

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

Využití textů písní pro děti ve výuce
literární výchovy v primární škole

The use of the child songs lyrics in literary education at primary school

Vedoucí DP: PhDr. Ondřej HAUSENBLAS

Autorka DP: Magda Kubíčková
Ostravská 618, Praha 9 – Letňany
Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ
Prezenční

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených informačních zdrojů.

V Praze, dne 25. 11. 2010

Magda Kubíčková

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za zodpovědné vedení, trpělivost a podnětné připomínky a nápady.

NÁZEV:

Využití textů písní pro děti ve výuce literární výchovy v primární škole

ABSTRAKT:

Předmětem této diplomové práce jsou texty dětských písní a zhudebněná poezie pro děti a možnosti jejich využití ve výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy. Cílem bylo vypracovat sérii vyučovacích jednotek literární výchovy postavených na zásadách pedagogického konstruktivismu s využitím interaktivních metod s textem. Vychází z předpokladu, že práce s písní vede žáky k citlivému vnímání a chápání textů, jejich přednesu a rozvoji čtenářských dovedností dětí. Výsledkem práce je řada deseti méně známých písní s konkrétními praktickými postupy práce s textem, při nichž se žák aktivně zapojuje.

KLÍČOVÁ SLOVA:

píseň pro děti, texty písní, literární výchova, primární škola

TITLE:

The use of the child songs lyrics in literary education at primary school

SUMMARY:

The subject of this dissertation are the texts of children's songs and composited poetry for children and their using in teaching literary education at primary school. The tagret to achieve was to develop a series of literary education lessons built on the principles of constructivist teaching methods using work with interactive text. Based on the assumption that work with the song leads students to a sensitive perception and understanding of texts, the recitation and the development of children's reading skills. Result of this work is a series of ten lesser-known songs with a specific practical methods of working with text in which the student actively participates.

KEYWORDS:

children song, literary education, primary school, lyrics

1 Obsah

1	Obsah.....	6
2	Cíl diplomové práce	8
3	Úvod:.....	9
4	Teoretická část.....	10
4.1	Vymezení pojmů	10
4.2	Je na tom čtenářství českých dětí opravdu tak špatně?.....	16
4.3	Proč děti nečtou	20
4.4	Vliv rodiny na dětské čtenářství	23
4.5	Vliv školy na dětské čtenářství	23
4.6	Proč se stát čtenářem	24
4.7	Jak ke čtení přivést	26
4.8	Proč děti čtou	28
4.9	Jak ve škole od četby neodradit.....	29
4.10	Co je literární výchova.....	31
4.11	Proč (se) učit literární výchovu.....	31
4.12	Proč učit literární výchovu „již“ na 1. stupni ZŠ?	33
4.13	Proč se literární výchova zaměřuje na texty umělecké literatury.....	37
4.14	Specifika školní literární výchovy	39
4.15	Různá pojetí literární výchovy	43
4.16	Úskalí současné výuky literární výchovy.....	44
4.17	Jak zlepšit výuku literární výchovy – poučení z výzkumů.....	46
4.18	Role učitele ve výuce literární výchovy	52
4.19	Využití písně ve výuce literární výchovy.....	55
5	Praktická část.....	62
5.1	Pasu, pasu písničky	64
5.2	Naše chaloupka	70

5.3	Kdyby tu nic nebylo	74
5.4	Den naruby	78
5.5	Svět na ruby	82
5.6	Sportu zdar!!!	83
5.7	Sportuj, sportuj.....	87
5.8	Měsíce	90
5.9	Co všechno musí dělat jaro.....	95
5.10	Umím prase zepředu.....	97
6	Závěr	100
7	Resumé.....	102
8	Seznam použitých informačních zdrojů.....	103
9	Přílohy	106

2 Cíl diplomové práce

Cílem této diplomové práce je přispět k posílení role školy v rozvoji dětského čtenářství vytvořením série dětských písní, jejichž prostřednictvím žáci dosáhnou stanovených cílů:

- prožití literárního textu, využití jeho krásy pro osobní estetický zážitek
- vytvoření a zlepšování vztahu žáků k literatuře
- motivace k četbě (poezie)
- motivace ke snaze porozumět textu
- získávání dovedností potřebných k porozumění textu – srovnání textu s vlastními zkušenostmi, názor na text podložený argumenty, předvídání pokračování textu, vysuzování z textu, kladení otázek vztahujících se k textu, hledání odpovědí na ně (v textu i osobní zkušenosti), hra s textem, jeho využití k dalším činnostem
- seznámení s básnickými prostředky a jejich účinky (identifikace v textu, jejich dalšího využití)
- vžití do role autora textu, snaha o pochopení autorova záměru
- hledání různých sdělení textu, vnímání toho, jak s námi text hovoří
- přijetí individuálního chápání významů básnického textu a respektování odlišných názorů
- vlastní tvořivá činnost
- upevnění schopnosti identifikovat rytmus
- upevnění schopnosti identifikovat rým
- role rytmu a rýmu v písni, ale především v nezpívaném textu
- identifikace rozdílů v mluvním a zpěvném slovním důrazu
- pravidla spojení textu a hudby

3 Úvod:

Pro vypracování diplomové práce z oboru literární výchovy jsem se rozhodla proto, abych hlouběji pronikla do této oblasti a přispěla k zefektivnění její výuky na našich školách. Texty písní jsem zvolila jako prostředek zdokonalování čtenářské gramotnosti, který je pro děti přirozený a pomůže jim snáze pochopit složení a principy fungování literárního textu i jeho spojení s hudební složkou.

Kromě textů písní pro děti jsem využila i zhudebněnou dětskou poezii.

Formu písně jsem vybrala především proto, že je dětem velmi blízká. Od raného dětství se setkávají s říkankou, básničkou doprovázenou jednoduchou melodií. Zpívat umíme dříve než číst. Text písničky se naučíme o poznání snadněji, než kdybychom se měli slova jen tak naučit zpaměti – melodie a rytmus písně nám pomohou si slova zapamatovat a hlavně i v paměti mnohem déle uchovat! Textem podpořeným hudbou se raději zabýváme a snáze ho uchopujeme. Těchto vlastností písně je třeba maximálně využít ve prospěch procesu učení.

4 Teoretická část

4.1 Vymezení pojmů

4.1.1 Čtení

Pojem čtení označuje několik různých procesů. Na nejnižší úrovni znamená rozpoznání a dekodování jednotlivých písmen ve slově, slov ve větě. O krok výše se jedná o následné vyhodnocení jejich významu ve větě a jejího sdělení, tedy o doslovné porozumění. Nebo je čtení činnost vyšší úrovně práce s textem, která předpokládá dovednost základní techniky čtení (čtení formálně a intonačně správné). v tomto případě jde o čtení uvědomělé, nebo také čtení s porozuměním, o hlubší pochopení čteného, nejen bezprostřední pochopení významu slov. Viz kapitola 4.1.2 Čtení s porozuměním.

Čtení je mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování. (Čeňková, 2004, 62)

Čtení je způsobem vzdělávání a vývoje osobnosti, je základním parametrem gramotnosti. Viz kapitola 4.1.3 Čtenářská gramotnost.

4.1.2 Čtení s porozuměním

Abychom mohli číst s porozuměním, musíme nejprve zvládnout s jistotou základní techniku čtení a doslovné pochopení obsahu textu. Teprve poté se můžeme snažit o hlubší vhled do skrytého smyslu textu a autorova záměru.

„To, že umíme zopakovat informace z textu, neznamená, že jsme textu porozuměli. Konstruktivistické pojetí porozumění textu říká, že skutečné porozumění nastalo tehdy, když informace umíme vysvětlit, propojit se svým předešlým věděním a použít je. Když čteme text, odehrávají se v naší hlavě různé pochody, které nám pomáhají textu porozumět. Totiž nejen dešifrovat jednotlivá písmena nebo rozumět jednotlivým slovům, ale chápat neexplicitní smysl vět nebo celých úseků textu sestavených z jednotlivě srozumitelných slov, která už tím, jak jsou postavena vedle sebe, sdělují něco složitějšího než pouhý souhrn svých významů.... Žáci se ocitají tváří v tvář neprůzračnému textu velice často –

a mnoha dětem neschopnost rozumět tomu, o čem čtou, ztíží cestu ke čtenářství, nebo jim ji vůbec zahradí.

