

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

Diplomová práce

Návrh aktivit pro čítanku 6. ročníku ZŠ

A Set of Worksheets for Reading Lessons for 6th Grade Pupils

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hník, PhD.

Autorka diplomové práce: Markéta Špinková

Osadní 701/33, Praha 7, 170 00

VVP Aj-Čj

Prezenční studium

2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze práce je identická s její tištěnou podobou.

Praha

16. června 2010

OBSAH

Úvod.....	5
A. TEORETICKÁ ČÁST	6
Charakteristika cílové skupiny	7
Způsob práce s textem	9
Typy aktivit	10
a. Otázky a úkoly před četbou	11
b. Otázky a úkoly při četbě	13
c. Otázky a úkoly po četbě.....	14
d. Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující	16
Formulace otázek a úkolů	17
Organizační formy výuky	19
a. Práce ve dvojicích	19
b. Práce ve skupinách.....	20
c. Tvoření dvojic a skupin.....	21
d. Individuální práce	21
e. Kooperace	22
f. Řízená diskuze.....	22
g. Rozložení pracovních míst	23
Výběr textů	24

B. HLAVNÍ ČÁST	26
Silný životní příběh.....	30
Jan Čep: Dvojí domov.....	30
Nonsensová poezie	38
Jiří Weinberger: Můj souseď při vzletu z Bombaje.....	38
Ogden Nash: Kdyby Ogden uměl česky	43
Napříč časem a kulturami	49
Publius Ovidius Naso: Čtvero věků (Proměny).....	49
Legendy a příběhy Mayů: Falešná kráska.....	57
Fakta versus fikce	61
Morytát	61
Petr Janeček: Černá sanitka a jiné děsivé příběhy	67
Dobrodružství s dětskými hrdiny	72
Mark Twain: Dobrodružství Huckleberryho Finna	72
C. S. Lewis: Lev, čarodějnice a skříň.....	79
Závěr	85
Resumé.....	86
Klíčová slova	88
Prameny a Literatura.....	89

ÚVOD

V hodinách čtení a dále literární výchovy, které jsem sama jako žák a později jako student gymnázia absolvovala, ale především v rámci praxí, jež byly součástí vysokoškolské přípravy na učitelské povolání a při kterých jsem měla možnost sledovat hodiny literatury několika různých učitelů, chyběl podle mého názoru zájem žáků o probírané téma i o literaturu (četbu) jako celek, vlastní aktivita žáků, radost z poznávání, z objevování i samotného čtení.

Četba plnila nejčastěji dokládací funkci, více méně vždy ilustrovala učitelem předložené teze. Pokud kladli učitelé k textu nějaké otázky, většinou nesměřovaly ke smyslu textu, byly často povrchní a mnohdy dokonce neliterární. Aktivní práce s texty tvořila minimální část hodin (většinu zabíral učitelův výklad a čtení textu nahlas).

Domnívám se, že i sami žáci od hodin literatury očekávali více; chtěli poznávat, diskutovat o textu a dobírat se jeho smyslu. Proto jsem se rozhodla své vlastní hodiny v rámci svých možností inovovat a zaměřit více na vlastní aktivitu žáků.

Tato práce obsahuje soubor pracovních textů, které jsem se pokusila zpracovat tak, aby umožňovaly žákům být aktivní, podílet se významnou měrou na odhalování smyslu textu, konstruování poznatků např. o textu, literatuře, literárním vývoji, literárním životě atp. O zapojení žáka do výuky se snažím doplněním textů o aktivity určené pro různé fáze četby a akcentováním tvořivých činností s literárním textem. Důležitým cílem je, aby žák sám spatřoval v práci s literárním textem smysl a prožíval radost z četby a poznávání.

A. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce nejprve charakterizujeme cílovou skupinu. Dále se věnujeme způsobu práce s textem, kde popisujeme metodu „tichého čtení“, seznamujeme s typy otázek a úkolů, které rozdělujeme podle způsobu práce a funkcí a ilustrujeme na příkladech z hlavní části práce, a zabýváme se problémem efektivní formulace otázek a úkolů. V další kapitole se popisujeme různé organizační formy výuky a rozebíráme jejich výhody a nevýhody. Poslední oddíl se věnuje problematice výběru textů do čítanek a komentuje naši volbu textů.

Charakteristika cílové skupiny

Šestý ročník základní školy je pro žáka zlomem v několika ohledech. V první řadě přechází žák na druhý stupeň základního vzdělávání, který má specifické cíle.

„Cílem 1. stupně základního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení - získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.“¹

Druhý stupeň je daleko více zaměřen na obsahovou šíři, jakýsi základ pro další profilaci: „Cílem 2. stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání i v rozvoji různých zájmových činností a nebudou žádného z nich odrazovat ani limitovat při poznávání nových oblastí lidského vědění a nových aktivit.“²

Kromě další kultivace osobnosti se tedy na druhém stupni zaměřujeme na zprostředkování daleko většího množství faktických poznatků z různých oblastí lidského vědění. Změnu obsahu vzdělávání doprovází i změny organizační. Jeden třídní učitel už nevyučuje všechny předměty, ale je nahrazen učiteli s oborovou aprobací. V mnoha třídách také dochází k selekci dětí, kdy některé přecházejí na víceletá gymnázia nebo jiné výběrové školy. Mění se tedy třídní kolektiv – sociální skupina, ve které žák tráví podstatnou část svého času.

Kromě změn ve škole je období kolem dvanáctého roku života plné změn souvisejících s nástupem pubescence. Dítě se v ní nebývá rychle vyvíjí jak po fyzické, tak po psychické a osobnostní stránce, což má na učení pozitivní i negativní účinky. V pubertě vzrůstá schopnost pozornosti, rozvíjí se abstraktní myšlení a celkový intelekt. Na druhou stranu je pro žáka velmi obtížné se s těmito změnami vypořádat. Nachází se na pomezí mezi dětstvím a světem dospělým, plně však nepatří ani do jednoho z nich. Hledá si novou identitu, což je spojeno s citovými extrémami, kolísavostí

¹ Bílá kniha, s. 47

² Bílá kniha, s. 48

výkonů, vyhraňováním se proti ostatním, odmítáním ověřených pravd a kolísajícím sebevědomím.³

To má samozřejmě velký vliv i na dětské čtenářství. Podle V. Nezkusila (1992-1993) se ve věku dvanácti třinácti let rozhoduje takřka s konečnou platností, zda z dítěte vyrostе, nebo nevyrostе skutečný čtenář. Také O. Rosandić uvádí, že čtenářství dítěte ohrožuje dětská averze ke školní literární výchově mezi 13.-15. rokem věku, neboť je příliš racionální, scientistní.⁴ Podle Lederbuchové⁵ je tato krize způsobena také tím, že u žáků se více rozvíjí mimoškolní četba, která plní saturační funkci. Ta je pro děti v daném věku velmi důležitá, neboť díky ní prožívají vše, co je jim zatím reálně odepřeno. S tímto faktem musíme v hodinách literatury pracovat a snažit se, aby děti považovaly i školní četbu za zajímavou, zábavnou a přínosnou. „Pokud se čtenářství pubescenta včas nekultivuje, je vážně ohroženo ze dvou stran – jednak absolutizací saturační četby a nečtenářsky pojaté školní literární výchovy, jednak je vytlačováno receptivně agresivnějším filmem a hlavně televizí.“⁶

Proto jsme se rozhodli klást při práci s námi vybranými texty důraz na prožitek, který se projeví tvůrčí činností žáka. Snažíme se, aby vlastní tvorba a její uznání podpořila sebevědomí při četbě, důvěru ve vlastní názor ve složitém období pubescence. Je pro nás důležité, aby školní četba a práce s ní žáky bavila a pomáhala formovat jejich čtenářské dovednosti.

³ srov. Bílá kniha, s. 48 a Lederbuchová, 2004, s. 20-22

⁴ převzato z Lederbuchová, 2004, s. 21

⁵ Lederbuchová, 2004, s. 21-22

⁶ Lederbuchová, 2004, s. 22

Způsob práce s textem

Jako nejčastější způsob prezentace textu volí učitelé „hlasité čtení“. Samozřejmě chápeme, že pro čtení nahlas bez přípravy může v jistých případech učitel najít využití, u literárních textů však tento postup povětšinou shledáváme hned z několika důvodů nevhodným, neboť může způsobovat problémy žákům předčítajícím i text sledujícím.

Pro předčítajícího žáka je náročné soustředit se zároveň na kvalitu přednesu a význam. Často si pak musí danou část textu přečíst ještě jednou tiše pro sebe, což samozřejmě vede k nedostatečné soustředěnosti na následující aktivitu. Někteří žáci navíc nemají potřebné hlasové kvality, učitelem jsou pak přirozeně vyvoláváni méně nebo dokonce vůbec, což může vést k nepozornosti nebo dokonce až k pocitu méněcennosti a nezájmu o předmět.

Z hlediska ostatních žáků je pak problematické tempo četby. Každý čteme jinak rychle a příliš pomalé tempo nás zbytečně brzdí, příliš rychlé tempo nám zas nedovoluje plně vnímat text.

Za možné řešení výše zmíněných problémů považujeme metodu „**tichého čtení**“, kdy nikdo nepředčítá nahlas a každý prochází text individuálně. Za výhody tohoto postupu považujeme, že každý žák může postupovat tak rychle, jak potřebuje, a libovolně se zastavovat nad obtížnějšími pasážemi. Rychlejší a schopnější pak mohou využít čas navíc k zamyšlení se nad vztahujícími se úkoly a otázkami. V důsledku se tedy nikdo nenudí ani není stresován přílišnou rychlostí.

Za nejdůležitější část naší koncepce považujeme doplnění textu otázkami a úkoly určenými pro další práci s textem. Tento prvek není v čítankách nový, my jsme se však rozhodli rozpracovat tyto otázky a úkoly hlouběji.

Lederbuchová a Nezkusil počítají s tím, že žák bude s přidávanými úkoly pracovat samostatně, bez pomoci učitele i spolužáků, mimo vyučování. „Tento doprovodný aparát (rozuměj interpretační otázky a úkoly, uváděné za texty umělecké literatury) by neměl nahrazovat (a redukovat) učitelovu řídicí interpretační práci s textem. Pokud metatexty tohoto druhu v čítance jsou, pak by měly sledovat rozvoj žákovy samostatné čtenářské komunikace s textem.“⁷

K tomuto tvrzení nás napadají dvě otázky: proč „redukovat“ a proč „učitelovu“. Zastáváme názor, že zmíněné otázky a úkoly by měly sloužit

⁷ Lederbuchová, 2003-2004, s. 6

při práci ve třídě a právě k tomu, aby učiteli usnadnily jeho přípravu a zajistily efektivní využití potenciálu textu. Pokud učitel zvolí text podle vlastního výběru a za jistým účelem, samozřejmě si doplňující materiály připravuje sám. Pokud ale pracuje s čítankou, jejíž výběr textů neovlivní, nevidíme důvod, aby musel pro každou hodinu složitě vymýšlet, s jakým cílem by text měli číst, jakých výstupů pomáhá dosáhnout a které literární aspekty sleduje. Rozhodli jsme se proto náš výběr textů opatřit otázkami a úkoly, které učiteli pomohou vést hodinu (či blok práce) od začátku až do konce. Necháváme v nich však samozřejmě i prostor pro úpravu a individuální adaptaci pro potřeby konkrétní třídy.

Typy aktivit

Při práci s textem ve třídě používáme různé typy aktivit. Pro potřebu našich pracovních listů je rozdělujeme na aktivity před četbou, při četbě, po četbě a rozšiřující. Každé z nich plní jinou funkci a mají při práci s textem své oprávněné místo. Při aktivitě před četbou se žáci „naladí“ na následující četbu, aktivity při četbě pomáhají při orientaci v textu a k udržení pozornosti, aktivity po četbě reflektují celkové vyznění textu a díky volitelným aktivitám rozšiřujícím se můžeme dílem zabývat déle a více do hloubky. Tolik stručné shrnutí důvodu užití různých aktivit, bližší rozlišení viz dále.

Aktivity nám přehledně ukazují logickou osnovu práce s textem a postihují hlavní fáze čtení. Nejprve si knihu vybíráme, máme k volbě určitou motivaci a něco od ní očekáváme (před četbou). Poté následuje četba samotná, kdy text myšlenkově zpracováváme (při četbě). Po četbě nám z knihy zůstane celkový dojem. Pokud nás kniha zaujala, můžeme se dále ještě zabývat činností s ní spojenou – přečíst si další autorovu knihu, autorův životopis, knihu stejného žánru nebo shlédnout divadelní či filmovou adaptaci.

U každého textu se snažíme uvádět všechny typy aktivit, abychom sledovali a zdůraznili zmíněné fáze čtení. U některých textů ale nejsou některé aktivity vhodné. Zmíňme zejména kratší básnické útvary, kdy, abychom udrželi kontinuitu textu a nerozbili rytmus a celkové vyznění básně, nezařazujeme aktivity při četbě. Texty jsou zároveň většinou tak krátké, že rozdělení četby na více částí by na čtenáře působilo podivně a nepatřičně. V našem výběru se to týká například práce s básní Jiřího Weinbergera.

Někteří odborníci (například V. Nezkusil ve svém souboru učebnic literatury / čítanek *Úvod do světa literatury*) považují za vhodnější soustředit náměty k úvahám a činnostem až za blok textů. Podle E. Beránkové to vede ke zdůraznění souvislostí, systematizaci poznatků a možnosti utvoření vlastního názoru („žák není od prvního setkání s ukázkou směřován autorovým komentářem k jakoby jedině správnému, autoritativně předkládanému výkladu textu“⁸). My však preferujeme umístění námětů k úvahám a činnostem přímo k textu, neboť nám to umožňuje okamžitou diskuzi o díle, kterou považujeme za velmi důležitou součást literární výchovy.

a. Otázky a úkoly před četbou

Aktivity před četbou probíhají bez textu a mají žáky na práci s ním připravit, což je možné různými způsoby, které spolu úzce souvisí a často splývají. Za hlavní považujeme anticipaci, predikci, aktivování vědomostí, přípravu na četbu náročných pasáží a generování otázek, které si budeme při a po četbě zodpovídat.⁹

Většinou jimi **anticipujeme** téma textu, popřípadě, pokud je text komplexnější, rovinu textu, kterou se budeme zabývat. Například čtení Čepovy povídky *Dvojí domov* uvádíme diskusí nad otázkami *Co pro Tebe znamená doma? Jaké věci/osoby si s domovem spojuješ? Jaké pocity a nálady? Pokus se sestavit jednoduchý žebříček hodnot domova. Může existovat někdo, kdo nemá domov? Co to znamená přijít o domov? Může mít někdo víc domovů? Co může znamenat dvojí domov? Zaměříme se pouze na domov „na zemi“, dichotomii domova pozemského a nebeského vzhledem k věku žáků vůbec neotevíráme.*

Můžeme se také soustředit na anticipování formy, stylu, či jiných charakteristik. Úvodní aktivitou naznačíme, zda text bude pojat vážně, či humorně. Srovnáme například formulaci shodné úkoly *Pokuste se doplnit větu: „Nejdříve vzešel.....“* a *Pokuste se doplnit verš: Můj soused při vzletu z Bombaje /_____*. První úryvek archaickým tvarem *vzešel* naznačuje hned několik aspektů díla: starobylost textu, vážnost a téma začátek něčeho důležitého. Samozřejmě že text by se dále mohl vyvíjet úplně jinak, ale předpokládáme, že úryvek bude implicitně působit právě takto, a proto ho i volíme. Naopak druhé dokončení

⁸ Beránková, 1992-1993, s. 95

⁹ srov. <http://www.somers.k12.ny.us/intranet/reading/prereading.html>

anticipuje neočekávanou situaci a zvláštní spojení slov *soused*, *vzlet* a *Bombaj* tón básně naznačí. Navíc jsou žáci předem informováni, že se budou zabývat „hravou poezií“.

V úkolu vážícím se k titulu Dobrodružství Huckleberryho Finna, formulovaném Máš se vydat na dobrodružnou cestu po řece. Strávíš dva týdny sám v pustině. Vyber pět věcí, které budeš nejvíc potřebovat explicitně zmiňujeme adjektivum dobrodružný, které anticipuje žánr - dobrodružnou literaturu.

S anticipací úzce souvisí **predikce**. Za příklad můžeme vzít úkol u *Letopisů Narnie: Vymyslete krátký příběh o několika větvích, kde se objeví kouzelné dveře, faun, sourozenci a zlý*. Žáci, neznaje původní příběh ani žánr, se pokouší předvídat, jak by mohla být zmíněná slova spojena v jeden příběh. Naopak pokud bychom chtěli tímto četbu anticipovat, vyžadovali bychom od žáků úsudek, že se bude vzhledem ke *kouzelným dveřím* a *faunovi* pravděpodobně jednat o pohádku či fantasy příběh.

Aktivování vědomostí využijeme, pokud k plnému pochopení či ocenění textu pomůže zopakování určitých znalostí. V našich pracovních listech toto používáme při práci s morytátem. Žákům položíme otázku *Jak se asi předávaly zprávy v době bez novin a televize?* a pomocí jejich odpovědí a nápověd učitele se postupně dobereme k obsahu pojmu ústní slovesnost. Bez předchozího aktivování znalostí by totiž žáci těžce chápali charakteristiky moritátu. Navíc spojení nových znalostí s předchozími napomůže jejich zapamatování.

Jako formu aktivování vědomostí můžeme chápat i tzv. **brainstorming**, čili neřízené a nestrukturované „chrlení“ nápadů k danému tématu, problému, otázce. V našich pracovních listech jsme ho použili například k evokaci domova při práci s povídkou Jana Čepa. Na otázku *Co pro Tebe znamená doma? Jaké věci/osoby si s domovem spojuješ? Jaké pocity a nálady?* mohou žáci reagovat jedním slovem i celou větou, jménem abstraktním i konkrétním, adjektivem i verbem. Důležitá je jen spontaneita a personalizace. Brainstorming nemusí být jen individuální práce, můžeme využívat i různé metody kooperativní, kdy skupina na závěr aktivity před celou třídou prezentuje ty nejzajímavější či nejčastější nápady (srov. Košťálová 2003).

Některé texty jsou tak náročné použitým jazykem či formulacemi, že je lépe **na některé spojení nebo obraty žáky nejprve předem připravit**, aby neporozumění nenarušilo následnou četbu. V oddílu věnovaném mayskému textu (viz s.____) nejdříve představíme tematický okruh (*Kdo to byli Mayové? Co o nich víš?*) a po tomto obecném úvodu hledáme s žáky význam slov souvisejících s tématem a zároveň vyskytujících se v textu:

Všechna tato slova jsou spojena s mayskou kulturou: tunika, huipil, kapokový strom, sisal, ceiba, hamaka. Najdi si ve slovníku cizích slov ta, která neznáš.

b. Otázky a úkoly při četbě

Aktivitami při četbě rozumíme v nejužším pojetí takové činnosti žáků, které vyžadují přímou aktivitu při samotném čtení. (Viz např. báseň O. Nashe *Přečti si básničku o jednom zvířeti a zkus přijít na to, které zvíře to je.*) My pod toto označení zahrnujeme i otázky a úkoly, které žák zodpovídá a řeší až po přečtení konkrétního úryvku. Od otázek a úkolů po četbě je rozlišujeme tím, že výše zmíněné se vztahují k celému textu uvedenému v pracovních listech. Jedná se o dělení zjednodušené, určené spíše k jednodušší orientaci ve struktuře pracovních listů.

Zadání otázek a úkolů při četbě považujeme za užitečné z několika důvodů. Jedním z nich je, že „poskytují čtenářům důvod text číst a dělají celou aktivitu zajímavější a efektivnější.“¹⁰ Žáky se snažíme motivovat zejména tak, že se pokoušíme vzbudit čtenářské očekávání. Volíme metodu **anticipace** a **predikce**, kterou považujeme za účinnou zejména u příběhů dobrodružného charakteru. (Viz např. *Dobrodružství Huckleberryho Finna: Proč si myslíš, že (Huck) utíká? Kam?, Lev, čarodějnice a skříň: Jaká myslíš, že bude země za skříň?*)

V jiných případech necháváme žáky diskutovat o otázkách a problémech, kterých se daný text dotýká, výsledky takové diskuze pak mají možnost při pokračování ve čtení **komparovat** s následným směřováním textu. (Viz např. *Dvojí domov: Dokážeš říct, proč se povídka jmenuje Dvojí domov? Kdo myslíš, že je hlavní postavou textu? Mohou jména postav z povídky (Srna, Roubalka) něco symbolizovat? Dokážeš odkrýt jejich symboliku?*)

Také si uvědomujeme, že některé texty a díla jsou náročnější než jiná a že pro některé žáky může být obtížné sledovat třeba jen hlavní dějovou linii, natož skrytější vrstvy textu. (Např. strukturu poměrně jednoduchého vyprávění vývoje světa v Ovidiových *Proměnách* může být kvůli složitému jazyku obtížné odhalit.) Proto se u míst v textu, která jsou obtížná a zároveň pro interpretaci smyslu textu klíčová, zaměřujeme na **ověřování a procvičování sekundární gramotnosti** žáků.

¹⁰ Ur, 2000, s. 145, vlastní překlad

Domníváme se, že slova a slovní spojení v otázkách tohoto typu by neměly přesně kopírovat slova z textu. Při takové formulaci vůbec nemusíme zjistit, jestli čtenář textu porozuměl. Stačí mu totiž jen mechanicky najít danou pasáž a přečíst nebo opsat požadovanou informaci. Takovéto otázky neověřují porozumění, ale pouze zjišťují, zda se žák orientuje v textu, což sice v některých případech může být dovednost užitečná, v literární výchově však naším prioritním cílem není. Např. v otázce k *Čtvero věkům* volíme formulaci *Po Zlatém věku nastal další věk. Jak se jmenoval?* V textu však věk není doslovně pojmenován, žáci mají jeho označení vysoudit z formulace *stříbrné potomstvo vzešlo*.

c. Otázky a úkoly po četbě

Aktivity po četbě se v některých případech mohou překrývat s aktivitami rozšiřujícími. Mnohdy záleží zařazení daných otázek či úkolů do jednoho či druhého bloku jen na našem subjektivním pocitu, zda je považujeme za nezbytné pro plnohodnotné prožití a pochopení textu.

