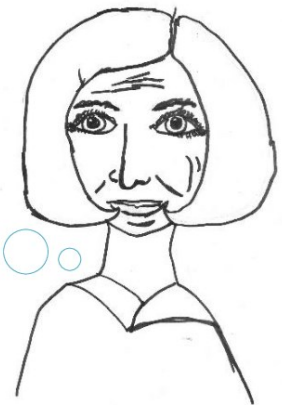


Milí žáci, dnes mám pro vás tip na knížku, kterou si s sebou můžete vzít na tábor, k babičce, k moři, ... Vybral jsem z ní dvě ukázky, snad se vám budou líbit. Úplně na konci listu najdete tipy na prázdninové čtení. Přeji vám hezké léto, ať už budete kdekoli. V září na viděnou! ☺

POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ

E

Milí žáci, dnes bych vám ráda představila mou kolegyni Alenu Ježkovou, novinářku a spisovatelku. Knižka, kterou mám od ní obzvláště ráda, se jmenuje Dračí polévka. Přeji hodně štěstí s vypracováním úkolů, které si pro vás připravil pan Adam se svými přáteli.



Do školy jezdím ze čtvrti s chrčivým jménem Krč. Do centra autobusem a pak ještě metrem. Cesta trvá skoro hodinu. Vlastně jsem rád, že je to tak dlouho. Poslouchám hudbu ze sluchátek a můžu se v klidu chystat k proměně. Protože zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkami a jmenuju se Long, ve škole mluvím česky, jím příborem a jmenuju se Láďa. Což je děsný. Proměna se ale děje jenom uvnitř. Vzít na sebe jinou podobu jako Dračí král samozřejmě neumím.

Někdy bych to fakt dost rád udělal.

Protože potíže s mým vzhledem jsou odjakživa. Už když jsem byl úplně malinký. Pamatuju si zvláštní pohledy maminek na sídlištním hřišti, když jsem si chtěl hrát s jejich dětmi. Později zvláštní pohledy těch dětí. A navíc žluťáku, číňáku, ťongu... Ptal jsem se bezelstně mámy, co to znamená, ty jména, kterými mě oslovujou. Máma zrudla a neuměla nic říct a děda brblal, že všude na světě se najdou stejní blbci. První hroznou potupu ve škole jsem ale neutrpěl kvůli vzhledu. Bylo to ve třetí třídě, když jsem si vzal na školní výlet hůlky místo lžíce. Přišlo mi, že když je to mimo školu, můžu snad jíst normálně. Tenkrát jsem ještě nevěděl, že proměna musí být v mysli, jinak si to člověk vypije.

S jakými dalšími věcmi se podle tebe musí Long vyrovnávat? Napadá tě něco, co by mu v tom mohlo pomoci? Co bys mu poradil/a?

Znáš nějakou jinou knížku nebo film, ve které řeší hlavní hrdina podobný problém?

V ukázce vypráví svůj příběh přímo Long. Představ si, že jsi spisovatel/ka a chceš napsat knížku. Jakou výhodu bude mít, když tvou knížku bude vyprávět hlavní postava? A jakou výhodu bude mít knížka, která bude mít i vypravěče? Co by sis vybral/a? Proč?

„Longu! Ty vypááádaš?!“ zaspívala Světlana a vyvalila své krásné šedé oči.

Zvedla obě ruce a sáhla mi do vlasů.

„To je odbarvený, ne? Ale to se nedá sméééjt...?!“

„Jasně že se to nedá smejt,“ řekl jsem hrdě. „Tohle už mám napořád. Nebo alespoň na hodně dlouhou dobu.“

Světlana se mých vlasů fascinovaně dotýkala, mnula je mezi prsty, jako by zkoumala kvalitu nějaké látky nebo koberce. Potom je odborně sčesávala nalevo a napravo a vždycky kousek podstoupila, mhouřila oči a v duchu hodnotila, jak vypadám.

Chtěl jsem, aby nikdy nepřestala, tak strašně příjemné to její dotýkání bylo.

Nakonec bez kapky soucitu prohlásila: „Mně se to nelíbí. Mně ses líbil, jak jsi byl.“

Přesně tohle jsem nechtěl slyšet. Sice mám svou vlastní novou identitu, ale Světlana se to nelíbí.

Sledovala mě přimhouřenýma očima.

„Proč jsi to udělal?“

Chytrá holka. Ví, že na nějaké módní výstřelky mě neužije a že tahle moje zásadní proměna má nějakou hlubší příčinu. O té jsem se ale nechtěl bavit.

„Nechtěla bys do Amsterdamu?“

„Próóóč?“ zaspívala. „Neobracej řeč. Já vim, proč to udělal. Protože nechceš být Vietnámec.“

„To je pěkná blbost!“ vyletěl jsem. „Udělal jsem to, protože se mi to líbí, protože to je moderní, protože...“

„Ále, Longu. Nekécej.“ Světlana byla nemilosrdná. Vztyčila hubený ukazováček a natáhla mi ho k obličejí.

„Vlasy nic nejsou, ani obličej. To máš vevnitř. V tom nic nenadělaš...!“

Uvnitř jsem se bolestivě kroutil a svíjel, protože Světlana měla ve všem pravdu. Což jsem dobře věděl. Ale moje mysl o tom nechtěla ani slyšet. A taky jsem nestál o to, aby mi Světlana dávala další kázání, takže jsem ji vzal k nejbližšímu stánku, kde jsme si dali hamburger s cibulí, protože na víc mi z tisícovky nezbylo.

Proč chtěl mít Long svou vlastní novou identitu? Mohly ho k tomu vést i jiné důvody, než to, že se cítil jako cizinec. Jaké?

Myslíš, že nabarvením vlasů novou identitu získá? Co mohl případně udělat jiného?