Strategie, které nám pomáhají lépe porozumět textu, jsou dvojího typu:

- a. „mechanické“ – totiž že se vracíme, zpomalujeme, čteme si nahlas, listujeme slovníkem, ...*
- b. mentální – propojujeme nové se známým, vytváříme si vizuální představy (nebo nám automaticky naskakují), klademe si otázky, porovnáváme, vysuzujeme, co bude dál a pak to korigujeme, ...*

Úkolem školy je naučit děti tyto strategie vědomě používat a tak se stávat postupně přemýšlivými čtenáři, kteří zároveň jsou i čtenáři vědoucími. Vědoucími v tom smyslu, že dokáží sami u sebe odhalit, kdy textu rozumějí, a kdy ne. Neporozumění je neodrazuje od čtenářství. A dokáží volit takové postupy, které jim otevřou uspokojivé porozumění čtenému – uspokojivé pro ně samé v konkrétní chvíli jejich života (s aktuálními zkušenostmi, zážitky, potřebami, otázkami).“ (Košťálová, 2000)

„Čtení s porozuměním klade na osobnost recipienta (i učitele) větší nároky. Čtenář by se při něm měl projevit jako aktivní, inteligentní partner pisatele, což v případě textů literárních, často rozsáhlých, svou podstatou nekonvenčních a nejednoznačných, platí dvojnásob.“ (Peterka, 2007, 102)

„Číst znamená rozumět, hodnotit, pamatovat si... Ale porozumění je úzce spjato s citovým postojem a hodnocení v této oblasti zdaleka není jen rozumové. ... Kniha zanechává stopy a dojmy – a ty se zase stanou výchozími body další zvědavosti. ...Kniha neustále podněcuje.“ (Heldová, 1984, 183)

4.1.3 Gramotnost

Termín gramotnost prochází v posledních letech značnou proměnou. Asi nejčastěji užíváme termín gramotnost v souvislosti s takzvanou školní gramotností, tedy počáteční čtenářskou a s ní spojenou písařskou gramotností. Definovat gramotnost jako schopnost číst a psát však již není dostačující. V důsledku toho vznikla řada definic, které postupně směřují ke zdůraznění dovednosti pracovat s přečteným textem, rozumět mu a využít ho.

4.1.3.1 Čtenářská gramotnost

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“*

V českém prostředí definuje čtenářskou gramotnost panel pro čtenářskou gramotnost VÚP:

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- *vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst)*
- *doslovné porozumění (dovednost dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni)*
- *vysuzování (vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek)*
- *metakognice (dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření)*
- *sdílení (sdílení svých prožitků, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři.)*
- *aplikace (využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.)“*

(Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010)

V širším pojetí zahrnuje čtenářská gramotnost nejen pochopení umělecké literatury, ale i porozumění textu věcnému nebo odbornému. Bez toho se dnes nelze obejít. Ze všech stran na nás doléhají různé texty - ve škole, v zaměstnání, na ulici, v soukromém i občanském životě - zadání úloh, denní tisk, letáky

s volebními programy jednotlivých stran, návody k elektrospotřebičům, formuláře, různé typy příruček, smlouvy všeho druhu, které především by měl každý nejprve pečlivě přečíst, rozumět všem bodům smlouvy a poté teprve připojit svůj podpis, kterým se zavazuje plnit stanovené podmínky, a další a další psané texty.

Čtenářská gramotnost je schopnost osvojit si dovednost čtení, práci s textem, získávání a zpracovávání informací. Není přitom vrozenou dispozicí, člověk si ji utváří a pěstuje v průběhu života, lidé jsou k ní vychováváni v rámci určitého sociokulturního prostředí.

Čtenářská gramotnost není v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) samostatnou klíčovou kompetencí, ale je považována za základ k osvojení všech dalších kompetencí.

Z klíčových kompetencí je nejtěsněji spjata s kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů a kompetencí komunikativní. Ze vzdělávacích oblastí pak nejvíce souvisí s „Jazykem a jazykovou komunikací“, která vede k osvojení mluvené i psané podoby mateřského jazyka, srozumitelnému vyjadřování a kultivovanému projevu, orientaci v textu, práci se zdroji různého charakteru, či rozvoji literárních poznatků.

Čtenářská gramotnost je předpokladem kvalitního učení a uplatnění se ve společnosti vůbec. Je měřítkem kulturní vyspělosti národa a jako taková je státem podporována.

Schopnost porozumění textu a následná praktická aplikace získaných poznatků je logicky také základem, který vede ke čtení a rozvíjení čtenářského návyku.

Se čtenářskou gramotností jsou spjata dva významné mezinárodní výzkumy, výzkum *Programme for International Student Assessment* (PISA) a výzkum *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Viz kapitola 4.2.1 Výzkumy čtenářství.

4.1.3.2 Funkční gramotnost

„Představa počátečního vzdělávání se spojuje s osvojením procesu čtení a psaní, tzv. gramotností. Dovednost číst a psát byla vždy hlavní složkou elementárního vzdělávání, zejména svým významem. Gramotnost však zahrnuje množství

jazykových kompetencí s důrazem na jejich komunikační, expresivní, poznávací a jiné funkce. Její rozvíjení je efektivnější, jestliže navzájem spolupůsobí a doplňují se. ... v současné době, a to v ekonomicky vyspělých zemích, však paradoxně stoupá počet lidí, kteří absolvovali základní nebo dokonce střední vzdělání a kteří mají problém vypořádat se s běžnými činnostmi v praktickém životě - např. nevyplní formuláře, nedokážou vybrat důležité informace z textu, nepochopí instrukce apod. Tento jev se začal označovat termínem «funkční gramotnost/negramotnost na rozdíl od běžně chápané školní gramotnosti».“
(Bednářová, 2008, 17)

V současné době je používán pojem funkční gramotnost, který odkazuje k funkčnímu využití psané informace. Nejpodrobněji s tímto termínem pracuje výzkum IALS. Ten dělí funkční gramotnost do tří základních kategorií:

- literární gramotnost (dovednost přečíst vázaný text a použít z něj základní informace)
- dokumentová gramotnost (porozumění informacím z dokumentu obsahujícího zhuštěnou informaci např. různé formuláře, jízdní řády apod.)
- numerická gramotnost (způsobilost konat základní propočty a numerické úvahy, jež plynou z textu).

(Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007, 19)

Školní literární výchova samozřejmě přispívá k rozvoji všech uvedených rovin funkční gramotnosti, ve své práci se zaměřují především na první ze zmíněných gramotností, tj. literární. Druh textu není v definici jednotlivých kategorií funkční gramotnosti určen, předpokládá se obecně jakýkoli text. Text populární, naučný, odborný, ryze informativní či text umělecké literatury. Na posledně zmiňovaný se soustřeďuji v této práci.

4.1.4 Četba

Podle Lederbuchové (2002, 54): Četba, též recepce, je příjem literárního textu, jehož základem je čtení. Jde o významovou interpretaci jazykové struktury uměleckého textu. Teprve interpretačním postojem se mění čtení v četbu (v strukturální a integrované čtení). Četba probíhá jako proces – v úrovni přímého estetického zážitku a dalších hodnotících fází v podobě úvah nad přečteným

textem, které vedou ke komunikaci i se skrytými významy kompozice textu. Zážiteková fáze četby pokračuje rozumovým vyhodnocováním významů textu jako celku v literárním, uměleckém, společenském a individuálním životním kontextu čtenáře.

Četba může poskytnout odpovědi na otázky, informovat, pobavit, motivovat, obohacovat; může se stát potřebou, a to ve chvíli, kdy se stává dlouhodobou a plánovitou.

„Četba je víc, než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy; je to aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká instance, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“ (Trávníček, 2008, 35)

Ve zjednodušené podobě na 1. stupni je četba čtením umělecké literatury, zážitkem z ní a úvahami nad zřejmými i skrytými významy textu a jejich dopady na život dětského čtenáře. O četbu knih a radost z ní.

4.1.5 Čtenář

Čtenář, též recipient, je příjemce textu a jeden za základních činitelů literární komunikace, která se uskutečňuje v jeho vlastní komunikační situaci, kterou ovlivňuje svými individuálními čtenářskými dispozicemi – svou čtenářskou kompetencí. Text v komunikaci s různými čtenáři vytváří různé obsahy, které se mění podle vzdělanosti, věku, pohlaví, osobnostních rysů sociálního zařazení a životní i čtenářské zkušenosti čtenáře. Teprve čtenář vytváří z textu literární dílo, dává mu smysl, tj. přisuzuje jeho významům důležitost pro svůj vlastní život, pro obohacení své osobnosti, zamýšlí se nad tím, proč se mu dílo líbí nebo ne, co mu osobně přináší. (Lederbuchová, 2002, 55)

Tedy na čtenáři samotném závisí, co text obsahuje, co mu říká. Každý v totožném textu objeví jiné významy a jinak ho dílo obohatí. K tomuto poznání především bychom měli dovést děti výukou literární výchovy.

4.1.6 Čtenářství

Pojem čtenářství je definován jako „*plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi*“.
(Trávníček, 2008, 35)

Zároveň je čtenářství vnímáno jako sebezprojekční a seberealizační činnost, která je součástí socializačního procesu. (Čeňková, 2004, 62)

Čtenářství je tedy plánovitě rozvíjení četby. Podpora čtenářství by měla vést k osobnímu, vnitřnímu rozvoji čtenáře a zároveň napomáhat člověku k začlenění a přizpůsobení se společnosti a kultuře, v níž žije, přizpůsobení se vzorcům chování a přispět k rozvoji komunikace.

