

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Integrované pojetí práce s básnickým textem v 6. ročníku základní školy
Integrative Approach to Poetry in the Sixth Grade of Lower Secondary
School

Adéla Pretschner

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N AJ-ČJ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Integrované pojetí práce s básnickým textem v 6. ročníku základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2023

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce, Mgr. Filipu Kombercovi, Ph.D., za jeho ochotu, lidský přístup a odborné rady. Děkuji všem ze ZŠ Mláďí za důvěru, kterou ve mě jakožto začínajícího pedagoga vkládají. Děkuji svému milujícímu manželovi, láskyplné rodině a přátelům za neutuchající povzbuzování, všestrannou podporu, zázemí a odhodlání se mnou nést příjemné i náročné okamžiky mého studia. Děkuji Ježíši, který mě přivedl na cestu učitelky a dovedl až sem.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá mezisložkovou úrovní integrace ve výuce předmětu český jazyk a literatura, tedy propojováním jazykové výchovy, komunikačně-slohové a také výchovy literární. Z hlediska uměleckých textů, jež jsou obsahem literární složky, se práce soustředí na texty básnické. Cílem je obhájit nenahraditelnost poezie v životě člověka, a tudíž i její místo v základním vzdělávání. Na podkladě odborné literatury shledává práce důležitost poezie nejen v jejím specifickém užívání jazykových prostředků, jejichž percepce mj. rozvíjí logické uvažování o jazyce a poskytuje umělecký zážitek, ale také v působení právě této formy umění na emocionální stránku osobnosti. Poezie tímto působením může žákovi pomoci reflektovat své emoce, lépe porozumět sobě samému a v konečném důsledku se snáze vyznat i ve světě kolem sebe. Druhým vytyčeným cílem je přispět k diskuzím o změně v současnosti velmi dezintegrované výuky ČJL. Práce představuje integrovaný přístup ve výuce ČJL – inspirovaný koncepcí integrovaného pojetí výuky slovenského jazyka a literatury pro primární vzdělávání. Vzhledem k tomu, že složky předmětu jsou ze své podstaty velmi provázané, spatřuje práce přínosy tohoto přístupu zejména v tom, že jejich propojováním ve výuce je možné žáky vést k přirozenému poznávání a osvojování mateřského jazyka v jeho komplexnosti. Zatímco práce prosazuje úplné sjednocení složky jazykové a slohově-komunikační, složce literární ponechává pro její zakotvenost v umění určitou autonomii; specifičnosti její integrace pak věnuje zvláštní pozornost. Oba stanovené cíle se následně snoubí v identifikaci potenciálu básnických textů právě pro integrovaně pojatou výuku. V závěru představuje práce dva detailně popsání návrhy hodin, které jsou syntézou a aplikací stanovených teoretických východisek. Realizované a zreflektované návrhy prokázaly, že je možné v rámci jedné vyučovací hodiny nenásilně a funkčně integrovat všechny tři složky ČJL a že žáci, pokud jsou k tomu vedeni, přirozeně propojují a využívají své poznatky i dovednosti ze všech tří složek předmětu.

KLÍČOVÁ SLOVA

poezie, složky oboru Český jazyk a literatura (Slohová a komunikační výchova, Jazyková výchova, Literární výchova), cíle výuky ČJL, integrované pojetí výuky ČJL, 2. stupeň ZŠ

ABSTRACT

The presented thesis deals with the integration of the components of Czech Language and Literature, i. e. the integration of Communication and Composition, Language, and Literary Education. Regarding the literary texts, which are the content of Literary Education, the thesis focuses on poetic texts. The aim is to defend the irreplaceability of poetry in human life, and therefore to defend its place in primary and lower secondary education. Based on scholarly literature, the thesis finds the importance of poetry not only in its specific use of language which, when perceived, develops logical thinking about language and provides an aesthetic experience, but also in its ability to stimulate the emotional aspect of personality. Through this stimulation, poetry can help students to reflect on their emotions, to better understand themselves, and ultimately to better understand the world around them. The second aim is to contribute to discussions about the change of CLL teaching which is currently very unintegrated. The thesis presents an integrated approach to teaching CLL, inspired by the concept of integrated teaching of Slovak Language and Literature for primary education. As the components of the subject are inherently intertwined, by interconnecting them in teaching, students can naturally learn and acquire their mother tongue in its complexity. While advocating for the complete unification of the Language, and Communication and Composition components, the thesis leaves the literary component with a certain autonomy due to its aesthetic nature, and special attention is paid to its integration. Both set goals are subsequently combined in identifying the potential of poetic texts precisely for the integrated approach to teaching. In conclusion, the thesis presents two detailed lesson plans that are to be a synthesis and application of the theoretical foundations stated. The implemented and reflected lesson plans have proved that it is possible to naturally and efficiently integrate all three components of CLL within one class, and that students, if guided properly naturally interconnect, and use their knowledge and skills from all three components of the subject.

KEYWORDS

poetry, components of the educational field Czech Language and Literature (Communication and Composition, Language, Literary Education), aims of CLL instruction, integrative approach to CLL instruction, lower secondary school

Obsah

Úvod	7
1 Poezie a člověk jedenadvacátého století.....	10
1.1 Poezie a pubescentní čtenář	12
1.1.1 Čtenářství v pubescentním věku obecně	12
1.1.2 Čtení poezie v pubescentním věku	14
1.2 Poezie ve škole.....	15
1.2.1 Cíle práce s poezií ve škole	15
1.2.2 Problémy s naplňováním cílů – současná situace ve škole	17
1.2.3 Role učitele	19
1.3 Poezie a žáci 6. ročníku ZŠ.....	20
1.3.1 Cíle výuky poezie v 6. ročníku ZŠ	21
2 Integrované pojetí výuky	23
2.1 Přínosy a úskalí integrovaného pojetí výuky	24
2.2 Integrace v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura	27
2.2.1 Charakteristika integrovaného vzdělávacího oboru ČJL.....	28
2.2.2 Současná situace z hlediska integrovaného přístupu ve výuce ČJL.....	30
2.3 Mezisložková integrace v předmětu český jazyk a literatura	33
2.3.1 Specifičnost literární výchovy	33
2.3.2 Východiska, přínosy a úskalí integrace literární složky	37
2.4 Integrované pojetí práce s poezií	38
3 Poezie a její místo v kurikulárních dokumentech.....	42
3.1 Analýza učebních sad	43
3.2 Učební sada pro literární výchovu	46
3.3 Další zdroje	49

4	Praktická část.....	50
4.1	Teoretická východiska a zásady tvorby výukových lekcí.....	50
4.2	Lekce 1 – <i>Kocourek, Josef Kainar</i>	54
4.2.1	Průběh vyučovací hodiny	56
4.2.2	Reflexe podle modelu AAA	59
4.3	Lekce 2 – <i>Něco přidej, Shel Silverstein</i>	61
4.3.1	Průběh vyučovací hodiny	63
4.3.2	Reflexe podle modelu AAA	66
	Závěr.....	71
	Seznam použitých informačních zdrojů	74
	Přílohy	83
	Tabulky.....	97

Úvod

„...za básní se musí člověk vydat s vědomím, že se k ní bude blížit různými oklikami, že její krajina je velmi členitá, že z různých bodů jsou různé výhledy, že putování světem básně bude vzrušující a překvapivé. Také v básni je se třeba chvílemi zastavit, rozhlédnout se, soustředěně vnímat detaily i celek.“ (Kožmín, 2005, s. 5)

Poezie v dnešní době nepředstavuje pro mnoho lidí zdroj čtenářského zážitku či potěšení. Výrazně jinak tomu není ani u učitelů českého jazyka a literatury, kteří mnohdy sami tápou, jak tuto formu umění zprostředkovat svým žákům, pro žáky tak většinou poezie zůstává něčím vzdáleným, nepochopitelným, a tedy zbytečným.

I přes tuto skutečnost nemůžeme poezii upřít její nenahraditelné místo na vrcholu literárního umění, vždyť jen poezie dokáže komunikovat tak mnoho, a přitom říci tak málo; tím, co ponechá nevyřčeným, dokáže dokonce vyvolat celý komplex emocí, zážitků, představ a myšlenek. Proto bychom se básním jistě neměli vyhýbat, zvláště pak ne ve škole – v instituci, jež má poslání otevírat nové obzory, rozvíjet potenciál a tvořivost, formovat osobnost, poskytnout možnost a prostor se pro něco nadchnout, prostor k objevování a cestu k poznání. I když se ztotožňuji s tvrzením Zdeňka Kožmína a tím i s nejednoznačností, jednoduchostí světa básně, jsem přesvědčena, že stojí za to se za ní vydat. Vždyť není svět básně se svou nejednoznačností a složitostí, zároveň však schopností stále znovu uchvátit a fascinovat tak trochu alegorií na náš svět jako takový? A nevzděláváme a nevychováváme snad další a další generace právě pro náš svět?

Diplomová práce, kterou máte nyní před sebou, má za cíl navrhnout, jak a proč vůbec se snažit poezii žákům přiblížit, učinit z ní běžnou součást jejich života a pozvat je na putování za básní. Způsobů, jak těchto cílů dosáhnout, může být hned několik. V této práci se zaměříme, jak již samotný titul uvádí, na integrované pojetí práce s básnickým textem, které je mj. jedním ze způsobů putování za básní, a ukážeme tak zároveň návrh možného způsobu integrace všech tří složek předmětu český jazyk a literatura právě na tolik obávané, avšak bezesporu nezastupitelné poezii.

Smyslem této práce je také přispět alespoň malou měrou k přemýšlení o změně koncepce výuky ČJL, předmětu, který v běžné školní praxi poměrně uměle a nefunkčně rozdělujeme

na tzv. mluvnici, sloh a literární výchovu. Za naprosto stěžejní považujeme v této změně právě daleko vyšší míru integrace složek předmětu český jazyk a literatura s respektem k nutnému ponechání částečné autonomie právě literární složce, která pro své estetické působení nemůže a neměla by být sjednocována s ostatními dvěma složkami kompletně. Umělecké texty, které jsou jejím primárním obsahem, by neměly, pokaždé když se s nimi žák setká, být předmětem analýzy, zkoumání, východiskem pro jiné téma; je potřeba zachovat prostor i „jen“ pro ojedinělý čtenářský a estetický zážitek z nich. Završením práce budou dva návrhy vyučovacích hodin doplněné o následnou reflexi. Tyto návrhy se pokusí být syntézou a aplikací východisek představených v jim předcházejících kapitolách.

Úvodní dvě kapitoly tvoří jakési teoretické pilíře této práce. V první z nich se podíváme na to, jaké místo zaujímá poezie ve světě dnešní doby. Zaměříme se na její oblibu u dospělých čtenářů, která více či méně následně ovlivňuje i její oblíbenost u dětských a především pubescentních čtenářů. V tom nám pomohou realizované výzkumy týkající se recepce poezie mladých čtenářů. Na podkladě několika zdrojů zabývajících se didaktikou literární výchovy se pokusíme nastínit současnou situaci poezie v hodinách literární výchovy na 2. stupni základních škol, definovat si opodstatnění a cíle práce s poezií s následným konkretizováním jejího poslání a jejích cílů přímo ve vyučování v 6. ročníku.

Druhá kapitola pak pojedná o mezisložkové integraci v hodinách ČJL. Výchozími zdroji budou komplexně zpracovaná publikace *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury* a také současné publikace věnující se především integraci jazykové a komunikačně-slohové výchovy. Věnovat se budeme přednostem integrovaného přístupu, jeho smyslu ve výuce ČJL a dosavadní aplikaci. Opomenuty ale nezůstanou ani limity tohoto typu integrace a možná úskalí s ním spojená. Zvláštní pozornost bude věnována zejména integraci literární výchovy a ještě konkrétněji pak poezie.

Následující část diplomové práce se bude zabírat tím, jaký prostor je věnován integraci poezie v kurikulárních dokumentech, nahlédneme do RVP ZV do učebnic českého jazyka pro 6. ročník ZŠ. Představíme zde také několik dalších zdrojů, které v současné době mohou sloužit jako opora a inspirace pro plánování integrovaně pojatých vyučovacích hodin.

Předposlední kapitola pak syntetizuje východiska, na jejichž podkladě budou vytvořeny návrhy dvou vyučovacích hodin, a představí metodologii postupu při jejich vytváření.

Návrhy ukážou možnou podobu mezisložkové integrace v rámci jedné vyučovací hodiny a představí tím také jeden z možných přístupů k práci s básnickým textem. Realizace obou návrhů bude následně reflektována pomocí modelu AAA, poskytnuta tedy nebude jen analýza průběhu lekcí, ale také jejich možné a žádoucí alterace.

Touto prací, vědomi si jejích limitů i svých vlastních, směřujeme k větším cílům, které za dílčími cíli této práce, věříme, viditelně prosvítají. Tyto cíle jsou následující: pomoci žákům objevit, jak mocným nástrojem jazyk je; skrze smysluplnou a funkční výuku je vést k jeho osvojování a naučit je, jak tento nástroj funkčně používat pro dobro své i ostatních, a alespoň některé z nich i nadchnout pro náš mateřský jazyk, jenž pro ně pak po zbytek života bude zdrojem potěšení a fascinace, ať už při recepci jazykových projevů či při jejich vlastní produkci.

1 Poezie a člověk jedenadvacátého století

„Královnou literatury je poezie...“¹ (William Sommerset Maugham)

Poezie² se v dnešní době netěší velké popularitě.³ Toto tvrzení neplatí pouze u čtenářů mladých či malých, platí i v případě čtenářů dospělých. Možná tato neoblíbenost plyne už z historie, neboť poezie byla dříve jakožto vysoké umění určena pouze pro elitu, která jí také jako jediná dokázala porozumět (Andrews in Benton, 1999). Možná je tomu tak, protože báseň „*potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje tmu, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly*“ (Mistrík in Vala, 2017), což nejsou podmínky, které by v dnešní době bylo snadné vytvořit, byť i jen uvnitř nás samotných.

Důvodů, proč poezie není v současnosti populární, je ale jistě více. Dalším z nich může být nesprávný přístup k ní. Lidé jedenadvacátého století jsou zahlceni informacemi, které velmi často přijímají prostřednictvím všudypřítomného textu. „*Je nepochybné, že vyznat se dobře ve světě znamená vyznat se ve spleti textů, protože svět se z textů skládá.*“ (Franta, 2021, s. 5) Ať se podíváme kamkoli, vidíme kolem sebe bezpočet reklamních sloganů, v našich mobilních zařízeních na nás vyskakují nejrůznější oznámení plná silných, úderných a přesvědčivých slov; součástí náplně práce většiny lidí je dnes i administrativa, seznamování se s různými metodickými materiály, či vyhledávání informací např. v knihách, sbírkách zákonů, příručkách a na internetu. Člověk je tedy více než kdy dříve nucen informace filtrovat, třídít a zejména analyzovat – mnohdy i tak říkajíc slovíčkařit, ověřovat důvěryhodnost jejich zdrojů, propojovat si je a konfrontovat s informacemi jinými.

Poezie se od informačních textů v mnohém liší, ani náš přístup k ní tak nemůže být totožný. Naším cílem při četbě poezie není analyzovat ji a porozumět v básni každému verši,

¹ Volně přeloženo; Originál zní: „*The crown of literature is poetry.*“

² Přestože si uvědomujeme významové nuance mezi pojmy poezie, básnický text a báseň, v této práci je používáme do určité míry synonymně. „...*může znamenat v nejširším významu uměleckou, tzv. ‚vysokou‘ literaturu vůbec, anebo v užším významu pouze tvorbu v řeči vázané, zvláště pak lyrickou; krom toho jednotlivou báseň nebo básnickou sbírku...*“ (Mocná, 2004, s. 463)

³ Viz např. výzkumy čtenářství: 5 % respondentů ve věku 6–8 let označilo poezii jako jeden ze tří nejvíce preferovaných žánrů (Friedlanderová, 2018, s. 67); 15 % respondentů, absolventů ZŠ, označilo poezii jako oblíbený literární druh (Vala, 2017); 1 % obyvatel ČR starších 15 let čte poezii pravidelně, 9 % občas (Trávníček, 2011, s. 67).

každému jednotlivému slovu, „chytat autora za slovíčko“. Nechceme tím ale říci, že není důležité vnímat i jednotlivé detaily básně, to nakonec může být mnohdy důležité pro dosažení ještě plnějšího dojmu a zážitku z jejího čtení. Cílem naší četby je ale dílo ve své komplexnosti – to, co v nás ve své celé kráse vyvolá, osloví, otevře. Báseň toto nedělá prostřednictvím přesných a vyčerpávajících vyjádření, naopak pracuje s náznaky, „s tzv. bílými místy, která si zaplňuje čtenář na základě svých životních i čtenářských zkušeností, osobní zralosti, vzdělanosti i momentálního rozpoložení.“ (Vala, 2016, s. 64)

K poezii je tedy potřeba se zastavit, vymanit se z vlivu dnes tolik vzývaného racionálního uvažování, otevřít se nejistotě a naší představitivosti, vnímat spíše své emoce než přesnost a pravdivost svých myšlenek. S tím přichází i další překážka, neboť k tomuto dnešní doba opravdu nevyzývá a zaměřena na výkon povzbuzuje spíše k racionálnímu. Také většina populárních věcí dnes nese nálepku „snadno a rychle“, protože k podávání vyšších výkonů potřebujeme šetřit čas a ideálně i energii. Tento fakt může být dalším problémem při čtení poezie, neboť neservíruje rychle hotová tvrzení, jednoznačné pravdy a černobílé závěry, se kterými je možno snadno souhlasit nebo nesouhlasit. Za toto poezii⁴ kritizoval už Platón, neboť podle něho nejen že nepřináší poezie pravdu, ale tím, že vyvolává emoce, činí lidstvo vůči pravdě slepým (Lakoff, 2002, s. 207).

Poezie díky svému metaforickému jazyku vyzývá k utváření vlastních postojů, hledání smyslu, k bádání, k něčemu hodnotnému, něčemu, co nám již nikdo nesebere – ke změně postoje, otevření mysli, utváření nového pohledu na svět. Vždyť „obyčejná slova vyjadřují jen to, co jsme už věděli; právě díky metafoře můžeme uchopit něco nového“ (Aristoteles in Lakoff, 2002, s. 207). Ač se změnila doba a mnoho věcí je dostupnějších než kdy dříve, nezměnila se skutečnost, že vše hodnotné potřebuje čas a úsilí, nelze mít vše „snadno a rychle“; a stejně důležité jako rozvíjet racionální stránku naší osobnosti je stimulovat i tu emocionální⁵.

⁴ V Platónově době poezií rozumíme literární umění obecně, zejména pak drama.

⁵ Na základě výzkumů prezentovaných a komentovaných v knize *Emoční inteligence* vyplývá, že rozvíjení emocionální stránky osobnosti, tedy rozvíjení emocionální inteligence, je mnohem zásadnější z pohledu celkové životní úspěšnosti jedince než rozvíjení pouze racionální stránky. (Goleman, 2011)

1.1 Poezie a pubescentní čtenář

Výše zmíněné můžeme aplikovat na čtenáře většiny věkových kategorií a je více než jasné, že pokud se dospělí do čtení poezie sami nepouští, dokonce ani učitelé (Harrison in Vala, 2017), nemůžeme očekávat, že tomu u dětí a mládeže bude výrazně jinak. V naší práci jsou centrem pozornosti především pubescentní čtenáři, a proto se nyní zaměříme na čtenářství právě v tomto období lidského života. Dříve než tak učiníme, definujeme si pubescentní věk a jeho specifika, abychom měli představu, o jaké čtenáře se nám přesně jedná.

Pubescentní věk si obrazně můžeme představit jako jakési liminální období v životě člověka. Období „nikam nepatření“ a přesto mnohdy období až bolestné touhy někam patřit. Člověk v tomto věku již nechce být dítětem, ale nemá ještě potřebné dispozice k tomu stát se dospělým, nezávislým. Pro detailnější definici tohoto vývojového období vycházíme z pojetí Lederbuchové, která považuje pubescentní věk za období přibližně od 11 do 15 let (což zhruba odpovídá období 2. stupně ZŠ), během něhož jedinec prochází mnoha zásadními vývojovými změnami jak fyzickými, tak psychickými. Začíná být velmi kritický vůči svému okolí, získává vyšší schopnost udržet pozornost, schopnost abstraktního myšlení, rozvíjí se jeho obrazotvornost, sebereflexe. Toto období se také vyznačuje velmi emotivními prožitky, utvářením hlubších citů či erotizací vztahu k druhému pohlaví (Lederbuchová, 2004, s. 20).

Všechny tyto psychické změny doprovázeny těmi fyzickými jsou typické pro období pubescence. Naše práce tedy cílí na jedince, pro které je zásadní najít svou novou identitu – opustit dětské chování a jednání, pro které je typická mj. hravost a závislost na dospělých autoritách, a převzaté postoje, zorientovat se sám v sobě a vydobýt si své místo mezi dospělými.

1.1.1 Čtenářství v pubescentním věku obecně

Čtení v porovnání s jinými volnočasovými aktivitami

S výše zmíněnými proměnami, kterými dítě v pubescentním věku prochází, se mění i jeho preference volnočasových aktivit. Z výzkumu *České děti a mládež jako čtenáři 2017* vyplývá, že pět nejčastějších aktivit, jimiž děti tráví čas, zahrnuje v období věku 9–10 let přípravu do školy, sledování televize, poslech hudby (u dívek), čas s kamarády, hraní

elektronických her (u chlapců) a hraní si doma. Poslední zmíněná aktivita v období 11–12 let přirozeně z tohoto žebříčku mizí, proměňuje se i množství času stráveného jednotlivými aktivitami a přidává se trávení času na internetu (vyhledávání, surfování, googlování). V dalším období, 13–14 let, z tohoto seznamu u chlapců mizí příprava do školy, u dívek je omezena a přibývá aktivita využívání Facebooku a dalších sociálních sítí (Friedlanderová, 2018, s. 27). Zde se potvrzuje, že si pubescenti vybírají častěji jiné volnočasové aktivity, než je právě čtení. Zejména pak aktivity mediální (Friedlanderová, 2018, s. 28). Přestože se však všeobecně běduje nad tím, že dnešní děti či mládež nečtou, výzkum *České děti a mládež jako čtenáři 2017* v porovnání s výzkumem z roku 2013 ukázal, že u dětí ve věku 9–14 let k propadu čtenářství nedošlo (Friedlanderová, 2018, s. 30), což ale neznamená, že bychom se neměli snažit o zvýšení jejich zájmu o četbu. Toho můžeme dosáhnout mj. tak, že budeme obeznámeni s tím, co pubescentní jedinec od četby očekává; co ho v této době zajímá a co potřebuje.

Žánrové preference

Charakteristika vývojového období pubescence se odráží také v tom, které žánry či přímo tituly si pubescenti vybírají, pokud se rozhodnou svůj volný čas četbě věnovat. Záměr, se kterým se nejčastěji uchylují k četbě, je odpočinut si a něco nového poznat – umělecká literatura pro ně tedy plní převážně funkci relaxační a poznávací (Lederbuchová, 2004, s. 23). „*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 škole.*“ (Toman in Lederbuchová, 2004, s. 23) Toto jim poskytuje potřebný odpočinek; poznávací funkce beletrie je pak preferovaná v souvislosti s tím, že se život pubescenta racionalizuje, rozvíjí se jeho pojmové myšlení a touha zažít prozatím jemu nedostupné zážitky (Lederbuchová, 2004, s. 23), typické je očekávání tzv. mýtu hrdiny a exotiky (očekávání, že pozná něco, co stojí mimo jeho dosavadní životní zkušenost) (Lederbuchová, 2004, s. 33). Důležitý je ale pro pubescenta také proces identifikace⁶ – čtenář se touto aktivitou ztotožní s postavou či situací

⁶ „*Proces identifikace je dominantní čtenářskou aktivitou pubescenta, integruje recepční aktivity, zasahuje percepci, interpretaci i konkretizaci recepce. Jako složka struktury čtenářských dispozic je však identifikace ovlivňována dalšími činiteli komunikace. Kromě zdrojů mimoliterárních je vázána i na čtenářovo vědomí literárnosti textu. Identifikace je ovlivňována konkrétní poetikou textu.*“ (Lederbuchová, 2004, s. 107)

v textu, což mu umožní získat plnohodnotný estetický zážitek (Lederbuchová, 2004, s. 106–107). Na základě těchto charakteristik stanovil Chaloupka tzv. tři zřetele výběru četby pubescenta:

„1. Touha po poznání skutečností reálné nebo fiktivní motivuje výběr literatury, která je dostatečně emocionálně bohatá a zároveň sloužící jako modelové řešení skutečnosti.

2. Touha po anticipaci a identifikaci bezprostřední sebeprojekcí do příběhové situace.

3. Touha po kompenzaci, doplnění a rozšíření jednostrannosti podnětů v životním realu.“ (Chaloupka in Lederbuchová, 2004, s. 27)

Z toho, co pubescent očekává od četby, z vývojových změn, kterými prochází, a z modifikace potřeb pubescenta vyplývají i jeho nejpobulárnější žánry, kterými jsou fantasy, sci-fi, dobrodružné knihy, knihy o lásce, detektivky, dále pak komiksy, příběhy o dětech a mládeži, encyklopedie, naučná literatura (Friedlanderová, 2018, s. 70).

1.1.2 Čtení poezie v pubescentním věku

Zmíněný výzkum také ukazuje, že pouze pro 5 % z účastníků šetření ve věku 6–8 let je poezie jedním z prvních tří nejpreferovanějších žánrů. Jen pro 1 % z nich je tím nejpreferovanějším (Friedlanderová, 2018, s. 67). Dále se dozvídáme, že podíl čtenářů poezie je podobný i u starších dětí (9–14 let) (Friedlanderová, 2018, s. 70). Z charakteristiky pubescentního čtenářství jako takového do jisté míry přirozeně vyplývá odmítání poezie, neboť pubescent už nemá zájem o říkadla a dětské básničky, a pokud se do té doby setkával s poezií jen v této podobě, stane se z ní něco mimo jeho realitu – je pro něho nepotřebná a zbytečná.

Období pubescence odpovídá zhruba také tomu, co nazýváme jako apoetický věk. Hranice apoetického věku se v současnosti snižuje v důsledku kladení důrazu na racionální aktivity, a naopak kladení daleko menšího důrazu na rozvíjení emocionální oblasti osobnosti (Toman in Vala, 2017). Opomíjení rozvoje emocionální oblasti může způsobit, že se poezie stane pro čtenáře frustrující, znejišťující, dílem beze smyslu a je v tu chvíli nezbytné, aby žák pochopil, že on sám dává básnickému dílu smysl, a aby se utěšil vědomím, že poezie není

něčím, co je potřeba či vůbec možno dokonale, a hlavně absolutně pochopit (Vala, 2012, s. 7).

Pubescentní čtenář tedy sám poezii nevyhledává, přesto, jak dokládají výzkumy (Lederbuchová, 2004; Vala, 2012), je schopen jí porozumět a interpretovat ji podle svých momentálních zkušeností a možností. To v tomto věku často znamená, jak píše Vala, že je to čtenář otevřenější, vnímavější, bezprostřednější, impulzivnější a zkrátka jiný než dospělí čtenáři (2012, s. 5). Výzkum z roku 2004 dokonce prokázal, že zmíněný proces identifikace projevující se zejména u prózy, který je dominantní čtenářskou aktivitou pubescentů, probíhá i při setkání s lyrickým textem v podobě ztotožnění se s lyrickou situací textu (Lederbuchová, 2004, s. 108). Intelektuálně nemá tedy pubescentní čtenář překážky, které by stály v jeho „cestě za básní“. Poezie mu dokonce může být v mnohém, i v souvislosti s obdobím, ve kterém se nachází, velmi užitečná.⁷ Konkrétněji, například v rovině emocionální, poezie „*umožňuje studentům lépe vyjadřovat vlastní emoce, porozumět emocím jiných lidí, objevovat kouzlo slov a její využití se nemusí nutně omezovat na školní třídu.*“ (Foster in Vala, 2012, s. 8)

1.2 Poezie ve škole

1.2.1 Cíle práce s poezií ve škole

Neomezovat využití poezie pouze na „školní třídu“ by mělo být samozřejmostí, pakliže neučíme žáky pouze na testy a přijímací zkoušky, ale pro jejich život. Za hlavní a nejobecnější cíl práce s poezií ve škole považujeme, aby se žáci vůbec setkali s autentickým básnickým textem. Základním předpokladem k další úspěšné práci s poezií je pak otevřenost žáků vůči světu básně. Domníváme se, že toho je možné docílit ve chvíli, kdy žák přijme, že on sám při četbě dotváří báseň, že on sám se stává spoluautorem jejího smyslu (Iser in Veselková, 2022, s. 5).