MLUVNICE – OPAKOVÁNÍ



Proč se slova *vietnamsky* a *česky* píšou s malými počátečními písmeny?

S jakými počátečními písmeny se píšou slova:

a) VIETNAM, ČESKÁ REPUBLIKA, ČECHY; _____

b) VIETNAMEC, ČECH; _____

c) VIETNAMŠTINA a ČEŠTINA? _____

Jaký rozdíl je mezi slovy ČESKÁ REPUBLIKA a ČECHY? Mají stejný význam?

Vypiš z textu všechna nespisovná slova. Podle čeho je můžeme například poznat?

V druhé ukázce jsou podtrženy tvary zájmena *já*: *mě*, *mně* a *mi*. Kdy píšeme *mě* a kdy *mně*? Je pravda, že zájmeno *mi* můžeme nahradit zájmenem *mě*?

Napiš tři věty (neopisuj je z ukázky 😊) a v každé z nich použij jedno z uvedených zájmen:

a) *mě*: _____

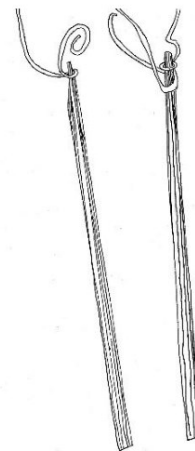
b) *mně*: _____

c) *mi*: _____



Asi je ti jasné, že hamburgerem s cibulí Longův příběh nekončí. V knížce jsou na následující stránce tato slova: *stánek s botami*; *projít se k Vltavě*; *pár cyklistů*; *někdo se psem*; *Song Hong je tak široká, že málem nejde dohlédnout na druhý břeh*; *výletní parníky*.

Vymysli pokračování příběhu a všechna tato slova v něm použij. Když budeš chtít do příběhu zapojit řeč některé z postav, podívej se do ukázky na to, jak se správně píšou uvozovky („...“).



4. Závěr

Během realizace této diplomové práce, v níž jsme se zaměřili na proces tvorby pracovních listů určených k výuce literatury a rozvíjení čtenářských dovedností, jsme dospěli k několika dílčím závěrům. Prvním z nich je vytvoření souboru kritérií, jimiž se při tvorbě didaktického materiálu určeného pro práci s textem můžeme řídit. Mezi tato kritéria patří faktory vyplývající zejména ze specifických čtenářských potřeb cílové skupiny (např. žánrová preference), výukových metod práce s pracovním listem (časová náročnost) a postupů, na jejichž základě jsme volili tituly literatury, konkrétní textové ukázky a úlohy. Kritériím ovlivňujícím tyto postupy jsme v naší práci věnovali nejvíce prostoru – nahlíželi jsme je například ve vztahu k žánru daného textu, jeho tématu či k rovinám textu. Zvolená kritéria se nám v procesu tvorby pracovních listů osvědčila, a to zejména kritéria zajišťující výběr vhodného titulu a konkrétní textové ukázky. Soubor kritérií určených k výběru úloh však nebylo možné plně využít ve vztahu ke všem textům, jak jsme upozornili již přímo v naší práci. Mnohem přínosnějšími se ukázaly být navrhované úlohy, které byly vytvořeny s ohledem na potřeby konkrétních textů (např. lyrických). Kritéria, která jsme zvolili, lze obecně uplatnit při výběru textů pro výuku literatury a českého jazyka na druhém stupni základní školy. Díky tomu je po dílčích úpravách můžeme využít k tvorbě materiálu určeného k práci i s jinými typy literárních textů, než jaké jsme použili v naší práci.

Druhý závěr, který z kritérií vyplývá, se týká metodologie tvorby pracovního listu tohoto typu. Na základě diferenciací jednotlivých listů, jejich témat a použitých textů, jež vyžadují individuální přístup, jsme upustili od vytvoření jednotného konceptu metodologické reflexe a vytvořili jsme komentář ke každému pracovnímu listu zvlášť. Tento přístup nám umožnil přesněji reflektovat námi použité postupy. Uvědomujeme si však úskalí tohoto konceptu, který s sebou přináší určité nedostatky. Ty jsou patrné zejména v otázce srovnání reflexí jednotlivých listů. Tento aspekt práce proto vnímáme jako problematický, avšak vzhledem k obsáhlosti analyzovaného souboru a specifičnosti jednotlivých materiálů se domníváme, že prostřednictvím obecné reflexe by dosažení stanovených cílů nebylo možné.

Cílem naší práce bylo reflektovat postup uplatňovaný při tvorbě didaktického materiálu. Vytvořený materiál proto komentujeme zejména ve vztahu k procesu, na základě něhož vzniká. Vzhledem k našim pedagogickým zkušenostem se sice snažíme připojit i komentáře týkající se využití tohoto materiálu ve výuce, nicméně tak činíme jen v omezené míře, protože tento aspekt není předmětem naší práce. Jednou z tematických oblastí, kterou by bylo možno

tuto práci rozšířit, by tak mohla být právě reflexe praktického využití vzniklých materiálů přímo ve výuce.

Hlavním měřítkem, na základě něhož bychom mohli hodnotit naši práci, je míra úspěchu, s níž žáci přijmou materiály vytvořené podle námi navržených postupů. Tato zpětná vazba prověří, zda se prostřednictvím nich podaří splnit jeden z cílů naší práce, tj. motivovat žáky ke čtení současné české literatury pro děti a mládež. Případný úspěch v tomto ohledu odhalí, zda jsou navrhovaná kritéria funkční a je možné z nich do budoucna čerpat.

Zkušenosti získané tvorbou těchto pracovních listů v naší další praxi zhodnotíme jak během příprav na vyučovací hodiny, tak při tvorbě dalších výukových materiálů založených na práci s literárním textem. Praktická část práce věnující se konkrétním pracovním listům a jejich reflexi se tak může stát inspirací nejen pro začínajícího pedagoga, ale také pro ostatní vyučující českého jazyka a literatury.