4.1.6.1 Dětské čtenářství

Pro dětské čtenářství samozřejmě platí vše, co bylo uvedeno výše. S tím rozdílem, že dospělý čtenář již za sebou více či méně setkání s knihou má, zatímco dítě své první zkušenosti teprve sbírá. A na nás dospělých záleží, jaké tyto prvotní zkušenosti, které však mohou čtenářství ovlivnit na celý život, budou.

Čtenářství je velmi stručně zájem o čtení a knihu vůbec a především tento (ne)zájem dětských čtenářů musíme jako učitelé ovlivňovat žádoucím způsobem.

Čtenářství a jeho rozvíjení u dětí má schopnost dynamizovat kvalitu vzdělávání. Analýza ukazuje, že děti, které čtou a komunikují s učiteli o čtení, mají lepší vztah ke vzdělávání, lepší vztah ke škole. Lze usuzovat, že jsou lépe schopny samostatné práce. Tyto děti dosahují lepších výsledků ve škole. Tam, kde školy s knihou a četbou pracují, vyplácí se jim to v dobrém vztahu dítěte ke škole a vzdělávání. (Gabal, Václavíková, Helšusová, 53)

4.2 Je na tom čtenářství českých dětí opravdu tak špatně?

Často se v posledních letech mluví o tom, že dnešní děti a mladí „vůbec nečtou“. Na to pak navazují nářky pedagogů nad neschopností žáků přečíst zadání úlohy, natož delší souvislý text. Není to však jen přirozené pravidelně se opakující

postesknutí starší generace „to za našich časů nebylo“ a „kam to všechno spěje“? Není to jen mýtus přizívaný médii?

Naštěstí se můžeme opřít o objektivní zjištění.

4.2.1 Výzkumy čtenářství

Čtenářství je aktivitou sledovanou více výzkumy. Některé jsou zaměřené na dospělou populaci, jiné více na děti a jejich čtenářské aktivity.

Mezi dospělými čtenáři uskutečnilo nakladatelství Adonai v roce 2001 průzkum zjišťující jejich zájem o literaturu, co o ní soudí, jaké k ní zaujímají postoje a jakou roli hraje v jejich životě. Z tohoto průzkumu vyplývá, že pouze jednu knihu ročně přečte 11% dotazovaných, dvě až pět knih něco přes 31%, šest až deset knih za rok přes 26% a více než deset knih téměř 31,5%. Tyto údaje „se dají pokládat za poměrně optimistické. Zejména překvapí více než 31% respondentů čtoucích ročně více než deset knih, tzn. prakticky knihu měsíčně. ... Zatímco skupina první, kterou bychom mohli označit v jiných průzkumech a výzkumech obvyklým výrazem „nečtenáři“, je až překvapivě malá – určitě menší, než jak by ji odhadl předpoklad konce gutenbergovské civilizace.“ (Chaloupka, 2002, 120)

4.2.1.1 „Jak čtou české děti?“

Šetření věnující se dětskému čtenáři jsou většinou primárně zaměřena na funkční gramotnost a realizují se v mezinárodním kontextu (PISA, PIRLS). Máme však k dispozici rovněž výzkum, který sleduje výhradně čtenářské návyky a postoje dětí. Je to sociologický výzkum „Jak čtou české děti?“ realizovaný v letech 2002-2003 společností Gabal, Analysis & Consulting. Cílovou populací tohoto výzkumu byly děti ve věku 10-14 let. Výzkum byl zaměřen na zmapování a analýzu některých základních prvků dětského čtenářství podstatných pro jeho formování: čtenářské zájmy a návyky dětí, volnočasové aktivity tvořící dětské čtení, pozice školy a rodiny ve vytváření čtenářských zájmů a návyků, kniha v multimediálním dětském světě (televize, počítače, internet) a role knihoven v podpoře dětského čtenářství. (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007, 19)

Z tohoto výzkumu vyplývá:

- Úroveň dětského čtenářství je relativně dobrá. Polovina dětí čte pravidelně, polovinu dětí baví čtení. Tři čtvrtiny dětí přečtou alespoň jednu knihu za měsíc.
- Zkoumaná dětská populace je ze čtvrtiny tvořena dětmi, které nemají osvojené téměř žádné čtenářské návyky.
- Nejsilnějším aktérem v oblasti čtenářství dítěte je v pozitivním i negativním smyslu rodina. Rodina má výrazně větší vliv na čtení dětí než škola.

(Gabal, Václavíková, Helšusová, 51)

Pokud však rodina dítěti podnětné čtenářské prostředí neposkytuje, musí tuto úlohu zastat škola.

Věříšová, Krüger a Bělinová (2007, 21, 13, 15) uvádějí:

Na výzkumná zjištění (výše zmíněného sociologického výzkumu „Jak čtou české děti?“ realizovaného v letech 2002-2003 společností Gabal, Analysis & Consulting) navázal projekt usilující o rozvíjení dětského čtenářství. Jednou z hypotéz projektu byla představa, že prostřednictvím zlepšování vztahu ke knihám a čtenářství se také zlepšuje vztah ke škole, jak to ukázal zmíněný výzkum. Důležitá je proto otázka, zda děti baví chodit do školy. Na počátku projektu 59% konstatovalo, že je docela baví chodit do školy, na konci projektu to bylo o 10% více. Práce s dětmi v oblasti čtenářství se pozitivně projevila na mírném zlepšení jejich vztahu ke škole jako takové. Celkem 78% dětí zařazených do projektu konstatovalo, že se jejich hodiny českého jazyka a literatury v letošním roce změnily. 68% dětí prohlásilo, že je hodiny literatury bavily. Na počátku projektu to bylo o 7% méně. U hodin českého jazyka došlo k nárůstu o 9%. Celková obliba hodin českého jazyka však byla na počátku nižší než u hodin literatury, takže výsledný rozdíl je zde markantnější.

4.2.1.2 PISA 2000

Mezinárodní průzkum PISA se zaměřuje na dovednosti žáků ve věku 15 let a měří je v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné. První šetření v roce 2000 bylo zaměřeno více na práci s textem, kterou autoři označují za čtenářskou gramotnost (čtení různých typů textů včetně dokumentů, tabulek, literárních pasáží). Druhé šetření v roce 2003 bylo věnováno matematickým dovednostem a v roce 2006

proběhlo třetí kolo šetření zaměřené na přírodovědné disciplíny. (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007, 19)

V testu PISA v roce 2000 si naši žáci nejhůře vedli při vyhledávání různých typů informací. Výrazně nejhůře řešili úlohy zasazené do pracovních situací, kde se umístili na jednom z posledních míst. Zároveň se potvrdil poznatek z předchozích výzkumů, že lépe dovedou pracovat s nesouvislými texty (grafy, mapami, tabulkami apod.) než s texty souvislými.

(Procházková, 2006)

4.2.1.3 PIRLS 2001

Pro mapování čtenářství dětí na prvním stupni základní školy je nejpřínosnější výzkum PIRLS v roce 2001. Ten je zaměřen na testování dětí ve věku 10 let v oblasti čtenářské gramotnosti, v jejímž rámci rozlišuje čtení pro literární účely a čtení pro informační účely. v rámci výzkumu bylo realizováno i dotazníkové šetření, které obsahovalo frekvenční i postojové otázky. Zjišťovalo také rodinné zázemí dítěte a byli dotazováni i učitelé. (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007, 20)

Čeští žáci jsou v mezinárodním srovnání průměrnými čtenáři. Téměř třetina žáků si ve volném čase čte jen zřídka nebo vůbec ne. Obliba čtení dětí je v ČR vůbec nejnižší ze všech 35 zúčastněných zemí! Čtení velmi baví pouze 45% českých žáků, naopak 23% žáků čtení nebaví. Žáci, které čtení baví, si čtou ve volném čase častěji, než ti, které čtení nebaví. A častější čtení je zase spojeno s lepším výsledkem testu. (Kramplová, Potužníková, 2002)

Toto považuji za základní východiska pro učitele, kteří se musí snažit dětem literaturu představit tak, aby je čtení těšilo a práce s textem bavila! Důkaz, že čtenářství pozitivně ovlivňuje výsledky testu, nás jen utvrzuje v tom, jak důležité je se literatuře a literární výchově na základní škole věnovat.

4.2.1.4 Srovnání PISA 2000 a PIRLS 2001

Výsledky žáků v oblasti čtenářských postojů je zajímavé porovnat nejen s výsledky jiných zemí, ale také se zjištěními dalších mezinárodních výzkumů. Nabízí se zejména PISA 2000. Lze říci, že žáci 4. ročníků mají pozitivnější vztah ke čtení, než 15 letí žáci. Čtení je více baví a v průměru čtou také častěji. Jediným materiálem, který čtou patnáctiletí častěji než žáci 4. ročníků, jsou časopisy.

