

*„Kreativní interpretace“
jako
didaktický problém*

ondřej hník

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracoval samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

Praha, listopad 2005

Poděkování

Chtěl bych poděkovat především **PhDr. Josefu Peterkovi, Csc.**, **Doc. PhDr. Dagmaře Mocné, Csc.**, **Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, Csc.** za pravidelné konzultace, ochotu spolupracovat a profesně mě vést. Mé díky za profesní vedení a pomoc rovněž patří ostatním členům Katedry české literatury naší fakulty.

Za další konzultace, cenné rady a inspiraci bych chtěl poděkovat **PaedDr. Heleně Kupcové**, prorektorce Literární akademie, **PhDr. Ondřejovi Hausenblasovi** z katedry české literatury, **Doc. PaedDr. Pavlu Šamšulovi** z katedry výtvarné výchovy, **Janě Machalíkové** z DDM v Praze 8, **Mgr. Barboře Škaloudové** z lektorského oddělení Sbírký moderního a současného umění Národní galerie v Praze, **Petře Vlachové** za poskytnutí čtenářských deníků žáků prvních tříd a všem ostatním, kteří mi byli nápomocni a různými způsoby tak přispěli k utváření mého názoru na věc.

Obsah části I.

Cíl práce
Metodická poznámka

I.

1.	Smysl programu.....	7
2.	Geneze projektu.....	8
3.	Cíle programu.....	9
4.	Prostředky programu.....	10
5.	Koncepce programu.....	18
6.	Nedostatek inspirativního materiálu.....	20
7.	Teoretická východiska programu.....	21
8.	Problémové pojetí programu.....	25
9.	Co <i>Kreativní interpretace</i> není?.....	33
10.	Pojetí předmětu literární výchova.....	34
11.	Cíle literární výchovy v cílech programu.....	39
12.	Kreativní interpretace jako program i metoda výchovy.....	40
13.	Charakteristika tvůrčího aktu v rámci programu.....	41
14.	Text.....	42
15.	Realizace programu a nároky na učitele.....	43
16.	Obecná východiska a cíle vzdělávacích programů. Srovnání a důsledky.....	46
17.	Vzdělávací programy, jejich osnovy a kreativita	50
18.	„ <i>Kreativní interpretace</i> “ a Rámcový vzdělávací program.....	58
19.	Prameny a literatura.....	60

Cíl práce

Cílem práce je formulovat vzdělávací literární program pro první stupeň základní školy a zároveň tím připravit půdu pro tvůrčí práci na druhém stupni. Program je nazván „*Kreativní interpretace*“ a již samotným požadavkem na kreativitu klade důraz na mezipředmětové vztahy. Kreativní interpretace v rámci literární výchovy by v praxi prostřednictvím učitele umožnila dětem – mimo jiné - přímo se podílet na výstavbě (uměleckého) textu – díla. Do centra výchovného působení se tak dostává (literární) zážitek. Literární úkoly formulované s ohledem na zážitek dětem odkrývají umělecký rozměr textu, tedy nejen jeho první významový plán.

Metodická poznámka

Není možné, aby se práce věnovala tvůrčímu aktu ze všech úhlů, a ani to není v autorových intencích, neboť to by znamenalo např. zamyslet se i nad všemi aspekty psychologickými. Zaměřuje se na tvorbu programu s kreativním obsahem z hlediska literárně teoretického a didaktického, ale i širších hledisek všestranného rozvoje osobnosti, ekologických, duchovních a obecně lidských souvislostí.

Nejde tedy o teoretický výklad problematiky interpretace, tvořivosti a zážitkovosti, ani o zobecňující závěry z výzkumu či historický pohled na věc.

Jde o literárně teoreticky a didakticky zdůvodněnou **formulaci programu**, k jehož promýšlení a přípravě mě kromě vlastní zkušenosti ze školních let vedlo především:

- pětileté pozorování hodin literární výchovy na 1. stupni ZŠ při vedení průběžné praxe studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ,

dále

- čtyřleté zkušenosti z vedení seminářů na Pedagogické fakultě UK v Praze,
- hospitace v hodinách českého jazyka a literatury při závěrečných praxích studentů učitelství VVP,
- studium dokumentací ze závěrečných praxí studentů učitelství VVP,
- četné debaty s učiteli prvního i druhého stupně,
- tříleté vedení sportovně tanečních kroužků pro děti, mládež i dospělé.

Práce tedy nepojednává obecně o fenoménu tvořivosti ani nezkoumá všechny tvořivé možnosti konkrétních úkolů; bere tvořivost jako teoretické východisko a rámec svých snah (viz níže).

I.

1. Smysl programu

Navrhovaný program nechce destruovat současnou podobu literární výchovy, ani ji takzvaně spasit. Chce jen udržet její smysl a přinést do ní nové podněty, **obohatit ji o tvořivou interpretační složku**; programu nejde jen o zefektivnění výuky v materiálním slova smyslu, tedy dosažení jistého materiálního ukazatele, ale v rámci školního vyučování především o přínos každému jednotlivému dítěti, člověku, o jeho osobní obohacení v hodinách čtení přirozeným způsobem.

V tomto **přínosu jednotlivci**, což je moderně řečeno v zásadě personalistický (humanistický) přístup¹⁾ je již naznačen smysl programu. Přiznejme však, že tento přínos není snadné exaktně měřit. Program zohledňuje a v mnoha činnostech přímo využívá **přirozený způsob učení**; ten je mnohokrát zdůrazňován již Komenským²⁾ a je v zásadě jedním z postulátů **konstruktivistického pojetí výuky**,³⁾ které navazuje na **pojetí tvořivé**.

Teoretická východiska budou shrnuta níže, zde však na úvod připomeňme alespoň důležitost role **přirozeného učení v uměleckých oborech a rámcem oboru didaktiky literární výchovy**, která je teoreticky výkladová a kterou je nutno vyvažovat kreativitou a zážitkovostí, setkáváním s textem. Přes pojetí programu se tak dostáváme k **pojetí předmětu**. V konečném efektu má tvorba programu tedy dosah i na **tvorbu kurikula a proměnu obsahu vzdělávání**.

Program je adresován především učitelům prvního stupně základní školy.

1) Bertrand, 1998, s. 17,

2) Komenský, např. 1930, s. 62: „...člověk, veden jsa přírodou, může proniknouti ke všemu.“

3) Vyskočilová, 2005, s. 3.

2. Geneze projektu

Původním záměrem mého projektu bylo zabývat se otázkou, *co může žákům nabídnout kratší text*. Proč právě kratší text? Jádrem literárního vzdělávání je samotná četba. I literárně teoretické a literárně historické poznatky jsou abstrakcí konkrétních literárních děl a nemohou fungovat bez nich, bez jejich znalosti, mimo kontext jejich četby. V hodinách literární výchovy není však prostor a čas na četbu celých literárních děl, děti ztrácí ve volném čase zájem o četbu a volný čas sám o sobě je v současné době vzácností.

Výzkumy čtenářství⁴⁾ prováděné mezi lety 2001 – 2004 ukazují, že alespoň jednu knihu měsíčně čte 73% respondentů a že podíl *zralých dětských čtenářů*, tj. těch, kteří mají schopnost efektivně využívat přečtené informace, je jen 31%. Jiné výzkumy, porovnávající dětské čtenáře z 35 zemí světa zjistily, že „*rádo čte pouze 45% českých dětí, což je o 15% méně, než je celosvětový průměr.*“⁵⁾ Navíc převážnou většinu přečteného tvoří časopisy a naučná literatura.⁶⁾

I když ve světě i u nás existují projekty na rozvoj čtenářství (dětská anketa *SUK – čteme všichni*; *Mezinárodní den dětské knihy*; *Noc s Andersenem*; *Poprvé do školy, poprvé do knihovny*; *programy Veletrhu dětské knihy*; *dětské literární soutěže a festivaly*, např. *Jičín, město pohádky* a další), internet a virtuální světy jsou stále lákavější než časově i mentálně náročná četba. Navíc situace v rodinách se rovněž proměnila: rodiče mají stále méně času na výchovu dětí a na společnou četbu. Proto, i když nemůže krátký text suplovat dílo v jeho komplexnosti, má smysl se ptát, jakou funkci může v literární výchově plnit.

Nechtěl jsem se však spokojit s pouhým vypracováním analýzy praktické použitelnosti kratších textů a úryvků, přistoupil jsem proto k tvorbě komplexnějšího programu, který by tak byl i užitečnější. Ten původně nesl pracovní název „*Kreativní poetika*“, protože se zaměřoval na rozvíjení základního povědomí o poetologických konceptech a termínech na tvořivé bázi, později však jeho náplň poetiku výrazně přerostla a název „*Kreativní poetika*“ tak nebyl dále udržitelný. Protože v převážné většině jde v aktuální verzi programu o různé podoby a možnosti čtenářských interpretací, konečný název programu je „*Kreativní interpretace*.“

4) UNESCO, Český statistický úřad,

5) Výzkum PIRLS, citováno podle: MF DNES, 26.7.2005, XVI, s. 1,

6) Tamtéž.

3. Cíle programu

Smysl programu logicky souvisí s jeho cíli. Program by měl ve svých důsledcích přispět k **efektivní literární výchově** a zahrnovat **formování tvůrčí, všestranně rozvinuté osobnosti**, člověka, který myslí a jedná přirozeně a v rámci stálých společenských hodnot. Program tak bude mít přesah např. do ekologické⁷⁾ a duchovní výchovy⁸⁾. Na otázku, proč se mají lidé zabývat duchovními věcmi, odpovídá rovněž již Komenský⁹⁾, „*aby dobře znali sami sebe*“.

Efektivitou literární výchovy rozumíme míru, do jaké je schopna naplnit vytyčené cíle. V našem případě půjde o cíle dovednostně zaměřené a tím o zmiňovaný osobnostní přínos jednotlivci. Prakticky je ho možné realizovat oslabením pojmové stránky učení a důrazem na **dovednostní složku** literární výchovy ve tvořivých činnostech (např.: aplikace některých literárně teoretických termínů v tvůrčím aktu, testování možností lyrického textu, vstup do role postavy, vyprávění příběhu – podrobněji viz níže); podstatné je např. již dát dítěti možnost **vyzkoušet si umělecký výraz** či nepředpojatě se vyjádřit k uměleckému textu. Tento posun v cílech je v podstatě i **naplněním nového pojetí RVP** i směřováním k **novému pojetí základního vzdělávání**.¹⁰⁾

V setkávání s reálnými texty a získávání vztahu k nim zároveň půjde o **kultivaci čtenářství**¹¹⁾, o tom podrobněji viz níže.

7) V zásadě nejde o nic jiného než o chápání člověka coby součásti přírody. Náš program k tomu bude vychovávat na materiálu umělecké literatury. Chápání člověka jako součásti přírody uvádí např. Spilková (Spilková, 1997, s.25) mezi klíčovými úkoly primární školy optikou učitelů.

8) J. Skalková, 1995. Rovněž viz Pohnerová, 1993 a David, 1998.

9) Komenský, 1992, s. 130.

10) „(V RVP, pozn. autor) Jde zejména o změnu v hierarchii cílů vzdělávání – namísto tradiční triády vědomostí, dovedností, návyků s důrazem na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě je za klíčový cíl považována všestranná kultivace dětské osobnosti, celistvý rozvoj v oblasti kognitivní (nejen získávání poznatků, ale také / především získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací, zejména vyšších úrovní myšlení), v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Tradičně pojaté cíle (důraz na předávání vědomostí) a předimenzovaný obsah základního vzdělávání v dosavadních kurikulárních materiálech /.../ představují jednu z největších překážek v procesu vnitřní reformy školy v širším měřítku. Spilková, 2005, s.20 -21)

11) „Fakt sblížení čtenářského sémantického gesta se sémantickým gestem textu (s autorskou záměrností textu) považujeme za klíčový problém kultivace pubescentního čtenářství. „Lederbuchová, 2004, s. 43

4. Prostředky programu

Obecné prostředky

Dominujícím nástrojem je v programu, který pojímá literární výchovu jako skutečnou výchovu s vymezenou množinou konkrétních cílů (viz výše), **tvořivá literární činnost** (kterou rozumíme v souladu s obecným chápáním pojmů *tvořivý a literární*: tvoření z písmen, slov, vět, textů kratších i celých literárních děl, práci s jazykem jako s živým estetickým materiálem a s tím i práci s myšlenkou coby obsahovou složkou textu, díla). Protože se tato činnost bude týkat konkrétních literárních (uměleckých) textů, docházíme skrze ní k jejich **interpretaci**. Zde se můžeme odvolat na Gadamerovu hermeneutickou identitu: upozorňuje na to, že dílo neustále provokuje k interpretaci. Pierce zase dokazuje, že znak (kterým je i celé umělecké dílo) neexistuje bez procesu sémiózy a že na znak odpovídáme opět pouze znakem.

Nepůjde jen o školsky chápanou a často praktikovanou interpretaci coby (přímočarý) výklad smyslu, ale především o individuální produkční (produkčně interpretační) etapu seznamování se s textem, dílem, tvorbu k textu. Tuto formu čtenářské interpretace nazýváme kreativní proto, že jde o tvořivou, a to mentální, artikulovanou ústní i písemnou činnost spojenou se zážitkem z textu. Proč jde o **plnohodnotnou formu interpretace**? Jednak ani latinský pojem *interpretatio* ani literárněvědná definice interpretace neříká, že onen „výklad a objasňování významů uměleckého textu“¹²⁾ se musí dít transmisí již hotových poznatků o významu díla, jednak má interpretace procesuální charakter: je „procesem komunikace s literárním textem,“¹³⁾ a jako taková otevírá možnost **produkční fáze**. Podle Eca „interpretovat znamená reagovat na text světa nebo na svět textu produkováním dalších textů.“¹⁴⁾ Jak bude dále doloženo a zdůvodněno, tvořivou práci odvíjí program právě od **zážitku**.

Podle Doležela¹⁵⁾ např. „pouhá parafráze literárního díla bez zážitku dokáže zprostředkovat pouze jeho syžet a redukuje čtenářovy možnosti rekonstrukce fikčního světa.“ Doležel dále zdůrazňuje, že „život bez imaginárních alternativ“ je tím nejprimitivnějším způsobem čtenářovy existence. Červenka vidí v zacházení s texturou moment hry.

I bez dimenze zážitku lze však tvůrčí literární práci např. opodstatnit tím, že pěstuje jazykovou inteligenci či množstvím odvedené duševní práce.

Podle Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí¹⁶⁾ je např. poezie názorný příklad jazykové inteligence a již Eliot upozorňuje na to, že „uspořádání básnických obrazů vyžaduje stejně poctivou duševní práci jako matematický důkaz.“¹⁷⁾

Umělecký rozměr tvořivé činnosti, která má v programu dominovat, je zajištěn tím, že:

- nebude pouze mechanická a u všech stejná,
- u každého žáka půjde o individuální hledání, které

- nebude mít praktický cíl;
- bude se pracovat s jazykem ne jako s pouhým nástrojem sdělení, ale jako s nástrojem ozvláštňení (bude se sledovat estetická funkce, v literárním díle dominující);
 - půjde také o jednoduchou tvorbu symbolů a symbolického jazyka, který je vlastní uměleckému dílu;
 - činnost žáků i její výsledky budou otvírat prostor pro intimní zážitky,
 - v reflexi (prezentaci, hodnocení, diskusi) bude artefakt dostávat vlastní hermeneutickou identitu.

Logickým produktem této **tvořivé práce** by měla být u žáka **tvořivost**, představující celý komplex schopností.¹⁸⁾

Ullrich¹⁹⁾ například jmenuje schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné, nonkonformismus a obohacování kultury a společnosti.

Exaktně je možné výstup „tvořivost“ vyjádřit **stupnicí**. Ve výtvarné výchově např. existuje *stupnice pro identifikaci prvků výtvarné tvořivosti*, která zahrnuje: 1. vyjádření výrazu – nezvládnutí vyjádření; 2. kompozice – rozbitost, destrukce; 3. kontrastnost – bezproblémovost, nektrastnost; 4. intencionalita – bezsnahovost, bezcílnost; 5. originalita – všednost, konvence, obyčejnost, schematičnost; použita je přitom čtyřbodová stupnice: 0 bodů – kritérium se nevyskytuje; 1 bod – mírný projev, náznak kritéria; 2 body – zřetelný, citelný výskyt kritéria; 3 body – kritérium se vyskytuje velmi výrazně.²⁰⁾

Takovou stupnici bychom mohli hypoteticky přijmout i jako kritéria pro identifikaci prvků **literární tvořivosti**, kdybychom je adaptovali na literární výraz: bod 1 by znamenal „trefit se“ do tématu, žánru, a toto téma či žánr vyjádřit adekvátním literárním jazykem; u bodu 3 by např. šlo o kontrastnost v samotných literárních postupech (dynamický děj by střídal popis, lyrická složka epickou) či na úrovni postav (ženská postava *versus* mužská postava, zlá postava *versus* dobrá postava atp.), motivů (život *versus* smrt), modelování času a prostoru (horizontála *versus* vertikála); použití literárních kompozičních postupů by hodnotil bod 2.

Z definic tvořivosti (Ullrich, Nakonečný, Guilford) vyplývá, že jedním z jejích základních aspektů je schopnost přenášet a aplikovat získané dovednosti z jednoho oboru či oblasti poznání do druhé (flexibilita, originalita, proměnnost). Pokud chceme efektivně vychovávat, tedy kvalitně připravovat žáky pro život v současné společnosti (a navíc chceme vychovat osobnost tvůrčí), **důraz na mezipředmětové vztahy**, ale také širší duchovní, smyslové a ekologické zacílení, byť implicitní, je dnes v oblasti vzdělávání nutností osobní i nadosobní. Skalková²¹⁾ upozorňuje, že „*dochází k jednostranné technizaci života, která člověka zvěčňuje, vede často k jeho jednostrannému rozvoji,*

*navozuje spotřebitelský způsob života a ochuzuje lidské kvality člověka, zvláště v oblasti kulturní a duchovní sféry.“ Podle Pohnerové²²⁾ by měla veškerá činnost člověka směřovat k jakési **vnitřní svobodě**: „Důležité je, aby se základním kamenem stala výchova k vnitřní svobodě, která vede k identitě osobnosti. Uvědomí-li si člověk svou jedinečnost na tomto světě a pochopí-li ji pod vlivem správné výchovy jako odpovědnost za sebe, za ostatní lidi a za celý náš svět, je to asi budoucí program.“*

12) Lederbuchová, 2002, s. 125,

13) tamtéž ,

14) Eco, 2004, s.30,

15) Doležel, 2004,

16) Gardner, 1999, s. 103,

17) tamtéž,

18) Nakonečný, 1995, s. 107,

19) Ullrich, 1987,

20) Lokšová - Lokša, 2003, s.35,

21) Skalková, 1995, s.6,

22) Pohnerová, 1993.

Zážitkovost a tvořivost

Protože mezi prostředky programu dominuje **zážitkovost** a **tvořivost**, pokusíme se nyní zabývat tím, jaké mají tyto dimenze opodstatnění a důsledky.

Zážitek, který definuje Slavík²³⁾ jakožto „*individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace*“ a který má svou **prožitkovou** (emotivní, motivační, postojovou) složku, vede k prvotnímu navození vztahu k danému předmětu, v našem případě půjde o literaturu. Proč nám jde o navození tohoto vztahu? Předmětem programu a předmětem literární výchovy i výuky v literární výchově jsou *de facto* reálné texty. Aby bylo možné tyto texty adekvátně uchopit a objektivně zhodnotit, je třeba nejprve projít jejich **uměleckou apercepci**. Tento moment aktivního²⁴⁾ **setkání s dílem** coby s dílem-věcí²⁵⁾ (na dichotomii *dílo-znak* a *dílo-věc* upozornil již Mukařovský) náš program akcentuje. V tomto ohledu nemá program daleko k **artefiletice**.²⁶⁾ K dalšímu sepjetí s artefiletikou ukazuje i sama dimenze **tvůrčí exprese**.²⁷⁾

V **navožené situaci setkání s textem** by měl žák projít zážitkem a tento zážitek by pak měl vyústit v tvůrčí činnost. Ingarden²⁸⁾ chápe takovou tvůrčí činnost i na mentální úrovni: „*Z počátečních recepčních fází jeho prožitku se rodí tvůrčí fáze. a to ve chvíli, kdy již zachycené a zrekonstruované umělecké dílo vybízí příjemce, aby od prohlížení přešel k té fázi estetického prožitku, v níž poznávající subjekt překračuje samotný schematický útvar uměleckého díla a tvořivým způsobem jej doplňuje a odívá do esteticky významných kvalit, jež dílo sugeruje, aby tak následně uskutečnil, konstituoval jeho estetické hodnoty.*“

V průběhu receptivního i tvůrčího procesu člověk „*podléhá jistým charakteristickým proměnám*“²⁹⁾, které jsou již **výchovou**.

Související tvořivá činnost (skládání příběhu z odstavců, vytváření obrázkové osnovy, pokus o přepsání lyrické básně do formy telegramu) je potom další navozenou situací a prostorem pro další zážitek. Připomeňme však, že i samotný text má zážitkovou dimenzi (mluvíme např. o čtenářském zážitku apod.).

V současnosti se dokonce setkáváme s názory, že veškerá výchova je výchova zážitkem: „*Paměť není encyklopedický slovník, seznam položek, které by byly v paměti každého člověka uloženy ve stejných škatulkách, pod stejnými názvy. Způsob uspořádání informací záleží na osobní zkušenosti, individuálních zážitcích a jejich zpracování. Výchova a sebevýchova je celoživotním získáváním a tříděním informací, které je vždy doprovázeno zážitkem.*“³⁰⁾

Je zřejmé již z názvu, že **Kreativní interpretace** se nerovná jakékoli tvořivé práci v literární výchově, není to zjednodušeně řečeno celá tvořivá literární výchova. Směřuje k individuálnímu i nadindividuálnímu výkladu uměleckého textu.

Přesto však je zřejmé, že v **kreativní interpretaci** půjde o **tvůrčí činnost**, **tvořivost**. Proč? Žák, dítě, kterému je zadán úkol z oblasti umělecké literatury

tak, že musí např. vymýšlet příběh, hádat pohádkovou postavu, přiřadit barvu lyrickému textu, dosadit do děje literární postavu nebo jen hledat adekvátní slovo, zákonitě zaujímá vztah k textu okamžitě, zatímco člověk ve frontální výuce je od obsahu výuky v distanci. Zatímco první odvede mnoho myšlenkové a duševní práce, druhému zůstává jen jednotka k zapamatování.

Tvořivost (kreativita) jako komplexní schopnost bývá samozřejmě výchozím pojmem i pro jiné obory (či zúženěji předměty) než literární výchovu: „Až dosud jsme pro označení oboru, který je předmětem našeho zájmu, v textu užívali souhrnný pojem *expresivní nebo tvořivě výrazová výchova*. Fakticky jde o společné pojmenování dvou dobře známých výchovných disciplín: *výtvarné výchovy a tvořivé dramatiky (dramatické výchovy, výchovné dramatiky)*. V naší běžné školní praxi jsou tyto dva obory hlavním polem pro uplatnění expresivity. Další příbuzné disciplíny, zejména *hudební a literární výchova*, u nás dosud nemají porovnatelně tvořivý a expresivní charakter, jaký je příznačný právě pro výtvarnou a dramatickou výchovu.“³¹⁾

Spilková definuje **tvořivou hru** a experimentování jako **aktivní vyučovací metody**, které jsou „*těžištěm humanistického pojetí vyučování*.“³²⁾

23) Slavík, 2001, s. 65,

24) „Aby však mohla (dílo-věc) tak či onak působit, vyžaduje aktivitu svého vnímatele, žádá si „vnitřní pohyb“, který bude respektovat nárok věci na smyslové vstřebávání a na přiměřenou pozornost.“ (Jedličková, 2005, s. 3)

25) „...bezprostřednost, kterou působí na vnímatele složky, jež jsou mimo jednotu díla, činí z díla uměleckého, autonomního znaku, zároveň i bezprostřední realitu, věc. (Mukařovský, s. 104) „Umělecké dílo, je-li chápáno jen jako znak, je ochuzováno o své přímé včlenění do skutečnosti. Není jen znakem, ale je i věcí bezprostředně působící na duševní život člověka, vyvolávající přímé a živelné zaujetí a pronikající svým působením až do nejspodnějších vrstev vnímateľovy osobnosti. Právě jakožto věc je dílo schopno působit na to, co je v člověku obecně lidského, kdežto ve svém aspektu znakovém apeluje dílo vždy konec konců na to, co je v člověku sociálně a dobově podmíněno. (Mukařovský, tamtéž, s. 108)

26) Slavík ji obecně definuje jako „výchovné pojetí, jehož hlavním principem je spojení výrazové hry s reflektujícím dialogem.“ (Slavík, 1997)

27) „Expresa je prostředek, jak pro sebe i pro druhé ozřejmit osobní vidění světa...“ (Slavík, 1997, s. 127)

28) Ingarden, 2003, s. 232,

29) tamtéž, s. 233,

30) Císařová, 2004, s. 104 – 105,

31) Slavík, 1997, s. 156,

32) Spilková, 1997, s. 21

Konkrétní použité metody a postupy

Přehled hlavních použitých metod uvádíme proto, abychom doložili tvořivou náplň programu i procesuální stránku jeho obsahu, tedy to, jaké činnosti budou žáci vykonávat a jakou duševní práci budou odvádět. Jde např. o následující metody a postupy:

- **doplňování textu** (slov, řádek, událostí):

„Básník pro vás napsal následující básničku, ale nemohl přijít na to, jaká by měla být „ploutvička“ a „krajíček.“ Pomůžeme mu najít vhodná slova?“

Rybička

Vzal jsem, vzal jsem rybičku
za červenou ploutvičku,
pustil jsem ji do vodičky
u samého krajíčku.

„Děti, tuhle krátkou pohádku autor sice dokončil, ale já myslím, že se potom jeho konec někde ztratil a my ho neznáme, můžeme si ho pouze domyslet. Co kdybychom si to zkusili i my tady?“

- **fabulace příběhu:**

„Zkuste vymyslet alespoň krátký příběh padajícího listu.“

- **převyprávění příběhu:**

„Dokázali byste teď znovu převyprávět pohádku O řepě podle vaší pohádkové osnovy?“

- **parafráze / alterace / napodobení textu:**

„Napište, co má na práci vámi vybrané zvířátko nebo vaše domácí zvířátko. Nezapomeňte zapojit svou fantazii a své znalosti, jako to udělal Karel Čapek. Určitě by se nespokojil jenom s tím, že pes štěká a kočka mňouká. Všimněte si, že Karel Čapek nenapsal „pes“, ale vymyslel pro něj slušivé jméno. Můžete zapojit dokonce ještě více fantazie než Karel Čapek. Vždyť každé zvíře je něčím jedinečné. Takhle napsal o pávovi Vítězslav Nezval:“

- **rekonstrukce textu, řazení, komponování, hledání a tvorba řádu:**

„Dneska nás čeká zajímavý a těžký úkol. Budeme tvarovat básničku! Nebude to totiž ledajaká básnička, ale básnička, kterou básník původně napsal právě do tvaru trychtýře, který jsme si dobře prohlédli a který už dobře známe. V počítači se mu ale tvar trychtýře ztratil a my teď básničku musíme dát do původního tvaru! Zvládneme to?“

- rozšifrování / rekonstrukce příběhu:

„Babizna – světýlko – kácet dříví - Mařenka – zabloudili – pec – Jeníček – otec – vylezl na strom – jahody – začalo se stmívat...“

- vstup do cizího hlediska / cizí role, rozlišení osoby, která píše, a osoby, která se dívá či prožívá:

„Jak jsme stavěli sněhuláka“ / „Jsem sněhulák a teď vám řeknu, jak mě děti stavěly.“

nebo:

„Dobře si mě krmily, abych ztloustl. Chtěly si mě pak upéct... Kdo jsem?“

- kondenzace / redukce obsahu:

„Pokuste se napsat děj jako telegram, napište ho třeba do telegramu kamarádovi, aby i on věděl, o čem příběh byl. Máte na to ale jenom pět vět!“

- tvorba osnovy:

„Představte si, že máte malého brácha, který ještě neumí číst. A vám se nechce mu předčítat ani pohádku vypravovat. Chtěl by vědět, jak to v ni bylo a jak to dopadlo. Nezbyvá vám, než mu pohádku namalovat. Nebudeme malovat ale jenom jeden obrázek, protože do jednoho obrázku by se celá pohádka nevešla, ale hned několik. A můžeme si to ulehčit: budeme malovat pěkně po pořádku do čtverečků za sebou.“

- komparace textů (s dalším tvořivým využitím):

„Podívejte se teď na následující obrázky. 1. Která krajina je víc pohádková? Proč? 2. Jaká pohádka by se mohla v „pohádkovější“ krajině odehrávat

Tam, kde je to relevantní, je samostatnou kategorií žákov **reflexe** vlastní činnosti, vlastního výstupu, textu. Ta právě v tradičně pojatých „slohových cvičeních“ chybí:

„Jak se vám telegram z básničky sestavoval? Proč myslíte, že vám jeho sestavování dělalo potíže?“

nebo:

„Která ukázka se vám lépe zpívala? Dokážete říct proč?“
„Která ukázka se vám lépe pamatovala? Dokážete říct proč?“

5. Koncepce programu

Program, kromě toho, že půjde o materiál použitelný ve výuce, má fungovat jako jistý **vzorek literárně tvůrčích činností a komentářů, který je možno dále reflektovat a přetvářet.** Nejde tedy o komplexní program s normativními ambicemi, který by zahrnoval vše.

Program si neklade za cíl negaci stávajících koncepcí, ale spíše má umožnit doplnění některých mezer ve výchovných oblastech: proto např. akcentuje práci s poezií, které se mnozí učitelé vyhýbají, neboť jí nerozumí či pokládají za marginální záležitost.

Program **navazuje na podněty tvořivého slohu**, jak je např. teoreticky i prakticky rozpracoval Kožmín.³³⁾ Oproti tradičnímu, teoreticky pojatému slohu, který nezážitkovou formou rozvíjel konvenční postupy a stereotypy, staví program sloh aplikovaný, individuálně kreativní, zážitkový.

Pod *kreativní interpretaci* bychom si neměli představit procesuální činnosti vyčerpávající a soustavné interpretace; ambicí programu není vyčerpání všechny interpretační možnosti textu, neboť na elementární úrovni prvního stupně základní školy se setkávání s dílem / textem z didaktických důvodů redukuje na některé jevy a aspekty. Východiskem je tedy didaktická, nikoli literárněvědecká interpretace.

V zásadě je program promyšlen tak, aby mohl:

1. **navázat na** dětskou přirozenost, spontaneitu, volné a nezatížené myšlení,
2. **rozvinout** osobnost dítěte po literárně výchovné a v podstatě i všelidské stránce,
3. **připravit půdu pro** tvůrčí práci na druhém a třetím stupni školy.

Usiluji o formulaci takového programu, který může konkrétně pomoci či přispět ke zlepšení na několika úrovních:

1. na individuální úrovni:
 - naučit tvořivému, hlubšímu, kritickému myšlení,
 - prolomit lhostejnost,
 - zvýšit zájem o předmět i o věci kolem sebe a tím zvýšit motivaci,
 - učinit člověka šťastnějším,
2. na úrovni školy:
 - oslabit pojmové pojetí učiva,
 - propojit jednotlivé výchovy,
 - zlepšit atmosféru ve třídě i celkové školní klima,
 - sblížit podobně smýšlející učitele,

3. na globální úrovni:
 - pěstovat určitý okruh hodnot,
 - přispět ke změně globálního myšlení a tím i ke zlepšení globální perspektivy

Proč formuluji program pro 1. stupeň ZŠ?

Jako každý výukový program či projekt musí být zacílen na konkrétní věkovou skupinu, kde teprve funguje a nabývá smyslu, i náš program se zaměřuje na jednu z nich – první stupeň ZŠ. Proč?

1. již pátým rokem vedu praxi na prvním stupni ZŠ,
2. osobnostně inklinuji k dětem mladšího školního věku,
3. jsem přesvědčen a je logické, že s tvořivou prací je třeba začít co nejdříve.

To je však řečeno poněkud nepřesně: tvořivou prací je třeba navázat na tvořivé schopnosti dětí, které ještě neztratily svůj přirozený tvůrčí potenciál ani schopnost dívat se na věci nepředpojatými očima, ani schopnost objevovat ve všední každodennosti věci nové a podívat se na každém kroku.

Program bude jen v omezené míře aplikovatelný na 1. třídu ZŠ, a to proto, že mnoho prostoru a času se zde přirozeně věnuje rozvoji základních čtenářských a pisatelských dovedností a více méně rutinním záležitostem, tedy technické stránce čtení a psaní.

Neznamená to však, že by se učitelé v první třídě měli vyhýbat tvůrčí práci. Naopak, je třeba pěstovat a rozvíjet tvůrčí potenciál dětské fantazie a těžit tak ze spontaneity dítěte, kterou ještě zcela neztratilo „společenským drilem.“

Kreativní interpretace na zcela elementární úrovni se dá praktikovat i v prvním ročníku formou jednoduchých zápisů, kreseb a malování do čtenářských deníků. Ty si např. prvňáci vedou na FZŠ Chlupova v Praze 5, kde se pracuje tzv. genetickou metodou. Kromě efektivity tvůrčí práce je možno z deníků sledovat individuální vývoj i pokrok v psaném vyjadřování.

33) Kožmin, 1995

6. Nedostatek inspirativního materiálu

I když existuje množství publikací, ze kterých mohou učitelé náměty pro tvořivou práci vybírat či se v některých sousedních oborech inspirovat (např. Bean, 1995; Beran – Blažková - Brož a kol., 2003, Houška, 1991, Košťátková a kol., 1998, Lokšová, 2003; Lokšová-Lokša, 1999; Mlejnek, 2004, Petrová, 1995 a 1999) a množství převážně zahraničních programů **rozdávajících tvorivost obecně** (jejich výčet viz např. Lokšová-Lokša, 1999), čeští učitelé mají k dispozici zřejmě málo prakticky použitelných souborů námětů tvořivých činností z oblasti jednoho předmětu - literární výchovy, tím méně komentovaný **literární vzdělávací program** postavený na principech tvorivosti. Světlymi výjimkami inspirativních publikací jsou např. *Tvořivý sloh* Zdeňka Kožmína (1995), na který do jisté míry navazujeme, a *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* Evy Beránkové (2002).

Na nedostatek použitelných publikací, které by přinášely ucelené soubory námětů pro tvořivé činnosti, poukazují učitelé i sami studenti učitelství: „...existuje-li nějaký soubor podobných (herních a tvořivých, pozn. autor) cvičení a nápadů, ráda bych si ho obstarala...“³⁴⁾

³⁴⁾ Hana Hrubá, studentka 5. ročníku učitelství 2004/2005, ze závěrečné reflexe souvislé pedagogické praxe.

7. Teoretická východiska programu

Praktickým východiskem pro náš program je současný stav věcí, a to jednak měnící se společnost, rychlá doba, globalizace a jednotná světová kritéria, stoupající nároky na jedince a na jeho myšlení, jednak konkrétní podoba hodin literární výchovy ve škole, konkrétně na prvním stupni, na který se zaměřujeme.

Hrubý rámec **teoretických východisek** byl již naznačen v úvodu: kombinujeme např. principy **přirozeného učení**, pedagogického **konstruktivismu** a **zážitkové pedagogiky**.

Mezi teoretickými východisky programu se objevují jednak některé obecné postuláty a pojmy, jednak konkrétní směry i klíčové osobnosti:

Didaktická interpretace textu coby vzdělávací metoda, která v sobě imanentně potenciál tvořivých činností, a tedy i potenciál k rozvoji tvořivosti: „*Didaktickou neboli literárněvýchovnou interpretací uměleckého textu rozumíme metodu, která vede žáka k významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhá v procesu konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti. Literárněvýchovná interpretace při respektu k stávající čtenářské kompetenci rozvíjí jeho čtenářské dispozice: estetickou smyslovost, emocionalitu, představivost a fantazii, ale i schopnost racionální dedukce ve spojení s verbálním kritickým hodnocením obsahu textu, provokuje jeho kreativitu.*“³⁵⁾

Propojení výchov není v současné škole prakticky vyřešeno: 45 minutová vyučovací hodina nedává čas a prostor k radosti ze spontánní tvorby, k vícestranné mezipředmětové činnosti a fázi reflexe tvorby. Je tu rovněž obecný problém na rovině obsahu vzdělávání: co se má vlastně v hodinách „výchovy“ dělat? Zůstává nevyřešena proporce mezi **tvorbou a znalostí**:

Rozvoj osobnosti. Jako obecný postulát je formulován v samotném cíli programu. Je to „základní pedagogicko-psychologická kategorie. Souhrn změn probíhajících v osobnosti jedince od narození po síň. Těžiště tohoto rozvoje je spatřováno v psychickém vývoji a intelektuálním vývoji a za rozhodující období se považuje období dětství a dospívání. Různé pedagogické teorie a směry postulují rozvoj osobnosti jako prioritní úkol škol. vzdělávání a výchovy, rodinné výchovy i působení společnosti.“³⁶⁾

Zážitková dimenze a tvořivost: viz výše

Jan Amos Komenský (1592 – 1670), neboť formuloval stále platné principy výchovy. Při tvorbě programu je máme na paměti a samozřejmě se jich budeme držet. Komenského jazyk je jasný a srozumitelný i dnešnímu čtenáři. Dnes je Komenský označován za zastávce tzv. pedagogického optimismu díky myšlence, že každý člověk je vzdělavatelný.

Program chce mimo jiné přispět ke Komenského postulátu „pravé školy: „*Pravá tedy škola jest, kde se vtíp lidský známostí pravou všech věcí osvěcuje, povahy a obyčejové v ušlechtilou harmonii pořádají, srdce v Bohu mocnými kořeny zakládá, a k rozličné libé výmluvnosti jazyk formuje.*“³⁷⁾

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) jako představitel senzualismu a stoupenec přirozenosti ve výchově. Zastával tzv. pedagogický pesimismus (společnost kazí člověka).

Rudolf Steiner (1861 – 1925), který zvažoval výchovu z duchovnědných pozic. Kromě *Waldorfské pedagogiky* (poslední vydání Semily, Opherus 2003) se výchovy a vzdělání přímo týká kniha přednášek ze Stuttgartu *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky* (Semily, Opherus 2003). Základem výchovy, kterou pojímá jako *umění a nauku o lidství*, by se podle Steinera mohla stát antropologie. V programu rovněž citujeme z *Tajemství barev* a *Janovy Apokalypsy*.

Konstruktivistické pojetí učiva. V podstatě jde o konstrukci poznatků samotným dítětem. „*Není to nový proud, mezi mnohými proudy, ale je to spíše pokus o reflexi a zpracování nahromaděných zkušeností, snah o porozumění a přiblížení přirozenému způsobu učení, kterým člověk poznává obecně, mimo školu.*“³⁸⁾

Metoda zprostředkovaného vyučování. Angl. *mediated learning*, špaň. *aprendizaje mediado*. Vycházíme z nejnovější vědecké publikace týkající se této metody: Lorenza Tébara Belmonte *El perfil del profesor mediador* (Profil profesora jako prostředníka). Autor metodu zprostředkovaného vyučování rozpracovává v rámci **teorie instrumentálního obohacování**, vypracovanou profesorem Reuvenem Feuersteinem. Motorem všech změn je vychovávající, na kterého nyní nazýváme jako na prostředníka (mediátora).

Fenomenologie ve smyslu výkladu smyslu. Objasňuje postupy a směr tvořivě orientovaných metod. „*Je kritikou matematizujícího přírodovědeckého přístupu k člověku a světu. Inspirovala nové pojetí antropologie, psychologie, pedagogiky, psychoterapie, uměnověd aj.*“³⁹⁾

Duchovní a smyslová výchova. Jak již řečeno výše, je to zároveň i jedno z hlavních směřování programu. Autorka stejnojmenné publikace (1993) **M. Pohnerová** se snaží integraci či přesah výtvarné výchovy do vyšší, duchovní výchovy. Smyslová proto, že by mělo jít o výchovu a poznávání prostřednictvím lidských smyslů.⁴⁰⁾

Pedagogika „probuzení“ (fr. pédagogie de l'éveil). Zásady takto pojaté pedagogiky se objevují již u Komenského. Pedagogika probuzení zdůrazňuje především metodu spontaneity a volnosti. Dítě má objevovat svůj svět vnímáním tvarů (to jsou *de facto* principy **gestaltu**), barev a zvuků (v tom se zase překrývá se smyslovou výchovou, jak ji formulovala Pohnerová viz výše) a učít se uvědomovat si své okolí. Současným představitelem je např. Francouz Joseph Leif.⁴¹⁾

Kdyby v češtině takový termín pro skupinu výchovných a vzdělávacích metod existoval, náš program by patřil do jakési **tvořivostní pedagogiky** (ve francouzštině nacházíme označení „*la pédagogie de la créativité*“). Ta by byla v podstatě sestrou **zážitkové pedagogiky** (viz níže).

**Imaginativní výchova (fr. éducation de l'imagination),
imaginativní pedagogika (fr. la pédagogie de l'imaginaire),
kreativní pedagogika (fr. la pédagogie de la créativité)**

Uvádíme tyto tři termíny záměrně dohromady. „Éducation de l'imagination“ bychom adekvátně přeložili (neboť tento termín se u nás zatím neustálil) asi jako imaginativní, představivostní či obrazotvornostní výchovu. Výchova k obrazotvornosti i výchova obrazotvorností by byly termíny nejen zúžené, ale znamenaly by naprosto odlišné věci. Francouzský název v sobě zahrnuje obě možnosti.