5. Seznam literatury

Odborná literatura

HRBÁČEK, Josef. Recepce textu, jeho analýza a interpretace, in *Naše řeč* 88, 2005, č. 1, s. 1–8.

CHALOUPKA, Otakar a NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. [Sv.] 3. Praha: Albatros, 1979.

KOPÁČ, Radim, ed. *Česká literatura pro děti a mládež (2000–2011)*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2012.

MALÝ, Radek. Knihy (pro děti?) Petra Nikla. In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy*. Praha: Obec spisovatelů, 2009.

MATĚJKOVÁ, Jana. Jiní by takové opičárny nepsali. In *Tvar*, 2008, č. 8, s. 2.

NOVÁKOVÁ, Luisa. Fantazie, uvolnění a hledání řádu, in *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.

URBANOVÁ, Svatava: Magnetická pole české literatury pro děti a mládež na začátku 21. století, in *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy*. Praha: Obec spisovatelů, 2009.

URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia, 2003.

Pedagogika a didaktika

BERÁNKOVÁ, Eva a KOSTEČKA, Jiří. *Přečtěte si s námi: literární interpretace pro vyučovací praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

BERÁNKOVÁ, Eva a LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Trocha literární teorie: příručka pro literární výchovu žáků 6. – 9. ročníků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999.

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.

CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ. Český jazyk a literatura. Pracovní list a soubor vzorových úloh, in: *Oficiální stránky maturitní zkoušky* [online]. S. 2 [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Česká čítanka pro starší školní věk v letech 1870–1970 a její kanonické texty*. Praha: Karolinum, 2011.

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury. Adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks*. Praha: Portál, 2006.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Erudice, kreativita a fantazie učitele při výběru textů pro literární výchovu. Práce s uměleckým textem v literární výchově, in *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011.

HAUSENBLAS, ONDŘEJ. Systematický rozvoj čtenářské gramotnosti žáka, nebo nárazová školení učitelů?, in: Wildová, Radka (ed.), *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Příklady dobré praxe*. Praha: Univerzita Karlova, 2012.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007.

HOMOLOVÁ, K. Pubescentní čtenářství a perspektivy jeho rozvoje ve školní literární výchově, in: Fibiger, Martin (ed.), *Literární výchova jako cesta k četbě: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.

HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky. 2., upravené vydání*. Brno: Edika, 2013.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

KLÍMOVÁ, Květoslava a KOLÁŘOVÁ, Ivana. *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Praha: Grada, 2013.

- KOŽMÍN, Zdeněk. *Interpretace básní. 2.*, přeprac. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- LEISEN, Josef. Arbeitsblätter einsetzen, in *Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Koblenz* [online]. 2009 [cit. 2017-09-22]. Dostupné z: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/7%20%20Arbeitsblaetter%20einsetzen.pdf>.
- MARHOUNOVÁ, Jana. Dítě a kniha, in *Čtenář*, 31, 1979, č. 8–9. S. 275.
- MARTINKOVÁ, Věra. *Metodický průvodce k Teorii literatury netradičně*. Praha: Trizonia, 1996.
- MERTIN, Václav. Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství, in *Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás 23* [online], 2013, č. 1, s. 3 [cit. 2017-11-19]. Dostupné z: http://www.svkhk.cz/SVKHK/u-nas-pdf_archiv/20130110.pdf.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čeština v didaktickém zrcátku* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Metelkova_Cestinavdidakt.pdf.
- Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>.
- POUROVÁ, Jitka. Výzkum současného stavu četby a příjmu literárních děl 14–18letými čtenáři se zaměřením na estetickou funkci I, II, III, in *Čtenář* 48, 1996, č. 7/8, s. 256–262, 324–327, 370–372.
- SCHINDLER, Radek a kol. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese nanuk aneb Zábavná cvičení z češtiny*. Praha: Albatros, 2008.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [v nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007.

SULOVSÁ, Jarmila. Literární výchova na ZŠ a rozvoj fantazie, in: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.

SULOVSÁ, Jarmila. Čítanka – cesta ke čtenářství, in ŠINK, Radim (ed.) *Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009.

SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2000.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1999.

TYMRÁKOVÁ, Iva, JEDLIČKOVÁ, Helena, HRADILOVÁ, Lenka. Pracovní list a tvorba pracovního listu pro přírodovědné vzdělávání, in: *Metodologické aspekty a výskum v oblasti didaktik přírodovedných pol'nohospodárskych a príbuzných oborov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2005.

VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie* [online]. Ostrava, 2012 [cit. 2017-11-07]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psychologie.pdf>.

ZÍTKOVÁ, Jitka. Cesta současné literatury pro děti do čítanek, In: *Literatura pro děti a mládež na začátku tisíciletí: kontexty, problémy, trendy*. Praha: Obec spisovatelů, 2009.

ŽEMBEROVÁ, Viera. Keď text, tak aký? Keď čitateľ, tak čoho?, in *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.

Kurikulární a další pedagogické dokumenty

JANÍK, Tomáš a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

Školní vzdělávací program Brána do života [online]. [cit. 2017-01-27]. Dostupné z: <http://1zs.dobris.cz/wp-content/uploads/2012/02/%C5%A0VP-PLATNOST+OD+1.9.2013.pdf>.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání 22. základní školy Plzeň, Na Dlouhých 49, příspěvkové organizace, 312 09 Plzeň [online]. 2016. [cit. 2017-08-19]. Dostupné z: <https://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs-v6.pdf>.

ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská 4 – ŠVP: Škola pro život v 21. století [online]. 2014. [cit. 2017-08-19]. Dostupné z: http://www.kotlarska.cz/wp-content/uploads/2014/12/svp_zs.pdf.

Učebnice, čítanky a výukové materiály

ADLT, Jaromír. *Literární výchova pro 6. – 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií: úvod do teorie literatury*. Praha: Fortuna, 1997.

BIČANOVÁ, Lenka a DYMÁČKOVÁ, Lucie. *Čítanka pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2016.

DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998.

DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6: pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 1998.

DOROVSKÁ, Dagmar. *Čítanka 6: příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998.

FRIEDL, Tereza a kol. *Hravá literatura 6: pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2016.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a TERŠOVÁ, Renata. *Český jazyk: pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit*. Plzeň: Fraus, 2003.

KŘIVÁNEK, Vladimír, KUPCOVÁ, Helena a PETERKA, Josef. *Malý slovník literárních pojmů a autorů: texty k literární výchově pro 6. – 9. ročník ZŠ a SŠ a nižší třídy gymnázií*. Praha: Scientia, 1994.

NEZKUSIL, Vladimír. *Literární výchova pro 6. – 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií: rozmluvy o světě literatury*. Praha: Fortuna, 1999.

SOUKAL, Josef. *Literární výchova pro 2. stupeň základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2009.

ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ, Kateřina. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012.

Akademické práce

KOČOVÁ, Veronika. *Životní situace v literatuře. Pracovní listy pro devátý ročník základních škol*. Magisterská diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2014. Vedoucí práce doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

RADVÁKOVÁ, Věra. *Interpretace textu na gymnáziu*. Disertační práce. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. Vedoucí práce prof. PhDr. Miloš Zelenka, DrSc.

SADÍLKOVÁ, Eva. *Typologie pracovních listů v muzeích a galeriích na jižní Moravě*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012. Vedoucí práce Mgr. Lucie Jagošová, DiS.

Výchozí texty pro práci s pracovními listy

Atlas hub, in: *iVtipy* [online]. 2017 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: <https://www.ivtipy.cz/vtipy-o-houbareni-2/>.

BAŇKOVÁ, Markéta. *Straka v říši entropie*. Praha: Petr Prchal, 2010.

ČUNDERLE, Michal. *Bubela: doslova a do písmene pravé české dobrodružství*. Praha: Brkola, 2012.

DĚDEČEK, Jiří. *Uleželé želé*. Praha: Albatros, 2005.

DRÁBEK, David. *Drábek dětem!*. Praha: Akropolis, 2013.

DRIJVEROVÁ, Martina. *České dějiny očima Psa: co bylo, to bylo*. Praha: Albatros, 2006.

EISLEROVÁ, Jana. *Staré řecké báje a pověsti*. Praha: Fragment, 2010.

EZOP. *Bajky*. Praha: Omega 2013.

FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy ze Starého zákona*. Praha: Albatros, 2014.

HULPACH, Vladimír. *Indiánské báje Střední a Jižní Ameriky* [audiokniha ve formátu mp3]. Čte Gabriela VRÁNOVÁ. AudioStory, 2015.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011.

JEŽKOVÁ, Alena. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Albatros, 2005.

KAŠPAR, Oldřich, (ed.) a MÁNKOVÁ, Eva, (ed.). *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti*. Praha: Argo, 2001. S. 209–210.

LORENZOVÁ, Saša a STAMBERGOVÁ, Sylva. *Dobříšské pověsti*. Dobříš: Městský úřad, 1992.

MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander, 2012.

MAŇÁK, Vratislav. *O Nebesáři*. Dalovice: Vydavatelství Art, 2016.

NEJEDLÝ, Jan (ed.). *Mistr sportu skáče z dortu*. Praha: Meander, 2014.

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006.

NOHAVICA, Jaromír. *Odysseus*, in *KaraokeTexty* [online]. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <http://www.karaokeczech.cz/texty-pisni/nohavica-jaromir/odysseus-529377>.

NOVOTNÁ, Anna. *Kdo jinému jámu kopá--: lehko i vážný slovník přirovnání, pořekadel a přísloví*. Praha: Práh, 2013.

PEŘINOVÁ, Iva. *Zápisky křídlem a kopyty: události pozemské i nadpozemské, podsvětí i podmořské, bájným koněm zaznamenané*. Praha: Albatros, 2004.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Uzly a pomeranče*. Praha: Albatros, 2011.

SVITÁK, Jan. *Čertovo kopyto*. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2010.

ŠLIK, Petr Hugo. *Tajemství jeskyně pokladů*. Praha: Albatros, 2015.

URBÁNKOVÁ, Dagmar (ed.). *Už měkoně vyvádějí*. Praha: Baobab, 2016.

VOPĚNKA, Martin. *O duši a dívce: pohádky z hor*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Mladá fronta, 2016.

VOXEL. *Hitmaker*, in *KaraokeTexty.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-12-25]. Dostupné z: <http://www.karaokeczech.cz/texty-pisni/voxel/hitmaker-336032>.

WERICH, Jan. *Fimfárum* [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z: <http://klimesova.mysteria.cz/nekovar/odkazy/fimfarum.pdf>.

ŽÁČEK, Jiří. *2 x 2 je někdy 5*. 2., přeprac. vyd. Praha: Albatros, 2004.

Další zdroje

BRABENEC, Vratislav. *Pajasan*. Praha: Meander, 2016.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Básník v báglu*. Praha: Albatros, 2005.

Fable-Esope-Rackham 07.jpg. In: Wikimedia Commons [online]. [cit. 2017-12-31]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fable-Esope-Rackham_07.jpg.

FUČÍKOVÁ, Renáta. *Antonín Dvořák*. Praha: Práh, 2012.

HAAN, Linda de a NIJLAND, Stern. *Princ & princ*. Praha: Meander, 2013.