Z porovnání zájmu žáků o četbu vyplývá, že v ČR je o čtení zájem poměrně velký. Daleko větší zájem projevily dívky než chlapci. ČR byla zemí s druhým největším rozdílem v zájmu o četbu chlapců a dívek. i když čtou čeští žáci 4. ročníků poměrně rádi, v jiných zemích je zájem těchto mladších žáků o četbu mnohem vyšší. (Krapková, Potužníková, 2002)

V obou máme průměrné výsledky. Změnilo se přiřazení ČR do skupiny I., tedy mezi země, jejichž výsledky se relativně zhoršují se vzrůstajícím věkem dětí.

V PISA si čeští žáci nejlíp vedli v interpretaci textu, nejhůře v posuzování textu. v získávání informací byli průměrní.

Oba výzkumy shodně prokázaly nedostatky českých žáků v oblasti posuzování a hodnocení textu. Jednou z příčin by mohlo být, že se naši žáci s úlohami tohoto typu ve škole setkávají jen zřídka.

Otázkou, kterou již výzkumy přímo nezodpovídají, je, proč tolik dětí málo čte.

4.3 Proč děti nečtou

4.3.1 Mají jiné zájmy

Obecně se nejčastěji argumentuje jinými volnočasovými aktivitami a moderními médii – mladí se dívají na televizi, hrají počítačové hry, poslouchají hudbu, surfují po internetu a klábosí na sociálních webech. Jsou pohodlní, nechají se pasivně bavit. Číst děti nebaví, protože to stojí úsilí a čas.

Podle mého názoru velké množství nečtenářů nejeví zájem o četbu proto, že je ke knize nikdo nepřivedl. Nikdo jim neukázal širokou nabídku pohádek a příběhů, nikdo je nepřesvědčil, že stojí za to číst, takže ani nevědí, o co přicházejí.

Jen proto z nich do konce života nemusí být nečtenáři nebo „znehucení“ čtenáři z donucení. To je jedním z předních úkolů a cílů školy, přivést je ke knize a i v těchto dětech probudit vnitřní čtenářský zájem.

Při motivaci k četbě je třeba vycházet právě z toho, co děti baví a zajímá. Například z hudby. Proto volím formu písničky, která, jak věřím, je dětem skrze melodii přístupnější než samotný literární text.

4.3.2 Něco/někdo jim v tom brání

4.3.2.1 Podíl rodiny na ztrátě zájmu o čtení

Tuto problematiku velmi výstižně popisuje Pennac (1992, 15 - 41):

Úplně malým dětem před spaním čteme pohádky nebo vyprávíme, aby po tom (při tom) lépe usnuly. Mají rády čtení, a i když neznají písmena, o knihách vědí prakticky všechno a těší se, až se samy naučí číst. A o několik málo let později musíme tytéž děti nutit, aby vzali knihu do ruky. Proč?

Jednoduše proto, že přestaneme nahlas předčítat, když se domníváme, že si dítě bude číst samo. Chyba je, myslet si, že umí-li dítě číst slova a věty, zvládne celé knihy. Číst knihy se dítě nenaučí samovolně jako chození nebo mluvení a tím, že přestaneme hlasitě předčítat, necháme dítě knize „napospas“.

Pomáháme s technikou čtení, a když se objeví problém, trváme na tom, aby dítě každý den přečetlo stránku a pochopilo smysl textu: „Tak co jsi to tady přečetl? Co to znamená?“

Když jsme dítěti předčítali, neptali jsme se, jestli správně pochopilo smysl. Nebylo důležité, jestli ví, proč princ získal princeznu, kdo mu pomohl a proč. Dříve bylo čtení příležitostí ke snění, kdy dítě, příběh a rodič byli společníky a nyní je dítě samo s nepřátelskou knihou.

Když dítě neví, o čem četlo, za trest mu zakážeme televizi, čímž sledování televize povýšíme na odměnu a čtení klesne na žebříčku oblíbenosti jako nepříjemná dřina. Zde je ta příčina, proč předškolní „čtenáři“ najednou po nástupu do školy nechtějí číst. A stejně prostá je rada, jak tuto chybu napravit. Opět začít předčítat nahlas. Dokud dítě nebude dostatečně zběhlé ve čtení, aby mohlo číst samo, ale možná i potom stojí za to uchovat společnou večerní chvíli s knihou. A třeba nechat dítě předčítat nahlas rodiči.

„S prvním školním rokem nesmí rodiče s předčítáním přestat. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k zoufání. Se skutečným čtením to zatím nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.“ (Matějček, 2004, 7)

4.3.2.2 Podíl školy na ztrátě zájmu o čtení

Avšak nejen rodiče, kteří přestanou dětem číst nahlas, mají vinu na tom, že dítě ztratí zájem o čtení. Velký podíl na tom má i škola.

Již na počátku školní docházky, kdy se dítě těší na to, že se naučí ČÍST, a ještě po několika měsících se slabikuje a driluje dokola totéž, ochabuje jeho přirozená motivace. Zde je nutno podotknout, že tento problém má velmi snadné řešení. A to, opustit častěji užívanou analyticko-syntetickou metodu výuky čtení a učit prvopočáteční čtení tzv. genetickou metodou. Ta umožní dětem již po velmi krátké době číst souvislé smysluplné texty a ne jen slabikovat nesmyslné věty. Samozřejmě i analyticko-syntetickou metodou se děti číst naučí. Ale nesrovnatelně déle trvá, než mohou číst příběhy a pohádky, na které se tolik těšily, a jejich vnitřní touha naučit se číst každým dnem slabikování klesá.

Po velkém úsilí má dítě radost z prvních přečtených slov a vět, ale dotěrné otázky „o čem to bylo“ a „co ses dočetl v tomto odstavci“ mu čtení znepříjemňují.

Později učitelé nutí žáky číst knihy určené, povinné a sepisovat jejich obsah do čtenářského deníku, případně interpretovat texty ve smyslu kolik postav v příběhu vystupovalo, nebo jak jinak básník v ukázce nazývá studánku. Existuje jen jedno „správné“ řešení, osobní názory nebo dokonce pocity do hodiny literatury nepatří. To již mají žáci ke čtení averzi.

4.3.2.2.1 Didaktická interpretace jako bariéra mezi žákem a literaturou

Didaktická interpretace patřila a patří mezi často užívanou metodu. Velmi však záleží na způsobu, jakým tuto metodu pojmáme. Ještě v nedávné minulosti *„metoda literárněvýchovné interpretace paradoxně nevedla k rozvoji čtenářských aktivit žáka, neboť byla vedena k předem danému, jednoznačnému metatextu o smyslu textu. Pozornost interpretace se soustřeďovala na takové poetické funkce, které měly pomoci žákovi předem daný smysl textu ukázat. Žák byl už na ZŠ (1. st. nevyjímaje) tendenčně veden „skokem“ k rychlému zobecnění vybraných významů textu, aniž mohly proběhnout náležité čtenářské aktivity...*

Ve vědomí žáka se postupně utvářel vztah neslučitelnosti mezi četbou pro potěšení ze zážitku, pro uspokojení vlastních estetických potřeb a mezi obsahem LV ve škole. Není náhodné, že ve výzkumech...žáci uváděli, že jejich výběr četby

ovlivňují různé lidi, ale nikdy učitelé! Stejně tak učitelé nejsou uváděni jako osoby, s nimiž dítě o četbě hovoří. Škole se podařilo vytvořit dokonalou bariéru mezi dětskou četbou umělecké literatury a literaturou jako učivem literární výchovy. Z dětského pohledu literatura, o níž se mluví ve škole, není určena ke čtení, ale k „práci s textem“, k interpretaci.“ (Lederbuchová, 2004, 13-14)

Jiné, komunikační, pojetí didaktické interpretace, klade důraz na žáka. Viz kapitola 4.15.1 Komunikační pojetí literární výchovy.