Abychom se mohli věnovat hlubší reflexi textu, musíme si nejprve **ověřit základní porozumění a dovysvětlit neznámá či obtížná slova a slovní spojení**, která jsou pro pochopení smyslu textu klíčová (pokud jsme se tomuto nevěnovali již v aktivitách před četbou a při četbě). Tyto činnosti jsou velmi důležité, neboť nám často otevírají cestu pro další práci. U básně J. Weinbergera otázky *Kde se báseň odehrává a co se v ní děje?* a *Kdo v básni vystupuje a kdo co říká?* posléze pomohou žákům převést báseň ve scénku. Otázka ke stejné básni *Co / kdo je letucha?* nás vede zároveň k odhalení, v jakém tónu je báseň napsána. Objasňování vlastních jmen *Která vlastní jména se v textu vyskytují a komu podle Tebe patří?* nám otevře prostor pro rozhovor o antické kultuře.

Účelem čtení v hodinách literatury je hlavně naučit žáky číst s porozuměním. Snažíme se je naučit **základům interpretace**, které by později měl být pro jejich samostatné čtení přínosem. Nejčastější cestou, kterou volíme, je **kladení otázek**, které nás k výkladu textu dovedou. V této fázi dodáváme otázky sami, později můžeme již zkušenější čtenáře do jejich tvorby zapojit. Dokazujeme zde žákům, že je zajímavé si nad textem otázky klást a déle se jím zabývat. Doufáme také, že jim budou sloužit modelem, který jim při domácí četbě pomůže formulovat otázky vlastní. Jako příklad otázek vedoucích k interpretaci můžeme uvést *Proč mohl autor zvolit posloupnost čtyř věků od zlatého k železnému? (Čtvero*

věků) či *Myslíš, že mají osudy Roubalky a Srny něco společného? Pokud ano, co? (Dvojí domov).*

Další způsob interpretace, který se v našich pracovních listech objevuje, je pokus o odhalení nosné myšlenky či myšlenek **kondenzací**. Žákům můžeme dát na výběr z několika možností (viz např. *Falešná kráska: Dokážeš vybrat nejvhodnější přísloví / rčení, které by vystihovalo smysl příběhu?*), jindy necháme žáky formulace vytvářet samotné. Tento úkol je náročnější, neboť vyžaduje nejen odhalení toho, co je v textu nejpodstatnější, ale i vlastní kreativitu (viz např. *Dvojí domov: Pokus se pro každou část úryvku vymyslet vlastní titul.*).

Základním principem našich pracovních listů je aktivita žáků při práci s textem. Jednou z činností, která je pro žáky nejvíce zajímavá a zároveň pro pochopení textu přínosná, je vlastní tvůrčí činnost. Proto nabízíme žákům možnost **vlastní kreativní činnosti – přetvoření (převedení do jiného žánru) nebo / a rozšíření**. K úspěšnému převedení do jiného žánru je nutné, aby si žák uvědomoval nejdůležitější aspekty původního textu a ty dokázal převést do díla nového. Například úkol *Jak bys jinak pojmenoval(a) jednotlivá období? Podle jakých kritérií, klíčů?* u *Čtvero věků* vyžaduje uvědomění si gradace textu.

Tento typ úkolu volíme také například, když chceme prezentovat nový žánr a zafixovat jeho charakteristiky. Žáci převodem do jim známého žánru mají možnost aktivní komparace. Výsledné dílo pak nemusí mít jen podobu literární, ale i jinou, například výtvarnou. Obé využíváme v našich pracovních listech u morytátu. (*Zkus se vžít do role a) novináře, b) četníka a podle textu napsat o dané události: a) novinový článek, b) policejní zprávu. Typické pro morytát bylo, že písničkář při zpěvu ukazoval děj ještě i pomocí obrázků, podobných komiksu. Pokuste se ve skupinkách takový komiks k písni vytvořit.*)

Kromě přetvoření se s žáky můžeme pokusit i o rozšíření původního textu. V úkolu k textu z knihy *Lev, čarodějnice a skříň* nejenom převádíme ukázkou ve scénku, ale zároveň necháváme žáky příběh rozvinout podle jejich představ. Pracujeme tak s predikcí a snažíme se pěstovat fantazii žáků.

Další možností jak celkově reflektovat text je **personalizace a vztahení ke známým reáliím**. V obou případech vztahujeme literární text k osobní zkušenosti, kterou mohou být vlastní zážitky (viz např. *Dobrodružství Huckleberryho Finna: Zažil(a) jsi někdy podobné pocity?* nebo *Strávil jsi Ty někdy nějakou dobu mimo civilizaci?*) či obecněji kultura, ve které žijeme (viz např. *Čtvero věků: Kterému ze čtyř věků se podle Tebe podobá*

dnešní doba a proč? nebo Falešná kráska: Byla by mayská kráska vnímána jako kráska i u nás?).

Do literární výchovy nepatří jen práce s izolovanými texty, ale i jejich **zařazení do kontextu literární historie, žánru či poetiky autora**. Protože se v našich pracovních listech snažíme o výuku, která není pojmová, za nejvhodnější dobu pro prezentování takových informací považujeme aktivity po četbě a rozšiřující. Dílo už není pro žáky abstraktní, postupně si na něj utvořili určitý názor. Indukční metoda přijímání nových informací je pro děti zároveň přirozenější než prakticky nepodložené učení se faktům. Úkoly tohoto typu využíváme například pro uvedení tématu antická kultura (*Znáš jména jiných antických bohů?*) nebo žánru fantasy (*Dokážeš pojmenovat žánr ukázky? Znáš ještě další knižní tituly nebo autory tohoto žánru?*).

d. Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující

Otázky a úkoly před četbou, při četbě a po četbě tvoří jeden celek: vzájemně na sebe navazují a postupně nás vedou ke splnění cíle bloku. Kromě nich zařazujeme do našich pracovních listů tzv. *Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující*. Jak již z označení vyplývá, jedná se o činnosti navíc, které nejsou pro dosažení cíle bloku nezbytné. Učitel s nimi může naložit různě.

Nechceme tvořit zbytečné elitářství, ale ve třídním kolektivu se vždy najdou děti s větším zájmem o dané učivo než ostatní, čtenáři vyspělejší, povahy hloubavější, ale třeba jen děti rychlejší. Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřujícím mohou tak být určeny právě jim.

Někdy se může stát, že určitému textu chceme z různých důvodů věnovat více času. Může se například najít vstřícný kolega učitel jiného předmětu, se kterým se chceme pustit do mezipředmětového projektu, můžeme plánovat návštěvu divadla, kina či výstavy související s některým z textů či jen může být text svou podstatou duchu třídy blízký. V takových případech je jistě záhodno mít v zásobě nějakou aktivitu, která nám umožní s dílem setrvat déle a ještě více si ho přiblížit.

Jako činnosti rozšiřující nejčastěji volíme **kreativní činnost**, ať již v literární či výtvarné podobě, o které se domníváme, že by žáka šestého ročníku mohla zaujmout, a na které může pracovat samostatně i ve spolupráci s ostatními (viz např. *Čtvero věků* či blok nonsensové poezie). **Mezipředmětové činnosti** zařazujeme u textů *Dobrodružství*

Huckleberryho Finna (výchova k občanství a dějepis) a *Čtvero věků* (výtvarná výchova). Považujeme za přínosné nechat prostor i pro **povídání a sdělování** vlastních zážitků a zkušeností s četbou – takový úkol se objevuje u povídky *Dvojí domov*. Domníváme se, že bychom žákům někdy měli umožnit jen odpočinkový poslech či sledování zfilmovaného příběhu – to máme za cíl u městských pověstí a *Letopisů Narnie*. V jednom případě zařazujeme i samostatnou domácí práci, kdy mají žáci **samostatně vyhledávat informace v různých informačních zdrojích** (viz morytát).

Některé z výše zmíněných typů činností se v našich pracovních listech objevují daleko častěji než jen v uvedených příkladech, ale mnohdy je sledujeme natolik podstatnými, že je zařazujeme do otázek a úkolů po četbě.

Formulace otázek a úkolů

Na způsobu pokládání otázek a úkolů závisí velkou měrou úspěšnost dané aktivity. „Otázky by měly být logické, jasně a přesně formulované, jazykově správné. Logická návaznost otázek by měla směřovat k novému myšlenkovému objevu. Otázky je potřeba formulovat tak, aby obsahovaly všechny didaktické principy kladení otázek – postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, od lehčího k těžšímu, od konkrétního k abstraktnímu atd.“¹¹ Návaznost otázek a úkolů a stupňování obtížnosti jsme komentovali v předchozích kapitolách, nyní se zaměříme na to, jak je formulovat.

Jazyk otázek a úkolů by měl být v první řadě jednoduchý a dětem srozumitelný. Počítáme s tím, že žáci budou s většinou úkolů pracovat samostatně bez vedení učitele (aby mohl každý žák či skupina žáků postupovat tak rychle, jak potřebuje).

Otázky a úkoly by měly být formulovány tak, aby působily motivačně a zbytečně neodpuzovaly přílišnou direktivností. Snažíme se o formulace, které by podporovaly projevení vlastního názoru – používáme tedy často **přímé oslovení a sloveso v druhé osobě jednotného čísla** (jako např. spojení *proč je podle Tebe* nebo *proč myslíš, že*). Dále se pokoušíme oslabit strach z neúspěchu při řešení úkolů. Zadáváme **úkoly ve formě otázek** (*dokážeš vybrat* namísto *vyber*, *uměl/a bys najít* namísto *najdi*). Ty pak působí jako hra, hádanka či výzva, kdy nesplnění není neúspěch, ale splnění je úspěch (např. *Zkusíš uhádnout, jak by mohla básnička končit?*

¹¹ Lokšová – Lokša, 2003, s. 109

*Dokážeš v textu odhalit nespisovné tvary slov?). Ze stejného důvodu používáme **kondicionál** (Uměl/a bys najít místo, kde se tón básničky mění?). Imperativ můžeme zmírnit i **modálními slovesy** (Mohou jména postav z povídky (Srna, Roubalka) něco symbolizovat?) a slovesy jako *pokus se* nebo *zkus* (např. *Pokus se pro každou část úryvku vymyslet vlastní titul*).*

Organizační formy výuky

Ve vyučovacím procesu se objevují různé druhy interakce. M. Underwood¹² rozlišuje pět forem: 1. Pouze učitel je aktivní, žáci jsou pouze receptoři. 2. Učitel je aktivní, žáci jsou většinou jen receptoři. 3. Učitel i žáci jsou přibližně stejně aktivní. 4. Žáci jsou aktivní, učitel je většinou jen receptor. 5. Pouze žáci jsou aktivní, učitel je pouze receptor. Z těchto „stupňů“ žakovské aktivity známe z tradice českých škol převážně první tři.

Jedním z klíčových principů nového přístupu ke vzdělávání je ale více než „osvojování si co největšího objemu faktů“ a pasivního přijímání informací rozvoj schopnosti komunikace, interakce a samostatné práce¹³, na což se snažíme reagovat i v našich pracovních listech. Proto z možností organizace práce akcentujeme **práci ve dvojicích**, v menších **skupinkách** a **individuální práci**. V některých úkolech používáme ale i tradiční metodu, tzv. **lockstep**, při němž je veškerá pozornost zaměřena na učitele. V následující kapitole si zmíněné metody více přiblížíme a zamyslíme se nad jejich výhodami i nevýhodami.

a. Práce ve dvojicích

Jak již bylo řečeno výše, je důležité v hodinách podporovat komunikaci a interakci. Aby měli žáci šanci se v relativně krátké vyučovací hodině projevit, musíme je vést ke komunikaci se spolužáky. V pouze učitelem řízené diskuzi totiž logicky nemůže zůstat prostor pro všechny. Nejvíce možností projevit se nabízí právě práce ve dvojicích. Tím, že se žákovi okamžitě dostane zpětná vazba a vyslechne si i názor spolužáka, se bezpochyby zvyšuje motivace k činnosti. Pasivita v hodině má často základy v tom, že má žák pocit, že jeho názory nikdo nevyslechne a neocení. (Tento pocit je při frontální výuce často oprávněný, neboť učitel logicky nemá prostor reagovat na všechno.)

Další výhodou práce ve dvojicích je, že žakovým posluchačem a partnerem je spolužák, čili osoba věkem a znalostmi rovnocenná. Žák se v takové interakci necítí být hodnocen, jako by tomu mohlo být

¹² srov. Underwood, 1992, s. 227

¹³ „...při tvorbě rámcových i školních vzdělávacích programů bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. /.../ Půjde o novou orientaci vzdělávání: /.../ *naučit se jednat a žít společně* – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat se ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost.“ (Bílá kniha, s. 38)

v rozhovoru s učitelem, a je tak schopen projevit větší spontaneitu, kreativitu a samostatnost.

Prací ve dvojicích můžeme také výrazně ušetřit čas, neboť je to interakce, při níž vlastní aktivitu plní polovina žáků a druhá polovina jim může v ten samý okamžik poskytovat zpětnou vazbu. Volíme ji tedy u aktivit, u kterých není nutné, aby zpětnou vazbu prováděl učitel. Jako příklad můžeme uvést otázku u *Čtvero věků: Kdybys mohl(a) libovolně cestovat v čase a prostoru, kde a kdy by ses chtěl(a) octnout a proč?* – aktivita zde slouží nejvíce k uvolnění fantazie, odpovědi nejsou nosné pro další práci s textem.

Další výhodou práce ve dvojicích je, že se jedná o interakci intimní. Je proto vhodné ji zvolit při rozhovoru o tématech, o kterých by měl žák problém hovořit před větší skupinou nebo která mohou být pro určité žáky citlivá. Jako příklad nám mohou posloužit některé otázky k povídce *Dvojit domov: Může existovat někdo, kdo nemá domov? Co to znamená přijít o domov?*

b. Práce ve skupinách

Práce v malých skupinách má mnoho styčných bodů s prací ve dvojicích, je však více náročná na organizaci (jak z hlediska učitele, tak žáků), na druhou stranu může být pro žáky daleko více motivující.

Práce ve skupinách klade velké nároky na učitele (často je nutná pečlivá příprava) i na žáky (kromě plnění samotného úkolu vyžaduje dosti úsilí i samotná komunikace ve skupině), mnohé ale přináší. Kromě toho, že mají žáci více prostoru se projevit, posiluje práce ve skupinách schopnost týmové práce, tj. umění se dohodnout, společně řešit problémy a respektovat odlišné názory.¹⁴ Pomocí ní se také upevňují vztahy ve třídě jako sociální skupině.

Skupinová práce se nám hodí v případech pokusu o převedení literárního díla v divadelní scénku. Každý žák pak má svou nezastupitelnou roli, ať již jde o postavu či funkci režiséra. V našich pracovních listech se tvorba scénky objevuje u dvou textů - básně J. Weinbergera a příběhu *Lev, čarodějnice a skříň*.

¹⁴ Skupinová práce podporuje dosažení cílů uvedených v *Bílé knize* v kapitole *Změna cílů a obsahů vzdělávání: „naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat se ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost“* (Bílá kniha, s. 38).

Práci ve skupinách dále účinně využijeme u otázek a úkolů diskusního charakteru. V takových případech nám nejde o zjišťování faktických informací z textu či jiných zdrojů, ale o to, aby si byl žák schopen udělat vlastní názor, projevit ho a obhájit ho. Za příklad můžeme uvést úkol u prózy *Dvojí domov* *Pokus se pro každou část úryvku vymyslet vlastní titul*. Dále se nám hodí pro činnost zaměřenou na sdělování vlastních zážitků a zkušeností, kdy si žáci zkoušejí spontánní mluvený projev před menší skupinou posluchačů (viz např. *Stonožka: Je nějaké zvíře, které Ty nemáš rád? Máš s ním nějakou špatnou zkušenost?*).

c. Tvoření dvojic a skupin

Je praxí osvědčeno, aby byla práce ve skupinách či dvojicích co nejúčinnější, měli by se partneři střídat. Vyzkouší si tak komunikaci s různými partnery a v nestereotypní skupině se mnozí budou více snažit. Proto bychom si měli najít způsoby, jak dvojice a skupiny efektivně měnit. Obecně platí, že přesunout žáky je daleko snazší než přesunout nábytek. Proto, když žáky naučíme několika málo systémům, jak tvořit nové skupiny či dvojice, reorganizace nám pak už nezabere skoro žádný čas a pro žáky bude změna jen prospěšná.

Promyšlené tvoření dvojic a skupin také může výrazně zefektivnit práci žáků. Někdy je vhodné vytvořit skupinu tak, že spojíme žáky schopnější se slabšími – mohou si tak vzájemně pomoci. Někdy je naopak lépe dáme-li dohromady do jedné skupiny žáky stejné úrovně. Každé skupině pak podle jejích schopností můžeme přidělit specifické úkoly.

d. Individuální práce

Při individuální práci má žák prostor pro ničím nerušenou reflexi a lepší možnost plně se soustředit na činnost. Může pracovat svým vlastním tempem a vyřešit všechny úkoly sám, což může posílit žákovo sebevědomí. Individuální práce též rozvíjí samostatnost, kterou zdůrazňuje i nový přístup ke vzdělání.¹⁵

Individuální práce představuje přirozenou formu interakce s knihou. Ve většině případů čteme jen sami pro sebe a s interpretací textu si musíme poradit sami. Individuální práce při hodině literatury představuje

¹⁵ viz citace z *Bílé knihy* v poznámce č. 6

mezistupeň, kdy žák sice už pracuje sám, ale text mu ještě pomáhají „otevřít“ námi zadané otázky a úkoly.

Metodu využíváme pro vlastní kreativní činnost žáků (viz např. *Morytát: Pokus se vžít do role a) novináře, b) četníka a podle textu napsat o dané události: a) novinový článek, b) policejní zprávu*) nebo pro hledání v textu (viz např. *Houser: Uměl/a bys najít místo, kde se tón básničky mění?*).

e. Kooperace

Kooperace¹⁶ je metoda, při níž žáci pracují na stejném typu úkolů jako při individuální práci, rozdíl je ale v tom, že pracují společně (čili ve dvojicích nebo ve skupinách) s cílem dosáhnout tak co nejlepších výsledků. Účelem není cvičení diskuze, ale vzájemná pomoc.

Metoda pomáhá například při evokaci vědomostí (*Morytát: Jak se asi předávaly zprávy v době bez novin a televize?*) nebo hledání v textu spojeném s dedukcí (*Dobrodružství Huckleberryho Finna: Jaký je podle Tebe Huck? Kolik je mu asi let? Z jakého je prostředí? Proč si myslíš, že utíká? Kam?*).

Kolaboraci v metodických poznámkách nijak specificky neoznačujeme, neboť nevyžaduje speciální organizační změny – žáci tímto způsobem pracují buď ve dvojicích, nebo v malých skupinkách.

f. Řízená diskuze

Tzv. „lockstep“ je tradiční metoda, často preferovaná ze strany učitele, neboť je nenáročná na organizaci a umožňuje snadnou kontrolu práce žáků. Někteří učitelé se totiž obávají, že pokud nebudou veškeré rozhovory pod jejich přímou kontrolou, žáci budou náchylní dělat chybné závěry. Neměli bychom však předkládat žákům informace, ke kterým jsme došli sami, ale učit je, jakým způsobem k informacím dojít. Chybování je přirozenou součástí učení. Navíc v mnoha případech si po nějaké době žák chybu uvědomí sám nebo mu pomohou spolužáci a zásah učitele vůbec není nutný. Pokud přeci jen došlo k závažnému pochybení či dezinterpretaci, můžeme je vyřešit v rámci zpětné vazby.

¹⁶ Termín *kooperace* používáme jako českou verzi anglického termínu *collaboration*, který přebíráme z terminologie M. Underwooda (Underwood, 1992, s. 228). Domníváme se, že nabízející se český překlad *kolaborace* s sebou nese negativní konotace, které původní anglický termín nemá.

My ve svých pracovních místech preferujeme metodu, která má v jistém směru rysy podobné „lockstepu“, ale snaží se zapojovat i žáky – je jí řízená diskuze. Veškerá pozornost žáků je zaměřená na učitele, ale na druhou stranu jsou i sami žáci aktivní. Učitel se snaží, aby se k poznatkům a vztahům mezi nimi alespoň částečně, většinou induktivní metodou, pokusili dobrat sami.

Řízená diskuze je vhodná pro vyvození informací, které by žáci pravděpodobně nebyli schopni vyvodit sami (viz např. *Morytát: Slyšel jsi někdy slovo morytát? Jaký by mohlo mít význam?*). Dále ji využíváme pro krátké aktivity, kterým nechceme věnovat mnoho času. (Učitel kontroluje činnost všech žáků, snadno tedy kdykoli aktivitu zkrátí nebo ukončí.). Může se například jednat o ověření porozumění určitým výrazům (viz např. *Můj soused při vzletu z Bombaje: Co / kdo je letucha? Co znamená, když se někdo usmívá k uchu od ucha?*).

g. Rozložení pracovních míst

Klasické rozložení pracovních desek (lavice jsou srovnány do řad a každý žák je natočen přímo k tabuli) nám může někdy pro kreativní a komunikativní činnost připadat svazující, přesto ho lze účinně využít. Většina žáků má při takovéto organizační formě výuky čtyři různé partnery pro práci ve dvojici, ke kterým se dostane pouhým otočením židle. Pro práci ve čtveřicích můžeme opět jen otočením židle získat kombinací šest. Každý také přímo vidí na tabuli. Na druhé straně je při tomto rozložení učitel téměř připoután pouze k prostoru před tabulí. Když přejde jinam, vždy ho někdo nevidí a při kontrole práce se mu mezi žáky těžko prochází.

Jako nejvhodnější organizaci prostoru pro tvořivé vyučování je tvar podkovy či půlkruhu, kdy žáci sedí jen v jedné řadě a všichni na sebe vidí. Výhodou takového uspořádání je, že nikdo není schován, všichni se slyší (nikdo nemluví na něčí záda) a nemluví jen na učitele, ale i k ostatním spolužákům. Za nevýhodu můžeme považovat, že podkova či půlkruh zaberou daleko více prostoru než řazení do více řad, takže je fyzikální podmínky většiny tříd neumožňují. Navíc při počtu žáků větším než dvacet už je vzdálenost mezi nimi tak velká, že se naopak mohou slyšet hůře.