HÁJ, Felix. *Školák Kája Mařík*. Brno: Občanská tiskárna, 1926.

HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint, 2014.

KRÁL, Robin. *Vynálezárium: zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur*. Praha: Běžiliška, 2015.

LOMOVÁ, Lucie. *Zlaté české pohádky*. Praha: Práh, 2008.

MACKŮ, Iva. *Teen Pop*. Praha: Albatros, 2009.

MALÝ, Radek. *Příhody matky Přírody*. Praha: Meander, 2014.

MENDOZOVÁ, Jindřiška. *Meč pánů z Velhartic*. Praha: Grada, 2014.

PECHÁČKOVÁ, Ivana. *Legenda o svatém Václavovi*. Praha: Meander, 2008.

PILÁTOVÁ, Markéta. *Jura a lama*. Praha: LePress, 2012.

PLACHÝ, Jakub. *Velká kniha čůrání*. Praha: Labyrint, 2013.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: --ale jenom na skok*. Praha: Albatros, 2006.

RÚČKOVÁ MORAVCOVÁ, Adéla. *Výletovník*. Praha: Slovart, 2016.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Kozí knížka*. Praha: Baobab, 2005.

SODOMKA, Martin. *Jak si postavit motorku*. Svitavy: MS studio, 2014.

ŠMALEC, Petr a kol. *Šmalcova abeceda*. Vyd. 2. Praha: Baobab, 2010.

UNIVERSALOVÁ, JANA (pedagožka 1. ZŠ Dobříš) – LIDOVÉ POHÁDKY – tabulka v PL
Pohádky A

WEINIGER, Ruth J. *Eliášovy příběhy na zemi, nebi a na moři*. Praha: Malvern, 2016.

476008. In: Clipart Library [online]. [cit. 2017-12-31]. Dostupné z: http://clipart-library.com/image_gallery/476008.gif.

6. Přílohy

Příloha č. 1 – Školní vzdělávací program Brána do života, Český jazyk a literatura, 6. ročník

Příloha č. 2 – Tematický plán pracovních listů

Příloha č. 3 – Zastoupení ukázek z knih současné české LPDM v *Čítance pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia*

Příloha č. 1 – Školní vzdělávací program Brána do života, Český jazyk a literatura, 6. ročník

Český jazyk a literatura	6. ročník	
<p>Výchovné a vzdělávací strategie</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Kompetence komunikativní Kompetence občanské Kompetence sociální a personální Kompetence pracovní 	
<p>RVP výstupy</p> <p>ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití</p>	<p>ŠVP výstupy</p> <ul style="list-style-type: none"> odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru 	<p>Učivo</p> <p>JAZYKOVÁ VÝCHOVA</p> <p>OBECNÉ POUČENÍ O JAZYCE</p> <ul style="list-style-type: none"> čeština – jazyk národní a mateřský spisovné a nespisovné útvary a prostředky jazykové příručky, jejich užívání – Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny
<p>ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami</p>	<ul style="list-style-type: none"> orientuje se v jazykových příručkách 	<p>ZVUKOVÁ STRÁNKÁ JAZYKA</p> <ul style="list-style-type: none"> spisovná výslovnost, slovní přízvuk <p>SLOVNÍ ZÁSOBA A TVOŘENÍ SLOV</p> <ul style="list-style-type: none"> stavba slova, skupiny hlásek při odvozování zdvojené souhlásky předpony a přípony
<p>ČJL-9-2-01 spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova</p>	<ul style="list-style-type: none"> spisovně vyslovuje česká slova 	<p>TVAROSLOVÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> slovní druhy, slova ohebná a neohebná
<p>ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémách</p>	<ul style="list-style-type: none"> používá zásady tvoření českých slov, aplikuje znalost v písemném projevu 	<ul style="list-style-type: none"> podstatná jména – druhy, skloňování jména obecná a vlastní
<p>ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci</p>	<ul style="list-style-type: none"> třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov 	<ul style="list-style-type: none"> přídavná jména – druhy, jmenné tvary, skloňování,
<p>ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci</p>	<ul style="list-style-type: none"> určí mluvnické kategorie u podstatných jmen, aplikuje znalost pro písemný projev určí mluvnické významy u přídavných jmen, aplikuje 	

Český jazyk a literatura	6. ročník	
tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci	znalost pro písemný projev	stupňování
ČIL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci	<ul style="list-style-type: none"> rozpozná druhy zájmen a číslovek, nezaměňuje jejich tvary 	<ul style="list-style-type: none"> zájmena – druhy, skloňování osobních, ukazovacích, přívlastňovacích číslovky – druhy, skloňování základních
ČIL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí	<ul style="list-style-type: none"> vyhledává základní větné členy, zdůvodní shodu 	SKLADBA <ul style="list-style-type: none"> základní větné členy rozvíjející větné členy
ČIL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí	<ul style="list-style-type: none"> vyhledává rozvíjející větné členy 	<ul style="list-style-type: none"> základní větné členy rozvíjející větné členy
ČIL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí	<ul style="list-style-type: none"> rozlišuje větu jednoduchou a souvětí 	<ul style="list-style-type: none"> věta jednoduchá a souvětí řeč přímá a nepřímá
ČIL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí	<ul style="list-style-type: none"> vytváří souvětí pomocí nejčastějších spojovacích výrazů 	<ul style="list-style-type: none"> věta hlavní a vedlejší, spojování vět nejobvyklejšími spojovacími výrazy interpunkce
ČIL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci	<ul style="list-style-type: none"> roliší základní slohové útvary 	<ul style="list-style-type: none"> sloh, slohové útvary
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> odlišuje spisovný a nespisovný projev 	KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA VYPRÁVOVÁNÍ <ul style="list-style-type: none"> osnova, časová posloupnost
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> sestaví osnovu, dodrží časovou posloupnost 	<ul style="list-style-type: none"> naslouchání praktické – výchova k empatii, podnět k jednání
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> užívá přesné jednoznačné pojmenování 	<ul style="list-style-type: none"> naslouchání věcné, soustředěné, aktivní POPIS, FUNKCE POPISU <ul style="list-style-type: none"> popis osoby, věci
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> dbá na výběr vhodných slov při nácvičku popisu 	<ul style="list-style-type: none"> popis osoby, věci
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> roliší zprávu a oznámení 	ZPRÁVA A OZNÁMENÍ