4.4 Vliv rodiny na dětské čtenářství

Čtenářské návyky a zralost rodičů do velké míry určují vzdělanostní potenciál jejich dětí. Rodina má v určování čtenářských návyků dítěte dvoj až trojnásobně vyšší význam než škola. Rodina tvorbou kvalitního čtenářského zázemí, schopností cílevědomě s dětmi číst a bavit se o jejich četbě jednoznačně předurčuje a stimuluje čtenářské zájmy dítěte. Naopak rodiny s deficitem vyššího vzdělání a málo strukturovaným, pasivním životním stylem televizních diváků dětské čtenářství znevýhodňuje. (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007, 10)

4.5 Vliv školy na dětské čtenářství

Škola pozitivně ovlivňuje rozvoj dětského čtenářství. U dětí, které nemají kvalitní rodinné čtenářské zázemí, je dokonce hlavním aktérem. Pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, škola ji může, i když s menší intenzitou, částečně nahradit. v současnosti je však doplňkem, nikoliv hybatelem dětského čtenářství. Dnešní základní škola má široký prostor pro práci se školní (doporučenou/povinnou) četbou, ale měla by se také dostatečně věnovat vlastní četbě dětí. Problémem není pracnost domácí četby nebo jejího písemného zpracování, ale nedostatečný zájem školy vůči vlastnímu prožitku dětí. Čtenářský zážitek získává na síle teprve v okamžiku, kdy o něm dítě komunikuje s druhými. V ČR je však nemalé procento škol a učitelů, jež takto s četbou nepracují a nevyužívají dostatečně svého potenciálu. Neuvědomují si pravděpodobně význam čtenářských návyků pro další vzdělávání dítěte. Čtenářství dětí, jeho rozvoj i zhodnocení ve škole je jednou z oblastí, kde by se výuka měla otevřít obousměrné komunikaci mezi dětmi a učiteli, při níž děti do školy také vnáší své poznatky, zkušenosti a prožitky. (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007, 11-12)

4.6 Proč se stát čtenářem

Proč se naučit číst je zřejmé. Avšak proč se stát čtenářem, čtenářem knih, konkrétně umělecké literatury, je otázka jiná.

4.6.1 Vlastní zkušenost

Moje osobní zkušenost je taková, že jsem nikdy sama od sebe nečetla. Necítila jsem potřebu. Jako dětem nám, mě a mému o tři roky mladšímu bratrovi, tatínek četl a pokaždé u toho usnul. Ale i tak se nám to líbilo, byl to jakýsi rituál, i s tím, že jsme tátu během jednoho příběhu několikrát budili.

Na základní školu mám jen matné vzpomínky, ale vím, že jsme četli z čítanek. v hodinách literatury na gymnáziu jsme četli ukázky charakteristické pro probíraná období literárního vývoje, doma příslušnou povinnou četbu a její obsah shrnovali ve čtenářském deníku. A tak to stačilo škole i mě.

Nikoho jistě nepřekvapí, že jistá část třídy, především pánská, knihy nečetla a odevzdané čtenářské deníky byly stažené z internetu nebo opsané z jedné z mnoha vydávaných brožur „čtenářský deník ve zkratce“. Většina mých vrstevníků to takto praktikovala. Byl to snad jakýsi postoj, přibližně ve smyslu „když je to POVINNÉ, tím spíš to dělat nebudu“, či dokonce stvrzení pocitu sounáležitosti s ostatními spolužáky „spolupřítelí“ a „spoluodbojníky“, kteří to také nečetli.

Podle stále vycházejících příruček s obsahy děl a množství internetových stránek tohoto typu se domnívám, že s tímto „vzdorem“ bojují učitelé na základních a středních školách i dnes. A pokud se přístup učitelů nezmění, troufám si tvrdit, že budou i v budoucnu. Toto odmítání není odmítání literatury samotné, ale způsobu, jakým je předkládána a v podstatě vnucována, protože co jiného je „povinná“ četba než něco, co se chtě nechtě musí přečíst?

K tomuto argumentu přispívá i to, že ne všichni takto obcházelí četbu. Někteří spolužáci určené knihy četli a kromě toho si četli i to, co sami chtěli. Zprvu jsem na spolužačku, která vystupovala z autobusu s „bichlí“ v ruce, četla pod lavicí i o přestávce, pohlížela jako na „šprta“ a „slušňačku“ a myslím, že jsem nebyla sama. Pak jsem měla období, kdy jsem sama nedělala nic jiného, než četla,

protože jsem nabyla dojmu, že číst se má, že je to společensky žádoucí, že díky četbě budu chytřejší, rozšířím svoji slovní zásobu i znalosti. v té době jsem měla pocit, že všechny moje kvality závisejí na tom, kolik přečtu knih. Četla jsem všechno, co bylo v hodině literatury doporučeno. Někdy jsem se velmi těžce prokousávala knihou, která nebyla vyžadována, a i když se mi nelíbila, nerozuměla jsem jí, neodvážila jsem se přeskočit byť jediný odstavec. A když jsem dočetla na úplný závěr, ačkoli jsem věděla pramálo, o čem kniha vyprávěla, gratulovala jsem si, že jsem vydržela, přečetla ji celou, nic nevynechala, a proto jsem jistě „lepší“. Některé knihy byly vlastně překážky, které jsem musela překonat, abych dosáhla pocitu, že dokážu zdokonalovat sama sebe.

Nikdy mě nenapadlo, že bych měla číst pro radost, pro požitek.

4.6.2 Argumenty

Otázku proč číst si jistě kladl někdy každý. Protože to chtějí rodiče nebo vyžaduje škola?

Pennac (1992, 49-50) předkládá řadu tezí často uváděných jako důvody pro čtení: *„Číst se musí, je třeba číst, aby člověk žil, a ta naprostá nutnost číst je dokonce tím, co nás odlišuje od zvířat, od barbarů, od nevzdělanců, je třeba číst, je třeba číst! Aby se člověk učil.*

Abychom byli úspěšní ve studiu. Abychom získali informace. Abychom věděli, odkud pocházíme. Abychom věděli, kdo jsme. Abychom lépe znali druhé. Abychom věděli, kam směřujeme. Abychom uchovali vzpomínku na minulost. Abychom objasnili přítomnost. Abychom využili dřívějších zkušeností. Abychom neopakovali hloupostí svých předků. Abychom získali čas. Abychom měli nějaký únik. Abychom našli nějaký smysl života. Abychom pochopili základy naší civilizace. Abychom ukojili svou zvědavost. Abychom se zabavili. Abychom se vzdělávali. Abychom komunikovali. Abychom si cvičili kritické myšlení.“

Vzápětí však všechny tyto argumenty stejně jako tvrzení „je třeba číst“ označuje za dogma. Správným důvodem proč číst, je podle Pennaca potěšení z četby, láska ke čtení. Číst máme jediné proto, že chceme! Sami vnitřně cítíme touhu číst, máme z četby požitek, prožitek, radost, pocit uspokojení. Jinak nám nepřináší četba pocity libé, ale opačné!

Tento názor, že číst musíme z vnitřní potřeby, pro požitek, jinak nám četba nepřináší pocity libé, ale opačné, považuji za zcela zásadní. To je to, co bychom si měli jako učitelé uvědomit, zdůrazňovat to svým žákům, a čím bychom se především při výuce měli řídit. Měli bychom dát žákům možnost si samostatně vybrat, co chtějí číst (dát pestrou nabídku) a dostatečný prostor pro osobní prožitek a jeho vyjádření.

Povídky, romány nebo básně čteme pro poznání, odpoutání od reality, ale především pro libý pocit. Pro zážitky z příběhů, kterých můžeme být součástí, aniž bychom opustili svůj domov. Můžeme se v okamžiku přenést do jiných časových i prostorových rovin, do kterých bychom se, nebýt spisovatele a jeho textu, neměli možnost dostat. Při čtení se vžíváme do neobvyklých rolí, prožíváme jiné, někdy nové, intenzivní emoce. Autentické zážitky můžeme, ale nemusíme sdílet. Snad v ničem jiném nemáme takovou svobodu rozhodování jako v tom, jaký žánr, autora si vybereme, kterou knihu si přečteme a s kým se o zážitek z četby podělíme.

U dětí je tomu jinak. Ty všechny tyto argumenty neznají, případně je nemohou pochopit, protože jim k tomu chybí zkušenost z předškolního věku. Důvody, proč se věnují četbě děti, viz kapitola 4.8 Proč děti čtou.

4.7 Jak ke čtení přivést

Stejně jako se snažíme výchovou působit na vývoj osobnosti člověka od nejtútlejšího dětství, působí pozitivně na dětskou osobnost i literatura již ve velmi raném věku. Samozřejmě, že dítě samotné ještě číst neumí, proto je nutno mu nahlas předčítat. Nejdříve doma, rodiči, ale i později v mateřské a základní škole. Jen tak se stane kniha přirozenou součástí dětského světa a věrným přítelem na celý život.

„Dítě není jednou provždy toto nebo tamto, je to bytost od počátku mnohotvárná, připravená, otevřená různým možnostem. Proto je tak nesmírně důležitá pedagogika, která by v něm tuto původní pohotovost, tento svobodný tvůrčí postoj k obrazům, myšlenkám, ke slovům, k tomu, co z nich každý dokáže vytěžit, ochránila a rozvinula. Proto jsou tak důležité staré i nové pohádky, promyšlené, procítěné, prožité, předkládané nikoli jako něco strnulého, jednoznačného,

zvnějšku vnuceného, nýbrž jako důležitá duševní potrava, která se každému osobně stane výchozím bodem k rozvoji fantazie, humoru, snění, básnického ducha, objevování slov, věcí a bytostí.“ (Heldová, 1984, 179)

4.7.1 V rodině

Pro podporu čtení dětem v rodinách vznikl projekt „Celé Česko čte dětem“: Rodičovské předčítání je jedním z pilířů emočního, morálního a myšlenkového vývoje dítěte.