Georges Jean je autorem knihy s názvem „*Pour une pédagogie de l'imaginaire*“, tedy „*Za imaginativní (představivostní) pedagogiku*“. Sám ale v předmluvě uvádí, že jde o paradoxní titul, což nás vede ještě k jinému možnému překladu, byť metaforickému, zpochybňujícímu: „*Za pomyslnou pedagogiku*.“ Hlavní myšlenky jsou totiž zhruba následující: Imaginací získáváme autonomii (neboť si vymýšlíme sami sebe). Západní civilizace zabíjí imaginaci, snad i proto, že to není rentabilní faktor. Škola zvýhodňuje racionalitu.

Zážitková pedagogika. Duchovním otcem zážitkové pedagogiky (Erlebnispädagogik) je Kurt Hahn, pedagogický reformátor a zakladatel desítek škol.

O profilaci stejnojmenného oboru se v současnosti snaží a jeho platformou je časopis *Gymnasion*, vydávaný Prázdňinovou školou Lipnice. V zážitkové pedagogice se vychází od samotné zkušenosti, k níž se došlo vlastním prožitkem. Teoretické statě časopisu v podstatě pojmy *zážitek* a *prožitek* nerozlišují.

*„Zážitková pedagogika si v českém prostředí dosud nezískala samostatné místo v systematickém uchopení pedagogických procesů a pokud je o ní referováno, pak takřka výlučně v podobě sekundárního odrazu Neumanova vymezení.“*⁴²⁾

Prožítkové učení. Terminologicky neslučujeme zážitek a prožitek, avšak tento typ učení uvádíme již jako zaběhlý termín, synonymní k termínu signifikantní či smysluplné učení, jako protiklad ke kognitivnímu učení, jak ho postuloval např. **C. R. Rogers** a jak ho chápeme i my. Pro terminologickou úplnost uvádíme, že prožitek je *„z proudu každodenního života vyzdvižený, intenzivní životní pocit, směřující ke komplexnímu zkušenostnímu obsahu a nutící k vyjádření a sdílení.“*⁴³⁾

35) Lederbuchová, 2004, s. 10,

36) Průcha - Walterová - Mareš, 2002,

37) Komenský, 1951, s. 62,

38) Vyskočilová, 2005, s. 3,

39) Průcha, Walterová, Mareš, 2002,.

40) Pohnerová, 1993; též David, 1993,

41) Leif, 1985,

42) Jirásek, 2004, s. 9,

43) Henckmann - Lotter, 1995, s. 153.

8. Problémové pojetí programu

Program je založen problémově **teoreticky i prakticky**, a to:

1. už ve své **existenci**,
2. ve **formulaci**, tedy v tom, jak se prezentuje,
3. v **obsahu**, tedy: a) **výběru a b) prezentaci** textů, c) tvorbě otázek a cvičení a jejich pořadí, ale v neposlední řadě i d) **vlastní tvorbě** výchozích **prototextů** (ukázek) autora programu.

Ad 1) Samotnou existenci programu můžeme obhájit návazností na stávající výchovné koncepce a názory (nebo polemikou s nimi či jejich úplnou negací) na jedné straně a existencí reálného praktického problému, k jehož řešení může přispět, nebo existencí stavu, který lze zlepšit, zefektivnit, na straně druhé.. Existenci programu navíc můžeme „ospravedlnit“ tím, že takový program doposud není k dispozici.

Formulace programu má rovněž dosah na **pojetí didaktiky**: program v aplikaci konkrétních úkolů a činností, ale i nárocích na učitele nastoluje konkrétní obecně i oborově didaktické otázky a poukazuje na mnohé problémy přímo ve školní praxi. Tím se ocitá v kontextu *didaktiky jako tvorby*, jak jí postuloval např. Kuřina⁴⁴⁾

⁴⁴⁾ Kuřina, 2005, s. 266.

Ad 2) Formulace programu, jak již bylo řečeno, závisí především na jeho vlastní intenci - cílech, povaze předmětu a adresátovi (viz výše). Sem patří např. zásadní problém, *jakým jazykem má program hovořit*:

Jazyk programu

Má program hovořit:

- **vědeckým jazykem**, tedy literárně teoretickou terminologií, neboť náplní programu je poetika jakožto součást literární teorie?
- **přímo dětským jazykem**, protože vlastní diskurz, který si z programu bude brát základ, bude probíhat jednak mezi učitelem a třídou, jednak i pouze v dětském kolektivu (např. při skupinové práci)?
- **paralelně obojím jazykem**, tedy zda má vypracovat dvojí terminologii, jednu pro „adekvátní obhájitelnost“ na vědecké půdě, druhou pro děti (například „anafora“ *versus* „výrazový, ozvláštňující prostředek“)?, nebo

- **kompromisním jazykem (metajazykem)**, ne zcela vědeckým, protože všichni učitelé nejsou vědci, ani ne zcela dětským, příliš zjednodušujícím jazykem? Či snad dokonce
- **jazykem laické veřejnosti**, aby byl srozumitelný úplně všem?

Program má úvodní teoretickou část a část vlastního programu. Původně jsme zvažovali **trojí jazyk** vlastního programu:

1. **dětský jazyk v úkolech pro děti,**
2. **kompromisní jazyk v komentářích pro učitele prvního stupně,**
3. **vědecký jazyk pro prezentaci na vědecké půdě.**

Protože však všechny komentáře k činnostem a úkolům, které jsou dětem v rámci programu zadávány, mohou sloužit zároveň jako komentáře pro učitele a zároveň didaktikům a teoretikům oboru, rozhodli jsme se v konečné verzi pro dvojí jazyk:

1. **Úkoly pro děti** jsou v programu formulovány **dětským jazykem**, tedy zjednodušeným jazykem srozumitelným dětem prvního stupně. Jsou formulovány už v takové podobě, jak je učitel může zadat dětem:

Dobrý den, děti, sedněte si, já mám ale dneska smůlu! Představte si, co se mi stalo: Měla jsem na dnešní hodinu čtení nachystaný moc zajímavý a napínavý příběh. Ten byste v žádné čítance nenašly, proto jsem ho měla na několika papírech. Ale když jsem ty papíry nesla do školy, jeden z nich mi spadnul do bláta a tak se namočil a umazal, že jsem ho tam musela nechat. A zrovna to byla ta nejnapínavější část příběhu! Co teď?! Budete si ho muset domyslet samy!

Rovněž ve **způsobu zadávání úkolů** a otázek a jejich formulaci se snažíme přiblížit dětské přirozenosti.

1. Namísto častých, direktivně formulovaných otázek typu:

*Urči hlavní postavu! nebo
Vypiš z textu větu, kde se mluví o kouzelné vrbě!*

se snažíme o méně direktivní, vlídnější formulace, např. i formou otázky zjišťovací:

Kdo je hlavní hrdina ukázky? / Dokázali byste teď po přečtení ukázky odpovědět, kdo je hlavním hrdinou? nebo

Dokážete v textu najít větu, kde se mluví o kouzelné vrbě?

2. Rovněž se snažíme u řady úkolů o takovou formulaci, která by naznačovala, že vlastně nepůjde o „běžný školní úkol,“ ale o „hru“:

Namísto: *nakreslete k úryvku obrázek; vyřešte hádanku!* např. formulujeme: *nyní si zahrajeme na ilustrátory; chcete si zahrát na hadače?* atp. Pro úplnost rovněž viz níže, část II., §4.

3. Způsob kladení otázek však zdaleka nezávisí jen na přiblížení se dětskému jazyku a chápání, ale také na cíli, ke kterému chceme danou otázkou nebo úkolem dospět. Jinak vyznívají, ale také zcela jinam směřují např. otázky:

Jaká je studánka v první básni?

oproti

Jak si představuješ studánku z první básně?

Nebo:

Jak se liší studánka z první básničky od studánky z druhé básničky?

versus

Myslíte si, že jsou studánky v básničkách jiné? (Tato otázka krom jiného navíc dovoluje ptát se: proč si to myslíte? První otázka rovnou obsahuje odpověď, že se studánky liší.)

2. **Komentáře k činnostem**, vznikající paralelně s tvorbou programu a při pozorování hodin čtení, jsou psány takovým (**kompromisním**) jazykem, aby se mohly stát vlastní součástí programu, byly k dispozici i učitel, který vystudoval učitelství pro 1. stupeň a zná základní literárně teoretické termíny i didaktickou problematiku (má jistou didaktickou znalost obsahu). Např.:

Protože jsou umělecké texty mnohoznačné (mnohoznačnost je dokonce jejich konstitutivním znakem) a téměř vždy předmětem rozdílných interpretací a protože promlouvají ke čtenářům / vnímatelům s rozdílnými životními zkušenostmi, nebude tu rozhodnutí o smutném či veselém působení básně předmětem školního hodnocení ve smyslu dobře – špatně ani nemá být impulsem k rozsáhlé diskusi a polemice ve třídě. Funguje tu i samo pro sebe jakožto prostředek, individuální možnost vyjádření se k textu.

Citovaný text má obrovskou myšlenkovou hloubku, může fungovat i jako alegorie (viz poslední dvouverší). Rozporuplné (nebo rozporuplně se jevící) jsou i některé její obrazy: „holé jsou i nejbohatší štěpy.“ Hlubší analýza textu však nebude součástí výuky, jde však o skrytou výchovu ve smyslu působení textu.

Předmětem výuky však může být jeho folklorní původ: učitel může žákům stručně sdělit, že autora textu už neznáme, ani datum vzniku: že text se dlouho pouze vyprávěl atp.

Tam, kde smysl činností jasně vyplývá z cíle a metody, které jsou vždy definovány, je komentář k činnosti záměrně stručný a nerozdměňující:

Cíl: Otestovat možnosti lyrického a epického textu. Dovednost redukovat děj úryvku na nejpodstatnější momenty.

Metoda: Tvorba telegramu z pohádkového úryvku.

Komentář k činnosti: Z hlediska literární teorie jde o „telegramovou redukci“ na dějové zvraty, klíčové dějové motivy. Stranou např. zůstane právě lyrická složka textu, některé epizody a okrajové motivy.

I v názvech jednotlivých bloků či témat jsme se snažili diferencovat jazyk. V závorce pod nimi je jako vysvětlovací titulek zhruba uvedeno, o co v činnostech půjde z hlediska didaktiky literatury, např.:

Můj podzim
(Vlastní báseň s využitím motivu / metaforiky barev)

nebo

Hra na ožívování věcí
(Tvorba vlastní personifikace jako jednoho ze základních tropů lyriky)

nebo

Výprava k prameni
(Komparace básnické situace na základě zážitku a hlubšího porozumění)

Dalším klíčovým problémem, který spadá pod způsob, kterým se program prezentuje, je jeho strukturace odvíjející se z hledisek jeho tvorby:

Hlediska tvorby programu a jeho struktura

Při tvorbě programu jsme zvažovali, jak a podle jakých kritérií budeme postulovat, tvořit a zařazovat konkrétní literární úkoly, otázky, náměty, jak má být vůbec program uspořádán:

1. *Nebylo by efektivní zařazovat jednotlivé úkoly tvořené **tematicky na volné listy**, které by se jednoduše mohly v libovolném pořadí a počtu vložit do kroužkové vazby, a usnadnit tím učiteli manipulaci s programem? Tim by vlastně **odpadlo časové hledisko** uspořádání, neboť by učitel tématické celky sám časově zařazoval podle uvážení. Je třeba počítat s tím, že témata jednotlivých úkolů se budou při tvůrčí práci prostupovat a rozrůstat.*
2. *Nebo naopak, máme učiteli práci usnadnit v jiném ohledu a program strukturovat **časově**, a to až do té míry, aby jednotlivé činnosti zapadaly do jednotlivých ročních období, měsíců, atp.?*
3. *Máme snad program uspořádat **problémově co do vyučovaného obsahu**? Toto uspořádání by však kladlo největší nároky na učitele: učitel by musel jednotlivé problémy sám reflektovat, jednotlivé úkoly adekvátně časově i tematicky zařazovat.*
4. *Máme program strukturovat **problémově co do použité metody**, tedy **ryze metodicky**? Používané metody se však opakují a jsou používány k různým cílům, což by mohlo vést k jisté chaotičnosti.*
5. *Z dalších relevantních hledisek zbývá **strukturace literárně teoretická** (např. žánrová). Ta by ale učitelům při konkrétní výuce příliš nepomohla, a program má pomoci především jim.*

Po sestavení všech úkolů a jejich reflexi jsme museli udělat kompromis. po určité době nešlo udržet původně zamýšlenou, nejpřirozenější **časovou** strukturaci *Jaro-Léto-Podzim-Zima*, resp. pro školní účely *Podzim-Zima-Jaro-Léto*, protože některé výchozí texty, činnosti a úkoly jsou zkrátka univerzální nebo časově nezařaditelné. Proto jsme vydělili v druhé, hlavní části programu, dvě skupiny: *A. Časově řazené činnosti*, byť je např. do oddílu *Jaro* zařazen jen jediný výukový blok, a *B. Činnosti k volnému časovému zařazení*.

Ad 3a,b) Presentaci textu rozumíme v podstatě to, jak bude výchozí text v programu konkrétně vypadat; může se jednat o:

- celý autentický text (v případě kratší básně),
- úryvek (v případě delší prózy ale např. i dešiči povídky či pohádky),
- celý, ale jazykově zjednodušený text (v případě jazykově méně srozumitelného, staršího textu),
- převzatou adaptaci (např. biblického textu či mýtu), atp.

Zde jsme museli zvažovat otázky typu:

Kterou část pohádky O Šípkové Růžence vybrat, aby v jistých ohledech zastupoval celou pohádku?

Jaký prozaický text zvolit a kde úryvek ukončit, aby byl vhodný k domyšlení příběhu?

Je např. pro úkol typu „domyslete prostřední část pohádky“ vhodná kumulační pohádka (Např. O veliké řepě)?

Jaký text zvolit, aby se dal dětem prezentovat jako „tajný“?

Jaká slova máme z básně „odfoukat“, když úkol pro děti má znít „najdete odfoukaná slova“?

Jaký text máme vybrat jako zástupný pro moderní autorskou pohádku, aby obsahoval co možná nejvíce konstitutivních znaků žánru (poetika žánru) a aby v něm zároveň vynikala poetika autora?

Zvažovat jsme však museli některé problémy daleko hlouběji:

*Máme pro demonstraci toho, že umělecký jazyk „oživuje věci“ (animizace a personifikace) použít dvojverší **Travou leze slunce / vykoupané v mracích,**⁴³⁾ nebo raději **Řípa se vdávala, / celer vyskal, / mrkev tancovala / a křen pískal?**⁴⁴⁾ Nebo toto demonstrovat na prozaickém úryvku, aby nevznikl mylný dojem, že je „oživování věci“ výsadou poezie? Nepůsobí obraz **Travou leze slunce** na spontánního dětského vnímatele natolik přirozeně a neliterárně (nonumělecky), že hrozí z jeho strany dezinterpretace?*

45) Weinberger, 1996, s. 24.

46) Erben, 1950, s.31.

Ad c) Na úrovni tvorby a řazení otázek se můžeme po tom, co si ujasníme cíle programu (a to, zda a jak zapadají do obecných cílů literární výchovy formulovaných v RVP), například ptát:

Jak máme formulovat úkol, aby zbytečně neobsahoval termíny? Nebo naopak některé elementární termíny obsahovat musí?

Máme vůbec do otázek k textu Daidalos a Íkaros Eduarda Petišky zařazovat otázku „V které zemi se báje o Daidalovi a Íkarovi odehrává?“ A pokud ano, má předcházet např. úkolu „Jak byste si představovali ilustraci k této báji“, nebo je to irelevantní?

Máme formulovat raději otázku způsobem „Co si představíš pod tím, když se v básni píše po teplých stránkách vzpínají se k tobě / vášnivě keře roztančeným gestem“, nebo „Vysvětli vlastními slovy obrat ...“

Obrat „co si představíš, když...“ je uhlazenější a přátelštější, ale svádí k přílišnému rozepisování se a odvádí od textu. Nebo je naopak v programu zdůrazňujícím tvořivou stránku a rozvoj fantazie kladem? Otázka druhého typu je sice příliš strohá a direktivní, ale pregnantněji formulovaná.

Hledání odpovědí na řadu otázek však přináší nové otázky, týkající se i výchovy obecně:

Máme zařadit elementární teoretické poučení z příběhu (poučení o epice) před poučení z básničky (lyrika) a proč? Jaká to má literárně teoretická východiska a jaké to může mít literárně výchovné důsledky?

*Je vhodné, resp. přiměřené a efektivní, aby se v příkladových textech pro současné děti objevovala např. slova **pluh**, **vypřahovat** nebo **obrok**? Budou těmto slovům ještě rozumět? Vždyť v roce 2002 jen jediné dítě ze třetího ročníku správně odpovědělo, co je to **kredenc**, a jediné dítě se přiznalo k tomu, že si sáhlo na **gramofonovou desku**. Postupně ztrácí výpovědní sílu (nikoli uměleckou a výchovnou hodnotu) množství básní z oblasti dětského folkloru, majícího těsný vztah k přírodě a orientovaného např. na polní a domácí práce nebo řemesla, která už vymizela. Rovněž společenská situace je jiná:*

U panského dvora
naš Vitoušek orá,
strakaté volečky má.

Až pole doorá,
na mě si zavolá,
on mě již zdaleka zná.

(Citováno podle: Zlatá brána otevřená. Albatros, Praha 1978)

I když se v některých případech nedobereme konkrétních odpovědí, problémové pojetí předmětu je obohacující v tom, že nepředkládá hotová fakta a otevírá prostor k diskurzu jak v rámci didaktiky oboru, tak i v konkrétních hodinách čtení. Cenné je rovněž seznámit se s argumenty pro i proti.

Jen těchto několik otázek se v podstatě týkalo:

1. přiměřenosti textu - úryvku (délka textu, žánr, věk adresáta),
2. logiky zařazení textu,
3. logiky formulace otázek a úkolů k textu,
4. logiky uspořádání otázek a úkolů k textu,
5. logiky zařazení daných otázek a úkolů k textu.

Imanentním didaktickým problémem všech pěti aspektů je **přítomnost motivačního prvku** v daných úkolech:

Jaký úryvek z díla zvolit, aby žáky přitáhl?

Jaký má motivační dopad rozdíl ve formulaci typu *Vyhledej v úryvku místo, kde se mluví o skryši* a *Dokážeš najít v úryvku místo, kde se mluví o skryši*? Jak dítě reaguje na úkol *Napiš podobný krátký příběh* a jak na *Dokážeš nyní napsat podobný krátký příběh*?

9. Co kreativní interpretace není

Pokusme se nyní pro další osvětlení programu říci nebo shrnout, co *kreativní interpretace* není:

1. Připomeňme i zde ještě jednou, že kreativní interpretace v programu není totožná s **jakýmkoli projevem kreativity** (tedy tvořivostí) v literární výchově. Program má jasně vymezené hranice (viz výše).
2. Program *kreativní interpretace* není **samoučelně** vzniklý program. Mnoho se hovoří o potřebách reformy a změn, ale vzniká málo konkrétních možných „návodů“ a inspiračních zdrojů.
3. *Kreativní interpretace* jako metoda výuky především není **jen „alternativní“ metoda** výuky, nezakládá si na tom, že všechny ostatní programy i metody odmítá a předem zavrhuje.
4. *Kreativní interpretaci* by rovněž nebylo správné zaměňovat za **tvůrčí psaní** či jeho specifickou podobu: zatímco kreativní interpretace sleduje výše zmiňované **cíle didaktické**, tvůrčí psaní tyto ambice nemá a jde mu spíše o cíle umělecké a rutinní, či přímo rutinně umělecké. V části II. v kategorii *Cíl* u jednotlivých úkolů sice nacházíme např. formulaci „složit čtyřverší, napsat krátký příběh“ atd., ale prostřednictvím napsaného textu dospíváme k vyšším cílům, formulovaným na jiné než rutinní a ryze technické úrovni.
5. *Kreativní interpretace* není **extrémní přístup** v literární výchově, přístup k výuce literatury či k výuce literární teorie. Nechce ji ani podceňovat v tom smyslu, že by proklamovala neřízenou tvořivost, ani naopak pojmově zahltit hodiny literární výchovy: „V přístupu k literární teorii a jejímu významu při interpretaci literárního díla se objevují dva extrémy: Jeden literární teorii podceňuje a uznává pouze spontánní, převážně emocionální přístup k textu s výrazně subjektivními aspekty /.../. Obhájcí druhého extrému spatřují v literární teorii nikoliv prostředek, ale cíl. Literární dílo je pro ně pouhým materiálem pro analytické zkoumání...“⁴⁷⁾

47) Blažek, 1988/89, s. 337 – 345

10. Pojetí předmětu literární výchova

Předchozím výkladu jsme se několikrát dotkli pojetí předmětu literární výchovy. Nyní budeme problém specifikovat. V zásadě připadají v úvahu dvě různá pojetí předmětu.

Prvním je **tradiční pojmový výklad** doložený příkladem, který prakticky nepočítá s tvůrčím potenciálem dítěte; maximálně chápe tvoření jako doplněk výkladu, jako appendix. Aktivní je v tomto pojetí hlavně učitel.

Druhou možností je cesta **vlastní aktivity dítěte, a to tvůrčí**. K tomuto pojetí se hlásí i *kreativní interpretace*, která má ukázat jednu z tvořivých cest. (Jak už bylo rovněž několikrát naznačeno, není to univerzální tvořivý program. Takový program by ani nebylo možné formulovat, neboť tvořivé možnosti nejdou vyčerpávat.)

Velmi stručně řečeno, předmět lze pojímat buď jako **výuku**, nebo jako **výchovu**. Již sám název literární výchova i to, co si od programu slibujeme, nám napovídá, že budeme v programu i v předmětu akcentovat výchovnou složku.

Oproti **rigidnímu pojetí mluvnice** na základní škole je čtení a literární výchova rodiči, veřejností i samotnými žáky vnímána jako „**volnější**“ předmět. Situace na střední škole už je jiná, důraz na literární složku je větší kvůli podobě maturitní zkoušky, kde ale dominuje faktografická náplň, konkrétně **literární historie**. Stačí se podívat na znění maturitních otázek:

Maturitní otázky z českého jazyka OA v Jičíně:

1. Starověká literatura - základ evropského kulturního vědomí
2. Názorový svět středověkého člověka vyjádřený v dílech autorů IX. - XIV. století
3. Změny v české společnosti v XV. století a jejich obraz v literatuře
4. Ideál rozvinutého lidství a jeho zobrazení v umění období renesance
5. Umění v době baroka a proměny estetických ideálů s nástupem klasicismu
6. Česká společnost a její umění v době národního obrození
7. Konflikt ideálu a skutečnosti v díle našich a světových romantiků
8. Vývoj českého divadla a dramatické literatury do konce XIX. století
9. Místo satiry ve vývoji české literatury
10. Proměny společenského postavení ženy a jejich obraz v naší a světové literatuře
11. Umělecký program a přínos básníků a prozaiků májovské generace, protikladné tendence poezie 70. a 80. let XIX. století
12. Uplatnění metody realismu a naturalismu v dílech světových spisovatelů XIX. století
13. Realismus jako metoda zachycení venkovského života a našich dějin
14. Vznik a podstata moderního umění, formování moderní české literatury
15. Proletářská poezie a básníci tzv. mezigenerace
16. Česká meziválečná avantgarda
17. Naše a světová literatura proti válce a fašismu. Světová literatura první poloviny XX. století
18. Různé cesty směřování české meziválečné prózy
19. Moderní český román v období mezi válkami
20. Tradice našeho divadla. Avantgardní divadelní scény, divadla malých forem
21. Světová a česká historická próza
22. Vývojové tendence české prózy v poválečném období do roku 1968
23. Česká próza po roce 1968
24. Naše poezie od konce druhé světové války
25. Světová literatura druhé poloviny XX. století

Některé maturitní otázky gymnázia Jižní Město jsou sice poněkud „záživnější“ formulovány (*Za moderní českou literaturu*) a snaží se překonat tradiční strohost mat. otázek (*Ke kořenům evropské literatury*), dokonce integrují i kinematografii a tím zohledňují zájmy dospívající mládeže (*Zvláštní médium – film*), stále však jsou ještě v zajetí literární historie a pozitivismu:

1. Literatura na úsvitě dějin
2. Ke kořenům evropské literatury – antika
3. Středověká lyrika a epika
4. Počátky literatury v Čechách
5. Česká literatura 14. a 15. století
6. Světová renesance
7. Humanismus v Čechách – zlatý věk našeho písemnictví
8. Doba „temna“?
9. Literatura ve znamení rozumu
10. Sám proti světu
11. Obrozenecké snahy české literatury
12. Český romantismus a sentimentalismus
13. Za moderní českou literaturu
14. Ke kořenům problémů společnosti
15. Slavné kapitoly českého divadlnictví
16. Zvláštní médium – film
17. Literatura belle époque (přelom století)
18. Nové žánry literatury a nový hrdina
19. Válka a její utrpení očima spisovatelů
20. Vznik moderní prózy a poezie
21. Světová meziválečná literatura
22. Česká literatura v samostatném státě
23. Česká meziválečná poezie
24. Vliv společenských změn po roce 1945 na českou literaturu
25. Generační výpověď – světová literatura 2. poloviny 20. století

Rovněž je třeba upozornit na místy přehnanou snahu učinit znění maturitních otázek zajímavým či přílišnou „popularizaci“ otázek. Citované otázky jsou z Gymnázia Jana Keplera z roku 1999/2000:

1. Mýtus a folklor, mýtus se mění v zákon. Podoby a tvary literatur starých civilizací.
2. O bozích a lidech, svár a harmonie mezi bohy a lidmi v antické literatuře. Antická témata v literatuře.
3. Boj o lidskou duši, literatura přesvědčuje a vychovává.
4. Více čtenářů – více literárních druhů a děl. Literatura ve složitě strukturované společnosti.
5. Literatura jako zbraň a prostředek reformy.
6. Člověk jako ideál a hlavní téma. Literatura renesanční – poznává a pochybuje, hledá, ptá se.
7. Čtení o přehádně lásce, soužení a zmaru. Láska – věčné téma.
8. Doba andělů a ďáblů, člověk je vzrušen vlastní nicotností. Odkaz barokní literatury.
9. Mezi rozumem a citem, pravdou a snem, realitou a ideálem. Literatura klasicismu, osvícenství, romantismu a realismu.
10. Hledání vlasti, národa a světa. Literatura národního obrození a 19. století.
11. Literatura jako odraz vnitřního života. Romantismus a neoromantismus.
12. Humor, satira, groteska a parodie jako způsob vidění světa.
13. Herců je vždycky dost, ale dramatiků málo. Velké osobnosti v dramatu.
14. Vodu stínem nenabereš, minulost perem nezastavíš. Minulost a dějiny v písemných projevech, historická próza.
15. Vláda smyslů a rozumu – realistické tendence v literatuře.
16. Regiony a jejich bardové.
17. Ptáci pějí vůkol, neb je to jejich úkol. Příroda jako kulisa i hlavní téma.
18. Dialog tradice a moderních proudů na přelomu 19. a 20. století.

19. Válka, smrt a násilí v literatuře.
20. Hledání moderních cest v myšlení a literatuře v meziválečném období.
21. A sen náš vezdejší dejž nám dnes. Literatura snu, podvědomí a fantazie.
22. Muži bez vlastností. Poutníci a hledači v literatuře, hledání vlastní identity.
23. Pohled do duše moderního člověka – čekání na Forota. Experimentální próza, dále od existencialismu k postmoderně.
24. Kupředu – zpátky ni krok. Angažovanost, propaganda, totalita a ideologie v literatuře.
25. Malé a velké děti. Dětská literatura a literatura o dětech.
26. Na ostří nože. Dvě (tři, čtyři,...) cesty české literatury po roce 1945.
27. Zachraňte trpaslíci, vždyť jsou gramotný! Shovívavý pohled na zábavnou a pokleslou literaturu od Altamiry po maturitní dnešek.
28. Ženu ani mužem nenahradíš. Žena jako literární objekt i subjekt, vývoj a proměny literární postavy (muž totéž).
29. Babičku hraje Jiří Pecha... současný svět za oponou. Proměny divadla ve 20. století.
30. Labyrint světa – ráj srdce. Město jako prostor i hrdina v literatuře, Praha – genius loci.

Učiňme k těmto otázkám ještě pár poznámek: z otázky č. 3 např. pro nezavěšeného čtenáře otázek nevyplývá, zda má jít o „*boj o lidskou duši*“ v literatuře, nebo prostřednictvím literatury; otázka č. 4 klade do jasné souvislosti počet čtenářů a literárních druhů; otázka č. 14. zase komplikuje pojetí literatury tím, že svádí k definování literatury coby všech písemných projevů: „*minulost a dějiny v písemných projevech*“, a odděluje historickou prózu; první část otázky č. 11 je poněkud zavádějící, uvědomíme-li si, že v literatuře téměř vždy nacházíme „*odraz vnitřního života*“; zcela redundantní je první část otázky číslo 13, týkající se dramatu: „*Herců je vždycky dost, ale dramatiků málo*“; „*realistické tendence v literatuře*“ zas zcela nekorespondují s „*vládaou smyslů a rozumu*“ v otázce č. 15, zrovna tak jako „*muži bez vlastností*“ s „*poutníky a hledači v literatuře a s hledáním vlastní identity*“, vágní je formulace „*literatura snu*“ v otázce č. 21 a „*literární subjekt*“ v otázce č. 28: je tím snad myšlen subjekt básnický? Nebo subjekt autora, biografický autor?

Znění maturitních otázek tohoto gymnázia však bylo změněno a ve školním roce 2005/2006 má (u profesorky Činátlové) tuto podobu:

1. Hledání románu. Vývoj a proměny nejprestižnějšího literárního žánru.
2. Od Dekameronu k Borgesovi. Vývoj povídky.
3. Báseň je nic a vše, vyšší stav ducha - ducha, jenž sám sebe kuchá. Interpretační sonda do poezie.
4. Konec, šašku! Na kolínka! To je krev, to není šminka. Proměny tragédie.
5. Zrcadlo a maska. Velké postavy evropského divadla.
6. Já se vrátím a se mnou přijde zákon. Literární hrdina a antihrdina.
7. Literární čas a prostor.
8. Nejhlubší smysl všech vyprávění je dvojí: nepřetržitost života, nevyhnutelnost smrti. Vypravěč a způsoby vyprávění.
9. Na počátku bylo slovo. Bible a literární tradice.
10. Řád a chaos. Mýtus, autorský mýtus.
11. Ad fontes. Kořeny evropské literární tradice. Problém literárního kánonu.
12. Tak nám zabili Ferdinanda! Literatura v středoevropském kontextu.
13. Hra v labyrintu. Nečitelnost a intertextovost. Postmoderní diskurz.
14. Jen bublina je svět a člověk živ je, co bys pliv. Barokní literatura a její ohlasy.
15. Eros vznešený, eros mánický. Láska, vášeň a neřest v literatuře.
16. Muži bez vlastností. Poutníci a hledači v literatuře. Hledání identity. Motiv cesty.
17. Tělo a tělesnost v literatuře.
18. Snít svůj sen nepřespaný. Literatura snu, podvědomí, fantazie.
19. Labyrint světa – ráj srdce. Město jako prostor i hrdina.

20. **Národ sobě.** Hledání vlasti, národa a světa. Konflikt malé a velké literatury.
21. **Lýtka, lýtka, lýtka!** Absurdita, nonsens, groteska, satira, ironie jako způsob vidění světa.
22. **Fikce čtená jako život, život čtený jako fikce.** Prolínání reality a skutečnosti v literárních světech.
23. **Na Parnas na Bicyklech.** Od normy k experimentu.
24. **Traktory, traktory, rozbít přijely jste zastaralé názory, zastaralý systém!** Angažovanost, propaganda, totalita a ideologie v literatuře.
25. **Donalde, slezte z toho lustru, vidím Vás!** Žánry triviální literatury a jejich vliv na „vysokou“ literaturu.

Výše citované otázky jsou poněkud náročné i zbytečně náročně formulované („*interpretační sonda do poezie*“ u otázky č. 3 atp.). Některé z nich nejsou zdaleka zodpovězeny ani na akademické půdě (např. otázka č. 11: „*problém literární kánonu*“). Příliš akademicky je pro gymnázium formulována např. i ot. č. 13: „*Nečitelnost a intertextovost. Postmoderní diskurz.*“ Která literatura není „*literatura fantazie*“? (otázka č. 18).

Vraťme se nyní pro srovnání na chvíli k hodinám mluvnice. Systém hodnocení zde spočívá především ve **vyhledávání chyb**. Snad všichni si pamatujeme následující ortel: jedna chyba dvojka, dvě chyby trojka, tři chyby čtyřka, čtyři a více chyb pětka... Přitom se rozlišovalo – a stále rozlišuje – hrubá a menší chyba. Je to systém zažitý, pro učitele jednodušší, časově méně náročný a do určité míry u jazyka snad i opodstatněný. Podobně to lze samozřejmě činit i v hodinách LV, např. při vyhodnocování testu, kde je jasně dána správná odpověď, ale **opačný přístup** je zde spíše možný než u gramatiky! A to právě proto, že **obsahem literární výchovy je již tvůrčím způsobem vzniklá umělecká literatura, přirozené a vlastně i nejjednodušší tedy bude tvůrčím způsobem provádět i její percepce.** (Přitom je však samozřejmostí, že /tvůrčím způsobem vzniklé/ dílo může být předmětem vědeckého zkoumání). Avšak mnoho tvůrčích možností nabízí třeba slovo tvorba či syntax. Byť jsou tyto dvě disciplíny ponejvíc v kompetenci lingvistů, pokud jde o **literární užití jazyka**, tedy o literární kontext, může (a vlastně musí) se jim více či méně věnovat i literární výchova.

Literatura či přesněji literární výchova se ale bez jazykových znalostí a dovedností neobejde, neboť z materiálního hlediska je stavebním materiálem literatury jazyk (z ideálního potom konkrétní životní situace).

Zbytečné vydělování slohu

Mluvnice, sloh a literatura k sobě přirozeně patří. Lze to poměrně jednoduše dokázat na jakémkoli beletristickém textu, kde se bude uplatňovat gramatika, styl i estetická funkce. Vydělení slohu jako samostatného předmětu pak způsobuje, že se bazíruje na formálních a vnějších věcech, např. na čistotě slohového postupu, který pak žáci v četbě nenachází. Důsledkem je, že hodiny slohu jsou pak obávaným a nenáviděným, v lepším případě nezáživným a nudným předmětem. Přitom ovšem máme stále na paměti, že mnoho zmůže učitel, ale že tedy také může nést případnou vinu:

„...nejtěžší byl pro mě sloh. Možná je to dáno tím, že jsem v životě nezažila zajímavou hodinu slohu...“ (Zuzana Lomíčková, studentka 5. ročníku učitelství, ze závěrečné reflexe souvislé pedagogické praxe).

Pokud se některé úkoly programu budou jevit jako ryze slohové, bude to pravděpodobně správné zdání, neboť nechápeme sloh jako vlastní kategorii.

11. Cíle literární výchovy v cílech programu

Předchozí dvě pojetí předmětu se zákonitě rozcházejí i v cílech. Zatímco v cílech kognitivně pojaté literární výchovy akcentující pojmový výklad a literárněhistorickou složku převládají **znalosti**, v cílech tvůrčím způsobem pojaté literární výchovy převládají **dovednosti**, které v sobě logicky mnoho znalostí obsahují.

Pokud jde o pojetí literární výchovy v pravém smyslu slova, s důrazem na **výchovu**, jako cíl bychom měli očekávat spíše nabytí jistého **vztahu** k čtenářství, knihám, literárním textům, a spíše **dovednosti** než znalosti. V našem programu jde o dovednosti především. Proto se v samotném programu v části II. pod kategorií *Cíl* často objeví formulace konkrétních dovedností a v *Otázkách a úkolech*, pokud to dovolují, je alespoň elementárním způsobem obsažena **reflexe tvorby**. Reflexe tvorby vede k poučení z tvorby v tom smyslu, že právě jejím prostřednictvím začíná žák-dítě vytvořenému dílu rozumět. Jde tedy nejprve o individuální rozumění. „*Nejobektivnější vědecká interpretace by se v daném případě naprosto míjela smyslem, neboť by z hlediska konečného adresáta k porozumění nepřispěla, ale naopak by je naprosto zatemnila.*“⁴⁶⁾

⁴⁸⁾ Slavík, 1997, s. 129.

12. Kreativní interpretace jako program i metoda výchovy

Kromě toho, že zde jde o formulaci **konkrétního programu**, jde zároveň o tvorbu specifické **metody výchovy**. Teoretická východiska této metody jsou popsána výše. Samotná tvorba (např. vyprávění či domýšlení příběhu, výběr básně, hledání chybějícího verše) a popřípadě i její reflexe tu funguje i jako prostředek (k pěstování tvořivosti), metoda, i jako dílčí cíl. Jistá tvořivost se přirozeně předpokládá již v průběhu, nejen na konci výchovného působení.

I jiné kompetence, které se již od žáků očekávají, program rozvíjí a dále na jejich staví. Jde např. o schopnost vyjadřování. „*Analýza písemných projevů žáků středních škol odhalila stylizační obtíže při vyjadřování složitějších myšlenek. /.../ Výsledky zkoumání nebyly uspokojivé.*“⁴⁹⁾

⁴⁹⁾ Dvořák, 1992-1993, s. 59 – 64.

13. Charakteristika tvůrčího aktu v rámci programu

Protože přece jen vycházíme z platformy literární, měly by jednotlivé úkoly v konečném efektu sledovat především cíle interpretační, tedy literárně výchovné, avšak jejich konkrétní realizace, jak již bylo naznačeno, může mít přesah např. do výtvarné či dramatické výchovy.

Tvůrčí činnost je samozřejmě možno provádět bez jakéhokoli explicitního teoretického poučení. Jistá míra implicitního poučení je v ní přirozeně přítomna vždycky. Kreativní interpretaci jakožto metodě výchovy (tvořivost však v našem pojetí zároveň může figurovat i jako cíl) však půjde přibližně ve fázích o:

1. tvoření,
2. poučení z tvoření – reflexe tvorby (ať už explicitní, nebo implicitní),
3. tvoření s předchozím poučením.

U tvoření půjde hlavně o **vyzkoušení si možností výrazu**, poučení se bude týkat zhruba **uvědomění si předchozích možností** a získání dílčích **zkušeností** a u dalšího tvoření půjde o to **zapojit předchozí zkušenost a získat další poučení**. Východiskem pro tvůrčí literární práci nám bude především (literární) text.

14. Text

Text tradičně plní ve výuce **dokládací funkci**, dokládá předložené teze, doplňuje výklad. Tento metodologický postoj však nemůže obstát ve výchově pojaté tvůrčím způsobem, ve výchově, kde jde o poznání přes individuální čtenářský zážitek. Text mě na tomto místě nezajímá jako mrtvý dokladový materiál, ale jako stále **živý artefakt**, jako nevyčerpaná tvůrčí síla. Text jako to, co má být a je tvořeno.

Člověk se v literárním díle (textu) více či méně nachází. Zdá se, že tvar literárního díla (v závislosti na obsahu) vnímáme jako určitou „**apriorní estetickou kategorii**.“ „Žánr“ se totiž etabloval i jako pojem v literárním vědomí a něco pro čtenáře znamená. **Žánrové apriority** pozorujeme již u malých dětí, které dobře poznají, co je pohádka a co ne. Přejí-li si večer slyšet pohádku, těžko je uspokojíme legendou nebo humornou povídkou.

Přes toto zjištění se musí literární teoretici, a zvláště tvůrci učebnic a čítanek, smířit s tím, že čtenář hledá spíše **intenzivní zážitek**, než analyzuje tvar. Spíše jen řekneme, že si ho uvědomuje.

Celým programem mi jde i o to, posunout cíle literární výchovy **od vědomostí k dovednostem** (tedy směřovat od encyklopedismu k empirismu), hodiny literární výchovy zbavit pasivních výkladů a naplnit je aktivním zaujetím konkrétním textem. Z vlastní zkušenosti i z pozorování hodin čtení na 1. st. ZŠ bohužel vím, že nezřídka začínají otevřením čítanky a končí se zvoněním jejím opětovným zaklapnutím. Tento stereotypní úkon bývá v lepším případě ještě „obohacen“ o pár cvičení, která se mnohdy ani nevztahují přímo k textu, k jeho literárnímu aspektu, nýbrž jsou pouhou revizí žákových **mimoliterárních vědomostí**, popřípadě revizí jeho paměti. Na druhém stupni základní školy má výsadní postavení literární historie: literární výchova se ztotožňuje s tvořením jakési databáze a kritériem hodnocení je pak míra osvojení této databáze.

Chápání literárního textu jako prostředku pro zjišťování žákových vědomostí mimo tento text nemůže být v žádném případě klíčem k uchopení textu a výchově k literárním hodnotám. Takový model ignoruje **afektivní stránku** čtenářovy osobnosti a slepě se upíná pouze na jeho stránku **kognitivní**.

Jak do literární výchovy zapojit kreativní interpretaci? Měl by se především otevřít prostor pro **hru s textem**. Literární text je plný významů a hra s textem je i hrou s jeho významy. Nejedná se přitom o samoučelnou hříčku, ale rázem o poučenou manipulaci s časem a prostorem, s postavami, s jejich osudy či s vypravěčskými perspektivami.