Pokud je pro nás rozmístění lavic pro danou hodinu opravdu důležité – například chceme navodit uvolněné prostředí, můžeme uspořádání třídy na začátku hodiny úplně změnit a na konci jej zas vrátit zpět do původního stavu.

Výběr textů

Požadavky na výběr textů do hodin literatury řeší mnoho publikací a statí. Obecně panuje shoda, že by texty měly ve vhodném poměru splňovat cíle literárně výchovné a literárně vzdělávací. Tento poměr se však v různých přístupech mění. Starší čítanky akcentují stránku literárně vzdělávací, zejména pak literárně historickou. Texty vybírají a řadí s ohledem na časovou posloupnost a reprezentativnost autorů a děl. V dříve platných osnovách se od sedmého ročníku začínala literatura probírat z literárně historického hlediska. Je logické, že žáci přestávali mít o literaturu zájem, neboť texty již neodpovídaly jejich čtenářským zvyklostem ani preferencím. Ačkoli už současný RVP nechává výběr textů i řazení témat na konkrétním učiteli a škole, přesto nás toto dědictví minulosti stále ovlivňuje. Mnoho učitelů nemá vůli cokoli měnit, čemuž dopomáhá používání stále stejných učebnic a čítanek, řazených ještě chronologicky s ohledem na převládající literárně historický aspekt.

My literární historii neodsuzujeme a uvědomujeme si důležitost prezentace určitých literárních směrů, žánrů, autorů a děl, v žádném případě však prezentování faktických poznatků nestavíme před literární výchovu. I V. Nezkusil tvrdí, že „pokud by se při výběru ukázek /.../ střetlo hledisko literárně historické korektnosti s hlediskem potřeb rozvoje čtenářství, přednost má jednoznačně to druhé. Jinak by totiž své uživatele (četba, pozn. autora) také nemusela oslovit a ztratila tak jakýkoli smysl.“¹⁷

Texty jsme do pracovních listů vybírali zejména s ohledem na výše určeného čtenáře. Nemají být reprezentací literárních pokladů, ale mají odpovídat potřebám čtenáře, být pestré a pro dítě zajímavé.¹⁸ Zařazujeme proto různé žánry a témata: mýtus, venkovskou prózu, nonsensovou poezii, morytát, městské pověsti, dobrodružný román, prózu s dětským hrdinou a fantasy. Ukázky pak seskupujeme do logických bloků, které by čtenáři měly usnadnit „hledat žánrové, ale i jiné významové vztahy mezi texty a uvědomovat si žánrové a tematické literární kontexty.“¹⁹ Na tyto vztahy sami některými otázkami a úkoly upozorňujeme a odkazujeme.²⁰

¹⁷ Nezkusil, 1992-1993, s. 22

¹⁸ L. Lederbuchová (Lederbuchová, 2003-2004) uvádí následující kritéria: kritérium umělecké hodnoty textů, kritérium čtenářského zájmu žáka, kritérium čtenářské kompetence žáka, kritérium poznatkové složky učiva, kritérium formativních záměrů, kritérium umělecké kontextovosti a kritérium motivační.

¹⁹ Lederbuchová, 2003-2004, s. 5

²⁰ Např. v bloku *Fakta versus Fikce* necháváme žáky oba texty porovnat: *Srovnej „Banánovník z nákupního centra“ se starším písňovým textem na předchozí stránce a najdi společné znaky obou textů. V čem se naopak liší?*

Aby text v hodině „fungoval“, musí být pro čtenáře atraktivní. Motivující pro čtení jsou takové texty, které jsou přirozeně náročné: žák se při práci s nimi nenudí, ale zároveň je schopen sám díky nim objevovat něco nového. „Text by měl být pro dítě přitažlivý, srozumitelný a zajímavý, ale zároveň by měl být bohatý pro potenciální práci.“²¹ Tuto srozumitelnost a zajímavost do velké míry ovlivňuje to, jak se rozhodneme s textem pracovat. Dovolujeme si do našeho výběru zařadit i texty relativně náročné, ale dáváme si k nim přiměřené cíle (viz např. *Proměny*, *Dvojí domov*). Naopak u ukázek jazykově a obsahově snadnějších přidáváme úkoly navíc (viz např. blok nonsensové poezie).

Kromě rozvoje čtenářství si uvědomujeme, že četba může mít velký vliv na rozvíjení žákovy osobnosti. Proto se snažíme volit i takové texty, které by pomáhaly „hledat odpovědi na životní otázky, problémy, aby přispívaly k vytváření etických norem čtenáře, aby obohacovaly psychický život jedince a rozvíjely jeho poznávací procesy.“²² Proto zařazujeme příběh člověka v těžké životní situaci (*Dvojí domov*), text mytický (*Proměny*), příběh z jiné kultury a s morálním ponaučením (*Falešná kráska*).

Více komentářů k jednotlivým textům a důvodu jejich výběru připojujeme přímo k textům v praktické části.

²¹ Hník, 2007, s. 71

²² Bartůňková – Zeman, 1992-1993, s. 97

B. HLAVNÍ ČÁST

Hlavní část obsahuje konkrétní texty rozdělené do bloků a doplněné o komentář s charakteristikou bloku a textu, důvodem výběru daného textu, tabulku shrnující základní aspekty práce s textem, otázky a úkoly pro práci před čtením, při čtení, po čtení a rozšiřující, které jsou didakticky a metodicky okomentovány.

Charakteristika bloku

Každý blok obsahuje povětšinou dvě ukázky, žánrově či tematicky něčím spojené. V komentáři k němu zdůvodňujeme, proč považujeme dané téma za vhodné k zařazení do četby žáků 6. třídy. Zároveň v krátkosti přibližujeme a srovnáváme následné texty.

Charakteristika ukázky

Zde se blíže věnujeme autorovi, dílu i důvodu výběru daného úryvku či části tvorby a stručně popisujeme cíl, ke kterému při práci s textem směřujeme, a jednotlivé fáze práce.

Tabulka

U každého textu je zpracována následující tabulka, která shrnuje nejdůležitější aspekty práce s daným textem.

Cíl hodiny:	
Učivo či výstup RVP	
Organizační formy výuky:	
Typy aktivit žáků:	
Zpracovávané literární aspekty:	
Doporučená délka bloku:	

a. Cíl hodiny

Cíl hodiny je vždy nezbytné určit, neboť určuje vše ostatní: organizační formy výuky, typy aktivit žáků a zpracovávané literární aspekty. O cílech by měli být žáci vždy informováni.

b. Učivo či výstup RVP

Cíl hodiny vychází z požadavků RVP. Pro upřesnění vždy uvádíme konkrétní učivo a výstup z RVP.

c. Organizační formy výuky

Organizačními formami výuky označujeme, jak probíhá interakce v hodině – zda na úrovni žák – text (individuální práce), žák – žák (práce ve dvojicích), učitel – žáci (řízená diskuze), či skupina žáků mezi sebou (skupinová práce).

d. Typy aktivit žáků

Jsme si vědomi toho, že každému žáku v učení vyhovuje jiná modalita percepce a učení je nejefektivnější, když se typy činností střídají. Proto u každého bloku využíváme několik typů aktivit, od písemných projevů (např. písemné dokončení, vytváření vlastních textů), mluvených projevů (spontánní mluvený projev, připravený mluvený projev, řízená diskuze), výtvarných činností (vytváření ilustrace) a dramatizace (tvorba scénky) po přímou práci s textem (vyhledávání v textu, tvorba titulů) a aplikaci pojmů (aplikace pojmů z předmětu ČJL i jiných předmětů).

e. Zpracovávané literární aspekty

Do kolonky zpracovávané literární aspekty uvádíme pojmy z teorie literatury probírané v daném bloku přímo i nepřímo, ať již se zavedením, nebo bez zavedení pojmu. Vzhledem k tomu, že preferujeme výuku, která není pojmová, pracujeme často jen s obsahem pojmu, ne s pojmem samotným. Cílem hodiny není pojmová výuka ve smyslu nejdříve si osvojit pojmy a následně pracovat s textem. Pochopení pojmů by mělo být induktivní, žák si tvoří představu pojmu sám, na základě vlastní čtenářské reflexe, společné interpretace a neustálé interakce s ostatními názory a s okolím.

f. Doporučená délka bloku

Každý blok je koncipován tak, aby mohla být každá vyučovací hodina otevřena a uzavřena a byla smysluplná. I když je náš návrh na délku bloku

delší než jedna vyučovací hodina, nemusí být tyto hodiny spojeny. Zároveň má každý učitel možnost blok zkrátit úpravou zadání (či využitím námi uvedené alternativy zadání), nebo naopak prodloužit využitím otázek a úkolů rozšiřujících.

Otázky a úkoly a metodické poznámky

Ke každému textu připojujeme aktivity před čtením a po čtení, k většině pak ještě i při čtení a rozšiřující. Každá otázka či úkol (nebo jejich blok) je doplněna metodickým komentářem, který obsahuje popis organizace aktivity (způsob zadání, využitou organizační formu výuky a typy aktivit žáků), cíl, s jakým je otázka či úkol zadáván a v některých případech odpovědi.

Vzhledem k tomu, že velkou část úkolů zaměřujeme na kreativitu a projevení vlastního názoru, není vždy nutné a ani vhodné „správné“ odpovědi uvádět. V některých případech u tohoto typu úkolů uvádíme možné předpokládané odpovědi z důvodu, aby je v případě potřeby mohl učitel žákům nabídnout jako příklad. Odpovědi se naopak vždy snažíme uvádět, pokud vyžadují vědomosti a informace, které nejsou přímo formulované v textu (např. jména řeckých bohů u Ovidiových *Proměn*).

Silný životní příběh

Jan Čep: Dvojí domov

Jan Čep je autorem mnoha silných příběhů, z nichž jsme se rozhodli vybrat povídku *Dvojí domov*. Domníváme se, že svou jednoduchou dějovou linií a zároveň silným příběhem by mohla žáky oslovit. Tato próza je interpretačně velice složitá, proto se při práci s ní zaměřujeme jen na některé roviny textu – zejména líčení těžkých osudů lidí žijících na venkově a paralelu života chalupníkovy ženy a krávy. Záměrně vynecháváme náboženskou rovinu textu, která by pro žáky mohla být nesrozumitelná.

Kromě nesporných uměleckých kvalit textu také chceme žáky seznámit s osobností a autorským stylem Jana Čepa, významného autora katolické a venkovské orientace.

Rozhodli jsme se text rozdělit na tři části z následujících důvodů. Žáci nejen lépe udrží pozornost a budou schopni shrnout děj po menších částech, ale i si uvědomí postupnou gradaci příběhu. Rovněž v každé části sledujeme poněkud odlišné literárně výchovné cíle. V první části se pokoušíme o interpretaci titulu povídky, který vlastně zhuštěně vyjadřuje paralelu života Roubalky a Srny. Proto tématu *domov* věnujeme takovou pozornost i ve fázi před četbou (zmiňujeme i přesné spojení *dvojí domov*). Dále se věnujeme charakteristice dvou hlavních postav – chalupnice a krávy, čímž se nám otevírá prostor pro hledání paralel v jejich životech. Následuje rozbor prostředí, do kterého jsou postavy zasazeny, a interpretování jeho vlivu na život postav. V závěrečné části formulujeme konkrétní paralely v životech dvou hrdinek a pokoušíme se o vztažení příběhu k osobním zážitkům – ať už z vlastního života, či čtenářských.

Cíl hodiny	Žák se setkává se silným osobním příběhem v textu; s textem, který prezentuje převážně již neznámé reálie z venkovského prostředí. Seznamuje se s Janem Čepem coby autorem katolické venkovské prózy a jeho autorským stylem.
Učivo dle RVP	Interpretace literárního textu, rozpoznání výrazného literárního stylu autora, literární směr – ruralismus.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích,

	skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Individuální zamyšlení, diskuze, hledání v textu, tvorba titulů a jmen.
Zpracovávané literární aspekty	Osobní drama, venkovská tematika, symbolika jmen, paralely.
Doporučená délka bloku	2 hodiny

Před četbou:

*Co pro Tebe znamená doma? Jaké věci / osoby si s domovem spojuješ?
Jaké pocity a nálady?*

Pokus se sestavit jednoduchý žebříček hodnot domova.

Žáci se **samostatně zamyslí** a zapisují si své postřehy. Následně výsledky své práce **sdělí ve dvojicích** spolužáků. Zpětnou vazbu můžeme provést tak, že vytvoříme celotřídní žebříček či necháme několik dvojic sdělit výsledek jejich diskuze.

Cílem úvodu hodiny je **evokovat hodnoty** domova. Ač při podobných úkolech se často používají brainstormingové či podobné techniky, u takového závažného tématu se nám nezdají vhodné. Vhodnější je podle nás nechat žáky v klidu se zamyslet nad jeho významem a své postřehy až poté sdělit ostatním. Nejdříve se v první otázce zaměříme na personalizaci – necháme žáky, aby si vybavili svůj domov, jeho charakteristiky a pocity s ním spojené. V druhé fázi uvedení tématu pak žák dané asociace samostatně generalizuje.

Může existovat někdo, kdo nemá domov?

Co to znamená přijít o domov?

Může mít někdo víc domovů?

Co může znamenat dvojí domov?

Žáci se nad otázkami **samostatně zamyslí**, krátce **prodiskutují ve dvojicích** a následuje učitelem **řízená diskuze** kdy učitel nechává žáky rozvádět zajímavé nápady a vysvětlení.

V další fázi uvozuje samotné čtení. Prvními dvěma otázkami předjímáme děj povídky. Řízenou diskuzí uvádíme témata jako ztráta domova, stěhování, emigrace – rozsah témat volíme podle toho, jak žáky diskuze zaujme a kolik času jí chceme věnovat, čili na kolik vyučovacích jednotek plánujeme daný blok.

Druhé dvě otázky uvozují text ve smyslu **elementární interpretace titulu**. Žákům by zde měly pomoci i předchozí odpovědi na otázky týkající se ztráty či absence domova.

Jan Čep
Dvojí domov

Když vyšli na kraj lesa a cesta sestupovala strání pod Rampachem, rozvázně si vedouc dole širou rovinou, obrátila Srna nazpět své vejcovité oči a zdlouha zabučela. Chalupník Roubal ji tahal za ohlávku a jeho žena, aby ukonejšila krávu, popleskávala ji po zadku: "Pojď, pojď, však si u nás zvykneš!"

Roubalka předvídala smutný úděl bezstarostné pastevnice z hor (sama strávila své panenství žnouc trávu na horských stráních) a byla by ji raději přemlouvala laskáním a příkladem své hlavy pokorně nakloněné, ale její muž se nakonec rozkřikl tvrdým hlasem a švihl Srnu čerstvě uříznutou hůlkou, až jí naskočil na kůži tlustý pruh. Kráva ulekaně poskočila a Roubalka v duši politovala novou spolutrpitečku, klusajíc unavenýma nohama dolů k dědině.

Chalupník Roubal udělal koncem své hůlky kříž na prahu chléva a vlekl novou krávu do teplé tmy, z které dýchaly dvě široké nozdry Stračeniny družce na uvítanou. Nejprve se zdráhala, ale pak, upamatována pronikavou tvrdostí hlasu, vrhla se střemhlav do neznámé díry a dveře se za ní zavřely jako voda za utopencem – – –

Po přečtení první části textu:

Dokážeš říct, proč se povídka jmenuje Dvojí domov?

Žáci se nad otázkou nejprve **samostatně zamyslí** (abychom se vyhnuli ukvapeným povrchním soudům), poté svůj názor konzultují **v malých skupinkách**. V rámci zpětné vazby učitel nechá několik skupinek prezentovat výsledek jejich diskuze.

Navazujeme na poslední dvě otázky před četbou úryvku. Snažíme se přijít v dialogu s žáky na možné významy titulu. Za východisko interpretace můžeme vzít předchozí žákovské odpovědi a názory a poté **diskutovat** o jejich adekvátnosti. Žáky vedeme k tomu, aby své pokusy o výklad smyslu titulu opírali o text (**hledání v textu**). K úplné adekvátní interpretaci titulu můžeme dojít až po přečtení celého textu.

Kdo myslíš, že je hlavní postavou textu?

Mohou jména postav z povídky (Srna, Roubalka) něco symbolizovat? Dokážeš odkrýt jejich symboliku?

Žáci pracují **ve dvojicích**. Při zpětné vazbě učitel vybere několik dvojic, které sdělí své názory a podpoří je argumenty.

Cílem otázek je na základní úrovni vyhledat postavy, které v příběhu vystupují a jejich vzájemný vztah. Dotazem na hlavní postavu v okamžiku, kdy ještě není zjevná, pak vedeme k vlastním úvahám a **anticipaci** vývoje děje.

Dále se věnujeme **symbolice jmen** postav. Jméno Srna mohl autor zvolit, protože se narodila volně, nazývá ji také „bezstarostná pastevníce z hor“. Jméno Roubalka zní venkovsky, zní jako „horalka“, připomíná slovo rubat, které evokuje těžkou fyzickou práci. Ačkoli zní tvrdě, žena krávu „konejší“ a „přemlouvá laskáním“. Vedeme žáky, aby si uvědomili záměrný kontrast jmen, což se ještě více osvětlí při sledování paralel životů obou postav.

„Nechce pít,“ povídala Roubalka před večerí muži, ale Roubal ani nevyndal dýmku z úst.

Roubalka se tiše schoulila nad polévkou a vůně páry, vystupující z brambor, jí připomněla příliš tklivě ohně v rodných horách, když ulehlá cesta stoupala strání a končila se pod samou oblohou, mateřidouška voněla naposled a večer pod kopcem kouřil domov. Dnes musila znovu jít známými cestami, kouř zase stoupal z ohňů, ale muž spěchal a nedal se jí zastavit a jenom zdaleka mohla zahlédnout nahnutou střechu, pod kterou teď žijí cizí lidé.

Roubalka dlouho polyká polévku a tesknota ji svírá jako onoho večera, když jí dům jejího muže poprvé zpustl a ona by se byla tak ráda navrátila do svých hor.

Sotva vyšel muž na dvůr, aby prozkoumal oblohu a zastrčil vrata, sedla si Roubalka na práhu peci a její hlava, kterou tak dávno nikdo nepohladil, se prudce otrásala na ubohých kolenou. Tikot hodin a oddechování spících dětí přerušovaly její vzlykot. Ale už se ozvaly kroky na zápraží a Roubalka se dala do umývání nádobí, hluboko skloněná nad škopkem.

Chalupník vstoupil, zouval si boty (hlína se mu sypala z přešlapaných kalhot) a řekl ledabyle: „Srna už leží. Zítra ji zapřáhnou.“

Noc milosrdně potáhla oživené jizvy hojivou pokožkou, a když první vůz projel návsí dosud modrou, Roubalka vstala z lože, vzala pohrabáč a rozdělovala oheň. Zdi na dvorku neměly ještě své denní lhostejné podoby, a když otevřela chlév, obě krávy obrátily hlavy ke dveřím a vítaly ji společným pohledem.

„Nu, už jste si pověděly své tajnosti?“ otázala se Roubalka, smutně se usmívajíc, a krávy po ní natáhly jazyky; nedala se však lízat. Naložila jim na koryto jeteliny, usedla na stoličku a jasné proudy mléka zazvonily o modravý úsvit.

Zatím i Roubal vstal, obešel dvůr, mazal vůz, chystal brány a spravoval chomout pro novou tahounku. V kuchyni skákal plamen po podlaze, na plotně syčela pára a děti se začaly probouzet při známém zvuku kávového mlýnku. Hlasů přibývalo i světla, okna řinčela těžkým hřmotem selských povozů a noční mraky, uhnuvše k horám, zůstavily uprostřed oblohy poloviční tvář měsíce, stydlího se za svou nuzotu před skvoucím východem.

A Roubal už vyvádí krávy z chléva (chumáče mokrého hnoje táhnou za sebou přes práh), a zatímco Roubalka zapřahá Stračenu na straně podsední, její muž se dlouho zaměstnává štíhlou a vysokou horačkou a zálibně si prohlíží její vztyčenou hlavu s malými růžky. Konečně je všechno hotovo a Roubal praví ženě slavnostněji než jindy: "Otevři vrata!"

Špičkou bičičště rýsuje kříž před přední nohy krav, pobídne je a vyjíždí na náves. Žena doprovází soucitnými očima opatrně kráčeující horskou krasavici.

"Budeš si těžko zvykat Roubalovu chomoutu!" myslí si Roubalka a dodává potichu: "Ale musíš si zvyknout, i já jsem musila!"

Tak plynul čas a Srna si zvykala, a ač ji zpočátku silně vábily travnaté břehy vedle úvozových cest, napomenuta palčivým švihnutím biče vracela se poslušně do kolejí, rovně ubíhajících uprostřed polí daleko rozložených. Cesty na horách jsou jiné, víc se brouzdají rosou a často musí bosýma nohama přes potok, mají útlejší boky a je krásné, jak sbíhají z návrší tancující, nevšimavé k času. Ale cesty v rovině mají přesně vyměřeno své místo mezi pravidelnými obrazci polí a nutno jít poslušně, kam nás vedou, a krávé se nelze popásat, kde ji napadne. Chalupnická kráva se nesmí vyhýbat chomoutu (boky jsou odřeny od postranků) a od rána do poledne, od napoledne do soumraku táhne pluh; kolik brázd, tolikrát musí pole přeměřit, a když zazní klekání, je polem rozseto bezpočtu hlubokých stop rozštípeného kopyta, v kterých budou na podzim spát koroptve vyděšeným spánkem.

Nežli však zkrotla docela a připodobnila se krajině starostí nízko nahrbené, odvážila se naposled krutého tance na zoraném poli, při kterém lidé daleko široko nechávali práce, a ti, co byli blíž a troufali si, volali na Roubala: "Človče, mějte rozum, vždyť vám to dobytče zdechne!"