Je cestou, jak dát dítěti pocítit jeho důležitost, projevit mu svou lásku, nenásilně rozvíjet jeho jazykové dovednosti a všeobecné vědomosti. Má nezastupitelnou roli v přímé živé komunikaci mezi dítětem a rodiči, televize dítě neobejme, nepřitulí se, neodpoví na jeho dotazy. Prohlubují se vzájemné vazby, roste důvěra v rodiče, dítě se cítí v bezpečí. Rozšiřuje se jeho slovní zásoba, myšlenkové obzory, postupně získává pozitivní závislost na knize. Moudré knihy jsou nositeli univerzálních morálních hodnot, čtení učí děti rozeznávat dobro od zla a povzbuzuje k reflexi nad důsledky vlastních slov a činů. Je také účinným způsobem, jak se může čtení stát pro dítě přitažlivějším než televize.

Významným argumentem hovořícím ve prospěch předčítání dětem je objektivní výsledek mezinárodního šetření. v rámci výzkumu čtenářství PIRLS 2001 se v dotaznících rodiče vyjadřovali k tomu, jak často svým dětem předčítaly v době, než začaly chodit do školy, a jak často jim předčítají v současné době. v této oblasti se ČR nachází přibližně na úrovni průměru. Předčítání knih před vstupem do školy má pozitivní vliv na výsledky žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků žáci dosáhli. Pozitivní vliv na výsledky žáků byl zjištěn také u vyprávění příběhů. (Kramplová, Potužníková, 2005, 32-33)

4.7.2 Ve škole

Pravidelné předčítání pomáhá škole plnit její vzdělávací a výchovnou funkci! Pomáhá formovat návyky, postoje a žebříček hodnot. Rozvíjí jazyk, paměť a představivost. Učí myšlení, zlepšuje soustředění a usnadňuje učení. Každodenní čtení dítěti pro radost je neúčinnější metodou výchovy čtenáře. Formuje čtecí návyky přetrvávající do dospělosti a podporuje získávání vědomostí po celý život.

4.8 Proč děti čtou

Častěji ve školním prostředí mluvíme o nečtenářích, ale zdaleka ne všechny děti spadají do této skupiny. Existuje nezanedbatelné procento dětí, které čtou, nejen povinnou školní četbu, ale i z vlastního zájmu.

Většinu těchto dětských čtenářů přivedla ke čtení rodina. Jak již bylo řečeno výše, rodina má při formování vztahu ke knihám velmi významnou roli. Vyprávění nebo čtení posiluje vztah dítěte a rodiče, který mu předčítá, rozvíjí fantazii, představuje knihu jako něco výjimečného a báječného. Z dětí, které si v dětství takto „četly“, i přesto, že neznaly písmena, i později, když už dovedly samy číst, vychází řada zaujatých čtenářů. Avšak ani toto domácí čtení ještě není zárukou toho, že budou číst i v pozdějším věku. Viz kapitola 4.3.2.2 Podíl školy na ztrátě zájmu o čtení.

„O čem nebo proč čtou ty děti, které čtou? Které jsou ty životně závažné otázky? To se dozvíme, když dotazem u dětí a nahlédnutím do knihkupectví zjistíme témata knížek:

kamarádství; osamělost; odvaha se projevit a nedostatek sebevědomí; krása a ošklivost; osudový okamžik – nehoda, setkání; koně a zvířata vůbec; problémy v rodině; (prázdninová) láska a problémy s ní; sexualita; ponížení; zrada; křivda; pomsta; vyrovnání (se) s neúspěchem; odhalené tajemství; soutěž; problémy ve třídě a partě; zrada přítele; opuštěnost; smrt; sebevražda; fyzický vývin; alkohol, drogy; revolta proti konvencím; počítač; všednodenní nebezpečí; strach; budoucnost – rozhodování; ... a mnoho dalších

Ale děti si nevybírají ty knížky kvůli tématům, nýbrž pro to, co se pro ně skrývá za tématem: prožitek a poznání! Co mohou děti prožít v četbě? Zasmát se, poplakat si, politovat (se), zatoužit si, zabát se, být chvíli silný a statečný či krásná a žádoucí, zažít úspěch až vítězství, atd., nebo prostě vstoupit do kůže někoho, kdo je takový, jakým bych chtěl být, a pobýt v té kůži chvíli.“ (Hausenblas, 2007)

Kromě toho všeho, mohou dětem příběhy nabízet různé modelové situace, návody k řešení jejich problémů, ilustrace situací, do kterých se mohou dostat.

4.9 Jak ve škole od četby neodradit

Již bylo zmíněno jak děti k četbě přivést – nahlas jim předčítat. Dalším krokem v našem postupu ve výchově čtenáře je, jak od četby neodradit. Od prvotního nadchnutí pro knihu je jen malý krok ke znechucení čtení.

„Snad všichni rodiče zažili u svých prvňáčků zklamání z toho, že si hned nemohou přečíst pohádku nebo časopis. Jejich prvotní velký zájem o čtení velice rychle opadá a nastupuje otázka: „A k čemu mi to čtení vlastně je?“ ... Hned od počátku musí mít čtení smysl. My se neučíme číst proto, že je to v osnovách 1. třídy, my čtení potřebujeme jako prostředek na cestě za poznáním. Jestliže toto děti přijmou, pak mají chuť a potřebu číst a tím si zpětně zdokonalují i techniku čtení. ... Druhou důležitou podmínkou rozvoje čtenářství je o knihách hovořit. Nejde však o převyprávění obsahu, ale o pocity hlavních hrdinů, o to, co si děti myslí o chování postav, jejich vlastnostech, o to, zda jsou schopny nebo ochotny se s některým hrdinou ztotožnit, jak ony by v dané situaci reagovaly a jestli i ony mají stejnou nebo podobnou zkušenost. ... a začít se dá a musí již v 1. třídě. Hodiny čtení mohou být nekonečnou inspirací nejen pro žáky, ale i pro učitele.“ (Staňková, 2001)

Zde je nutno upozornit, že o knihách se dá hovořit různými způsoby. Nevhodným způsobem interpretace literárního díla lze dětského čtenáře „otrávit“ velmi spolehlivě. Prakticky ve všech současných čítankách jsou za vybraným úryvkem úkoly, které žáka nutí převypravovat děj příběhu, vyjmenovávat a popisovat postavy, v textu hledat konkrétní slova. Otázky jsou zjišťovací, správná je většinou jen jedna odpověď, opět často po obsahu přečteného. Přitom ani není tak podstatné teoretické poznání toho, ve kterém odstavci konečně autor vyjevil pointu, jako to, jak to na čtenáře zapůsobilo, co cítil a proč – spojení literatury a životní zkušenosti. Předpokládal žák, že se hrdina zachová, jak se zachoval? Souhlasí s jeho rozhodnutím? Nebo by v kůži hlavního představitele udělal něco zcela jiného? Proč?

„Převažující metodou práce s literárním textem by se měla stát interpretace (v adekvátní podobě), která přesune pozornost od toho, „co“ literární dílo říká... k tomu „jak“ literatura své obsahy sděluje. Jde tedy o interpretaci vlastností a kvalit zcela určitého textu – jeho naladění, charakteru prostředí, výstavby postav, kvality

vztahů mezi nimi ap. Smyslem tohoto přístupu by mělo být obohacení žákovy osobnosti o schopnost alternativního vidění a vnímání skutečnosti, pěstování smyslu pro mnohotvárnost, pestrost, krásu a mravní základ lidské pospolitosti a pro její hodnoty, a to jak v žákově osobní perspektivě, tak v retrospektivě historické.“ (Lederbuchová, 1995, 5)

„Právě prožitky lákají k četbě ty žáky, kteří se ani tolik nepídí po poznání a vědění. Nemůžeme si dovolit tyhle žáky odradit tím, že jim místo prožitků proti jejich vůli vnucujeme poznatky o historii literatury a o literárních formách. Literární díla jsou naštěstí psána tak, aby prožitek vzbuzovala sama, i bez učitele.“ (Hausenblas, 2007c)

„V literární výchově, a zejména na 1. stupni, kde se čtenářství teprve utváří, se snažíme děti vůbec přilákat k četbě a posílit je v chuti číst a k zaujetí z četby a z hovoru o ní. Nejenže žádný učitel neví, co je "správně" u básničky "Polámal se mravenček", ale vnucovat dětem představu, že nějaké "správně" pro básničku vůbec existuje, to je cesta, kterou učitelé nakonec dovedou žáky k tomu, nač si pak učitelé nejvíc stěžují: Děti vůbec nečtou!“ (Hausenblas, 2007b)

„Děti se naučí číst jedině tím, že budou číst, z toho plyne, že četbě je především třeba věnovat čas – a věnovat jí školní čas, ne čas mimo školu. Aby se děti naučily číst, aby se z nich stali čtenáři beletrie i textů naučných, musejí se s rozmanitými texty setkávat přímo ve škole v hojné míře a za okolností, které čtenářství podporují, ne mu brání. Mezi takové podmínky patří mimo jiné: pravidelný, častý a dostatečně dlouhý čas na začtení se; svobodná volba textu; četba celých textů, ne jen úryvků; prostředí naplněné knihami; učitel, který sám čte a o četbě hovoří – slouží jako model čtenáře; vedení debat o knihách a o spontánní reakci na ně a další.