Když už se literární výchova zabývá textem, často ho **redukuje** na dějovou složku. Literární dílo má však i jiné vrstvy: nějakým způsobem k někomu promlouvá, nějak celkově vyznívá, o něco v něm jde a něco se chce (prostřednictvím příběhu) sdělit. *Kreativní interpretace*, kromě toho, že zohledňuje i **další významové plány textu**, umožňuje dítěti nahlédnout do vlastního procesu tvorby a **způsobu výstavby textu**.

15. Realizace programu a nároky na učitele

Někdo by mohl specifičnost a náročnost výuky spojené s aplikací programu chápat jako úskalí celého projektu. Ten jistě svá úskalí také má a jako každá metoda výuky otevírá svá pro a proti, zásadní otázky i reálné problémy.

Realizace programu klade na učitele jisté nároky. Především ale předpokládá:

1. **tvůřivou osobnost učitele celkově**, zejména co založení a tedy i myšlení;
2. **učitele-tvůrce**, neboť není vyloučeno, pro některý úkol učitel bude muset vymyslet vlastní text a vlastní úkoly, podněty, náměty;
3. **učitele-improvizátora**, neboť všechny potenciální situace ani reakce žáků a tvůrčí výsledky nelze předpokládat a přesně časově odhadovat, rozhodně alespoň méně, než u tradičního modelu výuky;
4. **učitele organizačně schopného a technicky pohotového, učitele, který myslí napřed**, neboť není asi třeba připomínat, že tvůrčí práce po něm vyžaduje:

- strategicky pojaté plánování a přípravu hodiny, ale zároveň i jistou potenciální „volnost a lehkost“ realizace,
- promyšlenou motivaci, prvotní impuls (a umění navození situace, ve které bude aranžovat zážitek),
- perfektně zvládnutou organizaci hodiny samotné (rutinní i improvizací dimenze),
- pregnantní zadávání úkolů + vědomí, co kterou otázkou či úkolem sledují,
- promyšlený postup hodnocení tvůrčí činnosti (které je často předmětem diskusí didaktiků) a promyšlený postup zpětné vazby,
- sebereflexe a vůle pracovat na sobě sama.

Ad Plánování a příprava hodin ze strany učitele: Plánování a příprava hodin pojatých tvůrčím způsobem vyžaduje ze strany učitele svědomitost, píli a důslednost. Problém je však i institucionální: v přípravě učitelů: „...rozvoj tvořivého vyučování musí najít přiměřený odraz i v přípravě budoucích učitelů.“⁽⁴⁸⁾

Ad Problém motivace, prvotní impuls ze strany učitele, navození situace: Motivace je z psychologického hlediska „proces usměrňování, udržování a energizace chování, který vychází z biologických zdrojů“⁽⁴⁹⁾ V pedagogice je chápán v kontextu výchovy. Je možné, že dítě objeví kouzlo předmětu až tehdy, kdy bude samo něco vytvářet, hledat možnosti a zakoušet dílčí zklamání i radost z výsledku (motivace tvorbou). Prvotní problém však nastává v momentě, kdy hledáme vůbec motivaci k tomu, aby se do této tvůrčí práce pustilo (motivace k tvorbě). Nelze totiž vždy spoléhat na jeho spontánní nadšení, zvláště ve

školním prostředí, často poznamenaném nezdravou soutěživostí a strachem z klasifikace⁵⁰⁾.

Mnohdy se však tvořivé činnosti považují za určité „odlehčení“ a „záživný“ protiklad „nezáživného“ pojmového učení, a tedy pro žáky představují jistý typ motivace: „Žákům bylo zřejmě jedno, že mají za rok dělat přijímací zkoušky na střední školy. V hodinách byli pasivní, zájem projevovali jen o aktivity, ve kterých mohli něco tvořit, ale ve kterých se nemuseli nic učit.“ (Zuzana Lomíčková, studentka 5. ročníku učitelství, ze závěrečné reflexe souvislé pedagogické praxe).

„Přivítali (mladší žáci, pozn. autor) učení formou soutěží a her a tvůrčím způsobem se vypořádali se zadanými úkoly.“ (Hana Hrubá, studentka 5. ročníku učitelství, ze závěrečné reflexe souvislé pedagogické praxe).

Ad **Hodnocení tvůrčí činnosti**: Hodnocení tvůrčí činnosti je sporná kategorie a je reálně obtížné proto, že se její výsledky **nedají hodnotit stupnicí špatně – dobře**. Jak tedy hodnotit? Stupnicí *špatně – dobře* se dá hodnotit snad jen technika provedení, nikoli již osobní východisko, názor, pojetí, zvolená forma: např. dosazení *špatného* počtu slabik do pravidelně rýmované básně; při dokončování příběhu si dítě *spletlo* postavy a vyústění nedávalo smysl; *dobře* navázalo, ve stejném duchu, na předchozí text atd. Avšak nemůžeme hodnotit jen techniku provedení! Abychom nebyli jednostranní, je třeba zvážit např. i **originalitu provedení**, osobní vývoj a pokrok žáka (individuální vztahová norma), celkový charakter a podobu jeho výsledku, záměr, se kterým dítě tvořilo atd. Navrhujeme tedy hodnotit dvouúrovňově: **1. hodnocení za nápad, 2. hodnocení za provedení**.

Udržení pořádku bývá častým problémem při **skupinové práci**, resp. při samostatném přemísťování žáků po třídě, kdy vzniká hluk a žáci se mezi sebou baví. Tomu je možné předejít **předem promyšlenou strategií**. Učitel by měl již dopředu mít ujasněná kritéria, podle kterých žáky do skupin rozdělí (např. dvě a dvě lavice, aby se nemuseli žáci tolik přemísťovat; dvojice tak, jak sedí v lavici; libovolné skupinky dle vůle žáků, avšak zde je třeba dát jasný pokyn, že veškerá domluva musí proběhnout maximálně šeptem; podle barevných papírků atp.)

„...v této třídě jsem si vyzkoušela skupinovou práci a musím říci, že to nebylo snadné. Byla jsem nucena přesně určit, kdo s kým bude a kam si skupina sedne. Dále bylo nutné přesně sdělit požadavky a také upozornit studenty, že rozdělení do skupin nebyl povel k volné zábavě...“ (Eliška Chalupová, studentka 5. ročníku učitelství, ze závěrečné reflexe souvislé pedagogické praxe).

50) Lokšová – Lokša, 2003, s. 91,

51) Hartl, Hartlová, 2000, s. 328,

52) např. Spilková, 1997, s.6.

Námítky a připomínky

Je možné, že projekt bude hodnocen odborníky, učiteli i laiky, a nakonec vlastně i žáky samotnými. Každý se bude k projektu vyjadřovat ze svého pohledu. Nyní budeme na příkladu otázek simulovat možné **námítky** či **připomínky** ze strany hodnotitelů projektu, opět s ohledem na praktickou realizaci:

1. *Stihne se probrat látka?*

Tato námitka zobecňuje názor hodnotitelů, kteří nechápou, že řízenou tvůrčí hrou se látka neodkládá, ale naplňuje, jen prostředek k dosažení globálních cílů literární výchovy je jiný než v „tradičním“ pojetí výuky.

2. *Jak získáte přehled o tom, co už jste probrali, když si s dětmi jen budete hrát?*

(problém nepochopení podstaty programu)

^{Náš} program neformuluje pouhou neřízenou hru, ale naopak tvořivost řízenou. Přehled o „probraném učivu“ - i když tento výraz je z našeho pohledu poněkud pasivní - získají žáci ze sešitu, kam si budeme zapisovat to, k čemu jsme došli. Půjde tedy spíše o metodu induktivní. A dobrý učitel, který umí své úkoly zobecňovat, má stále přehled o tom, co s dětmi vlastně dělá.

3. *To chcete po všech dětech, aby tvořily? Co když na to některé dítě prostě nemá?*

(problém nepochopení podstaty dětské osobnosti)

Každé dítě má v sobě tvůrčí potenciál už od narození. Jde jen o to ho nenechat vyhasnout, ale naopak ho rozvinout. Ano, po všech dětech se bude požadovat určitá míra tvůrčí práce, samozřejmě u každý bude dělat jen to, na co sám stačí.

3b. *Jak toho chcete docílit? Hodláte každému dítěti zadat jiný úkol?*

Úkol bude zadán ve většině případů pro všechny stejně, při skupinové práci samozřejmě může být zadán jiný úkol pro každou skupinu. Výhoda skupinové práce a částečná odpověď na otázku může být i v tom, že v rámci skupiny bude mít každý žák svůj individuální úkol, kterým přispěje k řešení úkolu zadaného pro celou skupinu. Jinak je možné zadat všem stejný úkol, a poté ho specifikovat či zadat s jistými omezeními žákům, kteří např. předchozí hodinu chyběli, bojí

se nebo se stydí vyjádřit, nejsou na tvůrčí práci zvyklí, např. protože podobným způsobem nikdy ve škole nepracovali atp... V tomto ohledu půjde o individualizaci výuky v rámci realizace programu.

4. *Já přece nechci mít doma žádného spisovatele!*

(problém záměny kreativní poetiky a tvůrčího psaní)

V diskusi s rodiči si živě představují příliš starostlivou a možná poněkud podezřavou matku, která chce především připravit své dítě k přijímacím zkouškám na střední školu a která tak nepochopila cíle programu. Ten děti o nic neochuzuje; navíc nechce produkovat spisovatele, k tomu směřují kurzy a semináře tvůrčího psaní, od kterého jsme se distancovali už na začátku.

16. Obecná východiska a cíle vzdělávacích programů. Srovnání a důsledky.

Ačkoli jsme řekli, že náš program je vlastně malým programem v tom smyslu, že se jde o aplikovatelný vzorek tvořivě interpretačních činností v hodinách čtení a protože nemá zdaleka takové ambice - co do oficiálnosti a komplexnosti - jako měly (a na školách, kde ještě nemají hotový školní vzdělávací program ještě mají) vzdělávací programy, i tak je třeba se s těmito vzdělávacími programy jistým způsobem vyrovnat. Budou nám podkladem pro obecný přehled o tom, podle čeho se vyučovalo a ještě vyučuje, ale zrovna tak mohou zpětně fungovat jako inspirační zdroj.

Globální cíle našeho programu (viz výše) jsou esteticky výchovné, společenské a obecně lidské. Podívejme se tedy i na to, zda (a v jakém kontextu) se naopak ve východiscích a perspektivách vzdělávacích programů objevovalo právě toto obecně lidské, společenské či ekologické hledisko, nebo zda se východiska a cíle našeho programu s nimi téměř nekryjí či úplně liší.

Pozn.: tučné písmo je v originále; relevantní části textu jsou námi zvýrazněny podtržením

Poslouží nám především citace:

A. Vzdělávací program *Základní škola*:

1. *Vzdělávací program Základní škola usiluje o to, aby žáci v průběhu devítilleté školní docházky získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání. Odpovídá na otázku, co by měli žáci poznat z hlavních oblastí lidské*

kultury a jakými dovednostmi by měli být vybaveni, aby mohli dále pokračovat ve svém vzdělávání, dorozumívat se s lidmi a uplatnit se v životě.

Ve vzdělávací perspektivě programu je osobnost postupně vyzrávajícího mladého člověka, který je schopen samostatně myslet, svobodně a autonomně se rozhodovat, projevovat se jako demokratický občan a jednat v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami.

2. Vzdělávací program chápe obsah základního vzdělání jako prostředek rozvoje osobnosti žáka, jako nástroj jeho orientace v kulturních a civilizačních vytvorech i jako klíč k pochopení společenských a technických přeměn současnosti. Zahrnuje v přiměřené rovnováze poznatky a činnosti vztahující se ke všem vzdělávacím oblastem a oborům Standardu základního vzdělávání. Kritériem pro výběr a zpracování obsahu je jeho významnost, využitelnost a přiměřenost. Vzdělávací program inovuje obsah vzdělávání zejména v oblasti mravní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a k ochraně životního prostředí.

3. Program zdůrazňuje pevné osvojení podstatných poznatků v jejich těsném spojení s funkčními dovednostmi a se schopností aplikovat je při řešení úkolů, učebních i běžných životních situací. Jde o způsobilosti (kompetence), které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu. Program sleduje jak vytváření elementárních a specifických dovedností a kompetencí, spjatých bezprostředně s obsahem jednotlivých oblastí a oborů (správné, jasné a srozumitelné vyjadřování ústní a písemné, užití matematických pojmů, znaků a pouček, aplikace společenskovedních, přírodovědních a jiných poznatků apod.), tak i rozvíjení průřezových kompetencí, propojujících navzájem více vzdělávacích oblastí a oborů a tvořících základ celkové vzdělanosti žáků (vyhledávání informací v různých zdrojích, třídění, rozlišování podstatného od nepodstatného, zdůvodňování, zobecňování, vyvozování závěrů, vysvětlování pracovních postupů apod.). Za důležité považuje program rozvíjení kompetencí sociálních a komunikativních (naslouchání, porozumění, spolupráce, vzájemná pomoc atd.). Důraz na kompetence se promítá do zpracování osnov jednotlivých předmětů a do přístupu k hodnocení žáků.

4. Vzdělávací program chápe základní vzdělávání v jednotě jeho poznávací a hodnotové stránky a uvádí žáky do mravních, občanských a dalších životních hodnot důležitých pro utváření jejich vztahu ke společnosti, k lidem i k sobě samým. Směřuje k tomu, aby si žáci osvojili hlavní zásady a normy lidského jednání, aby se u nich postupně utvářelo vědomí občanské odpovědnosti a aby získali nejdůležitější dovednosti a návyky zdravého způsobu života. Program považuje za důležité naučit žáky správně posuzovat jevy a situace, s nimiž se setkávají, a odpovědně se rozhodovat a jednat.

5. Program klade důraz na činnostní pojetí vyučování, v němž mají žáci dostatek příležitostí aktivně se podílet na vlastním vzdělávání, samostatně se

projevovat, získávat nové vědomosti vlastní činností, řešit úkoly, navozené situace i přirozené situace ze života mimo školu. Se zřetelem k těmto záměrům podporuje program uplatňování postupů a forem práce, které umožňují žákům využívat maximálně vlastních zkušeností, provádět jednoduché demonstrace a pokusy, diskutovat, argumentovat, vyvozovat závěry.

6. Orientace na osobnost žáků, kterou program sleduje, vyžaduje také zřetelem k jejich individuálním předpokladům a možnostem, vyhraňujícím se zájmům a rodicím se životnímu zaměření. V souladu s tím vytváří vzdělávací program prostor jak pro využívání různých vzdělávacích postupů a způsobů, tak i pro uplatňování diferencované výuky zejména na 2. stupni základní školy (pružnost učebního plánu, otevřenost učebních osnov, volitelné předměty).

7. Vzdělávací program svým pojetím a způsobem zpracování počítá s tím, že si školy budou dotvářet jeho podobu podle svých vlastních záměrů a podmínek a vycházet přitom jak z názorů a přání rodičů, tak z možností, potřeb a zájmů žáků.

B. Vzdělávací program Obecná škola

„Do obecné školy přichází dítě ještě zcela hravé. Prvým úkolem, který má obecná škola naplnovat, je převést dítě pomocí hry, která už je systematická a má svá pravidla, od těkavé hravosti k práci. Bylo by jistě ideální, kdyby herní radost zůstala lidem zachována v oblasti práce po celý život, jako radost z právě vykonané činnosti, na níž se dovedeme soustředit, protože nás zaujala. Je jasné, že tu musí vyrůst taková míra ukázněnosti, která umožňuje společnou hru, práci a spolupráci. Obecná škola ještě více, než ostatní stupně škol, nese civilizační úkol vytvářet sociabilitu jedinců. Musí vytvářet sociogenní vlastnosti dětí, které jim umožní najít jejich místo a roli ve společnosti a později plně rozvinout jejich vlohy v konstruktivní společenské spolupráci, v soužití občanské společnosti.“

(Petr Piňha, Zdeněk Helus)

C. Vzdělávací program Národní škola

(Schválen ministerstvem školství 17.3.1997 pod čj. 15724/97-20.) si dal za motto J. A. Komenského: „Komukoliv prospěti můžeš, prospívej rád, možno-li celému světu. Sloužiti a prospívati je vlastnost povah vznešených.“ Uvidíme dále, zda a jak se zejména první část tohoto motto odrazí v konkrétních osnovách.

V úvodním slově autorů (z 2. března 1996) vzdělávacího programu *Národní škola* můžeme číst:

Na počátku naší práce na alternativním vzdělávacím projektu byly tyto myšlenky:

- vypracovat otevřený a dostupný projekt, který bude vycházet ze zkušeností učitelů z praxe na základních školách a umožní změnit klima na školách tak, aby do nich chodily děti rády

- respektovat dětství jako plnohodnotné období života

- akceptovat, že pro úspěšný rozvoj dítěte má velký význam život v populačně přirozené skupině. "NE" selekci v období povinné školní docházky

- výchova a vzdělání musí směřovat k praktickému životu v moderní společnosti

- poskytnout žákovi globální pohled na svět

- předpokladem rozvoje demokratické společnosti je svobodný člověk schopný nést odpovědnost za svá rozhodnutí, za svůj život

- svobodného člověka může vychovat pouze svobodný učitel

- nevázat projekt na žádnou metodu či učebnici (o tom rozhoduje učitel)

- umožnit maximální diferenciaci uvnitř školy, dát školám možnost zohledňovat místní podmínky a rozhodnout o vlastní profilaci

- za závazné považovat kmenové učivo, které bude vybráno tak, aby ho zvládla většina žáků

Národní škola ve svých teoretických a filozofických východiscích cituje, že „trvale udržitelný rozvoj světa je, kromě jiného, možný jen tehdy, budou-li vztahy mezi lidmi založeny na vzájemné lásce a úctě, což platí i ve vztazích k ostatním živým bytostem, živočichům a rostlinám. V oblasti poznávací je výchoziskem globální pohled na svět.“ (Pike, G. - Selby, D.: Globální výchova, 1994)

Mezi základními směry vzdělávání uvádí mimo jiné Národní škola, že chce: „- podpořit zájem dítěte o poznání světa v jeho globálních souvislostech a dále - vytvářet a podporovat v dětech postoje, které směřují k trvale udržitelnému rozvoji světa.“

Jeden z hlavních principů, o které se projekt Národní škola opírá, je formulován následovně: „Základní vzdělání musí poskytnout absolventu základní školy především globální pohled na svět. Svět, ve kterém dítě žije, není rozkouskovan na jednotlivé školní předměty, mezi kterými existují (nebo také neexistují) křehké nitky vazeb. Zvláště na 2. stupni základní školy je nutné překonat velkou izolovanost jednotlivých předmětů ve vyučování, protože v životě je vše vzájemně propojeno.“

D. Obecná východiska alternativního vzdělávacího programu Začít spolu, angl. *Step by Step* (v ČR je se souhlasem MŠMT realizován od r. 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách), se v metodickém průvodci programu shrnují v kapitole s názvem „**Od dominance učitele**“

k zaměřenosti na dítě.“ Program se opírá především o pedagogický **konstruktivismus**, který akcentuje vlastní zkušenosti a budování vlastního poznání na základě těchto zkušeností, a logicky naopak odmítá pasivní přijímání informací. Program *Začít spolu* se však realizuje vždy v souladu s jedním ze tří výše jmenovaných programů.

Obecná východiska a cíle výše uvedených programů se v zásadě kryjí s východisky a cíly programu našeho. Náš program je tedy použitelný i v rámci jiných „systémů“, byť má naprosto odlišnou perspektivu.

17. Vzdělávací programy, jejich osnovy a kreativita

1a. Standardy základního vzdělávání (oddíl „Specifické cíle“) uvádějí, že:

Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci:

d) v literární výchově:

- *chápejí literární text jako specifický druh umění*
- *byli schopni rozlišovat morální hodnoty na základě uměleckého obrazu světa*

- *prostřednictvím kreativních aktivit (recitace, dramatizace) se uvědomovali roli slovesného a dramatického umění v životě člověka*

1b. Standardy základního vzdělávání (oddíl „Oblast jazyková, Český jazyk a literatura“, pododdíl „Okruhy kmenového učiva“) dále uvádí tyto prioritní cíle v oblasti literární výchovy:

Plynulé čtení (hlasité i tiché). Vnímání a porozumění čtenému textu, vystižení jádra sdělení, vnímání podrobností a jejich významu v celku. Rozvíjení schopností třídit poznatky a vytvářet si podklady k jejich reprodukci. Orientace v typech textů (umělecké, naučné, encyklopedie, dobrodružné, reklamní, komiksy). Orientace ve stavbě textu, osvojování pojmového obsahu naučných textů na základě orientace v nich. Rozlišování žánrů (pohádka, pověst, povídka, divadelní hra, film, bajka, báje). Ovládnutí aparátu knihy.

Literárněvědní pojmy: próza, poezie, rytmus básně, rým, básník, herec, režisér apod.

Zážitkové naslouchání.

2. Pro demonstrativnost uvádíme celou část **Osnov programu Základní škola** (Schváleno MŠMT dne 30.4. 1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996. Znění aktuální k 1. září 2003), která se týká čtení a literární výchovy na

prvním stupni. Kreativitu lze totiž potenciálně najít ve všech kapitolách v průřezu jednotlivými ročníky:

Čtení a literární výchova

1. ročník

Učivo

Učíme se číst

Výcvik čtení - přípravná cvičení sluchová a zraková, správné čtení slabik a uvědomělé čtení snadných slov a krátkých vět se zřetelnou spisovnou výslovností.

Hlasité čtení ukázek ze Slabikáře, čítanek a časopisů.

Pracujeme s literárním textem

Poslech literárních textů pro děti a mládež.

Rozpočítavadla, hádanky, říkadla, přísloví.

Básně pro děti a o dětech.

Přednes říkadel, krátkých básní.

Vyprávění, pohádka.

Povídáme si nad literárním textem, nad knihou

Co rádi posloucháme. Co rádi čteme.

Poznáváme postavy pohádky a seznamujeme se s postavami povídky ze života dětí.

Hodnotíme vlastnosti postav.

Vyjadřujeme své pocity z četby.

Seznamujeme se se základy literatury

Učíme se porozumět pojmům a výrazům při praktické činnosti: říkadla, rozpočítadla, hádanka, pohádka, báseň, loutkové divadlo, maňáskové divadlo, spisovatel, kniha, časopis, ilustrace.

Co by měl žák umět

Plynule číst jednoduchý text s porozuměním.

Recitovat kratší básnický text.

Znát některá rozpočítavadla, říkanky.

Orientovat se v textu Slabikáře, čítanky a j. textu pro děti.

Všímat si ilustrací literárních děl pro děti.

Znát některý dětský časopis.

2. ročník

Učivo

Učíme se číst

Plynulé čtení jednoduchých vět.

Užívání správného slovního přízvuku.

Uplatnění přirozené intonace.

Hlasité a tiché čtení s porozuměním.

Pracujeme s literárním textem

Poslech četby poezie a prózy.

Spojování obsahu textu s ilustrací.
Vyprávění pohádek a povídek o dětech.
Přednes básní.
Řešení hádanek a slovních hříček.
Dramatizace pohádky nebo povídky.

Povídáme si nad literárním textem, nad knihou

Co rádi čteme. Orientujeme se v pohádkách.
Seznamujeme se s knihami o přírodě a věcech.
Doporučujeme knihu spolužákovi.

Seznamujeme se se základy literatury

Poezie: báseň, verš, rým, rytmus, přízvuk, přednes (recitace).
Próza: vyprávění, vypravěč, příběh, děj.
Divadlo: jeviště, herec, divák, maňásky, loutky.
Výtvarný doprovod - ilustrace, ilustrátor.

Co by měl žák umět

Plynule číst s porozuměním.
Recitovat báseň.
Domýšlet jednoduché příběhy.
Převyprávět příběh.
Orientovat se v textu čítanky a jiném textu pro děti.
Všímat si spojitosti textu s ilustrací.
3. ročník

Učivo

Učíme se číst

Plynulé čtení souvětí a vět, členění textu a větného přízvuku.
Rychlé čtení tiché. Hlasité čtení, předčítání.
Četba uměleckých, populárních a naukových textů s důrazem na upevňování
čtenářských dovedností a návyků.

Pracujeme s literárním textem

Vyprávění pohádky nebo povídky.
Přednes básně nebo úryvku prózy.
Dramatizace pohádky, povídky nebo básně s dějem.
Pověsti místní, regionální.

Povídáme si nad literárním textem, nad knihou

Knížka, kterou máme rádi.
Hledáme podstatu příběhu a jeho smysl.
Charakterizujeme literární postavy.
Ličíme atmosféru příběhu.
Vyjadřujeme své postoje ke knize.
Myšlenky, které se nám líbí.
Knihy do knihovničky.

Seznamujeme se se základy literatury

Poezie: báseň s dějem; přirovnání, zosobnění.

Próza: pověst, povídka, postava, děj, prostředí.

Divadlo: dějství (jednání), herec.

Literatura umělecká a věcná.

Skutečnost a její umělecké vyjádření, autor a jeho fantazie.

Výtvarný doprovod: ilustrace, ilustrátor.

Co by měl žák umět

Využívat získaných čtenářských dovedností a návyků při četbě jednoduchých textů.

Recitovat básnický text.

Orientovat se v textu knih určených dětem.

Rozeznávat různé typy vyjadřování autorů píšících pro děti.

Domýšlet příběhy.

Vyjádřit svůj postoj k přečtenému textu.

Chápat četbu jako zdroj informací o světě i o sobě.

4. ročník

Učivo

Zdokonalujeme se ve čtení, pracujeme s textem

Výcvik ve čtení: správné a plynulé čtení uměleckých a populárně - naučných textů (učebnice pro různé předměty) se správným přízvukem slovním i větným, s přirozenou intonací a správným frázováním.

Uvědomělé a dostatečně rychlé čtení tiché.

Recitace.

Reprodukce obsahu textu.

Odlišení verše od prózy.

Hodnocení postav literárního díla a určení jejich vzájemného vztahu.

Povídáme si o knihách, divadle, rozhlasových a televizních pořadech

Proč čteme a o čem.

Hledáme motivy činů literárních postav.

Jaké ilustrace nás zaujaly a proč.

Všimáme si různých vydání stejných knih (i ilustrace).

Čím nás zaujal rozhlasový pořad.

Které hrdiny dětských seriálů obdivujeme a proč.

Kterou knihu či divadelní představení můžeme doporučit jiným.

Chodíme do divadla, vyprávíme si o představeních, hercích, životě divadla.

Poznáváme základy literatury

Poezie: lyrika (píseň), epika, jednoduché pojmenování, rytmus básní.

Próza: pověst, povídka, hlavní a vedlejší postavy.

Divadlo: jednání, konflikt a jeho řešení.

Film: různé druhy filmů - televizní inscenace

Kulturní život regionu - významní autoři

Co by měl žák umět

Číst plynule a správně.

Prckázat, že textu porozuměl.

Využívat poznatků z četby v dalších školních činnostech.
Vyjádřit své pocity z četby, z poslechu pořadu, z divadelního či televizního představení.
Vyhledávat informace v učebnicích, dětských encyklopediích.
Všímat si rozdílů zpracování textu krásné literatury a literatury uměleckonaučné.
Rozumět literárním pojmům (přirovnání, zosobnění, bajka, dramatizace, próza, poezie, encyklopedie) při praktické činnosti.
5. ročník

Učivo

Zdokonalujeme se ve čtení, pracujeme s textem

Výrazné čtení uměleckých textů (včetně knih), studijní čtení naukových textů.
Předčítání, recitace.
Reprodukce textu - rozlišování podstatného od méně podstatného, klíčová slova a pojmy.
Hlavní myšlenka literárního díla nebo ukázky.
Veršovaná poezie, poetická próza.
Předčítáme z časopisů určených dětem.

Povídáme si o knihách, divadle, rozhlasových a televizních pořadech

Co nás v knihách zajímá.
Všímáme si postojů literárních postav.
Porovnáváme ilustrace různých výtvarníků.
Hodnotíme různá vydání knih.
Co nám přináší rozhlasový pořad a televizní vysílání.
Čím nás zaujala televizní inscenace příběhu ze života dětí.
Porovnáváme různé typy divadelních představení (loutky, maňásky, živí herci), všímáme si práce herců, hovoříme o životě divadla.

Poznáváme základy literatury

Poezie: lyrika, epika (bajka), přenášení významu: přirovnání, básnický přívlastek, zosobnění.
Próza: čas a prostředí děje povídky, hlavní a vedlejší postavy, řeč autora, řeč postav.
Divadlo: konflikt a jeho řešení - komické, tragické.
Film: loutkový, kreslený, hraný.
Televizní inscenace - scénář.
Kulturní život regionu, větších měst, kulturní instituce.

Co by měl žák umět

Hovořit souvisle o přečteném textu, vyjádřit své názory a pocity.
Odlišit vyprávění literárního od faktického.
Vyhledávat informace ve slovnících a dalších různých textech.
Orientovat se v nabídce dětské literatury.
Využívat pro vlastní četbu školní a místní knihovnu.
Zaznamenávat si zajímavé myšlenky.

3. Osnovy programu Národní škola chtějí prostřednictvím učitele docílit toho, že (relevantní partie jsou námi podtrženy):

„Literatura nebude chápána jen jako ilustrace nějaké ideologie nebo české a světové historie, nebude chápána jako obraz, který dokresluje politiku, historii, společenský život, ale bude žákům předkládána pro sebe samu, pro své vnitřní hodnoty. Mnozí žáci se setkají s literaturou v Národní škole naposledy. Vždyť lékadla televizních programů, videokazet i počítačových her jsou tak velká, že jen malá část současné populace je ochotna číst. Proto hlavním cílem literární výchovy v projektu Národní škola bude humanizace žákovy osobnosti, rozvíjení jeho citů, pochopení lidských vztahů, rozpoznávání dobra a zla, rozvoj estetického citění a rozpoznávání literárních hodnot od braku. Literární výchova bude postupně rozvíjet čtenářské dovednosti, podněcovat žáky k četbě, povede je k chápání literárních textů a bude pěstovat celkovou kulturní úroveň žáků. Svými formami práce umožní rozvoj komunikativních schopností žáků.“

4. Tvůrci osnov Obecné školy rovněž počítají se zážitkem; v osnovách najdeme mnoho tvůrčích úkolů, zde jsou příklady:

1. ročník:

Vnímavý poslech výrazné četby prózy i poezie

Děti uvolňují fantazii i cit, získávají zážitek i povědomost o rozdílech obyčejného, nebo krásného, slavnostního vyjadřování.

Děti vyhledávají i vymýšlejí rýmy, poznávají libozvučnost a pravidelnost verše. Poznávají některá nevšední slova, zejména citově zabarvená. Vyrábějí např. vánoční svícen z jablka, seznamují se s lidovými zvyky.

Žákům 2. ročníku je určen např. tento tvůrčí úkol:

Srovnávání literárního a dramatizovaného textu, pokračování v oblíbených činnostech z mateřské školy

Děti si uvědomují zvláštní rysy televizního a filmového zpracování známých příběhů, uvažují o rozdílných možnostech literatury a filmu nebo televize.

Srovnávání kratičkových příběhů z Večerníčků a z pohádek knižních apod. Pokusy o dramatizaci, improvizované loutky z vařečky, figurky z přírodních materiálů.

3. ročník

Zážitky z četby děti sdílejí v rozhovoru o knihách, vyjadřují své zájmy a pojmenovávají oblíbená témata a žánry. Na základě srovnání různého zpracování stejného námětu docházejí k poznání, jak se text proměňuje, a uvažují o příčinách (např. vážný a humorný přístup) i o důsledcích (změny v obsahu i ve formě). Společné uvažování o četbě je prováděno jako další hodnotná zábava.

Čtený text jako model pro vlastní tvorbu

Náměty a kompozice krátkých příběhů a příhod, přírodní i reflexivní básničky povzbuzující chuť vyjádřit své prožitky literární formou a jazykem. Děti pozorují výrazy, které činí text výstižným, počínají chápat funkci přirovnání, pokoušejí se jich samy používat.

Nad rýmovými dvojicemi, nad napínavým námětem nebo slohově zvláštními slovy vytváření děti vlastní texty (se začátkem a koncem, bez nároku na formální úplnost). Bez ohledu na podařenost zacházíme s dětskými výtvoři jako s cennou hodnotou: třída sestavuje svou čítanku, recitaci, vzájemně ilustruje nebo předvádí svá díla apod.

Vedení osobního zápisníku

Návyk uspořádat si informace pro budoucí využití i pro připomínku prožitku.

Bez povinnosti a přímé kontroly učitele si děti vedou sešit svých uměleckých prožitků i vlastních pokusů nebo ilustrací apod. Zápisník je osobním hájemstvím žáka, učitel smí nanejvýš požádat, aby dítě vybralo nějaký zajímavý zápis nebo text pro uplatnění ve společném časopise, při oslavě apod.

Tvořivost se explicitně vyslovuje v úkolech pro 4. třídu:

výtvarění scénáře, dramatizace, vlastní tvorba na motivy srovnávání textů z různých hledisek.

Tvorba pro loutky, pro předvádění ostatním, do časopisu, tvorba masek, modelování Betléma apod. V součinnosti s dramatickou výchovou se text podává z různých hledisek apod. V debatě o přečteném textu projevují určitou čtenářskou zkušenost. Pro konečnou podobu (ale ne dříve) mají děti svůj text upravit i po jazykové stránce (úpravnost, pravopis).

Po prostudování programů lze konstatovat, že v žádném z nich teoreticky nechyběl důraz na osobnost žáka, jeho rozvoj či respektování širších obecně lidských, aktuálních společenských a ekologických souvislostí. V žádných osnovách nechyběla možnost tvořivých úkolů.

Jiná otázka je, zda si učitelé vědí rady s tím,

- jak jednotlivé úkoly a požadavky osnov prakticky naplnit,
- zda chápou formulované cíle a
- zda se s nimi ztotožňují.

Již sama existence tří základních vzdělávacích programů v základním školství, vzniklých na třech poněkud odlišných myšlenkových základech - či jak bychom módně řekli filozofiích - budila dojem svobody výběru; navíc tu byly a jsou programy alternativní.

V osnovách má být jakási záruka koncepce předmětu jak pro učitele, tak pro veřejnost; jsou to ale jen dokumenty. Není až tak důležité, do jaké míry se samy vyslovují o tvořivosti či jen explicitně uvádějí pojem tvořivost či v jakém kontextu; praxe jasně ukazuje, že **konkrétní podobu hodině literární výchovy dává až učitel**, který:

- s osnovami pracuje více či méně,
- části osnov přetváří podle svého vlastního přesvědčení, konkrétních podmínek a cílů,
- osnovy různým způsobem interpretuje a různě je využívá.

V rukou učitele byla tedy na první pohled značná volnost, ale na druhou stranu vlastně i stejná „závaznost“ a zodpovědnost za odvedenou práci, neboť její důsledky se bezprostředně týkají žákovy osobnosti, jsou relativně trvalé a mohou se promítnout i do mnoha budoucích generací, i když se nedají přesně změřit.

Každý vzdělávací program měl samozřejmě svá pro i proti: *Základní škola* založila svoji existenci zhruba na **moderním všeobecném vzdělávání**, Národní škola požadovala neřízenou transformaci školství a šlo jí především o **rozvoj osobnosti dítěte**, o jeho přivedení **od hravosti k práci**.

Musíme konstatovat, že všechny osnovy, byť jsou formulovány s dobrými záměry a z opodstatněných východisek a názorových pozic, jsou v mnoha místech **pojmově zatíženy či obsahují sporné body**. Např.: v osnovách pro 5. třídu v pododdíle *Učivo, Poznáváme základy literatury* (viz výše) je pod *poezií* vysloven pojem *lyrika a epika*.

Zavádění těchto pojmů je podle mého názoru v 5. třídě **zbytečné**, neboť:

1. děti nemusí pochopit, co je zde nadřazený a co podřazený pojem,
2. v případě, že to pochopí, nemusí dále pochopit, že to samé třídění je možno provést u prózy,
3. lyriku a epiku budou vidět pouze ve spojení s poezií,
4. mnoho pojmů předpokládá pojmy další!
5. hierarchizace v soustavě pojmů (i výchozí *poezie: lyrika, epika*) nutí zavádět další hierarchizaci,
6. přílišná hierarchizace děti mate, představuje komplikovaný model a nutí je ke komplikovanému výkladu, komplikovanému myšlení a neplodné spekulaci.

Tato komplikovaná cesta tlačí učitele k tradičnímu, pojmovému, a tak v podstatě i frontálnímu vyučování.

Cesta **úplného pojmového uchopení** se ve výchově ukazuje jako **nerealizovatelná** už proto, že pojmy donekonečna odkazují na pojmy další a implicitně v sobě obsahují jiné. Některý pojem nelze vysvětlit bez použití dalšího pojmu či bez kontrastu s jinými pojmy. A pokud se dítě nemůže přidržit pojmu, který je pro něj téměř vždy abstraktní, musí se zákonitě přidržit konkrétního **zážitku**, který je pevný, protože je jen jeho (individuální rozměr zážitku viz kapitola 4.)

18. „Kreativní interpretace“ a Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program ⁵³⁾ (dále jen RVP) uvádí v kapitole 5.1. *Jazyk a jazyková komunikace*:

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.

To jsou i cíle našeho programu. RVP v oddíle 5.1.1 *Český jazyk a literatura* dále definuje učivo a očekávané výstupy pro literární výchovu v pododdíle *Literární výchova* takto:

LITERÁRNÍ VÝCHOVA	
Očekávané výstupy – 1. období	
žák	
>	čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
>	vyjadřuje své pocity z přečteného textu
>	rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
>	pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Rámcový vzdělávací program (byť je to rovněž soupis položek) již nerozdrobuje jako osnovy, ale **integruje** oblasti lidského poznání do smysluplných celků (*Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví* atd.). Tato nová úprava výrazně posiluje **mezipředmětové vztahy**. Jako další významný krok vpřed je třeba vidět markantnější přítomnost kreativní složky, např. citovaný očekávaný výstup, že **sám žák něco tvoří** (tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie)! V oddíle *Učivo* (tamtéž) se pak setkáváme se **zážitkovým čtením a nasloucháním** a ve shodě s očekávanými výstupy **tvořivými činnostmi s literárním textem** (přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod).

Program „*Kreativní interpretace*“ důrazem na zážitek, tvořivou a mezipředmětovou složku výchovy v konkrétních činnostech dětí posiluje nové pojetí obsahu vyučování v RVP a koresponduje s učivem i očekávanými výstupy v RVP uváděnými.

53) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, část C, VÚP Praha 2004, s.17. Zdroj: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=208>

19. Prameny a literatura:

A. Prameny:

Vzdělávací programy a koncepční dokumenty:

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: viz internetové zdroje níže,
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha, 2004.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2005: viz internetové zdroje níže,
Vzdělávací program Národní škola. SPN, Praha 1997,
Vzdělávací program Obecná škola. Portál, Praha 1996,
Vzdělávací program Základní škola. Fortuna, Praha 1998,
Vzdělávací program Začít spolu. Strom, Praha 2003,

Čítanky a učebnice:

Čeňková, Jana – Marinková, Helena – Solfronková, Jaroslava: Čítanka pro 6. ročník základní školy. Fortuna, Praha 1995,
Fialová, Zuzana – Podzimek, Jiří: Čítanka s literární výchovou pro 6., 7., 8. ročník. Moby Dick, Praha 1997,
Gebhartová: Čítanka pro 4. ročník zvláštních škol.
Nováková, Zuzana – Wágnerová, Denisa: Čítanka pro 2. ročník. Alter, Všeň 1994,
Pechar, Jiří: Čítanka samizdatové a exilové literatury I a II. SPN, Praha 1991,
Slabý, Zdeněk K. – Lhotová, Dagmar - Pechová, Drahoslava: Čítanka 4. SPN, Praha 1993.

Maturitní otázky:

Maturitní otázky Gymnázia Jižní Město (Praha 4) pro školní rok 2003/2004,
Maturitní otázky Masarykovy obchodní akademie v Jičíně pro školní rok 2003/2004,
Maturitní otázky Gymnázia Jana Keplera (Praha 1) pro školní rok 1999/2000 a pro školní rok 2005/2006.

Beletrie:

Carter, Forrest: Škola malého Stromu. Kalich, Praha 1993,
Čapek, Karel: Dášeňka. Československý spisovatel, Praha 1980,
Čarek, Jan: Radost nad radost. SNDK, Praha 1954,
Čtvrtek, Václav: Cipísek. Albatros, Praha 1979,

- Diamantová sekera. Baltské pohádky. Svět sovětů, Praha 1956,
 Erben, Karel Jaromír: České národní pohádky. Bystrov a synové, Praha 1995,
 Hrubín, František: Špalíček veršů a pohádek, Albatros, Praha 1988,
 Hrubín, František: Špalíček pohádek. Československý spisovatel, Praha 1957,
 Ilustrovaná Bible. Převyprávěla Selina Hastingsová, ilustroval Eric Thomas.
 Příroda, Bratislava 1995,
 Lada, Josef: Bubáci a hastrmani. Albatros, Praha 1984,
 Lada, Josef: Kniha říkadel. Albatros, Praha 1978,
 Lada, Josef – Stehlík, Ladislav: Ladovy veselé učebnice. Albatros, Praha 1982,
 Macourek, Miloš – Born, Adolf: Mach a Šebestová. Albatros, Praha 1984,
 Motlová, Milada: Hádej, co to je? Knižka hádanek. Amulet, Praha 2001,
 Mořská víla a jiné arabské pohádky. Delta, Kladno 1995,
 Nezval, Vítězslav: Dílo XIII. Kniha básní v próze. Československý spisovatel,
 Praha 1985,
 Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice. Albatros, Praha 1998,
 Říkadla, písničky a hádanky. Ze sbírek K. J. Erbena, Fr. Bartoše a W. S.
 Sumlorka vybrala a sestavila Olga Štruncová. SNDK, Praha 1953,
 Slácel, Jan: Uspávanky. Albatros, Praha 1983,
 Wolker pracujícím. Výbor S. K. Neumanna. Práce, Praha 1987,
 Žáček, Jiří: Dvakrát dvě je někdy pět. Albatros, Praha 1987.