Co dalšího ale může ještě poezie žákům přinést a proč učitele nepřestat přesvědčovat, aby to s ní nevzdávali? Jako v mnoha jiných předmětech a situacích žák při čtení poezie rozvíjí své myšlení nejen logické, ale také to obrazné, které je pro člověka něčím zcela přirozeným.

⁷ Viz část *Cíle práce s poezií ve škole.*

„Upevňuje totiž takové myšlenkové spoje, které v nás vyvolávají originální a překvapivé myšlenky a představy.“ (Kroll in Veselková, 2022, s. 9)

To, čím tohoto poezie dosahuje, je specifický jazyk, kterým je tvořena. Je nazývána řečovou miniaturou (Miko in Veselková, s. 10), neboť za použití nepatrného množství slov vyjadřuje mnoho významů, má moc evokovat vzpomínky, zapojit všechny smysly a otevírá tak žákům dveře nového způsobu vyjadřování, nutí je hledat výstižná vyjádření, jít za hrany dosud známých významů a asociací pojících se s daným jazykovým prostředkem. Jazyk v básních nás znejišťuje, provokuje, slova nabývají nezvyklých konotací, vede nás k větší intelektuální otevřenosti – nezbytnému předpokladu opravdového učení (Veselková, 2022, s. 9).

Báseň by tak měla být podnětem k přemýšlení o ní, o tom, co v žácích vyvolává a o nich samotných. Je prostředkem osobnostního rozvoje a nositelkou nadčasového kulturního dědictví. Poezie má moc kultivovat čtenáře a zprostředkovávat mu situace, stavy a emoce, které u něho mohou nastat; čtenáři skrze poezii poznávají tedy především sami sebe. (Peskin in Veselková, 2022, s. 9)

V básni totiž nenajdeme nic, co v nás není (*Nina Rutová*). S překvapením ale mohou žáci objevit něco, co ani netušili, že se v nich skrývá. Aby se tak mohlo stát, je důležité četbu poezie reflektovat. Vala zdůrazňuje:

„...student, který čte poezii, nemusí znát její formy, nemusí znát autory, díla, předkladatele, nemusí a nemůže být poučen literární teorií, versologií, poetikou. Může se je prostřednictvím emocionálního, racionálního a zkušenostního prožitku básnického díla „douchit“, třeba časem, postupně, jinak zůstane jen u dojmu, jak se v naprosté většině případů děje. Reflexe nemusí být odborná, ale i v dílčí interpretaci by mělo dojít ke dvojí reflexi: reflexi díla a reflexi osobní.“ (2012, s. 5)

Posledním, ale neméně důležitým cílem výuky poezie ve škole by mělo být poskytnutí prostoru pro vlastní tvorbu žáků. Tvůrčí psaní v hodinách literární výchovy není cílem, ale slouží jako prostředek poznávání, metoda učení, je pracovním nástrojem (Fišer, 2012, s. 17). Právě možností a povzbuzením k vytváření jejich vlastních básní může růst jejich jazykové sebevědomí. Při tvorbě žáci objevují možnosti, které jazyk nabízí; jsou vyzýváni k formulování toho, co prožívají, a díky vlastní produkci mohou následně snáze pochopit

podstatu poezie jako takové. To je také cestou k odstranění strachu a frustrace z jejího čtení a k otevření mysli žáka tomuto světu plnému bílých míst, která čekají, až budou vyplněna jedinečnými monumenty čtenářových pocitů, zážitků, zkušeností, vzpomínkami. Fišer konstatuje, že tvořivě orientovaná literární výchova má možnost pozitivně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti dítěte mj. tím, že působí nejen na racionální složku osobnosti, ale především na afektivní, které v našem školství není věnována taková pozornost; tím se dosahuje alespoň částečné rovnováhy (2012, s. 17).

Smysl a cíl výuky poezie je výstižně shrnut tímto vyjádřením:

„Cílem výuky poezie však není stav, kdy si ji všichni oblíbí a stanou se z nich její vášniví čtenáři. Důležité je, aby z ní neměli strach a ostych a aby jim byla nabídnuta možnost vnímat báseň skrze emoce jako prožitek a pocit, který je může obohatit. Jak s touto možností jednotliví žáci naloží, je již plně na nich.“ (Veselková, 2022, s. 21)

1.2.2 Problémy s naplňováním cílů – současná situace ve škole

Výše zmíněné cíle jsou ideálem, k němuž bychom se výukou poezie ve škole měli snažit přinejmenším přiblížit. Nicméně realita je dnes, jak v praxi vidíme, dosti odlišná. Na vině je hned několik skutečností.

Prvním a snad i do jisté míry základním problémem jsou materiály, které má učitel v současné době k dispozici a které by mu měly být metodickou oporou, neboť tyto materiály často vedou pouze k formálním poznatkům a předem stanoveným interpretacím a neposkytují učiteli dostatečnou oporu pro naplňování výše zmíněných cílů. Ne vždy se také v materiálech určených naopak primárně žákům, nejčastěji tedy v čítankách, objevují básnické texty vybrané adekvátně jejich věku a zájmům.

Větším problémem však než výběr textů samotných jsou způsoby a metody následné práce s těmito texty. Podrobně se tomuto věnoval například Hník (2014, s. 44–52) v kapitole *Čítanky jako konkretizace obsahu i metody literárního vzdělávání*. Z jeho analýzy je zjevné, že čítanky a následně s jejich pomocí i učitelé vedou spíše k povrchnímu a formálnímu poznání (nejen) básnických děl, čímž jsou žáci ochuzeni o zážitek s básní, její prožití, pochopení. Pochopením zde nemyslíme porozumění významům slov objevujících se v básni

či odhalení známého „co tím chtěl básník říci“. Pochopením zde míníme nalezení odpovědi na otázky: Co nového může tento text přinést do mého života? Čím mě obohatil? Co ve mně dokázal vyvolat? Co jsem si díky němu mohl/a vyzkoušet, uvědomit, zažít? Často o toto poznání a pochopení učitelé žáky ochuzují v dobré víře tím, že jim předloží pomyslně správnou interpretaci básně, zejména to činí proto, aby bez větších problémů uspěli u různých zkoušek (Benton, 1999).

Co ale učitele a pak i žáky samotné vede k nedůvěře v žákovy schopnosti text interpretovat a porozumět mu? Odpovědí je často nejednoznačnost básnického jazyka. Formalisticky vedená výuka, její přílišná racionalizace, zaměření společnosti na materiálně vede k neschopnosti pochopit, ale i k neochotě vůbec přijmout básnický jazyk, který znejšťuje, většinou skrze svou obraznost necílí na racionální oblast naší osobnosti a plnost jeho smyslu musí nalézt až čtenář sám v sobě. Zde je ale důležité si uvědomit, že lidské myšlení je ve své podstatě metaforické (Lakoff, 2002), obrazné vyjadřování a smýšlení je pro člověka přirozené. Z toho vyplývá, že je namístě se zamýšlet nad způsoby práce s poezií, které budou vycházet z této přirozenosti a stavět na ní a rozvíjet ji, neboť pubescentní věk sám o sobě vede k určité ztrátě schopnosti přijímat obrazné vyjadřování, je však scestné z jazyka básně činit něco nepřirozeného, nedosažitelného. Ze zmíněných důvodů nakonec práci s poezií znesnadňují také čtenářské strategie nabyté při/pro práci s prozaickými texty (Vala, 2017). Jak již bylo zmíněno, žáci se snaží spíše o analyzování či interpretování izolovaných veršů, můžeme říci, že pro jednotlivé verše nevidí báseň.

Poslední z faktorů, který zpočátku nejvíce ovlivňuje přístup žáků k poezii, je postoj učitele a jeho osobní vztah k ní. Ten se v současné době jeví všeobecně spíše jako záporný. Sami učitelé v básni nedosahují cílů, které by měly být cíli výuky poezie. Bojí se básní, rozdílných názorů žáků a práci jim znesnadňuje i obtížnost hodnocení výstupů z této složky ČJL, pokud už se učitel totiž vydá hlouběji pod povrch básně, často mohou být vyjádření poměrně intimní povahy. Vzhledem k důležitosti osobnosti učitele ve výuce poezie se dále podíváme, co konkrétně obnáší nebo by měla obnášet role učitele. (Veselková, 2022, s. 14–15)

1.2.3 Role učitele

„K tomu, aby se poezie stala znovu součástí širší kultury, je (...) třeba, aby básníci i učitelé přijali větší zodpovědnost a snažili se toto umění zprostředkovat širší veřejnosti.“ (Gioia in Vala, 2012, s. 8)

Na jedné straně zodpovědnost, na straně druhé má učitel, často jako jeden z mála lidí v životě žáka, výsadu spolurozhodnout, zda bude žákův budoucí život obohacen o poezii, či nikoli. Vezmeme-li v potaz veškeré zmíněné problémy, nutno přiznat, že úloha učitele v práci s poezií není nejsnazší. Jedním z jeho nejtěžších úkolů je být vzorem, jít příkladem. To v tomto případě znamená začít u sebe a změnit svůj vlastní přístup k poezii, odvážit se sám se na cestu, s pohledem upřeným k výše zmíněným cílům, za básní vydat.

Zásadní pro naplňování výše zmíněných cílů a dalším ze základních úkolů učitele je výběr vhodných textů, se kterými se žák setká, což následně výrazně ovlivní, jaký význam pro lidský život bude žák umělecké literatury připisovat (Sladová in Vala, 2012, s. 9). Ani toto není úkol jednoduchý, učitel by měl v první řadě znát své žáky a jejich konkrétní čtenářské preference, ty se ale v rámci jedné třídy, v dnešní době většinou početné, mohou velmi lišit. Zásadní je i výběr adekvátně náročného textu, neboť jen s texty, *„které jsou svou náročností kdesi na hranici jejich recepčních schopností (nikoli daleko za ní), mohou žáci růst.“* (Veselková, 2022, s. 8) Poslední z důvodů, proč v tomto směru učitel sehrává klíčovou roli, je fakt, že žák v tomto období ještě není plně schopen rozeznat esteticky hodnotnou literaturu, není to pro něho rozhodující kvalita textu (Lederbuchová, 2004, s. 33), učitelův výběr je tedy zásadní i tím, že zajišťuje, aby se žáci setkávali také s hodnotnou literaturou.

Poslední z výzev, která učitele zabývajících se poezií čeká, je přijetí své role průvodce – průvodce žáka na jeho cestě za básní. Zastávat v oblasti výuky poezie tuto roli je nelehké, ale velmi důležité, neboť učitel nemá za úkol jednoduše odkrývat objektivní smysl díla prostřednictvím analýzy, ale naopak povzbudit čtenáře k subjektivním reakcím na text, pomoci jim vytvořit si svůj vlastní smysl díla (Fleming, 1992). Učitel tedy musí být zaměřen na žáka; žákovy znalosti, myšlenky, dojmy a zkušenosti jsou výchozím bodem pro putování

za básní.⁸ Učitel jakožto průvodce má také za úkol udržovat směr cesty, na kterou se s žákem vydal. Je totiž velmi důležité, povzbuzovat žáka na jeho cestě za básní, tedy povzbuzovat ho v jeho reakcích na text a v samostatném myšlení (Veselková, 2022, s. 13). Na druhou stranu bez adekvátního usměrňování učitelem by mohl žák „sejít“ ze své cesty za básní vlivem dezinterpretace jejích významů; i když jsou žákovy nové interpretace vítány, musíme vždy vycházet z toho, co nám text skutečně říká (Kožmín, 2005, s. 8).

1.3 Poezie a žáci 6. ročníku ZŠ

V 6. ročníku ZŠ se z vývojového hlediska většina žáků nachází na rozhraní mladšího a staršího školního věku. Dožívají chvíle relativně klidného období a jedinec se připravuje na velmi dynamické období pubescence, které jsme si definovali dříve v této kapitole, a vedle změn týkajících se konkrétně jeho osoby přichází s nástupem do šestého ročníku ZŠ i změna způsobu vzdělávání – více učitelů, vyšší nároky na žakovu samostatnost a to vše často v novém kolektivu.

Z hlediska poezie je čtenář na začátku již zmíněného apoetického věku. Pro mladší školní věk je typické silné vnímání zvukové stránky poezie, důležitý je rým, rytmus a setkávání se s akustickou podobou básně. To se ke konci tohoto období proměňuje, žáci začínají vnímat básnický text jako komunikát, v němž hledají přímé významy; srozumitelný obsah, postavy, napínavý příběh, jeho tvar a zvukové prostředky přestávají být pro ně zajímavé a přicházejí také o schopnost přijímat obraznost básnického jazyka (Toman, 1992, s. 60).

Z výzkumu realizovaného mezi žáky ve věku 11–12 let (obvykle věk žáků 6. tříd) vyplývá, že podstatu poezie viděli respondenti zejména v tom, že obsahuje verše, rýmy, velká písmena. To pravděpodobně vychází ještě z pojetí poezie v předškolním a mladším školním věku, „*kdy se děti setkávají zejména s akustickou podobou slovesného umění. V zajetí tradiční poetiky rýmovaného a vázaného verše pak zůstávají i v dalších obdobích školní docházky.*“ (Toman in Veselková, 2022, s. 16) Proces psaní básně pak vnímají především jako proces konstrukce, ne však jako proces tvorby a za běžná témata považují proměny

⁸ Tento přístup nazýváme „responsive teaching“ – „*Jedná se za první o vyučování, které vychází ze studentské reakce na text – startovní čára leží tam, kde se nachází žák, nikoli učitel. Za druhé responsive teaching reaguje na žákovo vnímání textu, aby nedocházelo k situacím, že žák spíše opakuje učitelovy názory a nezaujímá vlastní hodnotící pozici.*“ (Vala, 2017)

ročních období, květiny na jaře, zvířata a další krásné věci (Tarleton in Veselková, 2022, s. 16).

Z tohoto výzkumu rovněž vyplývá, že žáci vnímají báseň spíše z hlediska formy a že je tedy nezbytné se změnou přístupu k básni začít již v ročnících prvního stupně, nebudovat v nich porozumění básni jen na tom, že jsou psané ve verších a rýmují se. To, o co nám jde při výuce poezie a literatury vůbec, nejsou totiž formální poznatky, ale reakce žáků na text, jejich prožívání poezie.

1.3.1 Cíle výuky poezie v 6. ročníku ZŠ

Jaké by tedy měly být cíle výuky poezie v kontextu 6. ročníku ZŠ? Cíle pro tento ročník samozřejmě vychází z obecných cílů výuky poezie, jak již byly navrženy výše, nicméně pokusíme se nyní vytyčit tři cíle, které považujeme za zásadní právě v tomto ročníku.

V šestém ročníku jsme v začátku období apoetického věku žáka. Za výchozí cíl tedy považujeme udržet žákův zájem o poezii nebo alespoň jeho kladný postoj, který k ní obvykle v období mladšího školního věku má. K dosažení tohoto cíle je nezbytné žákům ukázat, že poezie nejsou pouze dětské říkanky a básničky. Je potřeba žákům předkládat takové básnické texty, jež mají potenciál dotýkat se témat, která žáci v této době řeší. Texty, v nichž budou moci nalézt potěšení, odreagování, ale také nový náhled na věci, ujištění, „že v tom nejsou sami“, inspiraci k vlastní tvorbě. „*Čtenáři poezie se totiž někdy – a je to šťastný okamžik – znenadání přihodí, že nad zcela určitým veršem zatají dech, neboť mu osvětlí něco z jeho vlastního života tak ostře, jak to ještě nikdy necítil.*“ (Kožmín, 2005, s. 41) S tím se pojí i důležitost rozvíjení schopnosti přijímat obrazný básnický jazyk adekvátními čtenářskými strategiemi.

Tím se dostáváme k dalšímu cíli práce s poezií v tomto ročníku: vést žáky k vlastní tvorbě poezie jakožto cestě k lepšímu porozumění básnickým textům a hlubším zážitkům z jejich četby. Je možné, že se s vlastní tvorbou v literární výchově či přímo při práci s poezií na prvním stupni nesetkali, a tak je nutné ji co nejdříve zahrnovat do výuky jako běžnou součást práce s poezií, neboť čím je žák starší, jeho recepční strategie se mění hůře (Veselková, 2022, s. 13). Žákova tvorba a zejména tvorba poezie může sloužit jako nástroj pro psychohygienu. Pokud žák bude dostávat prostor pro vyjádření svých pocitů a myšlenek,

případně pokud si tuto strategii psychohygieny osvojí jako běžnou součást svého života, může mu být velmi užitečnou právě v emocionálně bouřlivém období, které má žák 6. ročníku před sebou.

Velkým benefitem psaní poezie je také fakt, že i prospěchově slabší žáci mají možnost uspět, neboť jsou přirozeně schopni projevit se a vyjádřit své emoce, navíc činit tak volně ve formě poezie je pro ně daleko přijatelnější a snazší než např. v eseji, který vyžaduje explicitní vyjadřování, logickou stavbu apod. (Veselková, 2022, s. 14).

I v případě, že žákům budeme předkládat texty adekvátní jejich věku a období, kterým procházejí, vzhledem k přirozené racionalizaci myšlení může docházet k frustraci z básnických textů, z jejich nejednoznačnosti, z „bílých míst“, která obsahují. Posledním z cílů, který tak pro práci s poezií v šestém ročníku formulujeme, je eliminování frustrace z poezie či alespoň její zmírnění. K naplnění tohoto cíle mohou sloužit následující prožitkové strategie:

- *„emocionální konotace slov – jde o zaznamenávání čtenářských reakcí/emocí z klíčových slov básně;*
- *tělesná zkušenost vyjádřená skrze smysly – např. vizualizace vybraných metafor;*
- *osobní vzpomínky a asociace – čtenáři čerpají ze svých „předchozích znalostí“, opírají se o své asociace, rozvíjejí své starší emocionální prožitky společně s prožitky aktuálními (vyvolanými básní a novou situací);*
- *vnitřní rezonance a empatie zažívaná při přednesu básně.“* (Ewa-Wood in Veselková, 2022, s. 17)

2 Integrované pojetí výuky

V předchozí kapitole jsme se na základě proběhlých výzkumů přesvědčili o tom, že ač poezie není u žáků zvláště oblíbená, jsou bez větších problémů schopni její recepce a má své nezastupitelné místo v jejich životě. To podporuje i naši snahu o využití právě básnických textů v konceptu integrovaného pojetí výuky ČJL. V této kapitole si definujeme samotný pojem integrace, vysvětlíme si základní pojmy týkající se integrace v oblasti vzdělávání a zaměříme svou pozornost především na integraci složek předmětu český jazyk a literatura.

Předložíme východiska mezisložkového typu integrace a zásady, kterých se musíme držet. Shrňme přínosy integrovaného pojetí výuky ČJL, ale neopomeneme zmínit ani jeho limity a možná úskalí. V rámci kapitoly stručně zmapujeme současnou situaci z hlediska aplikování integrovaného pojetí výuky. Na závěr si definujeme specifika literárně-výchovné složky a s tím nastíníme i problematiku jejího propojování s ostatními dvěma složkami ČJL – zvláštní pozornost opět budeme věnovat integraci poezie.

Možné podoby integrace v kontextu vzdělávání

Pojem integrace je spjat s mnoha oblastmi lidské činnosti, například s ekonomikou, matematikou, psychologíí (Kraus, 2008, s. 355). Ať už je ale spojen s kteroukoli z těchto oblastí, zůstává v pojmu ukotveno jádro jeho významu: sjednocení, ucelení. „...*integrace je obohacení výsledného celku novou kvalitou, kterou by izolované části nemohly* (pozn. při jejich prostém součtu) *přinést. Integrace tedy využívá synergického efektu.*“ (Hesová, 2011)

V oblasti vzdělávání je pojem integrace v současné době velmi oblíbený. O integraci se mluví v souvislosti s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků cizinců, v oblasti výuky cizích jazyků se zase jedná o zahrnování aktivit rozvíjejících základní dovednosti – čtení, psaní, poslech, mluvený projev – do jedné vyučovací hodiny. Integrované pojetí výuky je pak snaha o komplexní přístup k určitému vzdělávacímu obsahu, tedy sjednocení několika oblastí, jichž se tento obsah týká a které spojuje, čímž dosáhneme ucelenějšího a komplexnějšího zprostředkování obsahu. S tématem integrace ve výuce souvisí několik základních pojmů.

Prvním z nich je integrované kurikulum, které je založeno především na multilaterálních vazbách v obsahu učiva umožňujících poznání světa jako celku. Integrované kurikulum je realizováno ve svém základu mezipředmětovými vztahy, ty jsou uplatňovány na úrovni učiva, nikoli však výstupů a cílů vzdělávání (Podroužek in Hesová, 2011). Dalším důležitým termínem je integrovaný vyučovací předmět. Tímto termínem označujeme „*předmět propojující vzdělávací obsah několika oborů na základě tematické blízkosti a směřuje k naplnění jak cílů jednotlivých integrovaných vzdělávacích oborů, tak nově vytčeného, integrovaně pojatého, cíle.*“ (Hesová, 2011) Třetím pojmem je integrovaná tematická výuka – model celoroční výuky založené na sjednocujícím tématu, jeho rozepsání do všech rozvíjejících se témat a dovedností, které obsahuje (Kovalíková in Hesová, 2011).

Vzhledem k tomu, že naším primárním zaměřením je integrace v základním vzdělávání, výchozím dokumentem je pro nás Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Přestože integrace je daleko běžnější v zahraničních kurikulech, i do českého prostředí potřeba integrace jakožto komplexního přístupu ke vzdělávacímu obsahu pronikla při vytváření právě RVP v podobě definování vzdělávacích oblastí (Hesová, 2011). Tyto oblasti zahrnují vzdělávací obory, které už ze své podstaty – vzájemné obsahové blízkosti, podobného charakteru a společného cílového zaměření vybízejí k větší či menší míře integrace (Hesová, 2011). Další prostor pro integrovaný přístup nabízejí průřezová témata, jež jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Tyto okruhy témat vybízejí k realizaci z různých úhlů pohledu, podle vztahů k různým vzdělávacím oblastem (RVP ZV, 2021). Můžeme tedy říci, že RVP ZV nabízí možnosti integrace, je jí nakloněno, ale integraci realizuje jen na úrovni průřezových témat a vzdělávacích oblastí.

2.1 Přínosy a úskalí integrovaného pojetí výuky

Přínosem integrované výuky je zejména „*představení vzdělávacího obsahu v jeho komplexnosti.*“ (Hesová, 2011) Základem pro integrovanou výuku je samozřejmě výchozí dokument definující podobu a obsah vzdělávání (u nás RVP ZV), který je jí nakloněn již svou podstatou. Nicméně stěžejní pro aplikaci integrovaného přístupu ve vzdělávání jsou zmíněné integrované předměty, které integraci realizují nejen na úrovni učiva, ale také výstupů a cílů. Integrované vyučovací předměty lépe odrážejí realitu. Svět, ve kterém žák

žije, který kolem sebe vidí a vnímá, je také komplexní, složitý a ne atomizovaný na jednotlivosti. Integrované vyučovací předměty jsou tedy více spjaty s životní praxí, posilují propojování poznatků a vnímání souvislostí. Rozvíjejí aplikaci již nabytých dovedností, zároveň eliminují zdvojování vzdělávacího obsahu, k čemuž dochází ve chvíli, kdy je tatáž problematika probírána v různých předmětech, v rozdílných souvislostech, s odlišnými pojmy. Často díky tomu integrované pojetí určitého obsahu může vést také k efektivnějšímu využití časové dotace. Přínosy, které jsme si definovali, jsou samy o sobě velmi přesvědčivé. Nicméně i přesto, že dává Rámcový vzdělávací program prostor pro různé formy a různou míru integrace, v praxi se s ní v podobě integrovaných předmětů setkáme spíše ojediněle. Důvodů je hned několik. (Hesová, 2011)

Vezmeme-li v potaz, že RVP ZV, v němž byly položeny základy integrace v našem vzdělávacím systému v podobě vzdělávacích oblastí a průřezových témat, pochází z roku 2005⁹ a integrovaný přístup k výuce stále není ve školní praxi běžný, dostáváme se tím k první z překážek na cestě k integrovanému přístupu: školní prostředí se mění velmi pomalu. Mnoho učitelů stále nepřijalo fakt, že je nezbytné reflektovat změny a vývoj světa kolem i ve své výuce, že práce učitele obnáší i neustálé sebevzdělávání a že „*musí překonávat zvyk pracovat navyklým, ustáleným způsobem, osvojit si nové přístupy k učivu, jeho nové chápání, seznamovat se s novým obsahem, zvládnout nové metody a formy práce. A tak osud každé změny je závislý do značné míry na tom, zda se s ní učitelé ztotožní, zda ji přijmou za svou, zda ji jsou s to realizovat ve škole.*“ (Čechová, 1998, s. 11) Na druhou stranu je nezbytné také říci, že další vzdělávání k této tematice nebývá téměř vůbec nabízeno; učebnic, které by pedagog ochotný změnit koncepci svého vyučování mohl používat či z nich čerpat, je naprosté minimum a jinak tomu není ani s ostatními učebními pomůckami. Překážkou je tedy i chybějící metodická opora. S minimem materiálů souvisí i celková náročnost přípravy integrované výuky či přímo integrovaného předmětu. „*Realizace integrace ve školní praxi většinou vyžaduje pedagoga s konkrétní kombinací oborů*“ či náročnější variantu – úzkou spolupráci min. dvou pedagogů (Hesová, 2011).

⁹ Zaváděny do praxe byly ve školním roce 2007/2008.

Částečně je tedy skeptický či odmítavý přístup pedagogů k integrovaným předmětům pochopitelný. Tento stále ještě netradiční přístup ke vzdělávacímu obsahu je také často zdrojem obav o zachování kvality obsahu výuky, což ještě v souvislosti s náročností přípravy, organizace a administrativy spojené s realizací integrovaných předmětů není pro pedagogy příliš motivující. Obava ze ztráty kvality výuky ale mnohdy plyne z obavy o oborové znalosti (Janík, in Hesová, 2011). V takovém případě je namístě si ujasnit, co je tedy opravdu cílem vyučování na základní škole. RVP ZV všeobecný cíl základního vzdělávání definuje takto: „*Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.*“ (RVP ZV, 2021)

Cílem základního vzdělání totiž rozhodně není vychování malých expertů v jednotlivých vyučovacích oborech, ale žáků otevřených celoživotnímu vzdělávání, kteří mají adekvátně rozvinuté kompetence k tomu, aby se úspěšně a ohleduplně k ostatním zapojovali do života ve společnosti. V definici cíle vidíme také zmíněné poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání. Naším cílem tedy rozhodně není snižovat důležitost oborových znalostí, považujeme je naopak za velmi důležité, základní. Je třeba ale reflektovat, že nejsou jediným cílem. Řešením už vzhledem k definovanému cíli není jejich zlehčení či snížení kvality, ale případná redukce. Je tedy stěžejní přemýšlet, co je onen spolehlivý základ a co jsou již znalosti, které si žák při kvalitním osvojení základu bez větších problémů vyhledá a kriticky zhodnotí díky v dnešní době velmi snadnému přístupu k faktickým informacím.

Pokud půjdeme v problému integrace ve výuce ještě hlouběji, dostaneme se až ke studijním plánům vysokoškolského studia či koncepci pedagogických fakult jako takových. Ty jsou nakonec místem, kde se osobnost budoucího učitele utváří, rozvíjí, a jsou pokládány také jisté základy jeho dalšímu přístupu ke své profesi. Jednotlivé vzdělávací obory budoucí pedagogové studují odděleně a, i když jsou nabízeny ke studiu v různých kombinacích, jejich studium probíhá většinou nezávisle na sobě (Hesová, 2011). Samotní pedagogové jsou tedy vedeni k poměrně izolovanému přístupu ke svým oborům.