Protože se českému jazyku věnuje obvykle jedna vyučovací hodina denně, je zřejmé, že pro rozvoj všech složek čtenářství nemáme dost prostoru jen v samotné češtině.

Stejně jako v případě klíčových kompetencí i čtenářství by se mělo rozvíjet napříč školou, ve všech vyučovacích předmětech a ne nahodile, ale cíleně, záměrně, systematicky.“ (Košťálová, 2007)

Tedy pravidelně, cíleně, systematicky v každém předmětu, ale hlavně v literární výchově.

4.10 Co je literární výchova

„Literární výchova“ je jednou ze složek oboru Český jazyk a literatura (spolu s Komunikační a slohovou výchovou a Jazykovou výchovou) Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora, formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, 2006, 21)

Z pohledu žáka by nás asi při pohledu na text zajímalo nejprve, o jaký text se jedná - poezii, prózu nebo drama. Tedy je-li text rozdělený do neukončených řádků a slok, plynule rozvržený na stránce nebo každá průpověď označená mluvčím. Dále kdo příběh vypráví a kolik postav v něm vystupuje, případně kdo je básnickým subjektem a má-li báseň děj nebo ne. v případě děje čekáme na rozuzlení zápletky, hádáme, jak se asi hrdina zachová, radíme mu, co by měl udělat, možná to, co bychom udělali my jako žák. Vžíváme se do jeho pozice, cítíme to, co on. Hledáme cestu ze složité situace. Získáváme zkušenost, prožitek z toho, že jsme mohli být součástí příběhu, sledovat ho a dotvářet. Prožíváme radost a smutek s postavou, vzrušení a dobrodružství, pocit sounáležitosti, protože máme sami obdobné potíže.

4.11 Proč (se) učit literární výchovu

Důvod, proč učit literární výchovu, je zřejmý. Chceme-li, aby uměly (a chtěly) naše děti přečíst více než jen „esemesku“ nebo reklamní leták, aby si mohly (se zájmem) přečíst báseň, povídku, román a porozuměly jim, musíme je tomu naučit. Stejně jako „žádný učený z nebe nespadá“, tak ani žádný čtenář. „Knihomolem“ se člověk nenarodí. Někdo ho musí ke knize dovést a vzbudit o ni zájem. Ukázat mu, že stojí za to číst. v opačném případě zůstane nečtenářem, knihou

nepoznamenaným, dobrovolně ochuzeným o „duševní potravu“. Právě proto by tu měla být literární výchova, aby mu otevřela oči a ukázala, oč přichází, pokud nečte.

Abychom dokázali vytěžit z literatury vše, co nám nabízí, je zapotřebí jí rozumět, pochopit její principy a pravidla. Umělecká literatura nepředkládá vše hned a přímo. Je nutno hledat, přemýšlet a „číst mezi řádky“. Tomu je třeba se učit a právě to je předmětem literární výchovy.

„Kontakt s krásnou literaturou sice není v životě povinný, ale pokud se člověku stane potřebou a potěšením, znamená podstatné obohacení jeho lidské dimenze, jeho osobní kultury.“ (Vařejková, 1998, 7)

V neposlední řadě nás literatura, jak jsem již výše uvedla, kultivuje. Umělecká literatura jako *„nepřímá vychovatelka působí skrytě a globálně na city i obrazotvornost, na rozum i tvořivost, na celou dětskou bytost.“ (Vařejková, 1998, 51)*

„Literární výchova znamená utváření vztahu k literatuře, tj. zvládnutí kultivované četby, podněcování vlastní tvorby a konečně osvojení určitého okruhu elementárních znalostí o literatuře. Kultivovaná četba představuje zmíněný již funkční vztah, a tedy formativní působení zprostředkované literárním textem jakožto uměleckým sdělením, uměleckou výpověď o člověku v nejbohatších možných souvislostech a vztazích, v mravních a jiných dimenzích.“ (Vařejková, 1998, 51)

„V současném rychle se měnícím světě člověk nevystačí s pamětně osvojenými znalostmi. Vhodnější je zaměřit se na rozvoj dovedností, které vedou k získávání informací, k samostatnému studiu, k řešení problémů, k praktické tvořivosti a zejména ke schopnosti kritické reflexe zvažující zdroje informací, vlastní metakognitivní procesy, oprávněnost postupů při řešení problémů apod. Umělecké texty chápeme jako prostředek mnohostranné kultivace dítěte od raného věku. Pokud jejich prostřednictvím zacílíme pozornost k samostatnému kritickému myšlení, podporujeme tím rozvoj potencialit dítěte, jeho adaptabilitu a osobní naplnění.“ (Bednářová, 2008, 4)

„Literární výchova má směřovat k tomu, aby se žáci naučili vnímat literární dílo jako celek v jeho umělecké podstatě, aby četbou a úvahou o přečteném získávali co nejvíce pro mnohostranný vývoj vlastní osobnosti a pro svou orientaci ve světě a v umění.“ (Lederbuchová, 1995, 6)

Dále má literární výchova podle Lederbuchové stimulovat vztah ke knize a k četbě a tříbit schopnost rozlišovat umělecké hodnoty a vybírat z nich – pěstovat žákův estetický vkus.

Tvůrčí práce s literaturou rozvíjí nejen studentovy čtenářské vlastnosti ve vztahu k literatuře, ale i ve vztahu k jeho vlastní osobnosti – jde o poznávání světa umění, světa vůbec, ale i sama sebe. Komunikativní pojetí literární výchovy je příležitostí, jak ze školního předmětu učinit pro žáka přitažlivé setkávání s literaturou (dle Lederbuchová.1995, 7). Viz kapitola 4.15.1 Komunikační pojetí literární výchovy.

4.12 Proč učit literární výchovu „již“ na 1. stupni ZŠ?

Záměrně píši „již“ v uvozovkách, protože „předliterární“ výchova by měla probíhat a věřím, že u většiny dětí probíhá, už od nejtějššího dětství v rodině. Batolata si mohou hrát s lepopely, předškoláci si mohou prohlížet obrázkové knížky, listovat s rodiči různými knihami a poslouchat čtení nebo vyprávění prarodičů, rodičů, sourozenců, případně učitelky v mateřské škole. Učí se soustředěně naslouchat ale hlavně: *„dětem přináší naslouchání mimořádně silný estetický zážitek, umocněný prožíváním důvěrného kontaktu nejen s textem, ale i s jeho předčítatelem či dokonce vypravěčem. Je to zážitek, který si děti přejí zažívat znova a znova, protože někde v hloubi jejich psychiky se kontaminuje s archetypálním procítěním pohody, klidu, bezpečí, kontaktu s nejbližšími, rozkoše z povídání a naslouchání snad až z dob, kdy se dalo v úzkém sesednutí u ohně kmenového.“* (Vařejková, 1998, 26)

„Při učitelově předčítání navíc dítě pocítí, že učitel dává před něčím jiným přednost chvíli vzájemné pohody a potěšení, že tuto chvíli zabezpečuje kniha, a bezděčně, intuitivně upevňuje svůj vztah k tomuto fenoménu kultury.“ (Vařejková, 1998, 27)

Všechny děti jsou přirozeně přístupné literatuře, stejně jako třeba každý člověk má předpoklady pro to, aby uměl čistě zpívat, aniž o tom často ví. Jen se musí k dané činnosti motivovat a rozvíjet ji. A to v první řadě v rodině. Pokud by rodina dokázala zcela pokrýt potřeby dítěte týkající se literatury a výchovy k ní, nemuseli bychom učit literární výchovu ve škole. Ne všichni rodiče však sami mají k literatuře kladný vztah a často ani nemohou mít dostatečné znalosti potřebné k správnému literárnímu rozvoji dětí. Proto je velmi důležité zařazení systematické výuky literární výchovy do vyučování na základní škole.