Ale chalupník nevěděl o sobě, byl bledý, oči měl vypouleny a bil krávu obráceným bičičštěm, a když mu z něho zůstala v ruce jenom tříška, zdvihl motyku a mlátil krávu topolem a zvíře se už nakonec přestalo bránit.

Roubalka stála opodál s rukama sepjatýma a neodvažovala se hlesnout. Věděla, že před mužovým hněvem není útočiště, jako před bleskem nebo povodní.

Od té doby byla "horačka" jako beránek, napínala postranky ze všech sil a paráda z ní pomalu oprchávala. Věšela nízko hlavu jako krávy jiných chalupníků, a když ji ráno vyváděli, ani ji nenapadlo, aby si poskočila. Čas plynul a její podoba se přizpůsobila kraji a chalupě Roubalově a každý, kdo ji spatřil, věděl ihned: "To je Roubalova kráva!"

Zestárly obě, kráva i hospodyně, a krásy jim nepřibýlo, a měl-li kdo zavolat na krávu: "Srno," cítil přespříliš, že se to jaksi nehodí ...

Po přečtení druhé části textu:

Jak se mohla Roubalka jmenovala za mlada?

Žáci pracují **ve dvojicích** a **zapisují** si své návrhy, které pak srovnají s návrhy jiné dvojice. Společně pak zvolí jedno jméno, na kterém se shodnou a které učitel následně napíše na tabuli. Žáci svou volbu komentují a uvádějí vlastnosti postavy.

Tuto otázku, tematicky sice patřící do okruhu otázek následujících první část textu, záměrně zařazujeme až zde. V první části povídky byl sice dřívější život Roubalky naznačen, ale až nyní je popsán detailněji a žena je jednoznačně hlavní postavou. Pomocí jmen žáci postavu nepřímo **charakterizují** a uvědomují si tak vývoj postavy a jak postavu změny v životě ovlivnily.

Kde myslíš, že se krátká próza Jana Čepa odehrává?

Je Ti toto prostředí blízké?

Jak se žije lidem na horách a jak v rovině?

Které místo (hory, nebo rovina) je pro postavy příběhu více domovem?

Žáci pracují na otázkách **individuálně**, poté si své odpovědi **porovnají ve dvojicích**. Při zpětné vazbě s celou třídou se zaměříme hlavně na třetí a čtvrtou otázku. Necháme žáky charakterizovat život v horách a rovině a význam těchto dvou prostředí pro postavy.

Smyslem otázek je přimět žáky k obecnému zamyšlení, avšak vyjít z příběhu. Otevíráme možnost zamyslet se nad růzností prostředí, která jsou v textu zmíněna. Vedeme žáky k pochopení, že pro určitá prostředí jsou typické např. postavy a jejich jednání.

Až jedné noci, podivně osamělé podzimní samotou, když listí padá, vyděsila se Roubalka ze spaní a marně se pokoušela zachytit okraj šťastného snu, který ji učinil mladým děvčetem, žnoucím trávu v lese nad rodnou chalupou. Však ďábel naší dětské víry, jenž vyjíždívá za měsíčních nocí orat se spřežením lidských zatracenců, přerval příšerným svistem svého biče Roubalčino blažené snění, a ubohá žena, matouc si čas a nemohouc rozeznat, dlí-li na tomto nebo na onom světě, seděla na chvíli na lůžku a třeštila oči do noci měsícem proměněné. Vědomí se sice poznenáhlu vyjasnilo a věci se staly známými, ale to poznání bylo jen novou hrůzou, že svět je dvojí. A pak teprve přišel náhlý náraz a bolest příliš všední.

Roubalka si přehodila sukni a mrzutě vyšla na dvůr. Roubal bos a v podvlíkačkách stál uprostřed sadu a rozháněl se bičem. Srna pádila se zdviženým ocasem od studny k humnu, přetržený řetěz jí visel na krku a noc byla tichá jako beze vzduchu.

Dlouho trvalo, než se jim podařilo zavřít zdivočelou krávu a uvázat ji ke korytu; dlouho svítil měsíc, a splašené dobytče, řinčíc řetězem, míhalo se mezi stromy a divoce větríc nahánělo hrůzu. Dvě směšné lidské postavy v nočním ustrojení se třásly, když krávé, která se dá třikrát za den nakrmit a podojit, sršel z očí oheň, a nepoznávala jejich hlas. Konečně sehnula hlavu a vešla do chléva tiše, sama od sebe. Roubal se ji tentokrát neodvážil ztlouci.

Měsíc svítil a bylo jako ve dne. Roubalka nemohla dlouho usnout, viděla chalupu v horách pod lesem, jeden došek trčí ze střechy a měsíc se jím na chvilku zastíní. Ale cosi navěky odešlo, otec i matka jsou mrtvi, jinde je skutečnost ...

Ráno bylo slunce pokojné a noční příhoda byla jako sen. Srna šla tiše k vozu, tiše kráčela cestou, rovně ubíhající mezi poli daleko rozloženými.

Roubalka však těkala toho dne chalupou jako bez duše, chvílemi se zastavovala a podpírala zjizvenýma rukama hlavu už šedivější. Sen o prvním domově, nenadále procitlý, jí zanechal v duši tesknotu do smrti otevřenou.

Po přečtení celého textu:

Pokus se pro každou část úryvku vymyslet vlastní titul.

Žáci pracují v **malých skupinkách** přibližně po čtyřech, po skončení časového limitu skupinky sdělují ostatním své návrhy, učitel je zapisuje na tabuli a nakonec celá třída volí nejlepší variantu. Může zahrnovat i **diskuzi**, proč se určitý titul hodí lépe a který důležitý rys příběhu vystihuje a zdůrazňuje.

Vymýšlením titulu jednotlivých kapitol vedeme žáky k přemýšlení o tom, co je v každém úryvku nejdůležitější, a o dynamice textu. Jedná se vlastně o vymýšlení velmi kondenzované osnovy celého textu.

Myslíš, že mají osudy Roubalky a Srny něco společného? Pokud ano, co?

Jsou tyto postavy se svým osudem spokojeny?

Zažil(a) jsi někdy podobné pocity?

Žáci pracují **samostatně**, písemně si zaznamenávají paralely v životě obou postav a zamýšlí se nad druhými dvěma otázkami. Poté si krátce své odpovědi srovnají v **malých skupinkách** po třech či čtyřech. Při zpětné vazbě se zaměříme hlavně na první otázku, do níž zapojíme i otázku druhou. Ke sdělování vlastních zážitků a pocitů před celou třídou žáky nenutíme, neboť se v tomto případě může jednat o citlivé téma, ale možnost vyjádřit se jim samozřejmě dáme. Navíc jim k tomuto mělo sloužit hlavně individuální zamyšlení a sdělování v malých skupinkách.

Formulací první otázky naznačujeme, že v osudech obou postav lze vysledovat **paralely**. Na žácích je, aby tyto paralely odhalili. Postupujeme od zjevnějších paralel (například prostředí, odkud pocházejí) po skryté (životní tíže obou hrdinek). Položením druhé otázky pak důležitost paralely životní tíže zdůrazňujeme. Poslední otázkou směřujeme k tomu, aby se žáci dobrali smyslu textu přes **osobní vzpomínku**, nikoli přes povrchní estetický soud.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Četl(a) jsi někdy prózu odehrávající se ve venkovském prostředí? Dokázal(a) by sis vzpomenout na autora a titul díla?

Žákům necháme přiměřený čas na **evokaci vlastní četby**. Poté žáci sdělují tituly ostatním, učitel je i se jmény autorů zapisuje na tabuli a u zajímavých děl nechá vyprávět obsah. U čtenářsky zkušené třídy může toto probíhat ve větších skupinách (aby se dostalo na každého).

Za cíl si zde dáváme nechat žákům prostor pro klidnou reflexi vlastní (hlavně domácí) četby a procvičovat spontánní mluvený projev. Z dětské *Honzíkova cesta* Bohumila Říhy, *Děti z Bullerbynu* Astrid Lindgrenové či *Ladův Mikeš*.

Nonsensová poezie

Při práci s poezií ve škole většinou narážíme na překážky ze stran žáků i pedagogů. Problémem je většinou snaha o „správnou“ interpretaci a zakazování si osobního prožitku. Učitel chce od žáků slyšet informace a postřehy, která se za léta studií dozvěděl a které jemu připadají zřejmé, žáci mají naopak pocit, že poezii nemohou rozumět, a snaží se ji schematicky dešifrovat.

Abychom tento strach s poezie odbourali, zaměřili jsme blok, který jí věnujeme, na elementární interpretační aktivity týkající se rytmu, rýmu a hry s jazykem. Pro tyto účely volíme odlehčenou poezii nonsensového ladění. Nonsense je dětskému čtenáři velice blízký. Má původ v lidových říkadlech, což je vlastně první poezie, se kterou se dítě setkává. Svým obsahem nesvádí k přeinterpretování, naopak podporuje dětskou fantazii a hravost a dává čtenáři pocit superiority.

První báseň, kterou jsme do bloku zvolili, jsme vybrali ze sbírky Jiřího Weinbergera *Kroky po krách*. Její pointa je založena na jazykové komice, a podřízení obsahu rýmu. Druhé dvě nás zavádějí do říše živočišné, kterou vtipně spojují se světem lidí.

Jiří Weinberger: Můj soused při vzletu z Bombaje

Báseň Jiřího Weinbergera *Můj soused při vzletu z Bombaje* vybíráme pro její hravost i pro množství jazykových prostředků a literárních aspektů v ní užitých. Její pointa je založena na spontaneitě verše. Za nejzřetelnější místo považujeme homofonii v prvním dvojverší (*Bombaje – bomba je*), které přesně reprezentuje charakter nonsensu – rým ovlivní „příběh“ v básni. Podobný charakter má i poslední dvojverší s rýmy *Plzeňské – na ženské*. Dále si všímáme novotvarů (*letucha*), ozvláštňených slovních spojení (*úsměv k uchu od ucha*) vzniklých opět pod vlivem rýmu, přímé a nepřímé řeči a střídání promluv postav.

Cílem hodiny je odbourat strach z poezie a seznámit se s poezií nonsensového charakteru. Proto je úvodní aktivita před čtením zaměřená na podněcení hravosti a uvolnění atmosféry ve třídě. Po seznámení s básní pak analyzujeme jednotlivé její charakteristiky a na závěr už se opět věnujeme tvořivé práci – domyšlení veršů v duchu přečtené básně.

Cíl hodiny:	Žák tvořivě a beze strachu pracuje s poezií. Žák vnímá specifické rysy nonsensové poezie.
Učivo dle RVP	Přednes literárního textu, vytváření vlastních textů, jazyk literárního díla, žánr nonsens.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Domýšlení veršů, dramatizace básně, přednes básně.
Zpracovávané literární aspekty	Rytmus a rým, vliv rytmu a rýmu na ostatní prostředky, dominantní role rytmu a rýmu v nonsensové poezii.
Doporučená délka bloku	1 hodina

Před četbou:

Učitel informuje žáky, že v následujícím bloku budou pracovat s hravou poezií. Pak napíše na tabuli

Můj soused při vzletu z Bombaje

a vybídne žáky, aby se pokusili **verš doplnit**. Pokud jsou žáci aktivní, mohou ještě krátce s úkolem pracovat **individuálně** či **ve dvojicích** a své nápady poté přečíst.

První aktivita slouží k zapojení fantazie a uvolnění atmosféry ve třídě. Záměrně žáky informujeme, že budeme pracovat s hravou poezií, jednak aby si žáci již v úvodu uvědomili, že budou pracovat s verši, jednak aby se veršů a poezie nebáli. Předpokládáme, že žákovské výtvořiny budou při tomto úkolu prvotně zaměřeny na rým, nikoli na smysl, což odpovídá našemu záměru – seznámit s nonsensovou poezií.

Jiří Weinberger
Můj soused při vzletu z Bombaje

*Můj soused při vzletu z Bombaje
Pravil, že v letadle bomba je,
a dodal: Pošli to dál!*

*To už jsme byli ve vzduchu,
i přivolal jsem letuchu
a s pravdou vyrukoval*

*I usmála se letucha
úsměvem k uchu od ucha,
řka: přesně tohle nám dělají,
když přistáváme v Bombaji,
když odlétáme z Bombaje
nebo po doušku tokaje,
hlásí nám, že tu bomba je*

*Mohu Vám nabídnout plzeňské?
Já po něm mívám chuť na ženské*

Po četbě:

*Kde se báseň odehrává a co se v ní děje?
Kdo v básni vystupuje a kdo co říká?*

Žáci pracují **ve skupinkách po třech**. Rozmyslí si odpovědi na první otázku a v textu tužkou různě označí promluvy jednotlivých mluvčích. Pak si báseň **připraví jako scénku**, kterou následně předvedou před celou třídou.

Účelem této části práce s textem je obecné porozumění situaci, hlavně na základě práce **s přímou a nepřímou řečí**. Vysvětlíme žákům, že přímá řeč je u básnických textů často neznačená (můžeme poukázat na klasické Hrubínovo *Kuřátko a obilí*). Termín nevlastní přímé řeči ještě nezavádíme. Mohou se vyskytnout problémy s nepřímou řečí souseda (*pravil, že v letadle bomba je*), která spadá do pásma vypravěče, jenž promlouvá jak k čtenářům, tak k ostatním postavám. Necháme na žácích, zda ve své scénce repliku *v letadle bomba je* přiřknou vypravěči, či sousedovi.

V básni vystupují tři postavy: vypravěč, soused a letucha. Přepis textu s rozdělením jednotlivých promluv může vypadat následovně:

Vypravěč: Můj soused při vzletu z Bombaje
pravil, že v letadle bomba je,
a dodal:

Soused: Pošli to dál!

Vypravěč: To už jsme byli ve vzduchu,
i přivolal jsem letuchu
a s pravdou vyrukoval

I usmála se letucha
úsměvem k uchu od ucha,
řka:

Letucha: přesně tohle nám dělají,
když přistáváme v Bombaji,
když odlétáme z Bombaje
nebo po doušku tokaje,
hlásí nám, že tu bomba je

Mohu Vám nabídnout plzeňské?

Vypravěč: Já po něm mívám chuť na ženské

Co / kdo je letucha? Proč cestující toto slovo používá?

Co může znamenat, když se někdo usmívá k uchu od ucha?

Učitel se zeptá na **porozumění daným výrazům** celé třídy, v případě problémů žáky k významu sám navede. Může se také zeptat, zda si žáci letuchu představují stejně jako letušku.

Otázky uvádíme, abychom si ověřili **porozumění textu**, zde už u konkrétních výrazů. Zároveň žáky vedeme k tomu, aby si uvědomili, že použití novotvaru má v básni své důvody. Podporuje rým a v případě slova *letucha* i dodává slovu nové konotace. Slovo *letuška* se lexikální stavbou podobá zdobnělinám, proto varianta *letucha* působí v navíc odlehčeném a hravém kontextu hruběji a nezdvořile. Podle Uher²³ také „únosné množství dešifrovatelných autorských okazionalismů zesiluje účín textu a posiluje jazykovou tvořivost čtenářů“.

Záměrně nezařazujeme otázky zeměpisné povahy (kde leží tokajská oblast a Bombaj pouze vysvětlujeme, nezabýváme se tím do hloubky), abychom příliš neodváděli žáky od textu a udrželi práci s ním na interpretační úrovni.

Proč myslíš, že se bomba objeví zrovna v letadle z Bombaje?

²³ Uher, 1994, s. 14-15

Učitel pracuje s **celou třídou** a z odpovědí společně se žáky vyvozuje a shrnuje rysy nonsensové poesie.

Vedeme žáky k poznání, že nonsens není nesmyslný, že se jen zakládá na (humorném) nesmyslu uvnitř textu. Někdy je dokonce nesmysl v nonsensu jen zdánlivý.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Pokus se domyslet verše:

Můj soused při vzletu z

Pravil, že

Domýšlením veršů uvádíme žáky do problematiky básnického rytmu, rýmu, ale také celkového ladění a smyslu textu.

Úkol můžeme zadat v různých variantách:

Žáci pracují ve dvojicích, na konci aktivity čtou své verše před celou třídou či ve větších skupinách.

Učitel nebo vybraný žák řekne město, kdokoli ze třídy verš domyslí a řekne nahlas.

Pokud se žáci zdráhají začít, nebo neví, jak začít, můžeme situaci uvolnit několika vlastními nápady, například:

Můj soused při vzletu z Brna,
pravil, že kousla ho srna.

Můj soused při vzletu z Prahy,
pravil, že potkal dva vrahy.

Ogden Nash: Kdyby Ogden uměl česky

Báseň jednoho z nejlepších amerických autorů nonsensové poezie 20.století přinášíme ve vynikajícím překladu již zmíněného básníka Jiřího Weinbergera, jehož překlady jsou často důmyslnější než originál. Z Nashovy tvorby jsme vybrali dvě básně připomínající bajky o zvířatech.²⁴ Styl i téma obou básní jsou podobné a pro Nashe charakteristické, proto je ve výuce řadíme k sobě a podobně s nimi i pracujeme. Učitel je buď může použít obě v jednom bloku, nebo si vybrat tu, která je mu bližší.

V nonsensové poezii se s tématem zvířat můžeme setkat velice často, neboť skýtá nepřeborné množství možností paralelismů a převrácení smyslu (srov. Hník, 2007). Paralel mezi lidskou a zvířecí říší využívala již bajka a částečně alegorie, na stejném principu fungují i vybrané Nashovy básně. My se na zmíněné paralely soustředíme: všímáme si personifikace zvířat, jejich střetu se světem lidí a humorných situací z toho vyplývajících.

Cíl hodiny	Žák tvořivě a beze strachu pracuje s poezií. Žák vnímá specifické rysy nonsensové poezie. Žák vnímá paralely a střety lidského a zvířecího světa.
Učivo dle RVP	Přednes literárního textu, vytváření vlastních textů, jazyk literárního díla, žánr nonsense.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Domýšlení veršů, přednes básně.
Zpracovávané literární aspekty	Rytmus a rým, personifikace.
Doporučená délka bloku	2 hodiny

Část I

Před četbou:

Podívej se na uvedená zvířata. Co o nich víš? Co je pro ně typické? Jaké lidské vlastnosti jim přisuzujeme? Zkus ke každému doplnit jedno přídatné jméno, které ho podle Tebe nejlépe vystihuje.

²⁴ Bořkovcová, 2006, s. 69

liška
opice
pštros
mravenec

Žáci nejprve pracují **individuálně**, pak si své odpovědi krátce srovnají **ve dvojicích**. Učitel nakonec požádá dobrovolníky či vyzve některé žáky, aby své odpovědi prezentovali.

Úvodní část slouží k **evokaci znalostí a asociací** pro následnou práci s literárním textem se zvířecí tematikou. První úkol jen navozuje téma, nevěnujeme mu proto přemíru času a nezjišťujeme informace, které děti samy neřeknou, aby se nám hodina literatury nezměnila v hodinu přírodopisu. Důležitější pro náš záměr je otázka druhá, kdy žáci spojují vlastnosti lidí s vlastnostmi zvířat. Humornost básně totiž spočívá právě v **personifikaci** zvířete a přenesení lidských problémů ve vztazích do zvířecího světa.

Možná adjektiva:

liška – chytrá, mazaná
opice – zvědavá, inteligentní
pštros – ustrašený
mravenec – pilný, pracovitý

Při četbě:

*Přečti si básničku o jednom zvířeti a zkus přijít na to, které zvíře to je.
Co Ti pomohlo ho uhodnout?*

Žáci si **individuálně** čtou báseň a pokoušejí se **doplnit chybějící slovo**. Poté společně s učitelem reflektují, co jim v hádání pomohlo.

Samostatným hádáním si žáci uvědomí, že básni jsou schopni rozumět. To ještě utvrdíme tím, že s nimi jednotlivé klíče rozebereme. Při studování významu mohou žáci vysledovat, že hledané zvíře je pták a jeho partnerka je husa. Také je zmíněno, že se mu přisuzuje lidská vlastnost zloba. Z formální stránky se žáci (většinou intuitivně) zároveň snaží najít takové slovo, které by se hodilo rytmicky a do rýmu.

Ogden Nash

*Uhni z cesty _____,
pták ten srdce plné zloby.
nenávisti srdce plné,
kromě své husy všemu kolem klne.
Sousedí ví, že svou husu
mlátí rád a v jednom kusu.
A je šťastná? Žádné plus
nepřináší psychoanalýza hus.*

Ogden Nash
Houser

Uhni z cesty houserovi,
pták ten srdce plné zloby.
nenávisti srdce plné,
kromě své husy všemu kolem klne.
Sousedí ví, že svou husu
mlátí rád a v jednom kusu.
A je šťastná? Žádné plus
nepřináší psychoanalýza hus.

Po četbě:

Jaký je autorův názor na zvíře?

Myslí všechno vážně?

Uměl/a bys najít místo, kde se tón básničky mění?

Žáci pracují **individuálně** a poté s učitelem zkonzultují své domněnky.

Cílem otázek je, aby si žáci uvědomili základní rys nonsensové poesie – hravost. V prvních dvou dvojverších líčí autor housera hrůzostrašně. Následně však navozenou hrůzostrašnost ironizuje polidštěním zvířete.

Část II

Před četbou:

Jaká zvířata lidé nejčastěji nemají rádi? Proč?

Je nějaké zvíře, které Ty nemáš rád? Máš s ním nějakou špatnou zkušenost?

Žáci pracují **ve skupinách** asi po čtyřech, **sepisují** seznam neoblíbených zvířat a navzájem si sdělují osobní zkušenosti. Po diskuzi celá třída za asistence učitele ze svých seznamů vytvoří jeden seznam (například hlasováním, nebo může každá skupina „nominovat“ jedno zvíře), který učitel zapíše na tabuli.

Otázkami chceme **evokovat téma** zvířata a uvést tak následnou báseň. První otázka je obecná, druhou pak téma personalizujeme.

*Představ si, že máš být jedním z těchto zvířat: netopýrem, pavoukem, myší, nebo stonožkou. Které by sis vybral a proč?
Co na nich může být dobrého?*

Žáci pracují **ve stejných skupinách**. Na závěr se učitel každé skupiny může zeptat, jaké zvíře u ní zvítězilo.