Z toho, co bylo zmíněno, zjevně vyplývá potřeba propracování konceptu integrace ve výuce také na úrovni výstupů a cílů v samotném RVP ZV, pozornost je také třeba věnovat tvorbě

dalšího vzdělávání pro stávající pedagogy včetně metodik a jiných podpůrných materiálů a implementovat toto téma v jeho různých úrovních a podobách i do studijních programů pedagogických fakult. Vidíme, že integrované pojetí výuky, je náročný proces, vyžaduje mnoho změn formálních, jako jsou úpravy RVP, ŠVP, osnov, vytvoření metodických a výukových materiálů, jejich zahrnutí do studijních plánů vysokých škol, ale to nejtěžší – vyžaduje změnu nás samotných – vyjet ze zajetých kolejí a změnit pohled na vzdělávání a na způsoby dosahování jeho cílů. To vše ale s vidinou, že integrace vzdělávacího obsahu přinese do vzdělávacího procesu novou nenahraditelnou kvalitu.

2.2 Integrace v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Výše jsme popisovali, jak může integrace vypadat ve vzdělávání; jednalo se o způsoby integrace mezi vzdělávacími oblastmi, případně obory. V této části si podíváme na to, co představuje integrace v rámci jediného vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Integrovanému pojetí výuky ČJL, konkrétně integraci všech tří složek, se v poslední době ve své disertační práci věnoval např. Franta (2021), který zpracoval, dle svých slov, didaktickou monografii o integrované výuce jednotlivých složek předmětu ČJL a navrhl tak koncepci tohoto přístupu na středních školách. Od slovenských kolegů máme zase k dispozici vysokoškolskou učebnici *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (Liptáková, 2015), která je zároveň návrhem didaktické koncepce výuky slovenského jazyka a literatury pro primární vzdělávání a poskytuje cenné informace a východiska i pro diskuzi o implementování integrovaného přístupu do koncepce výuky českého jazyka a literatury. Je ale zřejmé, že v současné chvíli postrádáme ucelenou koncepci integrovaného pojetí výuky ČJL a zejména zaměřenou právě na druhý stupeň ZŠ, přestože z uvedených zdrojů je bezesporu možné i v tomto směru čerpat. V možnostech této práce není podat návrh ucelené koncepce, to identifikujeme jako jeden z možných směrů dalšího zkoumání. Pokusíme se ale shrnout základní východiska tohoto pojetí výuky, cíle, přínosy a úskalí.

V integrovaném pojetí výuky, která se realizuje ve formě vyučovací hodiny, Liptáková definuje různé úrovně tematicko-poznatkové integrace:

- *vnitrosložková* = propojování učebních témat uvnitř jedné ze složek;
- *mezisložková* = přirozené propojování jazykové, komunikačně-slohové a literární složky;
- *mezipředmětová a průřezová* = propojování témat a učiva s dalšími vyučovacími předměty nebo průřezovými tématy;
- *kompetenční* = sjednocené rozvíjení klíčových kompetencí žáka. (Liptáková, 2015, s. 141)

Naším primárním cílem je v rámci této práce integrace mezisložková, jako její základní východisko spatřujeme v respektování a nepopírání autonomních a specifických cílů a obsahů jednotlivých složek a s tím spojeným hledáním cest ke vzájemné smysluplné tematicko-poznatkové integraci (Liptáková, 2015, s. 27).

Než se podíváme na mezisložkovou úroveň integrace v předmětu český jazyk a literatura, stručně si charakterizujeme postavení tohoto předmětu mezi ostatními předměty v systému základního vzdělávání, připomeneme si zásady, kterých bychom se při jeho vyučování měli držet, a cíle, k nimž skrze výuku směřujeme.

2.2.1 Charakteristika integrovaného vzdělávacího oboru ČJL

Vzdělávací obor ČJL je v systému vzdělávacích oborů specifický hned z několika důvodů. Prvním z nich je fakt, že žák jakožto rodilý mluvčí „*do školy vstupuje s relativně komplexní uživatelskou jazykovou znalostí a komunikační dovedností*“ (Jelínek in Štěpáník, 2020a, s. 7). Jeho řečová výbava již v první třídě dosahuje kvalit řeči dospělého člověka (Jelínek in Štěpáník, 2020a, s. 7). Žákova znalost je však neuvědomělá (Štěpáník, 2020a, s. 7). Ve většině případů je do velké míry žák seznámen i s literární složkou tohoto oboru ČJL, přirozeně s tou oblastí, která je úměrná jeho věku. Oproti ostatním předmětům je český jazyk a literatura specifický také pro svou významnou společenskou a kulturní zakotvenost. Literární složka je pak specifická ještě pro významnou zakotvenost v umění (Hník, 2014, s. 11). Český jazyk také představuje nezbytný nástroj k úspěšnému osvojování poznatků i v dalších oblastech vzdělávání a lidského poznání (Hník, 2014, s. 11). Neříkáme tím, že by snad byl důležitější než jiné vzdělávací předměty, nicméně bez ovládnutí tohoto má žák jen

omezené možnosti úspěchu v oblastech ostatních, čímž se ČJL stává předmětem s velkou škálou mezipředmětových vztahů a komplexními cíli (Čechová, 1998, s. 17–18).

Jaké cíle jsou tedy těmi nejzákladnějšími, ke kterým směřujeme vyučováním ČJL? V nejobecnější rovině je to cíl komunikační, kognitivní a výchovný (Čechová, 1998, s. 10). Cílem komunikačním rozumíme „*to, aby žáci dovedně užívali jazyk v souladu s požadavky komunikační situace a co nejvhodněji*“ (Štěpáník, 2020a, s. 4) v oblasti produkce svých záměrů i recepce komunikačních záměrů ostatních (Štěpáník, 2020a, s. 4). Kognitivní cíl znamená, že žák ve vyučovacím procesu ČJL rozvíjí také své logické myšlení zejména tím, že poznává a ovládá jazykový systém ve své komplexnosti, tyto poznatky pak využívá právě při naplňování cíle komunikačního. Nejkomplexnější z těchto cílů je cíl výchovný, k jehož dosažení oba předchozí cíle spolu přispívají. Vyučování ČJL k naplnění tohoto cíle přispívá následovně: „*u žáků pěstujeme pozitivní osobnostní rysy a vedeme je k tomu, aby ke svému mateřskému jazyku měli pozitivní vztah a aby o něj pečovali v souladu s požadavky jazykové kultury.*“ (Štěpáník, 2020a, s. 5)

Liptáková (2015) hlavní a integrovaný cíl vyučování mateřského jazyka a literatury pro primární vzdělávání definuje jako „*komplexní rozvíjení komunikační a literární kompetence žáka*“. S tímto cílem se ztotožňujeme i v rámci koncepce integrovaného pojetí výuky na 2. stupni ZŠ, přičemž komunikační kompetencí míníme „*schopnost žáka komunikovat, teda recipovat a produkovat komunikáty, na základě implicitních a explicitních jazykových znalostí a podle kognitivních a řečových předpokladů a získané sociálně-emocionální zkušenosti.*“ Literární kompetence je pak „*schopnost vnímat, zažít, interpretovat a hodnotit umělecký text a využít zkušenost s uměleckým textem ve vlastní individuální recepční i produkční aktivitě.*“ (Liptáková, 2015, s. 29)

S vědomím stanovených cílů bychom se při plánování a realizování samotného vyučování ČJL měli držet také určitých zásad. Za soubor těch nejzákladnějších můžeme považovat následující:

1. *zásada zřetele k věkovým zvláštěnostem žáků;*
2. *zásada vědomého osvojování učiva;*
3. *zásada aktivity;*

4. *zásada názornosti;*
5. *zásada soustavnosti;*
6. *zásada trvalosti;*
7. *zásada lingvistického přístupu;*
8. *zásada integrity jazykového vyučování.*

Prvních šest zásad je obecně didaktických a poslední dvě jsou specifické právě pro ČJL (Čechová, 1998, s. 59). Pro cílenější zaměření právě na integrovanou výuku mateřského jazyka a literatury zmiňujeme ještě principy, které opět navrhuje Liptáková:

1. *princip komplexnosti;*
2. *princip komunikačně-kognitivního přístupu;*
3. *princip orientace na žáka;*
4. *princip aktuálnosti jazykovědných a literárněvědných poznatků;*
5. *princip rozvíjení jazykově-komunikační a literární kultury žáka;*
6. *princip jednoty poznávání a zážitkovosti* (Liptáková, 2015, s. 37–40).

2.2.2 Současná situace z hlediska integrovaného přístupu ve výuce ČJL

Vydeme-li z charakteristiky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jak jej popisuje RVP ZV, má tento obor komplexní charakter, nicméně jeho podrobnější vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo jsou rozděleny, jak uvádí RVP ZV, pro přehlednost do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Je nesporné, že tyto tři složky ve vzdělávacím oboru opravdu rozeznáváme a může být přehlednější si strukturu obsahu jednotlivých složek rozdělit a popsat zvlášť. Problém nastává v odděleném stanovování cílů a formulování očekávaných výstupů, neboť to z oboru Český jazyk a literatura následně činí obor uskutečňovaný ve třech uměle oddělených předmětech, i v praxi vidíme v rozvrzích žáků pod jednotným názvem předmětu český jazyk a literatura označení, zda ten den mají „mluvnici“, „sloh“¹⁰ či „literaturu“, přičemž na každou z hodin také nosí jiné pomůcky včetně odlišných sešitů.

¹⁰ O vhodnosti označení složek předmětu „mluvnice“ a „sloh“ více Štěpáník (2019).

Z proběhlých edukačních výzkumů je navíc zřejmé, že současná dezintegrovaná koncepce má potíže s naplňováním výše definovaných cílů ČJL (Štěpáník, 2020a, s. 5). Šmejkalová také konstatuje: „*Dlouhodobá nekonceptnost ve výuce češtiny jako pouze de iure unitárního předmětu vedla i vysokoškolská pracoviště ke konstituování dvou separovaných didaktik, mezi nimiž jsou vazby výzkumné či personální zanedbatelné, ne-li nulové.*“¹¹ (Šmejkalová in Stuchlíková, 2015, s. 26)

Domníváme se, že takto dezintegrovaný přístup k výuce ČJL napomáhá k současnému spíše negativnímu vnímání vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura a činí z něj neoblíbený předmět (Pavelková in Hník, 2014, s. 22), pro žáky těžko uchopitelný; předmět, ve kterém rodilí mluvčí, tedy zkušení a více či méně úspěšní uživatelé mateřského jazyka, selhávají a ztrácí své jazykové sebevědomí.¹²

Žák může jen těžko chápat, k čemu je mu znalost mluvnických významů, např. slovesného způsobu rozkazovacího, který on většinou funkčně nicméně neuvědoměle dokáže použít pro dosažení svých záměrů, pokud nebude poučen, že tuto formu vyjádření neaplikujeme pouze v případě rozkazů, ale funkčně lze využít také například ke komunikování návrhu, instrukce, rady – tedy pokud nebude poučen o různých komunikačních funkcích výpovědi. Snad nejhůře je na tom pak právě propojování znalostí a souvislostí z oblasti jazykové a komunikačně-slohové oblastí literatury.

Integrace jazykové a slohově-komunikační složky

V současné době se integrované pojetí aplikuje spíše v jiných vzdělávacích oblastech, než je Jazyk a komunikace, do kterého ČJL patří. Nicméně nemůžeme říci, že by se o integraci v tomto vzdělávacím oboru nemluvilo vůbec. Momentálně je největší pozornost věnovaná integraci jazykové výchovy a slohově-komunikační výchovy, literární výchova zůstává upozaděna.¹³

¹¹ Toto už se nyní alespoň částečně proměňuje, např. předmět *Integrovaná didaktika* na PedF UK: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2610.html>.

¹² Zejména v oblasti jazykové a komunikačně-slohové výchovy se tomuto věnuje Štěpáník (2019).

¹³ O možných důvodech a vůbec specifičnosti literární výchovy z hlediska její integrace více níže.

„Jazyková složka by se ovšem v praxi neměla izolovat od složky slohové – měli bychom při ní uplatňovat hledisko slohové a širě komunikační.“ (Čechová, 1998, s. 18) Integrace slohově-komunikační výchovy s výchovou jazykovou vychází z komunikačního pojetí, na němž je postavena i koncepce vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace v RVP ZV. Komunikační pojetí pokládá za zásadní propojení složky jazykové výchovy, jakožto roviny jazykových prostředků, které svého plného opodstatnění a funkce nabývají až při vlastním realizování v konkrétních komunikačních situacích, v nichž je také teprve možno reflektovat jejich vhodnost, funkčnost apod. Komunikační situace jsou pak základním obsahem složky slohově-komunikační. Liptáková v tomto směru apeluje: *„Získávání poznatků o jazyce a jejich využití v praktických komunikačních činnostech není možné od sebe oddělovat nikdy.“* (Liptáková, 2015, s. 27) Dále zmiňuje, že hodiny věnované samostatně jazykové nebo komunikačně-slohové výchově jsou potřebné, jen pokud se věnujeme obsahově či časově náročnému učivu, např. nácvik pravopisu, tvoření psaného komunikátu podle fází textotvorného procesu.

V současnosti se integraci jazykové a komunikačně-slohové složky u nás věnuje mimo jiné Stanislav Štěpáník, který v souvislosti s integrovaným komunikačním pojetím zmiňuje, že vzhledem k tomu, že už když dítě nastupuje do školy, *„je schopno verbálně vyjádřit své potřeby, své komunikační záměry, tedy je schopno se řečově chovat, pak je možno výuku jazyka postavit na induktivním přístupu a aktivitě žáka při poznávání jazyka.“* (Štěpáník, 2020a, s. 7) Obecněji řečeno je více než vhodné při vyučování českého jazyka vycházet z principů konstruktivismu. Štěpáník dále vyzdvihuje dvě základní strategie, kterými lze dosáhnou induktivního přístupu ve výuce ČJ – jsou jimi textocentrismus a situačnost, ty svou podstatou k integrovanému přístupu přímo vybízí.

Textocentrismus je strategie, při jejímž uplatňování „vytahujeme“ jazykové poznání z textu, zkoumáme chování a vliv jazykového prostředku v autentickém komunikátu, což nám dává možnost si všimnout také funkce daného jazykového prostředku v konkrétním užití. Situačnost představuje strategii vytváření situací, v nichž žák musí daný jazykový prostředek užít. K tomu ho můžeme vést instrukcemi jako *„Představte si, že...“ / Vžijte se do situace...“ / „Zkuste...“* (Štěpáník, 2020a, s. 8) Strategie situačnosti znamená, že pracujeme se situacemi, do kterých se běžně žáci dostávají. Při aplikování kterékoli ze strategií vycházíme

z požadavku na aktuálnost, což znamená, že se snažíme kultivovat vyjadřovací dovednosti žáků především na textech obsahujících současný, aktuální jazyk a na běžných situacích (Štěpáník, 2020a, s. 7).

2.3 Mezisložková integrace v předmětu český jazyk a literatura

Již jsme si představili možné podoby integrace ve výuce ČJL. Viděli jsme také, že integrované pojetí jazykové a slohově-komunikační výchovy už si u nás vydobývá své místo. V této kapitole se zaměříme na mezisložkovou integraci – myšleno integraci všech tří složek, tedy i integraci složky literární. Nejprve se podíváme na specifičnost a tím i částečně složitost integrování literární složky. Následně se pokusíme zformulovat přínosy integrovaného pojetí výuky ČJL, ale i jeho úskalí a v závěru se zaměříme přímo na integrované pojetí práce s poezií. Za základní východisko mezisložkové integrace považujeme následující:

„Integrace literární a jazykově-komunikační složky nesmí být násilná a nepřirozená. Vždy musíme dokázat odůvodnit společný tematický a poznatkový rámec učiva. Literární text je východiskem plánování cílů a obsahu integrovaného vyučovacího projektu. Dobře zinterpretovaný umělecký text nám nejlépe ‚napoví‘, které jazykové a komunikační schopnosti dítěte můžeme rozvíjet současně s rozvíjením jeho literární kompetence.“ (Liptáková, 2015, s. 28)

2.3.1 Specifičnost literární výchovy

Jak už bylo zmíněno výše, specifikem složky literární je její významná zakotvenost v umění, čímž se mimo jiné odlišuje od složky jazykové a slohově-komunikační. *„Umění, jako vše, co překračuje lidský život, je měřitelné jen sebou samým, nikoli konkrétním lidským životem.“ (Vala, 2012, s. 5)* Vnímání umění je jinými slovy velmi individuální a literární výchova může skrze literární díla působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus (Hník, 2014, s. 12).

Obsah literární složky předmětu na ZŠ tvoří převážně texty z oblasti umělecké literatury, jejichž prostřednictvím se žáci učí chápat svět, hledají a nalézají inspiraci, vzory, ideály, vedou k vlastenectví přiblížením kultury a tradic, zároveň však umělecké texty poskytují

čtenářský a estetický zážitek. Nerozvíjí tedy pouze racionální složku osobnosti, ale i emocionální. (Hník, 2014, s. 12–13) Vala ale o současné situaci říká, že žáci nejsou schopni či ochotni metafyzický přesah skrytý v básnickém textu či v jakékoli jiné formě umění vyjádřit, přestože jej zřejmě intuitivně kdesi v hloubi cítí. Tento stav přisuzuje současnému školství, v němž je tato emocionální oblast nedostatečně rozvíjena a zpřístupňována dětem. To je nutné změnit, aby ji mohly vnímat jako přirozenou součást života (Vala, 2012, s. 76). Goleman v souvislosti s tímto dokonce uvádí:

„Školní inteligence nás nijak nepřipravuje na nepřehledné situace a příležitosti, které před nás postaví nevyzpytatelný život. Vysoké IQ není žádnou zárukou prosperity, společenského postavení ani štěstí. Přesto se naše školy a naše kultura soustřeďují téměř výhradně na tento typ nadání a bez povšimnutí přecházejí emoční inteligenci, soubor vlastností (...), jenž má tak obrovský dopad na náš osud. (...) Citové schopnosti jsou vyšším nadáním, jež rozhoduje o tom, jak dobře dokážeme použít ostatní svoje schopnosti, včetně logického myšlení.“ (Goleman, 2011, s. 41)

Literární výchova je také tzv. expresivním předmětem. Expresivním předmětem rozumíme předmět, ve kterém z povahy jeho vzdělávacího obsahu dominuje nebo by měla dominovat tvořivá expresivita. To se v současnosti daří naplňovat například ve výtvarné výchově, ve které je dítě stavěno do role autora – převládá zde uměleckovýchovný přístup, dokonce natolik, že se hledají ideální proporce mezi prostorem věnovaným tvorbě a prostorem věnovaným znalostem. Přestože literární výchova ze své podstaty vybízí k uměleckovýchovnému (expresivnímu) přístupu, reálné kurikulum preferuje naukový přístup v literárním vzdělávání.¹⁴ Proč jsou ale tvořivá expresivita v literární výchově, tedy tvořivá literární expresivita, a uměleckovýchovný přístup tak důležitými aspekty? (Hník, 2014, s. 30)

Nezbytnost tvořivé literární expresivity zakládá Hník na třech hlavních pilířích: 1. *myšlenka pojetí orientovaného na dítě (myšlenka profesora psychologie Zdeňka Heluse)*; 2. *ideál celkového (harmonického) rozvoje osobnosti*; 3. *imaginace*. Vychází z přesvědčení, že

¹⁴ Srovnání naukového a uměleckovýchovného přístupu k literárnímu vzdělávání viz Hník, 2014, s. 31.

pokud chápeme dítě jako osobnost, pak usilujeme o jeho celkový rozvoj, pro který je klíčovou kategorií právě imaginace. (2014, s. 54)

Helus pak považuje za nejzávažnější problémy dětství v dnešní době medializovanost světa, převrácení hodnot společnosti (konzumnost) a emocionální přetíženost (2004, s. 75–79). Hník zmiňuje, že ale právě literární výchova má potenciál mírnit, či dokonce eliminovat tyto charakteristiky a nahradit je atributy hodnotově opačnými – to vše především prostřednictvím zážitku z textu a z tvorby a skrze sdílení těchto zážitků s ostatními (2014, s. 55). Toto ale může nastat, jen pokud bude literární výchova vyučována jako uměleckovýchovný a ne naukový předmět (Hník, 2014, s. 55).

Cíle literární výchovy

Z charakteristiky a pojmenování specifík literární výchovy vyplývají také cíle jejího vyučování. RVP ZV definuje cíle LV následovně:

„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, 2021)

Tyto cíle si nyní dovolíme konkretizovat. Za výchozí cíl literární výchovy považujeme „v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění uměleckým textům“ (Hník, 2014, s. 15). Žáci by se v prostředí školy měli setkávat s uměleckou literaturou a měli by být vzděláváni tak, aby znalosti a dovednosti, kterých ve školním prostředí nabývají, vedly k rozvoji jejich chápání umělecké literatury; ta se pro ně pak stala celoživotním zdrojem čtenářských zážitků a poznání. Ve chvíli, kdy škola i rodina budou funkčně napomáhat rozvíjení čtenářské gramotnosti žáka, „*může literatura (setkávání s literárním dílem a sdílení zážitků) pro dítě tvořit alternativu konzumního a nezdravě medializovaného trávení volného času.*“ (Hník, 2014, s. 55)

Pro setkání s uměleckým textem a pro jeho porozumění je zásadní imaginace, bez které nelze uplatňovat estetickou, tedy základní, funkci uměleckého díla. Žák musí v souladu s oborovými principy či principy vzdělávacího předmětu esteticky přímo poznávat a zakoušet, avšak nemůžeme ho žákům jen zprostředkovat. Aby ho mohli sami zakoušet, je nezbytné jejich vlastní setkání s textem – četba, sdílení zážitků z četby, interpretace textů jak ryze uměleckých, tak žakovských textů, tvořivá hra s textem (Hník, 2014, s. 57). I tomuto v hodinách literární výchovy cíleně směřujeme.

Díky těmto aktivitám a vhodnému vedení učitele se také žák seznamuje s jazykovými prostředky jakožto prostředky estetizace textu. To mu jednak umožňuje hlubší prožitek z díla, neboť to mu pomáhá textu lépe porozumět, jednak tím poznává další možnosti jazykového systému. V poezii mohou nabýt významu nejen prvky sémantické, ale i gramatické (Lotman in Kožmín, 2005, s. 8). Jakobson říká, že estetickou funkci může plnit v podstatě jakýkoli gramatický jev: číslo, rod, pád, čas, vid, způsob, slovesný rod, zápor, určité a neosobní slovesné formy, určitá a neurčitá zájmena, různé syntaktické konstrukce atd. (Jakobson in Franta, 2021, s. 25) Je tedy důležité při přípravě hodin literární výchovy a práce s textem přemýšlet i tímto směrem.

Jak jsme již zmiňovali výše, je nezbytné, aby v literární výchově, jednom z tzv. expresivních předmětů, byl žákům poskytován prostor pro tvořivou literární expresivitu¹⁵. Stanovením a naplňováním tohoto cíle přispíváme ke komplexnímu rozvoji žakovy osobnosti, poskytujeme žákům prostor pro vyjádření vlastních pocitů, napomáháme i k dosažení jejich psychické pohody. Pro dosažení tohoto cíle je ale také důležitá následná reflexe jejich tvorby.

Posledním, ale neméně důležitým cílem, který si stanovíme, je výchovné působení literatury, její vliv na budování osobnosti žáka. To se podle Čechové děje mj. pomocí tematického zaměření textu a vlastní práce s ním. Žák si prací s textem také rozvíjí vlastnosti, jako je soustavnost, důslednost, pracovitost, ale zvláště estetické cítění. (Čechová, 1998, s. 19). Hník také zmiňuje, že nacházením pozitivních i negativních vzorů v literatuře se dítě musí vymezovat vůči řadě hodnot a postojů – některé opouští, jiné upravuje či formuje úplně nové.

¹⁵ Rozumíme tím tvořivou žakovskou činnost. (Hník, 2014, s. 53)

Literatura tak může nejen přispět k pozitivní hodnotové orientaci dítěte, ale i k odbourávání jeho emocionální přetíženosti (Hník, 2014, s. 55).

2.3.2 Východiska, přínosy a úskalí integrace literární složky

Východiska a přínosy

„Vyučovací jednotka integrující všechny tři složky vyučovacího předmětu slovenský jazyk a literatura¹⁶ je osobitým typem tematicko-poznatkové integrace, která vyžaduje respektování svébytnosti uměleckého textu a respektování estetické funkce jazyka.“ (Liptáková, 2015, s. 141)

Respektování svébytnosti uměleckého textu a respektování estetické funkce jazyka je pro koncept mezisložkové integrace základním východiskem. Nesnažíme se tedy o nepřirozené a násilné propojování, naopak se snažíme zamýšlet nad oblastmi, tématy, texty, které by bylo vhodné a přirozené ve výuce ČJL funkčně sjednotit a využít tak výše definovaného synergického efektu.

Dalším podstatným východiskem je fakt, že sloučení jazykové a komunikačně-slohové složky se složkou literární staví na skutečnosti, že základem všech je práce s jazykovým materiálem. (Čechová, 1998, s. 18) Snažíme se tak nalézt prostor pro smysluplné propojení těchto složek, které povede k lepšímu porozumění jak v oblasti jazykové, tak literární a bude odrážet logickou provázanost složek ČJL a tím i jeho komplexnost. Vždyť i pro estetický zážitek či potěšení z textu je nezbytné, aby mu žák nejprve porozuměl v jazykové rovině (Liptáková in Franta, 2021, s. 27).

Integrovaná výuka tedy vede ke komplexnímu rozvoji komunikační a literární kompetence, pomáhá vidět obsah předmětu český jazyk a literatura v jeho úplnosti, rozvíjí znalosti o jazykových prostředcích, přispívá k jejich vědomému osvojování. To vše pak s přesahem a vyústěním do komunikačně-slohové oblasti – do reálných komunikačních situací, v nichž je teprve možné spatřovat jejich konkrétní funkce a účinek. Integrovaná výuka ČJL vede také k poznávání specifické, ale neméně důležité estetické funkce jazyka, která je jednou

¹⁶ Jsme přesvědčeni, že toto platí i v případě ČJL.

z jeho přirozených funkcí, a tím i k poznávání a lepšímu porozumění umělecké literatuře, jež má ve svých možnostech formovat charakter a přinášet jedinečný estetický zážitek. Integrovaná výuka českého jazyka a literatury stimuluje jak racionální, tak emocionální stránku osobnosti žáků.

Úskalí integrace literární složky

I přes jmenované přínosy jsou s integrovaným pojetím výuky spojena i určitá úskalí. Za to vůbec největší považujeme nejednotu odborníků ohledně tohoto tématu a s tím související nekonceptnost výuky ČJL v prostředí našeho školství. O nejednotě svědčí i proběhlé vlny diskuzí na toto téma¹⁷, které prozatím nevedly k žádnému konsensu.

S touto nekonceptností souvisí i absence dalšího vzdělávání v této oblasti pro pedagogy již v praxi či vzdělávací programy pro budoucí učitele a nedostatek podpůrných/metodických materiálů zpracovávajících tuto problematiku.

Domníváme se však, že více než metodické materiály je nezbytné naučit pedagogy samotné přemýšlet o funkční integraci všech tří složek ČJL a pomoci jim nalézat právě ty oblasti složek ČJL, které k integraci vybízí. Dalším úskalím mezisložkové integrace je totiž nezbytné ponechání částečné autonomie literární složce. Vždy je tedy nezbytný učitelův odborný pohled na probírané učivo a analyzování, zda se v jeho případě nabízí sjednocení s jazykovým učivem a čím bude žák obohacen, pokud se učivo propojí.