Český jazyk a literatura	6. ročník	
ke svému komunikačnímu záměru		
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> • zdůvodní si význam přesného a stručného vyjádření 	ZPRÁVA A OZNÁMENÍ
ČIL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjí techniku mluveného slova 	ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI <ul style="list-style-type: none"> • telefonování, vzkazy, diskuze
ČIL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu	<ul style="list-style-type: none"> • zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu 	<ul style="list-style-type: none"> • zásady dorozumívání, komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace • technika mluveného projevu
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> • odlišuje dopisy úřední a osobní 	DOPIS <ul style="list-style-type: none"> • osobní a úřední
ČIL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	<ul style="list-style-type: none"> • aplikuje obsahové, grafické a pravopisné poznatky v psaní dopisů 	<ul style="list-style-type: none"> • psaní dopisu různým adresátům
ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele	<ul style="list-style-type: none"> • vnímá literaturu jako zdroj poznání a prožitků 	LITERÁRNÍ VÝCHOVA CHARAKTERISTIKA LITERÁRNÍCH DRUHŮ
ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele	<ul style="list-style-type: none"> • rozliší poezii, prózu a drama 	<ul style="list-style-type: none"> • poezie, próza, drama • lidová slovesnost
ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele	<ul style="list-style-type: none"> • zdůvodní význam literatury v životě 	<ul style="list-style-type: none"> • poezie, přednes literárního textu
ČIL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie	<ul style="list-style-type: none"> • tvoří vlastní literární text podle svých schopností, rozvíjí fantazii hrou 	POHÁDKY <ul style="list-style-type: none"> • pohádky klasické a moderní • pohádky české a jiných národů • tvořivé činnosti s literárním textem • volná reprodukce čteného textu
ČIL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla	<ul style="list-style-type: none"> • reprodukuje přečtený text 	

Český jazyk a literatura	6. ročník	
<p>ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitelé</p>	<ul style="list-style-type: none"> odliší pověst, pohádku, mýtus 	<p>MÝTY A POVĚSTI</p> <ul style="list-style-type: none"> mýty antické a biblické lidové báje o světě pověsti české a jiných národů pověsti regionální pověsti regionální
<p>ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitelé</p>	<ul style="list-style-type: none"> poznává slovesnost regionu 	
<p>ČIL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla</p>	<ul style="list-style-type: none"> volně reprodukuje slyšený text 	<ul style="list-style-type: none"> volná reprodukce slyšeného textu
<p>ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitelé</p>	<ul style="list-style-type: none"> vysvětlí vznik bajky 	<p>BAJKY</p> <ul style="list-style-type: none"> bajky veršované a prozaické dramatizace textu
<p>ČIL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitelé</p>	<ul style="list-style-type: none"> rozpozná hlavní sdělení textu 	
<p>ČIL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo</p>	<ul style="list-style-type: none"> zdůvodní vztah literatury se životem 	<p>POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ</p>
<p>ČIL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo</p>	<ul style="list-style-type: none"> hodnotí sdělení autora na základě vlastních zkušeností 	<p>POVÍDKY ZE ŽIVOTA DĚTÍ</p>
<p>ČIL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo</p>	<ul style="list-style-type: none"> formuluje dojmy ze své četby, návštěvy kulturních akcí 	<p>LITERÁRNÍ VÝCHOVNÉ AKTIVITY</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretace ukávek z knih, divadelních představení besedy o četbě, představení filmová tvorba pro děti a mládež knižní ilustrace práce různých ilustrátorů vlastní výtvarný doprovod k literárnímu dílu návštěvy kulturních akcí

Český jazyk a literatura	6. ročník	
ČIL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo	<ul style="list-style-type: none"> • vnímá text 	<ul style="list-style-type: none"> • individuální četba • besedy o četbě, představení • filmová tvorba pro děti a mládež • knižní ilustrace • práce různých ilustrátorů • vlastní výtvarný doprovod k literárnímu dílu • školní, městská knihovna • orientace v knihovně, katalog autorů, názvů knih • návštěvy kulturních akcí
ČIL-9-3-09 vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích	<ul style="list-style-type: none"> • orientuje se v knihovně 	

ŠVP výstup	Závislost	Předmět -> Ročník -> ŠVP výstup
• rozliší zprávu a oznámení	-->	Informatika -> 6. ročník -> • vysvětlí pojmy, vyhledá informace, najde obrázky
• odlišuje dopisy úřední a osobní	-->	Anglický jazyk -> 6. ročník -> • mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech
• vysvětlí vznik bajky	-->	Dějepis -> 6. ročník -> • popíše způsob života ve starověkém státě
• odliší pověst, pohádku, mýtus	-->	Dějepis -> 6. ročník -> • objasní pojmy antika, báje, epos
• poznává slovesnost regionu	-->	Dějepis -> 6. ročník -> • vysvětlí význam kulturního a vědního přínosu pro současnost
• formuluje dojmy ze své četby, návštěvy kulturních akcí	-->	Výtvarná výchova -> 6. ročník -> • porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření
• zdůvodní si význam přesného a stručného vyjádření	-->	Informatika -> 6. ročník -> • vyvaruje se chyb a dodržuje zásady pro používání elektronické pošty
• aplikuje obsahové, grafické a pravopisné poznatky v psaní dopisů	-->	Anglický jazyk -> 6. ročník -> • rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat
• vysvětlí vznik bajky	<--	Dějepis -> 6. ročník -> • popíše způsob života ve starověkém státě
• odliší pověst, pohádku, mýtus	<--	Dějepis -> 6. ročník -> • objasní pojmy antika, báje, epos
• poznává slovesnost regionu	<--	Dějepis -> 6. ročník -> • vysvětlí význam kulturního a vědního přínosu pro současnost
• formuluje dojmy ze své četby, návštěvy kulturních akcí	<--	Výtvarná výchova -> 6. ročník -> • porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření

ŠVP výstup	Závislost	Předmět -> Ročník -> ŠVP výstup
<ul style="list-style-type: none"> roziší zprávu a oznámení zdůvodní si význam přesného a stručného vyjádření aplikuje obsahové, grafické a pravopisné poznatky v psaní dopisů 	<p><--</p> <p><--</p> <p><--</p>	<p>Informatika -> 6. ročník -> vysvětlí pojmy, vyhledá informace, najde obrázky</p> <p>Informatika -> 6. ročník -> vyvaruje se chyb a dodržuje zásady pro používání elektronické pošty</p> <p>Anglický jazyk -> 6. ročník -> rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslované promluvy či konverzace, který se týká osvojených témat</p>

Český jazyk a literatura		7. ročník
<p>Výchovné a vzdělávací strategie</p> <ul style="list-style-type: none"> Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Kompetence komunikativní Kompetence sociální a personální Kompetence občanské Kompetence pracovní 		
<p>RVP výstupy</p> <p>ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémích</p> <p>ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémích</p> <p>ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami</p> <p>ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci</p>	<p>ŠVP výstupy</p> <ul style="list-style-type: none"> rozlišuje příklady v textu, dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov rozpoznává přenesená pojmenování pracuje s Pravidly českého pravopisu a Slovníkem spisovné češtiny třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov, vědomě je používá ve vhodné komunikační situaci 	<p>Učivo</p> <p>JAZYKOVÁ VÝCHOVA</p> <p>SLOVNÍ ZÁSOBA A TVOŘENÍ SLOV</p> <ul style="list-style-type: none"> slovní zásoba, způsoby jejího obohacování způsoby tvoření slov – odvozování, skládání, zkracování způsoby tvoření slov – odvozování, skládání, zkracování <p>význam slova – slovo, sousloví, rčení</p> <p>slova jednoznačná a mnohoznačná</p> <p>synonyma, homonyma, odborné názvy</p> <p>TVAROSLOVÍ</p> <ul style="list-style-type: none"> podstatná jména – konkrétní a abstraktní pomnožná, hromadná, látková vlastní jména, názvy

Příloha č. 2 – Tematický plán pracovních listů

Charakteristika literárních druhů	Lyrika, epika, drama	Spisovné a nespisovné útvary a prostředky	Radek Malý: <i>Poetický slovníček dětem v příkladech</i>	září
	Lidová slovesnost	Spisovné a nespisovné útvary a prostředky	Michal Čunderle: <i>BUBELA</i> , Jan Nejedlý: <i>Mistr sportu skáče z dortu</i> , Anna Novotná: <i>Kdo jinému jámu kopá...</i> , Dagmar Urbánková: <i>Už měkoně vyvádějí</i>	září
Pohádky	Pohádky klasické a moderní	Stavba slova, skupiny hlásek při odvozování	Vratislav Maňák: <i>O Nebesáři</i> , Petr Nikl: <i>Lingvistické pohádky</i> , Martin Vopěnka: <i>O duši a dívce – pohádky z hor</i>	říjen
	Pohádky české a jiných národů	Zdvojené souhlásky + vypravování	Oldřich Kašpar: <i>Kouzelný strom</i> , Jan Werich: <i>Fimfárum</i>	říjen – listopad
Mýty a pověsti	Mýty antické a biblické	Slovní druhy	Jana Eislerová: <i>Staré řecké báje a pověsti</i> , Renáta Fučíková: <i>Obrazy ze Starého zákona</i> , Iva Peřinová: <i>Zápisky křídlem a kopyty</i> , Jiří Žáček: <i>2 x 2 je někdy 5</i>	listopad – prosinec
	Lidové báje o světě	Podstatná jména	Vladimír Hulpach: <i>Indiánské báje Střední a Jižní Ameriky</i>	prosinec
	Pověsti české a jiných národů	Popis osoby	Martina Drijverová: <i>České dějiny očima Psa</i> , Alena Ježková: <i>Staré pověsti české a moravské</i>	leden
	Pověsti regionální	Zájmena + popis věci	Saša Lorenzová a Sylva Stambergová: <i>Dobříšské pověsti</i>	leden
Bajky	Bajky veršované a prozaické	Číslovky	Markéta Baňková: <i>Straka v říši entropie</i> , Ezop: <i>Bajky</i> , Jiří Žáček: <i>Bajky</i>	únor

		<i>a nebajky</i>	
	Dramatizace textu	Ezop: <i>Bajky</i>	únor
Povídky ze života dětí	Zpráva a oznámení	Iva Procházková: <i>Uzly a pomeranče</i>	březen
	Rozvíjející větné členy	Michal Čunderle: <i>BUBELA</i> , Jan Sviták: <i>Čertovo kopyto</i>	duben
	Věta jednoduchá a souvětí	David Drábek: <i>Dětem!</i>	duben
	Psaní dopisu různým adresátům	Jiří Dědeček: <i>Uleželé želé</i> , Petr Hugo Šlik: <i>Tajemství jeskyně pokladů</i>	květen
	Souhrnné opakování	Alena Ježková: <i>Dračí polévka</i>	červen

Příloha č. 3 – Zastoupení ukázek z knih současné české LPDM v Čítance pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia

Tematické bloky:

I s podzimem do školy, Vznik Země a život na ní, Život v pravěku a ve starověku, Zima, Večer s moderní pohádkou, Život v rodině a mezi lidmi, Já a moji kamarádi, Místo, kde žiji, Cesty za dobrodružstvím, Prázdniny klepou na dveře

I s podzimem do školy

BUDINSKÝ, Václav (ed.). *Šli dva blázni na vandr, aneb, Nejlepší anekdoty pro děti*. Praha: Albatros, 2002.