Opět formou personalizace se snažíme, aby se žáci dokázali podívat na téma z různých pohledů. Zařazením stonožky do seznamu už zároveň přímo uvádíme báseň.

Při četbě:

Přečti si básničku o stonožce. Jaký je vypravěčův postoj k ní? Podle čeho tak vysuzuješ?

Žáci si **individuálně** přečtou báseň a poté o svých názorech **diskutují** s učitelem.

Zadaný úkol má žáky motivovat k četbě, učiteli pak odpovědi žáků poslouží k tomu, aby si ověřil, že básni porozuměli. Že vypravěč stonožky rád nemá, vysoudíme ze slov a spojení *havěť, napsat si závěť a daremná pověst*.

Ogden Nash
Stonožka

*Vyzývám stonožku, tu havěť,
aby si napsala závěť.
S daremnou pověstí namísto siesty
do van a do peřin vyráží na cesty.
Plácneš po ní, a vždycky máš pech.
A když ho nemáš, _____.*

Po četbě:

Poslední řádek básničky není dokončen. Zkusíš uhádnout, jak by mohla básnička končit?

Žáci pracují **individuálně** a snaží se poslední verš **písemně dokončit**.

Po základní interpretaci následuje **kreativní práce s textem**, stále však také pracujeme se smyslem. Žáci se snaží verš doplnit tak, aby se do básně obsahově hodil, to jest dotvořil pointu. Pokus o dodržení rytmu a rýmu oceňujeme, ale upozorníme žáky, že nejsou nutností.

Původní dokončení je *máš na zdi flek*.

Zkus si báseň zapamatovat a zarecitovat ostatním

- a) jako by ses na stonožku zlobil/a
- b) jako bys s ní žertoval/a
- c) jako by ses jí bál/a
- d) jako bys do ní byl/a zamilovaný/á

Žáci dostanou časový limit, aby si báseň zapamatovali. Poté pracují **ve skupinách** po čtyřech. Každý si vybere dvě situace a báseň následně v jejich duchu dvakrát **přednese**. Na závěr může učitel požádat dobrovolníky o přednes před celou třídou.

Přednes literárních textů je i podle RVP součástí učiva. Problémem školní recitace bývá ostych žáků, když mají přednášet před celou třídou, a nejistota, jak báseň hlasem interpretovat. Naším zadáním se žákům pokoušíme usnadnit obé. Recitace ve skupince podstatně zmenší publikum a nestresuje při ní ani autorita učitele. Zadání situací a naznačení pocitů pak žákům zjednoduší volbu, jak báseň „podat“. Cvičení také pomůže s budoucí recitací. U takového nevážného tématu si žáci mohou

vyzkoušet různé polohy (zloba, žertování, strach atd.). A pokud se žáci naučí vyjadřovat hlasem emoce na jednodušších textech, bude jim pak činit menší potíže vhodně přednést jiné básně.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Znovu se zamysli nad dobrými vlastnostmi stonožky a zkus pro ni napsat oslavnou báseň. Nemusí se rýmovat!

Žáci pracují na úkolu **samostatně**, buď ve škole, nebo doma. Z výsledných textů učitel vybere nejlepší, které žákům přečte. Může také ze všech vyrobit plakát a vystavit ho ve třídě.

Žáci se pokoušejí o **vlastní tvorbu**, která však musí reflektovat předchozí četbu. Dílo tedy bude psáno ve verších (ne nutně v rýmech), tématem bude stonožka a vyznění bude oslavné. Cílem je ale hlavně potěšení z vlastní tvorby.

Napříč časem a kulturami

V této kapitole se seznamujeme s dvěma různými zpracováními starých příběhů. Prvním z příběhů je klasický mýtus, který vypráví o událostech, které předcházely dějinám a které jsou tak postaveny mimo historický čas. (srov. Mocná, Peterka 2004). Druhý příběh reprezentuje mayskou kulturu a má především funkci zábavnou a edukativní.

Příběhy jsme zařadili do jednoho bloku, neboť mají z hlediska našich literárních cílů mnoho společného, a přesto reprezentují jiný aspekt daného rysu. Oba texty můžeme zařadit do žánru lidové slovesnosti. Ovidiův text je však umně autorsky zpracovaný (dokonce ve verších), mayský příběh je naopak jednoduše a přirozeně podané vyprávění s jasnou pointou a zdá se být jen zápisem ústního podání. *Proměny* vycházejí z evropské kultury a obsahují odkazy na klasickou antickou mytologii, naopak *Falešná kráska* je z prostředí pro žáky exotického. Oba příběhy by však svou vzdáleností v čase i prostoru od naší současnosti měly podporovat dětskou kreativitu.

Publius Ovidius Naso: Čtvero věků (Proměny)

Ovidiovy *Proměny (Metamorfosy)* se skládají z patnácti básnických knih, ve kterých je v osobitém podání či parafrázích 200 bájí, z nichž každé dominuje nějaká proměna. Básně tvoří souvislý celek a jsou logicky propojeny. Autor postupuje od stvoření světa k historickým dobám.

Proměny jsme zvolili, neboť je to jedno ze zásadních děl světové literatury. Pasáž *Čtvero věků* pak z *Proměn* považujeme za část poměrně srozumitelnou, která má zároveň závažný význam, jelikož je v ní shrnuto plynutí doby. Mohlo by se zdát, že dílo je pro žáky šestého ročníku ještě příliš obtížné. My však naopak využíváme věku žáků, abychom jim mohli zprostředkovat i tu vrstvu textu, kterou třeba již později nebudou schopni vnímat. Žáci šestého ročníku totiž ještě nejsou tolik ovlivněni faktografickým dějepisem a vnímají literární aspekt více než historický.

Cílem bloku je seznámit žáka s některými aspekty žánru mýtu. Dále je cílem ukázat, že starý text může být v současné době aktuální a sdělný, a také zprostředkovat žákům kvality jazykové obraznosti díla. Vzhledem k náročnosti textu jej dělíme na více částí, jednak kvůli porozumění, jednak kvůli možnosti stupňování náročnosti otázek.

První fáze práce s textem otevře otázku mytického versus historického času. V dalších fázích budeme sledovat především porozumění textu,

hledání v textu, žákův vlastní názor na věc opřený o argumenty a hlubší interpretaci smyslu. Na závěr se budeme věnovat řecké a římské mytologii, ne však formou výkladu a pojmové výuky, ale vlastní zkušeností z četby.

Cíl hodiny	Žák chápe vztah mýtu a historie (rozdíly i společné znaky). Chápe mýtus jako literární žánr s jeho specifiky. Identifikuje a interpretuje proměny ve vztahu k titulu díla.
Učivo dle RVP	Záznam a reprodukce hlavních myšlenek textu, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Písemné dokončení, řízená diskuze, vyhledávání v textu, spontánní mluvený projev, připravený mluvený projev, samostatná reflexe.
Zpracovávané literární aspekty	Mýtus, mytický a historický čas, antická literatura, římská a řecká mytologie.
Doporučená délka bloku	2 hodiny

Před četbou:

Pokus se doplnit větu: „Nejdříve vzešel.....“

Učitel napíše na tabuli uvedený začátek věty a nechá žákům čas, aby si mohli rozmyslet vlastní **písemné dokončení**. Abychom předešli možným problémům v porozumění, učitel navrhne synonymum ke slovu „vzešel“ (nastal, byl).

Úkol má žáky naladit na žánrový okruh mýtu, tedy především pohádkový nebo mytický časoprostor, a vyprovokovat u každého z nich takovou dávku fantazie, aby se při interpretaci textu neuzavíral do historického času.

Myslíš si, že dříve byl život jednodušší, nebo složitější? Proč?

Myslíš si, že lidská společnost se vyvíjí k lepšímu, nebo k horšímu?

Tyto dvě otázky by měl učitel spojit v **řízené diskuzi**. Neočekáváme od žáků odpovědi uzavřené, ale otevřené, třeba i nejednoznačné, s uvedením argumentů pro i proti. Lze samozřejmě očekávat různé úhly pohledu a různé názory ve skupině, které bychom ale měli všechny akceptovat a podpořit. Cílem je, aby si žák uvědomil změny při vývoji společnosti a plynutí doby a aby se naladil na téma úryvku.

Kdybys mohl(a) libovolně cestovat v čase a prostoru, kde a kdy by ses chtěl(a) octnout a proč?

Touto otázkou předjímáme jeden z konstitutivních rysů žánru mýtu, a to jeho nezakotvenost v reálném, historickém čase. Proto žáky vedeme k vlastnímu vyprávění mimo reálný čas. Doporučujeme polohlasné **sdělování ve dvojici**.

U tohoto úkolu je lepší žákům zadat časový limit, aby se hodina nezvrtla v předhánění se, kdo dá bláznivější odpověď. Opět po žácích požadujeme, aby své odpovědi podpořili argumenty.

Publius Ovidius Naso
Čtvero věků (Proměny)

*Nejdříve vzešel věk zlatý, kdy bez zákonů a soudců
člověk od sebe sám si správně a poctivě vedl.
Nebylo před trestem strachu, ni na deskách kovových vryté
nečtly se výstrahy přísné a nebál se výroků soudních
o milost prosící dav: Byl bez soudce bezpečen každý.
Dosud nesestoupila z hor domácích do plyných proudů
pinie, stesaná v loď, chtěc navštívit daleké kraje;
jiné přímořské břehy než svoje neznali lidé.
Srázný hluboký příkop až dosud nesvíral města,
lidé neznali dosud ni polnic ni točivých rohů,
nebylo přilbic ni mečů a lidstvo neznalo válek,
bezstarostně a klidně čas všechen trávil v míru.
Sama i země netknutá rádlem a nevzdělávaná,
od pluhů neporaněná, vše dávala z vlastní své vůle.
Člověk se spokojil jídlom, jež bez jeho úsilí rostlo:
plody planiky sbíral a horské jahody černé,
dřínky a ostružiny, jež na keřích trnitých rostou,
žaludy sbíral, když spadaly s košatých Iovových dubů.
Věčné trvalo jaro a mírný západní větřík
ovíval vlahými vánky ty bez semen vyrostlé květy.
Brzy i plodiny nesla zem doposud nezorávaná,*

*pole, ač nepřeorané, se bělelo těžkými klasy.
Tady potoky mléka, tam potoky nektaru tekly,
z věčně zelených dubů med žlutavý po kapkách kanul.*

Po přečtení zlatého věku:

*První věk se nazývá zlatý. Co vše může mít přívlastek zlatý nebo ze zlata?
Proč se tak podle Tebe věk nazývá?*

Žáci si otázky **individuálně promyslí**, poté o možných odpovědích **diskutují** ve třídě.

Sledujeme především literární, textový aspekt. Naším cílem je, aby žáci dokázali interpretovat metaforický přívlastek zlatý. S dovedností adekvátně interpretovat nedílně souvisí dovednost formulovat příslušné konotace a asociace, proto má otázka svoji druhou část. Žáci budou například uvádět: zlatý déšť, zlatý podzim, Zlatou bulu sicilskou, zlaté srdce, pohádky *Tři zlaté vlasy děda Vševěda*, *Zlatý kolovrat* atp.

Jaké další tři věky by mohly po věku zlatém následovat, když se text jmenuje Čtvero věků?

Žáci si **zapíší** své nápady, poté je prezentují.

Touto otázkou předjímáme následující text. Ovidiův text pokračuje věkem stříbrným, bronzovým a železným, od žáků ale očekáváme jakoukoli smysluplnou odpověď, která by v sobě měla vertikální (např. zlatý, kamenný, dřevěný) nebo horizontální (např. zlatý, modrý, červený) logiku. Následuje čtení další části textu.

*Jakmile v podsvětí tmavé byl Saturnus od syna svržen,
nad světem i Iuppiter vládl, a stříbrné potomstvo vzešlo,
horší sice než zlaté, však cennější plavého kovu.
Dřívější trvalé jaro hned Iuppiter zmenšil a zkrátil,
na čtyři období rok pak rozdělil: na krátké jaro,
na parné léto a nestálý podzim a mrazivou zimu.
Tehdy poprvé vzduch se rozžhavl, vyprahlým žárem
sálal a ve výši uvízl led, jenž utuhnul větrem.
Tehdy poprvé v obydlí vešli: jím obydlím byla
jeskyně, křoviny husté a proutí svázané lýkem.*

*Tehdy do dlouhých brázd si poprvé zaseli zrna
obilná; mladičkový býk pak zabučel pod tíhou jařma.*

Po přečtení stříbrného věku:

Po zlatém věku nastal další věk. Jak se jmenoval?

Byl lepší, nebo horší než předchozí?

Za jakých okolností nastal? Pokus se vyhledat v textu příslušné místo, kde se o přechodu věku zlatého do věku stříbrného hovoří.

Žáci pracují **individuálně**, potom učitel s celou třídou odpovědi reflektuje.

Čtveřicí otázek sledujeme hlavně porozumění přečtenému textu, a to na čtenářské úrovni (porozumění příčinám a následkům), a hledání (argumentů) v textu. Stupňujeme tedy náročnost úkolů - po základní charakteristice, vytvoření asociací a anticipaci požadujeme po žácích vyhledání konkrétních referencí v textu.

*Třetí po tomto věku věk nastoupil, bronzové plémě,
krutější povahou svou a náchylný ke strašným zbraním,
zločinný nebyl však; posléz věk z tvrdého železa nastal.
Do věku z horšího kovu hned pronikl všeliký zločin,
zmizel veškeren stud a pravda a poctivost všecka,
na jejich místo šla lest a přetvářka, úklad a podvod,
přišlo násilí hrubé a po jmění zločinná touha.
Plavec svěřoval větrům, ač doposud dobře je neznal,
plachty – a lodní kýly, jež na horách vysokých dlouho
strměly, v neznámých proudech se stávaly tančící hříčkou.
Půdu, všem společnou dříve, jak vzduch byl a sluneční světlo,
měřič přeopatrný už vymezil hranicí dlouhou.
Ne však obilí jen a povinné pokrmy člověk
od země bohaté žádal – i do nitra země se vniklo:
bohatství kovů, jež k špatnostem svádí, teď dolují lidé
kovů, jež ukryla země až do hloubky k podsvětním stínům.
Již je tu železo zhoubné a železa zhoubnější zlato,
kruté vzcházejí války, jež bojují obojím kovem.
Ruce plničké krve již mávají řinčící zbraní.
Žije se z loupeže jen; tchán před zetěm, před hostitelem
není bezpečný host; i bratrská láska je vzácná;
manželce hrozí muž a ona zas manželci zhoubou,*

*ukrutné macechy mísí své smrtelné jedy a syn se
předčasně pídí, co roků má otec mu naživu zůstat.
Po zbožnosti se šlape a panenská bohyně Dyké
poslední z nebešťanů zem opouští, prosáklou krví.*

Po přečtení bronzového a železného věku:

*V kterém z věků přichází do lidské společnosti zločin?
Jakých špatností se dopouštějí lidé ve věku železném?*

Žáci pracují **individuálně**, potom učitel s celou třídou odpovědi reflektuje.

Cílem daných otázek je ujistit se, že žáci porozuměli poslední části, než se s žáky pustíme do reflexe celého textu.

Po přečtení celého textu:

*Proč mohl autor zvolit posloupnost čtyř věků od zlatého k železnému?
Jak bys jinak pojmenoval(a) jednotlivá období? Podle jakých kritérií,
klíčů?*

Kterému ze čtyř věků se podle Tebe podobá dnešní doba a proč?

Žáci pracují na otázkách **v menších skupinkách**. Mluvčí každé skupinky pak přednese návrhy zbytku třídy.

Odpovědi na první otázku žáci reflektují kromě vlastní posloupnosti věků v podstatě vnímání celého textu (text je na gradaci založen).

S Ovidiovou posloupností dále pracujeme v druhém úkolu, kde dostanou žáci prostor samostatně reflektovat vývoj popisovaný v textu. Tím, že tvoří alternativu k pojmenování věků, text interpretují. V případě, že mají žáci problémy kategorie vymyslet, může jim učitel navrhnout například následující: barvy, zvířata, rostliny, materiály či roční období.

Třetí otázkou vedeme žáky k takové interpretaci, ve které by spojili čas textu (železný věk) s dnešní dobou a reálným historickým časem. Musíme se však ujistit, že žáci například nezaměňují dobu bronzovou a bronzový věk a dobu železnou a železný věk.

Záměrně nezařazujeme otázku „Jak byste pojmenovali dnešní dobu?“, protože chceme zachovat univerzální mytický čas, který je rozdělen do čtyř

věků. (Otázka by mohla navádět k pojmenování věku pátého, nevedla by tedy k uvědomění si paralel, ale k pletení si času historického a mytického.)

Která vlastní jména se v textu vyskytují a komu podle Tebe patří?

Po adekvátním prostoru pro samostatnou práci pracuje učitel s celou třídou formou **řízené diskuze**.

Tato otázka využívá **vyhledávání v textu**, aby otevřela téma na pomezí historie a literární historie, neboť propria v textu patří římským božstvům. Pokud žáci jména neznají, učitel může pomoci nápovědou jmen řeckých protějšků. Učitel pokračuje následující otázkou, která je z pochopitelných důvodů uvedena jen v metodických poznámkách.

Znáš jména jiných antických bohů?

Žáci **brainstormingovou metodou** uvádějí jména dalších římských a řeckých bohů, učitel **zapisuje na tabuli** odpovědi žáků a přehledně je třídí, např. na řecké a římské, do schématu zahrne i bohy z textu. Lze přidat ještě otázku, čemu daný bůh vládl a co dalšího o něm vědí. Pokud jsou jména pro žáky úplně nová, mohou si informace o bozích vyhledat za domácí úkol.

Návrh tabulky:

Římští bohové

Saturnus (též Saturn)

Iuppiter (též Jupiter)

Justitia (též Astraea)

Řeční bohové

Kronos

Zeus

Dyké (též Diké)

Přes jména bohů se dostaneme k tématům **řecká a římská mytologie** a **antická literatura**. Nevyučujeme pojmy, nýbrž pro seznámení s nimi využíváme řecké a římské mýty. Žáci si mohou některé báje vyprávět, pokud příběhy neznají, učitel si může opatřit rozšiřující text. Doporučujeme například *Staré řecké báje a pověsti* od Eduarda Petišky.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Vyber si jeden z věků a v jednom odstavci písemně ztvárni jeho další charakteristiky nebo charakteristiky, které jsou v textu jen naznačeny.

Vyber si jeden z věků a vymysli krátký příběh do něj zasazený.

Uvedené úkoly se zaměřují na dovednost **psaní**, i když každá trochu jinak. První se soustředí na důsledné porozumění žákem vybrané krátké pasáži textu. Úkolům tohoto typu jsme se sice vzhledem k náročnosti jazyka dosud vyhýbali, nyní je však po celkové reflexi textu a díky individuálnímu výběru jen krátkého úryvku možné ho zařadit. První úkol zároveň umožňuje vyzkoušet si nápodobu autorského stylu. Do této činnosti žáky nenutíme, mohou psát i stylem vlastním. Druhý z úkolů naopak více akcentuje vlastní tvořivost.

Vezmi si čtvrtku, rozděl si ji na čtyři části a pokus se namalovat krajinu, jak se během čtyř věků asi proměňovala. Do každé části namaluj krajinu za jednoho ze čtyř věků, o kterých jsi četl(a).

Pokud máme zájem téma ještě více obohatit, můžeme se pokusit o mezipředmětovou činnost, která však není v rozporu s literárně výchovnými cíli, naopak do nich zapadá. V předmětu výtvarná výchova se mohou žáci pokusit o vytvoření **ilustrace textu**. Úkol opět vyžaduje vyjádření subjektivní představy o textu, nyní však způsobem, který může být pro žáky snazší než předchozí verbální.

Legends and stories of the Maya: False beauty

Legends and stories of the Maya tell about old Indian customs, famous ancient rulers, magical beings, in which the Mayas believed, mythical places, relationships between people and human qualities. They bring us evidence of ancient traditions of Mayan ancestors and their wisdom.

We chose this text, because it represents to us an unknown culture and expands it for our students about the world and non-European traditions. Even so, it shows that the story, although it takes place in a completely different environment, hides for us a very understandable message.

In the introduction of the lesson we will activate our knowledge of Mayan culture and we will help our students with difficult words in the text. Then we will work with the text and we will put it into the context of Czech proverbs.

Cíl hodiny	Žák dokáže zobecnit poselství příběhu. Žák si uvědomuje paralely naší a mayské kultury.
Učivo dle RVP	Interpretace literárního textu.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Diskuze, vyhledávání informací, připravený mluvený projev.
Zpracovávané literární aspekty	Literárně tematizovaná mayská kultura, poučení, přísloví.
Doporučená délka bloku	1 hodina

Před četbou:

Kdo to byli Mayové? Co o nich víš?

Všetchna tato slova jsou spojena s mayskou kulturou: tunika, huipil, kapokový strom, sisal, ceiba, hamaka. Najdi si ve Slovníku cizích slov a Encyklopedickém slovníku ta, která neznáš. Pokud některá nenajdeš, učitel Ti je vysvětlí.

Students will work in **skupinkách** (groups) so large that each of them will get one *Slovník cizích slov* and one *Encyklopedický slovník*. Together they will give a list of words about the Mayas and they will look for the new words. At the end of the lesson the teacher will present the information from each group.

Ve fázi před čtením **aktivujeme znalosti** o mayské kultuře a připravujeme žáky na čtení obtížných a neznámých slov. Se slovy pracujeme před četbou, aby jejich neznalost pak nerušila samotnou četbu. Práci se slovníky volíme proto, aby se žáci postupně učili **vyhledávat si informace** sami a zároveň přišli do styku i s jiným zdrojem, než je internet. Ne všechna slova jsou však bohužel v běžných slovnících obsažena, proto uvádíme jejich definice²⁵ i zde:

tunika – spodní oděv, obal, vrstva; oděv volného rovného střihu

huipil – splývavý šat

kapokový strom ceiba – tropický strom, v jehož tobolkách jsou semena obalená dlouhými vlákny, bot. rod Eriodendron

sisal – pevná lehká lesklá vlákna z listů agáve (agáve – okrasná bylina s přízemní růžicí tuhých, na okrajích ostnatých listů)

hamaka – visuté lůžko, houpací síť

Legenda a příběh Mayů Falešná kráska

V mayské vesnici Tutus žila jedna dívka, které říkali kráska.