2.4 Integrované pojetí práce s poezií

„Básně nestudujeme proto, abychom věděli, o čem jsou, ale abychom věděli, proč se nám líbí.“ (Válková, 2020)

Prvním předpokladem k tomu, aby žáci v sobě vůbec mohli probudit otázku, proč se jim to či ono básnické dílo líbí, je to, že se s básní setkají. Vzhledem k momentálně panujícímu spíše negativnímu postoji vůči poezii, o kterém jsme referovali v první kapitole, je nutné

¹⁷ Přehledně o tom pojednává Franta (2021).

začít vzdělávat a vychovávat generaci, která se poezie nebude bát, bude s ní umět pracovat, čerpat a těšit se z ní. Poezie se tak ale musí stát avizovanou přirozenou součástí jejich života.

Za ideální považujeme, pokud se dítě s básnickými texty setká v domácím prostředí, ať už jako posluchač, čtenář, nebo alespoň „svědek“ četby poezie u svých rodičů. Ať už se tak stane či nikoli, je nezbytné, aby se tak stalo v prostředí školním. Ve chvíli, kdy máme splněn předpoklad, že se žák může vůbec na toto ptát, tedy že se setkal s básní, otevírá se prostor pro zaměření se na celkový význam citovaného výroku. Ten do značné míry vystihuje jeden z cílů naší snahy o integrované pojetí práce s básnickými texty v hodinách ČJL.

Východiska a cíle výuky poezie na ZŠ, konkrétně i v jejím 6. ročníku, ze kterých nyní vycházíme, jsme představili a citovali v první kapitole. Obecné přínosy a limity integrovaného pojetí výuky ČJL již také není nutno opakovat. Zaměříme se tedy na to, proč považujeme poezii za vhodnou formu uměleckého textu jako komponentu literární složky v konceptu mezisložkové integrace v předmětu ČJL.

Prvním argumentem pro integrované pojetí práce právě s básnickými texty je jejich zmíněná neoblíbenost. Domníváme se ale, že ve chvíli, kdy se s ní žák bude setkávat častěji, nebude pro něho něčím tajemným, nepochopitelným, ale přirozeně přítomným ve výuce. Z počátku může být také motivující, že čtenář bude moci uplatňovat i své znalosti z ostatních složek ČJL, a tak se tzv. bude mít případně čeho chytit. Věříme ale, že integrované pojetí práce s poezií pomůže žákovi básnický text snáze a rychleji pochopit. Pochopením myslíme, jak Hausenblas výstižně definuje, „*porozumět, jak něco souvisí s něčím dalším a se mnou*“ (Hausenblas, 2007). Ve chvíli, kdy žák básně pochopí – přijme ji jako něco, co souvisí s ním samotným – je i větší předpoklad, že se mu dokonce také zalíbí.

Jak avizovaný citát naznačoval, abychom věděli, proč se nám básně líbí, musíme ji často do jisté míry studovat. Integrované pojetí práce s básnickým textem vede ke dvěma základním integrujícím aktivitám, kterými básně „studujeme“. Tou první je analýza jazykových prostředků použitých v básni, druhou je vlastní tvorba inspirovaná básní či na ní jiným způsobem reagující.

První ze zmíněných aktivit vychází ze skutečnosti, že je poezie jakožto řečová miniatura často tvořena velmi malým počtem jazykových prostředků, o to pečlivěji ale vybraných.

Tento fakt je velmi nosnou skutečností pro integraci všech tří složek. Poskytuje totiž široký prostor pro jejich analýzu – sledování, jaké prostředky byly použity, jakým způsobem a uskutečňují svou estetickou funkci v daném textu. Díky estetické funkci, kterou jazykové prostředky v básni naplňují, je mohou žáci často vidět také v nových, neobvyklých až překvapivých použitích, což rozvíjí i jejich myšlení.

Vlastní tvorba, druhá z integrujících aktivit, založená na recepci básnického textu, z něho vycházející či jím inspirovaná napomáhá k pochopení podstaty poezie (Benton, 1999), a tím opět k odbourání negativních emocí s ní spojených. Poskytuje prostor pro vyjádření vlastní pocitů a dojmů žáků. Vzhledem ke své relativně volné formě dává možnost uspět každému žákovi, a tak i žáci, kteří jsou v předmětu ČJL prospěchově slabší, mohou v těchto hodinách zažívat úspěch (Veselková, 2022, s. 14). Obě aktivity jsou prostředkem k naplňování i dříve popsaných cílů výuky poezie.

Za další z důležitých argumentů pro integrované pojetí práce právě s básnickým textem se jeví také menší časová náročnost na recepci textu. Jedno z problematických míst mezisložkové integrace sjednocující i literární složku je právě nutnost vyhrazení nejméně dvou vyučovacích hodin. Jsme toho názoru, a v praktické části se toto pokusíme ověřit, že básně pro svůj mnohdy kratší rozsah jsou vhodné právě pro integrované pojetí a umožňují žákům prožít estetický čtenářský zážitek, text interpretovat, analyzovat a ideálně navázat pak svou vlastní kratší produkcí v rámci jedné vyučovací hodiny.

Hausenblas dokonce navrhuje integraci poezie i do jiných předmětů na základě shrnutí následujících předností básní:

„Básně jsou ve výuce výhodné proto, že přitahují zájem: jednak svou citovostí, jednak krátkostí. Kromě toho mívají pointu a humor a dávají prostor pro hru. Básně také pomáhají porozumět: krátké řádky a sloky obsahují každá obvykle vždy jednu myšlenku, jednu zajímavost, a ještě je podtrhují umístěním v rýmu nebo na konci sloky. Kromě toho básně otevírají prostor pro domněnky, pro hledání a pro sdílení a diskusi, odstraňují strach z chyby.“¹⁸ (Hausenblas, 2007)

¹⁸ Básně vhodná k integraci v rámci předmětu ČJL nemusí nutně splňovat všechny tyto atributy, např. humor.

Integrované pojetí práce s básnickým textem vidíme tedy jako cestu k hlubšímu poznání a porozumění jazyka, cestu k hlubšímu poznání a porozumění poezie, cestu k vlastní umělecké i neumělecké tvorbě, cestu k sobě samému i lidem okolo sebe, cestu k efektivnímu naplňování komplexních cílů výuky předmětu český jazyk a literatura.

3 Poezie a její místo v kurikulárních dokumentech

V následující kapitole se zaměříme na integrované pojetí práce s básnickým textem v kurikulárních dokumentech. Nahlédneme do RVP ZV, hlavního kurikulárního dokumentu našeho vzdělávacího systému. Následně zanalyzujeme čtyři vybrané učební sady, učebnice a k nim náležející pracovní sešity českého jazyka pro 6. ročník ZŠ a více letá gymnázia, abychom si utvořili alespoň částečný obrázek o tom, zda mají v současné době učitelé nějakou oporu pro námi navrhované pojetí práce s básnickým textem v materiálech pro jazykovou a komunikačně-slohovou výchovu. Předmětem analýzy bude výskyt básnických textů v těchto učebnicích, ale také povaha úloh k těmto textům; stranou v této analýze zůstane vhodnost používaných textů.

Důležité je poznamenat, že všechny analyzované učebnice mají svůj obsah rozdělený do dvou velkých částí – jazyk; komunikace a sloh. Každá učebnicová řada, jejíž součástí je vždy některá z analyzovaných publikací, má ještě různým způsobem zpracované materiály pro výuku literární složky předmětu, nejčastěji v podobě čítanek. Ty ale zůstanou mimo naši analýzu. Poměrně detailní analýzu právě čítanek ale zpracoval a její závěry shrnul již zmíněný Hník (2014, s. 44–52). Z materiálů pro výuku literární výchovy analýze podrobíme pouze vybranou učebnici a pracovní sešit řady *Literární výchova pro život 6*, která sloužila jako inspirace při výběru textů pro návrhy hodin založených na mezisložkové integraci. V této analýze se zaměříme zejména na integrační úlohy nejen k básnickým textům.

Vzhledem k možnostem naší práce není následující analýza komplexní ani vyčerpávající. Naším cílem je představit na několika příkladech současnou situaci mezisložkového integrovaného pojetí výuky ČJL v kurikulárních dokumentech. Na závěr poskytneme několik užitečných zdrojů, které by učiteli v tomto směru případně dále mohly pomoci.

RVP ZV jakožto výchozí dokument vzdělávání v České republice do učiva literární výchovy prvního stupně zahrnuje jakožto základní literární pojem *báseň, básník* a související *verš, rým*. Do učiva druhého stupně je zahrnuto: *jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus, volný verš)* a pojem *poezie*. (RVP ZV, 2021)

Vzhledem k velmi obecným formulacím, báseň ani poezie se přímo ve výstupech literární výchovy neobjevují a navíc, jak jsme zmiňovali již v předchozí kapitole, výstupy jsou

formulovány izolovaně pro každou složku ČJL zvlášť. V RVP ZV tedy vidíme prostor a volnost pro integrované pojetí výuky, ale ne položené základy, na kterých stavět. Z toho následně vyplývá, že i co do obsahu specifitějších ŠVP základních škol pak většinou jen konkretizují jednotlivé očekávané výstupy a definují učivo, které bude prostředkem k jeho dosažení; k integraci na úrovni ŠVP ale tím pádem také nedochází (ŠVP ŽŠ Kuncova, 2022; ŠVP ZŠ Mláď, 2017).

3.1 Analýza učebních sad

Nyní se zaměříme na avizované učební sady. Svou analýzu zaměříme už jen na básnické texty, nicméně komplexní analýza učebních sad z pohledu integrovaného pojetí pro český jazyk může být podnětem pro další zkoumání. Zdrojem informací pro tuto analýzu byla námi vytvořená tabulka (viz Tabulky), do níž jsme pro přehlednost vždy poznamenali, na které straně se nachází v učebnici či pracovním sešitě básnický text, jeho název, jméno autora a doslovné znění úloh k těmto textům¹⁹. Nyní se pokusíme syntetizovat poznatky, které je možno detailně prostudovat právě v části Tabulky.

První učební sadou, kterou jsme analyzovali, byl *Český jazyk 6* od etablovaného nakladatelství Fraus. Je zřejmé, že Fraus se o práci s poezií i v hodinách jazykové a komunikačně-slohové výchovy snaží, co se počtu básní týče, nejvíce. Básně jsou zařazeny zejména do učebnice, několik jich ale vidíme i v pracovním sešitě; jedná se zejména o básnické texty Jiřího Žáčka. Kvantita však nezajišťuje kvalitu, a tak, nahlédneme-li detailněji do zadání jednotlivých úloh k těmto básnickým textům, je zřejmé, že jejich povaha je nanejvýš pseudointegrační. Jednotlivé otázky či úlohy k textům neposkytují vysvětlení, proč by je člověk měl dělat, co se na základě jejich vypracování dozví, a je tedy i otázkou, zda tvůrci sami věděli, jaký potenciál tyto úlohy mají kromě jakési samoučelnosti. Můžeme tedy kladně hodnotit snahu o zařazení básnických textů, domníváme se však, že způsob práce s nimi nepovede ani k lepšímu porozumění básním, zvýšení oblíbenosti takových textů ani ozřejmení funkce jazykových prostředků či jiných poznatků o nich. Básně jsou zde pouze textem k analýze a stejně dobře by v takových případech posloužil i text čistě informační.

¹⁹ U textů, k nimž bylo zadáno více úloh, jsme úlohy pro zpřehlednění označili písmeny; tato označení nemusí vždy odpovídat skutečné podobě zadání v učebnici či pracovním sešitě.

Příkladem těchto úloh je: *U podstatných jmen v textu určete pády a vzory.* (Krausová, 2013, s. 12)

Několik úloh by ovšem mohlo mít potenciál vést k hlubšímu poznávání ať už jazyka samotného, tak i básně jako celku. Např. *Jsou v úvodní básni zastoupeny všechny slovní druhy? Pokud ne, uveďte příklad slovního druhu, který jste nenašli.* (Krausová, 2013, s. 9) Zde bychom se mohli ptát, proč nějaký slovní druh nebyl v dané básni zastoupen, čím je specifický, že ho básník nevyužil atd. Úkol *Opravte chyby.* může při nejmenším vést k otázkám, jak text s chybami působí, proč v něm nejsou chyby žádoucí nebo naopak, zda by v některých případech mohla báseň jakožto umělecký text chyby obsahovat a s jakým účelem by takovou báseň autor mohl psát. Závěrem zmíníme dvě úlohy, které měly integrační charakter. V obou případech se jedná o napsání útvaru vypravování. V jednom případě mají žáci za úkol napsat vypravování podle básně, druhá úloha zní: *Napište vypravování o bázlivém zajíčkovi* (pozn. zajíc se objevuje v básni). *Nejdříve sestavte heslovitou osnovu příběhu.* (Krausová, 2019, s. 59) I zde by ale vhodná následná reflexe tvorby.

Dalším nakladatelstvím v současné době populárním je Taktik. Z tohoto nakladatelství je námi analyzovaná *Hravá čeština 6*. Ta sice na počet obsahuje básnických textů výrazně méně než Fraus, v pracovním sešitě se např. básnické texty nevyskytují vůbec, avšak úlohy k využitým textům jsou již mnohem méně samoúčelné a některé z nich lze označit i za integrační. Jedním příkladem za všechny mohou být následující úkoly k básni Antonína Sovy *Rybníky*: *a) Pojmenuj téma básně Rybníky. Jaké další motivy se v ní objevují? b) Zamysli se nad tím, co je účelem tohoto uměleckého popisu. Je cílem, aby si čtenář dokázal přesně představit, jak krajina vypadá? c) Vysvětli rozdíl v užití prostého a uměleckého popisu krajiny. d) Vyhledej podstatná a přídavná jména, která vyvolávají ve čtenáři barevné představy. Jaké barvy v básni převládají?* (Nováková, 2017, s. 123) Úloha *a)* směřuje k hlubšímu vnímání básně, k její reflexi; úlohy *b)* a *c)* mají již přesah do komunikačně-slohové výchovy – ptají se po funkci textu, záměru autora, vedou k porovnání dvou typů textu; úkol *d)* integruje jazykovou výchovu, opět ale s přesahem do komunikační sféry.

Nyní se podíváme na analýzu učebnice a dvou pracovních sešitů nakladatelství Nová škola, *Český jazyk 6*. Učebnice a k ní náležející pracovní sešity obsahují jen pár básnických textů. O něco více jsou zde zastoupeny texty písňové²⁰, i když ani těch není mnoho. Povaha úloh ať už k básnickým či písňovým textům je podobná jako u Frause. K písni *Ani k stáru* od Zdeňka Svěráka mají žáci zadaný úkol: *Určete slovní druhy, rozdělte je na ohebné a neohebné.* (Bičanová, 2020, s. 27) Některé úlohy mají opět integrační potenciál, ale i zde nevyužitý. Jako příklad uvedeme otázky k písni *Holúbek a holubička* od Jiřího Pavlici a Hradišťanu: *Přečtěte si píseň a podtrhněte v ní nářeční slova. Řekněte, jak jim rozumíte. Na volné linky napište, jakou podobu by tato slova měla ve spisovné češtině. Píseň si společně s Hradišťanem zazpívejte.* (Bičanová, 2020, s. 6) Zde by se nabízelo např. vyhledat rysy daného nářečí; zhodnotit text písně se spisovnými prostředky místo nářečních. Všechny zmíněné učebnice včetně této využívají básnické texty k nácvičku mluveného projevu – spisovná výslovnost, tempo, pauzy apod.

Poslední z učebních sad, které jsme prostudovali, je nejnovější – *Český jazyk pro život 6*, vydaná nakladatelstvím Didaktis, v té jsme objevili pouze jeden písňový text, navíc napsaný tvůrci učebnice, který je zde zahrnutý jako evokační a zároveň výchozí text k tématu větného členu předmětu. Otázky k tomuto textu jsou: *V textu jsou tučně vyznačená slova (pozn. v textu jsou zvýrazněné právě předměty). Jaká je asi jejich funkce ve větách? Co myslíš, že mají společného? Který druh rýmu Kája použil při psaní textu své písničky? Řekni, kterými pádovými otázkami se zeptáš na tučně vyznačené předměty v úvodním textu.* (Glombová, 2021b, s. 95–96) Z pohledu integrovaného pojetí práce s básnickými texty tedy tato učebnice nemá moc šancí na kladné hodnocení. Nicméně jak samotný název této vzdělávací řady napovídá, snaží se ve velké míře o integraci jazykové a komunikačně-slohové složky a tím i o využití znalostí jazykových i znalostí a dovedností z oblasti komunikace a slohu v běžném životě. Zkoumání toho, jak úspěšně a funkčně se jí toto daří naplnit, je opět podnětem již pro jinou analýzu.

²⁰ Vzhledem k určitým podobnostem mezi básnickými a písňovými texty zmiňujeme obojí.

3.2 Učební sada pro literární výchovu

Tato výuková řada má jako ostatní zmíněné tedy samostatně zpracované materiály pro vyučování literární výchovy, konkrétně učebnici a pracovní sešit *Literární výchova pro život 6* (Jirčíková, 2020a,b), který jsme podrobili právě opačné analýze – tedy jak jakožto materiál pro výuku literární výchovy reflektuje přirozené souvislosti literatury s ostatními dvěma složkami.

Vzhledem ke svému v současné době poměrně revolučnímu pojetí (myšleno ve srovnání s ostatními čítankami a učebnicemi pro LV) práce s texty, byla pro nás tato učebnice inspirací při výběru textů pro návrhy vyučovacích hodin založených na integrovaném pojetí. Stručně si teď tedy představíme výukovou sadu *Literární výchova pro život 6* a následně opět vytvoříme syntézu poznatků o této výukové sadě z hlediska integrace.

Jak jsme již zmínili, tato sada neobsahuje klasickou čítanku, ale učebnici. V té jsou do několika tematických celků uskupeny ukázky z děl české i světové literatury tradičních i novějších a také všech literárních žánrů spadajících do učiva 6. ročníku. Ukázky jsou doplněny o informační „sloupek“ s údaji o autorovi, o zajímavosti týkající se přímo díla či tématu s ním souvisejícím a o slovníček pojmů. Na příkladech z ukázek jsou také vysvětlovány pojmy z literární teorie. Ke každé ukázce z díla je v učebnici připojeno v průměru pět úloh sloužících primárně k ověření porozumění textu či prohloubení reflexe. Tímto by se ale učebnice až tolik nelišila od klasických čítanek.

Za přidanou hodnotu této sady považujeme analyzovaný pracovní sešit, teprve s nímž je práce s textem v intencích této učební sady komplexní. Úlohy v pracovním sešitě vycházejí často z metod RWCT²¹ a jsou trojího typu: fialové = zaměřené na literární teorii; žluté = směřující k ověření porozumění textu, k jeho reflexi, propojení se zkušenostmi a dojmy žáka; zelené = produkční cvičení založené na ukázce. Úlohy, které svou povahou realizují mezisložkovou integraci nebo k ní alespoň směřují, můžeme v tomto pracovním sešitě rozdělit do tří skupin²². První skupinou jsou úlohy, které jsou integrační z toho důvodu, že vyžadují žákovo porozumění textu, k čemuž žák potřebuje přirozeně i znalosti a dovednosti

²¹ RWCT (reading & writing for critical thinking) označuje program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

²² Znění všech úloh, které jsme považovali za integrační, je k nahlédnutí v části Tabulky.

rozvíjející se v jazykové a slohově-komunikační složce předmětu. Tato znalost je zde však brána již jako samozřejmost. Zadání takové úlohy je např. *Označ rámeček s tvrzením, které jednoznačně vyplývá z ukázky.* (Jirčíková, 2020b, s. 5); *Rozhodni, zda tvrzení je (A), nebo není (N) v souladu s ukázkou.* (Jirčíková, 2020b, s. 40) Dalším typem již zřetelněji integračních úloh jsou ty, jež integrují složku jazykovou: *Vyhledej v ukázce souvětí, v němž je poprvé zmíněna Ofélie, a vypracuj následující úlohy. A) Najdi přirovnání a vypiš ho na volný řádek. B) Nahraď ho jiným vhodným přirovnáním, které bys na místě autora použil/a ty.* (Jirčíková, 2020b, s. 29); *Když se klaun s pudlem společně vypravili na vandrrrrrrrrrrrrrrrrrr, zazněla další citoslovce. Ke každému citoslovce napiš, co bláznivého se asi mohlo klaunovi s pudlem přihodit, že zaznělo právě toto citoslovce.* (Jirčíková, 2020b, s. 15) Ve druhé zmíněné úloze vidíme přesah do komunikační složky. Což nás přivádí ke třetímu typu integračních úloh – těmi jsou úlohy výrazně integrující komunikačně-slohovou složku ČJL. Příkladem může být úloha vyžadující znalost prostředků textové návaznosti: *„Uspořádej jednotlivé části textu (A-E), které jsou pokračováním ukázky z učebnice. Dbej na to, aby na sebe jednotlivé části navazovaly (aby byla dodržena textová návaznost).* (Jirčíková, 2020b, s. 5); nebo úkol, pro jehož splnění žák zužitkuje poznatky o reklamě: *„Do bubliny napiš reklamní slogan, který by mohl přesvědčit Evu, aby ochutnala zakázané ovoce.* (Jirčíková, 2020b, s.34)

Nyní okomentujeme několik úloh k básnickým dílům v učebnici, které mají integrační potenciál.

- (Kocourek, Josef Kainar) *Ztratil se ti kocourek, chceš ho najít, a proto pišeš inzerát. Promysli si, které údaje je nutné uvést. Inzerát se musí vejít do připravené mřížky – každému písmenu i mezeře odpovídá jedno okénko. Připoj obrázek.* (Jirčíková, 2020b, s. 11)

Tato úloha se jeví jako funkční – tematicky je propojená s ukázkou a integruje slohově-komunikační složku na základě strategie situačnosti.

- (Opačný Ota, Shel Silverstein) *Z první sloky básně Opačný Ota dopiš k šipkám → slova, která jsou na konci veršů. K šipkám ← potom napiš tato slova*

pozpátku. (Pomohou ti již vyplněná políčka.) Do tabulky vpravo vytvoř větu o třech slovech za těchto podmínek (pomůže ti vyplněný vzor):

A: První slovo je podstatné jméno a začíná písmenem z fialového políčka č. 1 a končí písmenem z č. 2.

B: Druhé slovo je sloveso.

C: Třetí slovo je podstatné jméno (může být spojeno s předložkou) a musí se rýmovat s prvním slovem. (Jirčíková, 2020b, s.14)

U úlohy musí sice žák uplatnit své jazykové znalosti z oblasti slovních druhů a úloha vede žáka k procesu tvorby básně, zadání je ale formulováno zbytečně složitě a bez opodstatnění toho, k čemu žáci po jeho splnění dojdou.

- (Ochecule s ukulele, Daniela. Fischerová) Když se klaun s pudlem společně vypravili na vandrrrrrrrrrrrrrrrr, zazněla další citoslovce. Ke každému citoslovce napiš, co bláznivého se asi mohlo klaunovi s pudlem přihodit, že zaznělo právě toto citoslovce. (Jirčíková, 2020b, s. 15)

Tato úloha se jeví jako funkční, upevňuje žákovo povědomí o citoslovcích a vede ho k jejich podstatě – tedy vyjádření nějakého významu pomocí zaznamenání zvukového projevu. Cvičení by bylo možné doplnit ještě nějakou reflexivní otázkou typu: *Proč jste se rozhodli právě pro tuto bláznivou věc u příslušného citoslovce? Co vše můžeme tedy pomocí citoslovcí vyjádřit?* apod.

- (Moravské národní písně, František Sušil) Přepiš následující úryvky z nářečí do spisovné češtiny. (Jirčíková, 2020b, s. 21)

Úloha opět postrádá svůj cíl, a sice čeho dosáhneme (pokud je to vůbec opodstatněné) tím, že úryvky přetvoříme.

Přestože celkově se pracovní sešit snaží rozvíjet čtenářství a je zde i místy viditelná, i když pravděpodobně ne přímo cílená, snaha o integraci složek ČJL, zůstávají opět některé úlohy bez viditelného smyslu plynoucího z jejich vypracování.

Vidíme, že oporu pro integrované pojetí výuky v kurikulárních dokumentech není snadné najít a že často se jedná o integraci pouze povrchní, formální. A tak se spoléhá na učitele, že jako odborník identifikuje vhodná místa a témata pro mezisložkovou integraci a nepřestane své nápady, myšlenky i uběhnuté vyučovací hodiny reflektovat, zda jsou opodstatněné z hlediska smysluplnosti a naplňování cílů předmětu a dostatečně rozvíjející a formující s ohledem na žáka.

3.3 Další zdroje

Ze zdrojů, které by dnes mohly učitelé při plánování integrovaně pojaté hodiny pomoci, můžeme zmínit cenný dokument *V říši poezie aneb jak číst s žáky poezii* (Veselková, 2022), který obsahuje 25 připravených čtenářsky zaměřených lekcí. Mimo to ale příručka u každé lekce popisuje i možné přesahy do ostatních složek ČJL nebo jiných předmětů. Výběrem básní, se kterými se pracuje, i navrženými přesahy se může učitel jistě inspirovat či z nich vycházet právě pokud zvažuje plánování mezisložkově integrované hodiny.

Všeobecně o potenciálu poezie a principech jeho využití k upevňování a propojování vědomostí ve vyučování může sloužit již také citovaný článek *Poezie napříč předměty na druhém stupni* (Hausenblas, 2007)t.

Hledá-li učitel pomoc při plánování vyučovacích hodin integrujících jazykovou a slohově-komunikační výchovu, které by měly být ideálně běžnou praxí ve výuce českého jazyka, inspirující je příručka *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* (Štěpáník, 2020a).

A samozřejmě pro teoretické ukotvení svého přemýšlení o integrovaném pojetí výuky ČJL může učitel prostudovat učebnici *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (Liptáková, 2015), kde nalezne i detailní popis, jak postupovat při plánování mezisložkově integrované hodiny.

4 Praktická část

4.1 Teoretická východiska a zásady tvorby výukových lekcí

V této podkapitole shrneme východiska, která pro nás byla základem při tvorbě návrhů lekcí, jež jsou hlavním obsahem praktické části. Zdůvodníme výběr výchozích textů a navrheme i možné směry, jimiž by se mohly ubírat navazující vyučovací hodiny.

Východiska

Tím nejzákladnějším východiskem, na němž stavíme návrhy lekcí, je komunikační pojetí výuky ČJL. To Štěpáník definuje jako „*postup od komunikace k jazyku a zpět*“ (Štěpáník, 2020b, s. 19), kdy komunikací rozumíme jakýkoli autentický text, psaný i mluvený. V komunikačně pojaté výuce pak aplikujeme dva základní přístupy – kognitivně-komunikační a konstruktivistický.

Kognitivně-komunikační přístup se zakládá na integraci kognitivních a komunikačních cílů – nepopírá tedy znalost jazykového systému a jeho fungování, jazykové poznatky pak ale vždy vyúsťují v rozvoj komunikačních dovedností (Štěpáník, 2020b, s. 20). V našich návrzích jsou jazykové prostředky, o kterých žáci nabývají uvědomělých znalostí, propojeny s jejich funkčním užitím v konkrétních komunikačních situacích. V Lekci 1 se jedná o poučení o nespisovných tvarech přídavných jmen a reflektování vhodnosti užití těchto tvarů v neoficiálním osobním dopisu. Ve druhé lekci pak vidíme posuny komunikační funkce slovesného tvaru ve způsobu rozkazovacím právě vzhledem k situaci, ve které je použitý. Na komunikačním přístupu se zakládala i žákova práce s uměleckým textem, neboť byla vyžadovaná žákova aktivita při této práci – komunikaci s textem.