Ostatní prameny:

- Cejnar, Roman: Vánoční koledy. Zpěvník. Eminent, Praha 2000,
 Závěrečná dokumentace ze souvislé pedagogické praxe studentů 5. ročníků
 PedF UK v Praze, zimní semestr 2004/2005,
 Eseje studentů učitelství druhého stupně 3., 4. a 5. ročníků a studentů speciální
 pedagogiky na PedF UK v Praze, zimní semestr 2004/2005,
 Písemná část přijímacích zkoušek na PedF UK v Praze, učitelství VVP, červen
 2005.

B. Literatura:

- Aristoteles: Poetika. Svoboda, Praha 1996,
- Artefiletika. Reflektivní pojetí výchovy uměním. Úvodní metodický materiál pro lektorské oddělení Národní galerie – Veletržní palác.
- Eartůňková, Jana – Zeman, Jiří: *Co a jak do čítanek. (K otázce výběru a funkce čítankových ukázek)*. In: Český jazyk a literatura 5 – 6, 1992 – 3, s. 97 – 104,
- Bean, Reynold: Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Portál, Praha 1995,
- Beránková, Eva: Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla. Fraus, Plzeň 2002,
- Bertrand, Yves: Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha 1998,
- Blažek, Josef: *Literární teorie na ZŠ*. In: Český jazyk a literatura 39, 1988 – 9, s. 337 – 345,
- Bylo, nebylo, bude. Once Upon a Time to Come. Česká kniha pro děti a mládež 2004. Czech Books for Children and Zouny People 2004. Ministerstvo kultury České republiky, Praha 2005. ISBN 80-86310-51-5,
- Císařová, Pavla: Co se v mládí naučíš... In: Gymnasion, 1, 2004, s. 104 – 105. ISSN 1214-603X,
- Crudenová, Loren: Herbář tajemných rostlin. Volvox Globator, Praha 1999,
- Červenka, Miroslav: Fikční světy lyriky. Paseka, Praha 2003,
- Doležel, Lubomír: Heterocosmica. Fikční světy. Karolinum, Praha 2003,
- Dvořák, Karel: *Výcvik v aktivním porozumění textu jako jedna z cest tvoření textu vlastního*. In: Český jazyk a literatura 3 – 4, 1992 – 3, s. 59 – 64,
- Eco, Umberto: Meze interpretace. Karolinum, Praha 2004. ISBN 80-246-0740-9,
- Eco, Umberto: O literatuře. Argo, Praha 2002,

- Gardner, Howard: Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Portál, Praha 1999,
- Gavora, Peter: Úvod do pedagogického výzkumu. Paido, Brno 2001,
- Genčiová, Miroslava: Literatura pro děti a mládež. SPN, Praha 1984,
- Hartl, Pavel – Hartlová, Helena: Psychologický slovník. Portál, Praha 2000,
- Hausenblas, Ondřej: Sloni, čtení, psaní a kritické myšlení. In: Stylistika IX, 2000, s. 285 – 300,
- Hausenblas, Ondřej: Prožitek, zkušenost, hodnoty v četbě – a přijímání na učitelskou fakultu. In: Tvar XVI, 2005, s. 6 - 7. ISSN 0862-657X,
- Hartl, Pavel – Hartlová, Helena: Psychologický slovník. Portál, Praha 2000,
- Houška, Tomáš: Škola hrou. Knížka pro učitele a rodiče všech školáků. Tomáš Houska, Praha 1991. ISBN 80-900704-7-7,
- Iser, Wolfgang: Teorie literatury. Aktuální perspektiva. Ústav pro českou literaturu AV ČR, Brno 2004,
- Ingarden, Roman: Fenomenologická estetika: Pokus o vymezení oblasti bádání. In: Umění, krása, šeredno. Texty z estetiky 20. století. Karolinum, Praha 2003,
- Janík, Tomáš: Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. Pedagogika, 54, 2004, s. 242 – 243. ISSN 0031-3815,
- Jirásek, Ivo: Zážitková pedagogika v kontextu dalších pedagogických směrů. In: Gymnasion, 1, 2004, s. 9. ISSN 1214-603X
- Kohl, Mary Ann: 200 výtvarných činností: náměty pro tvořivost dětí od 3 let. Portál, Praha 1996,
- Kolmáš, Josef: Suma tibetského písennictví. Argo, Praha 2004,
- Komenský, Jan Amos: Cesta světla. Mladá fronta, Praha 1992,
- Komenský, Jan Amos: Jana Amosa Komenského Didaktika velká. Vybrané spisy Jana Amosa Komenského, Díl I. Dědictví Komenského, Praha 1930,
- Komenský, Jan Amos: Didaktika analytická. Tvořivá škola, Brno 2004,

Komenský, Jan Amos: Didaktické spisy. Knihovna pedagogických klasiků. SPN, Praha 1954,

Komenský, Jan Amos: Didaktické spisy. Knihovna pedagogických klasiků. SPN, Praha 1951,

Kořátková, Soňa a kol.: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Karolinum, Praha 1998. ISBN 80-7184-756-9,

Kožmín, Zdeněk: Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře. Victoria Publishing, Praha 1995,

Kožmín, Zdeněk: Umění stylu. Československý spisovatel, Praha 1967,

Krejčová, Věra – Kargerová, Jana: Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy. Portál, Praha 2003,

Kurková, Libuše: Dětská tvořivost v hudbě a pohybu: pro lidové školy umění. SPN, Praha 1981,

Kyriacou, Chris: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha 1996,

Kučera, Václav: Nebezpečí interpretace. In: Český jazyk a literatura 1 – 2, 1990 - 91, s. 23 – 29.

Kuřina, F.: Co je to vlastně didaktika? In: Pedagogika, 55, č. 3, 2005, ISSN 0031-3815, s. 264 - 267,

Lederbuchová, Ladislava: Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. Západočeská univerzita, Plzeň 1997,

Lederbuchová, Ladislava: O čtenářství jedenáctiletých. Aleš Čeněk, Plzeň 2004, ISBN 80-86898-01-6,

Lederbuchová, Ladislava: Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie. H+H, Jinočany 2002,

Librová, Hana: Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu. Doplněk, Brno 2003,

- Lipovetsky, Gilles: Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů. Prostor, Praha 1999,
- Leština, Vladimír: Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí. Portál, Praha 1995,
- Lokšová, Irena - Lokša, Jozef: Tvořivé vyučování. Grada, Praha 2003,
- Lokšová, Irena - Lokša, Jozef: Pozornost, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení. Portál, Praha 1999,
- Mlejnek, Josef: Dětská tvořivá hra. IPOS, Praha 2004,
- Moldan, Bedřich: Životní prostředí. Globální perspektiva. Karolinum, Praha 1995,
- Mukařovský, Jan: Záměrnost a nezáměrnost v umění. In: Obecná estetika. Praha,
- Mukařovský, Jan: Poetika jako základ literární výchovy na střední škole. In: Střední škola 23 (50), 1942-43, č. 5, 7.7.1943, s. 205 – 215,
- Nakonečný, Milan: Psychologie osobnosti. Academia, Praha 1995,
- Nezkusil, Vladimír: Didaktický princip názornosti a interpretace textů. In: Český jazyk a literatura 38, 1987 – 8, s. 400 – 408,
- Nezkusil, Vladimír: Studie z poetiky literatury pro děti a mládež. Albatros, Praha 1983,
- Ortega y Gasset, José: Vzpouza davů. Naše vojsko, Praha 1993,
- Pařízek, Vlastimil: Obecná pedagogika. Karolinum, Praha 1991,
- Peterka, Josef: Teorie literatury pro učitele, PFUK, Praha 2001,
- Petrová, Alexandra: Tvořivost v teorii a praxi. Vodnář, Praha 1999,
- Petrová, Alexandra: Didaktika a tvořivost. Technická univerzita Liberec, Fakulta pedagogická, 1995,
- Pohnerová, Marta: Duchovní a smyslová výchova. Hradec Králové 1993,
- Průcha, Jan: Moderní pedagogika. Portál, Praha 2002,

Průcha, Jan - Walterová, Eliška - Mareš, Jiří: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2002,

Průchová, Jarmila a kol.: Rizika vstupu do EU a jak je minimalizovat. Vlastní náklad, Praha 2003,

Ruyeur, Raymond: Paradoxy vědomí. Expresivita. Praha, 1994,

Schmid, Wolf: Narativní transformace. Ústav pro českou literaturu AV ČR, Brno 2004,

Skalková, Jarmila: Za novou kvalitu vyučování. Paido, Brno 1995.

Skalková, Jarmila: Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. In: Pedagogika, 55, č. 1, 2005, ISSN 0031-3815, s. 4 – 19,

Slavík, Jan: Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o rámcových vzdělávacích programech. In: Pedagogika, 55, č. 3, 2005, ISSN 0031-3815, s. 268 - 273,

Slavík, Jan: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Karolinum, Praha 1997,

Slavík, Jan: Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky 1. díl. UK v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2001,

Slavík, Jan – Janík, Tomáš: Významová struktura faktu v oborových didaktikách.

Slavík, Jan – Wawrosz, Petr: Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky 2. díl. UK v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2004,

Spilková, Vladimíra: Jakou školu potřebujeme? Edice Škola 21. Ediční řada Diskuse sv. 1. Strom, Praha 1997,

Spilková, Vladimíra: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. In: Pedagogika, 55, č. 1, 2005, ISSN 0031-3815, s. 20 -21,

Steiner, Rudolf. Janova Apokalypsa. Michael, Svatý Kopeček u Olomouce 2005.

- Steiner, Rudolf: Tajemství barev. Fabula, Hranice 2005,
- Steiner, Rudolf: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. Opherus, Semily 2003,
- Steiner Rudolf: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika. Opherus, Semily 2003,
- Šamšula, Pavel: Obrazárna v hlavě 1-10. Práce, Praha 1996,
- Šamšula, Pavel – Leština, Vladimír: Výtvarná výchova v 7. a 8. ročníku. Metodická příručka. SPN, Praha 1982,
- Štembergová – Kratochvílová, Šárka: Metodika mluvní výchovy dětí. Sdružení pro tvořivou dramaturgii Praha, Praha 1994,
- Tříška, Jan: Evropská flóra. Artia, Praha 1979,
- Uhlířová, Jana: Role hry v Komenského pedagogické koncepci. PedFUK, Praha 2003,
- Ulrychová, Irina – Taubenhauselová, Květoslava: Čteme si a hrajeme. Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii 1, 2. Pansofia, Praha 1994, resp. 1995,
- Vyskočilová, Eva: Konstruktivistické pojetí učiva a učení. In: Komenský., 129, č. 5, 2005. ISSN 0323-0449,
- Walterová, Eliška: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Paido, Brno 2004. ISBN 80-7315-083-2,
- Walterová, Eliška – Průcha, Jan – Mareš, Jiří: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2002.
- Zuska, Vlastimil: Umění, krása, šeredno. Texty z estetiky 20. století. Karolinum, Praha 2003.

Cizojazyčné zdroje:

Francouzsky psaná sekundární literatura:

- Beaudot, Alain: Vers une pédagogie de la créativité. ESF 1973,
- Combe, Dominique, Les genres littéraires, Hachette-Supérieur, 1995,
- Descartes, René: Le discours de la méthode. Libro, Pössneck, 1999,
- Duborgel, Bruno: Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire a la culture des songes.
- Georges, Jean: Pour une pédagogie de l'imaginaire. Casterman, Paris 1991,
- Leif, Joseph: L'imagination créatrice, créativité ou activité. Delagrave, Paris 1985,
- Morin, Edgar: La tete bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée. Seuil, Paris 1999,
- Rudolph, Karl: Morceaux choisis des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau. Velhagen & Klafing, Bielefeld und Leipzig 1930,

Španělsky psaná sekundární literatura:

- Belmonte, Lorenzo Tébar: El perfil del profesor mediador. Santillana, Madrid 2003. ISBN 84-294-7290-8,

Anglicky psaná sekundární literatura:

- Short, R. A., Kane, M., Peeling, T.: Retooling the reading lesson: Matching the right tools to the job. In: The Reading Teacher 3, 54, 2000,

C. Internetové zdroje:

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice:
[http://www.msmt.cz/ DOMEK/Default.asp?ARI=102445&CAI=2802&EXPS="BÍLÁ*"%20AND%20"KNIHA*"](http://www.msmt.cz/ DOMEK/Default.asp?ARI=102445&CAI=2802&EXPS=)

Ilustrace Josefa Lady k pohádce O Červené Karkulce:
<http://web.quick.cz/andromeda-kozlofka/l.htm>

Kritické myšlení:
<http://www.kritickemysleni.cz/>

Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních Č.j.: 32 338/2000-22 V Praze dne 14. prosince 2001:
<http://www.msmt.cz/ DOMEK/default.asp?ARI=101313&CAI=3053>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – hlavní stránka:
<http://www.msmt.cz/>

Obrázky z mezipředmětového úkolu *Přesazujeme postavy*:
<http://www.ao.cz/galerie.php?sekce=1&search=1>

Popis žita setého:
<http://www.2zskolin.cz/kytky/13/13.html> a
<http://www.oa.svitavy.cz/pro/renata/priroda/priroda1/obili/zit/index.htm>

Ilustrační foto žita setého:
<http://www.zupu.cz/index.php?pid=76>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – schválená verze:
<http://www.msmt.cz/ DOMEK/default.asp?ARI=102947&CAI=2835>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2005:
<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>

Standard základního vzdělávání, č.j. 20819/95-26 ze dne 22. 8. 1995 (zveřejněn ve Věstníku MŠMT sešit 9/1995):
<http://www.msmt.cz/ DOMEK/default.asp?ARI=101238&CAI=2702>

Výzkumný ústav pedagogický v Praze:
<http://www.vuppraha.cz/>

Vzdělávací program literárně-dramatického oboru základních uměleckých škol
(Schváleno MŠMT dne 30. června 2004 pod č.j. 22 558/2004-22 s platností od
1. 9. 2004):

<http://www.msmt.cz/Files/HTM/PKVzdelprogrLDOb.htm>

II.

Obsah části II.

Metodické poznámky k části II.

Vlastní program:

Úvodní část

- §1. Na co bychom neměli zapomenout
- §2. Jak získat děti pro text?
- §3. Výběr textů
- §4. Formulace otázek a úkolů
- §5. Literární výchova v přírodě
- §6. Učení formou hry
- §7. Literární hračky, pomůcky a činnosti
- §8. Nehrajeme si samoúčelně a zbytečně hodinu nepředimenzujeme!
- §9. Důraz na mezipředmětové vztahy

Hlavní část

A. Příklady mezipředmětových vztahů

Hra na ilustrátory (Ilustrace úryvku)

Přesazujeme postavy (Zasazení postavy do příběhu)

Čas pokračovala... (Literární rozšíření prostoru obrazu/fotografie líčením či příběhem)

Vltava (Inspirované skládání básně)

Literární ekologie

B. Časově řazené činnosti

1. Podzim

Příběh padajícího listu (Vypravěčská perspektiva, příběh, lyrizovaná próza)

Báseň plná barev (Čtenářská interpretace lyrického textu na základě uchopení barevnosti) Náhrdelník z jeřabin

(Veršované věnování a poděkování)

Můj podzim (Vlastní text s využitím metaforiky barev)

Náhrdelník z jeřabin (Věnování a poděkování)

Obrázková osnova (Výtvarné zobrazení relevantních částí děje)

Vlastní comics (Zobrazení relevantních částí děje s replikami postav)

Čaj z jehličí a lívance z žaludové mouky (Umělecký text jako inspirace ke konkrétním činnostem)

2. Zima

Čistý jako sníh (Tvorba vlastního přirovnání)
Ledové květy (Identifikace obraznosti výrazu)

Svět je z čokolády (Tvorba vlastní metafory)
Zimní hádanka: krajka z jinovatky (Metafora jako hádanka)
Literární sněhulák (Změna vypravěčské perspektivy)

3. Jaro

Na jaře jsem strom (Elementární básnická nebo prozaická konfese)

4. Léto

Oslava slunce (Tvorba oslavné básně)
Vzkaz pro sluníčko (Tvorba krátké veršovanéky pro sluníčko)
Co budu dělat u moře (Změna intence textu a jeho ozvláštňení)
Jak se proměňují mraky (Dynamický popis s výrazným uplatněním fantazie)
Chladící kamínky (Žánr anekdoty; výrazový prostředek metonymie)
Slunce je velký básník (Metafora, definiční metafora, metafora rozvinutá v baseň)

C. Činnosti k volnému časovému zařazení

Která krajina je více pohádková? (Identifikace pohádkové topoi; uchopení žánru na základě časoprostoru)
Kdo jsem? (Identifikace pohádkové postavy)
„Babizna – světýlko – Mařenka – zabloudili – pec – Jeniček“ (Rekonstrukce známé pohádky skládáním dějových motivů)
Smutná básnička? (Elementární charakteristika básně na základě formulace dojmů)
Co je básnička a co ne? (Elementární komparace dvou textů na základě tvaru)
Které básničky k sobě patří/nepatří? (Elementární komparace více textů na základě motiviky)
Učinky (Elementární interpretace básně na základě analýzy básnické situace)
Výprava k prameni (Komparace básnické situace na základě zážitku a hlubšího porozumění)
Místek a rybičky (Elementární interpretace básně na základě komparace básnické situace)
Jak se popisuje krajina a jak mobilní telefon (Ličení a prostý popis předmětu)
Pomozte panu spisovateli (Hledání adekvátního výrazu a rytmus)
„Za devatero horami“ (Rychlá identifikace žánru)
Jsou to obě pohádky? (Elementární komparace epických textů)
Hra na ožívování věcí (Vytváření vlastní personifikace jako jednoho ze základních tropů lyriky)

Lyrický telegram (Testování možností lyrického a epického textu)

Měníme tvar básně (Hra s konkrétní poezií: rekonstrukce původního tvaru básně)

Stvoření světa mýma očima (Literární ztvárnění vlastní představy o vzniku světa)

Návštěva ZOO (Volné psaní o oblíbeném zvířeti)

Metodické poznámky k části II.

Propojení literární, výtvarné, hudební a pohybové výchovy v některých úkolech a námětech není záměrně vyčleněno do kapitol (viz kapitola 15. *Hlediska tvorby programu a jeho strukturace v části I.*). Program vše integruje .

Každá kapitola, téma, problém jsou navrženy tak, aby mohly odpovídat alespoň zhruba jedné vyučovací hodině, předpokládá se však, že učitel z kapitoly např. využije jen část či ji naopak bude realizovat ve více hodinách. Rovněž u žádného úkolu není záměrně poznamenáno, pro jak staré děti je určen. Učitel ho tak může využít jako určitý typ činnosti, který přizpůsobí věku svých žáků a může ho podle konkrétních podmínek přetvářet. Navržený program proto není jen „hotovou kuchařkou“ pro prvostupňové učitele, ale programem pro přemýšlení a **další tvůrčí zpracování**.

Učíme zde jen poznámku, že ideálním uspořádáním hodin čtení a později literární výchovy by byly dvouhodinové bloky. Ty by poskytovaly jak dostatek času k tvoření, tak např. pro reflexi či prostor pro integraci výchov.

Pod kategorií *Cíl* budeme rozumět cíl zadávaného úkolu. Bude převážně literárně výchovný, někde však tato literárnost bude méně zřetelná, např. tam, kde půjde o literární ztvárnění toho kterého úkolu. Pod *Metodou* rozumíme hlavní použitou výukovou metodu. Sama metoda bude mnohdy dílčím cílem v jiných aktivitách. *Varianty zadání* uvádíme u příslušných úkolů jednak proto, že konkrétní podmínky ve třídě, složení žáků atp. nemusí navrhovaným činnostem vždy plně vyhovovat, a je třeba je přizpůsobit, jednak proto, aby činnosti působily stále lákavě a nově, kdyby se učitel rozhodl příslušnou aktivitu kdykoli v příštích hodinách zopakovat.

V několika úkolech jsem se nechal inspirovat praktikujícími studenty. V takovém případě uvádím v závorce jejich křestní jméno, školu a rok.

Vlastní program

Úvodní část

§1. Na co bychom neměli zapomenout

1. Protážení těla

Optimální je krátké protážení jak na začátku hodiny (pokud ovšem nejsou žáci po tělocviku) tak uprostřed, vycítí-li učitel potřebu

Příklady protážení:

Hry na počasí: rukama předvádíme: vánek, vítr, vichřici, déšť, bouřku, sněžení, kroupy.

Hra na zrcadlo: Tato hra zároveň tříbí pozornost a uvolňuje. Jeden žák předvádí člověka před zrcadlem, druhý hraje jeho obraz. Musí co nejvěrněji zrcadlově kopírovat jeho pohyby. Tato aktivita se zatím vždy setkala s úspěchem!

Trháme jablíčka: natahujeme střídavě levou a pravou ruku co nejvýš, stoupáme si přitom na špičky.

Přenášíme peříčko a těžkou kouli: uděláme si kolem sebe místo, rozkročíme se a z levé strany na pravou napodobujeme přenášení lehkého peříčka v dlani. Dbáme jemnosti. To několikrát opakujeme a poté místo peříčka naopak zvedáme a přenášíme těžkou železnou kouli. Vynakládáme sílu. Případný „divák“ by měl opravdu poznat, kdy se jedná o peříčko a kdy o těžkou kouli!

Hadroví panáci: představíme si, že jsme hadroví panáci a zcela uvolníme celé tělo včetně hlavy. Chodíme po třídě. Dobré na uvolnění, i psychické.

Protážení hlavy: Představíme si, že máme hrozně těžkou hlavu: puštěním její vlastní váhy pak opisujeme půlkruh z jedné strany na druhou. Pouze vlastní vahou hlavy. Neopisujeme celý kruh kvůli krční páteři.

Spojení rukou za zády: Jde o notoricky známý cvik. Spojíme si křížem obě ruce, jednu vedenou horem, druhou spodem, potom je prohodíme.

2. Rozmluvení

Kromě známých příkladů (*Julie olejuje koleje* apod.) nám vhodně poslouží např. *Metodika mluvní výchovy dětí* Šárky Šrembergové – Kratochvílové, kde je práce s dětmi odstupňována podle jejich věku. Některé z níže uvedených příkladů jsou vzaty právě z ní:

Příklady cvičení:

Rubl, dolar, libra, rubl, dolar, libra...

Toto foto, toto foto...

Je Olivier olivrejovaný, nebo neolivrejovaný?

Šel Prokop pro kropítko.

Pokud? Po potok.

Slapla pixla z plexiskla.

Letěl jelen jetelem?

Můžeme však také využít zvukomalebých, nebo naopak kakofonických příkladů ze známých literárních děl, které můžeme pro mluvní účely zkrátit nebo upravit. Např. můžeme stále za sebou opakovat spojení slov nebo celé verše:

ouplné lůny bledá tvář (Mácha),

rudý vřes, rudý vřes, ... (Sládek)

na topole podle skal, na topole podle skal... (Erben),

Nevadí, když děti při této činnosti opakovaným slovům úplně neporozumí nebo se jim budou zdát poněkud zastaralá (lůna, ouplná). Jedná se o to, aby si mluvidla zvykla na určité nastavení a mluvní tempo. Tím, že se využívá materiálu známých autorů, pěstuje se v dětech jisté elementární povědomí o jejich tvorbě.

Učitel může využít i vlastní invence. Motivující je, když je spojení slov něčím zajímavé nebo legrační.

pole pod Popocatépetlem, pole pod Popocatépetlem... (pol, pop)

přel se před prádelnou, přel se před prádelnou...

vrány se vrací vraty, vrány se vrací vraty... (vr)

Krakonošův kraj, Krakonošův kraj... (kr)

motýl miluje máky, motýl miluje máky... (mo, mi, má)

Na některých spontánně však vzniklých slovních spojení se děti učí lexikální, a tím i věcné souvislosti.

žito žije, žito žije, ...
Úpa úpěnlivě úpí, Úpa úpěnlivě úpí...

§2. Jak získat děti pro text?

Obecně lze snad říct, že motivace na 1. stupni ZŠ je jednodušší alespoň už z toho důvodu, že učitel pro šesti až jedenáctileté děti přece jen představuje větší autoritu než pro pubertální mládež. Nyní uvedeme pár možností, které se v praxi na prvním stupni osvědčily jako úvodní motivace:

Nejnapínavější část příběhu mi spadla do bláta!

Dobrý den, děti, sedněte si, já mám ale dneska smůlu! Představte si, co se mi stalo: Měla jsem na dnešní hodinu čtení nachystaný moc zajímavý a napínavý příběh. Ten byste v žádné čítance nenašly, proto jsem ho měla na několika papírech. Ale když jsem ty papíry nesla do školy, jeden z nich mi spadnul do bláta a tak se namočil a umazal, že jsem ho tam musela nechat. A zrovna to byla ta nejnapínavější část příběhu! Co teď?! Budete si ho muset domyslet samy!

Zbýl jen začátek:

V jednom městě žil kdysi bohatý Maur. Měl krásný dům a ještě krásnější zahradu, vinice i olivový háj, ve sklepě truhly plné zlatáků. Měl všechno, co si mohl přát, jen jedno mu chybělo a to si nemohl koupit ani za všechny zlatáky světa. Maur byl totiž slepý. Nikdy neviděl hrozny ze svých vinic, ani sluneční světlo, když se míhalo mezi listy olivovníků, ani růže v zahradě, ani modré nebe nad svým palácem.

Přicházeli k němu slavní lékaři /.../ Jediný člověk, se kterým se síýkal, byl jeho mladý otrok: piráti ho kdysi zajali na ostrově Mallorce, bohatý Maur ho koupil na trhu za hrst stříbrných a učinil z něho svého sluhu. Za čas si chlapce oblíbil a jednal s ním jako s vlastním synem; rozprávěl s ním za dlouhých večerů, procházel se s ním po zahradě./.../ Jednoho dne mu chlapec řekl: „Pane, rád bych se vrátil na nějaký čas domů, na svůj rodný ostrov“...

a úplný konec:

A tak přestal být chlapec z ostrova Mallorky otrokem. Maura však neopustil a žil s ním až do jeho smrti. Když pak jednoho dne starý Maur zemřel, chlapec zmizel, jako by ho odvál vítr.

Vrátil se domů, do zázračných hor svého ostrova.

(Cibula, Václav: Zázračné hory z ostrova Mallorky. Citováno podle: Slabý – Lhotová – Pechová: Čítanka 4. SPN, Praha 1993, s. 95 – 97.)

Následuje např. dopsání či dovyprávění chybějící části příběhu. (nápad Luzka, praxe na ZŠ Ke Kateřinkám, 2002, výběr textu Ondřej Hník)

Konec příběhu se navždy ztratil!

Děti, tuhle krátkou pohádku autor sice dokončil, ale já myslím, že se potom jeho konec někde ztratil a my ho neznáme, můžeme si ho pouze domyslet. Co kdybychom si to zkusili i my tady?

Někdo by mohl namítnout, že se zadáním tohoto úkolu dopouštíme zkreslení literární historie. V takovém případě si text může vymyslet učitel sám.

O kohoutkovi a slepičce

Žili kdysi bratr a sestra, kohoutek a slepička. Jednou zaběhl kohoutek do sadu a zobal zelený angrešt. Slepička mu bránila: „Nejez, kohoutku! Počkej, až angrešt dozraje!“ Ale kohoutek neposlechl, zobal a zobal a tolik se nazobal, že se domů sotva dovlekl. „Ó já nešťastný,“ bědoval kohoutek, „bolí to, sestřičko, bolí!“ Slepička dala kohoutkovi napít máty, přiložila mu hořčičnou náplast, a bolest přešla.

Kohoutek se uzdravil a vyšel do polí. Běhal, skákal, uhřál se, zapotil se, a tak běžel k potoku napít se studené vody. Slepička na něho křičela: „Nepij, kohoutku, počkej, až vychladneš!“ Kohoutek neposlechl, napil se studené vody a za chvíli ho roztrásla zima – snova ho slepička domů dovedla. Slepička běžela pro doktora, doktor předeepsal hořký lék, ale kohoutek si dlouho poležel v posteli /.../

Ztracený konec:

Když se vystonal, začínala už zima. Kohoutek viděl, že se řeka pokryla ledem, a dostal chuť klouzat se po ledě. Slepička mu bránila: „Ach kohoutku, počkej, až řeka dobře zamrzne! Zatím je led ještě tenounký, utopíš se!“ Ale kohoutek sestřičku neposlechl, vběhl na led,

led se prolomil a kohoutek žbluňk do vody! Nikdo už kohoutka nespatriil.

(Jiná o kohoutkovi a slepičce. Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice. Albatros, Praha 1998, s. 25)

Tenhle zašifrovaný vzkaz jsem našla ráno na stole!

Dobrý den, děti, vítám vás na dnešní hodině čtení. Měli jsme si dneska číst z čítanky, ale představte si, že když jsem ráno vstala, měla jsem na stole tyhle zašifrované vzkazy! Tak jsem je vzala s sebou. Pomůžete mi je rozluštit?

Na vzkazech je např. pokyn pro další literární činnost. (Mirka, praxe na ZŠ Ke Kateřinkám, 2004)

Najdeme odfoukaná slova?

Zvedl se vítr a odnesl některá slova z básničky. Najdeme je a dáme je nazpátek tam, kam asi původně patřila?

Podtrhaná slova jsou slova odfoukaná. Je to prakticky nejjednodušší možnost doplnění pro děti, neboť se jedná o slova: 1. na exponovaných místech, na konci veršů, ve kterých se realizuje rým, 2. která se sama rýmují, 3. se stejným počtem slabik, tedy vybízí k dosazení na stejné místo, 4. podobná.

Topoly

Topoly u rybníka,
vy jste naháči,
kteří si v chladné vodě
prsty namáčíte.

(Ondřej Hník, Topoly, z vlastní tvorby)

Po třídě se mi rozsypaly perly a vy je teď musíme sebrat. Kdo dokáže dát dohromady celý náhrdelník? Když nebude ticho, perly zmizí!

Perlami rozumíme jednotlivé verše, náhrdelníkem pak báseň složenou z posbíraných veršů. Jednotlivé verše (**varianta 1**: dvouverší), nastříhané do proužků z několika různých básní (**varianta 1**: záměrně podobného námětu i podobného zpracování, **varianta 2**: záměrně různého náměru, ale podobného zpracování, **varianta 3**: záměrně stejného námětu, ale různého zpracování), poschováváme před začátkem hodiny různě po třídě. Žáci pracují ve skupinách, každá skupina skládá jinou báseň, každá skupina si určí vždy svého „průzkumníka“ a ten nepotřebné verše vyměňuje za hledané či alespoň potenciálně se hodící verše.

(Mirka, praxe na ZŠ Ke Kateřinkám, 2004)

§3. Výběr textů

Texty pro jednotlivé cíle programu jsme vybírali jednak s ohledem na příslušné téma, jednak s ohledem na dítě. Text by měl být pro dítě přitažlivý, srozumitelný a zajímavý, ale zároveň by měl být bohatý pro potenciální práci.

„...nepomůže k tomu toto, aby se jim k cvičení jejich dávala látka libá, s níž by se jim nercili nestýskalo, alebrž rozkoš z ní měli, a ona je k sobě vábila“¹⁾

V části I. jsme narazili na problém strukturace programu. Pokusme se alespoň částečně udržet **přirozené členění časové**, chcete-li vlastně **časově tematické**, neboť každé roční období s sebou přináší jiné náměty k činnostem.

Zúvodněno je tím, že je analogické řádu přírody, světa, který nás obklopuje. Časově řazené úkoly najdeme v části **časově řazené činnosti**. Program tím však

v žádném případě není časově neprostopupný, jednotlivé listy programu je možno klást do kroužkové vazby, z které budou snadno vyjímateľné a bude možno je

libovolně přeskupit (viz část I., kapitola problémové pojetí „KP.“ Protože se však nabízejí činnosti univerzální, které je možno provádět v kterémkoli ročním

období, má program ještě část **činností k volnému časovému zařazení**.

§4. Formulace otázek a úkolů

Samo zadání by mělo být **zajímavé** a obsahovat **motivující prvek** (*pomůžete panu spisovateli najít správné slovo do básničky?*).

Např. oproti direktivním formulacím *nakreslete k úryvku obrázek!*; *vyřešte každá skupina své hádanky!* nebo *napiš krátký příběh na toto téma!* se snažíme formulovat úkoly tak, aby dětem naznačovaly, že půjde o hru: *nyní si zahrajeme na ilustrátory, líbila by se vám teď hra na hadače? resp. pokuste se nyní vytvořit krátký příběh, ve kterém... Bude to pro vás hra na spisovatele...atp.*

Oproti striktně zadanému *nyní slož báseň!* se např. ptáme: *dokázali byste teď po přečtení básničky o podzimu složit svoji vlastní básničku?* atp.

§5. Literární výchova v přírodě

Současné děti, hlavně z měst, tráví v přírodě minimum volného času. Výuka s výchovou v přírodě není ztráta času již proto, že sama příroda nás učí a navíc zde může probíhat i běžná školní výuka. Ideální je spojení alespoň dvou nebo více hodin. Může např. probíhat výtvarná výchova a čtení dohromady. Samozřejmě lze praktikovat pouze omezeně, na školách v centru Prahy je to nejvíce časově náročné a samozřejmě vždy je to záležitostí dohody s ředitelem školy a ostatními učiteli.

Příklady literárních činností v přírodě:

Prosté čtení.

Předčítání učitelem, děti naslouchají.

Pozorování (barev, tráv, padám listů atp.) pro další výukové účely, konkrétně např. literární ztvárnění.

Sběr přírodnin pro další výukové účely. Nemusí se jednat jen o pracovní či výtvarnou výchovu (např. náhrdelník z jeřabin či placky z žaludů + literární úkoly viz níže).

§6. Učení formou hry

Učení formou hry rozhodně není ztráta času. Je obohacující i užitečné výuku prokládat hrami, jejichž cíl není ryze literární, ale třeba jen jazykový nebo se jimi trénuje některá dílčí dovednost: slovní, fonetické, hry, paměťové hry atp.

Příklad paměťových her:

Na tabuli jsou slova. Máte např. dvě minuty na to, abyste se na ně soustředěně dívaly. Potom tabuli obrátíme a vy se budete snažit napsat co nejvíce slov, která jste si zapamatovaly.

Varianta zadání: dvojice, trojice slov.

Příklad slovních her:

Dostali jste text, do kterého se vloudila nepatřičná slova, slova navíc. Pokuste se je najít a podtrhněte je (v úryvku jsou nadbytečná slova podtržena).

Jak se Cipísek narodil

Jednou vyšla Manka z jeskyně a povídá:

„Rumcajsi, hned narodil se nám synek a budeme mu loupežník říkat Cipísek.“

„To si musím na radost vystřelit myši z pistole!“ křikl jeho loupežník Rumcajs.

Nabil jelikož do pistole žalud a silně kaštan vystřelil, že to bylo nebylo slyšet z lesa Řáholce až do města Jičina.

„A teď se na našeho synka podívám.“

Cipísek ležel v kolíbce z dlabaného borového polena kokosu, protože borovice je měkčí než dub a tolik Praha netlačí. Pod hlavou má polštář z mechu a přikrytý je lopuchovým listem.

(Čtvrtek, Václav: Cipísek. Albatros, Praha 1979, s. 9)

Našli jste opravdu všechna slova, která do úryvku nepatřila? Dokázali byste teď říct, proč tam nepatřila?

Varianta zadání: v textu některá slova chybí (v úryvku jsou chybějící slova podtržena)

Pasáček vepřů
Litevská pohádka

Za dávných časů žil na kraji lesa sedlák. Nežil sám, ale s ženou a třemi syny.

Oba dva starší byli chytří a šikovní, ale nejmladší, to byl takový prost'áček. Nic mu nešlo od ruky: cokoli promluvil nebo udělal, všechno bylo špatně, všechno jen lidem pro smích. Tak proslul jako hlupák.

Kdopak má hlupáka v úctě? Bratři obnosí oděv, až jenom cáry zůstanou, ale přece je ho ještě škoda vyhodit; dají ho tedy nejmladšímu: nos ho ted' ty. Nechutná-li jim nějaký kousek jídla, položí ho na talíř nejmladšímu. a tu máš, jez! A když se naskytne nějaká hodně těžká a špinavá práce, hned zavolají nejmladšího: udělej to, brachu, bud' tak dobrý!

Sedlák měl mnoho veprů. Kdo je bude pást? Starší, chytří bratři nebudou přece běhat s prutem po lese! Vždyť k tomu je tu nejmladší, hlupáček! I stal se nejmladší bratr pasákem veprů.

(Diamantová sekera. Baltské pohádky. Svět sovětů, Praha 1956, s. 88 – 89)

Příklad hlasových her:

Učitel nebo vybraný žák pouze artikuluje slova, ostatní odezírají a hádají.

§7. Literární hračky, pomůcky a činnosti

Není snad třeba hovořit o potřebnosti a užitečnosti hraček. Tzv. literární hračky nám někdy poslouží místo úvodní motivace, pomohou udržet zájem, v neposlední řadě ale také ušetří práci učiteli. Budeme je používat příležitostně, aby se na ně děti těšily, a jako nástroj, nikoli jako konečnou aktivitu. Jaké to konkrétně budou? Např.:

1. Literární hrací kostka

Z tvrdého papíru nebo z kartonu vyrobíme krychli, která nám bude sloužit jako hrací kostka. Máme nyní mnoho možností, co napíšeme na jejích šest stran, může to být např.:

- 1. sestav z vystřižených slov, 2. vyprávěj, 3. piš, 4. namaluj, 5. předved' a říkej, 6. předved' beze slov

K těmto úkolům můžeme buď sami jakožto učitelé vymýšlet témata ke ztvárnění, nebo si je mohou vymýšlet žáci sami, ale můžeme také kombinovat s další hrací kostkou, na které bude 6 témat. Úkol pak např. bude znít: *sestav ze slov + cesta ze školy* nebo *předved' a říkej + co vidím na jarní louce*, atp.

Můžeme také použít obyčejnou hrací kostku a jednotlivým číslům přiřadit např.:

1. literární žánr (např. 1. básnička, 2. říkanka, 3. rozpočítadlo, 4. hádanka, 5. začátek pohádky, 6. anekdota) + vytvořit / říct z paměti,
2. konkrétní literární postavu (např. 1. Zlatovláska, 2. Maková panenka, 3. Cipísek, 4. Křemílek, 5. Kostěj Nesmrtelný, 6. Jezinky) + uhodnout název pohádky,
3. konkrétní básničku, pohádku atd. + vyjmenovat postavy,
4. konkrétní verš, který se v poslední hodině ve třídě četl + hádat báseň,
5. počet slabik + vymyslet rýmující se dvojverší,
6. konkrétní ilustraci + hádat příslušnou pohádku.

2. Literární mapa

Děti ji mohou vytvořit sami s pomocí učitele, a to na mnoha úrovních. Mapa pro druhou a třetí třídu bude například znázorňovat elementární poznatky rozdílů literárních druhů poezie a prózy, mapu pro pátou třídu můžeme koncipovat tak, že do ní nalepíme úryvky z textů se jmény autorů, které se nám nejvíce líbily atp. Literární mapa by měla vzniknout až jako výstup předchozí činnosti, děti by se k ní měly dopracovat v podstatě sami, učitel jen navrhne řešení, pomáhá při sestavování, koordinuje činnost.

Příklad literární mapy pro druhou třídu:

Básnička:

Už je podzim
František Hrubín

Už je podzim, hnědá hlína
lepí se rám na paty
a z modrého nebe zbylo
jenom Hance na šaty.

Draku, hledej mezi mraky
ještě kousek plátýnka,
ať si může modrou sukni
ušít také maminka!

(Hrubín, František: Špalíček veršů a pohádek. Citováno podle: Nováková, Z. – Wágnerová, D.: Čítanka 2., s.20.)

Básničkou je také ale i:

- **písnička:**

Když jsem já sloužil
to první léto,
vysloužil jsem si
kuřátko za to:
a to kuře krákoře,
běhá po dvoře;
má panenka pláče
doma v komoře...

(Říkadla, písničky a hádanky. Ze sbírek K. J. Erbena, Fr. Bartoše a W. S. Sumlorka vybrala a sestavila Olga Štruncová. SNDK, Praha 1953. Neustránkováno)

- **říkanka:**

Josefe, Josefe!
Koza běhá po lese!
Josef za ní s tlustou holí,
ona křičí, že to bolí!

(Lada, Josef: Kniha říkadel. Albatros, Praha 1978, s.61)

- **hádanka:**

Přišel k nám panáček,
měl červený fráček,
když jsme ho svlíkali,
všichni jsme plakali.