Každý den pozdě odpoledne, když se slunce sklánělo k západu, si oblékla dlouhou bílou tuniku s pestrobarevným vyšíváním, které Mayové říkali huipil, pročešala si dlouhé černé vlasy a namalovala tváře. Celá naparáděná se pak postavila do dveří své rodné chýše ve snaze zalíbit se některému mladíkovi.

Jednoho podvečera kolem chýše procházel mladý muž, který byl ještě málo zkušený. Když uviděl pohlednou a upravenou dívku ve dveřích chýše, zastavil se a milým hlasem jí řekl:

„Jak jsi krásná, dívko! Hned bych se s tebou oženil.“

Zadíval se na ni ještě víc a potom se jí troufale zeptal:

„Vzala by sis mě za muže? Co mi na to povíš?“

Dívka neváhala a odpověděla rázně:

„Vezmu si tě. Ale jedině v tom případě, když budeme mít svatbu ještě dnes.“

Mladík se rozmýšlel jen chvíli a pak řekl:

„Tak dobrá. Ať je po tvém.“

A tak se stalo, že byla narychlo připravena svatba. Do místnosti, ve které měli oba spolu spát ve visutém lůžku, v hamace, kráska rozmístila vonné byliny a zapálila suchou větvičku ze stromu podobného skořicovníku. V celé chýši to zavonělo příjemnou vůní. Svatební lůžko bylo utkáno z nejjemnějších vláken sisalu různých barev. Polštářech byl naplněn vrstvou nejlehčího chmýří z plodů kapokového stromu ceiby, který je jemnější

²⁵ Používáme definice z následujících zdrojů: *Slovník cizích slov* (Š. Vlašín a kol., 1977) a http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=kapok

než vata z bavlny. Chýše byla zvenčí vyzdobená barevnými fábory. Mladý ženich byl přímo okouzlen.

Po krátkém svatebním obřadu ulehli spolu oba manželé, plni lásky a toužení, spokojeně s šťastně do svatebního lůžka.

Ráno, když se rozednilo a paprsky slunce pozlatily písčitou podlahu, začala si kráska mnout oči a po chvíli si vyndala falešné oko z barevného kaménku, protože ji tlačilo. Potom si strhla umělé řasy a setřela barvu z očních víček. Posléze si ženich všiml, že jí spadla falešná ňadra, zhotovená ze dvou pokliček džbánu, a že jí odpadly vycpávky z hýždí a stehen. Nakonec uviděl, jak krásce spadla paruka z hlavy a vypadl umně provedený umělý chrup, který měla nasazený na několika zbylých zubech.

Ženich se nerozpakoval, vyskočil z visutého svatebního lůžka, vyběhl z chýše a pelášil pryč z vesnice. Už se tam nikdy nevrátil. Pochopil, že je nutné být v životě ostražitější.

Teď už věděl, že do svatby je krása některých dívek jen umělá a falešná. Proto je třeba, aby ženich svou nevěstu před svatbou, pokud je to možné, dobře poznal, aby se nedočkal příliš brzy hořkého zklamání.

Po četbě:

Proč myslíš, že jí říkali kráska?

Byla by mayská kráska vnímána jako kráska i u nás?

Žáci se **ve dvojicích** nad otázkami zamyslí a poté sdělují své dojmy a názory učiteli, který diskuzi řídí. V diskuzi se s žáky můžeme dostat i k tématu kultu krásy a diskutovat o jeho podobě dnes a v minulosti, v naší a v jiných kulturách.

První otázka odkazuje na pointu příběhu. Kráska vůbec nebyla krásná, její krása byla falešná. Můžeme spekulovat, zda ji tak lidé z vesnice nenazývali ironicky. Žáci by si též měli všimnout, že ideál krásy je v mayském příběhu jiný, než v naší současnosti – za přitažlivé se považují silné hýždě a stehna a velice důležitá je zdobnost.

V závěru příběhu je poučení. Komu myslíš, že je určeno?

Dokážeš vybrat nejvhodnější přísloví / rčení, které by vystihovalo smysl příběhu?

- Pod svícnem bývá největší tma.
- Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše.
- Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
- Svůj k svému.
- Nekupuj zajíce v pytli.
- Bez práce nejsou koláče.

- Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
- Nechlub se cizím peřím.

Žáci pracují **ve dvojicích**. Společně se pokusí vysvětlit poučení v posledním odstavci příběhu a vybrat nejvhodnější přísloví. Učitel pak řídí **celotřídní diskuzi** o výběru přísloví, žáci dávají argumenty, proč se které podle nich hodí.

Úkol spojuje dvě činnosti. Žáci se snaží o zobecnění poselství příběhu, čili o základní **interpretaci**, a s tímto zobecněním pak dále pracují tak, že se mu snaží vybrat nejvhodnější přísloví. Práci s příslovími volíme proto, že si tak uvědomíme paralelu mezi kulturami – význam mayského poučení můžeme nalézt i v českých příslovích. Také jsme si vědomi, že současní žáci příliš lidovou slovesnost neznají, ač by již měla být součástí jejich všeobecných znalostí, a proto pokládáme za vhodné s ní v hodinách literatury pracovat.

Při závěrečné diskuzi o nejvhodnějším přísloví nepovažujeme určitou odpověď za jedinou správnou. Účelem je, aby si žáci uvědomili rozdíly významů jednotlivých přísloví a dokázali svoji volbu obhájit. Z daných považujeme za nejvhodnější Nekupuj zajíce v pytli. Akceptovatelná jsou však s příslušným vysvětlením i jiná.

Fakta versus fikce

Již od dávných dob se v literatuře setkáváme s žánry, ve kterých se fantazie mísí s realitou. Některé se skutečnosti drží méně, jiné více, některé texty se za pravdivé pouze vydávají. Z daných žánrů jmenujme například autobiografie, kroniky, cestopisy či kramářské písně. V těchto žánrech střetává funkce zábavná a informační, kdy jedna podmiňuje druhou. Abychom byli schopni informace přijmout, musí být podány zajímavě, zábavně. A naopak u některých fantaskních kronik nebo cestopisů čtenáře či posluchače fascinoval právě fakt, že by mohly být pravdivé.

Do tohoto bloku zařazujeme dva žánry mísící v sobě fakta a fikci, i když každý v jiném poměru. Morytát podává populární formou zprávu o vraždě – zpracovává tedy reálnou událost. Městská pověst se naopak tváří jako čistá realita („stalo se kamarádovi mého kamaráda“), je však pouhou fikcí, i když zasazenou do uvěřitelného prostředí. Společně však mají to, že vycházejí vstříc zvědavosti a senzacechtivosti širokého publika, a zaměřují se proto na extrémní události (srov. Mocná, Peterka 2004).

Morytát

Morytát, patřící do žánru kramářských písní, vypovídá o vraždách, od tradičních loupežnických historií po příběhy z novinové černé kroniky. Kromě prvotní zpravodajské funkce má též funkci zábavnou a didaktickou.

Při práci s písní se s žáky snažíme odhalit zejména zpravodajskou funkci a to, že je ovlivněna funkcí zábavnou. Po posleších převádíme morytát do jiných žánrů a vytváříme ilustrace, čímž se dobíráme konstitutivních rysů morytátu.

Cíl hodiny	Žák vybírá ze slyšeného důležité informace, které písemně zaznamenává. Žák si při srovnání s jinými žánry uvědomuje specifické rysy morytátu.
Učivo dle RVP	Záznam a reprodukce hlavních myšlenek textu, volná reprodukce slyšeného textu, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod, žánr morytát, publicistické žánry.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích,

	skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Diskuze, poslech, písemný záznam z poslechu, tvorba vlastního textu, tvorba ilustrace.
Zpracovávané literární aspekty	Pololidová literatura, morytát.
Doporučená délka bloku	2 hodiny

Před poslechem:

Jak se asi předávaly zprávy v době bez novin a televize?

Jaké zprávy myslíš, že se předávaly a co lidi ve zprávách nejvíce zajímalo, jaká témata?

Žáci pracují v **malých skupinkách** po třech až čtyřech. Učitel při zpětné vazbě dovede k obsahu pojmu **pololidová literatura**.

Cílem zde není, aby žáci aplikovali pojmy lidová a pololidová slovesnost, mají jen pochopit jejich obsah. Vedeme žáky k tomu, aby si uvědomili, jak se zprávy podávané ústně lišily od zpráv psaných – musely mít zajímavý příběh, jednodušší slovní zásobu a k zapamatování pomáhalo i zveršování a zhudebnění. Přikládáme seznam návodných otázek, které mohou pomoci k závěrům dojít, a možných odpovědí na ně.

Jaké příběhy si pamatuješ? Jaké ne? Proč? – Ty, co mě baví, jsou o něčem, co mám rád/a, jsou napínavé.

Co si zapamatuješ lépe? Pohádku, nebo text z encyklopedie? – Pohádku, má příběh a nejsou tam tak složitá slova.

Proč si pamatuješ písničky? – Protože se rýmují a podle melodie.

Slyšel jsi někdy slovo morytát? Jaký by mohlo mít význam?

Co by Tě v něm zajímalo?

Učitel pracuje s **celou třídou** a vysvětlí význam slova **morytát**. Dále zaznamenává na tabuli informace, které jsou pro příběh důležité, vzniká jakýsi formulář. Může se stát, že žáci do formuláře zařadí i prvky, které v našem morytátu nejsou. V tom případě pak nechají při poslechu kolonky prázdné, případně se je mohou po poslechu pokusit domyslet.

První otázka pracuje se zvukovými konotacemi. Pro přesnější vysvětlení můžeme uvést slova příbuzná, jejichž význam by někteří žáci mohli znát – například mord či morituri.

Druhou otázkou se snažíme určit informace, které jsou v typickém moritátu obsažené. Jmenujeme je v příkladu formuláře.

Příklad formuláře:

Pachatel(é):

Oběť:

Motiv:

Místo činu:

Vražedná zbraň:

Svědkové události:

Trest:

První poslech bez textu:

Opiš si „formulář“ z tabule a během poslechu jej zkus vyplnit.

Žáci **poslouchají** bez sledování textu a **samostatně** vyplňují formulář, který předtím společně s učitelem vytvořili. Poté si rychle zkontrolují informace, které postřehli, ve dvojicích a následně celá třída s učitelem.

Hlavním cílem úkolu je pokusit se **písemně zaznamenat hlavní informace** v textu. Na úkolu trénujeme rovněž schopnost porozumění slyšenému, žákům tedy text záměrně nedáváme. V případě integrovaných žáků (cizinců se špatnou znalostí češtiny či například žáků s poruchou soustředění) může učitel tyto děti zvýhodnit tím, že jim text poskytne.

Druhý poslech s textem:

Kdo byl vrahem a čím vraždil? Kdo se stal obětí tohoto hrozného činu? Jak celá situace dopadla? Doplň si, co jsi nepochytil při prvním poslechu.

Při druhém **poslechu** si mají žáci ověřit informace, které si zapsaly, i ty, kterým nerozuměli. Po poslechu napíše učitel na tabuli obtížná slova (seznam i s vysvětlením pod komentářem k úkolu) a žáci ta, která znají, vysvětlí spolužákům. S ostatními pomáhá učitel.

Varianta: v případě velmi šikovné třídy může učitel zkusit i druhý poslech bez textu. V takovém případě vysvětlíme obtížná slova před poslechem.

seknice = světnice

špejchar = spíž

arest = vězení

Nová píseň

*Slyšte, co se událo, ukrutná to pomsta
a to ve vsi Kerendov, nedaleko města
Jan Čapek se jmenuji, ve Lhotě zrozený
a to z panství Krásenského, ve vsi vychovaný*

*Já celý láskou raněn k mej milence milý,
nechtěl jsem dopustiti, by tam chodil jiný
Ovšem že byl kamarád, jeho radši měla
a já jsem jí povídal, zabiju vás oba*

*Marjánko, srdce moje, nedopouštěj na to,
abych já to učinil, pamatuj si na to,
že já nejmíň dva roky tebe již miluji,
ona se mně zasmála, já byl zlosti plný*

*Chodil já jsem po dva dni a jen stále zkoumal,
jak bych je pohromadě oba dva uhlídal
Tu se poštětilo, vidím ho v seknici,
já se oknem díval, on právě mluvil sní*

*Já celý zlosti plný do špejcharu jsem šel,
aby žádnéj nevěděl, skrytej jsem tam ležel
Po chvíli došla Marjánka ke spaní
a také můj lásky sok dovedl se tam s ní*

*A tu o mně mluvili, já jsem je poslouchal,
najednou jsem vyskočil, nožem jsem ho píchal
Tu Marjánka zvolala: pro Kristovy rány,
copak se tu děje! Já vrazil nůž do ní*

*Ještě několik ran jsem jí nožem udělal,
v tom doběhli domácí, já ho do se vehnal
Naše těla krvavá v bolestech úpěla,
jenom moje milenka ducha vypustila*

*Pak mě hnedky svázali, do seknice vnesli,
o Františka Horáka velkou starost měli*

*Pro otce duchovního v čerstvosti hned jeli
a co jest se stalo, právu oznámili*

*Nyní mě už jen čeká zasloužený trest,
od slavné apelace zasloužený arest*

Po druhém poslechu:

Zkus se vžít do role a) novináře, b) četníka a podle textu napsat o dané události: a) novinový článek, b) policejní zprávu.

Žáci **individuálně píší vlastní texty**, za osnovu jim může sloužit jimi vyplněný formulář. Lze zadat i jako domácí práce.

Před zadáním úkolu je vhodné s žáky zopakovat základní rysy žánru zpráva a poté se pokusit vyvodit rozdíly mezi uvedenými typy zpráv. U policejní zprávy, tedy zprávy úředního rázu, vyžadujeme maximum dat v minimu textu, věcnost, přesnost, úplnost, objektivnost a rozlišení podstatného a podružného. U novinového článku můžeme částečně akceptovat i jistou subjektivnost, například v řazení informací či expresivitě (srov. Vlašín 1977).

Převádění textu do jiného žánru nepřímo odhaluje **rysy žánru** původního. V našem případě převádíme písňovou formu do prostého textu. Při zpracování policejní zprávy se musíme zdržet expresivity, naopak novinový článek, zvláště pokud žáci zvolí tón bulvárních periodik (což se vzhledem k charakteru zprávy v morytátu pravděpodobně stane ve většině případů) právě tento rys s morytátem sdílí.

Typické pro morytát bylo, že písničkář při zpěvu ukazoval děj ještě i pomocí obrázků, podobných komiksu. Pokuste se ve skupinkách takový komiks k písni vytvořit.

Žáci **ve skupinkách** vytvářejí k textu jednoduché **ilustrace**. Poté si skupiny porovnají, které situace pro ilustrování vybraly a jak je ztvárnily.

Před započítáním práce doporučujeme zadat časový limit a počet ilustrací. Časový limit zadáváme, neboť smyslem není vytvořit dokonale propracované ilustrace, ale tvorbou si zafixovat jeden z konstitutivních rysů žánru. Omezením počtu ilustrací nutíme žáky k výběru jen nejdůležitějších momentů, a tím k tvorbě osnovy a jednoduchému převyprávění obsahu. Žáci se také sami musí ve skupině dohodnout, které situace je důležité

ztvárnit. Rozvržení práce už necháváme na nich – mohou si zvolit jednoho kreslíře, nebo může každý pracovat na jiné ilustraci.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Dokážeš např. na internetu vyhledat (třeba jen přibližná) data vynálezů, které znamenaly převrat v komunikaci? Spolu s daty vyhledej i jména vynálezců, popř. těch, kteří vynález zdokonalili.

Žáci úkol plní jako **domácí práci**, ve škole ji pak ústně prezentují. Prezentace může probíhat v hodině předmětu českého jazyka a literatury v rámci cvičení **přípraveného mluveného projevu**, či, pro posílení mezipředmětových vztahů, po dohodě s vyučujícím v jiném předmětu.

Úkol můžeme zařadit do průřezového tématu Mediální výchova, kde si žák má osvojit některé základní poznatky o fungování a společenské roli současných médií, o jejich historii a struktuře fungování (viz RVP).

Ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie úkol využijeme pro cvičení vyhledávání informací (viz RVP). Zde doporučujeme požadovat výsledek práce v elektronické podobě.

Petr Janeček: Černá sanitka a jiné děsivé příběhy

Městské pověsti, v anglickém originále urban legends (což někdy vede k nesprávnému překladu městské legendy), jsou moderním ekvivalentem dávných mýtů a pověstí. Mají tedy blízko k jinému bloku v naší práci – *Napříč časem a kulturami*. Vzhledem k časové i místní aktuálnosti jsme se zde přiklonili k tematickému dělení, ač by, co se týče žánru, patřily spolu s mýty k lidové slovesnosti.

S městskými pověstmi se v současné době žáci setkávají z mnoha stran a ne vždy si jsou vědomi, že jde o fikci. Proto si klademe za cíl seznámit žáky s rysy městských pověstí, aby je mohli snáze rozpoznat, a dovést je k tomu, aby si sami uvědomili, že zprávy z nevěrohodných zdrojů je třeba kriticky hodnotit.

Cíl hodiny	Žák je schopen rozlišit městské pověsti od reality. Žák využívá znalosti rysů městské pověsti ke kritickému hodnocení informací z nedůvěryhodných zdrojů.
Učivo dle RVP	Rysy literatury konzumní, žánr moderní pověsti.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Diskuze, hledání v textu, spontánní mluvený projev, komparace textů.
Zpracovávané literární aspekty	Městská pověst.
Doporučená délka bloku	1-2 hodiny

Před četbou:

O čem může vyprávět příběh s názvem Banánovník z nákupního centra? Čeká nás četba textu s hrůzostrašnými motivy. Jak to může být spojeno s banánovníkem a s nákupním centrem?

Žáci pracují **ve dvojicích**, v krátkém časovém limitu se pokoušejí vymyslet příběh. Učitel pak vyzve dobrovolníky, aby své příběhy prezentovali, případně vybere dvě až tři dvojice sám.

Cílem je tematicky i žánrově **anticipovat** následující četbu. Uvádíme žáky do světa pověstí, které pro ně budou pravděpodobně překvapivě

spojeny s moderní dobou. Aktivitě nevěnujeme moc času, aby se nám hodina nezměnila jen ve vymyšlení absurdních příběhů.

Banánovník z nákupního centra

Jeden můj kamarád mi asi před čtyřmi lety vyprávěl tuhle poměrně drsnou historku. Jeho známé si se ženou koupili v jednom velkém nákupním centru se zahradnickými potřebami, myslím že v Baumaxu, větší exotický strom v květináči, banánovník. Postavili ho v bytě do kouta.

Moc se jim líbil, jenom jim bylo divný, že vždycky když ho zalévali, ozývalo se z něj takový divný pískání. Manžel to ale vysvětloval vzduchovou kapsou v hlíně v květináči, do které když vniká voda při zalévání, tak vydává takový divný zvuky. Zalévali banánovník dál, ale po čase se jim zdálo, že se to pískání pomalu zesiluje.

Tak zavolali přímo do nákupního centra, jestli jim něco neporaděj. A když to vysvětlovali někomu na poradenský lince v obchodu, tak tomu člověku z nákupního centra najednou zvažněl hlas a důrazně řekl: „Okamžitě všeho nechte, opusťte svůj byt a dejte zvenku před domovní dveře ručník! Počkejte venku na ulici, jsme okamžitě u vás!“

Oni byli zmatení, ale udělali všechno přesně podle instrukcí, vyběhli z bytu, před dveře dali ručník a čekali venku na chodníku. Za chvíli přijela dodávka a v ní chlápce v igelitových pláštěnkách a s maskama – deratizační komando. Vběhli do bytu, za chvíli vyběhli a něco nesli v hermeticky uzavřeném kufříku. Známý se ptal, co to jako má znamenat.

Mluvčí obchodního řetězce jim vysvětlil, že se moc omlouvá za způsob varování, ale že byli s manželkou ve velkém ohrožení života. Tento případ se přes všechna bezpečnostní opatření stal firmě už několikrát a oni přesně vědí, co mají v takových případech dělat. Už se prý několikrát stalo, že z tropů přicestovala s banánovníkem na kořenech nakladená vajíčka smrtelně jedovatých štírů. Jejich banánovník byl zrovna tenhle případ, a když banánovník zalévali, malí štíři, kteří se postupně z vajíček líhli, vydávali to podivné pískání.

Po četbě:

Věříš, že se příběh skutečně stal? Proč ano / ne?

Učitel pracuje s celou třídou v **řízené diskuzi**. Sbírá názory žáků a nechává je krátce jejich stanovisko zdůvodnit. Poté žákům prozradí, že příběh je fiktivní a patří do žánru **městských pověstí**, pojem objasní.

Formu řízené diskuze volíme hlavně kvůli formulaci otázky. Otázka zjišťovací, i s dodanou otázkou *Proč?*, nenabízí možnost dostatečně

rozvitých odpovědí. Vedeme žáky k tomu, aby v textu odhalili hyperboly a tím i nevěrohodnost textu (rodina musela okamžitě opustit byt, kvůli jedné květině přijede celé komando atp.).

Pokud se příběh nestal, proč zvolil jeho autor zrovna banánovník a proč nákupní centrum?

Dokážeš v textu odhalit nespisovné tvary slov? Proč jsou v úryvku použity? Kde se můžeme s takovýmto typem zpráv setkat?

Žáci pracují **ve dvojicích**, po skončení vyměřeného času učitel sbírá vysvětlení a společně s žáky vyvodí charakteristiku městských pověstí.

Otázky mají pomoci žákům induktivně odhalit hlavní **rysy městských pověstí**.

Proč banánovník? S exotickou rostlinou máme málo zkušeností, stejně tak s kraji, odkud pochází, a může se pojit s případným nebezpečím spojeným s exotikou. Nebezpečí je zde de facto neznámé, a proto se ho více obáváme. Proč nákupní centrum? Davy lidí, masovost, komerční praktiky velkých nákupních center zvyšují možnost selhání hygienických opatření atp. Městské pověsti tedy stojí na často logicky sice vysvětlitelných, ale senzaci budících situacích.