Konstruktivistický přístup staví nové poznatky na základech žákových již nabytých poznatků či zkušeností, tzv. prekonceptech; jedním z předpokladů učení v tomto přístupu je aktivita žáků, kooperace a vyznačuje se vyšší kognitivní náročností učebních úloh. Konstruktivistický přístup se realizuje třífázovým modelem (E-U-R), který tvoří rámec vyučovací hodiny, ten také nejlépe odpovídá přirozenému procesu učení. E = evokace; první fáze hodiny, kdy úvodní otázkou/aktivitou/úlohou evokujeme žákovy dosavadní poznatky a zkušenosti, které bude „zvědomňovat“ či se kterými bude propojovat nové poznatky

v následující fázi. V této úvodní části hodiny je neméně důležité také žáka motivovat k aktivnímu učení a účasti na vyučovacím procesu ve zbytku hodiny. U = uvědomění; fáze, kdy se z neuvědomělých znalostí stávají uvědomělé, případně žák rozšiřuje svou uvědomělou znalost o další významy či rozvíjející znalosti. R = reflexe; označení závěrečné části hodiny, v níž žáci reflektují uplynulou hodinu, co se naučili, konfrontují nově osvojené poznatky se svými poznatky z evokační fáze, uvědomují si, k čemu nabyté vědomosti mohou použít ve svém životě. Důležitou součástí reflexe je také shrnutí a generalizace. (Štěpáník, 2020a, s. 8–9)

Tyto tři fáze jsou v našich návrzích přímo pojmenované a je zde popsáno, co je jejich konkrétním cílem.²³ Vzhledem k tomu, že se model zakládá převážně na žákově aktivním přístupu a vzhledem k samotné povaze předmětu ČJL, snažíme se ve fázi uvědomění volit induktivní postup poznávání nového. Pro realizaci tohoto postupu jsme zvolili převážně strategii textocentrismu definovaného výše – konkrétně jsme poznání vytahovali z uměleckého textu.

Druhým signifikantním východiskem je snaha o integraci všech tří složek ČJL, tedy o realizování integrační kognitivně-komunikační a zážitkové koncepce (Liptáková, 2015, s. 28). Při tvorbě lekcí jsme vycházeli zejména z podstaty a zásad integrovaného přístupu obsažených v kapitole 2. V ní jsme zmiňovali zásadu podle Čechové, vyzývající k integritě jazykového vyučování (1998, s. 59). Myšlenka, kterou tato zásada obsahuje, odpovídá i později detailně rozpracovaná koncepce Liptákové definovaná jako:

„koncepce vyučování mateřského jazyka a literatury, kde se nepopírají autonomní a specifické cíle a obsah jednotlivých složek, tedy jazykového vyučování, komunikačně-slohové výchovy, čtení a literární výchovy, ale kde se hledají cesty k vzájemné smysluplné tematicko-poznatkové integraci.“ (Liptáková, 2015, s. 27)

Liptáková nicméně zmiňuje, že pro plánování hodiny založené na mezisložkové integraci je nezbytné vyhradit nejméně dvě vyučovací hodiny (2015, s. 141). Pro plánování takové vyučovací jednotky představuje detailní postup²⁴, z něhož jsme rovněž vycházeli; naše

²³ Viz kapitola č. 5.

²⁴ Viz Příloha 8.

návrhy však cílily ke zpracování vyučovacích jednotek založených na mezisložkové integraci vždy v rámci jedné vyučovací hodiny.

Snažili jsme se tedy propojit složku jazykovou (Lekce 1 – nespisovné koncovky přídavných jmen; Lekce 2 – slovesný způsob rozkazovací), složku komunikačně-slohovou (Lekce 1 – osobní/neformální dopis; Lekce 2 – komunikační funkce výpovědi; popis pracovního postupu) a složku literární, která se v lekcích promítla v podobě básnických textů, jež sloužily zároveň jako výchozí texty pro fázi uvědomění (Lekce 1 – *Kocourek*, Josef Kainar; Lekce 2 – *Něco přidej*, Shel Silverstein). Integrace všech tří složek v těchto dvou lekcích byla založena na jazykovém prostředku plnícím jak komunikační, tak přirozeně i estetickou funkci v uměleckém textu. Úkolem žáků bylo tento prostředek identifikovat, pojmenovat jeho funkci (funkce), kterou v textu plní, a následně ho funkčně aplikovat ve svém vlastním (pseudouměleckém) projevu.

V přístupu ke zvoleným uměleckým textům jsme vycházeli z principů recepční estetiky, která zdůrazňuje roli čtenáře jakožto spolutvůrce významu básně. (Iser in Veselková, 2022) Analýzou jazykových prostředků použitých v uměleckém textu a následně jejich využitím ve vlastní tvorbě jsme chtěli dovést žáky k lepšímu porozumění literárnímu textu a poznání různých funkcí těchto jazykových prostředků. Naším cílem byla i stimulace emocionální stránky osobnosti žáků a rozvoj imaginace. Zde je nutno podotknout, že při tvorbě návrhů jsme si byli vědomi, že integrace literární složky do jedné vyučovací hodiny neposkytuje prostor na rozsáhlejší práci s uměleckým textem. I to je důvod, proč zastáváme názor, že integrace literární složky by měla zůstat pouze částečná na rozdíl od téměř vždy nezbytné integrace zbývajících dvou složek.

Výběr textů

Při výběru textů jsme se rozhodli čerpat z vydařené a výše analyzované učebnice *Literární výchova pro život 6*, neboť se domníváme, že autoři pečlivě a opodstatněně volili texty, které do ní zařadili. Z důvodů zaměření naší práce jsme logicky vybírali texty básnické.

Jak jsme již dříve zmínili, příprava je cílená pro žáky na počátku apoetického věku. Vybrali jsme tedy jednak text *Něco přidej*²⁵ (autorem je Shel Silverstein), jenž je humorný a reflektuje stále ještě hravou a dětskou stránku osobnosti žáků 6. ročníku, a pak svým vyzněním vážnější báseň *Kocourek* od Josefa Kainara dotýkající se tématu smutku, emocí, vztahů.

Důležitá pro výběr textu byla také zjevná (i pro žáka 6. třídy) přítomnost jazykového jevu, jehož analýzou, resp. analýzou jeho funkce, se můžeme básni přiblížit. V případě básně *Kocourek* byly nespisovné koncovky přídavných jmen prostředkem k dosažení větší autentičnosti, spontánnosti či upřímnosti projevu lyrického subjektu. V básni *Něco přidej* byl výrazným jazykovým prostředkem slovesný způsob rozkazovací, díky němuž báseň na čtenáře mohla působit naléhavěji – jako výzva, povzbuzení.

Cíle lekcí a úlohy/aktivity vedoucí k jejich naplnění

Cíle, které jsme si pro návrhy lekcí stanovili, reflektují všeobecné cíle vyučování českému jazyku a literatuře. K jejich naplnění jsme volili takové úlohy/aktivity a v takovém pořadí, aby vznikly návrhy hodin odpovídající výše zmíněným zásadám a principům pro didakticky správnou a efektivní integrovanou výuku ČJL. Konkrétní cíle i popis jednotlivých fází, aktivit a úloh jsou obsaženy v následující kapitole.

Možný obsah navazujících vyučujících hodin

Lekce jsme plánovali také v kontextu celkového obsahu učiva ČJL v 6. ročníku ZŠ, zde tedy navrhujeme i některé směry, kterými by se navazující hodiny mohly ubírat.

Po Lekci 1 se nabízí pokračovat hodinou se zaměřením na útvary národního jazyka, nácvik pravopisu přídavných jmen, slohový útvar osobní a oficiální dopis či e-mail. Na Lekci 2 by mohla přirozeně navazovat hodina cílená na slovesné tvary a jejich různé komunikační funkce – modalitu výpovědí, slohový útvar popis pracovního postupu či použití různých slovesných tvarů rozkazovacího způsobu a jejich vliv na vyznění komunikátu. V obou případech se samozřejmě nabízí i pokračování literárněvýchovným směrem. Následovat by

²⁵ „Pod tento obor spadá také vzdělávací obsah světové literatury či literatury jiných národů (jde především o texty přeložené do českého jazyka).“ (Hník, 2014, s. 11)

mohla práce s básnickým textem metodou rozsáhlejší didaktické interpretace textu (Lederbuchová, 2004, s. 10–11) či další tvorba vlastního uměleckého (básnického) textu.

Návrhy lekcí

Následující část kapitoly představuje podrobně popsané návrhy dvou vyučovacích hodin založených na integrovaném pojetí práce s básnickým textem. Realizace těchto návrhů v praxi je dále reflektována podle modelu AAA (anotace – analýza – alterace). Tento model umožňuje krátce představit okolnosti vyučovací hodiny a její obsah (část anotace), následně zanalyzovat průběh vyučovací hodiny, identifikovat silná i slabá místa (část analýza) a nakonec také navrhnout případné změny či řešení problémových míst (část alterace).

4.2 Lekce 1 – *Kocourek*, Josef Kainar

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Ročník: 6.

Časová dotace: 45 min.

Integrovaná témata:

téma trápení, dětství, nespisovné koncovky přídavných jmen, vhodnost
X nevhodnost jazykových prostředků, dopis

Výstupy z RVP ZV, k jejichž naplnění by měla hodina přispět:

Komunikační a slohová výchova

ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci

ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru

ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Jazyková výchova

ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci

ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace

ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití

Literární výchova

ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo

Pomůcky/materiály: tabule, fix na tabuli, projektor, obrázek k evokaci, texty básně, pracovní listy

Cíle:

Žák reflektuje přečtený text tím, že se pokusí vžít do hrdinky básně a popsat pocity, které prožívá.

Žák posoudí funkci nespisovných tvarů přídavných jmen (případně hovorových jazykových prostředků) použitých v básni *Kocourek*.

Žák zhodnotí nespisovné tvary přídavných jmen na základě dichotomie vhodné (adekvátní), nevhodné (neadekvátní) vzhledem ke komunikační situaci.

Žák použije adekvátní jazykové prostředky (včetně adekvátních tvarů přídavných jmen) vzhledem ke komunikační situaci ve svém vlastním textu.

Žák použije výchozí text jako inspiraci pro vlastní tvorbu.

Důkaz o učení: reakce/odpovědi žáků na učitelovy otázky, přetvořená báseň, vyplněný pracovní list

4.2.1 Průběh vyučovací hodiny

EVOKACE (5 min.)

(V této fázi evokujeme žákovy znalosti o útvarech národního jazyka, konkrétně o spisovné a nespisovné mluvě, stavíme na jeho přirozeném jazykovém citu.)

Učitel vyřídí potřebné úkony na začátku hodiny (absence, omluvy žáků) a pak zahájí vyučování tím, že promítne žákům obrázky (viz Příloha 3) demonstrující dvě různé situace, jednu neformální a druhou formální. V obou situacích se účastník komunikace vyjadřuje neadekvátně k situaci (konkrétně se jedná o spisovné a nespisovné tvary přídavných jmen). Žáci porovnávají komunikační situace i modelové promluvy. Učitel se jich ptá:

Přijde vám na tom, co říkají ti lidé, něco zvláštního?

Proč je to zvláštní? V jaké situaci se nacházejí?

Které konkrétní jazykové prostředky jsou použity v nevhodných tvarech vzhledem k situaci?

UVĚDOMĚNÍ (27 min.)

Čtení básně

(Dáváme žákovi prostor pro umělecký zážitek z textu a částečně i pro jeho reflexi básně: pocity, které hrdinka básně prožívá; působení projevu hrdinky. → Žák si přečte báseň a reflektuje své dojmy pomocí položených otázek.)

Žáci si samostatně přečtou báseň a odpoví na otázky:

Jaké pocity podle tebe hrdinka²⁶ v básni prožívá?

Působí na tebe projev hrdinky připraveně, nebo spíše spontánně (nepřipraveně)? Pro svou odpověď zkus najít argumenty v textu.

Působí na tebe projev hrdinky upřímně? Pro svou odpověď zkus najít argumenty v textu.

Analýza jazykových prostředků; přetvoření básně

(V této části žáci analyzují jazykové prostředky použité v básni, zejména nespisovné tvary přídavných jmen a hovorové tvary jiných slovních druhů²⁷. Zde je prostor pro navázání na evokační fázi a k tomu vést žáky k uvědomění, že nespisovné tvary přídavných jmen byly v jedné z evokačních situací nevhodné, zde jsou ale prostředkem autentičnosti, působivosti textu. K tomuto se pokusíme dovést žáky mimo jiné i prostřednictvím přetvoření básně. → Žák v básni vyhledá nespisovné tvary přídavných jmen, a nahradí je spisovnými. Poté porovná vyznění obou variant textu.)

Žáci ve dvojicích vyhledávají (zvýrazňují) v básni nespisovné tvary přídavných jmen a následně mají za úkol je v prvních třech slokách básně nahradit tvary spisovnými. Pro hlubší porovnání a zhodnocení obou variant pak učitel pokládá žákům následující otázky:

Jak na tebe působí varianta se spisovnými prostředky?

Liší se v něčem vyznění básně?

Proč nejspíš autor zvolil nespisovné tvary přídavných jmen, případně i hovorové výrazy?

Tvorba vlastního textu

(V této části žáci budou tvořit svůj vlastní text inspirovaný básní, který bude následně sloužit i pro fázi reflexe. → Žák vytvoří vlastní text inspirovaný výchozí básní, v němž použije adekvátní jazykové prostředky vzhledem ke komunikační situaci.)

²⁶ Prozatím nezavádíme pojem lyrický subjekt.

²⁷ Přestože se soustředíme na nespisovné koncovky přídavných jmen, je zřejmé, že i hovorové výrazy přispívají k autentickému vyznění projevu hrdinky básně. Pravděpodobně sami žáci některé z nich označí za nespisovné. Je namístě, aby učitel usměrňoval/upřesňoval analýzu jazykových prostředků.

Žáci samostatně vytváří text podle následujícího zadání:

Napište svému oblíbenému domácímu mazlíčkovi/vymyšlenému zvířátku, které je vaším nejlepším kamarádem, jak se vám teď v životě daří, co prožíváte, co vás těší/trápí. Inspirovat se můžete v básni Kocourek. Text můžete psát také jako báseň, nebo formou dopisu.

REFLEXE (8 min.)

(V této fázi směřujeme k reflexi poznatků z vyučovací hodiny; částečně také k reflexi tvorby žáků. → Žák reflektuje svou tvorbu, užití jazykových prostředků v ní. Žák navrhuje situace, ve kterých je vhodné volit spisovné jazykové prostředky a ve kterých je přirozené užívání těch nespisovných.)

Pokud z žáků někdo bude chtít, může svůj text přečíst, ale vzhledem k zadání k tomu nebudeme žáky nutit. Nicméně v závěru s žáky budeme o jejich textech a užívání spisovných a nespisovných jazykových prostředků diskutovat, čímž se vrátíme k evokační fázi (neadekvátně použité jazykové prostředky) a také k textu básně (nespisovné prostředky jako výraz upřímnosti, spontánnosti, autentičnosti – jako v případě žákova dopisu zvířátku):

Když se teď podíváte na text, který jste napsali, jsou v něm použita nespisovná slova/nespisovné tvary slov?

Přemýšleli jste při psaní o tom, zda používáte spisovný nebo nespisovný jazyk? Proč myslíte, že tomu tak bylo?

Ve kterých situacích je důležité o volbě jazykových prostředků přemýšlet (více) a proč?

Kdy/kde byste v nejbližší době mohli využít poznatků z dnešní hodiny?

V závěru žáci navrhnou a zapisují do pracovního listu dvě situace, ve kterých je vhodné mluvit spisovně, a dvě situace, ve kterých je přirozené mluvit nespisovně.

4.2.2 Reflexe podle modelu AAA

Anotace

Vyučovací hodina proběhla 27. 3. 2023 jakožto první pondělní hodina za účasti 25 žáků 6. třídy. Základní informace o hodině včetně stanovených cílů jsou popsány v části 5.1. Průběh vyučovací hodiny odpovídal, až na drobné odchylky zmíněné v analýze hodiny, návrhu detailně popsanému v části 5.1.1. V evokační fázi jsme pracovali s obrazovým materiálem (viz Příloha 2), žáci pak měli k dispozici kopie textu básně (Příloha 1) a pracovní list (Příloha 3). Ukázky žákovských prací z této lekce jsou obsahem Přílohy 4.

Analýza

V evokační fázi hodiny byl žákům promítnut soubor z přílohy 2. Bez problémů byli schopni postihnout prezentovaný problém – neadekvátní použití spisovného a nespisovného jazyka vzhledem ke komunikační situaci. Jedna z odpovědí žáků zněla: „*Na tom prvním obrázku ten kluk mluví spisovně a na druhým obrázku, Petr Pavel mě teda zklamal, ale mluví prostě nespisovně.*“ Potíže žákům nedělalo ani identifikování konkrétních nespisovných prostředků (nespisovné tvary přídavných jmen), zmátlo je ale užití hovorového tvaru „slibuju“, který někteří označovali také jako nespisovný.

V následující fázi žáci četli báseň a reflektovali ji pomocí několika položených otázek. Na první z nich, *Jaké pocity podle tebe hrdinka v básni prožívá, nejčastěji odpověděli: má depresi; je smutná; odhodlaná; smutek; zlost; stýská se jí.* U další úlohy, *Působí na tebe projev hrdinky připraveně, nebo spíše spontánně (nepřipraveně)? Pro svou odpověď zkus najít argumenty v textu.*, se objevil problém s rozlišením „projevu“ autora básně a projevu lyrického subjektu – hrdinky v básni: *připraveně, proč by najednou napsala dlouhou báseň.* V odpovědích se objevil se i prvek formalismu, když žákyně odpověděla: „*Určitě nepřipraveně, protože tam nejsou rýmy.*“ Většina žáků pak odpovídala, že na ně projev působí spíše spontánně, a argumentovali často právě použitím nespisovných výrazů. Nejčastěji bez nalezení argumentů v textu žáci označovali projev hrdinky v básni jako upřímný. Objevil se i protinázor, který jedna žákyně komentovala: „*Protože nemůže mluvit s kočkou a kočka s ní.*“ Toto vidíme spíše jako záměnu s kategorií reálnosti, neboť následně ještě napsala: *upřímně vyjadřuje pocity.*

Při analýze jazykových prostředků, žáci vyhledali nespisovné tvary přídavných jmen a po nahrazení tvary spisovnými hodnotili: *Jak na tebe působí varianta se spisovnými prostředky? Liší se v něčem vyznění básně?* Častá odpověď byla: *nepřirozené (takhle by to úplně neřekla)*, objevil se ale i názor, že *spisovné je víc upřímné*. Dalším argumentem bylo: *nespisovné je většinou spontánní, líp se mi to čte*. Na poslední názor jsme reagovali otázkou, čím to je, že se to „čte líp“. A žáci vhodně navrhli, že nespisovné vyjadřování je pro ně přirozenější a běžnější. Navázali jsme otázkou *Proč nejspíš autor zvolil nespisovné tvary přídavných jmen, případně i hovorové výrazy?* Žáci nápaditě odpovídali: *holčička ještě nebyla navyklá na spisovný jazyk; aby se víc vcítil (pozn. autor) do kůže mladších*.

Při psaní vlastního textu někteří žáci říkali, že neví, co mají psát. U dvou žákyň se také objevil místo dopisu zvířecímu kamarádovi jeho popis. Několik žáků se spontánně se svolením učitelky rozhodlo přetvořit (většinou spíše v humorném tónu) výchozí báseň – to byla vítaná kreativní činnost, přestože zadání vedlo žáky k formě dopisu. Protože v zadání stálo, že mají žáci napsat kamarádovi, co je těší/trápí, tedy poměrně osobní pocity, dali jsme žákům možnost v závěru hodiny pracovní list neodevzdávat, aby měli svobodu vyjadřovat opravdu to, co cítí – možnost neodevzdat využil jeden žák.

V závěrečné fázi nakonec nikdo svůj písemný projev z časových důvodů nečetl, ale vedli jsme žáky k reflexi napsaného. Když se vrátili zpět ke svým textům, identifikovali užití nespisovných tvarů; jako vysvětlení říkali např. *protože když normálně mluvíme, tak mluvíme spisovně*. Rozpoznali přirozeně situaci, kdy píše někomu blízkému (kamarádovi) jako neformální, nevyžadující dbát spisovného vyjadřování – stejně jako tomu bylo v básni. Dále jsme se žáky snažili vést ke generalizaci poznatků z hodiny: *Ve kterých situacích je důležité o volbě jazykových prostředků přemýšlet (více) a proč?* Žáci odpovídali mj.: *Když píše někomu, koho sotva znám, tak to napíšu spisovně.*; *Když píšeme někam do zpráv (pozn. myšleno média).*; *Když píše nějakou rozhodující práci.*; *Referát do školy*. Vedli jsme žáky také k navrhnutí situací, v nichž by mohli v nejbližší době poznatků z hodiny využít (návrhy zněly: *v další hodině; u prezentace ve škole*), připomněli jsme si efekt a ne/vhodnost užití nespisovných tvarů přídavných jmen v evokační fázi a na samý závěr žáci doplnili cvičení na pracovním listu: *Je vhodné mluvit spisovně _____.* *Je přirozené mluvit nespisovně _____.*

Alterace

V evokační fázi by bylo vhodnější pomyslnou promluvu Petra Pavla formulovat tak, abychom nepoužili hovorový tvaru *slibuju*, který žáky mátl, případně by bylo dobré nechat někoho z žáků, aby připomněl, že se nejedná o nespisovný tvar, a zdůraznit rozdíl mezi hovorovými a nespisovnými prostředky. Pro hlubší reflexi dojmů z básně také navrhuje zařadit ještě jednu otázku, např. *Připomněla ti báseň nějakou situaci z tvého života? Jakou? Čím ti ji připomněla?*

Třída je velmi živá a hovorná, domníváme se, že někteří měli problémy se do tvorby ponořit právě i kvůli ruchu okolo, k tvorbě bychom tedy příště mohli pustit hudbu, která žáky většinou ztiší a zároveň často vytváří i příjemnou atmosféru pro tvorbu. Přestože časově návrh opravdu odpovídá 45 minutové vyučovací hodině, příště by bylo vhodnější zkrátit čas poskytnutý žákům na tvorbu a více času věnovat reflexi žákovské tvorby – sdílet výtvořiny buď společně s celou třídou, nebo v menších skupinkách.

Při reflexi žákovské tvorby by bylo možná ještě vhodné směřovat diskuzi na to, proč může být dobré svěřovat se se svými radostmi i starostmi nějakému kamarádovi, a můžeme s žáky i diskutovat, zda to má význam i v případě, že naším kamarádem je třeba domácí mazlíček či deníček, tedy někdo/něco, kdo nám nemůže úplně porozumět. Tím bychom žáky mohli nasměřovat i k tvorbě mimo školu jako k jednomu z nástrojů psychohygieny.

4.3 Lekce 2 – Něco přidej, Shel Silverstein

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Ročník: 6.

Časová dotace: 45 min.

Integrovaná témata:

humor, hravost, rozkazovací způsob 2. osoby č. j., komunikační funkce výpovědi, popis pracovního postupu

Výstupy z RVP ZV, k jejichž naplnění by měla hodina přispět:

Komunikační a slohová výchova

ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci

ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Jazyková výchova

ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci

Literární výchova

ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

(ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie)

Pomůcky/materiály: tabule, fix na tabuli, texty básně, pracovní listy

Cíle:

Žák vlastními slovy popíše, jaký smysl podle něho básně má a co si z ní může on osobně vzít.

Žák analyzuje jazykový prostředek, slovesa ve tvaru rozkazovacího způsobu, použitý v básni *Něco přidej*; vlastními slovy popíše a zhodnotí jeho funkci v textu.

Žák zobecní poznatky o funkci slovesného způsobu rozkazovacího; pochopí, že neslouží pouze k vyjádření rozkazu/příkazu, ale také k vyjádření např. instrukce, návodu, výzvy.

Žák navrhne situace, ve kterých by tento jazykový prostředek sám mohl využít.

Žák funkčně použije slovesa ve tvaru rozkazovacího způsobu ve svém vlastním textu, konkrétně v popisu pracovního postupu.

Důkaz o učení: odpovědi žáků během vyučovací hodiny, vyplněný pracovní list

4.3.1 Průběh vyučovací hodiny

EVOKACE (5 min)

(V této fázi evokujeme žákovy znalosti o slovesném způsobu rozkazovacím a konkrétně jeho využití k vyjádření rozkazu. → Žák identifikuje funkci výpovědi Járo, nemluv! a popíše, kterým jazykovým prostředkem byla tato funkce realizována.)

Na začátku hodiny pozdravíme třídu a vyzveme žáky, aby se posadili. Učitel vyřídí potřebné úkony na začátku hodiny (absence, omluvy žáků) a pak zahájí vyučování. Vzhledem k tomu, že žáci jsou většinou na začátku hodiny ještě rozpovídání z přestávky, je běžné, že je potřeba někoho utišit, což pro naši lekci můžeme využít právě k evokaci. Můžeme např. říci: „Járo, nemluv!“ Následně se třídy zeptáme, co jsme teď udělali (rozkázali Járovi, aby nemluvil) a zeptáme se, jak to poznali (zde se je snažíme dovést k tomu, že to poznali na základě slovesného tvaru *nemluv*). Slovesný tvar *nemluv* poté zaznamenáme na tabuli, abychom se k němu mohli později vrátit.

UVĚDOMĚNÍ

Čtení básně

(V této části se žáci setkávají s uměleckým textem. → Žák si přečte báseň a snaží se zachytit své dojmy a pocity z ní tím, že odpoví na položené otázky.)

Žáci si ve dvojicích navzájem²⁸ přečtou báseň *Něco přidej* a samostatně odpoví na otázky:

²⁸ Hlasité vzájemné čtení básně by vzhledem k jejímu charakteru mohlo zvýšit její estetické působení na žáky.

Co tě napadá po přečtení básně?

K čemu může taková báseň čtenáři být?

Co si z ní odnášíš ty?

Analýza jazykových prostředků básně

(V této části se žáci zaměřují na jazykové prostředky básně, konkrétně na v úvodu evokovaný slovesný tvar rozkazovacího způsobu. → Žák analyzuje slovesné tvary použité v básni a zhodnotí jejich funkci. Tu zároveň porovná s funkcí, kterou slovesný tvar rozkazovacího způsobu plnil v evokační fázi hodiny.)

Žáci se podívají zpět do textu básně. Nyní v něm vyhledávají všechny slovesné tvary a analyzují mluvnické významy (kategorie), které dané slovesné tvary vyjadřují. Následně vyhodnotí, které mluvnické kategorie shodně vyjadřuje většina slovesných tvarů v básni. Na základě analýzy slovesných tvarů žáci popíší, jakou funkci/vliv má použití tohoto jazykového prostředku v básni (výzva/návrh/instrukce), a porovnájí s výpovědí zapsanou na tabuli z fáze evokace (rozkaz/příkaz). Otázky k této části jsou:

Jakou funkci mají tyto slovesné tvary v básni?

Je to stejná funkce, jakou měl slovesný tvar na začátku hodiny?

Personalizace

(→ Žák navrhne situace, ve kterých by tento jazykový prostředek mohl využít.)

Učitel se zeptá žáků, kde by tento jazykový prostředek využili a proč by byl v tu chvíli vhodný.

V jaké situaci byste použili sloveso ve tvaru rozkazovacího způsobu? A proč?

Tvorba vlastního textu – popis pracovního postupu

(→ Žák vytvoří vlastní text, ve kterém adekvátně použije slovesné tvary způsobu rozkazovacího a zhodnotí, jakou funkci v jeho textu mají.)

Žáci dostanou zadání:

Představ si, že kamarád/ka od tebe potřebuje pomoci s nainstalováním aplikace (můžeš si vybrat, o jakou aplikaci půjde). Nejprve si poznamenej alespoň 5 kroků, které bude kamarád/ka muset udělat, aby si aplikaci nainstaloval/a.

Následně tvoří text s využitím navržených kroků podle jedné z následujících variant zadání:

Var. 1

Nyní kamarádovi/kamarádce popiš, co všechno má udělat. Využij slovesný způsob rozkazovací. Jakou bude mít v tomto textu funkci (rozkaz/instrukce/výzva...)? Mysli na to, že nepíšeš báseň, ale souvislý text, věty by na sebe tedy měly navazovat.

Var. 2

Nyní zkus vymyslet báseň (inspirovat se můžeš básní Něco přidej), ve které kamarádovi/kamarádce popíšeš, jak má postupovat, aby si úspěšně nainstalovala požadovanou aplikaci. Využij slovesný způsob rozkazovací. Jakou bude mít v tomto textu funkci (rozkaz/instrukce/výzva...)?