(Cibule)

(Říkadla, písničky a hádanky. Ze sbírek K. J. Erbena, Fr. Bartoše a W. S. Sumlorka vybrala a sestavila Olga Štruncová. SNDK, Praha 1953. Neustránkováno)

- **koleda:**

Koleda, koleda, Štěpáne,
co to neseš ve džbáně?
Nesu, nesu koledu,
upad jsem s ní na ledu,
psi se ke mně sběhli,

koledu mi snědli /.../

(Erben, Karel Jaromír: Mateřídouška vlastní naší milé. Výbor říkadel a pohádek z Prostonárodních českých písní a říkadel. Svojtka&Co., Praha 2003, s.27)

- **zaříkadlo:**

Zavírám, zavírám les,
aby sem nikdo nevlez,
ani kočka, ani pes.
Vleze-li sem bába,
ať z ní bude žába;
vleze-li sem dědek,
ať je z něho dudek;
vleze-li sem panna,
ať z ní bude srna;
vleze-li sem mládenec,
ať je z něho brabenec!

(Erben, Karel Jaromír: Mateřídouška vlastní naší milé. Výbor říkadel a pohádek z Prostonárodních českých písní a říkadel. Svojtka&Co., Praha 2003, s.35)

Literární mapa může být například tvořena z hádanek, které děti samy ve skupinách vymyslí, např.:

Rýmuje se to a zpívá se to. Co to je? (písnička),
Rýmuje se to, ale nezpívá se to. Jen recituje. Co to je? (básnička),
Vypráví se to, vystupují tam nadpřirozené bytosti a má to dobrý konec. Co to je? (pohádka) atp.

Z literární mapy může vzniknout názorný plakát, který je však náročný na výrobu. Kromě toho, že bude mít text různou grafickou úpravu (velikost, barvu, umístění na plakátu atp.) může být každý text zvlášť ilustrován, a to dětmi samctnými.

Papírové postavičky

Na čtvrtku děti malují literární postavy z příběhu, který společně přečetly. Zadání tohoto může být různě formulované i různě cílené (viz níže). Postavy potom ze čtvrtky vystříhneme a můžeme je dále využít: např. při hádání jména postavy, při přiřazování replik budou magnetem připnuté k tabuli atp. K výrobě loutek stačí zezadu izolepou přilepit špejli. S loutkami pak děti samy hrají jednoduché divadlo (např. se hraje přečtený úryvek či celá pohádka).

Přírodní čítárna

Uspořádáme výlet do přírody a děti ve skupinkách nebo jako jednotlivci upraví jimi nalezený a zvolený koutek přírody pro co nejpohodlnější čtení, ať už v sedě nebo v leže. Může se jednat o jednoduchou „přírodní čítárnu“ v lese na pařezu, na kládě, na mechu, na mezi atp. Výsledná land-artová díla pak můžeme porovnat a ohodnotit, třeba tematicky knížkou. Jde v podstatě o spojení výtvarné výchovy, výchovy ke čtenářství a skryté ekologické výchovy. V následující hodině můžou děti jednoduše popsat svoji „přírodní čítárnu“ a přiblížit ji tak např. spolužákům, kteří ji neviděli, nebo napsat, „*jak si představuji svoji čítárnu?*“

Třídní výstavka

Uspořádání třídní výstavky není náročné ani pro žáky, ani pro učitele. Můžeme ji pojmut i tematicky:

- **výstavka nejkrásnějších knih.** Děti soutěží či jen přinesou knihu, kterou považují za nejkrásnější. Mnoho současných knih jsou odbyté brožované výtisky s technicky nekvalitními ilustracemi či ilustracemi s pochybnou uměleckou hodnotou, sledují finanční zisk a nakladatelům je např. jedno, že v knize pro desetileté čtenáře jsou tak malá písmenka, že je ztěžší čte i dospělý. Výstavkou krásných knih tak v dětech pěstujeme lásku ke knize, bibliofilii.
- **výstavka nejoblíbenějších knih.** Děti přinesou svoji nejoblíbenější knihu. Je to cenná konfrontace jak pro učitele, tak pro spolužáky.
- **výstavka knih konkrétního žánru,** např. pohádkových knih. Škála knih sama o sobě poskytne dítěti informaci o žánrové rozrůzněnosti. Např. si všimne, že existuje veršovaná pohádka.
- **výstavka knih s konkrétní tematikou,** např. dobrodružnou. Tematická specifikace se může krýt se žánrem, v tomto případě žánrem dobrodružné literatury, ale může jít např. o přírodní, prázdninovou tematiku.
- **výstavka knih od konkrétního autora,** např. Josefa Lady.
- **výstavka populárně naučných knih pro děti** atd.

Kniha spisovatelů

Půjde o spisovatele z řad dětí. Do *Knihy spisovatelů* budou zanášeny nejlepší pisatelské výtvary z hodin čtení nebo domácích úkolů, zvláštní místo v ní budou mít dobrovolní spisovatelé: ti, co píší mimo rámec školních úkolů, doma pro radost. Kniha spisovatelů bude otevřená a vždy přístupná všem ze školy, i žákům jiných tříd a zvědavým učitelům. Kniha spisovatelů bude dětmi ilustrována a rovněž nejlepší ilustrátoři budou oceněni!

Kniha čtenářů

Do *Knihy čtenářů* se budou zapisovat nejlepší čtenáři každé hodiny čtení, ale třeba i nejlepší domácí čtenáři, ti, co přinesou ostatním ukázat nejzajímavější knihu atd. Každé dítě se může potenciálně octnout v knize čtenářů! Pokud nevyniká v samotném čtení, může si vylepšit svoji pověst referátem o zajímavé knize...

Literární nástěnka

Může mít nejrůznější podoby a samozřejmě se bude průběžně měnit. Na podzim tam například mohou viset barevné listy s **příběhy**. Ty vzniknou jako výstup hodiny čtení, kdy děti tvoří „*příběh padajícího listu*“ (viz níže). Mohou tam také viset pestrobarevné listy ze soutěže „*kdo najde nejžlutější list*.“ Rovněž na ní mohou viset literární hádanky, příležitostně či obměňované učitelem, např.:

Dokud mě neznáš, jsem to, co jsem.
Jakmile mě poznáš, už nejsem tím, co jsem.

(Hádanka)

(Motlova, Milada: Hádej, co to je? Knižka hádanek. Amulet, Praha 2001, s.78)

O „literární hádanku“ jde v tom smyslu, že v ní děti hádají literární žánr: **hádku**. Na podzim a v zimě může být nástěnka ozdobená dlouhým řetězem z jeřabin, který vznikne navázáním korálů z jeřabin, které děti tvoří a ke kterým skládají krátké **veršované věnování** a poděkování (rovněž viz níže).

§8. Nehrajeme si samoučelně a zbytečně hodinu nepředimenzujeme!

Mnohokrát jsem viděl praktikující studentky i učitelky, které na začátku zarazovaly křížovku jen proto, aby „vyhověly“ nebo se zalíbily hospitujícím či inspektorovi. Další část hodiny potom k velké škodě na křížovku či tajenku v ničem nenavazovala. Některé studentky dokonce nedokázaly pochopit, proč by měly na křížovku dále navazovat. Nechápaly, že vyučovací hodina směřuje k jistému cíli a že má jistou strukturu, která znamená, že jednotlivé činnosti na sebe přímo navazují nebo alespoň spolu např. tematicky souvisí.

§9. Důraz na mezipředmětové vztahy

Důraz na mezipředmětové vztahy klademe především proto, že ani činnosti v běžném životě se nedělí do vyučovacích hodin obsazených vyučovacími předměty, ale všechny znalosti a dovednosti se prolínají a kombinují. To, že děti mohou použít v jednom předmětu znalosti a dovednosti z předmětu jiného, je těšší, přirozeně motivuje a odvádí od jednotvárnosti a nudy a pomáhá rozvíjet tvořivost. Příklady:

Hlavní část

A. Příklady mezipředmětových vztahů

Hra na ilustrátory (Ilustrace části úryvku)

Zadání úkolu:

Dneska si, děti, zahrajeme na ilustrátory. Kdo ví, co dělá ilustrátor? Líbí se vám, když jsou v knihách obrázky? Chtěly byste také zkusit ilustrovat část nějaké zajímavé pohádky nebo příběhu? Přečteme si následující příběh o Machovi a Šebestové a vy si potom samy vyberete, co budete ilustrovat.:

A v tu ránu byli v době ledové i s Jonatánem, místo stromů tam rostl velikánský kopr, ale řeknu vám, žádná legrace to nebyla, zima tam byla vážně jako v psinci, to víte, doba ledová je doba ledová, všude samý prales a Mach s Šebestovou a Jonatánem šli tím pralesem a najednou se strašlivě lekli, před nimi stál mamut jako třípatrový dům, zvedal chobot a troubil jako autobus a Mach, Šebestová a Jonatán vzali nohy na ramena a upalovali, ale jak tak upalovali, Mach najednou vidí, že Šebestová schází, tak se zastaví a křičí, Šebestová, kde seš, a z jakési díry se ozvalo, tady, no zkrátka Šebestová měla smůlu, spadla do mamutí pasti, což byla tedy pěkná věc. A Mach volal, Šebestová, vylez, a Šebestová křičela, a nevíš jak, ty chytřej, hod' mi sem aspoň žebřík, jenomže kde vzít žebřík, v době ledové ještě žádné žebříky nebyly, takže to byl vážně problém, ani Jonatán si s ním nevěděl rady, ale představte si, měli štěstí, najednou se rozhrnulo listí a objevil se člověk neandertálský, byl celý chlupatý, hlavu měl jak vrabčí hnízdo, držel v ruce kyj, jeden konec podal Šebestové, ta se toho chytla a našup byla venku, načez řekla, děkuji, bylo o od vás moc milé, jmenuji se Šebestová, tohle je Mach z naší třídy a tohle je pes Jonatán, náš kamarád, a neandertálský člověk řekl, těší mě, já jsem nějaký Huml František, hé-pčiii, promiňte, mám rýmu jako trám, to víte, doba ledová je doba ledová...

(Maccurek, Miloš – Born, Adolf: Mach a Šebestová. Albatros, Praha 1984, s. 42-49)

Jak se vám hra na ilustrátory líbila? Co kdo ilustroval? Pojd'te teď každý představit svoji ilustraci ostatním. Můžeme udělat skupinky: kdo maloval Macha a Šebestovou? Kdo neandertálského člověka? Kdo pravěkou krajinu bez lidí? Kdo mamuta?

Cíl: Přečíst si nebo poslechnout a prožít si část textu. Mít možnost ztvárnit ho vlastním způsobem.

Metoda: Obrázkový doprovod psaného textu.

Varianty zadání: Úkol můžeme zadat s omezením: namalujte, jak si představujete neandrtálského člověka pana Františka Humla – mamuta – dobu ledovou celkově – jak se Šebestová ocitla v pasti na mamuta atp.

Komentář k činnosti:

Činnost má fázi exprese a reflexe. Hra na ilustrátory se v podstatě nemůže minout účinkem: buď děti ztvární tu část děje nebo ty postavy, které je nejvíc zaujaly a kde při poslechu nebo četbě nejvíce rozvinuly svoji představivost, nebo se zaměří na uzlové body děje. Obojí bude dokladem toho, že prošly uměleckou apercpcí textu, tedy jeho vědomým chápáním a aktivním postojem k němu. Zadáme-li ilustraci s výše jmenovaným omezením, budeme pěstovat schopnost tvořit na zadané téma. Zadáme-li úkol již před přečtením nebo poslechem úryvku, motivujeme tak děti k pozornějšímu vnímání.

Úkol zároveň vychází z faktu, že obsahová a grafická rovina literárního díla (do které patří i ilustrace) jsou neoddělitelně spjaty a čtenářem i jednotně vnímány. Proto bychom neměli výtvarnou složku literárních děl podceňovat, učitel by z ní měl naopak vytěžit maximum. Tendenci redukovat knihu na textovou složku a vnímat obrázky jako marginální záležitost mají spíše dospělí čtenáři:

„...tady ta knížka, to jsou takový krásný obrázky...“
(žákyně 3. A, ZŠ Ke Kateřinkám)

„Paní učitelko, ale já to mám bez obrázků!“
(žákyně 3. A, ZŠ Ke Kateřinkám)

„Knižka mě zaujala už od obrázků...“
(žákyně 3. A, ZŠ Ke Kateřinkám)

Přesazujeme postavy (Zasazení postavy do příběhu)

Pro sloh ani pro výchovu výtvarnou nemá pravděpodobně větší smysl popisovat obraz způsobem, co vidím v popředí a co v pozadí, co v levém dolním rohu a co v pravém horním rohu. Literárním cílům však mohou sloužit úkoly jiného typu. Už jsme ilustrovali text. Nyní se pokusíme úkol formulovat obráceně:

Zadání úkolu:

Vyberte si ze tří obrázků jednu postavu (věc), která vás zaujala, a zkuste ji zasadit do příběhu jako postavu příběhu:

Obr.1



Obr.2



Obr. 1: Barbora Algayerová: Šaško. Akvarel. <http://www.ao.cz/vystava.php?sekce=1&id=201>.

Obr. 2: Alena B. Nezbedová: Labuť. Olej na plátně. <http://www.ao.cz/vystava.php?sekce=1&id=215>.

Obr. 3: Karolína Borecká: Dědek z Dublinu. Olej na sololitu.
<http://www.ao.cz/vystava.php?plimit=10&id=41&norder=#pics>.

Cíl: Nebát se umění. Vyzkoušet si „přesazení“ věci či postavy z kódu výtvarného do kódu literárního a tuto dovednost rozvíjet. Dovednost fabulace. Rozvoj imaginace.

Metoda: „Přesazení“ postavy z obrazu do příběhu.

Komentář k činnosti:

Přijde tedy o zasazení jistého charakteru, komplexu vlastností, ztělesněného principu např. dobra/zla do nových, ale adekvátních souvislostí příběhu.

Zajímavé bude sledovat, do jaké míry je příběh inspirován obrazem a kde se začíná dětská fantazie. Předchozí hra na ilustrátory mohla být *de facto* rovněž přesazováním postav, avšak opačným.

Je evidentní, že použijeme-li jako výchozí obrazový materiál ilustraci ke známé pohádce, tedy již hotovou ilustraci k literárnímu textu, úkol ztratí

v dimenzích zadání smysl: např. postava Červené Karkulky se všemi jejími charakteristikami, vlastnostmi a vztahy k ostatním protagonistům příběhu funguje tak, jak je, pouze v kontextu známé pohádky. Vytržení z kontextu by např. mohlo znamenat i změnu charakteristik hlavní postavy, dokonce včetně příslušnosti postavy k polaritě dobro/zlo, vykořenění z prostředí, změnu celkového vyznění a mutaci smyslu:



Ilustrace Josefa Lady k pohádce O Červené Karkulce. Zdroj: <http://web.quick.cz/andromeda-kozlofka/1.htm>

Cesta pokračovala...
(Literární rozšíření prostoru obrazu/fotografie líčením či příběhem)



(Zdroj: <http://pohledy.obrazki.cz/kategorie.php?cat=2>)

Zadání úkolu:

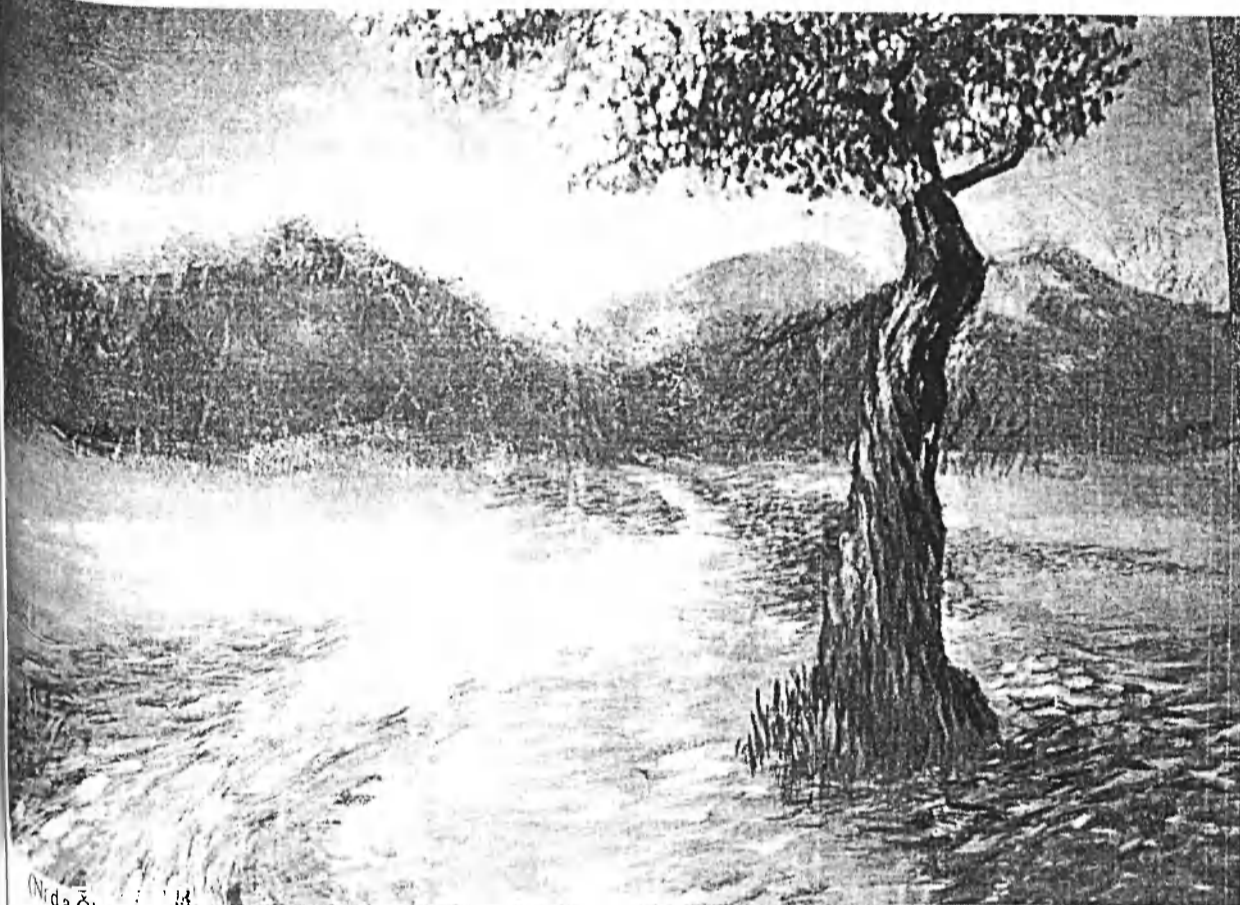
Pokuste se rozšířit obraz, např. tím, že napíšete vaše představy o tom, jaký je to les, kam sahá, odkud kam vede cesta, co je na jejím konci atp. Nepište jen věci, co se kde nachází – můžete si vymyslet celý příběh nebo jeho náznak!

Příklad:

Přišlo jaro, stromy v lese se oblékly do nových, světle zelených listů. Lesem šla vozová cesta, která vedla z velkého města. Tahle cesta pokračovala dál a dál, až se po ní přišlo do vesnice Jahodov. Úplně na kraji Jahodova stála malá chaloupka... V té chaloupce žili...

Nebo:

Trvalo jim dlouho, než před sebou konečně uviděli hory... Byly vysoké a modré. Protože byli oba utrmácení a hladoví, sedli si pod rozkvetlou třešň a poběčovali...



(Náda Čichovská, bez názvu. Olej na papíře. Fotografie obrazu autor)

Cíl: Na obecné úrovni: uvědomit si, že umělecky ztvárňován je vždy výsek skutečnosti, určitá část celku, že vše uchopit nelze. Literárně: práce s popisem místa, chronotop, vnímání *genia loci* na (výtvarné i) literární úrovni. Rozvoj představivosti. Pěstování písemného vyjadřování.

Metoda: Literárně rozšířit prostor obrazu popisem a/nebo příběhem.

Komentář k činnosti:

Různé obrazové žánry budou samozřejmě „rozšiřovány“ různým způsobem. Nejvhodnější jsou k tomuto úkolu snad zátiší a krajiny, pro fabulaci pravděpodobně krajina s cestou. Velice nesnadno by se dala literárně rozšířit abstraktní malba. Není bez zajímavosti, že literární rozšíření by se vždy týkalo zobrazovaného předmětu, nikoli formy. Nezáleželo by tedy na tom, zda cesta je

ztvárněna realisticky, expresionisticky či kubisticky. Zajímavý by byl ale výzkum, který by zjišťoval, zda se přece jen v literárních textech neobjeví např. specifická expresivita slov pro ten který směr.

Mluvíme-li o literárním rozšíření obrazu, bude se týkat především místa – topoi - a zároveň celého chronotopu. Nepůjde o fádní „popis krajiny,“ tak jak je tradičně zadáván. Dítě také intuitivně poznává spjatost času a místa, tedy rovinu chronotopu v literárním díle.

Podle podoby *genia loci* budou děti vytvářet např. popis, líčení či příběh. Nejde nám však zdaleka o jednotlivé slohové útvary a jejich podobu, ale o literární výsledek vzniklý rozšířením prostoru obrazu: ať již je to popis kouzelného místa či pohádkový příběh (viz text).

V rámci setkávání s dílem-věcí může učitel do hodiny přinést originál obrazu.

Vltava (Inspirované skládání básně)

Experiment: Zatímco jedna třída bude psát báseň „na sucho“, bez hudebního podbarvení, v jiné třídě potichu pustíme hudbu jako kulisu. Jednotlivé výsledky potom porovnáme z hlediska vlivu pouštěné hudby na téma, motiviku básně či dokonce na smyslovou hloubku:

Zadání úkolu pro skupinu 1:

Ted' si trochu odpočineme a přitom budeme skládat básničku. Posad'te se co nejpohodlněji, pustím vám příjemnou hudbu, aby se vám dobře psalo. Možná, že jste skladbu už slyšeli. Napište krátkou básničku, může být o čemkoli, co vás napadne.

Zadání úkolu pro skupinu 2:

Udělejte si pohodlí, aby se vám dobře psalo. Budeme skládat krátkou básničku, může být o čemkoli, co vás napadne.

Komentář k činnosti:

Z hlediska literární výchovy jde u první skupiny o jakési **inspirované psaní**, neboť přítomnost hudební složky nelze při skládání básničky popřít. I v případě, že se básně obou skupin nebudou lišit co do kvality či intenzity zpracování, nebo experiment vůbec neprovedeme, můžeme zůstat u hudby coby:

- **zdroje inspirace,**
- **příjemné kulisy** či
- prostředí navození klidné a **pohodové atmosféry.**

Jako kulisu jsme ostatně Smetanovu *Vltavu* používali i při práci s první skupinou.

Námět k provedení výzkumu:

Pokud zjistíme, že pouštěná hudba má skutečně vliv na použité **motivy**, např. že při poslechu melancholické hudby se většina dětí uchýlila k psaní melancholických básní či alespoň do básně zakomponovala nějaký motiv smutku, nebo při poslechu *Vltavy* se dokonce častěji objevovaly motivy řeky či alespoň vody, lze tohoto poznání dále efektivně využít podle učitelovy invence. Je to rovněž možná výzva k provedení zajímavého výzkumu. Výzkum by mohl mít následující dvě fáze: 1. testování vlivu hudby na obsah dětského literárního projevu, 2. testování vlivu hudby na dětský výtvarný projev.

Literární ekologie

Stručný popis okolí bydliště, popis krajiny, elementární zamyšlení např. na téma „lidé a stromy“ nebo „stromy ve městě“ nebo krátký dopis zvládnou dobře již žáci třetích a čtvrtých ročníků, ústně lze na elementární úrovni pěstovat „literární ekologii“ již se žáky prvních a druhých ročníků. V rámci literární a výtvarné soutěže na ekologické téma: „*Odpad okolo nás*“ žáci 1. stupně např. vytvořili:

Odpad třídíme proto, aby Česká republika nebyla jedno velké smetiště. Kdyby se odpad třídil, recykloval by se. Slovo recyklovat znamená ze starého nové. Doma odpad třídíme jednoduše: do popelnice dáváme jen popel, papír do sběru, plast a sklo do kontejnerů. Kdyby se odpad netřídil, tak by se tedy nedalo žít. Stromy by se pokácely, kytky by uvadly a v tom případě by tady nebyl kyslík. A proto třídíme odpad.

(Jan Kulhavý, 4. třída)

Když jsme byli s turistickým kroužkem na houbách, viděli jsme, jak lidi vyhazují odpad do přírody. Ale odpad není jenom v přírodě, ale také například před naší školou nebo v parku, kde jsou rozbité skleněné lahve od nápojů, které si děti kupují v samoobsluze. Odpad, který lidi vyhazují, je velmi nebezpečný pro přírodu, zvířata a pro lidi. Proto bychom se měli snažit odpad nevyhazovat na zem, ani do přírody, ale do nejbližší popelnice, nebo do kontejneru. A když uvidíme nějaký odpad, tam kde nemá být, měli bychom ho ihned sebrat a dát ho tam, kam patří.

(Petr Ježek, 5. třída)

Dětem prvního a druhého ročníku můžeme adresovat např. tyto úkoly:

Když řeknete:

- *jak byste sázeli strom?* (pokus o jednoduchý popis pracovního postupu!),
- *proč myslíte, že lidé mají chránit přírodu?* (pěstuje se žánr úvahy),
- *kdy jste byli naposledy v lese a co jste tam viděli za zvířátka?* (jednoduché vyprávění)

Žákům 4. a 5. ročníků můžeme v rámci literární ekologie zadat např. následující úkoly:

*jednoduchý popis venkovské krajiny,
jak si představuji čistou krajinu?,
jednoduchý popis místa, které mám nejraději,
jednoduchá úvaha (nebo v bodech) na téma: jak lidé poškozují / chrání přírodu.*

Jak literárně zpracovat **ekologické téma na 2. stupni?**

Žákům druhého stupně můžeme zadat, a to individuálně nebo jako skupinovou práci:

- popis mě známé venkovské krajiny,
- místo, které mám nejraději (genius loci),
- popis okolí mého bydliště / popis okolí mého bydliště, jak bych si ho představoval,
- krátký komentář,
- článek do školního časopisu, jak jsme vysazovali alej – s cílem poučit,
- humorné líčení, jak jsme vysazovali alej,
- stížnost na nedostatek kontejnerů na tříděný odpad,
- krátký dopis adresovaný kamarádovi / úřadu na obdobné téma,
- můj zážitek spojený s tříděním odpadu atp.

V seminářích didaktiky literární výchovy jsme se studenty hledali další možnosti, přesahující z oblasti literární výchovy např. do výtvarné výchovy :

navrhněte leták, vybízející k recyklaci;

navrhněte varovný plakát;

navrhněte informační plakát atp.

nebo přírodopisu či pěstitelských prací:

čteník pěstování libovolně zvolené květiny.

Studenti dokonce navrhovali různé **projekty**, např. projekt s provokativním názvem „Po nás potopa?“

Možnosti na střední škole:

- **reportáž** (ze zalesňovací akce),
- **fejton** (na téma třídění odpadu),
- **úvaha** (Jak bude Země vypadat za 20 let?)
- **esej** (Máme právo na volně přístupnou krajinu?) Na mysli máme pole, lesy a rybníky bez plotů atd.,

- **báseň**, která by umělecky zpracovávala tuto problematiku, mohla by např. vypadat následovně:

Přijel jsem zasadit strom

*Lásko,
přijel jsem zasadit strom.
V době, kdy se všechno kvapem mění,
hlavně zahrady na domy
a domy na bordely,
je to na
pováženou...*

(Hník, Ondřej: Přijel jsem zasadit strom. Z vlastní tvorby)

- prostá básnická **apostrofa země**:

*Zemičko,
jsi lípa,
které na kůru
vylili černou
tinktúru*

(Hník, Ondřej: Bez názvu. Z vlastní tvorby)

- **popis** jedné zvolené **obiloviny** (studenti si ji s sebou přinesou do hodiny). K tomuto úkolu mě vyprovokovalo tristní zjištění, že mnozí absolventi zemědělské univerzity nerozeznají ani žito od pšenice. Rovněž může jít o „hádanku“ ve formě **odborného popisu**: o které obilovině je řeč:

„Jednoletá nebo dvouletá, trsnatá, až 150 cm vysoká, šedozelená obilnina (tráva). Pochází z Přední Asie. U nás, stejně jako ve všech okolních státech, je běžně pěstovanou klíčovou obilninou. V nejteplejších oblastech rozkvétá již ve druhé polovině května a podle místních podmínek, odrůd a způsobu pěstování dokvétá až v poslední červnové dekádě. Produkce pylu je značná. patří k alergologicky významným druhům.“
(žito seté)

(Zdroj: <http://www.zupu.cz/index.php?pid=76>)

Najdeme však i jednodušší popis obiloviny. Navíc mnoho dětí ví, že se z ječmene vyrábí pivovarský slad:

„Porovnáme-li délku stébla jednotlivých obilnin, je stéblo nejkratší. Klasy mají osiny značně dlouhé. Při dozrání se klasy ohýbají směrem k zemi. Obilky se využívají k výrobě sladu, suroviny pro výrobu piva. Vyrábějí se z nich také kroupy.“

(ječmen dvouřadý)

(Zdroj: <http://www.2zskolin.cz/kytky/13/13.html>)

Existuje ale opravdová **hádanka**, vhodná k zařazení na 1. stupeň:

Stojí, stojí kmotr zlatý,
vousatý a kolenatý.

(Ječmen)

(Motlová, Milada: Hádej, co to je? Knižka hádanek. Amulet, Praha 2001, s. 15)

- **povídku s environmentálními motivy** či přímo ekologickou tematikou:

Zůstaneš stát na chodníku, nejdůležitější je sžít se. Zavřeš oči. Po asfaltu se řítí desítky dalších strojů s báječnými muži, každé auto jen cvrnkne do uší, jak se přehřívá kolem. Možná to připomíná zvuk vody, když si to přihrčí odněkud z moře a třískne sebou o skálu. Uši si přikryješ dlaněmi. Tak takhle voní benzín... Chce se ti kašlat, rukama si obejmeš krk a zvedneš víčka. Ta technika! Kdyby ti bylo pět, zkusil bys to zaříkávat.

Čáry, máry, a ulice je tichá, klidná, provoněná, čistá. Co podnikneme? Zout si boty, rozběhnout se, dýchat, zasázet kytky, lehnout si doprostřed náměstí, posypat si květy nos a pusou a čelo, dát si pusou za zatáčkou, dělat indiány na lovu, namalovat se na zem, usnout, protahovat se, nebát se... nic nejede.

(Kateřina Rýsová, Sedlice: http://sdcr.koniklec.cz/zp_rysova.html)

Principy zážitkové pedagogiky (viz část I., kapitola *Teoretická východiska*) můžeme v literární ekologii plodně uplatnit např. takto: podnikneme procházku třeba na pražské periferii nebo v libovolné části města, která je nejvíce poznamenána lidskou činností ve špatném smyslu slova (sklárky, odpadky, znečištěná řeka). Navrhne dětem, že si tu napíšeme krátké povídání o tom, co vidíme. Toto „povídání“ může mít různou podobu: prosté vyličení společné procházky, vyličení toho, co jsme viděli, varování, příběh, písňový text.

Hlavní část

B. Časově řazené činnosti

1. Podzim

Příběh padajícího listu
(Vypravěčská perspektiva, příběh, lyrizovaná próza)

Zadání úkolu:

Vžijte se do padajícího listu nebo listu, který je ještě na stromě. List je živý a mluví! Tak jako si lidé povídají mezi sebou, mohou si i listy mezi sebou povídat.

1. *Co vzkážete ostatním listům, než spadnete?*
2. *Co si můžete povídat s ostatními spadlými listy?*

Cíl: Navodit perspektivu listu.

Metoda: Napsat vzkaz z perspektivy listu, představit si, že jsem list a že si povídám s ostatními listy.

3. *Nakreslete barevně čáru nebo více čar, jak asi list padal. Popište tuhle čáru – cestu listu.*

Cíl: Dovednost vyjádřit slovy to, co dítě předtím vyjádřilo linií a barvou. Propojit smysly. Předpokládá se umění pozorovat věci kolem sebe.

Metoda: Kreslení a popisování čáry.

Komentář k činnosti: Dítě může doplnit slovy to, co chtělo vyjádřit pomocí čáry, něco dodat a sdělit, jak samo vidí padání listu. Zároveň dostane úkolem „popište tuhle čáru“ možnost si svůj „výkres“ obhájit.

4. *Zkuste vymyslet alespoň krátký příběh padajícího listu.*

Konečně jsem dostal krásnou červenou barvu. Když jsem se po dlouhém a dlouhém čekání utrhl, nemohl jsem věřit svým očím! Viděl jsem ostatní listy, jak mávají a tančí kolem mě. Připadal jsem si tak lehce! Najednou jsem necítil ani podzimní únavu a jak jsem padal a chvílemi se vznášel, stačil jsem ještě volat na další listy, jak je mi dobře! A pak jsem si dole lehl do ostatních listů, kde nás čechrál kamarád vítr, stejný, jako byl nahoře...

Cíl: Ukázat, že i když text píšeme my, tedy reálný, biografický autor, můžeme ho formulovat z ojedinelé perspektivy, a to nejen jiné osoby, ale i zvířete, části rostliny, věci. V rovině lyrického subjektu potom zažít rozdíl mezi příběhem vypravovaným z perspektivy postavy-člověka a příběhem vypravovaným z perspektivy postavy-věci (padajícího listu).

Metoda: Fabulace příběhu padajícího listu.

Komentář k činnosti:

Dítě se učí vnímat rozdíl mezi biografickým autorem a lyrickým subjektem / vypravěčem a poznává lyriku role.

Tam, kde se budou děti vžívat a mluvit hlavně o pocitech, půjde o silně lyrizovaný „příběh,“ tedy lyrizovanou prózu v elementární podobě. Samotný obraz padajícího listu je lyrický, zde však jde o záměrnou epizaci či dramatizaci lyrického momentu. „Příběh“ se v zadání objevuje proto, že dítě přírodu i věci okolo silně vnímá silně oživené (antropomorfizované) a prožívá dějově, vnímá tedy skutečnost tak, že i listy mohou vyprávět. Mohou se cítit dobře nebo špatně, mohou mít radost, může je něco bolet atd. Podobné vidění se hojně objevuje v poezii. Jako jeho příklad i náznak příběhu mohou posloužit následující básně, se kterými se děti mohou také seznámit:

Listopad

Vzdychla stopka, uronila
kapku slzičku:
Já už ten list neudržím
ani chvíličku.

Přítal lehký jako vánek
- vzdychá dojata -
a teď není k unesení
jak je ze zlata

(Čárek, Jan: Radost nad radost.
SNDK, Praha 1954, nestránkováno)

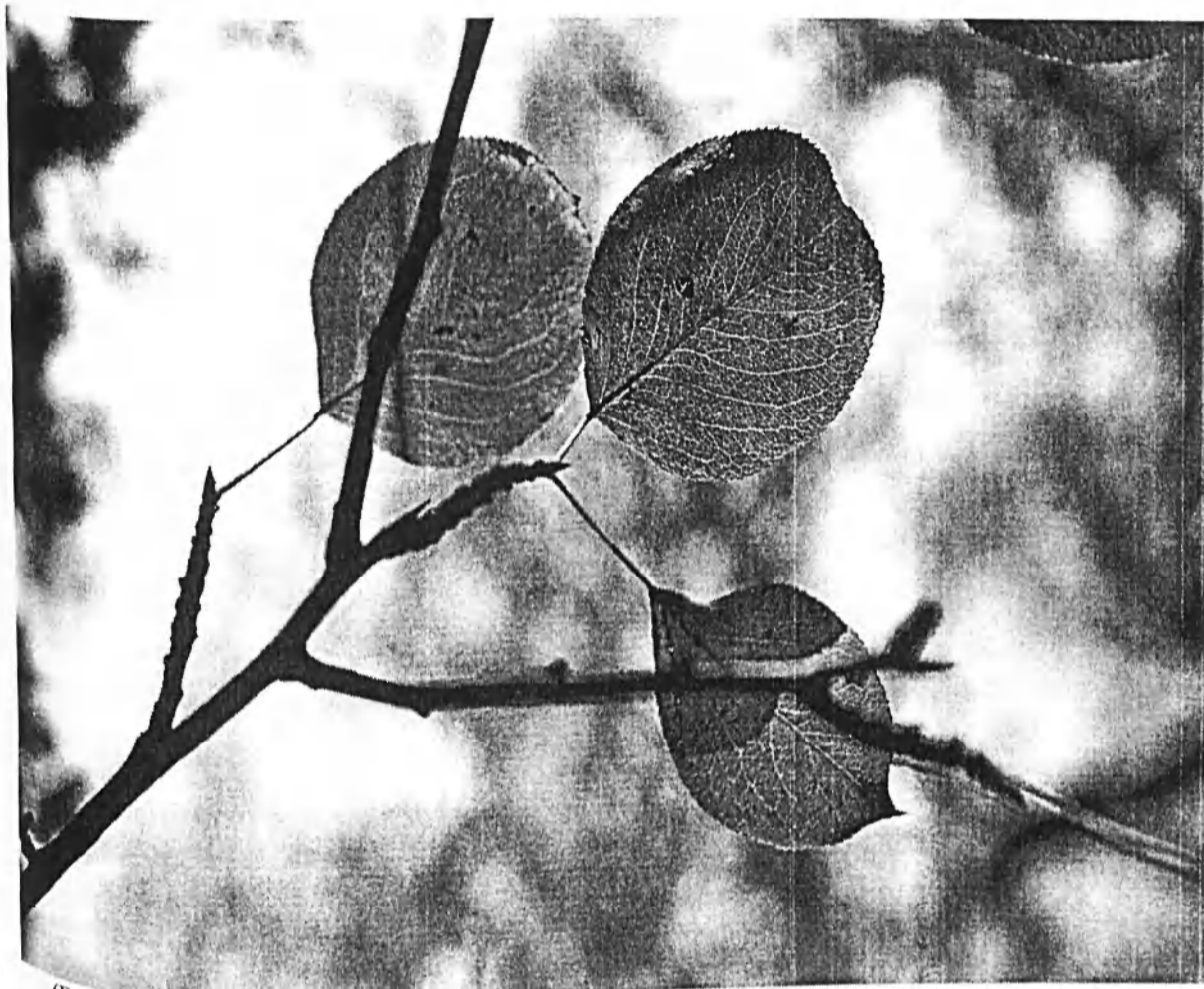
Podzim je list

Podzim je list
a listu v dlani
nechce se pít a zpívat ani...

(Hník, Ondřej: z vlastní tvorby)

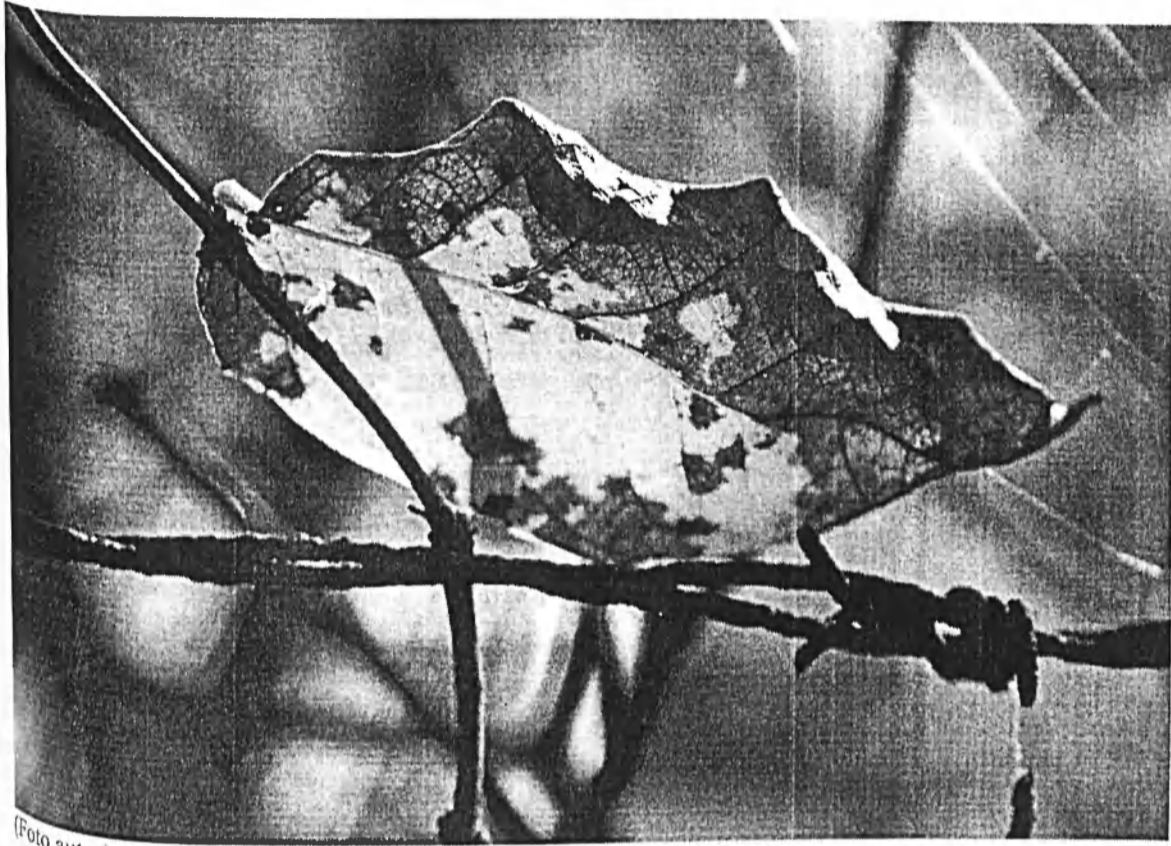
Analogicky k příběhu listu může učitel např. v rámci jarní tematiky zadat příběh květu.