V textu se vyskytují nespisovné tvary, neboť žánr preferuje mluvené texty v lidovém prostředí.

Městské pověsti se typicky šíří ústním podáním, což nám pravděpodobně potvrdí samotní žáci, neboť školní městské pověsti jsou mezi dětmi velmi známé a oblíbené. K tomuto předávání se v současnosti přidalo další médium, jímž je e-mailová komunikace, která se také může volně a nekontrolovaně šířit. Toto téma, pokud uznáme za potřebné, můžeme rozvést do delší diskuze a spojit hodinu literatury s mediální výchovou.

Znáš nějaký podobný příběh, který se vypráví mezi Tvými vrstevníky?

Žáci pracují **ve skupinkách** po čtyřech až pěti, navzájem si vyprávějí příběhy, pokud znají stejné, pokoušejí se přijít na shody a rozdíly. Dobrovolníci či vybraní žáci pak několik příběhů převypráví před třídou.

Žáci si zde mají uvědomit, jak jsou městské pověsti rozšířené, což jim dále pomůže **kriticky se stavět k informacím** z nedůvěryhodných zdrojů. Zároveň si procvičí **spontánní mluvený projev**. V menší skupince si vyzkouší stavění struktury vypravování určitého příběhu, díky čemuž budou při performanci před celou třídou jistější.

Také zde vystoupí na povrch další znak městského folkloru, jímž je variantnost, neboť různí žáci budou znát různé verze příběhů.

Další fámy, kterým děti mohou věřit, jsou například netopýr ve vlasech, škvor v uchu, injekční stříkačky v metru, pankáč v tramvaji, duch Boženy Němcové, žiletka na tobogánu.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Pro další ukázkou žánru a zároveň oživení hodiny připojujeme další příběhy k přečtení ve třídě. Texty **čte učitel**. Po každém příběhu může vyvolat krátkou **diskuzi**, zda žáci pověst slyšeli, zda by jí věřili, případně jaké má typické znaky.

Pověsti jsou převzaty z knihy Petra Janečka *Černá sanitka a jiné děsivé příběhy* (Praha: Plot, 2007). Upozorňujeme rovněž na knihu *Černá sanitka: Druhá žeň* a *Černá sanitka: Třikrát a dost* od stejného autora.

Kamarád byl s celou rodinou pryč na dovolené. Když se po několika dnech vrátil domů, našel svého křečka viset mrtvého na stěně ledničky... Až po bližším prozkoumání zjistil, že křeček snědl magnety, a přimagnetoval se na ledničku.

Když spíte venku, třeba pod širákem nebo ve stanu, je třeba prohledat všechny kouty, jestli se v nich náhodou nenachází škvor. Mnohokrát se totiž stalo, že někomu vlezl ve spánku do ucha.

Když škvor vlezl do ucha, tak se tam cejtí zahnaněj, a navíc se neumí v tom úzkým prostoru otočit. Prostříhne teda těma kleštičkama, co má na zadečku, tu nejjemnější část ucha – ušní bubínek! A vy potom ohluchnete!

Ženě ležící na pláži vlezl do ucha škvor, který působí nepříjemnou bolest. Žena zajde k lékaři. Ten jí suše oznámí, že přišla pozdě. Je třeba vyčkat, až proleze hlavou skrz, a pak druhým uchem ven. O několik týdnů později zajde žena znovu k lékaři, který škvora skutečně z druhého ucha vyjme. Po prohlídce šokované ženě oznámí, že inkriminovaný škvor byla bohužel samička, která při své cestě napříč hlavou mohla naklást desítky vajíček. Poradil jí, aby jedla léky a přípravky se silným obsahem železa, které se pak do larev dostane. K jejich likvidaci pak prostě stačilo přiložit k uchu silný elektromagnet.

Srovnej „Banánovník z nákupního centra“ s textem Morytátu a pokus se najít společné znaky obou textů. V čem se naopak liší?

Žáci pracují **individuálně**, poté o svých poznatcích **diskutují v menší skupině**. Učitel následně výsledky práce s žáky rozebere a pokud je třeba, znaky specifikuje.

Úkolem žáky vedeme ke schopnosti **komparace** na první pohled velice rozdílných textů - píseň versus anekdota, historie versus současnost.

Společné znaky textů: Oba texty jsou předávány ústní formou a mají populární charakter (budí senzaci, oslovuje široké vrstvy).

Rozdílné znaky textů: Městská pověst má pouze kratochvilnou, zábavnou funkci. U morytátu je silnější funkce informativní – uvádí přesnou lokaci a jména, historicky sloužil k předávání skutečných zpráv (i když značně příkrášlených).

Dobrodružství s dětskými hrdiny

Knihy s dětským hrdinou tvoří majoritní část dětské četby. Proto jsme ji nemohli opomenout ani v našem výběru. Zvolili jsme dvě ukázky z klasiky literatury pro děti a mládež - Twainova *Dobrodružství Huckleberryho Finna* a Lewisovy *Letopisy Narnie*. Obě díla přesahují pouhou zábavnou funkci literatury, reprezentují i silné morální hodnoty. V obou případech se s hlavními hrdiny vydáváme na cestu do neznámého prostředí, kde jsou zkoušeny takové kvality jako například přátelství a upřímnost. Vzhledem k tomu, že doufáme, že díla žáky zaujmou a knihu sami vyhledají, volíme ukázky ze začátku příběhu, abychom příliš neprozrazovali.

Při práci s texty pracujeme s dobrodružnou linií příběhu, často využíváme anticipace. Pokoušíme také charakterizovat dětské hrdiny, neboť motivace jejich jednání by pro žáky měla být snadněji uchopitelná než u dospělých hrdinů. Žákům také dáváme příležitost vztáhnout příběhy hrdinů k vlastní zkušenosti.

Mark Twain: Dobrodružství Huckleberryho Finna

Román Marka Twaina je příběhem chlapce, který se svým společníkem, uprchlým otrokem, putuje po řece Mississippi. Kniha je kromě dobrodružství souvisejícího s putováním plná sociální kritiky, zejména pokrytectví tehdejší společnosti.

Pro seznámení s knihou jsme vybrali část čistě dobrodružnou, kdy se hlavní hrdina setkává se svým budoucím společníkem na cestě a jejich putování tak začíná. Domníváme se, že tato ukázka by mohla být pro žáky šesté třídy zajímavá a srozumitelná, i když jsme si vědomi, že nereprezentuje celkový charakter knihy. Akcentujeme dobrodružnou složku díla, neboť s ní lze pracovat bez předchozího seznámení se s dobou a prostředím příběhu. Přesto si uvědomujeme důležitost sociální kritiky v knize a kvalitu jejího zpracování, proto toto téma otevíráme v rozšiřujících aktivitách. Výhodou tohoto posunutí na později je i to, že žáci už znají hlavní postavy, a proto už pro ně diskuze o otrokářství není tolik abstraktní. Z důvodu možnosti otevření tohoto tématu také nevolíme *Dobrodružství Toma Sawyera*, která jsou téměř výhradně věnována světu chlapeckých her a dobrodružství.

V úvodu hodiny se snažíme žáky naladit na žánr dobrodružné literatury anticipací tématu cesta a putování po řece. Po četbě se věnujeme

charakteristice hlavního hrdiny a snažíme se ho žákům přiblížit tím, že je necháme vžít se do jeho pocitů a výtvarně ztvárnit prostředí příběhu. V aktivitách rozšiřujících se pak formou diskuze věnujeme sociálnímu aspektu díla a problematice otroctví.

Cíl hodiny	Žák se seznamuje s významným dílem realistické literatury. Žák za pomoci textu charakterizuje postavu a prostředí. Žák vztahuje příběh k vlastním zkušenostem.
Učivo dle RVP	Literární postava, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Diskuze, hledání v textu, spontánní mluvený projev, tvorba ilustrace.
Zpracovávané literární aspekty	Dobrodružná literatura, příběh s dětským hrdinou, nepřímá a přímá charakteristika postavy, popis prostředí.
Doporučená délka bloku	2 hodiny

Před četbou:

Máš se vydat na dobrodružnou cestu po řece. Strávíš dva týdny sám v pustině. Vyber pět věcí, které si myslíš, že budeš nejméně potřebovat:

- nůž, sirky, papír, tužka, obinadlo, kompas, deštník, deka, magnet, pláštěnka, kniha, lano, baterka, opalovací krém, repelent, toaletní papír, láhev s pitnou vodou.

Jak, kde a z čeho by sis postavil(a) úkryt?

Žáci nejdříve pracují na seznamu **individuálně**. Poté se **ve dvojicích** dohodnou na společném seznamu a stejný postup pak opakují **ve čtveřici**. V dané čtveřici také vymýšlejí úkryty, mohou i pro různé typy krajiny a roční doby.

Úkolem **anticipujeme žánr** dobrodružné literatury, zároveň i přibližujeme samotnou zápletku. Žáci si zde mají popřemýšlet o tom, co všechno je s pobytem v přírodě spojeno, a „naladit se“ na následnou dobrodružnou cestu s hlavním hrdinou. Při vybírání ve skupince si dále zkoušejí **argumentaci** a obhajobu vlastního názoru.

Mark Twain
Dobrodružství Huckleberryho Finna

Věděl jsem, že teď mám vyhráno. Nikdo jiný mě už hledat nebude. Vyndal jsem svoje fídlátka z člunu a udělal jsem si pěkný tábor v hustém lese. Vyrobil jsem si z pokrývek jakýsi stan a do něho jsem dal věci, aby na ně nemohl déšť. Chytil jsem sumce, otevřel jsem ho pilou, a než se setmělo, rozžehl jsem táborák a večeřel. Potom jsem hodil do řeky šňůru, abych chytil nějakou tu rybu k snídani.

Když se setmělo, seděl jsem u ohně a pokuřoval a říkal si, že to všechno dobře dopadlo; ale pomaloučku polehoučku mi začalo být jaksi teskno, a ta jsem šel a sedl si na břeh a naslouchal šumění vody, jak naráží na ostrov a počítal jsem hvězdy a klády a vory, které voda unášela, a potom jsem šel spat; je to nejlepší způsob, jak zabít čas, když je člověk sám a je mu smutno. Smutek brzo přejde.

Tak to chodilo tři dny a tři noci. Jeden jako druhý, jedna jako druhá – pořád totéž. Ale následujícího dne jsem ostrov prozkoumal křížem krážem. Já tu byl pánem; všechno mi to takříkajíc patřilo, a tak jsem to chtěl všechno znát; ale hlavně jsem chtěl zabít čas. Našel jsem moc jahod. Byly zralé a bezvadné; a našel jsem rané zelené víno a zelené maliny; ostružiny teprv vykukovaly, ale říkal jsem si, že také na ně dojde a že přijdou vhod.

Potloukal jsem se po lese tak dlouho, až jsem měl dojem, že jsem už poblíž jižního cípu ostrova. Měl jsem s sebou pušku, ale nic jsem nezastřelil; vzal jsem si ji spíš pro případ, že bych se musel bránit. Nějakou zvěř jsem chtěl složit až později, blíž u tábora. Najednou jsem málem šlápl na pořádného hada; had se hleděl ztratit v trávě a v kytkách a já běžel za ním, protože jsem ho chtěl zastřelit. A jak tak běžím, najednou jsem šlápl rovnou do popela táboráku, ze kterého se ještě kouřilo.

Po četbě první části textu:

Jaký je podle Tebe Huck? Kolik je mu asi let? Z jakého je prostředí?

Proč si myslíš, že utíká? Kam?

Jak si představuješ ostrov, na kterém se Huck ukrýval? Co tam viděl?

Žáci o otázkách **debatují ve dvojicích**, následuje učitelem **řízená diskuze**, během níž učitel otázky podle knihy zodpoví.

Pomocí **hledání v textu** a přeformulování informací si ověřujeme, že žáci textu rozumí. Zároveň získáváme informace, které využijeme v další části příběhu.

První dvě otázky se zabývají postavou hlavního hrdiny. V první se snažíme o vyvozování **přímé charakteristiky** postavy z **nepřímé**. Žáci se

snaží odhadnout povahu, věk a zázemí postavy. Některé informace jsou v textu naznačeny, jiné podléhají jen fantazii a odhadu žáků. Z ukázky můžeme vyčíst, že hrdina je samostatný, odvážný a cítí se osamělý. Věk nelze z ukázky odhadnout, většina žáků bude pravděpodobně překvapena hrdinovým mládím. Naopak z textu můžeme zjistit, že Huck je zvyklý na život v přírodě – umí chytat ryby, lovit zvěř, rozdělat oheň, vyrobit si příbytek a vyzná se v rostlinách, pochází tedy pravděpodobně z venkovského prostředí. Co se týče důvodu útěku, žáci budou asi jen hádat (pokud někdo knihu nečetl).

Ve třetí otázce, týkající se ostrova, opět sledujeme schopnost hledání v textu. Tentokrát je žáci formulují v **popisu krajiny**. V textu je řečeno, že ostrov je u řeky, ve které plavou klády a vory, že na ostrově se nachází hustý les a na jižním cípu ostrova cizí táborák. Z rostlin Huck zmiňuje jahody, víno, maliny a ostružiny. Z těchto konkrétních charakteristik pak necháme žáky fantazií dotvořit ucelený popis ostrova.

Srdce se mi rozbouchalo, jako by na mne byla sáhla smrt. Na nic jsem už nečekal, na nic jsem nebyl zvědavý; sklapl jsem kohoutek pušky a po špičkách jsem se plížil zpátky, co nejrychleji jsem uměl. Chvílemi jsem se na vteřinku zastavil v hustém křoví, abych trochu naslouchal, ale dýchal jsem tak prudce, že jsem kromě sebe nic jiného neslyšel. Odplížil jsem se kousek dál a zase jsem naslouchal. A tak se to opakovalo. Když jsem viděl pařez, myslel jsem, že to je číhající člověk; když jsem šlápl na větvičku a větvička praskla, myslel jsem, že mi někdo rozpůlil dech a že ho mám jen polovičku - a to ještě tu kratší.

Když jsem došel do svého tábora, nebylo mi do smíchu a nemůžu tvrdit, že bych byl měl kuráže nazbyt. Ale – povídám si – na cavyky není kdy. Tak jsem složil své věci zpátky do loďky, aby na to nebylo vidět, uhasil jsem oheň a popel jsem rozházel, aby to vypadalo na loňské tábořiště. Potom jsem vylezl na strom.

Počítám, že jsem na tom stromě byl dvě hodiny; ale nic jsem neviděl, nic jsem neslyšel, jen jsem chvílemi myslel, že vidím a slyším tisíc věcí. No, nemohl jsem na tom stromě zůstat věčně; tak jsem konečně slezl, ale držel jsem se hustého podrostu a měl jsem oči na stopkách. K jídlu jsem sehnal jenom lesní plodiny a co mi zbylo od snídaně.

Kvečeru jsem už měl notný hlad. A tu když se pořádně setmělo a než vyšel měsíc, pustil jsem se ostrova a přepádloval jsem na illinoiský břeh, který byl vzdálený asi tři sta metrů. Zašel jsem do lesa, uvařil jsem si večeři a zrovna jsem si umínil, že tu zůstanu přes noc, když najednou slyším dupity – dup, dupity – dup. Koně jedou, říkám si; a hned nato slyším lidské hlasy. Hodil jsem co nejrychleji všechny své věci do loďky a potom jsem se plížil za zvukem, abych zjistil, co se děje. Nemusel jsem chodit daleko, a už jsem zaslechl muže, jak povídá:

„Bude nejlepší, když se zde utáboříme, najdeme-li dobré místo. Koně jsou skoro schvácní. Rozhlédněme se zde!“

Na nic jsem už nečekal, ale odstrčil jsem člun, a potichu jsem odpádloval. Přistál jsem na ostrově na starém místě a řekl jsem si, že přespím v člunu. /.../ Ale za chvíličku

vidím nad vrcholky stromů bledý pruh. To jsem věděl, že už bude den. Tak jsem vzal pušku a vydal se hledat místo, kde jsem našel cizí táborák. Co chvíli jsem se zastavil a naslouchal. Ale štěstí mi nepřálo a já ne a ne to místo najít. Zato jsem však najednou v dálce mezi stromy spatřil záblesk ohně. Dal jsem se tím směrem, opatrně a pomaloučku. Když jsem přišel tak blízko, že jsem měl přehled, vidím, že na zemi leží muž. Málem jsem z toho dostal psotník. Muž měl hlavu, zabalenou do pokrývky, skoro v ohni. Sedl jsem si za skupinu keřů, nějaké dva metry od něho, a nespustil jsem z něho oka. Světla přibývalo a bylo už šedivé. Za chvílečku muž zívá, protáhl se, odhodil pokrývku – a byl to Jim, černoch slečny Watsonové. Věřte mi, že jsem byl rád.

Po přečtení celého textu:

Jak se Huck asi cítil? Proč?

Zažil/a jsi někdy podobné pocity? Co jsi dělal/a?

Žáci pracují **v menších skupinkách** a **spontánně si sdělují** své poznatky. V případě malé nebo málomluvné třídy může být přínosná i učitelem částečně vedená **společná diskuze**.

V této fázi už pracujeme v obecnější rovině a zároveň vztahujeme text k osobním zkušenostem. Žáci zde mají šanci spontánně se vyjádřit a přes **personalizaci** si vytvořit a upevnit vztah ke konkrétnímu literárnímu dílu.

Možné odpovědi: Huck byl spokojený, protože se mu na ostrově líbilo. Byl smutný, protože se cítil osamělý. Byl vyděšený, protože se bál, že ho někdo najde. Byl šťastný, protože se potkal s Jimem (a ne s někým jiným).

Byl bys Ty schopn přežit alespoň tři noci v divočině? Co myslíš, že by byl největší problém? Čeho by ses nejvíc bál?

Strávil jsi Ty někdy nějakou dobu mimo civilizaci? S kým? Jak dlouho? Co jsi dělal?

Celá třída diskutuje. Učitel jen koordinuje a uděluje slovo. Nejlepší pro aktivitu je organizační forma v kruhu či polokruhu.

Otázka dává prostor k volné diskuzi, sdělování vlastních zážitků, zkušeností a pocitů. Úkol využíváme pro rozvoj schopnosti **spontánního mluveného projevu** žáků.

Pokus se nakreslit mapku ostrova, na kterém byl Huck. Do mapky zakomponuj i okolí. Nebo můžeš vytvořit vlastní mapu ostrova podle své fantazie.

Úkol můžeme zadat v rámci hodiny literatury, i ho jako **průřezové téma** použít v hodině výtvarné výchovy. Žáci mohou pracovat individuálně i v malých skupinách. **Skupinovou práci** doporučujeme zvolit v případě tvorby při hodině literatury – kromě převodu slovního popisu do kresby či malby musí komunikovat s ostatními členy skupiny, domluvit se na jednotném obrazu a obhájit prvky, které chtějí zařadit. V hodině výtvarné výchovy je naopak vhodnější **individuální práce**. Zde akcentujeme subjektivní vnímání - samostatná práce dovolí volně se vyjádřit a vytvořit celistvou ilustraci. Výtvarná dílna navíc nabízí škálu různých výtvarných prostředků, jejichž výběr také ovlivní vyznění díla. Jinak působí ilustrace temperami, křídou a tuží.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

V následujících činnostech spojujeme literaturu s jinými předměty. Přes literární text se dostáváme k sociální problematice rovnosti lidí. Dotýkáme se tedy vzdělávacího oboru Výchova k občanství a Dějepis (viz RVP).

V předposlední větě ukázky Huck říká: „byl to Jim, černocho slečny Watsonové.“ Jak tomu rozumíš? Jaký měli paní Watsonová a Jim vztah?

Učitel v **řízené diskuzi** uvede problematiku otrokářství a nechá žáky prezentovat, co o ní vědí. Následně přečte žákům uvedený text, převzatý z encyklopedie *Historie světa* (Bingham, J., Chandler, F., Taplin, S., 2003, s. 324, 348). Po poslechu následují další otázky k zamyšlení.

„Lidé kupovali a prodávali otroky již ve starověku, ale v osmdesátých letech 16. století se tento děsivý obchod dramaticky rozmohl. Miliony Afričanů byly chytány a přepravovány přes oceán do obou Amerik. /.../ V polovině 19. století to vypadalo, jako by sever a jih Spojených států tvořily dvě naprosto odlišné země. Na severu vyrostla města s továrnami, zatímco jih oplýval především zemědělskou půdou. /.../ V jižních státech se na rozlehlých polnostech, tzv. plantážích, pěstovaly především dvě hlavní plodiny – bavlna a tabák. Z Afriky byly přiváženy tisíce černocho, kteří pak museli na plantážích pracovat jako otroci. Na severu však bylo otroctví zakázáno a to vedlo k mnoha neshodám s obyvatelstvem jižanských států.“

*Kde myslíš, že bydleli Huck a Jim? Na severu, nebo na jihu?
Proč byl asi Jim na ostrově? A kam měl namířeno?*

Žáci **diskutují** o otázkách **v malých skupinkách**. Při zpětné vazbě vyžadujeme odpověď na první otázku podložit konkrétním odkazem na

slyšené. U druhé, otevřené otázky, akceptujeme všechna alespoň trochu logická vysvětlení.

První otázka je dedukovatelná z předchozího poslechu – Huck a Jim bydleli na jihu, protože Jim byl otrok a na severu bylo otroctví zakázáno. Druhou otázku lze bez znalosti celého textu jen těžko správně zodpovědět. Nabízí se odpověď, že Jim utíkal na sever, aby se zbavil otroctví. Ve skutečnosti ale utíkal na jih za svou rodinou, protože pro něj byla důležitější než svoboda. To však žákům ještě v tuto chvíli neprozrazujeme.

Pokus se svůj odhad Jimova příběhu zpracovat literárně.

Tento úkol může být plněn ve škole (žáci dostanou určený časový limit), nebo jako domácí práce. Po **napsání textů** se žáci rozdělí do větších skupin (asi po osmi), ve kterých si budou autoři **předčítat** své výtvary. Na závěr hlasují pro nejlepší text ve skupině (který se pak podle časových možností může přečíst, nebo jen krátce shrnout před celou třídou). Všechna díla pak žáci umístí na nástěnku. Na závěr učitel žákům sdělí skutečný důvod Jimova útěku.