Když všichni dopíší, vyzveme žáky k přečtení několika ukázek a zeptáme se jich, k čemu takový text (jako celek) slouží. Poté žákům sdělíme, že právě psali ukázkou tzv. popisu pracovního postupu.

Zamyslete se, k čemu text, který jste napsali, slouží?

Jak bychom takový text mohli nazvat/jaký typ textu to je?

REFLEXE (6 min.)

(V této fázi je cílem, aby si žáci vytvořili shrnutí toho, co se v hodině naučili. → Žák vhodně doplní text tak, že vytvoří ucelené shrnutí uplynulé hodiny.)

Nyní žáci pomocí nabídky slov doplní text shrnující poznatky z hodiny tak, aby vzniklo smysluplné shrnutí hodiny (slova mohou podle potřeby ohýbat).

rozkazovací, přesně, rozkaz, výzva, rada, instrukce, popis pracovního postupu, stručně

Slovesný způsob _____ nám slouží k vyjádření _____ (např. „_____, nemluv!“) nebo také k vyjádření _____, _____ (podobně jako. v básni Něco přidej). Tento jazykový prostředek nám umožňuje se vyjádřit _____, _____. Slovesný tvar způsobu rozkazovacího můžeme také využít např. při psaní _____.

4.3.2 Reflexe podle modelu AAA

Anotace

Vyučovací hodina proběhla 24. 3. 2023 jakožto čtvrtá vyučovací hodina v pátek za účasti 26 žáků 6. třídy. Základní informace o hodině včetně stanovených cílů jsou popsány v části 5.2. Průběh vyučovací hodiny, až na drobné odchylky zmíněné v analýze hodiny, odpovídal návrhu detailně popsanému v části 5.2.1. Žáci měli k dispozici kopie textu básně (Příloha 5) a pracovní list (Příloha 6). Ukázky žákovských prací z této lekce jsou obsahem Přílohy 7.

Analýza

Těsně před začátkem hodiny si žáci rozdávali do dvojice kopie textu básně a každému byl rozdán pracovní list. Poté, co jsme se s žáky v úvodu hodiny přivítali, nastal chaos kvůli textům básně, žáci na sebe začali pokřikovat, zda mají vše, co mít mají apod. Nakonec jedna z žákyň text k dispozici opravdu neměla, přestože kopií byl dostatek, a tak jsme jí řekli: „*Marťo, běž k Šimonovi.*“ Toto byla nakonec výpověď, kterou jsme použili pro fázi evokace. Zeptali jsme se následně žáků, co jsme tím (míněno danou výpovědí) udělali, a výpověď jsme zapsali na tabuli. Žáci odpovídali: *rozkaz, rozkazovací větu*. Dále jsme se zeptali: „*Podle čeho jste poznali, že je to rozkaz?*“ „*Co ho v té větě tvoří?*“ Odpověď zněla: „*Běž.*“ Zeptali jsme se: „*Co je „běž“?*“ Žáci identifikovali: *sloveso, rozkazovací způsob*. Ve fázi evokace se nám tedy povedlo evokovat dosavadní znalosti žáků, na kterých jsme mohli dále stavět. Sporné však je, zda tato aktivita stačila také k motivaci žáků pro zbytek hodiny.

Fázi uvědomění jsme zahájili výzvou, aby si žáci ve dvojici navzájem přečetli báseň, jejíž text si před hodinou rozdali, a samostatně pak odpověděli na otázky v 1. bodě na pracovním listu. V této třídě jsou žáci všeobecně dost povídaví, bylo pro ně tedy přirozené a troufáme si říct i vhodné, že každý z nich dostal prostor k četbě nahlas. Na konci této aktivity jsme se žáků nezeptali na jejich odpovědi, ale na pracovních listech měli zaznamenány následující. *Co tě napadá po přečtení básně?* Někteří žáci přijímali báseň jakožto výzvu či inspiraci pro ně samotné a odpovídali: *Že bych měla udělat to, co se tam píše.; Že z toho něco udělám.; Udělat něco bláznivého.;* objevil se i příklad, kdy žákyně zapojila svou představivost: *Kluk, který tančí na terase.;* jedna žákyně také zaměřila svou pozornost na jazykové prostředky: *Je to všechno v rozkazovacích větách* (pozn. zde záměna pojmu rozkazovací věta a rozkazovací způsob). Na některých odpovědích jsme mohli vidět projevy odmítání hravosti a humoru básně, neschopnosti se nad ni povznést (to mohou být právě „příznaky“ apoetického období): *Že je to blbost.;* *Nic.*

Další z otázek pro reflexi básně byla *K čemu může taková báseň čtenáři být?* Odpovědi zněly mj.: *K inspiraci nebo k zábavě.;* *K ničemu.;* *Že může být i rozkazovací báseň.* (přestože rozkazovací báseň není nejšťastnější označení, sledujeme jako přínosné, že se žákyně seznámila s pro ni dosud neznámou podobou básně, což z její odpovědi vyplývá); *Když se nudím, abych se zabavil.;* *K motivaci nebo k povzbuzení.* Poslední z otázek zněla: *Co si z ní odnášíš ty?* Bylo zajímavé vidět, že žáci dokázali pro sebe vyvodit z básně i jakousi hlubší, obecně platnou myšlenku: *Užívat si život.;* *Že je zábava hodně důležitá.;* *Že se člověk má chovat tak, jak se chová doopravdy.* Jedna z žákyň zmínila faktický poznatek: *Že existuje slovo hula hop.* Další z odpovědí pak byly: *Že je to kravina.;* *Že mám něco přidat.;* *Bláznivý pocit.*

Před analýzou slovesných tvarů v básni jsme se žáků zeptali, které mluvnické významy mohou slovesa vyjadřovat. Žáci nejprve připomínali mluvnické významy jako rod, číslo, pád; pak ale správně připomněli osobu, číslo, čas (i přes počáteční evokaci zapomněli na způsob). Překvapivě byla toto poměrně zdlouhavá diskuze. Při určování mluvnických významů u slovesných tvarů v básni se pak objevily ještě dva problémy: ne všichni žáci si pamatovali, že slovesné tvary rozkazovacího a podmiňovacího způsobu nevyjadřují

slovesnou kategorii času²⁹. Vzhledem k tomu, že v pořadí měli často první kategorii času, „zasekli“ se na ní, protože ji přirozeně nebyli schopni identifikovat. Druhým problémem bylo pojmenování slovesných způsobů; žáci se ptali, které slovesné způsoby vůbec máme, a někteří navrhovali např. slovesný způsob tázací či práci; pletli si tedy pojmy z oblasti klasifikace vět tzv. podle postoje mluvčího.

Žáků jsme se na závěr analýzy ptali, co má většina slovesných tvarů v básni společného. Zde bez problémů odpověděli, že jsou ve 2. os. č. j. způsobu rozkazovacího. V tuto chvíli jsme se vrátili do fáze evokace a nechali žáky, aby připomněli, jakou funkci plnil slovesný tvar rozkazovacího způsobu v promluvě *Marto, běž k Šimonovi.*; následně ústně odpovídali na otázky (odpovědi jsme zaznamenávali na tabuli): *Jakou funkci mají tyto slovesné tvary v básni? Je to stejná funkce, jakou měl slovesný tvar na začátku hodiny?* (Pro usnadnění jsme se vrátili k odpovědím žáků ve cvičení 1, kde psali, k čemu by báseň mohla být, aby z toho vyvodili funkci rozkazovacího způsobu v básni). Žáci odpovídali: *pobídka, doporučení, výhružka, navést na něco, rozkaz, dáváš možnost, návod*. O možnosti výhružka a rozkaz jsme ještě krátce diskutovali. Poté dostali úkol: *Vymyslete dvě situace, kde byste použili sloveso ve tvaru rozkazovacího způsobu, ve kterékoli jeho funkci. A proč byste ho použili?* Jejich řešení byla: *přečti si tu knížku – pobídka kamaráda, výzva, doporučení; radši neopisuj – doporučení; neopisuj – rozkaz, běž se mnou do kina – nabídka pro kamarádku*. Žáci nenavrhli situaci, kde by zastával tento slovesný tvar funkci instrukce/rady. K tomu ale sloužilo další cvičení.

Shrnuli jsme poznatky, že rozkazovací způsob může sloužit různým funkcím a záleží na situaci, ve které ho využijeme. Poté přišlo na řadu cvičení 3. Žáci si měli představit, že jejich kamarád/ka potřebuje pomoci s nainstalováním aplikace, a zkusit si tak napsat pět kroků, které dotyčný/á bude muset udělat. Pro žáky to byla situace blízká, a tak se poměrně s nadšením a ochotou pustili do práce. Před vypracováním tohoto cvičení jsme se žáků ještě zeptali, v jakém pořadí bude nejlepší si kroky poznamenávat, považovali jsme za důležité, aby si uvědomili, že logické pořadí odpovídá časové posloupnosti. Z těchto návrhů pak vycházeli při tvorbě vlastního textu podle dvou nabídnutých variant zadání (jedno byl

²⁹ Přestože tyto slovesné tvary jisté časové významy určit mohou (viz podmiňovací způsob přítomný a minulý), kategorie času se u nich neurčuje.

souvislý text, druhé básně). Většina měla úkol hotový relativně rychle a pustili se i do druhé varianty. Nicméně jsme tímto ztratili zbytečně čas pro závěrečnou reflexi.

Při reflexi tvorby dva žáci přečetli své návrhy a narazili jsme na to, že se v jejich textu příliš často objevovaly jen přísudky slovesné složené s modálním slovesem muset a infinitivem – tedy ne tvary rozkazovacího způsobu. Zmíněné žáky jsme nechali najít ve svých textech slovesné tvary v rozkazovacím způsobu (došli k závěru, že je nepoužili a že v textu použili pouze vyjádření s „musíš“ např. *musíš stáhnout*) a krátce jsme diskutovali o změně na slovesný tvar rozkazovacího způsobu (např. „stáhni“), z časových důvodů jsme se však už příliš nepozastavovali nad vhodností těchto variant, nebyla tak např. zmíněna stručnost a přesnost, jakožto jeden z účinků sloves ve tvaru rozkazovacího způsobu oproti tvarům složeným ještě z modálního slovesa muset. Žáky jsme ještě vyzvali: *Zamyslete se, k čemu text, který jste napsali, slouží?* Příklad odpovědi: *Aby věděli, co mají dělat.* Poté jsme zavedli pojem popis pracovního postupu a zeptali se žáků, co ještě by mohlo být příkladem popisu pracovního postupu; odpovídali: *nouzový postup na hasicím přístroji; návod na sestavení něčeho.*

Práce na závěrečném shrnujícím textu nebyla ideální hned z několika důvodů. Vzhledem k tomu, že v úvodu jsme použili jinou rozkazovací větu, než jsme si naplánovali, žáci si nebyli jistí, co doplnit do místa (např. „_____, nemluv!“). Jak jsme již psali, to, že nám rozkazovací způsob umožňuje vyjadřovat se stručně a přesně, v hodině nebylo zdůrazněno, přesto tato slova žáci doplnili do textu většinou na správná místa. V průběhu společné kontroly tohoto cvičení navíc zazvonilo a někteří ho tak ani nedokončili.

Alterace

Příště bychom nechali žáky rozdat texty a pracovní listy až po fázi evokace, aby nenastal zmíněný zmatek. Shledáváme také úvodní evokační aktivitu sice funkční pro evokování žákových znalostí, ne ale dost motivující k dalšímu učení. Lepší variantou by mohlo být nechat žáky popřemýšlet, které „hlášky“ jim typicky učitelé nebo rodiče říkají a které jim nejvíce vadí. Využili bychom pak ty, které by byly vyjádřeny slovesem ve tvaru rozkazovacího způsobu.

Vzhledem k trochu odmítavému postoji některých žáků k výchozí básni bychom se příště snažili je ještě více vést k podstatě básně – její hravosti a humoru. Žáky bychom např. nechali sdílet odpovědi k reflexi básně a následně se jich ještě zeptali, o jaké aktivity se v básni jedná (neobvyklé, bláznivé), proč by člověk něco takového dělal/měl dělat? Zda oni dělají občas něco bláznivého a proč. Mohli bychom je také nechat diskutovat o funkci/efektu závěrečného verše.

Vzhledem k tomu, že cílem této hodiny nebylo ověřování zapamatování mluvnických kategorií u sloves jako takové, bylo by pro naše účely a pro zefektivnění práce lepší žákům poskytnout tabulku již s předepsanými mluvnickými kategoriemi sloves.

Ve chvíli, kdy si žáci formulují kroky (ve cvičení 3), které kamarád/ka bude muset udělat pro nainstalování aplikace, bylo by vhodné žáky vést k tomu, aby tyto kroky formulovali už v podobě slovesných tvarů způsobu rozkazovacího, mohli bychom tím předejít formulacím s modálním slovesem muset.

I při realizaci tohoto návrhu byl tvorbě věnován příliš dlouhý čas oproti prostoru, který následně zbyl na reflexi tvorby. Možným řešením by ale mohlo být i věnovat větší prostor reflexi při následující hodině s tím, že by žáci případné nedostatky, nevhodná vyjádření mohli odstranit či napsat ten samý text v jiné komunikační situaci a pak by je porovnávali. Nabízelo by se také propojení s tématem vlivu slovesných tvarů (i různých tvarů rozkazovacího způsobu) na vyznění textu.

Závěr

Poezie dle proběhlých výzkumů není u žáků sice příliš v oblibě, rozhodně ale není něčím, co by přirozeně nedokázali recipovat; naopak poezie je svou podstatou podobna způsobu našeho myšlení, našemu světu a pro svého čtenáře může být i nenahraditelným obohacím.

V této práci jsme se zaměřili především na pubescentního čtenáře. Pro něho poezie může být obohacující tím, že poskytuje prostor pro dotvoření svého významu – čtenář se stává spoluautorem významu básně. K tomu poezie vyzývá svými „bílymi místy“, ta volají po zaplnění čtenářovými zážitky, emocemi, zkušenostmi. „Bílá místa“ neoslovují tolik složku racionální jako spíše emocionální. Tím poskytuje poezie stimulaci afektivní stránky osobnosti člověka, která je v dnešní době značně upozadována, a vede čtenáře k pochopení jeho emocí i emocí druhých, rozvoji imaginace i k pochopení světa kolem nás. Díky setkání se s touto formou umění ji může (nejen) pubescentní čtenář přijmou jako inspiraci k vlastní tvorbě – jako prostor pro sebevyjádření, vyjádření svých pocitů či myšlenek, což slouží zároveň i jako jeden z nástrojů psychohygieny. Recepce i produkcí básnických textů pak čtenář také objevuje nové možnosti jazyka a jeho estetickou funkci, čímž mimo jiné rozvíjí i své logické myšlení.

Namísto tedy není ptát se, zda žákům poezii zprostředkovávat, otázka je jak, a ta je naprosto klíčová. Na základě vlastní praxe a prostudované literatury jsme dospěli k závěru, že pro přínosnou práci s poezií je nezbytné vybírat texty adekvátní věku, preferencím a kognitivní vyspělosti našich žáků – tedy básnické texty, které jsou na hranici jejich recepčních schopností. Vždy je také nutné za výchozí bod práce s poezií považovat místo, kde se nachází žák, na úrovni jeho chápání a dojmů z textu, je třeba aplikovat tedy přístup tzv. responsive teaching. Jako učitel je na žákově cestě za básní stěžejní plnit roli průvodce, jenž vede, motivuje a směřuje cestu, nepřikazuje však, nepřináší svá definitivní řešení a své pravdy, naopak povzbuzuje žáka k jeho vlastním reakcím na text. Způsobem, jak žákovi pomoci na cestě za básní a k jejímu porozumění, může být mj. analýza jazykových prostředků básně či žákova vlastní tvorba básní inspirovaná nebo z ní vycházející. Tyto aktivity lze realizovat např. právě v námi prosazovaném přístupu mezisložkové integrace

v předmětu ČJL, který je inspirovaný koncepcí *integrační kognitivně-komunikační a zážitkové koncepce vyučování slovenského jazyka a literatury pro primární vzdělávání*.

Mezisložkově integrovaná výuka vede ke komplexnímu rozvoji komunikační a literární kompetence. Základním východiskem je respektování svébytnosti uměleckého textu a respektování estetické funkce jazyka. Nesnažíme se o násilné a nepřirozené propojování; přemýšlíme ale nad tématy, texty či oblastmi, které by bylo vhodné a přirozené sjednotit a využít tak synergického efektu integrace.

Díky tomuto přístupu umožníme žákovi poznávat a osvojovat si obsah předmětu český jazyk a literatura v jeho komplexnosti. Vycházíme přitom ze skutečnosti, že všechny složky předmětu jsou založeny na setkávání se s jazykovým materiálem a práci s ním. Takové pojetí výuky rozvíjí znalosti žáků o jazykových prostředcích; přispívá k jejich vědomému osvojování; vše pak s přesahem a vyústěním do reálných komunikačních situací, v nichž žák teprve může spatřovat jejich konkrétní funkce a účinek. Integrovaná výuka ČJL vede také k poznávání specifické, ale neméně důležité estetické funkce jazyka, která je jednou z jeho přirozených funkcí, a tím i k poznávání a lepšímu porozumění umělecké literatuře, neboť je nezbytná alespoň určitá míra porozumění textu na úrovni jazykové, aby mohl být pro žáka zdrojem estetického zážitku. Umělecká literatura má navíc ve svých možnostech formovat charakter a přinášet jedinečný estetický zážitek. Díky tomu má integrovaná výuka českého jazyka a literatury i potenciál komplexně rozvíjet žakovu osobnost – má prostor stimulovat jak racionální, tak afektivní stránky jeho osobnosti.

Na základě realizace dvou vlastních návrhů integrovaně pojatých hodin v praxi jsme si ověřili, že mezisložková integrace je možná i v rámci jedné vyučovací hodiny, a to zejména díky využití právě básnického textu. Ten svým většinou kratším rozsahem, mnohdy o to více ale podnětným jazykovým materiálem právě pro analýzu jazykových prostředků a inspirativním východiskem pro vlastní tvorbu, představuje vhodný typ textů umělecké literatury právě pro mezisložkovou integraci uskutečňovanou v jedné vyučovací hodině.

Žáci přirozeně a bez větších problémů reagovali na předložené básnické texty a ve většině případů bez problémů text reflektovali – reflexe uměleckého textu, i kdyby ne příliš hluboká, musí být součástí integrovaných hodin, musíme žákovi poskytnout alespoň malý prostor pro

jeho reakce na text, pro jeho umělecký zážitek. Přesvědčili jsme se však, že nebyl prostor pro rozsáhlejší práci s básnickým textem, což potvrdilo, že by neměla být literární složka integrována vždy za každou cenu, neboť by žákům nebyl poskytován dostatečný prostor pro komunikaci s ním, hlubší umělecký zážitek. Umělecké texty by se neměly pro žáka stát pouhým výchozím textem pro další aktivity. Problém žákům nečinilo ani identifikování funkce jazykových prostředků v básnickém textu. Bez větších obtíží a často s notnou dávkou kreativity přistoupili také k vlastní tvorbě. Stejně jako jsme zdůrazňovali reflexi básnického textu v integrovaných hodinách, je třeba plánovat i dostatečný prostor na reflexi žákovské tvorby.

Hodiny probíhaly velmi plynule, žáci se přirozeně pohybovali mezi aktivitami akcentujícími vždy určitou složku a byli schopni své závěry propojovat s poznatky z oblastí dalších dvou složek. Vidíme tedy, že oddělování složek ČJL a zejména tedy pak jazykové a slohově-komunikační je procesem nepřirozeným. Bezesporu je tak nutné zpracovat ucelenou koncepci a docílit toho, že český jazyk a literatura bude za komplexní předmět nejen považován, ale bude komplexně, integrovaně také vyučován. Nezbytné je i vytvoření programů dalšího vzdělávání v této oblasti a její stále větší zdůrazňování již při studiu budoucích pedagogů.

V konečném důsledku je ale na každém z nás, učitelů, abychom byli ochotni reflektovat svou vlastní výuku; učit se novým věcem a způsobům; nepřestali se ptát, zda naše výuka opravu vede ke kvalitnímu vzdělání a také ke komplexnímu rozvoji osobností našich žáků. Tuto práci nepovažujeme za završení, ale naopak stále za počátek vlastní cesty za poezií, cesty ke smysluplné a funkční výuce a především cesty k žákům a jejich potřebám.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANREWS, Richard, 1991. The Problem With Poetry. In: BENTON, Peter, 1999. Unweaving the Rainbow: Poetry Teaching in the Secondary School I. *Oxford Review of Education* [online]. 25(4), 521-531 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1050648>

ARISTOTELES, 1410. Rétorika. In: LAKOFF, George a Mark JOHNSON, 2002. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host. Teoretická knihovna. ISBN 80-729-4071-6.

BENTON, Peter, 1999. Unweaving the Rainbow: Poetry Teaching in the Secondary School I. *Oxford Review of Education* [online]. 25(4), 521-531 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1050648>

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-859-3747-6.

EWA-WOOD, Amy. L, 2008. Does feeling come first? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. . In VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-14]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

FIŠER, Zbyněk, 2012. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-03-24]. ISBN 978-80-210-6121-7.

FLEMING, Michael, 1992. Pupils' preceptions of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education* [online]. 22(1), 31-41 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=1472c3e1-0b89-48db-937a-3dcc5a0cb59c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=9707131144&db=asn>

FRANTA, David, 2021. *Integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury na gymnáziu.: Návrh koncepce* [online]. Plzeň [cit. 2023-03-18]. Dostupné z:

https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/47346/1/franta_disertacni_prace.pdf Disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Prof. PhDr. Viktor Viktora, CSc.

FOSTER, W. a E. Freeman, 2008. Poetry in general practice education: perceptions of learners. In: VALA, Jaroslav a Igor FIC, c2012. *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-054-7.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER, 2018. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. 2. Brno: Host. ISBN 978-80-7050-701-8.

GIOIA, D, 2011. Může být poezie důležitá? In: VALA, Jaroslav a Igor FIC, c2012. *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-054-7.

GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence* [online]. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora [cit. 2023-04-15]. ISBN 978-80-7359-832-7.

HARRISON, B. & GORDON, H, 1983. Metaphor is thought: does Northtown need poetry! In: VALA, Jaroslav, 2017. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

HAUSENBLAS, Ondřej, 2007. *Poezie napříč předměty na druhém stupni. Kritické listy: Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. (27), 32-33 [cit. 2023-02-11]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27_web.pdf

HESOVÁ, Alena, 2011. *Integrace ve výuce*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2023-04-06]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html> . ISSN 1802-4785.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

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

CHALOUPKA, Otokar, 1971. Horizonty čtenářství. In: LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-868-9801-6.

ISER, Wolfgang, 2001. Apelová struktura textů. In: VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-14]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

JAKOBSON, Roman. Poezie gramatiky a gramatika poezie. In: FRANTA, David, 2021. *Integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury na gymnáziu.: Návrh koncepce* [online]. Plzeň [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/47346/1/franta_disertacni_prace.pdf Disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Prof. PhDr. Viktor Viktora, CSc.

JANÍK, T. a kol. 2010. Kurikulární reforma na gymnáziích. In: HESOVÁ, Alena, 2011. *Integrace ve výuce*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2023-04-06]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html> . ISSN 1802-4785

JELÍNEK, J. Úvod do teorie vyučování českému jazyku. In: ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ, 2020. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-23]. ISBN 978-80-7578-048-5. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi3l_nUsvL9AhWnSfEDHfecDJEQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.projektsypo.cz%2Fdokumenty%2FMethodicka_prirucka_SYPO_CJL.pdf&usg=AOvVaw3jCFghrytaSiKj3mw3oxZ0

KAINAR, Josef, 2020. *Lazar a píseň* [online]. Praha: Městská knihovna v Praze [cit. 2023-04-07]. ISBN 978-80-274-0630-2. Dostupné z: https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/52/31/75/lazar_a_pisen.pdf#page18

KOVALIKOVÁ, Susan, 1995. Integrovaná tematická výuka. In: HESOVÁ, Alena. *Integrace ve výuce*. Metodický portál: Články [online]. 27. 05. 2011, [cit. 2023-03-16]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>. ISSN 1802-4785.

KOŽMÍN, Zdeněk, 2005. *Interpretace básní*. Vyd. 3. Brno: Masarykova univerzita, c1986. ISBN 80-210-3714-8.

KRAUS, Jiří, 2008. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1415-2.

KROLL, Jeri. & Evans, Steve, 2008. Metaphor Delivers: An integrate approach to teaching and writing poetry. In: VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-14]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

LAKOFF, George a Mark JOHNSON, 2002. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host. Teoretická knihovna. ISBN 80-729-4071-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 80-868-9801-6.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol., 2011. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. In: FRANTA, David, 2021. *Integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury na gymnáziu.: Návrh koncepce* [online]. Plzeň [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/47346/1/franta_disertacni_prace.pdf Disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Prof. PhDr. Viktor Viktora, CSc.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Druhé, doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 488 stran : čiernobíle ilustrácie. ISBN 978-80-555-1252-5.

LOTMAN, Jurij, 1972. Analiz poetičeskogo tĕksta. In: KOŽMÍN, Zdeněk, 2005. *Interpretace básní*. Vyd. 3. Brno: Masarykova univerzita, c1986. ISBN 80-210-3714-8.

MIKO, František, 1988. Umenie lyriky. In: VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-14]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

MISTRÍK, Jozef. Hľadanie profilu básne, 1972. In: VALA, Jaroslav. *Didaktika literárni výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA, 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. ISBN 80-718-5669-X.

PAVELKOVÁ et al., 2010. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. In: HNÍK, Ondřej, 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2626-0.

PESKIN, Joan, 2007. The genre of Poetry: Secondary school student's conventional expectations and interpretative operations. In: VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-13]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

PODROUŽEK, Ladislav, 2002. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. In: HESOVÁ, Alena, 2011. *Integrace ve výuce*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2023-03-16]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html> . ISSN 1802-4785.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021. [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

SILVERSTEIN, Shel, 2014. *Jen jestli si nevydejšlíš*. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-03672-4.

SLADOVÁ, Jana, 2006. Několik poznámek k uplatnění světové literatury pro děti a mládež ve výuce českého jazyka a literatury. In: VALA, Jaroslav a Igor FIC, c2012. *Poezie a mládí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-054-7.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, *Co se v Mládí naučíš*, 2017. [online]. Praha: ZŠ Praha 13, Mládí 135 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.zsmladi.cz/upload/08d7796fcabc25a35dbf0ebac6364277571e31b9.pdf>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, *KUSTOD*, 2022. [online]. Praha: ZŠ Praha 13, Kuncova 1580 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: https://www.zskuncova.org/e_download.php?file=data/editor/61cs_1.pdf&original=SVP_Kuncova_2022_final.pdf

ŠMEJKALOVÁ, Martina, 2015. Didaktika českého jazyka. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al., 2015. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* [online]. 1. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-04-06]. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 78-80-210-7884-0. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/549/1713/312-1/#preview>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, 2019. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* [online]. Praha [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/117387/Text%20práce?sequence=1&isAllowed=y>. Habilitační práce. Univerzita Karlova.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ, 2020. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-04-07]. ISBN 978-80-7578-048-5. Dostupné z: https://www.mapvzdelavani.cz/evt_file.php?file=1917&original=Metodicka_prirucka_SYPO_CJL.pdf

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, 2020. *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. Pedagogika [online]. 70(1) [cit. 2023-04-07]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2019.1355

TARLETON, Ray, 1983. Children's thinking and poetry. English in Education. In: VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-14]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

TOMAN, Jaroslav, 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

TOMAN, Jaroslav, 1999. Dětské čtenářství a literární výchova. In: LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-868-9801-6.

TOMAN, Jaroslav, 1984. Prepubescent a lyrická poezie. In: VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

TOMAN, Jaroslav, 1984. Prepubescent a lyrická poezie. In: VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-03-13]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. ISBN 978-80-7294-515-3.

VALA, Jaroslav a Igor FIC, c2012. *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-054-7.