Variantou zadání by např. bylo ústní vyprávění „příběhu padajícího listu“ nebo jen „příběhu listu“ podle fotografie:



(Foto autor)

Tak už jsme zbyli jenom tři, ostatní už jsou na zemi. Těšíme se na vítr, až nám pomůže odtrhnout se od větve, abychom byli zase s ostatními kamarády...



(Foto autor)

Výrostl jsem na ořešáku a měl jsem se jako v ráji. Najednou přišel říjen a já jsem musel spadnout. Padal jsem hrozně dlouho a lehce, sem a tam, ale nakonec jsem se chytil na plotě. Nevím, jestli to je štěstí nebo smůla, ale vedle mě teď bydlí pavouk. Mám tu krásný výhled do zahrady, kolem chodí děti a sbírají ořechy...

Báseň plná barev
(Čtenářská interpretace lyrického textu na základě uchopení barevnosti)

Výchozí text:

Podzim

Podzim je vydrolená zídka
rozpadlá do cihel,
červený vítr,
křehký list
a žlutý
kontryhel.

(Hník, Ondřej: Podzim. Z vlastní tvorby)

Zadání úkolu:

1. Jak na vás působí tahle básnička? Vesele? Smutně?
2. O jakých barvách se v ní hovoří? Myslíte si, že to, jak básnička působí, má na svědomí ty barvy červená a žlutá?
3. Víte, co je to kontryhel? Kde roste?
4. Teď už víte, co je to žlutý kontryhel, ale co si představíte pod spojením slov „červený vítr“? Může být vítr červený?
5. Vybavujete si při čtení básně ještě nějakou jinou barvu, která se v básničce nejmenuje?
6. Která barva by se tam ještě mohla objevit a proč? Která by na ní seděla nejlíp?

Cíl: Lyrický text interpretovat přes uchopení jeho barevnosti (půjde o barevnost v rovině obsahu i barevnost intuitivně přiřazenou textu jako celku). Rozvoj intuice. Možnost intuitivně přiřadit barvu. Vnímat, že v básních není přísná racionalita, že spojení typu *červený vítr* naopak lyrický text obohacuje.

Metoda: Sdělit, jak na nás působí, a vybrat barvu (=zapojit více smyslů) v doslovné i metaforické rovině.

Komentář k činnosti:

Texty umělecké literatury mají doslovnou a metaforickou rovinu a metaforické rovině jsou opět mnohvrstevnaté. „Naučit“ děti toto vnímat, lépe řečeno je k tomu vychovat, je jeden z nejnáročnějších úkolů učitele. Zde se o to pokoušíme přes uchopení barevnosti.

V básni jsou **dvě barevné úrovně**: „žlutý kontryhel“ a „červený vítr.“ První představuje reálný „obraz:“ může jít buď o zežloutlý list kontryhele, nebo přímo o zkrácené pojmenování jednoho z druhů: kontryhele žlutozeleného. Za zmínku stojí, že právě kontryhel žlutozelený je ve starých herbářích uváděn mezi tzv. bylinami lásky, kterých „*se užívá k předurčení, přilákání, povzbuzení a udržení lásky.*“⁴⁾ Druhá barevná úroveň je metaforická: předpokládá, že vítr můžeme za jistých okolností „vidět“ nebo vnímat jako červený. Může to být výrazem prosté asociace s barvami podzimu, výrazem vnější básnickovy snahy o dosazení jiné podzimní barvy, nebo může jít o zcela osobní a podvědomou vizi podzimního větru. Jde o prožitek barev, který je vždy subjektivní a na který má autor, o to víc dětský, plné právo. V lyrickém textu je tato jedinečnost naopak čtenářem-vnímatelem očekávána a *de facto* i vyžadována.

I když tyto dvě barevné úrovně jsou předmětem diskuze s dětmi jen implicitně (viz zadání úkolu), děti rozdíl cítí a individuálně ho interpretují.

Rudolf Steiner například mluví o „*obrazných barvách*“ a o jejich „*subjektivní a objektivní povaze,*“ a také o „*prožitku barev,*“⁵⁾ o který v našem úkolu vlastně jde. Tento prožitek barev však bude nakonec zhodnocen v čtenářské interpretaci a vlastně i poznáním jednoho ze základních rysů umělecké literatury: individuální pocitovosti, jedinečnosti ztvárnění, autorské licence.

4) Crudenová, 1999, s. 184 – 185.

5) Steiner, 2005, s. 17. Steiner tamtéž píše: „Barevnost bývá v obvyklém triviálním životě pojednávána podle povrchu předmětů, jež se nám jeví jako barevné, podle dojmů, které máme v přírodě z barevnosti.“

Pro učitele, kteří neznají kontryhel, nebo s touto rostlinou chtějí jakkoli dále pracovat, uvádíme pro úplnost citaci z encyklopedie:

Kontryhel je růžovitá „vytrvalá rostlina 10 až 30cm vysoká s dlouhým oddenkem, krytým zbytky sčumřelých listů. Má přízemní růžící listů. Řapíkaté listy jsou v obrysu okrouhlé, laločnaté a na okraji zubaté a zejména v mládí řasnatě složené podél hlavních nervů. Listy na vystoupavé až přímé lodyze jsou podobné. Palisty jsou zubaté. Drobné žlutozelené kvítky jsou na koncích lodyžních větví směstnány ve vrcholičnatých květenstvích. Plody jsou nažky uzavřené v češuli. Tento druh – který je v podstatě souborem desítek velmi příbuzných a podobných druhů, rozlišovaných odborníky specialisty – kvete od května do září a roste běžně na loukách, travnatých místech, pastvinách, u cest, potoků a na lesních okrajích od nížiny do hor. Je rozšířen skoro v celé Evropě, v severní Asii, od Kavkazu na Himaláj a na Sibiř. Na severu zasahuje až do Grónska a roste též ve východní části Severní Ameriky. Kontryhel obecný obsahuje hojně tříslovin a hořkých látek. Byl odpradávná používán v lidovém léčení proti průjmům, krvácení, ledvinovým kamenům, k obkladům a na vymývání ran a vředů. Nať kontryhele se sbírá i dnes a užívá se ve formě čaje i jako

surovina k výrobě léků. Kontryhel byla velmi důležitá rostlina pro středověké alchymisty: rosné krůpěje, třpytící se zrána na listech, tito „výrobci zlata“ nazývali „nebeskou rosou“; ta byla nezbytnou pomůckou při výrobě zlata a „kamene mudrců.“ (Tříska, Jan: Evropská flóra. Artia, Praha 1979, s. 142.)

Můj podzim
(Vlastní text s využitím metaforiky barev)

Zadání úkolu:

Napište několik řádků o podzimu. Zkuste v nich také napsat o nějaké barvě. Můžete dát barvu i věcem, které „normálně barvy nemají,“ třeba právě větru nebo vůni ovoce, vůni listí, náladě atd.

Když pouštíme draka, směje se červeně a modře a žlutě...

Listí na podzim voní jahodově, borůvkově a citrónově. Protože má jahodovou, borůvkovou a citrónovou barvu.

Cíl: Vyzkoušet si a naučit se zapojovat do literárního výrazu více smyslů najednou, a tím více proniknout do textu, neboť ten vzniká i je vnímán součinností smyslů.

Metoda: Vlastní literární vyjádření a možnost přiřazení barev na základě intuice a subjektivní volby.

Komentář k činnosti: Dítěti je dána možnost věnovat se individuálnímu zážitku, aniž by se zatěžovalo a rozptylovalo čímkoli jiným, např. obecnými tvrzeními. Obecné pravdy se i v dětské tvorbě beztak objevují:

Na jaře je plno krásy,
v létě zase kvetou klasy.
Na podzim to listí padá,
a na zimu snížek.

(Ondřej Hník, 8 let. Pravopisně upraveno)

Náhrdelník z jeřabin (Věnování a poděkování)

Vyrobíme s dětmi podle možností třeba jeřabinový náhrdelník. Děti ho dělají pro své spolužáky. Na ukázkou může přinést učitel svůj náhrdelník z jeřabin, již sušených. Navlékat se ale budou jeřabiny čerstvé (učitel dbá bezpečnosti při práci s jehlou).

Zadání úkolu:

Nejdříve krátce napište:

1. *Komu dám svůj jeřabinový náhrdelník a proč?*

Potom:

2. *Složte pro toho, komu jeřabinový náhrdelník dáváte, krátké věnování, a pro toho, od koho jste jeřabinový náhrdelník dostali, krátké poděkování.*

Pavle, tady máš ode mě náhrdelník z jeřabin. Kluci moc korálky nenosej, ale to je škoda, indiáni taky nosili korálky a různé talismany. Tak snad ti přinesou štěstí.

Kristýna

Děkuju za krásné korálky, Martino, vlastně to nejsou korálky, ale jeřabiny, ale vypadají jako korálky a mají krásnou barvu. Udělaly mi radost, budu je hodně nosit, snad se mi neroztrhnou.

Ivča

Cíl: Ukázat, že texty umělecké literatury mohou mít svůj praktický účel, že nestojí zcela mimo reálný život, že si jimi můžeme dokonce něco konkrétního mezi sebou sdělovat či udělat radost. Chápat věnovací i děkovný text na základě vlastní tvorby, v zážitkovém rámci.

Metoda: Napsat jednoduché věnování/poděkování k reálně darovanému artefaktu.

Varianty zadání: Věnovací / děkovná báseň.

Komentář k činnosti:

Těžko by se psalo poděkování za něco, co jsme opravdu nedostali. Tato činnost navíc posílí vztahy kamarádství ve třídě, děti budou trénovat zručnost a zaměstnávat hlavu zároveň, navíc vznikne něco trvalého a z přírodního materiálu.

Jak činnost souvisí s interpretací? Jde o interpretaci krátkých věnovacích a děkovných textů, které děti píší a zároveň od druhých samy dostávají. Chápání těchto textů na úrovni tvoření i percepce je podloženo vlastní výtvarnou (tvorba náhrdelníku) i literární (tvorba textu) aktivitou.

Obrázková osnova
(Výtvarné zobrazení relevantních částí děje)

Zadání úkolu:

1. Víte, co je to osnova?/.../ Teď se ale pokusíme vytvořit takzvanou obrázkovou osnovu. Co si pod tím představíte? Jak asi taková obrázková osnova vypadá?
2. Představte si, že máte malého bráčku, který ještě neumí číst. A vám se nechce mu předčítat ani pohádku vypravovat. Chtěl by vědět, jak to v ní bylo a jak to dopadlo. Nezbyvá vám, než mu pohádku namalovat. Nebudeme malovat ale jenom jeden obrázek, protože do jednoho obrázku by se celá pohádka nevešla, ale hned několik. A můžeme si to ulehčit: budeme malovat pěkně po pořádku do čtverečků za sebou.

Výchozí text:

O Řepě

František Bartoš

Nasadil dědek řepu; urostla veliká, převeliká. Chtěl dědek řepu ze země vytáhnout; táhne - potahuje, vytáhnout nemůže.

Pozval dědek na pomoc babku. Babka za dědka, dědek za řepu: táhnou - potahují, vytáhnout nemohou.

Pozvala babka vnučku. Vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu: táhnou - potahují, vytáhnout nemohou.

Zavolala vnučka psíčka. Psíček za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu: táhnou - potahují, vytáhnout nemohou.

Zavolal psíček kočičku. Kočka za psíčka, psíček za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu: táhnou - potahují, vytáhnout nemohou.

Zavolala kočička myšku. Myška za kočičku, kočička za psíčka, psíček za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu: táhnou - potahují, vytáhli řepu.

(Citováno podle: Nováková, Z. - Wágnerová, D.: Čítanka 2. Alter, Všeň 1994, s. 21.)

Další otázky a úkoly:

3. *Jaké obrázky jste namalovali? nebo:
Co jste do obrázkové osnovy vybrali a proč?*

4. *Dokázali byste teď znovu převyprávět pohádku O řepě podle vaší pohádkové osnovy?*

Cíl: Na literárně výtvarné činnosti naučit děti vnímat, že děj je vlastně posloupnost motivů, že děj má své zvraty a graduje k pointě.

Metoda: Pomocí obrázků (obrázkové osnovy) ztvárnit děj pohádky.

Komentář k činnosti:

Když chceme někomu děj převyprávět, musíme jistou posloupnost motivů zachovat. Toto intuitivní poznání se uplatňuje právě v tzv. obrázkové osnově, kterou mají děti možnost namalovat podle své fantazie. Obrázková osnova však zároveň zachovává sdělnost textu předlohy.

Úkol rozvíjí a spojuje hned několik dovedností:

- dovednost pozorného čtení výchozího textu,
- dovednost vnímat klíčové dějové motivy,
- dovednost výtvarně ztvárnit tyto dějové „uzly,“

Úkoly 1. a 2. se týkají fáze exprese, 3. a 4. jsou fází reflexe. Otázka 3., tedy *Jaké obrázky jste namalovali* je *de facto* otázkou: Které klíčové motivy jste ztvárnili? U 4. otázky se předpokládá, že kdo to dokáže správně převyprávět pohádku podle své vlastní pohádkové osnovy, namaloval adekvátní osnovu.

Vlastní comics
(Zobrazení relevantních částí děje s replikami postav)

Zadání úkolu:

1. *Minule jsme tvořili obrázkovou osnovu. Nyní do ní jenom něco přidáme a vytvoříme comics, se kterým jste se už určitě všichni setkali. Co musíme k obrázkové osnově přidat?(jednotlivým postavám vymyslíme řeč)*

2. *Jak se vám úkol líbil? Komu vytváření comicsu dělalo potíže?*

3. *Co říká dědek babce? A co babka vnučce?*

4. *Říkají něco všichni najednou, když řepu vytáhnou?*

Další otázky:

Je nějaký rozdíl mezi tím, když čtete normální knížku a když čtete comics?

Patří comicsy mezi vaše oblíbené časopisy?

Jaké comicsy znáte?

Proč se vám zrovna comicsové zpracování líbí?

Cíl: Prožít si úroveň literární postavy. Reflektovat sebe jako literární postavu i postavy jiné.

Metoda: Metamorfóza žánru. Vytvoření vlastního comicsu: vytváření replik postavám, ztvárnění konkrétních postav.

Varianty zadání: Skupinová práce.

Komentář k činnosti:

Žáci byli v obrázkové osnově nuceni zobrazit relevantní části děje. Protože se jedná o kumulační pohádku, pravděpodobně budou zobrazovat tahání řepy po fázích či naopak některou fázi při vytváření comicsu úplně vynechají – i tak bude totiž pohádka jako celek dávat smysl, neboť by se v konečném poli comicsu měli objevit všichni protagonisté. Děti si při vytváření sami budou ujasňovat, co by v obrázkách nemělo chybět: např. úplný začátek a pointa. O tom se s nimi můžeme v závěrečné diskusi po vzájemném představení a komentování všech comicsů pobavit.

Podstatný je rozdíl mezi obrázkovou osnovou a comicsem: k postavám comicsu jsou přiřazeny repliky, které jsou umístěny v „bublinách.“

Čaj z jehličí a lívance z žaludové mouky
(Umělecký text jako inspirace ke konkrétním činnostem)

Výchozí text:

Na horní stezce, kde nám pod mokašínami ještě praskal led, jsme sbírali zelené jehličí. Babička ho nasypala do vařící vody a pak jsme to pili. Je to lepší než nějaké ovoce, člověku je po něm moc dobře. Taky jsme sbírali kořeny a semena skunkového zelí, které divně páchne.

Jednou jsem zjistil, že jsem nejlepší sběrač žaludů. Nejdřív jsem každý žalud, který jsem našel, dával babičce do pytlíku; ona mě však napomenula, abych jich nasbíral plnou hrst, než přiběhnu k pytlíku. Připadalo mi to snadné, měl jsem blízko k zemi, takže jsem brzo nasbíral do pytlíku víc než babička.

Babička z nich mlela zlatožlutou mouku, smíchala ji s hikorovými a vlašskými ořechy a nadělala lívance; chut'ově se jim skoro nic nevyrovnalo.

Občas došlo v kuchyni k nehodě, babičce se třeba povedlo vysypat cukr do žaludové mouky. Říkala: „Safra, Malej strome, vysypala jsem cukr do žaludové mouky.“ Neříkal jsem nikdy nic, ale kdykoliv se to stalo, dostal jsem jeden lívanec navíc. Dědeček i já jsme byli notoričtí pojídači žaludových lívanců.

(Carter, Forrest. Škola malého Stromu. Kalich, Praha 1993, s. 78)

Zadání úkolu:

1. *Líbila se ti předchozí ukázka? Čím tě zaujala, čím ti připadala zajímavá?*
2. *O kom vypráví? Proč se asi hlavní postava jmenuje malý Strom? Pro koho jsou taková jména obvyklá?*
3. *Uvaříme si čaj z jehličí, abychom zjistili, jak chutná? Co o tomto nápoji říká malý Strom?*
4. *Co dělali malý strom a jeho babička s žaludy? Co si představíš pod pojmenováním „notorický pojídač“?*

Cíl: Kromě seznámení se zajímavou knihou Forresta Cartera *Škola malého Stromu* zjistit, že v literatuře nacházíme cenná poučení, praktické rady a inspiraci; naučit se hledat v příběhu, orientovat v knize.

Metoda: Přes zážitek z textu získat inspiraci. Hledání v textu.

Varianty zadání: Doma si mohou děti s pomocí rodičů zkusit udělat placky z žaludové mouky, odpadne tak náročná příprava lívanců. V příští hodině čtení či po dohodě s učitelem přinesou děti, které doma s pomocí rodičů zkusily placku upéct, jednu placku na ukázkou, případně na ochutnání. Děti se tak navíc učí i tomu, že ne vše, co roste volně v lese, je jedovaté, nebezpečné nebo přinejmenším podezřelé...

Komentář k činnosti: Ne vždy však můžeme podle knížky jednat a ze všeho si brát inspiraci. Vždyť v nich vystupují i zlí lidé, kteří konají zlé skutky. Dítě ale rozezná dobro od zla. Horší jsou například knížky, jejichž autoři si neuvědomují, jak moc se děti s hrdiny ztotožňují. V knize *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* Ivy Procházkové (Albatros, 2004) např. děti strčí nachlazeného psa do trouby.

2. Zima

Čistý jako sníh
(Tvorba vlastního přirovnání)

Zadání úkolu: = *krátké povídání*

1. Co to znamená, když se řekne „čistý jako sníh“?
2. Jak tomu říkáme?
3. Znáte některá další přirovnání?
4. A nyní jedno „letní“ přirovnání: Dokážete ho v následujícím úryvku najít?

Nepláče a ani nežaluje,
že ji vosa bodla do nožky,
neprozradí,
že ta vosa byla
pruhovaná jako ponožky.

(Skácel, Jan: Uspávanky. Praha, Albatros 1983, s. 58)

5. Teď, když přirovnání umíte i najít, dokážete vymyslet své vlastní?
6. Jaká jste vymysleli přirovnání?

Cíl: Porozumět přirovnání.

Metoda: 1. hledání přirovnání v textu, 2. tvorba vlastního přirovnání.

Komentář k činnosti: Opět zařazujeme vlastní tvorbu přirovnání jakožto nejvyšší formu porozumění. Vychází se však od toho, co již děti znají a co dovedou. Proto je před vlastní produkcí zařazeno krátké povídání a identifikace přirovnání v textu. Tato posloupnost činností sleduje přirozenou a námi vytyčenou hierarchii v cílech programu.

V ZŠ Ke Kateřinkám děti třetího ročníku např. vymyslely následující přirovnání:

Čistý jako lenochod.
Mokrý jako kapka.
Krásný jako sametová růže.

Ledové květy
(Identifikace obraznosti výrazu)

Zadání = krátké povídání

Máte rádi zimu? ... Co mráz kreslí na okna? A proč se jim říká květy? Copak jsou to opravdové květy?

Cíl: Naučit se identifikovat obraznost. Poznat princip metafory a identifikovat ji jako zvláštní, neobvyklé, krásné pojmenování.

Metoda: Povídání o kouzlech zimy.

Komentář k činnosti:

Cílem učitelových otázek bude děti přivést zhruba k té odpovědi, že *ledové květy* opravdovými květy nejsou, ale že se jim tak říká, protože opravdové květy připomínají. Jedná se tedy o podobnost dvou jevů. Ledové květy na okně jsou pojmenovány podle živých květů, protože s nimi vykazují hned několikery stejné znaky: okvětní lístky, žilkování, mráz je nakreslí a za nějakou dobu roztají (živé květy vykvetou a za nějakou dobu odkvetou).

Zatím postačí, když si děti budou uvědomovat neobvyklost, „básnickost“ vyjádření a podobnost dvou jevů identifikují později. Problémem zůstává dětské vidění světa, které *ledové květy* nepovažuje za neobvyklé vyjádření. Dítě si však uvědomuje, že to nejsou pravé „květy,“ které kvetou na zahradě, resp. že dospělí považují za pravé květy jiné než ty, co mráz „maluje“ v zimě na okna. Na prvním stupni jen intuitivně, na druhém již vědomě se dítě seznamuje i s faktem, že celá báseň může být metaforou (viz níže).

Svět je z čokolády
(Tvorba vlastní metafory)

Zadání úkolu:

1. Podívejte se, děti, co napsal František Hrubín: Rozumíte tomu, že celý svět je z čokolády? Jak tomu rozumíte?
2. Může být svět opravdu z čokolády?

Když sluníčko zapadá,
celý svět je z čokolády.

(Hrubín, František: Špalíček veršů a pohádek.)

Cíl: Elementární porozumění metafoře. (Na tvorbě vlastní metafory) si uvědomit, že na rozdíl od přirovnání v ní nefiguruje „jako.“

Metoda: Tvorba vlastní metafory.

Komentář k činnosti: Jde o poměrně náročný úkol, který bychom nejlépe zařadili až do 5. ročníku, ale pokusit se o vlastní produkci metafory můžeme i dříve. Počítejme s rizikem, že děti budou „jen“ napodobovat Hrubínovo dvouverší. Např. vznikne :

Když sluníčko vychází,
celý svět je z pomeranče.

Tomuto riziku se dá zabránit uvedením více příkladů. Metafora jednoduše neříká jako: *Celý svět je jako z čokolády*, ale rovnou: *„celý svět je z čokolády.“* V případě Skácelovy básně *„vosa byla pruhovaná jako ponožky,“* vynecháním jako by vznikla originální definiční metafora *„vosa byla pruhovaná ponožka.“* nebo *„vosa byla pruhovaná ponožka.“*

**Zimní hádanka: krajka z jinovatky
(Metafora jako hádanka)**

Zadání úkolu:

1. Už víme, co jsou to ledové květy. Nyní nás čeká další hádanka. Ale dříve než se do ní pustíme, přinesla jsem vám ukázat několik krajek, nechte si je kolovat po třídě... A teď slíbená hádanka: uhodnete, co je to „krajka z jinovatky“?

Výchozí text:

Uspávanka se sněhem a krásnou paní

V ledové sluji
z jinovatky krajku
okolo hrdla krásná paní má

a zpívá šeptem,
zpívá uspávanku
a je to píseň celá stříbrná.

V zavátých úlech
včely střeží med,
ve sněhu zajíc
udělal si jamku,

a spi, můj hochu,
už i medvídek
celý se schoval
do zimního spánku.

V ledové sluji
z jinovatky krajku
okolo hrdla krásná paní má

a zpívá šeptem,
zpívá uspávanku
a celou zem tou písní uspává.

(Skácel, Jan: Uspávanky. Praha, Albatros 1983, s 44.)

2. *Po tom, co jste si prohlédli krajky, řekněte, co všechno má společného krajka a jinovatka.*

Další otázky:

3. *Proč se v básni nepíše „krajku z jinovatky,“ ale „z jinovatky krajku?“*
4. *Jak si představuješ krásnou paní?*
4. *Víš, co je to sluj?*
5. *Dokážeš přijít na to, proč je „píseň celá stříbrná“? Proč není třeba zelená? Jakou byste přiřadili barvu létu? Podzimu? Nebo dokonce jednotlivým měsícům? Dokážete říct proč?*

Cíl: Upevnění povědomí o metafoře.

Metoda: Hádání významu metafory.

Komentář k činnosti: Zde je z motivačních a propedeutických důvodů ve formulaci úkolu pro děti postaven metaforický obraz „krajka z jinovatky“ do roviny hádanky.

Literární sněhulák (Změna vypravěčské perspektivy)

Zadání úkolu 1:

Sněhulák sám o sobě samozřejmě nebude „literární“ v pravém smyslu slova; stane se literárním až ve **vyprávění** „*Co se mi nejvíc líbilo na stavění sněhuláka*“, „*Co se mi přihodilo, když jsme stavěli sněhuláka*“ nebo **líčení** „*Jak jsem stavěl sněhuláka*.“ Vyprávění můžeme zadat tak, že bude mít pro učitele např. jistou sociometrickou hodnotu, např.: „*S kým jsem stavěl sněhuláka a proč*.“ Ale nemusí zůstat jen u toho.

Náš úkol však nebude sledovat **čistotu slohového postupu**, jak to mnohdy bývá v hodinách slohu, ale to, jak děti dokázaly uchopit a **literárně ztvárnit** zažitou situaci. Naopak za tvůrčí a obohacující budeme považovat, když některé z dětí do svého vyprávění zahrne např.:

- krátkou **charakteristiku** kamaráda, spolužáka,
- **pracovní postup** při stavění,
- **popis** sněhuláka či dokonce
- **komparativní popis** atp.

Můžeme ale např. zadat i následující literární úkoly:

Zadání úkolu 2: Fiktivní dialog sněhuláků

Napište, co si mezi sebou vyprávějí sněhuláci

Cíl: Uvědomit si, že nemusím psát jen o tom, co reálně existuje, ale že tvořím fikci.

Metoda: Napsat fiktivní dialog.

Komentář k činnosti: Jak by se povaha úkolu změnila, kdyby zadání neznělo *Napište, co si mezi sebou vyprávějí sněhuláci*, ale např. *Co si mezi sebou vyprávějí učitelé o hlavní přestávce*? V druhém případě by si děti nemusely uvědomit fiktivní povahu učitelského dialogu.

Zadání úkolu 3:

Jaké dám jméno svému sněhulákovi a proč by se na něj hodilo?

Cíl: Cvičit si jednoduchou argumentaci a přitom zapojit fantazii.

Metoda: Výběr jména a argumentace.

Komentář k činnosti: Tento úkol by byl jen okrajový, nikoli však nezajímavý. Děti se cvičí v základech onomaziologie, v pěstování jazykového citu i celkového umění vcítit se, viz také níže:

Další otázky:

Máte doma nějaké domácí zvířátko?

Jak se jmenuje?

Dali jste mu jméno sami?

Proč by se k němu nehodilo např. jiné jméno?

Hodilo by se takové jméno na člověka?

Změnu vypravěčské perspektivy zadáme např. takto:

Zadání úkolu 4:

Jsem sněhulák a teď vám řeknu, jak mě děti stavěly:

Nejdřív mi udělali nohy. Vlastně nemám nohy, takže uplácali sněhovou kouli a tu pak kouleli po stráni, až byla větší a větší, a když už byla tak velká, že jí nemohli utlačit, nechali ji na místě a na ní pak připlácli další, o trochu menší kouli. No a na ní třetí a to už jsem byl skoro já. Pak mi udělali z mrkve nos a z kamínků knoflíky a z hrnce čepici...

Cíl: Pozorovat, jak se mění stavba, vyznění i celkový smysl textu při změně toho, kdo (co) vypravuje.

Metoda: Změna vypravěčské perspektivy.

Komentář k činnosti: Pěstuje se základní vhled do textu: 1. kdo vypráví (úroveň vypravěče), 2. o čem vypráví (téma), 3. jak vypráví (styl)

Další otázky:

- 1. Co všechno jsme museli změnit?*
- 2. Musí být vyprávění sněhuláka, jak ho děti stavěly, stejně dlouhé jako vyprávění dětí, jak stavěly sněhuláka? Proč?*
- 3. Který text se vám zdá zajímavější? Ten, kde vyprávíte vy, nebo kde vypráví sněhulák? Proč?*

3. Jaro

Na jaře jsem strom
(Elementární básnická nebo prozaická konfese)

Zadání úkolu:

Napište v několika řádcích nebo v krátké básni, jestli máte rádi jaro nebo jak se cítíte na jaře.

Cíl: Možnost svobodně se literárně vyjádřit o ročním období, kdy se vše probouzí, zelená a kvete. Tím získat vhled do vlastního vyznání; na elementární úrovni se tak pěstuje vztah k žánrovému typu konfesijní lyriky; dětem se dává možnost reflexe přelomového období, které je mnohými žánry preferováno.

Metoda: Pocitům a náladám se dává fixovaná literární forma.

Komentář k činnosti: Pokud by dítě nenacházelo inspiraci, jako příklad úplné jednoduchosti vyjádření poslouží následující nerýmované trojverší:

Na jaře
jsem strom,
a je mi do květu.

(Čendrej Hník, z vlastní tvorby)

Básnická konfese se rovněž často vyskytuje ve folklorní tvorbě i v tvorbě folklorní žánry napodobující:

Kdybyste to nevěděli
Kdybyste to nevěděli,
já miluju potůček,
poslyšte, jak pěkně zvoní
o zelený palouček /.../

(Čarek, Jan: Radost nad radost. SNDK, Praha 1954, nestránkováno)

Zajímavé je vždy také sledovat, kolik dětí se vyjadřuje v próze a kolik v poezii. Na prvním stupni se totiž na rozdíl od druhého děti poezie „nebojí“, neboť se (ve většině případů) nebojí vyjádřit své vlastní já, své vlastní pocity a city. V pubertě se poezii psát stydí, neboť je moc intimní. Rovněž si dovedu

představit, že se najde dítě, které jaro nemá rádo či schválně zaujme negativní postoj k tomuto ročnímu období. Mohla by se např. objevit báseň typu:

Nemám rád jaro.
Vadí mi, že všechno kvete.
Taky mám alergii na seno...

4. Léto

Kalendářního léta můžeme užívat ve školním roce jen omezeně, ale konec školního roku tak může být literárně plodný díky těšení se na prázdniny, může těžit ze snů a představ, a začátek nového školního roku zas naopak může být bohatý na prožitky z prázdnin, získané nové zkušenosti atd.

Formulujeme např. tyto úkoly:

Oslava slunce (Tvorba oslavné básně)

Zadání úkolu:

1. *Oslavte ve dvou verších slunce.*

Cíl: Uvědomit si, že báseň může mít svého adresáta, můžeme se v ní k někomu nebo něčemu obracet. Uvědomit si, byť v tvůrčí fázi jen podvědomě, že v aktu tvorby může být obsažen praktický akt přesahující rámec básnického textu.

Metoda: Složení dvou veršů. Akt oslavy slunce vtěsnat do dvou veršů.

Komentář k činnosti: Protože je úkol zadán jako oslavná báseň, v mnoha textech dětí se objeví patos a nadsázka. Ale praxi jsme často svědky neozdobené spontánnosti, až naivity, mnohdy však pravdivé. Dvojverší by mohlo vypadat např. takto: „*Slunce, bez tebe by nebylo teplo! / Umřeli bysme zimou a nic bysme neviděli.*“

Varianty zadání: *Vyzvěte ve dvou verších slunce, aby vyšlo z mraků. / Je vám hrozné horko a nemáte se kam schovat před žhnoucím sluncem. Vyzvěte ho, aby na chvílku zašlo za mrak!*

Komentář k činnosti: Jsme-li pozornými diváky na světě, neujde nám, že děti rády oslovují „neživé“ věci. Slovo neživé je u uvozovkách, neboť pro ně jsou mnohdy naopak živé. Výrazový prostředek apostrofy neživé věci není tedy pro dítě tak neobvyklý jako pro dospělého.

Vzkaz pro sluníčko (Tvorba krátké veršované vzkaz pro sluníčko)

2. *Složte krátký veršovaný vzkaz pro sluníčko.*

Cíl: Uvědomit si především estetickou funkci textu, který žáci sami vytvoří (již tím, že vzkaz pro sluníčko bude oproti běžným vzkazům zveršován).

Metoda: Složení krátké básničky nebo vzkazu.

Varianty zadání: Veršovaný vzkaz pro měsíc.

Komentář k činnosti: Úkol „*složte krátký veršovaný vzkaz pro bratra/sestru, aby vám nakrmil/a křečka*“ by působil přinejmenším zvláště, neboť takové veršované vzkazy nejsou obvyklé. Vzkaz pro sluníčko dostává uměleckou intenci a úkol je smysluplnější.

**Co budu dělat u moře
(Změna intence textu a jeho ozvláštnění)**

Zadání úkolu:

1. *napište v několika větách nebo bodech, co všechno budete dělat u moře / u rybníka a co byste chtěli vidět:*

U moře se budu koupat, sbírat mušle a taky potápět. Se ségrou budeme jezdit na matraci. Táta nám vyloví hvězdici nebo korál.

nebo

Během prázdnin bych chtěla vidět Benátky, protože tam maj gondoly, a taky Řím. A hlavně bych chtěla ochutnat pravé italské špagety a pravou italskou pizzu. A taky se těším na palmy.

Ted' se z vašeho seznamu činností, které byste chtěli děla, a z toho, co byste chtěli vidět, pokuste udělat poutavý vzkaz pro kamaráda, aby za vámi přijel. Co musíte tedy udělat? Hlavně ozvláštnit a obohatit. A nemusí to být jen za pomoci hlavních jmen nebo delších vět. Můžete do něj vložit i kousek příběhu, který by se mohl stát, zapojte svou fantazii:

Lád'o, určitě přijed'! Budeme se koupat a čvachtat a blbnout ve vodě! Čekají na nás velké i malé barevné mušle a potápění, toho už se nemůžu dočkat! Projedeš se se mnou na matraci? Budeme se dívat do hloubky a přitom se budeme opalovat a táta nám vyloví hvězdici nebo korál! Těším se na tebe. Pavel

Cíl: Uvědomit si, že měníme-li intenci textu, změní se i některé jeho parametry.

Metoda: Změna intence textu, ozvláštnění textu.

Komentář k činnosti: Prostý seznam činností či jednoduchý text bez nároku na obraznost a čtenářskou působivost se musí zákonitě změnit, máme-li ho použít jako vzkaz, který má nalákat kamaráda, aby za dětmi přijel. Prostý

seznam činností v bodech tu nemůže fungovat. Zároveň musí mít vzkaz (krátký dopis) alespoň základní formální náležitosti jako oslovení a rozloučení.

Další možnosti:

- 2a. *namalujte, jak byste si představovali vaše místo u rybníka / u babičky na venkově, které by se vám určitě líbilo a kam byste se rádi vraceli,*
2b. *potom do několika vět napište všechno to, co se vám na obrázek nevešlo nebo nemohlo vejít, a také napište, co byste ještě chtěli k obrázku dodat nebo komukoli vzkázat,*

Cíl: Svobodně se vyjádřit za zapojení fantazie a v případě úkolu 2b. doplnit obrázek o slovní vyjádření a dát tomuto vyjádření formu uceleného textu.

Metoda: Malování a slovní komentář.

Komentář k činnosti: Děti se v úkolu 2b učí formulovat myšlenky a písemně vyjadřovat, a to k vlastnímu výtvoru, nejde tedy o odtažitý „slohový úkol“, kterého jsme často svědky a který děti nudí. Tvořivost se tu rozvíjí spojením výtvarných a literárních dovedností.

- 2c. *vyličte, jak by ono místo vypadalo např. v zimě, na podzim nebo na jaře.*

Cíl: Pěstování lyrického popisu, líčení, opět za pomoci fantazie. V literárních dílech má líčení mnohdy zásadní roli.

Metoda: Popis místa – líčení.

Varianty zadání: *Vyličte, jak by se místo proměňovalo během roku v jednotlivých ročních obdobích.*

Komentář k činnosti: Úkol je zadán záměrně bez předchozího poučení o tom, co je to líčení, není zařazen do hodiny slohu, která má v hlavičce „popis.“ Dítě tomuto slovu nějak rozumí a zhruba chápe, co se po něm chce. Do jiného didaktického kontextu je líčení zahrnuto v bloku „Jak se popisuje krajina a jak mobilní telefon,“ kde si na kontrastu s prostým statickým popisem přístroje sami žáci uvědomí podstatu líčení.

Jak se proměňují mraky
(Dynamický popis s výrazným uplatněním fantazie)

Zadání úkolu:

Už jste někdy leželi na zádech na louce nebo na koupališti a pozorovali mraky? Co jste přitom zjistili? Byly mraky pořád stejné? Co se s nimi stávalo? Napište, jak a kdy to bylo, když jste pozorovali mraky, a jak měnily tvar. Zkuste říct, co vám svým tvarem mraky připomínaly.

Cíl: V zárodku pěstování dovednosti tvoření jistého typu prózy a vytváření vztahu k ní, rozvoj představivosti.

Metoda: Napsat, jak se proměňují mraky.

Komentář k činnosti: Úkol (jak se proměňují mraky) je záměrně formulován tak, aby nebylo možno nezapojit fantazii. Opět se vychází z vlastního zážitku dětí. Nejde o strnulý popis oblohy, ale o to, jak se mraky proměňovaly a co dětem připomínaly, tedy opět o líčení, dynamický popis, avšak s daleko výraznějšími prvky fantazie. Jde také o to ukázat, že zajímavé nejsou jen počítačové hry, ale i to, co se děje všude kolem nás, třeba na obloze.

Chladící kamínky
(Žánr anekdoty; výrazový prostředek metonymie)

Chladící kamínky

Dva vesničané se usadili v kavárně, a že si dají limonádu. Přišel číšník, přinesl dva poháry a do každého vhodil několik kousků ledu. Oba kmotři ještě led nikdy neviděli, a tak jim limonáda s ledem připadala velmi lahodná.

Když přišel vrchní účtovat, dal mu jeden z nich pět pesos. Vrchní začal hledat drobné, a mezitím ten, co platil, sebral zbylé kostky ledu z podnosu a strčil si je do kapsy. Pak se obrátil ke svému druhovi a povídá:

„Pojď, nečekejme, až nám vrátí zpátky, vzal jsem si ty chladící kamínky.“

(Ukradený meloun. Kubánské lidové pohádky, povídky a humorky. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2002, s. 173)

Zadání úkolu 1:

Přečetli jsme si krátkou kubánskou anekdotu. Víte, co je anekdota? Dokázali byste nyní, když jsme si jí přečetli, říct, co to je a čím se vyznačuje? O čem se v ní vypráví?

Cíl: Poznat žánr anekdoty.

Metoda: Ukázka jedné anekdoty a krátké povídání o ní, případně přečtení dalších, nejlépe českých anekdot.

Komentář k činnosti: Úkol by se dal samozřejmě doplnit povídáním o Kubě a jinými mimoliterárními činnostmi. Učitel se může dětí zeptat, jestli ví, kde Kuba leží, co se tam například pěstuje atp. Z literárního hlediska tu však jde o identifikaci specifického literárního tvaru.

Zadání úkolu 2:

Jak pojmenovali vesničané kostky ledu? Proč?

Cíl: Vymyslet vlastní metonymii (metaforu).

Metoda: Prostá nápodoba.

Komentář k činnosti: Prostou nápodobou se mnohdy dojde požadovaných cílů, zejména u dětí. Nejde jen o to, že se ušetří mnoho energie na vysvětlování a vytváření pojmů, v některých případech je to i přímější cesta.

Na rozdíl od dospělých děti do svého výrazu (ať je to slovesný, hudební, literární či pohybový kód) vkládají více vlastní osobnosti a více fantazie, roli tu hraje také nepředpojatost. Zatímco např. dospělý se na otázku, co je to souhvězdí, bude snažit rozpomenout na definice nebo bude jen jmenovat příklady, dítě ze čtvrté třídy napíše: „*Souhvězdí je to, co lidé vidí ve hvězdách.*“ (ZŠ Ke Kateřinkám, Praha 4). Tato odpověď však byla učitelkou přeškrtnuta s vykřičníkem jako nesprávná. Tento literární úkol však spontánně vytvořený, „nevědecký“ a nepředpojatý výraz naopak vyžaduje. Vždyť metonymie je básnické přejmenování.

Další úkoly a činnosti:

Vžijte se do prostých vesničanů nebo si představte, že jste se přenesli z minulosti do současnosti a zkuste po vzoru „chladičích kamínků“ vymyslet vlastní pojmenování některých technických vymožeností, např. pro počítač, internet, sluchátka atd. Co je na těchto pojmenováních zajímavé? Přečteme si, jak pojmenoval jeden básník třeba

Hrábě

Hrábě jsou veliký hřeben na rozčesávání země...

(Nezval, Vítězslav: Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti. Dílo XIII. Kniha básní v próze. Československý spisovatel, Praha 1985, s.67)

Džbán

Džbán je veliký skleněný pták s baňatým břichem. Má zobák a ohromné ucho...

(Tamtéž, s. 68)

Slunce je velký básník
(Metafora, definiční metafora, metafora rozvinutá v báseň)

Mnoho dětí přitahuje vesmír, nebe, planety, hvězdy. Proto krátké popovídání si s nimi třeba o Slunci jako planetě je jistě bude bavit a nebude ztrátou času. Můžeme dětem např. připomenout základní věci: např. že je to hlavní hvězda naší sluneční soustavy, že bez Slunce by neexistoval život na Zemi, že kromě světla dává i teplo, můžeme jim pro zajímavost říci, jak dlouho letí sluneční paprsky na Zem, a třeba i to, že nebude trvat věčně, „jen“ zhruba 6 miliard let atd.

Jak si představujete planetu Slunce zblízka?