CINA, Emil. *O školara = Školáci*. Praha: Společnost Horymíra Zelenky, 2005.

DIVIŠ, Ivan. *Říkadla a kecadla: pokusy pro děcka*. Praha: Baobab, 2004.

MALÝ, Radek. *Listonoš vítr: (co přinesl a co mi šeptal)*. Praha: Albatros, 2011.

Vznik Země a život na ní

HULPACH, Vladimír. *Indiánské pohádky*. Praha: Mladá fronta, 2003.

SVĚRÁK, Zdeněk. *Když se zamiluje kůň: písničky s notami a akordy pro děti i dospělé [hudebnina]*. Praha: Fragment, 2004.

ZÁRUBA, Bořivoj. *Jak se loví dinosauři, aneb, Co nevíte o historii Země*. Praha: Knižní klub, 2007.

ŽÁČEK, Jiří a KREJČOVÁ, Šárka (ed.). *Na svatýho Dyndy*. Praha: Albatros, 2005.

Život v pravěku a ve starověku

BUDINSKÝ, Václav (ed.). *Šli dva blázni na vandr, aneb, Nejlepší anekdoty pro děti*. Praha: Albatros, 2002.

DĚDEČEK, Jiří. *Šli červotoči do houslí*. Praha: Albatros, 2001.

HOLUB, Norbert (ed.) a KOSTRHUN, Petr (ed.). *Na procházce s mamutem*. Brno: Větrné mlýny, 2012.

CHOMOVÁ, Jitka. *Tony K*. Praha: Knižní klub, 2007.

MARTÍNKOVÁ, Jana. *O zlatém vejci, Brahmovi a vesmírných světech: mýty starých Indů*. Praha: Argo, 2010.

PEŘINOVÁ, Iva. *Zápisky křídlem a kopyty: události pozemské i nadpozemské, podsvětní i podmořské, bájným koněm zaznamenané*. Praha: Albatros, 2004.

ŠRUT, Pavel. *Příšerky & příšeri*. Praha: Paseka, 2005.

ŠRUT, Pavel. *Veliký tůdle*. Praha: Paseka, 2003.

VÁLKOVÁ, Veronika. *Egypt: v nitru pyramidy*. Praha: Grada, 2013.

Zima

FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů*. Praha: Meander, 2011.

KRATOCHVÍL, Miloš. *Létací koště*. Frýdek-Místek: Alpress, 2003.

KUBÁSEK, Marek. *Baf!*. Beroun: Machart, 2014.

RÁKOSNÍKOVÁ, Jiřina. *Ten vánoční čas* [hudebnina]. Praha: Vyšehrad, 2006.

SCHNEIDEROVÁ, Eva a HANZOVÁ, Marie. *Hry s příslovími, hádankami a pranostikami*. Praha: Portál, 2013.

TINKOVÁ, Eva. *České svátky a tradice*. Kralice na Hané: Computer Media, 2010.

Večer s moderní pohádkou

DEMETER, Gejza a ANDRŠ, Zbyněk (ed.). *Ráj na zemi: romské pohádky*. Praha: Triáda, 2011.

MIKULKA, Alois. *Lupiči a policajti*. Brno: Doplněk, 2003.

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006.

PTÁČKOVÁ, Jindřiška. *Chyť si lelka na udici: [hravá knížka pohádek, veršů a nápadů pro malé školáky]*. Praha: Knižní klub, 2008.

ŽIŠKA, Pavel. *Neříkejte teleti, aneb, Knížka básní pro děti*. Praha: Albatros, 2008.

Život v rodině a mezi lidmi

ČERNÁ, Milena a kol. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000.

ČERNÍK, Michal. *Jak žijí oblázky*. Praha: Portál, 2012.

PLÍHAL, Karel. *Jako cool v plotě*. Hradec Králové: Inspiracek, 2006.

SLÍVA, Jiří. *Všechno dobře dopadne*. Praha: Amulet, 2000.

SUCHÝ, Jiří a KADLEC, Václav (ed.). *Encyklopedie Jiřího Suchého*. Sv. 6, Písničky: Pra-Ti. Praha: Karolinum, 2001.

ŠTUKA, Ivo. *Kde bloudí velbloudi?*. Praha: Albatros, 2003.

Já a moji kamarádi

BYSTROV, Michal. *Nech ten mech*. Praha: Meander, 2014.

Místo, kde žiji

BRAUNOVÁ, Petra a POŠIVAČ, Filip. *Tramvaj plná strašidel*. Praha: Albatros, 2012.

FISCHEROVÁ, Daniela. *Milion melounů*. Praha: Meander, 2011.

Cesty za dobrodružstvím

FIŠEROVÁ, Ilona. *Na orlích křídlech*. Praha: Albatros, 2014.

HORA, Jan. *Dobrodružství v kouzelné knihovně*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011.

Prázdniny klepou na dveře

KRATOCHVÍL, Miloš. *Létací koště*. Frýdek-Místek: Alpress, 2003.

ŠIANSKÁ, Dana. *Zakázané prázdniny*. Praha: Krigl, 2013.