VALA, Jaroslav, 2016. *Specifika lyrické poezie jako učební úlohy*. ORBIS SCHOLAE [online]. 9(3), 53-67 [cit. 2023-02-06]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2016.4

VALA, Jaroslav, 2017. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex [cit. 2023-03-18]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

VÁLKOVÁ, Zuzana, 2020. Básně nestudujeme proto, abychom věděli, o čem jsou, ale proč se nám líbí. In: *Filozofická fakulta Univerzita Karlova* [online]. 11. 6. 2020 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/2020/06/basne-nestudujeme-proto-abychom-vedeli-cem-jsou-ale-proc-se-nam-libi/>

VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ, 2022. *V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii* [online]. Praha [cit. 2023-03-13]. ISBN 978-80-7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_risi_poezie_aneb_Jak_cist_s_zaky_poezii_final.pdf

Učebnice a pracovní sešity

BIČANOVÁ, Lenka, 2017. *Český jazyk 6: pro 6. ročník*. Brno: Nová škola. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-972-2.

BIČANOVÁ, Lenka, 2020. *Český jazyk 6: pracovní sešit pro 6. ročník* : vytvořený v souladu s RVP ZV. Třetí vydání. Brno: Nová škola. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-167-1.

GLOMBOVÁ, Hana, Anna HAMZOVÁ, Darina HRADILOVÁ, et al., 2021. *Český jazyk pro život 6: pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis, [2021]-. Učení pro život. ISBN 978-80-7358-351-4.

GLOMBOVÁ, Hana, Anna HAMZOVÁ, Darina HRADILOVÁ, et al., 2021. *Český jazyk pro život 6: pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis, [2021]-. Učení pro život. ISBN 978-80-7358-350-7.

JIRČÍKOVÁ, Martina, Veronika ŠVECOVÁ a Jaroslav VALA, 2020. *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-354-5.

JIRČÍKOVÁ, Martina, Veronika ŠVECOVÁ a Jaroslav VALA, 2020. *Literární výchova 1 pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-356-9.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK a Jitka MÁLKOVÁ, 2019. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. vydání. Plzeň: Fraus. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-532-6.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ a Helena CHÝLOVÁ, 2013. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia : [nová generace]*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-403-7.

MIKSOVÁ, Eva a Jitka HÁJKOVÁ, 2015. *Český jazyk 6: učebnice*. 3., aktualizované vydání. Brno: Nová škola. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-719-3.

NOVÁKOVÁ, Jaroslava, Michaela KŘIVANCOVÁ, Andrea PAVLÍČKOVÁ, et al., [2014?]-2017. *Hravá čeština 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik,. ISBN 978-80-7563-064-3.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Zuzana MEDVEĎOVÁ, Kateřina ŠIRILLOVÁ, et al., 2021. *Hravá čeština 6: pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 5. vydání. Praha: Taktik. ISBN 978-80-7563-369-9.

Obrázkové zdroje

Obrázek 1 <https://www.shutterstock.com/image-photo/boys-sitting-on-bench-outdoors-talking-1094660705>

Obrázek 2 <https://aktualnezpravodajstvi.cz/2023/03/11/prezident-pavel-navstivi-ve-ctvrtek-a-v-patek-polsko/>

Přílohy

Příloha 1 – Text básně k Lekci 1

Kocourek, Josef Kainar (2020)

Kocourku milej,
čerte můj,
já pro tě pláču.

A přece mlíčko jsem ti nalívala
do talířku pěkně kvítečkovaného
už zrána, před školou,
abys mi nevyhládl,
než se k tobě vrátím.

V podvečer, to jsme si povídali,
já jsem tě hladila,
a tys byl elektrickéj,
a jenom předls, jak ti bylo dobře.
Někdy mi vyprávěls kocouří pohádky.
Tu o myšce, co zlobila svou mámu,
tu o měsíčku, malým čaroději,
co přičaroval kočce zvonek na ocas,
a vykládals mi o dalekém zámku,
kde všechno piští
podle princezny,
a ta si leží na gauči, jí sýr,
a je tak smutná.

Kocourku černej,
kampak ses mi poděl?
Kdybys mi tlapkou
slůvko naškrábal,
ale ty nic.
Propad ses do zlý noci.
A mně se nechce nic
než stýskat si a brečet.

Táta se s mámou ustavičně hádá,
přišlo k nám psaní,
modrý od soudu.
Má kamarádka Jana
už mě zradila.
Strašně se chlubí, půjde na trvalou,
ten druhý tatínek jí dává spoustu peněz.

To se ví,
knížku o Amundsenovi,
tu mi v té zradě vrátit nemá čas.

Strašně si přeju stát se Amundsenkou
a odjet na sever svou malou pevnou lodí,
do věčné noci, kde kry praskají,
a chtěla bych si čítat z knížek
při polární záři
a námořníkům ve svátek
upéci medvěda.
Přeju si odjet, obzvlášť na Špicberky.

Je sice chyba, že tam nejsou myši,
no ale mléka, kondenzovaného,
na mojí lodí měl bys dost a dost.
A velmi často rybu,
Však my dva se známe.

Prosím tě, vrať se.
Vezmu si tě s sebou.
Co se tě člověk všude nahledá!
Kocourku drahý!
Čerte škaredá.

Příloha 2 – Obrázek pro fázi evokace z Lekce 1



Obrázek 1 (zdroj: <https://www.shutterstock.com/image-photo/boys-sitting-on-bench-outdoors-talking-1094660705> , upraveno)

Obrázek 2 (zdroj: <https://aktualnezpravodajstvi.cz/2023/03/11/prezident-pavel-navstivi-ve-ctvrtek-a-v-patek-polsko/> , upraveno)

Příloha 3 – Pracovní list k Lekci 1

1. Přečti si báseň a zkus odpovědět na následující otázky.

Jaké pocity podle tebe hrdinka v básni prožívá?

Působí na tebe projev hrdinky připraveně, nebo spíše spontánně (nepřipraveně)?

Pro svou odpověď zkus najít argumenty v textu.

Působí na tebe projev hrdinky upřímně? Pro svou odpověď zkus najít argumenty v textu.

2. Vyhledej v básni nespisovné tvary přídavných jmen a v prvních třech slokách je zkus nahradit tvary spisovnými.

Kocourku milej,
čerte můj,
já pro tě pláču.

A přece mlíčko jsem ti nalívala
do talířku pěkně kvítečkovaného
už zrána, před školou,
abys mi nevyhládl,
než se k tobě vrátím.

Vpodvečer, to jsme si povídali,
já jsem tě hladila,
a tys byl elektrickejš,
a jenom předls, jak ti bylo dobře.
Někdy mi vyprávěls kocouří pohádky.
Tu o myšce, co zlobila svou mámu,
tu o měsíčku, malým čaroději,
co přičaroval kočce zvonek na ocas,
a vykládals mi o dalekém zámku,
kde všecko piští
podle princezny,
a ta si leží na gauči, jí sýr,
a je tak smutná.

3. Vytvoř vlastní text podle následujícího zadání. Prostor na psaní je na následující straně:

Napiš svému oblíbenému domácímu mazlíčkovi/vymyšlenému zvířátku, které je tvým nejlepším kamarádem. Řekni mu, jak se ti teď v životě daří, co prožíváš, co tě těší/trápí. Inspirovat se můžeš v básni Kocourek. Text můžeš psát také jako báseň, nebo formou dopisu.

- 4. Vymysli a napiš alespoň dvě situace, ve kterých je vhodné používat spisovné tvary slov (mluvit spisovně), poté vymysli a napiš alespoň dvě situace, kdy je přirozené mluvit nespisovně.**

Je vhodné mluvit spisovně _____.

Je přirozené mluvit nespisovně _____.

Příloha 4 – Ukázky žákovských prací z Lekce 1

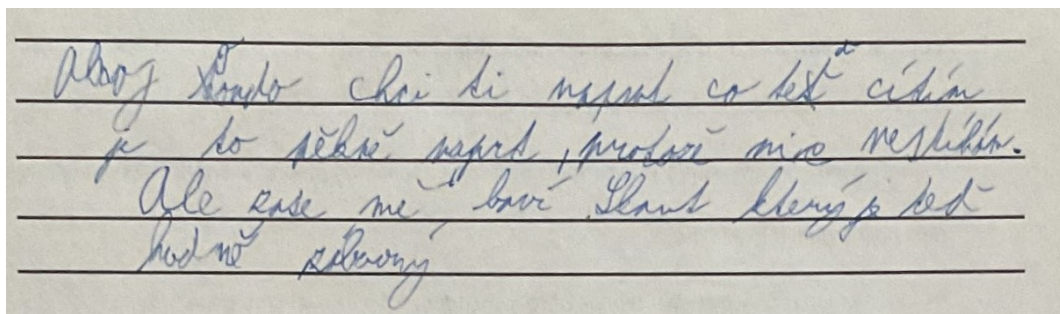
Ukázka 1

Ahoj čteno. Mám se sedět na pod. z masibny jom dořad
kouslí. Budřně je nechodíš do školij mívna si uklidíš
pokoj a vyhledáš. Ty se máš dobře zj jenom jeroj, dlem šoj
a ležáš venku. No ab ležd si měl vyprávět
Pozem se šaly z klazního je koro dleba a venku mší
Jedimny co je dobrý je se máš se šojer, narozeniny
no tak šod nero. dořadny je na jem se rozmlatit
na kole na prose noda. Mem šois se všemo dělá
mašně. Před měštem jem vyjel paprky a voni da
šedky nepykličky a šaly 25: 10. No a šoj se jmo všichni
zdržej. Jenom klyšby se máš máš hádaly byla by
se na pohodu, dořadny je šod šab i 40

Ukázka 2

morčata huskou sebe. om 200
wat
Ahoj huskou májemly, myslim na sebe už chrať
dneška když jsem vstal tak sem se nasmídal.
Teď je pondělí (to je ša den po neděli) Proto šo
V škole jsem a píšu šod šo huso básně a dodrušny
šod káseu (brochu) Moc mě šo šu nebaví cel děláme
cokoliv šo jest vše. Čau

Ukázka 3



Abby chce si napít co káfi cihán
je to pěkně paprd, prosím více neškáň.
Ale zase mě baví. Slavn který je káfi
hodně zelený

Ukázka 4

Milý kocourku, teď jsem ve škole a těším se až tě doma uvidím.
Jsi skvělý kocourek. Vždy v poledne přijdeš, aby jsme ti dali pamlsok.
Odpoledne mi vždy u otca odpovídáš a já tě hladím, když jsem smutná,
tak mě vždy potěšíš. Ve škole mi velmi jde němčina, ale jsem dobrá
i v dějepisu. Trochu se bojím matematiky. Matematika mi většinou moc nejde a v
angličtině taky nejsem úplně hvězda. Ty spíš doma a já se učím. Ty
se máš. Bojím se, že z té matematiky dostanu příští hodinu trojku, když
se mi ráno nechce vstávat do školy, tak přijdeš a začneš mi
u postele mňoukat, abych vstala. Někdy jsi velmi vtipný. Ahjó! :)

Ukázka 5

Alíku milej,
Obce můj,
já pro te pláců.

A přece kosi jsem si házel
do misky pětké plastové
už z rána před porinou,
abys mi nevyhládl
něs se vrátem.

U Podvícere, to jsme si hráli
já se hladil,
a bys byl zmgdenej,
a jenom si šel, jak si byla dobře
Hody mi vyprávěle při pohádky.
Tu o kosi, která se si zaskla v koku,
tu o mega přerámim mi, kterýj solva udělal brok.

Alíku milej,
Obce zrzava.

Příloha 5 – Text básně k Lekci 2

Něco přidej, Shel Silverstein (2014)

Nakresli srandovní obrázek,

Napiš praštnou báseň,

Ztřeštěný tanec hula hop

zatancuj na terase,

zazpívej šůba důba píseň,

zafoukej něco na hřeben,

udělej zkrátka bláznivinu,

co by se nestala bez tebe.

Příloha 6 – Pracovní list k Lekci 2

1. Po přečtení básně odpověz na následující otázky.

Co tě napadá po přečtení básně?

K čemu může taková báseň čtenáři být?

Co si ze setkání s touto básní odnášíš ty?

2. V básni vyhledej všechny slovesné tvary a запиš, které mluvnické kategorie vyjadřují.

3. Představ si, že kamarád/ka od tebe potřebuje pomoc s nainstalováním aplikace (můžeš si vybrat, o jakou aplikaci půjde). Nejprve si poznamenej alespoň 5 kroků, které bude kamarád/ka muset udělat, aby si aplikaci nainstaloval/a.

1)

2)

3)

4)

5)

4. Na druhé straně si vyber jednu z variant zadání a napiš podle ní svůj text.

5. Do následujícího textu doplň slova z nabídky tak, aby vzniklo smysluplné shrnutí dnešní hodiny.

*rozkazovací, přesně, rozkaz, výzva, rada, instrukce, popis pracovního postupu,
stručně*

Slovesný způsob _____ nám slouží k vyjádření _____
(např. „_____, nemluv!“) nebo také k vyjádření _____, _____,
_____ (podobně jako. v básni *Něco přidej*). Tento jazykový prostředek nám
umožňuje se vyjádřit _____, _____. Slovesný tvar způsobu
rozkazovacího můžeme také využít např. při psaní _____.

(Varianty na druhé straně pracovního listu, viz úloha č. 4)

Var. 1

Nyní kamarádovi/kamarádce popiš, co všechno má udělat. Využij slovesný způsob rozkazovací. Jakou bude mít v tomto textu funkci (rozkaz/instrukce/výzva...)? Nezapomeň, že nepíšeš báseň, ale souvislý text, věty by na sebe měly navazovat.

Var. 2

Nyní zkus vymyslet báseň (inspirovat se můžeš básní *Něco přidej*), ve které kamarádovi/kamarádce popíšeš, jak má postupovat, aby si úspěšně nainstaloval/a požadovanou aplikaci. Využij slovesný způsob rozkazovací. Jakou bude mít v tomto textu funkci (rozkaz/instrukce/výzva...)?

Příloha 7 – Ukázky žákovských prací z Lekce 2

Ukázka 1

Nejdříve si zapni a odemkni mobil. Na ploše si najdi app. store. Rozklikni ho a na home v pravo klikni na tahovou lupu. Napiš tam "Roblox". Na to první co tam vyjde rozklikni a dej tlačítko "nainstalovat". No a pak musíš počkat než se to stáhne a máš to.

Nejdříve si zapni a odemkni mobil. Te telefon skad se ti. (1) toho nezapne mskotom. Na ploše si najdi app store to stah de. hezdy lo. Na home v pravé je vyhle dávat. V záchr klekni. Napiš tam Roblox a máš box. Co ti vyjde první rozklikni hned nebo klekni vlez. Pak poličko nainstalovat a až potom podoj hrav.

Ukázka 2

Jak má postupovat, aby si úspěšně nainstalovala požadovanou aplikaci, využíj slovesný způsob rozkazovací. Jakou má v tomto textu funkci (rozkaz/instrukce/výzva...)?

~~Musíš otevřít google na PC a ahoj musíš, nejdříve si musíš otevřít PC a jít na google a vyhledat epic games. Stáhneš si to a pak se na epic games musíš přihlásit. E-mail a heslo. Pak si stáhneš FV a můžeš jít hrát.~~ FORTNITE

Ukázka 3

Otevři mobil a najdi google play, najdi hru. Můžeš skontrolovat kolik ti hra zabere místa v úložišti. Klikni na nainstalovat a čekej dokud se hra nestáhne.

Ukázka 4

Otevři si telefon, skontroluj jestli si povolal slova
pokud si povolal tak miij návod se povolal.
Obchod play si otevři, Minecraft si najdeš rychle
jestli se ti to povede tak to budeš nej. ~~M~~ Minecraft*
otevři a uživej. *nainstaluj

Otevři phone, otevři obchod play nainstaluj si MINECRAFT
kraj a uživej

Ukázka 5

MINECRAFT

Zapni telefon a Google Play,

1. krok, HURÁ MINECRAFT.

Napiš M, I,

hled ti to stačí.

Haduš lidi to má,

to sám uvídiš.

klikni instalovat,

ale pozor zaplatíš.

Počkej chvíli, chvíli to trvá,

ty se divíš vědy to máš dvanáct giga.

Pak stačí kliknout na kufel,

neboj stane se z tebe závisláček!

Ukázka 6

Telefon si odečkní,
internet si connectni,
otevři si google play
Roblox rychle vyhledej.
Začni si ho stáhnout
potom už začneš hrát.

Ukázka 7

Fornite
Milý Losí
Najdi PC odečkního
otevři Appku a najdi ho
deje install je to easy,
prostě lehký jak dva špičky
Šlus ehde

Ukázka 8

Ukáž si telefon, rapni ho otevři aplikaci
Google play. Dej do vyhledávače jméno aplikace, smáčkní
lacičko instalovat a čekaj, a potom lež na laptopu
a máš to tam.

Příloha 8 – Kroky pro plánování výukové jednotky integrující všechny tři složky (Liptáková, 2015, s. 141-142)



Poznámka 5.9

Odporúčania na tvorbu integrovaného edukačného projektu s uplatnením tematicko-poznatkovej medzizložkovej integrácie literárnej výchovy, jazykového vyučovania a komunikačno-slohovej výchovy

Edukačná jednotka integrujúca všetky tri zložky vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra je osobitným typom tematicko-poznatkovej integrácie, ktorý vyžaduje rešpektovanie svojbytnosti umeleckého textu a rešpektovanie estetickej funkcie jazyka. Preto treba pri projektovaní takejto edukačnej jednotky dodržiavať didaktický postup zhrnutý v nasledujúcich krokoch:

1. Identifikovať literárny druh, rod, žáner (žánrovo-tematický podsystem), žánrový variant, autora a názov umeleckého textu.
2. Interpretovať daný umelecký text z pozície dospelého čitateľa (učiteľa) a odhaliť **významové** dominanty textu (autorský zámer, myšlienkové poslanstvo autora).
3. Identifikovať **výrazový** potenciál textu (estetickú funkciu komunikačných prostriedkov) ako východisko výberu jazykových a slohových cieľov projektu, t. j., čo text prirodzene ponúka na jazykové a komunikačné rozvíjanie dieťaťa.
4. V nadväznosti na vlastnú interpretáciu textu projektovať rozvíjané zložky **literárnej kompetencie** žiaka:
 - a) plánovať metodiku **percepzie** (čítania, príp. počúvania) a **porozumenia** textu žiakom;
 - b) v rámci **poznávacej** zložky – vybrať literárne učivo (vyvodenie, upevnenie, precvičenie učebných pojmov);
 - c) v rámci **komunikačnej** zložky – stanoviť problémové témy textu, ktoré majú komunikačný potenciál;
 - d) v rámci **hodnotovej** zložky – dôkladne analyzovať jeden hodnotový rozmer, ktorý text ponúka.
5. Následne projektovať rozvíjané zložky **komunikačnej kompetencie** žiaka:
 - a) nadviazať na stanovenú komunikačnú tému vyplývajúcu z umeleckého textu a rámcovať ňou rozvíjanie jazykových a komunikačných schopností žiaka;
 - b) v nadväznosti na interpretáciu estetickej funkcie komunikačných prostriedkov v umeleckom texte zvoliť jazykový jav, ktorému sa bude v projekte venovať pozornosť;
 - c) zamerať sa na nezvyčajné, nápadné, estetické fungovanie jazyka (napr. na lexikálnu obraznosť, frazémy, na estetické využívanie lexikálnych vzťahov, ako synonymia, antonymia, polysémia, homonymia, paronymia, slovotvorná motivácia, na pragmatickú hodnotu slova – napr. expresívne slová, historizmy atď.);
 - d) v rámci jazykovej zložky vyvodzovať nový učebný pojem len vtedy, ak to prirodzene vyplýva z interpretácie výrazovej roviny umeleckého textu (umelecký text zväčša neposkytuje túto možnosť vo vzťahu k morfológickému učivu – vyvodzovanie slovných druhov, gramatických kategórií a pod.);
 - e) v rámci cieľov v komunikačno-slohovej zložke nadviazať na žáner umeleckého textu a na jednotiacu komunikačnú tému; využiť skúsenosť s umeleckým textom v produkčnej alebo recepcnej aktivite žiaka, pri rozvíjaní jeho komunikačných zručností.
6. V celom didaktickom postupe treba rešpektovať didaktický princíp orientácie na žiaka, teda ciele v jednotlivých zložkách predmetu prispôsobiť vývinovým a učebným predpokladom žiaka.

Tabulky

Tabulka 1 – Použití básnických textů ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 6. ročník ZŠ

Fraus – Český jazyk 6 (Krausová, 2013)

Strana	Název básně	Autor	Úlohy k textu ³⁰
5	Kolik řečí umíš	Jiří Žáček	Básnička je pouze motivačním prvkem.
9	Kolik má Praha věží?	Jiří Žáček	<i>1. Kolik je v úvodní básni podstatných jmen? 2. Jsou v úvodní básni zastoupeny všechny slovní druhy? Pokud ne, uveďte příklad slovního druhu, který jste nenašli.</i>
12	Povídáčky o cestě	Jiří Žáček	<i>U podstatných jmen v textu určete pády a vzory.</i>
32	Listopad	František Hrubín	<i>Z básničky Listopad vypište podstatná jména. Ke každému utvořte dvě vhodná přídavná jména a určete jejich druh.</i>
45	Písmenka	Petra Řezníčková	<i>Opravte chyby.</i>
45	Zvonění	Zuzana Kopecká	<i>Zahraj si na ilustrátory a k uvedené básni sami vytvořte ilustraci.</i>

³⁰ Citovaná jsou jen samotná zadání úloh; pokud v zadání stálo např. „Vyber z následujících možností...“, tyto možnosti jsme již neuváděli, neboť pro představu kognitivní náročnosti a integračního potenciálu úloh se jeví tyto citace jako dostatečné.

68	Tká si tkadlec krajky z nití...	Jiří Žáček	<i>V úvodní hádance určete základní větné členy.</i>
86	Šnek; Včela	Jiří Žáček	<i>V básničkách Šnek a Včela určete věty hlavní a věty vedlejší.</i>
101	Cesta k nám	Jan Skácel	<i>Přednášejte báseň s náležitým důrazem, tempem a pauzami.; Určete slovní druhy. Které slovní druhy se opakují nejčastěji?; Vyhledejte předložky ve spojení s podstatnými jmény a určete jejich pády.; Určete mluvnické kategorie slov nad splavem, plave.; Vypište z textu básně slovesný přísudek.; Najděte v básni dva předměty, dvě příslovečná určení a dva přívlastky.; Ke slovesu tlačit najděte dvě slova příbuzná.; Vysvětlete význam prvního a posledního verše básně."</i>
135	Pokažené posvícení	Jiří Žáček	<i>Napište podle básně Jiřího Žáčka vypravování.; Nejprve sestavte citátovou osnovu.</i>

Strana	Název básně	Autor	Úlohy k textu
24	Ještě jednou se vrátíme	Antonín Sova	<p>a) <i>Přečti si následující úryvek básně a pokus se vysvětlit, proč jsou některé věty rozděleny do dvou veršů.</i></p> <p>b) <i>Přiřaď ke vzorům podstatná jména, která jsou v básni užita ve 2., 6. nebo 7. pádě.</i></p> <p>c) <i>Ve Slovníku spisovné češtiny vyhledej mluvnické a věcné významy slova echa.</i></p> <p>d) <i>Vyskloňuj správně následující podstatná jména (v jednotném i množném čísle) květ, večer, z oken, stezku, háj, akordech, kroku, stopy.</i></p> <p>e) <i>Nahraď synonymem (slovem stejného nebo podobného významu) následující výrazy. jednou, zamyšlení, prudce, šerivým stříbrem, slyšeli, zmlklým, vynajdem, pružným.</i></p> <p>f) <i>Vyhledej v básni odpověď na otázku: kdo zanechal tajemné stopy?</i></p> <p>g) <i>Zamysli se nad tím, co mohl prožít autor, který napsal tuto báseň, a kolik mu mohlo být let.</i></p>

94	Šli červotoči do houslí	Jiří Dědeček	<i>Přečti nahlas báseň od Jiřího Dědečka, dbej na spisovnou výslovnost.</i>
123	Rybníky	Antonín Sova	<p>a) <i>Pojmenuj téma básně Rybníky. Jaké další motivy se v ní objevují.</i></p> <p>b) <i>Zamysli se nad tím, co je účelem tohoto uměleckého popisu. Je cílem, aby si čtenář dokázal přesně představit, jak krajina vypadá?</i></p> <p>c) <i>Vysvětli rozdíl v užití prostého a uměleckého popisu krajiny.</i></p> <p>d) <i>Vyhledej podstatná a přídavná jména, která vyvolávají ve čtenáři barevné představy. Jaké barvy v básni převládají?</i></p>
124	Staré domy	Jiří Karásek ze Lvovic	<p>a) <i>Řekni, jak na tebe báseň působí.</i></p> <p>b) <i>Vyhledej v básni výrazy, které bys mohl/a využít k popisu místnosti na obrázku vlevo.</i></p> <p>c) <i>Představ si, že opuštěný pokoj na obrázku ukryvá nějaké dávné tajemství. Vymysli krátký příběh, ve kterém objasníš, co vedlo k tomu, že lidé místnost opustili.</i></p> <p>d) <i>Sestav osnovu a pokoj na obrázku popiš.</i></p>

Nová škola, Český jazyk 6 (Miksová, 2015)

Strana	Název básně	Autor	Úlohy k textu
11	Milionář	Jaromír Nohavica	<i>Rozumíte textu uvedené písničky? Dokážete určit, ve kterém nářečí je napsána?</i>
19	Aprílová škola	Jiří Žáček	<i>Přečtěte s náležitou spisovnou výslovností.</i>
97	Dědeček z Tahiti, Dědeček z New Yorku	Jiří Žáček	<p>a) <i>V básni vyhledejte podměty. Určete, zda jsou vyjádřené, nebo nevyjádřené.</i></p> <p>b) <i>Určete všechny slovní druhy.</i></p> <p>c) <i>Víte, jak se takovýmto básničkám říká? Dokázali byste složit podobnou?</i></p>

Tabulka 2 – Použití básnických textů v pracovních sešitech k vybraným učebnicím českého jazyka pro 6. ročník

Fraus – Český jazyk 6 (Krausová, 2019)

Strana	Název básně	Autor	Úlohy k textu
19	Kachna	Jiří Žáček	<p><i>Pracujte s textem:</i></p> <p>a) <i>Určete slovní druhy v textu.</i></p> <p>b) <i>Vypište z textu podstatná jména, určete jejich pády a vzory.</i></p> <p>c) <i>Napište ke slovu voda tři slova příbuzná a tři vhodná přídavná jména.</i></p> <p>d) <i>Odůvodněte pravopis slova loví.</i></p>

			<p>e) <i>Vypište rýmující se dvojice slov.</i></p> <p>f) <i>Proveďte rozbor stavby slova zahrádky.</i></p>
25	Ježek	Emanuel Frynta	<i>Vyhledejte v textu zájmena a určete jejich druh.</i>
36	Básník	Jiří Žáček	<p><i>Pracujte s textem:</i></p> <p>a) <i>Určete slovní druhy.</i></p> <p>b) <i>Rozlište věty jednoduché a souvětí.</i></p> <p>c) <i>Vypište základní skladební dvojice.</i></p> <p>d) <i>U slovesa budu lovit určete mluvnické kategorie.</i></p> <p>e) <i>Ke slovesu lovit napište tři slova příbuzná.</i></p> <p>f) <i>Ke slovesu chytím napište dvě synonyma.</i></p> <p>g) <i>Pokuste se vysvětlit, co znamená džungle slov.</i></p> <p>h) <i>Vysvětlete, kdo je Pegas a se kterou literární památkou souvisí.</i></p>
48	Ohryzaná básnička	Jiří Žáček	<p><i>Pracujte s textem:</i></p> <p>a) <i>Očíslujte věty a určete, zda se jedná o věty jednoduché, nebo o souvětí.</i></p> <p>b) <i>V souvětích určete věty hlavní a vedlejší a nakreslete jejich grafy.</i></p> <p>c) <i>V první sloce určete slovní druhy.</i></p> <p>d) <i>Určete větné členy jim, doma, tuze.</i></p>

			<p>e) <i>Určete mluvnické kategorie v bříšku, ohryzaly.</i></p> <p>f) <i>Určete druhy zájmen z textu jim, vy, já, to.</i></p> <p>g) <i>Napište synonyma ke slovům ohryzaly, z mravů, k snědku.</i></p>
59	Zajíc	Jiří Žáček	<p><i>Napište vypravování o bázlivém zajíčkoví.; Nejdříve sestavte heslovitou osnovu příběhu.</i></p>

Nová škola, Český jazyk 6, 1. (Bičanová, 2020) a 2. díl (Bičanová, 2017)

Strana	Název básně	Autor	Úlohy k textu
6 (1. díl)	Holúbek a holubička	Jiří Pavlica & Hradišťan	<p><i>Přečtěte si píseň a podtrhněte v ní nářeční slova. Řekněte, jak jim rozumíte. Na volné linky napište, jakou podobu by tato slova měla ve spisovné češtině. Píseň si společně s Hradišťanem zazpívejte.</i></p>
12 (1. díl)	Říkadlo	Ivan Blatný	<p>a) <i>přečtěte s náležitou výslovností;</i></p> <p>b) <i>Zapište výslovnost tučně zvýrazněných slov;</i></p> <p>c) <i>V podtržených slovech určete druhy hlásek a graficky je znázorněte.;</i></p> <p>d) <i>Z jednotlivých písmen ve slově PAMPELIŠKA tvořte další slova.</i></p>

27 (1. díl)	Ani k stáru...	Zdeněk Svěrák	<i>Určete slovní druhy, rozdělte je na ohebné a neohebné. Písničku si společně zazpívejte.</i>
8 (2. díl)	Karkulka	Zdeněk Svěrák, Jaroslav Uhlíř	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Vyhledejte a podtrhněte zájmena. Barevně rozlište jejich druh.</i> 2. <i>Vyhledejte přídavná jména a určete jejich mluvnické kategorie.</i> 3. <i>Určete (číslicí) všechny slovní druhy ve druhé a čtvrté sloce.</i> 4. <i>Vyhledejte slova celé písničky a společně si ji zazpívejte.</i>

Tabulka 3 – Úlohy integrující složky výukové oblasti Český jazyk a literatura v pracovním sešitě pro literární výchovu³¹

Didaktis, Literární výchova pro život 6 (Jirčíková, 2020b)

Str./ úloha	Literární dílo (autor)	Úlohy k textu
4/2	Bylo nás pět (K. Poláček)	<i>V tabulce jsou slovní spojení z ukázky. Zeleně označ pole s nespisovnými výrazy, červeně zbylá pole (tato obsahují zastaralé a knižní výrazy). Písmena u červených polí ti prozradí tajenku (jméno hlavního hrdiny a vypravěče ukázky). Poté všechna slovní spojení uprav tak, jak bys je běžně řekl/a ty.</i>
4/3	Bylo nás pět (K. Poláček)	<i>Na obrázku je všech pět chlapců věnujících se různým činnostem podle ukázky. Dobře si prohlédni, co který z nich dělá, a potom vepiš jména a příjmení chlapců z ukázky ke správným postavám.</i>
5/5	Bylo nás pět (K. Poláček)	<i>Uspořádej jednotlivé části textu (A-E), které jsou pokračováním ukázky z učebnice. Dbej na to, aby na sebe jednotlivé části navazovaly (aby byla dodržena textová návaznost).</i>
5/6	Bylo nás pět (K. Poláček)	<i>Doplň chybějící části básně tak, aby se rýmovala. Do rámečku připoj vlastní ilustraci.</i>

³¹ Čerpáno bylo z metodiky pro učitele, která ale obsahuje identickou podobu pracovního sešitu (grafická stránka, zadání úloh apod.), se kterým pracují žáci, v metodice je však pracovní sešit doplněn o řešení úloh.