Zadání úkolu:

Kdo by byl Slunce, kdyby bylo člověkem? Podle jednoho spisovatele je to básník:

Slunce je velký básník
a napsalo krásnou báseň
zlatým perem
na naši zem.

(Wolker, Jiří: Žně. Úryvek z básně. Citováno podle: Wolker pracujícím. Výbor S. K. Neumanna. Práce, Praha 1987, s. 30)

Cíl: Implicitně tvořit definiční metaforu. Pěstovat vztah k obraznému vyjádření tohoto typu. Implicitně učit, že celá báseň (a dokonce i celé literární dílo) může být rozvinutá metafora.

Metoda: Odpovědět na zdánlivě naivní a pro děti zajímavou otázku. Inspirace krátkou básní Jiřího Wolker.

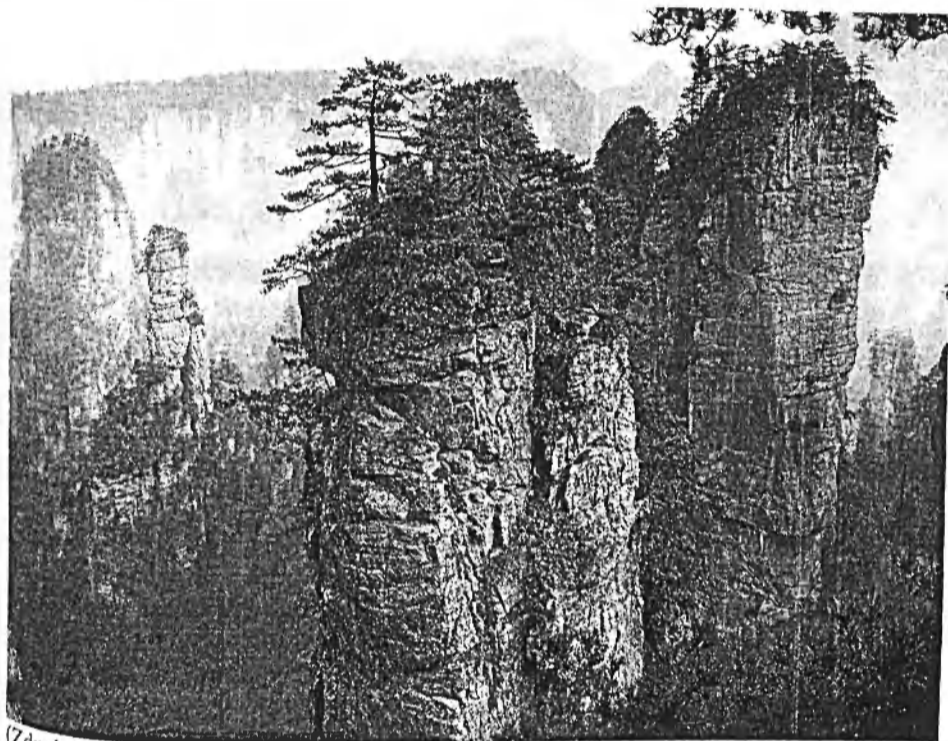
Komentář k činnosti: Vytvořit definiční metaforu znamená samozřejmě mnohem víc, než ji jen pasivně umět identifikovat, nebo později jen vyjmenovat jako jeden z výrazových prostředků (tropů). Celá báseň může být metaforou: od nápadu, že „Slunce je velký básník“ už je jen krůček k tomu, aby se řeklo, co jako básník dělá atp.

Hlavní část

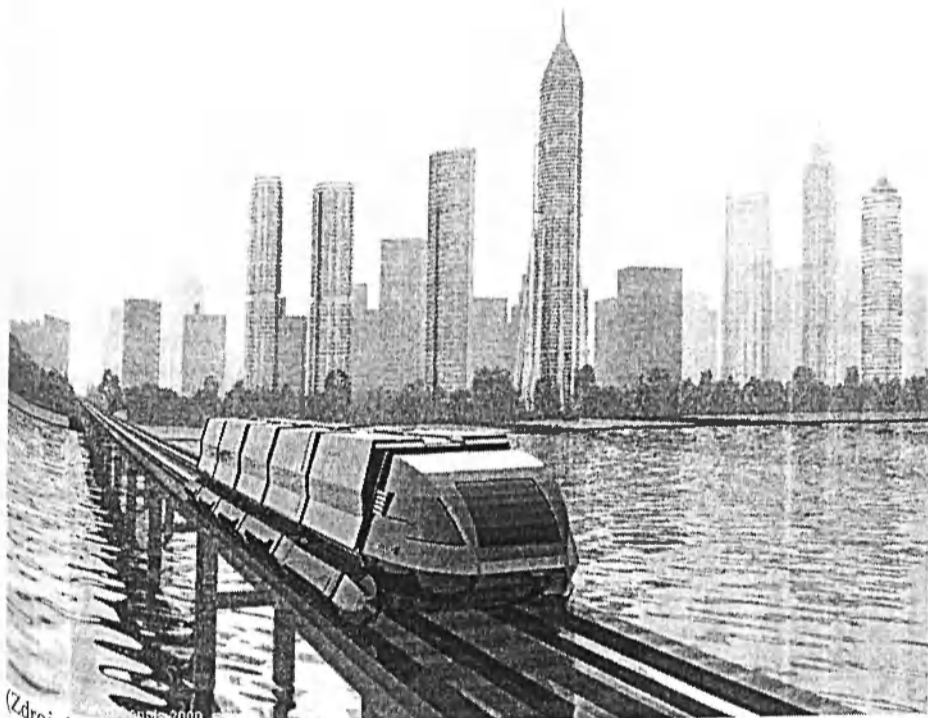
C. Činnosti k volnému časovému zařazení

Která krajina je více pohádková?
(Identifikace pohádkové topoi, uchopení žánru na základě časoprostoru)

Zadání úkolu: Podívejte se teď na následující obrázky. 1. Která krajina je víc pohádková? Proč? 2. Jaká pohádka by se mohla v „pohádkovější“ krajině odehrávat?



(Zdroj: <http://pohledy.obrazki.cz/kategorie.php?cat=2>)



(Zdroj: <http://pohledy.obrazki.cz/kategorie.php?cat=62>)

Cíl: Uplatnění a reflexe vlastních čtenářských či posluchačských zkušeností. Přenos zkušeností i do jiných kódů a jejich upevnění. V úkolu 2 zapojení fantazie a pokus o fabulaci.

Metoda: Porovnání dvou fotografií/obrázků na základě elementární čtenářské zkušenosti.

Komentář k činnosti:

Jde o elementární úkol identifikace pohádkové krajiny (v úkolu pro děti se ptáme, která krajina je *pohádkovější*), přitom však zásadního dosahu: na základě (literárního) prostoru (tedy i časoprostoru) se učí dítě chápat celý žánr.

Dítě má o pohádkovém časoprostoru vytvořeny prekoncepty i představy na základě čtenářské / posluchačské zkušenosti. Tyto zkušenosti v porovnání obrázků zapojí. Podstatnou roli budou hrát při porovnávání: 1. aspekty zobrazovaného předmětu: téma a motivy, časový aspekt (časová konotace), 2. aspekty ryze výtvarné, grafické: např. barva, kontrast.

Obrázek č. 1 má typickou topoi kouzelné pohádky (rozervané skály), jedná se o ryze přírodní scénérii a po výtvarné stránce je plastičtější.

Obrázek č. 2 zobrazuje velkoměstskou krajinu budoucnosti a jeví se jako zeleně „jednobarevný.“ Na pohádku je příliš technický, budoucí a všední.

V úkolu 2. „*Jaká pohádka by se mohla v „pohádkovější“ krajině odehrávat?*“ se po dítěti žádá jisté zobecnění, např. by mohlo dítě odpovědět: „*pohádka o zlém černokněžníku, který vězňi hodnou princeznu.*“ nebo „*pohádka, kde by byl zlý drak, který sídlí ve skalách.*“

Kdo jsem?
(Identifikace pohádkové postavy)

Příklady zadání úkolu:

Lehčí varianta:

1. *Nejraději nosím červený čepček... (Červená Karkulka)*
2. *Unášíme Smolíčka Pacholíčka... (O Smolíčkovi)*
3. *Našli mě v lese jako pařez, a protože jsem se podobal dítěti, vzali mě s sebou domů... (Otesánek)*

Těžší varianta:

1. *Nejdřív jsem si myslela, že je to pes... Ale pak jsem viděla, že je to vlk...*
2. *Dobře si mě krmily, abych ztloustl. Chtěly si mě pak upéct...*
3. *Všem jsem řekl, že je sním. A taky jsem je snědl. Mámu, tátu, děvečku i sedláka s koňmi a vozem...*

Cíl: Upevnit povědomí o nejznámějších pohádkových postavách. Herním způsobem přimět děti uvažovat o literárních postavách v kontextu děje i vztahu k ostatním postavám. Uvědomit si vypravěčskou perspektivu i charakteristiku postav.

Metoda: Hádat pohádkovou postavu. Buď každý za sebe, ve dvojicích, skupinách nebo jakkoli formou soutěže.

Komentář k činnosti: Hádanka je záměrně kladena z ich-formy: *Kdo jsem?* Tím se rozumí „uvědomění vypravěčské perspektivy“ v cíli. Rovněž jde o poznávání charakteru postav, úkol můžeme formulovat s použitím přímé (např. *jsem nenasytný* v případě Otesánka) i situační charakteristiky (*snědl jsem mámu, tátu...*), obě se objeví i dětském projevu. Tím se herní formou upevňuje povědomí o způsobu charakteristiky literárních postav.

**„Babizna – světýlko – Mařenka – zabloudili – pec – Jeníček“
(Rekonstrukce známé pohádky skládáním dějových motivů)**

Před hodinou čtení se na každé lavici objeví jedna obálka. Může na ní být např. napsáno: „Z pohádkové říše.“ Jako adresát může být např. uvedena „2.A.“ V obálce budou zašifrované vzkazy. Úkolem bude tyto vzkazy rozšifrovat. Každá dvojice může mít jiný vzkaz, mohou ale pracovat všechny dvojice na stejném zadání.

Dobrý den, děti, co to máte všichni na lavicích za obálky?... A co myslíte, že bude teď vaším úkolem?... Taky bych řekl(a), že to jsou nějaké zašifrované vzkazy! Kde se tu jen mohly vzít? Tak co kdybychom si je zkusili rozšifrovat? Budete ale pracovat polohlasně ve dvojicích...

Příklad zadání úkolu:

Lehčí varianta:

„Babizna – světýlko – kácet dříví - Mařenka – zabloudili – pec – Jeníček – otec – vylezl na strom – jahody – začalo se stmívat...“

Těžší varianta:

„dostali strach – babizna – jahody – vylezli na střechu...“

Cíl: Zpaměti si „přehrát“ pohádkový text. Uvědomit si, jak jsou jednotlivé dějové pasáže řazeny. Logika výpovědi literárního textu.

Metoda: Rekonstruovat známou pohádku tím, že rozluštíme šifru.

Komentář k činnosti:

Šifra se rozluští tím, že motivy, postavy, dějové uzly děti uvedou do správného pořadí. Protože děti pohádku znají, samy si uvědomí, že dějové motivy v zašifrovaném vzkaze jsou přeházeny. Upevňuje se tím logika textové výpovědi, dítě musí zapojit jak paměť, tak cit pro vyprávění. Navíc se vše dělá na materiálu umělecké literatury a žánru dětem blízkém.

Těžší variantu dostaneme např. tím, že uvedeme jen některé, vzdálenější dějové uzly (a) nebo jen některé postavy. Popřípadě můžeme zvolit některou méně známou pohádku nebo pohádku s komplikovanějším dějem.

Smutná básnička?
(Elementární charakteristika básně na základě formulace dojmů)

Výchozí text:

Opadalé listí

Nastal podzim, všechno mlčky opadlo,
holé jsou i nejbohatší štěpy.
Listí, co se cestou k zemi jednou dalo,
nikdo k větvím zpátky nepřilepí.

(Báseň tibetského folkloru, Z okolí Lhasy, citováno podle: Kolmáš, Josef: Suma tibetského písemnictví. Argo, Praha 2004, s.256)

Zadání úkolu:

1. Zkuste rozhodnout, jestli je básnička smutná, nebo veselá.
2. Co na básničce působí smutně / vesele?
3. Co myslíte, že je smutnější: to, že nastal podzim a že jsou jabloně holé, nebo to, že „listí k větvím zpátky nikdo nepřilepí?“

Cíl: První krok k „vyrovnání se“ s textem: vnímat text jako nějak vyznívající.

Metoda: Možnost elementárního vyjádření se k básni ve smyslu rozhodnutí, zda je báseň veselá, nebo smutná. Formulovat vlastní dojmy.

Komentář k činnosti: Protože jsou umělecké texty mnohoznačné (mnohoznačnost je dokonce jejich konstitutivním znakem) a téměř vždy předmětem rozdílných interpretací a protože promlouvají ke čtenářům / vnímatelům s rozdílnými životními zkušenostmi, nebude tu rozhodnutí o smutném či veselém působení básně předmětem školního hodnocení ve smyslu *dobře – špatně* ani nemá být impulsem k rozsáhlé diskusi a polemice ve třídě. Funguje tu i samo pro sebe jakožto prostředek, individuální možnost vyjádření se k textu.

Citovaný text má obrovskou myšlenkovou hloubku, může fungovat i jako alegorie (viz poslední dvouverší). Rozporuplné (nebo rozporuplně se jevící) jsou některé její obrazy: „holé jsou i nejbohatší štěpy.“ Hlubší analýza textu však nebude součástí výuky, jde však o skrytou výchovu ⁶⁾ ve smyslu působení textu.

Předmětem výuky však může být jeho folklorní původ: učitel může žákům stručně sdělit, že autora textu už neznáme, ani datum vzniku: že text se dlouho pouze vyprávěl atp.

6) Vychovávajícím je v tomto smyslu text, vychovávaným jeho vnímatel –čtenář. O skryté výchově např. Pařízek, 1991.

**Co je básnička a co ne?
(Elementární komparace dvou textů na základě tvaru)**

Výchozí texty:

I.

Nejkrásnější zvířátko
bude asi hříbátko,
Nožky strunky, kolínka,
sněhobílá lysinka.

Máma kobyla se dívá,
jak mu sluší zlatá hříva.
Vítr hraje si s ním rád:
Pojď', hříbátko, utíkat!

(Jan Čarek: Čarokruh. Citováno podle: Nováková, Z. – Wágnerová, D.: Čítanka 2. Alter, Všeň 1994, s. 115.)

II.

Nejkrásnější zvířátko je asi hříbě. Má krásné hubené nožky a kolínka a sněhobílou lysinku. Jeho máma kobyla ho má ráda a obdivuje ho. Rádo se prohání s větrem.

Zadání úkolu:

1. *Poznali jste, která z ukázek je básnička a která není?*
2. *Jak, podle čeho?*
3. *Která ukázka by se vám lépe zpívala? Proč?*
4. *Která ukázka by se vám lépe pamatovala? Proč?*

Cíl: Dovednost elementární komparace básnického a prozaického textu.
Dovednost vnímat rozdíl po formální a zároveň i významové stránce.

Metoda: Komparace dvou textů.

Komentář k činnosti:

Rozlišení literárních druhů patří k základním čtenářským dovednostem a má praktický (čtenářský) i teoretický dosah (pochopení dalších rozdílů, teoretická vybavenost). Odpovědi na 3. a 4. otázku *de facto* nahrazují znalosti

literárně teoretických termínů v tom smyslu, že se dítě nemusí učit žádný výčet konstitutivních znaků poezie a prózy, ale nahradí mu je vědomí toho, že se např. *próza špatně zpívá* proto, že se nerýmuje ani zvukovou shodou na konci veršů (protože žádné nemá), ani počtem slabik; že se *básnička lépe pamatuje* než próza, protože má rýmy a při recitaci verše se nám vybaví další verš, který se s ním rýmuje. Toto povědomí získá dítě vlastní zkušeností, empiricky. Samo si např. vyzkouší, zda jde prozaický úryvek zazpívat atp. Úkoly rovněž mohou být zadány takto:

*Pokus se zazpívat druhý úryvek na jakoukoli známou melodii.
Pokus se zazpívat básničku na jakoukoli známou melodii.*

Poté by následovala reflexe:

*Která ukázka se vám lépe zpívala? Dokážete říct proč?
Která ukázka se vám lépe pamatovala? Dokážete říct proč?*

Můžeme provést malý experiment:

Nyní si zahrajeme hru: soutěžit bude jedna polovina třídy s druhou. Na splnění úkolu máte 5 minut: polovina třídy, ale každý za sebe, se naučí nazpaměť básničku, druhá polovina třídy, ale každý bude rovněž pracovat sám, druhý úryvek. Můžete začít! Potom si výsledek vyhodnotíme...

Potom obě soutěžící poloviny vyměníme a výsledek vyhodnotíme. Je pravděpodobné, že se výsledky anulují, neboť každá polovina třídy bude střídavě úspěšná v jednom a méně úspěšná ve druhém úkolu. Je tedy možné, že nikdo nakonec neprohraje...

**Které básničky k sobě patří/nepatří?
(Elementární komparace více textů na základě motiviky)**

Zadání úkolu 1:

1. Najdeš dvě básničky mezi třemi, které mají něco společného?
2. Dokážeš říct co?
3. Liší se nějak už na první pohled? Jak?
4. Dokážeš porovnat názvy?
5. Mají přece jen něco společného všechny tři básničky?

Horská louka

Horská louko,
tebe bych poznal po vlasech.
Vždyť máš tak krásné,
něžné vlasy,
v kterých i oči
schovala jsi...

(Hník, Ondřej: Horská louka, z vlastní tvorby)

Cvrček

Cvrčkův zpěv jak z ráje tiká,
Když na mezi zacvrliká.

Ničím už jej nezmaří
Večer pískot komáří.

(Lada, Josef – Stehlík, Ladislav: Ladovy veselé učebnice. Albatros, Praha 1982, s. 16)

Blecha

Blecha si vždycky popílí,
skáče i v zimě v košili.

Vyhrála v skoku vysokém,
tyčí jej vzala útokem.

(tamt., s 6.)

Varianta zadání:

Jedna básnička se do trojice nehodí? Poznáš která? Proč?...

Zadání úkolu 2:

- 1. Tady jsou čtyři krátké básničky. Všechny se vejdou na jednu stránku, ale my chceme mít hezkou čítanku s ilustracemi. Udělejte proto ze čtyř básniček dvě dvojice, aby se na stránku vešly i ilustrace. Když se vám podaří najít dvojice tak, aby se hodil stejný obrázek pro obě, tím lépe!*

Nezajdi, slunce, ani chvíli,
za mrak jak slípka na hřad.
Mne, opuštěnou smutnou dívku,
jenom ty můžeš zahřát.

(Báseň tibetského folkloru, citováno podle: Kolmáš, Josef: Suma tibetského písemnictví. Argo, Praha 2004, s.242)

Přes potok můsteček,
prohýbá se,
roste tam travička,
neseká se;

pod tím mostem
jsou rybičky,
žádný je neloví -
jsou maličký.

(Česká zlidovělá píseň, citováno podle: Zlatá brána otevřená. Albatros, Praha 1978, nestránkováno)

Nezacházej slunce, nezacházej ještě,
já mám potěšení na daleké cestě,
já mám potěšení na daleké cestě.

(Jihočeská lidová píseň)

Ten sušickej mostek prohejbá se.
Ten sušickej mostek projehbá se.
A pod tím mostkem plujou rybičky,
chytá je tam má milá do sukničky.

(Česká lidová píseň ze Sušicka)

2. *Které básničky jste přiřadili k sobě do dvojice? Proč?*
3. *Bylo by možné udělat jiné dvojice? Proč ano / ne?*
4. *Dvě básničky jsou o sluníčku a dvě o můstku a o vodě. Které básnička se vám z dvojice líbí víc a co se vám na ní líbí?*
5. *Co jste k básničkám namalovali? Ukažte své ilustrace ostatním.*

Úkol č. 1 představuje část exprese (*udělejte ze čtyř básniček dvě dvojice...+ ilustrace*), úkoly číslo 2 až 5 fázi reflexe.

Dvojici básní s motivem prohnutého můstku však můžeme využít v jiném, poněkud náročnějším úkolu: půjde o elementární interpretaci dvojice básní na základě porovnání situace (viz níže).

Další variantou je zadání náročnější čtveřice básní jako výchozích textů: nejednalo by se o pouhou přítomnost shodných motivů (prohnutý můstek) či situace by nebyla řečena explicitně, jako např. zde „nezajdi slunce“ a „nezacházej slunce,“ byla by „jen“ ztvárněna celkovou atmosférou a vyzněním básně (radostná, smutná, pochmurná, tajemná, pokorná, ale třeba i nesrozumitelná atp.). V následující dvojici básní je to právě pokora. Společná je rovněž apostrofa:

Horská louko

Horská louko,
tebe bych poznal po vlasech.
Vždyť máš tak krásné,
něžné vlasy,
v kterých i oči
schovala jsi...

(Hník, Ondřej: Horská louko, z vlastní tvorby)

Zastávko schovaná v lipové aleji,
kapličko ztracená v polích,

vy, opilé meze beze jména
a bláta jarních cest,

vám dlužím.

Beru heřmánky
a skromně platím kroky -

Kráčím
a se mnou roky...

(Hník, Ondřej: Dluh, z vlastní tvorby)

Jiným třídícím kritériem může být žánr či žánrový typ. Ve čtveřici básní
mohou být např. dvě hádanky:

Čtyři rohy,
žádné nohy,
chaloupkou to pohne.

(Citováno podle: Zlatá brána otevřená.
Albatros, Praha 1978, nestránkováno)

Korunu na hlavě,
andělský šat,
zlodějský krok,
d'ábelský křik.

(Citováno podle: Říkadla, písničky a hádanky.
SNDK, Praha 1953, nestránkováno)

dva nonsensové texty:

Nosorožec

Být nosorožcem někdo jiný,
například kozel nebo pes,
zvlád by to sotva z poloviny
a vůbec by se neunes.

(Frynta, Emanuel: Nosorožec. Úryvek z básně.
Citováno podle: Slabý, Zdeněk - Lhotová,
Eugenie - Pechová, Drahoslava: Čítanka 4.
SPN, Praha 1993, s.86)
(Čáček, Jiří: Říkanka pro berušku. Dvakrát dvě
a někdy pět. Albatros, Praha 1987, s. 11)

Říkanka pro berušku

Beruško,
půjč mi jednu tečku!
Třeba tu,
co máš na zadečku.

Musím ji napsat
za větou,
at' se mi slova
nepletou.

Ne náhodou se v textech nonsensové poezie objevují živočichové: zvířecí říše totiž skýtá nepřehledné množství možností obrácení smyslu, viz. např. ještě: „jezevčáci, ti si hoví / vždyť to jsou psi salámoví“ (Žáček) nebo „mladý čmelák za bukem / cpal se bílým nanukem“ (Kainar). To vyzývají i děti; ty rovněž dobře rozumí tomu, že tečka se z berušky nedá oddělat, že to není ta samá tečka, která se vyskytuje za větou (Žáček, Říkanka pro berušku), že čmelák se nemůže cpát nanukem nejen proto, že ho nejí, ale třeba proto, že by ho ani neunesl. Stejně tak je pro děti snadně identifikovatelná paralela mezi šiškou salámu a tělem jezevčíka. Příklad *Nosorožce* je poněkud náročnější: chybí do očí bijící analogie, ale i zde děti chápou, že kozel a pes je kozel a pes a jako takoví nemohou být nikým jiným než sami sebou a že rostlinné, lidské i zvířecí tělo je stavěno tak, aby se samo uneslo (...*“a vůbec by se neunes“*). Implicitně se toto chápající dítě dovídá, že nonsensová poetika jde tedy v rovině obsahu proti přirozenosti.

dva podobné (žánrově shodné) písňové texty:

Veselé vánoční hody

Veselé vánoční hody,
zpívejme, dítky, koledy
o tom, co se vskutku stalo,
že se lidem narodilo děťátko.
O tom, co se vskutku stalo,
že se lidem narodilo děťátko.

Štědrej večer nastal

Štědrej večer nastal,
štědrej večer nastal.
Koledy přichystal,
Koledy přichystal.

(tamtéž, s. 163)

(Cejnar, Roman: Vánoční koledy.
Žpěvník. Eminent, Praha 2000, s. 175)

dva písňové texty výrazně diferencované:

A teče vodička

A teče vodička, vodička studená,
v ní se umývala Panenka Maria,
v ní se umývala Panenka Maria.

A když se umyla, na břeh vystoupila,
na břeh vystoupila, syna porodila,
na břeh vystoupila, syna porodila.

(tamtéž, s. 11)

Kočka leze dírou,
pes oknem, pes oknem;
nebude-li pršet,
nezmoknem.
Nebude-li pršet,
nezmoknem.

(Citováno podle: Říkadla, písničky a hádanky.
SNDK, Praha 1953, nestránkováno)

Písňové texty dítě nejprve identifikuje podle refrénů, jsou-li přítomny, často také jednoduchosti výrazu. Určitá „zpěvnost“ je patrná i v textu, který jsme zatím neslyšeli zpívat. Implicitně se na tomto příkladu učí děti poznávat konstitutivní rysy písňového textu.

Kontrastní působení dvou textů nebo naopak jejich podobné vyznění, ať již obojí na formální či obsahové rovině nebo obojím je pro literární výchovu zásadní, neboť právě na rozdíl si jakožto vnímavé nejlépe uvědomíme konstitutivní znaky obou srovnávaných textů. Výchovný aspekt kontrastního působení textů se při praxích ukazuje jako velmi efektivní.

U řeky

(Elementární interpretace básně na základě analýzy básnické situace)

Úvodní fáze: = povídání

Kdy jste byli naposledy u řeky, u potoka nebo u rybníka? Co jste tam dělali? Jak se vám tam líbilo? Odvezli jste si odtamtud nějaký zážitek? Jaký?/.../ Nyní si přečteme krátkou básničku, ve které se také mluví o řece. Uvidíme, jestli ji budeme rozumět:

Výchozí text:

U Ohře

Lovíme škeble
ze dna Ohře.
Voda je v nás,
a to je dobře...

(Hník, Ondřej: U Ohře, z vlastní tvorby)

Zadání úkolu:

1. Myslíte si, že je básnička, kterou jsme si přečetli, těžká na pochopení? Proč si to myslíte? Kdo něčemu nerozumí? Pokud se vám zdá opravdu těžká a něčemu jste nerozuměli, zkusíme společně říct, co se v básničce děje /.../
2. Vystupuje v básničce jenom jeden člověk? Jak jste to poznali?
3. V básničce někdo něco dělá. Co? (loví škeble)
4. Z jaké řeky ty škeble loví? (Z Ohře) Myslíte, že je to důležité, že právě z Ohře? Co kdyby tam bylo napsáno z Vltavy? (to by se ale nerýmovalo s dobře) A odkud přesně? (Ze dna)
5. Co se v básničce říká dál? (voda je v nás...)
6. Znamená to, že se ti, kdo v básničce vystupují, vody napili?
7. Jsou rádi, že je kolem nich voda?
8. Víte, že lidské tělo se z velké části skládá z vody?

Cíl: Elementární interpretace básně.

Metoda: Analýza situace: „kdo co kde v básničce dělá“ atp.

Komentář k činnosti:

I když se nejedná o epickou báseň, dění v ní dítěti podáváme jako „klasický“ děj: ptáme se tedy na postavy, prostředí atp. Doplnující otázky jako „*Znamená to, že se ti, kdo v básničce vystupují, vody napili?*“ mají dokreslovat situaci. Na základě uchopení této situace, kterou je z poloviny lovení mušlí ze dna Ohře a z poloviny jistý typ metaforické konfese (*Voda je v nás / a to je dobře*), se má uchopit i smysl lyrického textu. První dva verše jsou nositeli konkrétního obrazu, kterému dítě porozumí daleko lépe, interpretaci druhých dvou veršů se musíme věnovat déle: např. začít právě otázkou, zda děti vědí, že v lidském těle je také voda, dokonce z většiny, že se bez vody nedá žít atp. Dále se můžeme věnovat přenesenému významu, jehož identifikaci, a dokonce i jednoduchou produkci, si děti měly možnost vyzkoušet v předchozích úkolech (viz výše).

Výprava k prameni (Komparace básnické situace na základě zážitku a hlubšího porozumění)

V publikaci *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých* L. Lederbuchové mě zaujal výzkum čtenářské interpretace a interpretační komentář autorky ke dvěma textům s motivem studánky: ke Sládkově čítankově známé *Křiššálové studánky* a k Holanově *Pak studánku jsme našli...* Výsledky výzkumu⁶⁾ týkající se Holanova textu mě inspirovaly natolik, že dvouverší z této básně používám i zde. Následující úkol se sice také bude týkat čtenářské interpretace, avšak rovnou se zaměřuje na srovnání situace, která je v básni ztvárněna: klečení. Porovnávat ji budeme s jinou básní, kde je zobrazena podobná situace. Pro analýzu situace postačí v Holanově případě jediné dvouverší. Východiskem tu bude **zážitek setkání se studánkou**.

Jednoduchou analýzu básnické situace už jsme provedli výše, u básně „U řeky.“ Zde půjde o srovnání situace.

6) Šlo o dotazník, kde byly např. následující úkoly: *Podtrhni slova vyjadřující pocity, které v tobě báseň vzbuzuje: vděčnost, strach, radost, vznešenost, smutek, napětí, pokora; Vypiš z básně dvě slova, která tě svým významem nejvíc zaujala; o situaci v něm v rámci interpretace přirozeně také šlo: Domníváš se, že by se obsah básně změnil, kdyby básník místo slov pokleknouti a klekni zvolil slova např. shýbnout se, přisednout nebo přilehnout?; Pokus se vyjádřit, proč je vhodné u studánky pokleknouti.*

Zážitková dimenze:

Učitel podnikne s dětmi výpravu k některému přírodnímu prameni, studánce, nejlépe k nějaké, kterou osobně zná. Místo by mělo působit kouzelným dojmem, aby i děti „okouzlilo.“ Učitel by neměl litovat času, který se stráví dopravou, neboť se tato časová investice několikanásobně vrátí.

Výchozí texty:

Text 1:

Studánko,
ty jsi tak mělká,
že by ses vešla do dlaně.

Až přijdu pít,
kleknu si s ovečkama
do stráně.

(Hník, Ondřej: z vlastní tvorby)

Text 2:

Pak studánku jsme našli v proutí,
kdo pít chce, **musí pokleknouti...**

(Holan, Vladimír: Pak studánku jsme našli... Citováno podle: Lederbuchová, Ladislava: Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých. Aleš Čeněk, Plzeň 2004, s. 145)

V případě, že výpravu nepodnikneme:

Předpříprava - povídání: *Odkud myslíte, že se bere voda? Znáte nějakou studánku? Znáte nějakou studánku, která na vás působí kouzelně? Myslíte, že existují zázračné, kouzelné studánky? Kdy jste naposledy pili ze studánky? Museli jste si k tomu kleknout?*

nebo z druhé strany:

Kdy jste naposledy klečeli? Proč? Kde to bylo?

Zadání úkolu:

1. *Která básnička se vám líbí víc?*
2. *Dokážete říct, co mají obě básničky společného?*
3. *Najdete víc společných věcí? popř.: Najdete v básničkách stejné slovo kromě slova studánka?*
4. *Myslíte si, že jsou studánky v básničkách jiné?*
5. *Kolik lidí mluví v první básničce?*
6. *Kolik lidí našlo studánku ve druhé básničce?*
7. *Jak si představujete studánku z první a jak z druhé básně?*
8. *Je studánka z první básně hluboká? Je studánka z druhé básně ve skále? Jak jste se to dověděli?*

Komentář k činnosti:

Otázky jsou samozřejmě kladeny na několika úrovních:
V obou básních je v podstatě ztvárněna stejná situace (její identifikace je předmětem 2. otázky): setkání člověka se studánkou. Motivu studánky se týká 4. otázka. V setkání člověka se studánkou je i určitá transcendence: setkání člověka

s něčím, co ho přesahuje (příroda jakožto vyšší řád, Bůh). S tímto setkáním v obou případech souvisí i klečení, pokleknutí (to je v zásadě předmětem 3. otázky). Jednou je to však pouhé konstatování lyrického mluvčího: „*kleknu si s ovečkama / do stráně*“, podruhé konstatace s přídechem imperativu: „*musí pokleknouti*.“ Tím básně poněkud jinak celkově vyznívají (to se bude odrážet v odpovědi na 1. otázku). Lyrického subjektu se týká 5. a 6. otázka.

Sedmá otázka záměrně nezní „*jaká je studánka v první básni*“, ale „*jak si tuto studánku představujete*“. To nutí děti si ji konkrétně představit, či přímo vybavit si konkrétní zážitek setkání se studánkou. Z textu mohou děti vyčíst odpověď až na otázky č. 8: zjistí, že studánka z první básně je mělká a že druhá nemůže být ve skále, protože se v básni říká: „*pak studánku jsme našli v proutí*.“ Děti vědí, že na skále neroste proutí. To ale vědí opět jen díky vlastní zkušenosti, vlastnímu zážitku.

Básně i básnická situace v nich vykazují v mnoha ohledech další shody i odlišnosti, i pozoruhodné nuance, budeme-li texty hlouběji srovnávat: přímá apostrofa studánky v první básni; v první básni je např. na rozdíl od druhé rozveden motiv mělkosti („*...tak mělká, / že by ses vešla do dlaně*“), dlaň tu symbolizuje důvěru. Lyrický mluvčí si tu kleká „*s ovečkama*“, tedy se „snižuje“ na jejich úroveň. Holanovo „*musí pokleknouti*“ může na jednu stranu působit jako jakýsi imperativ z vyšší moci a vzbuzovat respekt (=musí být pokorný, bohabojný), na druhé straně tu může jít o „pouhé“ pokleknutí jakožto pragmatický akt (=je třeba pokleknout, abychom vůbec k vodě dosáhli). Holanovo „*my*“, onen kolektivní lyrický hrdina, tu pak znamená jakousi společnou radost objevu a možná i intimitu. Samotný objev studánky není v první básni vyjádřen, lyrický subjekt rovnou ke studánce mluví...

Učitel by měl rozhodně toto srovnání učinit a texty se zabývat do větší hloubky, než do které je bude interpretovat s dětmi.

Můstek a rybičky
(Elementární interpretace básní na základě komparace básnické situace)

Zadání úkolu:

Přečtete si pozorně následující dvě básničky, protože po jejich přečtení nás čekají zajímavé úkoly.

Výchozí texty:

I.

Přes potok můsteček,
prohýbá se,
roste tam travička,
neseká se;

pod tím mostem
jsou rybičky,
žádný je neloví -
jsou maličký.

(Česká zlidovělá píseň, citováno podle:
Zatá brána otevřená. Albatros,
Praha 1978, nestránkováno)

II.

Ten sušickej mostek prohejbá se.
Ten sušickej mostek projehbá se.
A pod tím mostkem plujou rybičky,
chytá je tam má milá do sukničky.

(Česká lidová píseň ze Sušicka)

Otázky k textům:

1. *Jakou atmosféru cítíš z první a druhé básničky? Cítíš z obou básniček podobnou atmosféru, navozují stejnou nebo podobnou náladu?*
2. *Mají tedy básničky něco společného? Co?*
3. *Je v „ději“ něco rozdílného? V čem je rozdíl?*
4. *Působí na tebe „postava“ z druhé básničky jako zlá, protože chytá rybičky?*

Cíl: Možnost vyjádřit svůj dojem z lyrického textu. Identifikace shodných motivů, ale rozdílných situací. Na této bázi jednoduchá interpretace lyrického textu.

Metoda: Analýza a srovnání situace v lyrickém textu.

Komentář k činnosti: Vycházíme od toho, co je textům společné (veselá nálada, radost, přírodní rámeček, navození příjemného a uklidňujícího pocitu (v textu I. např. užitím deminutiv *můsteček* a *travičky, maličký*, i samotným obrazem zelené travičky, v textu II. opět užitím deminutiv *rybičky* a *sukničky*, ale příjemným, domácí dojem tu např. působí jen spojení slov *má milá*). Avšak i toto podobné vyznění a působení textů je zde položeno jako otázka, abychom k textům přistupovali nepředpojatě. V otázkách si dovoluujeme použít označení *postavy* a *děj*, i když se jedná o písňovou lyriku, aby jim děti lépe rozuměly.

Jak se popisuje krajina a jak mobilní telefon (Líčení a prostý popis předmětu)

Zadání úkolu:

1. *Ve dvojicích v lavici si zahrajeme takovou hru: Třeba ten, kdo je blíž k oknu, si představí, že jeho soused nikdy nebyl na venkově. A tak popíše svému susedovi, jak vypadá krajina například u nich na chatě nebo chalupě. Potom se vyměníte a soused si zase představí vás, že jste nikdy neviděli mobilní telefon. A tak vám popíše, jak vypadá a jak se s ním telefonuje.*
2. *Pozorovali jste nějaký rozdíl mezi tím, když jste popisovali krajinu, a když mobilní telefon? Jaký? Jak se oba popisy od sebe lišily? Proč?*
3. *Který popis se vám říkal lépe? Proč myslíte?*

Cíl: Stylizace popisu krajiny a mobilního telefonu. Uvědomění si rozdílů v metodě líčení a statického popisu.

Metoda: Popis kontrastních věcí herním způsobem: krajina se zákonitě musí popisovat jinak než přístroj.

Komentář k činnosti:

1. úkol sleduje opět fázi exprese, ve 2. a 3. úkolu se jedná o reflexi. V umělecké literatuře se dynamický popis, líčení, vyskytuje hojně. Pro literární výchovu je tedy smysluplné, aby si děti tento typ popisu vyzkoušely, v textu ho tak uměly identifikovat a uměly ocenit jeho kvality. Kontrastně je líčení postaveno proti prostému popisu, v tomto případě mobilního telefonu. Prostý popis tak výsadní místo v literatuře nemá, ale děti samy objeví, že text s uměleckými ambicemi se nespokojí s vnějškovým, statickým, stroze věcným popisem krajiny.

Varianta zadání: Učitel do hodiny přinese jeden umělecký popis krajiny (líčení) a jeden prostý nebo technický popis předmětu, např. z jakéhokoli záručního listu, zde je jeden příklad:

Samonafukovací matrace.

Matrace THERM-A-REST mají horní i spodní stranu zhotovenou z materiálu PAD s PU zátěrem, který je vzduchotěsný a vodonepropustný.

Mezi těmito stranami je umístěna speciální porézní pěna. Aby matrace držela svoji výšku, je tato pěna laminována s povrchem vnějších materiálů. Matrace se po otevření ventilu pomalu samy nafouknou /.../

V semináři didaktiky literatury na Pedagogické fakultě v Praze proběhla v rámci seznámení s jedním připravovaným testem pro žáky osmých ročníků, jehož předmětem byla percepce literárního tvaru, zajímavá diskuse nad literárními žánry a jejich konstitutivními znaky. Jedna z otázek testu zněla, zda je následující text návod k použití:

Pout'

Planá hrušeň kvetla
v klínu polních cest.

Duše moje zplanělá,
kam ty půjdeš kvést?

(Hník, Ondřej: Pout'. Z vlastní tvorby)

Studenti, kteří se při tomto úkolu neměli vázat na definice, ale zapojit svoji fantazii a odložit žánrové předsudky, uváděli např. následující důvody, proč následující text není návod k použití:

- chybí instrukce,
- není jasně řečeno za první, za druhé, za třetí...
- text se netýká spotřebiče,
- v textu je otázka!,
- text se rýmuje!,
- text není exaktní,
- k textu není připojen obrázek,
- v textu je mnoho aspektů,
- chybí oslovení *milý uživateli*,
- text není ve formě brožurky,
- v textu by se špatně orientovalo/hledalo.

**Pomozte panu spisovateli
(Hledání adekvátního výrazu a rytmus)**

Výchozí text:

Rybička

Vzal jsem, vzal jsem rybičku
za červenou ploutvičku,
pustil jsem ji do vodičky
u samého krajíčku.

(Čarek, Jan: Radost nad radost. SNDK, Praha 1954, nestránkováno)

Zadání úkolu:

Básník pro vás napsal následující básničku, ale nemohl přijít na to, jaká by měla být „ploutvička“ a „krajíček.“ Pomůžeme mu najít vhodná slova?

Cíl: Spojit fantazii (vymyšlení slov) s rozumem a citem pro rytmus (adekvátní počet slabik). Rozvoj jazykového citu.

Metoda: Hledání chybějících slov - adjektiv, z didaktických důvodů formulované jako „pomoc panu spisovateli.“

Komentář k činnosti:

„Pomoc panu spisovateli“ je adekvátní motivací přibližně pro druhou či třetí třídu. Tím, že mohou děti panu spisovateli pomoci, se budou cítit zcela jistě motivovány, jak to ukazují příklady z praxe (viz výše).

Při hledání „vhodného“ slova nebudeme samozřejmě žádat slovo „červenou“, postačí nám např. trojslabičné adjektivum. Ze zkušenosti je třeba říct, že dítě dobře pozná, kolika slabičné slovo má do básně dosadit. Dále můžeme posuzovat „vhodnost“ dítětem navrženého adjektiva vzhledem k celkovému vyznění básně: např. „Zdá se vám vhodné slovo *bolavou*? Neruší vás tohle slovo, když ho do básničky dosadíme?“ atp.