C. S. Lewis: Lev, čarodějnice a skříň

Lewisova série je reprezentantem klasické fantasy literatury. Jsou v ní obsaženy všechny konstitutivní rysy žánru – vstup do jiné dimenze (země ve skříni), pohádkovost (zlá královna), magie (královna čarodějnice), mystika (lev Aslan) i mytologické motivy (faun).

Otázkami a úkoly vážícími se k textu se snažíme, aby si žáci sami induktivně uvědomili základní rysy žánru. Neméně důležitým cílem, ke kterému fantasy literatura svou podstatou sama vybízí, je zapojení vlastní fantazie a kreativity – v našem případě k vymyšlení vlastního příběhu a dramatinaci.

Cíl hodiny	Žák si uvědomuje konstitutivní rysy fantasy literatury. Žák dokáže převést beletrický úryvek do formy scénky. Žák je schopen porovnat literární a filmovou verzi příběhu.
Učivo či výstup RVP	Žánr fantasy, dramatinace, porovnání různých ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.
Organizační formy výuky	Individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, řízená diskuze.
Typy aktivit žáků	Psaní příběhu, hledání v textu, spontánní mluvený projev, tvorba scénky.
Zpracovávané literární aspekty	Žánr fantasy.
Doporučená délka bloku	3 hodiny (1 hodina četba a přidružené úkoly, 2 hodiny tvorba scénky a projekce)

Před četbou:

Zkus vymyslet příběh o několika větech, kde se objeví slova kouzelné dveře, faun, sourozenci a zlý .

Žáci pracují samostatně a v časovém limitu se pokoušejí **písemně zpracovat** krátký příběh podle zadaných kritérií. Poté si je **v malých skupinkách** navzájem přečtou.

Pracujeme metodou **odhadování podle klíčových slov**. Vybraná slova jsou pro příběh a jeho pochopení důležitá, proto s nimi pracujeme před četbou, i k nim odkazujeme po četbě (viz *Po četbě celého textu*). Prezentace textu ve skupince dává žákům pocit ocenění jejich práce.

C. S. Lewis
Lev, čarodějnice a skříň

O pár dní později si Petr a Edmund prohlíželi brnění a uvažovali, zda by se nedalo rozebrat na kousky, když tam vtrhla obě děvčata a volala:

„Pozor! Jde sem Pršanda a celá tlupa s ní.“

„A mizet!“ zvolal Petr a všichni se vyřítili dveřmi na druhém konci pokoje. Jenže když se dostali do zeleného pokoje a dál do knihovny, uslyšeli najednou hlasy před sebou a poznali, že paní Pršáková vede turisty zadním schodištěm, nikoli předním, jak čekali. A potom, snad že zazmatkovali, nebo je ta paní Pršáková vyloženě honila, nebo se v domě probudilo nějaké kouzlo, které je chtělo dostat do Narnie – prostě zdálo se jim, že jsou pronásledováni všude, až nakonec Zuzana řekla:

„Do háje s těma turistama! Pojdte, schováme se do pokoje se skříní, než přejdou. Tam určitě nevlezou.“

Ale sotva tam byli, uslyšeli na chodbě hlasy - a pak někoho, jak sahá na dveře – a pak se pohnula klika...

„Honem,“ řekl Petr, „je to jediná možnost“ a rozrazil dveře skříně. Všichni si vlezli dovnitř a posadili se tam ve tmě, celí udýchaní. Petr držel dveře přivřené, ale nedovřel je úplně, protože samozřejmě dobře věděl (jako každý normální člověk), že ve skříní se samo zavře leda úplně tululum.

„Pršanda by sebou mohla mrsknout,“ ozvala se po chvíli Zuzana. „Už jsem celá ztuhlá.“

„A hnusně tu smrdí kafr,“ poznamenal Edmund.

„V kapsách těch kabátů ho bude plno,“ řekla Zuzana. „Proti molům.“

„Něco mě tlačí do zad,“ řekl Petr.

„Něco studenýho, ne?“ zeptala se Zuzana.

„No jo, máš pravdu! Je to studený,“ řekl Petr. „Hrome, a je to taky mokrý! Co to tu s tím je?! Sedím na něčem mokrém. A je to furt mokřejší.“

S jistými obtížemi se postavil.

„Pojďte ven,“ řekl Edmund, „už jsou pryč.“

Vtom Zuzana vykřikla a všichni se ptali, co se jí stalo.

„Vždyť já se opírám o strom!“ řekla Zuzana. „A podívejte, támhle se vyjasňuje!“

„Hrome, no jo,“ řekl Petr, „a koukejte, tady – a tady – jsou tu všude stromy. A to mokrý je sníh. Tak mám pocit, že jsme se nakonec přeci jen dostali do toho Lucinčinýho lesa.“

Teď už o tom nebylo pochyb a všechny čtyři děti mžouraly v ostrém světle zimního dne. Za nimi visely na ramínkách kabáty, před nimi stály zasněžené stromy.

Petr se okamžitě obrátil k Lucince.

„Nezlob se, že jsem ti nevěřil,“ řekl. „Moc mě to mrzí. Podáš mi ruku?“

„To se ví,“ pravila Lucinka a učinila tak.

„Tak,“ řekla Zuzana, „a co teď?“

„Jak to, co teď,“ řekl Petr. „To je přeci jasný: prozkoumáme tadyten les.“

„Brrr, „ řekla Zuzana a zadupala, „je tady parádní zima. Nevezmem si na sebe nějaký ty kabáty?“

„Nejsou naše,“ řekl Petr pochybovačně.

„To snad nikomu vadit nebude,“ řekla Zuzana. „Neponesem je přece z domu pryč. Ani je nevyndáme ze skříně.“

„To by mě nikdy nenapadlo, Zuzko,“ řekl Petr. „No jo, teď to vidím! Nikdo nám nemůže říct, že jsme ty kabáty šlohlí, dokud je nevyndáme ze skříně. A já si myslím, že celá tahle země je vlastně ve skříně.“

A hned taky uvedli do praxe Zuzanin rozumný nápad. Kabáty jim byly trochu velké, takže jim sahaly až na paty a vypadaly spíš jako nějaké královské hávy. Ale všem bylo o mnoho tepleji a cítili, že takhle lépe zapadají do krajiny.

„Můžem si hrát na objevitele Severního pólu,“ řekla Lucinka.

„Tady to myslím stačí, i když si nebudeme hrát vůbec na nic,“ řekl Petr a jako první se pustil do lesa. Nad hlavami jim visely těžké, černé mraky a vypadalo to, že do večera bude znovu sněžit.

„Hele,“ začal po chvíli Edmund, „neměli bysme se držet víc doleva, teda jako jestli máme namířeno k lampě?“ V tu chvíli zapomněl, že musí dělat, jako by v lese ještě nikdy nebyl. A v momentě, kdy to vyslovil, by si byl nejradši jednu vrazil. Všichni se zastavili a podívali se na něj. Petr hvízdal.

„Tak tys tu vážně byl,“ povídá. „Tehdy, jak Lucinka říkala, že tě tu potkala! A tos dělal, jako že lže!“

Zavládlo mrtvé ticho.

„To mám teda rád, takový hnusný mrňavý krysy,“ utrousil Petr, pohodil rameny a nedodal už nic. A všem se zdálo, že už není co říct, i pokračovali v cestě. Ale Edmund si pro sebe mumlal:

„Tohle mi všichni zaplatíte, frajeři blbý, vzorný, nafoukaný!“

Po přečtení první části textu:

Kde se děj příběhu odehrává a jak se prostředí mění?

Co víme o postavách?

Která postava je asi nejmladší? Která je v čele party? Jaký je Edmund?

Podle čeho tak soudíš?

Jaká myslíš, že bude země za skříní?

Žáci nejdříve pracují **samostatně**, poté si odpovědi srovnají **ve dvojicích**, kdy argumentují odkazy na konkrétní pasáže. Následně zkontrolují porozumění s učitelem.

Přechod mezi reálným a fantazijním světem je pro fantasy literaturu typický, proto na něj první otázkou upozorňujeme. Dalšími otázkami se věnujeme **charakteristice postav** – žáci mají z nepřímé charakteristiky vysoudit přímou a tu konkrétně doložit. V poslední otázce mají žáci odhadnout (**predikovat**), jaká bude kouzelná země. Kromě povzbuzení fantazie otázka motivuje k četbě druhé části, neboť žáci budou zvědaví, zda byla jejich očekávání správná. Tuto otázku při zpětné vazbě nerozebíráme, vrátíme se k ní po četbě druhé části textu.

Děj příběhu se odehrává nejprve v domě, ale potom se skříní dostaneme do kouzelné země za skříní / ve skříní (*celá tahle země je vlastně ve skříní*). Nejmladším členem skupiny se zdá být Lucinka, jednak deminutivní formou jména, jednak tím, že si chce hrát (*Můžem si hrát na objevitele Severního pólu*). V čele party a zároveň nejstarší se zdá být Petr, neboť činí nejvíce rozhodnutí.

„A kam vůbec jdeme?“ tázala se Zuzana spíš jen proto, aby změnila tema.

„Lucinka by se měla ujmout vedení,“ řekl Petr. „Tvrdě si to zasloužila. Kam půjdeme, Lucinko?“

„Nepůjdeme třeba k panu Tumnusovi?“ navrhla Lucinka. „To je ten hodnej faun, jak jsem vám o něm povídala.“

Všichni s ní souhlasili a vydali se na cestu; kráčeli svižně a trochu podupávali. Z Lucinky se vyklubala dobrá vůdkyně. Nejdřív nevěděla, jestli vůbec treffi, ale pak si všimla tu povědomého stromu, tam zas pařezu, až je to dovedlo do divočejší krajiny a pak do známého mělkého údolí a pak až ke dveřím do jeskyně. Ale tam je očekávalo strašné překvapení.

Dveře byly vylomeny z pantů a rozmláceny na kousky. Jeskyně uvnitř byla tmavá a studená, plná zatuchlého pachu, jako bývá tam, kam už několik dní nikdo nevkročil. Dveřmi tam napadal sníh a smísil se na zemi v mazlavou kaši s něčím černým, zřejmě to byl popel a oharky z krbu. Někdo je rozházel po pokoji a rozdupal. Všude se válely střepy nádobí a obraz faunova tatínka byl nožem rozřezán na cáry.

„No nazdar, ti to tu zřídili,“ řekl Edmund. „Ani jsme sem nemuseli chodit.“

„Co je tohle?“ řekl Petr a shýbl se, neboť si všiml kusu papíru, přibitého skrz koberec k podlaze.

„Je tam něco napsáno?“ ptala se Zuzana.

„Asi jo,“ odpověděl Petr. „Ale v tý tmě to nemůžu přečíst. Pojd'te ven.“

Vyšli na denní světlo, shlukli se kolem Petra a ten z papíru přečetl toto:

Původní obyvatel tohoto místa, faun Tumnus, byl vzat do vazby na základě obvinění z velezrady proti Jejímú Veličenstvu Jadis, královně Narnie, paní Cair Paravel, vládkyni

Osamělých ostrovů etc., z přechovávání nepřátel Jejího Veličenstva, ukryvání špehů a bratříčkování s lidmi.

podepsán Fenris Ulf,
náčelník tajné policie

Po přečtení celého textu:

Co nového jsi se dozvěděl/a o kouzelné zemi? Je taková, jak jsi očekával/a?

Co z příběhu bys označil/a přídavným jménem zlý a proč?

Co sloužilo jako kouzelné dveře v ukázce a co v Tvém příběhu?

Co jiného by mohlo sloužit jako vstup do pohádkové země?

Žáci nejdříve pracují **samostatně**, následně učitel odpovědi rozebere **s celou třídou**.

Otázkami se hlavně snažíme navázat na práci před druhou částí textu. Žáci se vrací ke svým očekáváním (snažíme se o kontinuitu úkolů) a dávají je do kontrastu s novými informacemi, které vybírají z textu. Poslední otázka je hravějšího charakteru a nechává žáky zapojit kreativitu.

Možné odpovědi: Nově víme, že země se jmenuje Narnie a vládne jí zlá královna Jadis. V zemi bydlí zvláštní bytosti – faunové. (V případě neznalosti slova faun by ho měl učitel vysvětlit.) Jako zlou můžeme označit královnu Jadis, protože vzala fauna do vězení. O Edmundově povaze můžeme diskutovat. Jako kouzelné dveře sloužila v ukázce skříň.

Dokážeš pojmenovat žánr ukázky? Znáš ještě další knižní tituly nebo autory tohoto žánru?

Učitel se pokusí zjistit, zda žáci **žánr fantasy** znají, případně pojem sám uvede. Žáci pak uvádějí tituly, o kterých si myslí, že do žánru patří. Významné nebo zajímavé autory a díla učitel zapisuje na tabuli a nechá o nich žáky krátce **vyprávět**.

Ač operujeme s pojmem fantasy literatura, nejedná se o pojmovou výuku. Rysy žánru jsme ukázali na textu (vstup do jiné dimenze, mytologické motivy, magie) a není naším cílem žánr konfrontovat s jinými žánry. Vzhledem k současnému zprofanování žánru zejména ve filmové a televizní formě by to navíc pro většinu žáků neměl být pojem nový. Uvádění dalších autorů a titulů pak umožňuje žákům sdílet zkušenosti z

četby a může některé motivovat k přečtení nové knihy. Nededaktickou formou zároveň pro žáky tvoříme výčet autorů a děl žánru.

Možní autoři a tituly:

C. S. Lewis: série Letopisy Narnie (první díl Lev, čarodějnice a skříň)

J. R. R. Tolkien: Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky
série Pán Prstenů

J. K. Rowling: série Harry Potter

Andrzej Sapkowski: série Zaklínač

Michael Ende: Nekonečný příběh

Lewis Carroll: Alenka v kraji divů a za zrcadlem

Christopher Paolini: série Odkaz Dračích jezdců

Co si myslíš, že děti udělají dál?

Žáci pracují **ve skupinách** po čtyřech, připraví si možné pokračování příběhu (od příchodu k jeskyni), které **přepracují do scénky** a přehrají ho před ostatními spolužáky.

Úkolem sledujeme tvořivé zpracování učiva. Žáci mají za úkol použít část výchozího textu (od příchodu k jeskyni) a tu rozvést a upravit pro scénku, navíc potom mají vytvořit vlastní pokračování, které by však mělo korespondovat s charakterem postav a prostředím.

Otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující:

Pokud máme v hodinách dostatečně času, můžeme žákům nabídnout zpestření výuky sledováním části filmu. Při projekci budou mít žáci za úkol **porovnávat** knižní a filmové zpracování a zároveň zjistit, jak se jejich verze pokračování příběhu liší od originálu.

ZÁVĚR

Díličí empirické ověřování pracovních listů (které však nebylo explicitně formulovaným cílem práce) ukázalo, že:

- všechny texty v pracovních listech (tzn. texty různé povahy) lze zprostředkovat tak, aby k jejich smyslu docházeli žáci sami či alespoň částečně sami (aktivní participace), ve smyslu konstruktivistických východisek vzdělávání.
- texty lze zprostředkovat tak, aby v aktivitě žáků převládal tvořivý způsob práce.
- texty lze zprostředkovat tak, aby v aktivitě žáků převládal tvořivý způsob práce a přitom byla zachována hloubka a smysluplnost obsahu vzdělávání.
- texty lze zprostředkovat tak, aby v literární výchově, která se od textu odvíjí, dostaly přednost potřeby rozvoje čtenářství před hlediskem literárněhistorické korektnosti.
- texty lze zprostředkovat tak, aby v literární výchově, která se od textu odvíjí, neplnily pouze dokládací funkci a neilustrovaly jen předem předložené teze, ale tak, aby směřovaly k interpretaci smyslu textu.
- texty lze zprostředkovat tak, aby literární výchova, která se od textu odvíjí, nebyla pojmové povahy, neboť zavedení jednoho pojmu předpokládá zavedení pojmů dalších atd.
- texty lze zprostředkovat tak, aby práce s nimi směřovala k literárním aspektům (např. postavy, prostředí, kompozice, žánr, jazyk a styl atd.) a nikoli odváděla od smyslu textu neliterárními otázkami a úkoly.

RESUMÉ

Tato práce podává soubor pracovních listů určených pro literární výchovu v 6. ročníku základní školy. Texty záměrně různorodého charakteru (úryvky románů, povídka, mýtus, poezie, píseň atd.) jsou doplněny o soubor otázek a úkolů určených pro práci před četbou, při četbě, po četbě a otázky, úkoly a náměty k činnostem rozšiřující.

Teoretická část práce se zabývá charakteristikou cílové skupiny a popisuje její specifika, která mohou mít vliv na školní práci (přechod na 2. stupeň ZŠ, častá proměna třídního kolektivu, nástup puberty). Hlavní pozornost je věnována jednotlivým typům aktivit, které jsou rozděleny podle způsobu práce (např. brainstorming, kondenzace, vlastní kreativní činnost) a funkce (např. anticipace, aktivování vědomostí). Teoretická část se také věnuje organizačním formám výuky a jejich vhodnosti pro různé typy aktivit.

Hlavní část obsahuje pracovní listy s vlastními texty, které jsou stručně charakterizovány, a otázkami a úkoly doplněnými o didaktické a metodické komentáře.

The thesis presents a set of worksheets designed for the 6th grade of lower secondary school. The texts are purposely chosen to be various (e.g. extracts of novels, a short story, myth, poetry, song) and are accompanied with a set of related questions and tasks for pre-reading, while-reading, post-reading and extra activities.

The theoretical part deals with the characteristics of the focus group and describes its specifics and their probable influence on school performance (starting lower secondary education, changes in class group, entering the period of pubescence). The theoretical part is mainly focused on the different types of activities divided according to the way of working with the text (e.g. brainstorming, condensation, own creative activity) and function (e.g. anticipation, activation of knowledge). It also deals with interaction patterns and their suitability for different types of activities.

The main part of the thesis contains worksheets with shortly characterized texts and related questions and tasks supplied with methodical and didactical comments.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aktivity k četbě
Literární aspekt
Literární výchova
Pracovní listy
Tvořivé činnosti s literárním textem
Výchova ke čtenářství

PRAMENY A LITERATURA

A. Prameny:

- Čep, Jan. *Dvojí Domov*. Praha: Vyšehrad, 1991
- Janeček, Petr. *Černá sanitka a jiné děsivé příběhy*. Praha: Plot, 2007
- Nash, Ogden: *Kdyby Ogden uměl česky*. Praha: Baronet, 2006
- Ovidius, Publius Naso: *Proměny*. Praha: Svoboda, 1974
- Bureš, František: *Legends a příběhy Mayů*. Praha: Portál, 2004
- Lewis, Clive Staples.: *Lev, čarodějnice a skříň*. Praha: Orbis pictus, 1990
- Twain, Mark. *Dobrodružství Huckleberryho Finna*. Praha: Albatros, 1973
- Weinberger, Jiří. *Kroky po krách*. Praha: Baronet, 2006
- Bingham, Jane – Chandler, Fiona – Taplin, Sam: *Historie světa*. Praha: Fragment, 2003

B. Literatura

- Bartůňková, 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*. Praha: Portál, 1995
- Beránková, Eva.: *Alternativní učebnice literární výchovy pro 7. ročník ZŠ*. In *Český jazyk a literatura 3-4, 1992-3*, s. 95-96
- Beránková, Eva: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002
- Bořkovicová, Věra: *Kdo to byl Ogden Nash?* In *Kdyby Ogden uměl česky*. Praha: Baronet, 2006
- Hausenblas, Ondřej: *Aktivity před setkáním s básní a při četbě*. In *Kritické listy 16, 2004*, s. 5-7
- Hausenblas, Ondřej: *RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům*. In *Kritické listy 12, 2003*, s. 4-5

- Hník, Ondřej: *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Praha: H&H, 2007
- Hník, Ondřej: *Didaktika literární výchovy: reflexí k porozumění procesu*. In *Kritické listy* 35, 2009
- Hník, Ondřej: *Proč je obtížnější učit literaturu*. In *Právo*, roč. 18, č. 273, 2008, s. 20
- Hník, Ondřej: *V čem „selhávají“ praktikující studenti učitelství v hodinách čtení a literární výchovy?* In *Kritické listy* 34, 2009
- Košťálová, Hana: *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů*. In *Kritické listy* 12, 2003, s. 5-7
- Lederbuchová, Ladislava: *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Pelhřimov: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004
- Lederbuchová, Ladislava: *K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník)*. In *Český jazyk a literatura* 1, 2003-2004, s. 1-7
- Lokšová, Irena – Lokša, Jozef: *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003
- Mocná, Dagmar – Peterka, Josef a kol.: *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004
- Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004
- Nezkusil, Vladimír: *Problémy s učebnicí literární výchovy pro 7. ročník ZŠ*. In *Český jazyk a literatura* 1-2, 1992-3, s. 20-28
- Nolasco, Rob – Arthur, Lois: *Large Classes*. London: Macmillan Publishers Ltd, 1988
- Ondrášková, Karla: *O souvztažnosti jazykové a literární výchovy*. In *Škola – jazyk – literatura* 26, 1993, s. 18-24.
- Peterka, Josef: *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001
- Petrová, Alexandra: *Didaktika a tvořivost*. Liberec 1995
- Petrová, Alexandra: *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: VODNÁŘ 1999
- Karlík, Petr – Nekula, Marek – Rusínová, Zdenka a kol.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003
- Solfronk, Jan: *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994.

Uher, František: *Nespisovné, zvláště lexikální jazykové prostředky v literárním textu*. In *Škola – jazyk – literatura* 26, 1993, s. 13-17

Underwood, Mary: *Effective Class Management*. Harlow: Longman, 1992

Ur, Penny: *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996

Vlašín, Štěpán a kol.: *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977

C. Internetové zdroje

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice:
<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Kritické myšlení:
www.kritickemysleni.cz

Metodický portál RVP:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/435/1570/AKTIVITY-PRED-CETBOU---PRI-CETBE---PO-CETBE.html/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Slovník cizích slov
<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>

Somers Central School District development resource:
www.somers.k12.ny.us/intranet/reading/strategic_reading.html