5/3	Deník malého poseroutky (J. Kinney)	<i>Označ rámeček s tvrzením, které jednoznačně vyplývá z ukázky.</i>
6/5	Deník malého poseroutky (J. Kinney)	<i>Představ si, že jsi novinář a Greg je slavný a bohatý. Do levé bubliny napiš otázku, kterou bys mu položil/a. Do pravé bubliny zapiš, jak by podle tebe mohla znít Gregova odpověď.</i>
6/6	Deník malého poseroutky (J. Kinney)	<i>Na volné řádky zapiš svůj včerejší den formou deníku. Svůj zápis doplň jednoduchou ilustrací.</i>
7/2	(Ne)obyčejný kluk (R. J. Palaciová)	<i>Z nabídky vyber titul, který nejlépe vystihuje odstavec v učebnici označený symbolem *.</i>
7/4	(Ne)obyčejný kluk (R. J. Palaciová)	<i>Napiš dopis svému spolužákovi, v němž ho požádáš, aby Augustovi poradil. Potom popros spolužáka, aby na tvůj dopis zareagoval a napsal ti odpověď.</i>
8/5	(Ne)obyčejný kluk (R. J. Palaciová)	<i>Na volné řádky napiš alespoň 5 přídavných jmen, která podle tebe popisují, jak se asi August v situaci z ukázky cítí. Vedle do rámečku zkus tyto pocity vyjádřit kresbou (nemusíš kreslit nic konkrétního).</i>

8/2	Julie mezi slovy (P. Dvořáková)	<i>Vypiš členy Juliiny rodiny před rozvodem rodičů. Kolik jich bylo?</i>
8/3	Julie mezi slovy (P. Dvořáková)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda jednoznačně vyplývá z ukázky (A), nebo ne (N).</i>
8/3	Julie mezi slovy (P. Dvořáková)	<i>Uspořádej písmena tak, aby vznikla další “začarovaná” slova. Zapiš je do oranžových políček. Na volný řádek napiš první podstatné jméno, které se ti v souvislosti s vyluštěným výrazem vybaví.</i>
9/7	Julie mezi slovy (P. Dvořáková)	<i>Pokračuj v psaní příběhu z ukázky. Ale pozor – tvůj text musí obsahovat i věty z nabídky (použít je můžeš v libovolném pořadí a na libovolném místě).</i>
10/2	Kocourek (J. Kainar), Hledám tátu (J. Žáček)	<i>Která z následujících možností neodpovídá přání ani jednoho z hlavních hrdinů ukázek?</i>
11/4	Kocourek (J. Kainar)	<i>Ztratil se ti kocourek, chceš ho najít, a proto píšeš inzerát. Promysli si, které údaje je nutné uvést. Inzerát se musí vejít do připravené mřížky – každému písmenu i mezeře odpovídá jedno okénko. Připoj obrázek.</i>
11/2	Rychlé šípy (J. Foglar)	<i>Uspořádej jednotlivá okna komiksu (A-E) tak, aby tvořila pokračování ukázky z učebnice.</i>

12/4	Rychlé šípy (J. Foglar)	<i>Do okének vytvoř komiks, který bude dokončením celého příběhu Rychlých šípů.</i>
13/4	Jen jestli si nevymejšlíš (S. Silverstein)	<i>Která z možností nejlépe vystihuje vyznění básně Domáci mazlíček.</i>
14/6	Jen jestli si nevymejšlíš (S. Silverstein)	<p><i>Z první sloky básně Opačný Ota dopiš k šípkám → slova, která jsou na konci veršů. K šípkám ← potom napiš tato slova pozpátku. (Pomohou ti již vyplněná políčka.)</i></p> <p><i>Do tabulky vpravo vytvoř větu o třech slovech za těchto podmínek (pomůže ti vyplněný vzor):</i></p> <p><i>A: První slovo je podstatné jména a začíná písmenem z fialového políčka č. 1 a končí písmenem z č. 2.</i></p> <p><i>B: Druhé slovo je sloveso.</i></p> <p><i>C: Třetí slovo je podstatné jméno (může být spojeno s předložkou) a musí se rýmovat s prvním slovem.</i></p>
14/3	Písničky bez muziky (E. Frynta), Ochekule s ukulele (D. Fischerová)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda o ukázkách platí (A), nebo ne (N).</i>

15/5	Ochechule s ukulele (D. Fischerová)	<i>Když se klaun s pudlem společně vypravili na vandrrrrrrrrrrrrrrrr, zazněla další citoslovce. Ke každému citoslovce napiš, co bláznivého se asi mohlo klaunovi s pudlem přihodit, že zaznělo právě toto citoslovce.</i>
15/6	Ochechule s ukulele (D. Fischerová)	<i>Vymysli vlastní báseň, v níž bude vystupovat alespoň pět zvířat z básní v učebnici. Na stejné barevné linky umísti verše, které se rýmují (sdružený rým). Do fialového pole nezapomeň uvést název básně a do rámečku připoj ilustraci.</i>
16/1	Alenka v kraji divů a za zrcadlem (L. Carroll)	<i>Která z následujících částí textu neobsahuje nesmysl?</i>
16/2	Alenka v kraji divů a za zrcadlem (L. Carroll)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda jednoznačně vyplývá z textu ukázky (A), nebo ne (N).</i>
16/3	Alenka v kraji divů a za zrcadlem (L. Carroll)	<i>Doplň do tabulky informace o Zajíci Březňákovi.</i>
17/2	Enšpígl (J. Kolář, J. Hiršal)	<i>Která z následujících možností nejlépe vystihuje účel celého textu ukázky?</i>

17/3	Enšpígl (J. Kolář, J. Hiršal)	<i>Do levého sloupce tabulky napiš, kvůli čemu všemu by mohl mít pekař na Enšpígla vztek. Poté se pokud Enšpíglovo chování obhájit před svými kamarády a do pravého sloupce tabulky napiš důvody, proč by si mohli Enšpígla oblíbit.</i>
19/2	Sedmero krkavců (B. Němcová)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda odpovídá ukázce (A), nebo ne (N).</i>
19/3	Sedmero krkavců (B. Němcová)	<i>Vepiš do rámečku ke každému písmenu jména hlavní hrdinky přídavné jméno, které bude vystihovat její povahu. Potom zakroužkuj slovo, které nejlépe vystihuje i tebe. Důvod své volby vysvětli spolužákům.</i>
19/4	Sedmero krkavců (B. Němcová)	<i>Představ si, že můžeš Bohdance darovat tři kouzelné předměty, které by jí pomohly snáze splnit obtížnou úlohu, před níž stojí. Předměty nakreslit do rámečku a na volné řádky napiš, čím by mohly být Bohdance užitečné.</i>
20/2	Tři zlaté vlasy děda Vševěda (K. J. Erben), Prostonárodní české písně a říkadla (K. J. Erben)	<i>O každé z uvedených událostí rozhodni, zda se v pohádce odehrála - pokud ano, zakroužkuj příslušné písmeno. Události seřaď podle toho, jak se v pohádce odehrály – k písmenům napiš číslo pořadí, písmena seřaď a doplň tajenku.</i>

20/3	Tři zlaté vlasy děda Vševěda (K. J. Erben), Prostonárodní české písně a říkadla (K. J. Erben)	<i>Vše, co sudičky Plaváčkovi předurčily, se vyplnilo. Po vzoru sudiček a podle informací z ukázky napiš, co asi sudičky předurčily králi. Potom napiš, co by sis přál/a, aby sudičky předurčily tobě.</i>
21/4	Tři zlaté vlasy děda Vševěda (K. J. Erben), Prostonárodní české písně a říkadla (K. J. Erben)	<i>Přetvoř jednotlivé sloky balady z učebnice v komiks. Pozměň ale události tak, aby končila šťastně.</i>
21/2	Moravské národní písně (F. Sušil)	<i>Přepiš následující úryvky z nářečí do spisovné češtiny.</i>
22/1	Kecy v kleci (A. Votruba)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda odpovídá ukázce (A), nebo ne (N).</i>
22/2	Kecy v kleci (A. Votruba)	<i>Uprav nějakou lidovou říkanku, rozpočítadlo nebo píseň tak, jak to znáš ze sbírky A. Votruby.</i>
23/3	Pán prstenů: Společenstvo	<i>Na základě informací z ukázky odpověz na otázky a vylušti křížovku. Do fialového pole napiš tajenku.</i>

	Prstenu (J. R. R. Tolkien)	
23/4	Pán prstenů: Společenstvo Prstenu (J. R. R. Tolkien)	<i>Do oranžových rámečků napiš, které postavy kromě hobitů se v ukázce objevují. Jaký pocit v tobě tyto postavy v ukázce vyvolávají? Pokus se u každé z nich tento pocit připodobnit k určité chuti, barvě, zvířeti a smajlíku. Můžeš vybírat z nabídky, nebo vymýšlet vlastní varianty. Nakonec ostatním svoji volbu zdůvodni.</i>
24/3	Harry Potter a Tajemná komnata (J. K. Rowlingová)	<i>Kterou z následujících informací o famfrpálu nelze z ukázky zjistit.</i>
25/4	Harry Potter a Tajemná komnata (J. K. Rowlingová)	<i>V textu ukázky vyhledej slova uvedená v levém sloupci tabulky. Do pravého sloupce tabulky napiš, jak jim rozumíš, a vytvoř tak slovníček pro ty, kteří se v kouzelnickém světě nevyznají.</i>
25/6	Harry Potter a Tajemná komnata (J. K. Rowlingová)	<i>V ukázce Harry používá k cestě do Příčné ulice Letax. Vymysli podobný způsob cestování, který by ve světě fantasy mohla využít celá vaše třída pro cestu na školní výlet. Napiš cíl vašeho školního výletu a také pět pravidel, kterými byste se při takovém způsobu cestování museli řídit.</i>
27/5	Lichožrouti (P. Šrut)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda odpovídá ukázce (A), nebo ne (N).</i>

27/6	Lichožrouti (P. Šrut)	<i>Když pan Vavřinec v závěru ukázky otáčel klíčem v zámku svého bytu, zaslechl nějaký šramot. Myši to ale nebyly. Kdo to tedy šramotil a co za dveřmi vyváděl? Vystihni situaci jedním souvětím, které bude obsahovat přirovnání nebo metaforu. Do rámečku připoj vhodnou ilustraci!</i>
28/3	Karlík a továrna na čokoládu (R. Dahl)	<i>Uspořádej jednotlivé části textu (A-E), které jsou pokračováním ukázky z učebnice. Dbej na to, aby byla dodržena textová návaznost.</i>
28/5	Karlík a továrna na čokoládu (R. Dahl)	<i>Vytvoř reklamní leták, který bude nabízet žvýkačku, o níž se píše v ukázce. Dej si záležet na tom, aby zaujal co nejvíce lidí. Nezapomeň však také varovat čtenáře před vedlejšími účinky žvýkačky.</i>
29/3	H2O a tajná vodní mise (P. Stančík)	<i>Vyhledej v ukázce souvětí, v němž je poprvé zmíněna Ofélie, a vypracuj následující úlohy</i> <i>A: Najdi přirovnání a vypiš ho na volný řádek.</i> <i>B: Nahraď ho jiným vhodným přirovnáním, které bys na místě autora použil/a ty.</i>
29/4	H2O a tajná vodní mise (P. Stančík)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda odpovídá textu ukázky (A), nebo ne (N).</i>
29/5	H2O a tajná vodní mise (P. Stančík)	<i>Kterou informaci se z textu nedozvíme?</i>

30/6	H ₂ O a tajná vodní mise (P. Stančík)	<i>Přečti si první odstavec v části ukázky označené symbolem * a odpověz na otázku A). Po přečtení druhého odstavce označené části ukázky odpověz na otázku B).</i>
30/8	H ₂ O a tajná vodní mise (P. Stančík)	<p><i>Vyřeš následující úlohy:</i></p> <p><i>Vypiš všechny technické přístroje a prostředky, které během dne používáš, a označ ten, bez kterého si svůj běžný den nedovedeš představit.</i></p> <p><i>Napiš a nakresli do rámečku, jak by podle tebe mohl vypadat a fungovat přístroj, který budou používat stejně staré děti za sto let. K čemu bude sloužit?</i></p> <p><i>Jak se tento přístroj z budoucnosti bude jmenovat?</i></p> <p><i>Vymysli vhodný název pro knížku, ve které bude tento přístroj hrát zásadní roli.</i></p>
31/2	E. T. Mimozemšťan (W. Kotzwinkle)	<i>Očíslej věty tak, jak jde děj v ukázce za sebou. Jedna věta zůstane nevyužita.</i>
31/3	E. T. Mimozemšťan (W. Kotzwinkle)	<i>Co se o mimozemšťanovi říká ve větě z ukázky označené *?</i>

31/4	E. T. Mimozemšťan (W. Kotzwinkle)	<p><i>Zamysli se nad postavou mimozemšťana z ukázky. Jaký je? Jak se chová? Jak na tebe působí? Své myšlenky zapiš na jednotlivé řádky podle následujících pokynů:</i></p> <p><i>Do fialových rámečků napiš dvě různá přídavná jména, která ho charakterizují.</i></p> <p><i>Do oranžových rámečků napiš tři různá slovesa, která vyjadřují, co v ukázce dělá.</i></p> <p><i>Do modrých rámečků napiš větu o čtyřech slovech, která vyjadřuje tvůj vztah (tvoje pocity) k němu.</i></p> <p><i>Do červeného rámečku napiš slovo, které mimozemšťana podle tebe celkově nejlépe vystihuje.</i></p>
32/5	E. T. Mimozemšťan (W. Kotzwinkle)	<p><i>Prohlédni si obrázky, které prozrazují další děj příběhu. Do bublin dopiš, co asi postavy v dané situaci říkají.</i></p>
32/6	E. T. Mimozemšťan (W. Kotzwinkle)	<p><i>Co by podle tebe mohli tvorové na jiných planetách jíst? Napiš krátký recept, podle kterého by si mohl mimozemský pokrm uvařit i Elliott. Výslednou podobu pokrmu nakresli.</i></p>
34/2	Obrazy ze Starého zákona (R. Fučíková)	<p><i>Vyber a označ vždy jednu z možností tak, aby každý výrok odpovídal informacím z ukázky. Z písmen u označených odpovědí zjistíš, jak vypadal původní text Bible.</i></p>

34/3	Obrazy ze Starého zákona (R. Fučíková)	<i>Uspořádej jednotlivé části textu (A–E), které jsou pokračováním ukázky z učebnice. Dbej na to, aby byla dodržena textová návaznost.</i>
34/4	Obrazy ze Starého zákona (R. Fučíková)	<i>O každém z následujících tvrzení rozhodni, zda pro ukázku platí (A), nebo ne (N).</i>
34/5	Obrazy ze Starého zákona (R. Fučíková)	<i>Do bubliny napiš reklamní slogan, který by mohl přesvědčit Evu, aby ochutnala zakázané ovoce.</i>
35/2	Staré řecké báje a pověsti (E. Petiška)	<i>Zakroužkuj fialová písmena u výroků, které neodpovídají informacím v ukázce. Zjistíš, jak se jmenuje Diův syn. Jeho jméno doplň do oranžového pole v úloze 4.</i>
35/3	Staré řecké báje a pověsti (E. Petiška)	<i>Vypiš Prometheovy činy uvedené v ukázce. Podtrhni ten, který tě nejvíce zaujal. Své rozhodnutí zdůvodni.</i>
35/4	Staré řecké báje a pověsti (E. Petiška)	<i>Text pokračuje tak, že se Zeus rozzlobil i na samotného Promethea. Jak se asi příběh dále odvíjí? Zkus napsat jeho pokračování. Pomohou ti klíčová slova (v uvedeném pořadí) a obrázek.</i>

36/3	Indiánské pohádky (V. Hulpach)	<i>O každém z následujících tvrzení rozhodni, zda pro ukázkou platí (A), nebo ne (N).</i>
36/5	Indiánské pohádky (V. Hulpach)	<i>K následujícím postavám vepiš do terče co nejvíce příslovčí, která vystihují, jak se v textu uvedené postavy chovají. Potom zabodni (domaluj) šíp ke každé charakteristice, která platí i o tobě. Chováš se častěji jako Tesiztekatl, nebo Nanautzin?</i>
37/6	Indiánské pohádky (V. Hulpach)	<i>Vymysli svůj vlastní krátký mýtus, v němž objasníš, jak se k indiánům dostala lidská řeč. Do bubliny napiš větu, kterou podle tvého mýtu indián pronesl jako první.</i>
37/3	Dětská ilustrovaná encyklopedie (kolektiv autorů)	<i>Přiřaď k odstavcům textu v učebnici (jejich začátek je naznačený v možnostech 3.1–3.3) odpovídající titul A–E. Dvě možnosti zůstanou nevyužity.</i>
39/2	Anna a Anna (Ch. Indenová)	<i>Které z následujících tvrzení neodpovídá textu ukázky?</i>
39/3	Anna a Anna (Ch. Indenová)	<i>Do fialových polí doplň slovo či slova tak, aby výsledný text odpovídal informacím z učebnice.</i>
39/4	Anna a Anna (Ch. Indenová)	<i>Jan Anně na dopis odepsal, části dopisu se však zpřeházely. Seřaď je (do rámečků 4.1–4.5) tak, aby na sebe zase</i>

		<i>navazovaly. Dvě části do dopisu nepatří a nebudou zařazeny.</i>
40/2	Lentilka pro dědu Edu (I. Březinová)	<i>Co je nejspíše hlavním účelem ukázky?</i>
40/2	Jako v zrcadle, jen v hádance (J. Gaarder)	<i>Rozhodni, zda tvrzení je (A), nebo není (N) v souladu s ukázkou.</i>
41/3	Jako v zrcadle, jen v hádance (J. Gaarder)	<i>Ke každé postavě (3.1–3.3) přiřaď jednu z možností (A–F), která ji nejlépe vystihuje.</i>
41/4	Jako v zrcadle, jen v hádance (J. Gaarder)	<i>Napiš dopis Arielovi, v němž se ho zeptáš na otázku (i více otázek), která tě v souvislosti s ním zajímá.</i>
41/2	Bratři Lví srdce (A. Lindgrenová)	<i>Zamysli se nad charakteristikami obou bratrů. Své postřehy zapiš na jednotlivé řádky podle pokynů:</i> <i>Nejprve do fialových rámečků napiš dvě různá přídavná jména, která vystihují vlastnosti postav.</i> <i>Potom do oranžových rámečků napiš tři různá slovesa, která vyjadřují, co postavy dělaly.</i>

		<i>Nakonec do modrého rámečku napiš větu, která vystihne, co obě postavy spojuje.</i>
42/3	Bratři Lví srdce (A. Lindgrenová)	<i>Doplň zbylé části výroků (A–C) tak, aby odpovídaly ukázce. Odpovědi vybírej z nabídky v šedém rámečku.</i>
42/4	Bratři Lví srdce (A. Lindgrenová)	<i>Suchárek slyšel o Nangijale samé úžasné věci. Jak si Nangijalu představuješ ty? Popiš, jak podle tebe vypadá to nejúžasnější místo ze všech, na kterém bychom se mohli ocitnout po smrti.</i>
42/3	Souhrnné opakování po tematickém celku	<i>Zamysli se nad ukázkami a do fialových polí doplň jejich názvy tak, aby tvrzení platila.</i>
43/2	Ezopovy bajky (Ezop)	<i>Rozhodni o každém z následujících tvrzení, zda odpovídá ukázce (A), nebo ne (N)</i>
43/3	Ezopovy bajky (Ezop)	<i>Vymysli zvířatům z ukázky jména, která budou zároveň vyjadřovat jejich vlastnosti (tzv. nomen omen), např. lev → silný → King. Jaké nomen omen bys zvolil/a sobě? Svou volbu prober se spolužáky.</i>
43/4	Ezopovy bajky (Ezop)	<i>Zvol si alespoň dvě zvířata, o nichž napíšeš vlastní krátkou bajku. Dej si pozor, aby bajka naplnila ponaučení uvedené v závěru. (pozn. Kdo chce víc, nemívá nic.) Bajku doplň. také vlastnoruční ilustrací.</i>

44/2	Bajky: Bajky, skorobajky a vzdorobajky (J. Žáček)	<i>Na základě ukázky přiřaď ke každé zvířecí postavě (2.1–2.3) její nejvýstižnější charakteristiku (A–D). Jedna možnost zůstane nevyužita.</i>
44/2	Prvorozený (T. Seidler)	<i>Nejprve doplň do schématu jména vlků tak, aby bylo znázorněno, kdo proti komu ve smečce stojí. Poté barevně označ všechny Safírovy potomky.</i>
45/3	Prvorozený (T. Seidler)	<i>Které z následujících tvrzení jednoznačně vyplývá z ukázky?</i>
45/2	Myší hlídka: Černá sekera (D. Petersen)	<i>Označ vždy jednu z možností tak, aby tvrzení odpovídalo ukázce. Z písmen u označených možností slož název zvířete a zapiš ho do fialových políček. Dopiš i název komiksu, v němž takové zvíře vystupuje.</i>
46/4	Myší hlídka: Černá sekera (D. Petersen)	<i>K posledním třem oknům komiksu vymysli nový příběh. Bez ohledu na téma komiksu k obrázkům vymysli popisky a do bublin řeč postav.</i>
47/2	Staré pověsti české a moravské (A. Ježková)	<i>Které tvrzení jednoznačně plyne z ukázky?</i>

47/3	Staré pověsti české a moravské. (A. Ježková)	<i>Pracuj s neoznačenými tvrzeními z úlohy 2. Oprav v nich chybné části tak, aby tvrzení platila.</i>
48/5	Staré pověsti české a moravské (A. Ježková)	<i>Na základě ukázky dokresli souboj Bivoje s. divočákem (využij všechny linky v obrázku). Potom na volné řádky písemně zachyť průběh souboje. Ale pozor! Můžeš použít jen podstatná jména a citoslovce!</i>
49/4	77 pražských legend (A. Ježková)	<i>Které z následujících tvrzení o ukázkách z učebnice platí?</i>
49/5	77 pražských legend (A. Ježková)	<i>Některá naše města a vesnice mají originální názvy. Jak podle tebe vznikla jména obcí Bosonohy, Mokrovousy nebo Žabokrký? Vyber si jedno jméno a napiš o jeho vzniku krátký příběh, poté vymysli i znak obce.</i>
50/2	Černá sanitka a jiné děsivé příběhy (P. Janeček)	<i>Které z následujících tvrzení jednoznačně vyplývá z ukázky Tatínek pilotem?</i>
50/4	Černá sanitka a jiné děsivé příběhy (P. Janeček)	<i>Napiš svou vlastní strašidelnou městskou legendu.</i>

51/2	Tibet – Tajemství červené krabičky (P. Sís)	<i>Které z následujících tvrzení nevyplývá z ukázky v učebnici?</i>
51/3	Tibet – Tajemství červené krabičky (P. Sís)	<i>Najdi v ukázce popis krajiny, jíž cestovatelé putují. Podle popisu krajiny nakresli mapku.</i>
51/4	Tibet – Tajemství červené krabičky (P. Sís)	<i>Dokonči níže uvedený popis krajiny (vymysli nejméně tři další prvky) a vše dokresli do mapky z úlohy 3.</i>
52/2	Dominika na cestě Jižní Amerikou (D. Gawliczková)	<i>Uspořádej části textu (A–E), které jsou pokračováním části A z ukázky, tak, aby na sebe navazovaly.</i>
52/3	Dominika na cestě Jižní Amerikou (D. Gawliczková)	<i>Zahrajte si na novináře a vytvořte ve dvojicích interview. Každý napište pro spolužáka (nyní slavného cestovatele) tři otázky, na které chcete jako novinář znát odpověď. Pak si pracovní sešity vyměňte a na otázky odpovězte. Nakonec jedno ze svých interview sehrajte jako scénku před třídou.</i>
53/2	Moře slané vody (R. Malý)	<i>Zahraj si na básníka a napiš báseň o čtyřech verších, v níž použiješ obě vyluštěná slova z úlohy 1. První slovo bude</i>

		<i>obsaženo v názvu básně, druhé použij v textu (slova lze ohýbat). Báseň doplň ilustrací.</i>
54/2	Ohlas písní českých (F. L. Čelakovský)	<i>Do slok básně Veselá jízda, které se do učebnice nevešly, doplň slova z nabídky. Pozor, text musí dávat smysl a musí se rýmovat pouze druhý a čtvrtý verš!</i>