Místo „vhodného“ slova, na které básník jakoby nemohl přijít, můžeme také hledat slovo zcela „ztracené.“

**„Za devatero horami“
(Rychlá identifikace žánru)**

Zadání úkolu:

1. *Poznali jste, co takhle začíná? Správně, pohádka.*
2. *Jak jinak ještě může pohádka začínat? A jak naopak končit?*

Přinesl jsem vám ukázat několik pohádkových začátků, které si společně přečteme:

Žil jednou jeden vlk a jedna ovce. Ovečka se odtrhla od stáda a zbloudila v lese. A vlku, tomu je les jako rodný dům.

(Vlk a ovce. Estonská pohádka. Diamantová sekera. Baltské pohádky. Svět sovětů, Praha 1956, s.12)

Před dávnými časy žil na velikém statku jeden bohatý pán. Všeho měl dostatek. V konírnách koně, ve chlévech krávy, ve stodolách nejlepší zrní. Ale pořád mu to bylo málo.

(Jak dal Stepas pánovi za vyučenou. Litevská pohádka. Tamtéž, s. 38.)

Za dávných dob zpívali všichni ptáci stejně. Povstal z toho veliký zmatek. Zaslechl třeba holub krásnou písničku a myslil si, že se to rozepěla jeho holubička. Vzlétl za hlasem a dostal se rovnou do drápů supovi.

(Jak se sovy učily zpívat. Estonská pohádka. Tamtéž, s. 27.)

Byl jednou jeden král a královna a tuze je rmoutilo, že nemají děti, život bez dítěte je jen půl života.

(O Šípkové růžence. Hrubín, František: Špalíček pohádek. Československý spisovatel, Praha 1957, s. 38)

Vypráví se, že u jednoho boháče, který bydlel ve velkém, přepychovém domě, sloužily tři dívky.

(Zlatáčky. Mořská víla a jiné arabské pohádky. Delta, Kladno 1995, s. 15)

Příklady začátků moderní autorské pohádky:

Mach a Šebestová byli žáky 3. B., bydleli v jednom činžáku a chodili do školy spolu.

(Macourek, Miloš – Born, Adolf: Mach a Šebestová. Albatros, Praha 1984, s. 4)

Vesnička Syslov leží stulena uprostřed lesů, které se na západní straně táhnou do nepřehledné dálky.

(Lada, Josef: Bubáci a hastrmani. Albatros, Praha 1984, s. 7)

Další námět: *Který začátek vás nejvíc zaujal? Kterou pohádku byste si chtěli dočíst?*

Cíl: Dovednost (rychlé) identifikace žánru podle ustáleného znaku. Znalost více pohádkových incipitů a explicitů. Pohádkový začátek jako motivace k dočtení pohádky.

Metoda: Čtení několika pohádkových incipitů.

**Jsou to obě pohádky?
(Elementární komparace epických textů)**

Výchozí texty:

Text 1:

František Bartoš: O neposlušných kozlátkách

Byla jedna koza a ta měla tři kozlátka. Jednou ráno jim řekla: „Kozlátka, já dnes půjdu do města na trh; kdyby někdo tloukl na branku, žádnému neotvírejte! Mohl by na vás přijít vlk a sežral by vás.“

Kozlátka slíbila: „Však my žádnému neotevřeme!“ a ta stará koza šla.

Za chvíli někdo bouchá na branku: buch, buch, buch a povídá hrubým hlasem: „Kozlátka, otevřete, maminka jde domů!“

Kozlátka se polekala, ale odpověděla: „Kdepak, to není naše maminka. Naše maminka má tenčí hlásek jako panímámin vlásek. Neotevřeme!“

A on to byl vlk. Milý vlk se hned sebral a šel ke kováři a řekl: „Kováři, upiluj mi kousek jazyka!“ /.../

(Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice. Albatros, Praha 1998, s. 26)

Text 2:

Konečná smrt

Byl jeden domeček,
v tom domečku stoleček,
na stolečku mistička,
na mističce vodička,
v té vodičce rybička.

„Kde je ta ryba?“

Kočka ji snědla.

„Kde je ta kočka?“

V lesy zaběhla.

„Kde jsou ty lesy?“

Na prach shořely.

„Kde je ten prach?“

Voda ho vzala.

„Kde je ta voda?“

Voli ji vypili.

„Kde jsou ti voli?“

Páni je snědli.

„Kde jsou ti páni?“

Na hřbitově zakopáni.

(Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice. Albatros, Praha 1998, s. 52)

Zadání úkolu:

1. Dokážete přijít na to, jaký je mezi pohádkami hlavní rozdíl?

Možná nápověda: *rozdíl nehledejte v tom, co se v pohádce stalo, ale podívejte se i na to, jak je pohádka napsána.*

Varianta zadání: prozaická versus veršovaná verze též pohádky (např. právě *O neposlušných kozlátkách*).

Komentář k činnosti:

Jde o komparaci textů, z nichž jeden je psán prózou a druhý veršem. Oba texty jsou přitom epické, oba jsou pohádkové. Druhý je o poznání úspornější, a to právě i díky verši. Dítě by mělo poznávat právě tyto zásadní rozdíly (verš versus próza) a budovat své poznávání od elementárních poznatků, jakou jsou např. tyto. Oba texty jsou přitom stejně přístupné, nejde o strojené porovnávání.

Podstatná část veršované pohádky je psána formou dialogů, rychleji se proto čte a je dynamická. Tento rys však nemusí být předmětem srovnání, či dokonce explicitního výkladu, děti si ho samy všimnou.

Hra na ožívování věcí
(Vytváření vlastní personifikace jako jednoho ze zákl. tropů lyriky)

Zadání úkolu:

1. Poslechněte si následující básničku a při poslechu už přemýšlejte, jestli je něčím zvláštní a čím:

Svatba

Řípa se vdávala,
celer výskal,
mrkev tancovala
a křen pískal.

(Erben. Karel Jaromír: Říkej si a hraj! Státní nakladatelství dětské knihy, Praha 1950. Knižnice pro nejmenší. S. 31)

2. Na co jste přišli? Může se normálně řepa vdávat a mrkev tancovat? Jak tedy tomu rozumíte?

3. Zahrajeme si nyní takovou hru. Pokusíme se oživit třeba chleba, žárovku, okno nebo míč.

4. Dokážete oslovit třeba koště, aby se vám dobře zametalo?

Cíl: Dovést děti k tomu, aby si všimly personifikace. V druhé fázi umět personifikaci vytvořit.

Metoda: Poslech říkanky založené na personifikaci.

Komentář k činnosti:

Spokojíme se např. s odpovědí, že „každá zelenina v básničce něco dělá“ nebo že „řepa, celer, mrkev a křen jsou oživené,“ nebo dokonce že „zelenina v básničce vystupuje jako člověk.“

Věci ale nemusíme ožívovat jenom tím, že jim dáme nějakou činnost. Stačí, když oslovíme třeba hvězdy, měsíc po vzoru Erbenova *Svit', měsíčku, svit', / at' mi šije nit'*

Mnoho věcí, předmětů a to, co dospělí v západní civilizaci pojmenovali jako „neživá příroda,“ děti vnímají jako živé či přímo polidštěné. Důkazem může být většina dětské tvorby nebo např. fakt, že si dítě povídá s plyšovým medvídkem, stromem či kamenem. Děti pak samozřejmě nepřekvapí, že v básních je tomu také tak. Nemusí se přitom jednat ze strany autora ani o záměrnou personifikaci či snahu z vnějšku okrášlit text, je to spíše otázka specifického vidění světa:

Od hřbitova
běží vítr poli.
Do hor jede vůz,
bláto smýká
koly.

(Ondřej Hník, z vlastní tvorby)

Břízo na střeše,
kde propadá se čas,
podej mi list...

(Ondřej Hník, z vlastní tvorby)

Podobně oživuje věci pohádka, a to i moderní. A zvířata a rostliny v pohádce mluví a chovají se jako lidé:

Ale ještě víc se máma lekla, když mezi hříbky uviděla jednu červenou houbičku. Ta byla ze všech nejkrásnější, měla bílé puntíky na kloboučku a smála se.

Jen se nesměj, potvůrko! Jen se nesměj! Maminka kvůli tobě div nepadla ze židle. Pročpak si nezůstala sedět v lese? Proč se tlačíš mezi hříbky?

A muchomůrka ani muk. Zamrkala bílými puntíky, ale neprozradila, kdo ji strčil Lubošovi do čepice. Jenže Markéta s Lubošem si to uměli domyslet...

(Mrázková, Daisy: Podivná houbička. Citováno podle: Nováková, Z. – Wágnerová, D.: Čítanka 2. Alter, Všeň 1994. S. 126.)

Mnoho věcí, předmětů a to, co dospělí v západní civilizaci pojmenovali jako „neživá příroda,“ děti vnímají jako živé či přímo polidštěné. Důkazem může být většina dětské tvorby nebo např. fakt, že si dítě povídá s plyšovým medvídkem, stromem či kamenem. Děti pak samozřejmě nepřekvapí, že v básních je tomu také tak. Nemusí se přitom jednat ze strany autora ani o záměrnou personifikaci či snahu z vnějšku okrášlit text, je to spíše otázka specifického vidění světa:

Od hřbitova
běží vítr poli.
Do hor jede vůz,
bláto smývá
koly.

(Ondřej Hník, z vlastní tvorby)

Břízo na střeše,
kde propadá se čas,
podej mi list...

(Ondřej Hník, z vlastní tvorby)

Podobně oživuje věci pohádka, a to i moderní. A zvířata a rostliny v pohádce mluví a chovají se jako lidé:

Ale ještě víc se máma lekla, když mezi hříbky uviděla jednu červenou houbičku. Ta byla ze všech nejkrásnější, měla bílé puntíky na kloboučku a smála se.

Jen se nesměj, potvůrko! Jen se nesměj! Maminka kvůli tobě div nepadla ze židle. Pročpak si nezůstala sedět v lese? Proč se tlačíš mezi hříbky?

A muchomůrka ani muk. Zamrkala bílými puntíky, ale neprozradila, kdo ji strčil Lubošovi do čepice. Jenže Markéta s Lubošem si to uměli domyslet...

(Mrázková, Daisy: Podivná houbička. Citováno podle: Nováková, Z. – Wágnerová, D.: Čítanka 2. Alter, Všeň 1994. S. 126.)

Lyrický telegram
(Testování možností lyrického a epického textu)

Byť je již dnes slovo telegram historizmem, můžeme dětem krátce povyprávět, co telegram byl, a přinést jim ho ukázat. Protože nám může posloužit v hodinách čtení i dnes:

Děti napíší po reálném vzoru běžný telegram. Poté na chvíli telegram necháme stranou. Vyslechneme si nedlouhý napínavý příběh a znovu se k telegramu vrátíme, coby prostředku úsporného představení děje:

Zadání úkolu 1:

Pokuste se napsat děj jako telegram, napište ho třeba do telegramu kamarádovi, aby i on věděl, o čem příběh byl. Máte na to ale jenom pět vět!

Výchozí text (pro úsporu času může přečíst učitel či poslech z CD):

Zlatovláska

Byl jeden král, a byl tak rozumný, že i všem živočichům rozuměl, co si povídali. A poslouchajte, jak se tomu naučil. Přišla k němu jednou nějaká stará babička, přinesla mu v košíku hada a povídá, aby si ho dal ustrojít: když ho sní, že bude všemu rozumět, co které zvíře v povětří, na zemi i ve vodě mluví. Tomu králi se to líbilo, že bude umět, co nikdo neumí, dobře babičce zaplatil a hned poručil sloužícímu, aby mu tu rybu k obědu připravil: „Ale,“ prý „at' jí ani na jazyk nevezmeš, sic mi to svou hlavou zaplatíš!“

Jiříkovi, tomu sloužícímu, bylo divné, proč mu to král tak tuze zapověděl. „Jakživ jsem takové ryby neviděl,“ povídá sobě sám, „vypadá zrovna tak jako had! A jaký by to byl kuchař, aby ani neokusil, co stojí?“ Když to bylo upečeno, vzal kouštíček na jazyk a pochutnával. Vtom slyší kolem uší něco bzučet: „Nám taky něco! nám taky něco!“ Jiřík se ohlíží, co to? a nevidí než několik much, co v kuchyni lítaly. Tu zas venku na ulici někdo siplavě volá: „Kampák? kampák?“ A tenčí hlasy odpovídají: „Do mlynářova ječmene.“ Jiřík koukne oknem a vidí housera s hejnem hus. „Aha!“ povídá, „taková je

to ryba?" Už věděl, co je. Čerstvé je vstrčil ještě jeden drobet do úst, a pak hada donesl králi, jako by nic nebylo.

Po obědě poručil král Jiříkovi, aby mu osedlal koně, že se chce projet, a on aby ho doprovázel...

(Erben, Karel Jaromír, Zlatovláska. České národní pohádky. Bystrov a synové, Praha 1995, s. 45)

Cíl: Otestovat možnosti lyrického a epického textu. Dovednost redukovat děj úryvku na nejpodstatnější momenty.

Metoda: Tvorba telegramu z pohádkového úryvku.

Komentář k činnosti: Z hlediska literární teorie jde o „telegramovou redukci“ na dějové zvraty, klíčové dějové motivy. Stranou např. zůstane právě lyrická složka textu, některé epizody a okrajové motivy.

Zadání úkolu 2:

Dokážete přepsat do telegramu i následující básničku?

Výchozí text:

Jede, jede paní Zima,
zvonky zvoní na saních.
Koně mají za ušima
pentličku
a padlý sníh.

Jede, jede, veze z lesa
smrčky s hvězdou na špici.
Sníh se práší na nebesa,
vítr
mete silnici.

Jede, jede paní Zima,
práská bičem po horách.
Sady hučí, bouřka hřímá,
kdo byl hodný,
nemá strach.

Pod stromečkem, až se setmí,

najde, co ho potěší.
Paní Zima křikne ze tmy
na kobylky
v ořeší.

(Šiktanc, Karel: Paní Zima. Citováno podle: Slabý, Zdeněk K. – Lhotová, Dagmar - Pechová. Drahoslava: Čítanka 4. SPN, Praha, 1993. S. 56)

Jak se vám telegram z básničky sestavoval? Proč myslíte, že vám jeho sestavování dělalo potíže?

Dokázali jste napsat v několika stručných větách, o čem básnička je?

Cíl: Vlastní zkušeností s textem dojít k bližšímu pochopení rozdílu mezi lyrikou a epikou.

Metoda: Pokus o tvorbu telegramu z lyrického textu.

Komentář k činnosti:

Děti při tvoření úkolu 2 sami učiní zkušenost, že zatímco děj příběhu lze s menšími obtížemi (prostorovými) vtěsnat do telegramu (právě pro jeho dějovost), u lyrického textu je to přinejmenším velice obtížné, většinou však nemožné. Klíčový je tu moment, kdy dítě samo při činnosti, která ho baví, prožije zkušenost epického a lyrického textu a nemožnost přetvořit lyrický text na telegram. Implicitně dojde k poznání, že to, co mu ve tvorbě telegramu brání, jsou právě charakteristické rysy lyrické básně: 1. bezdějovost či „jiná dějovost“, než v epickém textu. Touto „jinou dějovostí“ myslíme lyrické dění nebo děj v případě lyriky role. To, že „*paní Zima jede*“, neznamená, že doslova jede. Spíše se jedná o zdůraznění, v jakém ročním období se právě nacházíme. 2. koncentrace motivů, které již téměř nelze dále koncentrovat. Vždyť dalo by se stručněji sdělit, že „*sníh se práší na nebesa, / vítr / mete silnici?*“ Dalo by se říci je sníh a vítr, ale kam by se podělo prášení, nebesa, silnice? Dala by se celá báseň redukovat na „*je zima?*“ Z čistě pragmatického hlediska jistě, ale v básni jde právě o to, jak je ona zima ztvárněná, jak je o ní psáno, samotné „*je zima*“ nemůže báseň nahradit, kdežto telegram zprostředkuje téměř beze zbytku např. naléhavou událost a epický text v případě úkolu 1 alespoň z části. 3. „ozdoby“, tedy jednotlivé figury a tropy (ale i celkový styl a vyznění básně), které lze sice z textu po ryze mechanické stránce vyřadit, celá strofa či dokonce celá báseň by ale ztratila smysl. To by se stalo např. vyřazením refrénů. Ale i při „vynechání“ jediných ozdob by se lyrický záměr zhroutil.

V případě epického textu (*Zlatovláska*) opět děti již rozumí tomu, které momenty děje mají z textu vybírat, aby vznikl telegram, a naopak poznají pasáže textu pro telegram irelevantní, např. komentář vypravěče: „*A poslouchejte, jak*

se tomu naučil.“ nebo doslovné repliky much a hus (stačí obecně např.
konstatovat: *rozuměl řeči zvířat.*

Měníme tvar básně
(Hra s konkrétní poezií: rekonstrukce původního tvaru básně)

Varianta 1 (známe tvar):

Ve třídě se objeví několik trychtýřů. Děti si jich samozřejmě všimnou a budou se ptát, co to je a proč se po třídě povalují, nebo se dokonce přímo zeptají, na co budeme potřebovat trychtýře. Nebo se zeptá učitel jich: „Dobrý den, děti, všimly jste si dneska ve třídě něčeho zvláštního? Kde se ty trychtýře vzaly? Proč myslíte, že se vám objevily na lavicích?“ Následuje vysvětlení, které bude i zadáním úkolu:

Zadání úkolu varianty 1:

Dneska nás čeká zajímavý a těžký úkol. Budeme tvarovat básničku! Nebude to totiž ledajaká básnička, ale básnička, kterou básník původně napsal právě do tvaru trychtýře, který jsme si dobře prohlédli a který už dobře známe. V počítači se mu ale tvar trychtýře ztratil a my teď básničku musíme dát do původního tvaru! Zvládneme to?

Koupil jsem čtyři trychtýře - a to je k nevíře jak nahoře ty trychtýře, jsou strašně do šíře A dole zase naopak, jak se to zužuje! Těch peněz, co mě stál ten brak - A k čemu mi to je? A nejlepší až na konec on žádný nemá dno! Ach, koupit dneska dobrou věc je věru nesnadno.

(Frynta, Emanuel: Trychtýře. Citováno podle: <http://www.mujiweb.cz/www/pravda/09/index.htm>)

Cíl: Elementární seznámení s konkrétní (vizuální) poezií. Naučit děti nebát se textu, ale naopak k němu přistoupit jako k živému materiálu, který je možno tvůrčím způsobem přetvářet.

Metoda: Změna tvaru básně konkrétní poezie. Cílená hra s textem.

Komentář k činnosti k variantě 1:

Děti mají vysokou motivaci: „*původní tvar básničky se ztratil!*“ Budou si hrát s formou textu, ale zároveň s jeho smyslem, který tak budou přes tuto formu chápat. Koexistence tvaru a smyslu o to víc platí v konkrétní poezii. Úkolem změny tvaru bude tedy implicitně učen i smysl konkrétní poezie. Jen trychtýřovitý tvar básně *Trychtýře* dává textu „původní smysl,“ vnesený do básně autorem:

Koupil jsem čtyři trychtýře - a to je k nevíře
jak nahoře ty trychtýře, jsou strašně do šíře
A dole zase naopak, jak se to zužuje!
Těch peněz, co mě stál ten brak -
A k čemu mi to je?
A nejlepší až na konec
on žádný nemá dno!
Ach, koupit dneska
dobrou věc
je věru
nesnadno.

(Frynta, Emanuel: Trychtýře. Citováno podle: Tamtéž)

Tato varianta je po technické stránce zhruba stejně náročná, jako následující. Zde mají děti **rekonstruovat tvar** básně zapsané jako prozaický text, tedy z literárně teoretického hlediska půjde o **hledání hranice verše**. V souvislosti s tím se implicitně děti seznamují s **rýmem a jeho druhy**, všímají si například, aniž by to zatím dovedly samy pojmenovat, že „u básně se všude nerýmují každé dva řádky pod sebou, jen na začátku,“ tedy že celá báseň není rýmována rýmem sdruženým, s výjimkou prvních dvou veršů, v kterých si všimnou právě díky rýmu i **poloveršů** atp

Literární přínos (doslova empirické poznání konkrétní poezie, viz *Cíl*) je však stejný jako u nejnáročnější, třetí varianty zadání, kde děti mají samy přijít na to, do jakého tvaru mají báseň poskládat.

Varianta 2 (neznáme tvar, rekonstrukce tvaru z nastříhaných veršů):

Učitel rozdá dětem po verších nastříhanou báseň *Trychtýře*. Co verš, to jeden proužek. Děti pak budou rekonstruovat původní tvar básně, vodítkem jim bude známý tvar trychtýře.

Komentář k činnosti k variantě 2:

Tato varianta je asi nejvíce výtvarná, připomíná pracovní výchovu. Přece v ní je patrný literární i výchovně čtenářský aspekt: pracuje se s částmi textu, který musí navazovat. Děti zde tedy uplatňují i pěstují čtenářskou gramotnost v tom smyslu, že nestačí mechanicky skládat nebo lepit proužky papíru, ale je třeba o

obsahu textu přemýšlet. Navíc není báseň napsána do tvaru trychtýře zcela, což brání ryzí mechančnosti práce.

Varianta 3 (neznáme tvar, rekonstrukce tvaru z prozaického zápisu):

Dobrý den, děti, dneska nás čeká zajímavá hodina čtení! Věřily byste, že existují básničky, které svým tvarem něco připomínají? Že existují básničky, které jsou napsány tak, že připomínají třeba mraky, schody, nebo vejce? Viděly jste už někdy takovou básničku?

Podívejte se!: přinesl jsem vám na ukázkou pár takových básniček, které spisovatel schválně napsal do tvaru mraku, schodů nebo vejce. (Učitel dětem ukáže několik básní konkrétní vizuální poezie.)

No a teď budete dělat něco, co jste možná ještě nikdy nedělaly. Budete také tvarovat básničku! Těšíte se? Tvar se ale ztratil a my ho musíme najít!

Zadání úkolu varianty 3:

Učitel rozdá báseň *Trychtýře* Emanuela Frynty, která bude však zapsána – stejně jako ve variantě 2 - jako prozaický, lineární text:

Koupil jsem čtyři trychtýře - a to je k nevíře jak nahoře ty trychtýře, jsou strašně do šíře A dole zase naopak, jak se to zužuje! Těch peněz, co mě stál ten brak - A k čemu mi to je? A nejlepší až na konec on žádný nemá dno! Ach, koupit dneska dobrou věc je věru nesnadno.

(Frynta, Emanuel: Trychtýře. Citováno podle: tamtéž)

Ale jak teď poznáme, do jakého tvaru máme báseň napsat? Uhodnete to? Jak jste to poznali?

Komentář činnosti k variantě 3: Jde o opravdu nesnadný úkol i pro dospělého: děti musí nejprve samy přijít na to, do jakého tvaru budou báseň přepisovat, potom musí poznat či odhadnout hranice jednotlivých veršů. Nejde o to, aby děti „bezchybně“ identifikovaly hranice veršů a o porovnání s originálem, ale o samotnou činnost rekonstrukce tvaru, odhadování, racionální zdůvodňování na základě rýmů, radost z tvoření.

Stvoření světa mýma očima
(Literární ztvárnění vlastní představy o vzniku světa)

Výchozí text:

Stvoření

Na počátku stvořil Bůh nebe a Zemi. Země byla pokryta hlubokými vodami a všude byla dokonalá temnota. Bůh řekl: „Bud' světlo!“ A bylo světlo. Bůh oddělil světlo, jež nazval dnem, od tmy, jíž byla noc. A tak se skončil první den a noc stvoření.

Dále Bůh řekl: „Ať je nad vodami klenba,“ a pojmenoval klenbu nebem. To se stalo v den druhý.

Třetího dne se mezi vodami ukázala souš a Bůh nazval souš zemí a vody mořem. Na zemi se zazelenala tráva a všechny druhy rostlin; pukaly pupeny, semena klíčila a stromy obtěžkaly ovocem.

Čtvrtý den řekl Bůh: „Bud'te světla na nebeské klenbě, aby oddělovala den od noci a značila i dny a léta.“ Stvořil proto dvě světla, větší, které nazval sluncem a nechal je svítit ve dne, a menší, měsíc, který má svítit v noci. Kolem měsíce umístil i hvězdy.

V den pátý utvořil Bůh všechno stvoření mořské i nebeské. Ptáci poletovali vzduchem, zatímco v hloubi vod tiše pluly velké ryby.

Šestý den stvořil Bůh všechna zvířata, od divokých šelem z pouští i džunglí po dobytek popásající se po polích. A Bůh řekl: „Stvořím člověka, aby nad nimi panoval.“ A přímo z hlíny stvořil lidský rod mužský i ženský ke své podobě. A to bylo ráno i večer, den šestý.

Sedmého dne Bůh odpočíval, neboť jeho dílo bylo dokonáno a on viděl, že všechen stvořený svět je dobrý.

Zadání úkolu:

1. Líbí se ti tenhle úryvek? Víš, odkud je?
2. V úryvku se říká, že Bůh stvořil zemi za šest dní a sedmý den odpočíval. Připomněli jste si, že se číslo sedm často vyskytuje i v pohádkách? Vzpomenete si, čeho všeho bylo sedm? Jaká další čísla se v pohádkách často vyskytují?
3. Jak si představuješ stvoření světa ty? Co bylo podle tebe na samotném začátku? Zkus o tom napsat několik vět.
4. Myslíš si, že všechno stvořený svět je dobrý?

Cíl: Elementární povědomí o *Bibli*, biblickém textu, jednom z klíčových míst v *Bibli*, implicitní vnímání symboliky textu, elementární reflexe čteného a utváření vlastního názoru na zásadní věci lidského života.

Metoda: Poslech nebo četba biblického textu *Stvoření*.

Komentář k činnosti:

Otázka víry žáků i učitele je v této činnosti (výukovém bloku) irelevantní, cíl není ideový (šíření víry ani jiná indoktrinace), ale především literární. Výchozí text je literární adaptací. Stručná informace o literárních adaptacích nebo povídání o *Bibli* může být též obsahem hodiny nebo samostatným výukovým blokem. Zde však jde o to, aby děti měly možnost vyjádřit vlastní představu o vzniku světa a písemnou formou ji formulovat. Může předcházet ústní prezentace, dialog v lavici nebo diskuse. Kromě toho, že svoji představu může dítě konfrontovat s textem Bible, s nímž se takto přirozeně seznamuje, vedeme tímto úkolem dítě k zamýšlení se nad zásadními věcmi lidské existence a k názorové nepředpojatosti tím, že mu nepředkládáme biblický text ani jiný výklad jako vzor a jediný možný výklad. To je v podstatě i důležitá příprava na osobitou a předsudky nezátíženou interpretaci literárního textu.

Pro učitele, který chce být důsledný, je důležité znát kvalitu (a míru) adaptace. Pasáže zachované či nepřilíš redukováné v adaptovaném textu uvádíme tučným písmem, uvádíme pro ilustraci jen část kapitoly *Genesis*:

Na počátku stvořil Bůh nebe a zemi. 2. Země pak byla nesličná a pustá; a tma byla nad propastí; a Duch Boží vznášel se nad vodami. 3. **I řekl Bůh: Bud' světlo. I bylo světlo.** 4. A viděl Bůh světlo, že bylo dobré, i oddělil Bůh světlo ode tmy. 5. **A nazval Bůh světlo dnem, a tmu nazval nocí. I byl večer, a bylo jitro, den první.** 6. Řekl také Bůh: Bud' obloha u prostřed vod, a děl vody od vod. 7. **I učinil Bůh tu oblohu; a oddělil vody, kteréž jsou pod oblohou, od vod, kteréž jsou nad oblohou. A stalo se tak.** 8. **I nazval bůh oblohu nebem. I byl večer, a bylo jitro, den druhý.** 9. Řekl také Bůh: Shromažďte se vody, kteréž jsou pod

nebem, v místo jedno, a ukaž se místo suché. A stalo se tak. 10. I nazval Bůh místo suché zemí; shromáždění pak vod nazval mořem. A viděl Bůh, že to bylo dobré. 11. Potom řekl Bůh: Zplod' země trávu, a bylinu vydávající símě; a strom plodný, nesoucí ovoce podle pokolení svého, v němžby bylo símě jeho na zemi. I stalo se tak. 12. Nebo země vydala trávu, a bylinu nesoucí semeno podle pokolení svého, i strom přinášející ovoce, v němž bylo símě jeho podle pokolení jeho. A viděl Bůh, že to bylo dobré. 13. I byl večer, a bylo jitro, den třetí. 14. Opět řekl Bůh: Buďte světla na obloze zemské, aby oddělovala den od noci, a byla na znamení a rozměření časů, dnů a let. 15. A aby svítla na obloze nebeské, a osvěcovala zemi. A stalo se tak. 16. I učinil Bůh dvě světla veliká; světlo větší, aby zprávu drželo nade dnem; a světlo menší, aby zprávu drželo nad nocí; též i hvězdy. 17. A postavil je Bůh na obloze nebeské, aby osvěcovala zemi. 18. A aby zprávu držela nade dnem a nocí, oddělovala světlo ode tmy. A viděl Bůh, že to bylo dobré. 19. I byl večer, a bylo jitro, den čtvrtý...

Návštěva ZOO (Volné psaní o oblíbeném zvířeti)

Přípravná fáze:

Navštívíme s dětmi zoologickou zahradu, pokud to možnosti dovolují. Venkovské děti se mohou vypravit k hájovně nebo si o zvířatech s nimi jen povídáme. Děti předem upozorníme, aby si už při návštěvě vybíraly zvíře, o kterém budou později psát.

Zadání úkolu:

1. *Napište, které zvíře vás v ZOO zaujalo a čím, proč se vám líbilo nebo nelíbilo a třeba i to, v jaké zemi ho můžeme volně potkat.*
2. *Ústně si vymyslete krátký příběh nebo krátkou pohádku, ve které by tohle zvíře vystupovalo, a dejte mu jméno.*

Nemůžeme-li navštívit ZOO, vyjdeme z podnětných textů:

Výchozí text:

Hryzat, to je také to hlavní, co má Dášeňka na práci. Rozkouše jednoduše všechno, nač přijde, zejména proutěný nábytek, smetáky, koberce, anténu, střevíce, štetku na holení, fotografické potřeby, škatulky sirek, provázky, květiny, mýdlo, šaty a zejména knoflíky; nemá-li nic z toho po ruce, kouše svou vlastní nohu nebo ocásek tak důkladně, že propukne v nářek. Má nesmírnou vytrvalost v hryzání; sežrala roh koberce a lem běhounu; račte uznat, že to je na takové zvířátko slušný výkon. Za krátkou dobu svého působení se zdarem rozžvýkala.

(Čapek, Karel: Dášeňka. Československý spisovatel, Praha 1980, s. 56)

Úkoly k textu:

Napište, co má na práci vámi vybrané zvířátko nebo vaše domácí zvířátko. Nezapomeňte zapojit svou fantazii a své znalosti, jako to udělal Karel Čapek. Určitě by se nespokojil jenom s tím, že pes štěká a kočka mňouká. Všimněte si, že Karel Čapek nenapsal „pes“, ale vymyslel pro něj slušivé jméno.

Můžete zapojit dokonce ještě více fantazie než Karel Čapek. Vždyť každé zvíře je něčím jedinečné. Takhle napsal o pávovi Vítězslav Nezval:

Páv

Máme na dvoře sedmibarevnou duhu. Ta duha se pohybuje nízko při zemi, až nám přechází zrak. Chtěli jsme se jí dotknout, ale páv to nedovolí. Je to jeho duha a vleče ji za sebou. Náhle ji přestane vléci. Zvedne do výše svá paví péra a udělá z nich vějíř. A duha je na nebi.

(Nezval, Vítězslav: Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti. Dílo XIII. Kniha básní v próze. Československý spisovatel, Praha 1985, s.92)

Cíl: Umět skloubit jistou literární dovednost a fantazii s využitím znalosti reálií – v tomto případě reálnými poznatky o zvířatech - a pozorovacím talentem. Implicitně ukázat tento rys literatury na zajímavých textech předních českých autorů a po těchto inspirativních textech dát dětem možnost vlastního projevu.

Metoda: Napsat o zvířeti, které dítě zaujalo v zoologické zahradě nebo o jiném oblíbeném zvířeti, popřípadě se inspirovat Čapkovým a Nezvalovým textem.

Komentář k činnosti:

Umění obecně ani většina beletristické produkce by se neobešla bez znalosti reálné věci. (Je přitom jedno, jestli své znalosti nabudeme studiem ve školách, četbou knih nebo pozorováním věcí kolem sebe.) Paví ocas bychom ale nemohli přirovnat k „sedmibarevné duze“, kdybychom nevěděli, že má stejně jako duha sedm barev a nemohli bychom o něm takto zajímavě psát, kdybychom nepozorovali věci kolem sebe. Pozorovací talent se dá získat jedině pozorným rozhlížením – proto program navrhuje, aby součástí hodin čtení a literární výchovy (a výuky vůbec) bylo pozorování přírody, krajiny a věcí, které nás obklopují. V rámci toho je navržena alespoň návštěva ZOO.

Závěr

Klíčovou kategorií práce je **kreativní interpretace**. Pojem integruje dosavadní kulturní obsahy (interpretace) s jedinečnou aktivitou dítěte (kreativní) a přímo se vztahuje k ostatním klíčovým pojmům práce: komunikace s textem, smysl textu, didaktická interpretace, zážitek z textu, zážitek z tvorby, čtenářská kompetence, rozvoj fantazie, rozvoj osobnosti.

Kreativní interpretace má **rozměr literárně výchovného programu** pro 1. stupeň ZŠ. V rámci tvořivého slohu, na který navazuje a jehož podněty rozvíjí, navazuje na prvotní čtenářskou zkušenost např. již formou tvorby či rekonstrukce fikčního světa. Jedná se o formu čtenářské interpretace, kterou nazýváme kreativní proto, že jde o tvořivou, a to mentální, artikulovanou ústní i písemnou činnost spojenou se zážitkem z textu. Jde o **plnohodnotnou formu interpretace**, neboť má **procesuální charakter** a jako taková otevírá možnost **produkční fáze**. Důležitý je tu však i návrat k dílu ve společné i individuální **reflexi**. Dítě se ke své tvorbě vrací a hledá v ní souvztažnost s „velkou“ uměleckou tvorbou. Na tomto základě se učí poznávat principy literární světatorby. To je také ústřední princip artefietiky a obecně celého konstruktivistického pojetí výuky.

Přínosem a záměrem je kromě proniknutí ke smyslu textu, konkrétních poetologických znalostí a dovedností, rozvoje čtenářských dispozic, rozvoje fantazie i samotné zkoumání a ověřování **možností uměleckého výrazu** v sociálním a kulturním kontextu, který je pro dítě dosažitelný.

Program pojímá literární výchovu jako skutečnou výchovu tím, že klade důraz na motivační, afektivní a postojovou stránku vztahu člověka ke světu. Jedním ze vzdělávacích cílů předmětu je v pojetí programu vypěstovat v dětech vztah k literatuře. Program *Kreativní interpretace* k tomu *de facto* přidává pěstování vztahu k literárnímu tvoření. „Literatura“ je totiž nejen žáky často vnímána jako soubor mrtvých literárních děl.

Kreativní interpretace otvírá možnost pro **zážitkovou dimenzi** a uplatnění jeho **prožitkové stránky** (city, pocity, nálady). Zážitek a jeho prožitková stránka je přítomna jak ve fázi setkávání s textem

(čtenářský zážitek), tak ve fázi tvoření (zážitek z tvorby). Právě tvoření efektivně zúročuje zejména konstruktivní dimenzi zážitku.

Program akcentuje **individuální hledání**, nápad a reflexi. Toto směřování konkrétně reprezentují úkoly typu „*vžijte se do postavy moudrého krále a navrhňte pokračování příběhu,*“ „*zahrajeme si na ilustrátory* nebo „*jak se vám telegram tvořil? proč myslíte, že to bylo nesnadné?*“ Více než o sledování takzvané „správnosti“, o vyhledávání „chyb“ či odchylek od „normy“ jde o proniknutí do smyslu textu a vyzkoušení si možností výrazu. Testování „proniknutí do smyslu textu“ může probíhat např. po hledání „vypadlého“ slova z básně posuzováním navrhovaných variant a zamýšlením se nad kritérii ideální varianty) či elementárními otázkami typu *Byl kouzelník zlý? Proč si to myslíte?* Hodnocení „dobře – špatně“ je ve většině případů přímo irelevantní, navíc i z chybnou odpovědí je možno efektivně pracovat.

Pojetí programu se tím vymezuje proti „tradičnímu“ pojetí kognitivní povahy, které chápalo tvoření jako zcela marginální, doplňkovou složku hodin literární výchovy, jíž bylo věnováno minimum prostoru. Téměř ignorovalo zážitkovou složku a moment setkávání s dílem-věcí jako předmětem autentického zážitku a osobní „žité zkušenosti.“ Interpretace byla více méně pasivní a pozornost se jednostranně omezovala na dílo-znak chápané především jen jako derivát dosavadních literárněvědných výkladů. Rovněž herní princip a přirozené učení nebyly doceněny, hodnocení ignorovalo nápad a sledovalo pouze šablonovité ztvárnění. Reprezentativními úkoly tradičního slohu jsou např.: „*napiš úvahu na téma...!*“ s rigidními kritérii dodržení slohového útvaru, bez reflexe a možnosti prezentace výtvoru.

Program **reflexí a reflektivním dialogem** sleduje konstruktivistický model výuky (opět ve vymezení proti „tradičnímu“, transmisivnímu, předávajícímu hotové poznatky), který by se dal ideálně, byl-li by úplný a k dané podobě hodiny relevantní, schematizovat zhruba takto: *vstupní fáze, příprava - setkávání s textem / dílem - žákova tvorba - reflexe ve skupině žáků - reflexe s účastní učitele představující návrat k dílu (nahrazující tradiční výklad) - vyzdvižení nových poznatků..*

Summary

The core category of the thesis is the creative interpretation. The notion integrates previous cultural contents (interpretation) and the unique child's activity (creative) and is directly related to the other key notions of the thesis: communication with the text, tenor, didactic interpretation, experience of the text, experience of the creation, reader's competence, fantasy development, personality development.

The creative interpretation has a dimension of a literary educational program for the primary school. Within the frame of the creative composition that it ties together and develops, the creative interpretation evaluates the early reader's experience for example by creating or reconstructing the fictive world. It is kind of the reader's interpretation, that we call creative for its inventive, respectively mental, articulated oral or written activity related to an experience of the text. It is full-fledged sort of interpretation because it has a procesual character and opens the possibility of the production phase. Its importance has also each return to the task in the common and individual reflection. Child returns back to his task and searches the correlation with the „big“ artistic creation in it. On that basis he learns to know the principles of the literary *světátvorba*. This is further the central principle of the artefiletics and generally of the constructive approach of teaching.

The contribution and the purpose of the program is, within the insight into the tenor, concrete literary theoretical knowledges and skills, the reader's predispositions and imagination development, the examination and verification of the possibilities of the artistic expression in the social and cultural context accessible for the child.

The program envisages the reading lessons as real and sincere education by putting the accent on the motivational, affectionate and sentimental aspect of human relation to the world. One of the educational purposes of the school subject is, in the conception of the program, to help children grow and cultivate proper relation to the fiction. We shall add the relation to the „literary creation“ or „creating“ itself because „literature“ or „fiction“ is still very often perceived and not only by the scholars, as a collection of lifeless literary works.

The „creative interpretation“ opens up the possibility of the experiential dimension and the exercise of its enjoyment aspect (feelings, sensations, humors). The experience and its enjoyment element is inherent not only in the get-togetherness with the text phase (reader's experience) but also in the creative phase, creating itself (creation experience). The creation effectively pays interest especially on the constructive dimension of the experience.

The program accentuates individual searching, idea and reflection. This orientation is concretely represented by lessons as „*put yourselves in the character of the wise king and suggest a continuation of the story*“ or „*now we are going to act the illustrator*“ or „*how did you like creating the telegram cardletter? Why do you think it was quite uneasy?*“ More than checking any „correctness“ and detecting „mistakes“ or „standard variances,“ our program suggests the getting in the tenor and checking out the possibilities of the expression. Testing the „getting in the tenor“ can proceed, after looking for the „lost“ word from a poem for example, by considering of suggested variants and by thinking of the criteria of the ideal variant or by asking basic questions as „*Was the magician bad? Why do you think so?*“ The „*right – wrong*“ evaluation is, in most cases, irrelevant. In addition, the „wrong“ answer can be effectively operated as well.

The conception of the program is marking out against the „traditional“ concept of the cognitive character that understood the creation as quite marginal, additional item of the reading lessons. The creativity was given minimum of space. The „traditional“ conception nearly disagreed with the experimental factor and the moment of meeting the piece-thing as subject of any authentic experience with enjoyment and individual living experience. The

interpretation was more or less passive and the attention was unilaterally tied to the piece-sign considered first of all derivation of existing literary historical comments. Also the game principle and native learning were not appreciated, the evaluation disagreed with the invention and traced only the conventional rendering. Typical tasks of the traditional composition had rigid criteria of stylistic proceeding observance without reflection and possibility of presentation of the work.

The program (with emphasis on reflection and reflective dialogue) keeps track of the constructive educational model (in comparison with the traditional, transmissive model purveying ready knowledges) that could be ideally designed as following: *entry phase – preparation – get-togetherness with the text – child's production – group reflection – reflection with participation of the teacher (representing the return to the literary work and supplying the traditional comment) – new knowledges accentuation.*

The objectives of the creative interpretation fulfill the new conception of Framing Educationnal Program and the new conception of the elementary education that moves the center from the knowledges to their operative usability and skills. Potential contribution of the program is in the possibility of enriching the reading lessons and literary education.