„Cesta krajinami nabývá na hodnotě, víme-li o nich něco víc než nahodilí chodci. Umíme-li se rozhlédnout a orientovat se, vidět, procítit, pochopit. Ani v krajině literatury tomu není jinak. Proto setrvává literární výchova mezi předměty, s nimiž se žák setkává od samého počátku školní docházky, a soustavně usiluje o navazování smysluplných kontaktů žáka s uměleckým textem a o jejich soustavnou kultivaci. První stupeň základní školy realizuje významnou fázi tohoto literárněvýchovného procesu. Spolurozhoduje o vztahu žáků k umělecké literatuře nejen v letech jejich dětství, ale i v jejich dalším životě.“ (Vařejková 1998, 7)

„Literární výchova díky nezaměnitelnému působení slova má všechny předpoklady rozvíjet osobnostní kvality dítěte. Podporuje chápání a přijímání světa a tím přispívá k sebepoznání, seberozvoji a nalezení vlastní identity. Žáky motivuje k četbě, k nalézání dalších komunikativních rovin a jejich významů, prostřednictvím uměleckých textů obohacuje o vnitřní prožitky, ukazuje cestu z životních problémů a napomáhá jim v hodnotové orientaci. Četbou se evokuje pocit sounáležitosti s hrdiny příběhu. Mladí lidé prožijí fiktivní osudy, aniž by sami byli vystaveni riziku z chybných rozhodnutí. Tím odhalují svůj vnitřní život, svoje motivace. Pomocí vhodných podnětů z četby nalézají odpovědi na své otázky, uvažují nad řešeními, transponují do nich své názory a zkušenosti, fantazii apod. ... Literární výchova podporuje výchovu k umění v celé jeho šíři a umožňuje komunikaci s kulturními hodnotami, které pozitivně ovlivňují osobnost dítěte.“ (Bednářová, 2008, 6)

4.12.1 Cíle literární výchovy

Pozitivní vliv literatury je nesporný. v prostředí školní edukace však nestačí konstatovat „je nutno číst“. Je potřeba mít stanovené konkrétní cíle, jichž během výuky budeme postupně dosahovat.

RVP definuje cíle prostřednictvím dovedností, které mají žáci na konci daného stupně vzdělání mít. Literární výchova jako součást vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má tyto očekávané výstupy:

1. období - žák

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

2. období - žák

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

Učivo - literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání.

Tyto dovednosti stanovuje RVP jako závazné, které by děti po absolvování prvního stupně ZŠ měly mít. Jak jich jednotlivé školy/učitelé dosáhnou, je prakticky na nich.

To je potom tou zásadní otázkou, jak stanovených cílů dosáhnout. Viz kapitola 4.17.2 Metody a postupy pro práci ve výuce literární výchovy.

Na čtení a čtenářství není v obecných cílech vzdělávání kladen velký důraz. Není u nás, jako ostatní „výchovy“, samostatným vyučovacím předmětem. Ale přitom je čtení naprosto nezbytnou součástí našeho každodenního života a bez dovednosti číst s porozuměním se dnes neobejdeme. Přihlédneme-li ke všem těmto argumentům, musíme dojít k závěru, že literární výchově je třeba věnovat zvýšenou pozornost a aktivně se snažit o její prosazení na školách.

Čtení, jeho rozvoj i praktické využívání, by měly být skutečnou součástí života školy a žáků, prostředkem jejich učení, ale i zájmem, činností, kterou žáci dělají rádi a s chutí.

Mělo by být propojeno se životem žáků a s jejich zájmy. Čtení i psaní by měly být přítomny ve všech jejich aktivitách a předmětech, už od první třídy základní školy. A hlavně musí být součástí jejich učení.

V hodinách literární výchovy musí žák poznat rozkoš z četby a ze sdílení zážitků z četby s ostatními. Prvotní cíl je, aby děti chtěly číst další texty a celé knížky. A také, aby rostla jejich zkušenost se sebou samými při četbě: aby si postupně víc a víc cenily toho, jak dovedou na četbu reagovat, aby přemýšlely o tom, co jim četba přináší. (Hausenblas, 2007b)

Literární výchova musí děti k četbě motivovat. A to jak k četbě krátkých textů, tak i celých knížek, pohádek, příběhů, ale i básniček a básnických sbírek. Ke sdílení poznatků, pocitů, nálad, které v dětech četba vyvolala. Motivovat k četbě, ale i snáze porozumět čtenému, přijít na to, co a proč se v úryvku stalo. Čtení musí být dobrodružným putováním, které má smysl, cíl cesty, k němuž se snažíme dospět.

Literární výchova by měla být i prostorem pro vlastní tvořivou činnost, názory, nápady a postoje žáků. Každý má právo na svůj úhel pohledu případně výklad textu podle svých zkušeností a možností. Zde je hodina literární výchovy i prostorem k seznámení se s odlišnými názory a postoji, které je nutno se naučit

respektovat. Literární výchova se snaží pozitivně ovlivňovat postoje a hodnoty žáků. Především však rozvíjí širokou škálu dovedností pro čtenářství důležitých:

- Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti
- Žák se soustředí na četbu
- Žák vyhledá v textu informace
- Žák shrnuje
- Žák si vyjasňuje při čtení
- Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu
- Žák předvídá
- Žák zachytí základní složky příběhu
- Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje
- Žák hledá a nalézá souvislosti
- Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu

Podle většiny výzkumů čtenářství u dětí jsou základními dovednostmi, které děti potřebují zvládnout, aby četly s porozuměním, shrnování, vyjasňování, kladení si otázek nad textem a předvídání. (Košťálová, 2010b)

„Pokud jde o pojetí literární výchovy v pravém smyslu slova, s důrazem na výchovu, jako cíl bychom měli očekávat spíše nabytí jistého vztahu k čtenářství, knihám, literárním textům, a spíše dovednosti než znalosti.“ (Hník, 2007, 36)

4.13 Proč se literární výchova zaměřuje na texty umělecké literatury

„Umělecký text zaujímá svébytné místo mezi ostatními texty a tím i v rámci vzdělávacích procesů. Má jiné vlastnosti než např. text učebnic; dominuje v čítankách, které jako promyšlené antologie otevírají brány pro vstupy krásné literatury do hodin literární výchovy; a má se stát ve svých různých žánrových podobách východiskem na cestě dětí do krajin této literatury, které říkáme „krásná“ s plným vědomím významu tohoto slova.“ (Vařejková, 1998, 7)

Ve školním prostředí nemáme čas na čtení celých literárních děl nebo by ho ani malé děti nezvládly, a proto je krátký úryvek textu v čítance pro žáky dobrou ilustrací díla. Ukázka nemůže samozřejmě nahradit celé dílo, ale alespoň upoutat žákovu pozornost a nabídnout ho k mimoškolnímu čtení.

„Pro své uznávané a nezjednodušované společenské hodnoty našla umělecká literatura významné místo také v systému školní výchovy: mladým lidem se dostává ve škole soustavné literární výchovy.“ (Cenek, 1965, 7)

„Umělecké texty byly v české škole využívány od dob uzákonění povinné školní docházky. V tomto smyslu jsou tradičním nástrojem školní edukace, i když práce s nimi se měnila s didaktickými cíli, metodami a celkovým pojetím vyučování.“ (Bednářová, 2008, 4)

„Podstatným znakem umělecké literatury je tedy její estetický obsah. Úkolem literární výchovy jako esteticko-výchovného předmětu pak je rozvíjet vnímavost mládeže pro estetické hodnoty literatury a tím i rozvíjet estetické city. Estetické city jako všechny city jsou hybnou silou lidského chování a jednání.“ (Cenek, 1965, 73)

„Krásná literatura není jenom zábavička ... Je také polem, na němž duch se tříbí k tomu, aby zvládal složité situace, výzvy, záhady lidského života. ... Je zdrojem moudrosti v mnohem lepším smyslu: Kdo se jí věnuje a kdo se naučí tříbit si četbou myšlení, ten bude v životě „vědět“ víc než jiní.“ (Hausenblas, 2004)

V prvních ročnících školy samozřejmě také chceme rozvíjet estetické cítění, ale není to úkolem primárním. Zde především usilujeme o vytvoření vztahu ke knize, motivaci ke čtení, porozumění čtenému, aby později mohl již zkušený čtenář naplno vnímat estetický obsah literatury.

„Literatura umělecká a literatura populární (dříve zvaná také lidová četba anebo pejorativně literatura triviální, bulvární, braková), představují z hlediska hodnoty, významové struktury, autorského výkonu, čtenářského publika i způsobu vydávání a distribuce dva funkčně odlišné subsystémy krásné literatury.“ (Peterka, 2007, 29)

Autor umělecké literatury zpravidla pracuje „s vystupňovaným osobním nasazením pro originální tvůrčí čin a svobodnou výpověď“, ukazuje vše, co v něm opravdu je, více než na žánr a široké publikum klade důraz na vlastní seberealizaci. Umělecká literatura je jedinečná, významově komplexní, jde do hloubky, má tvůrčí hodnotu, boří stereotypy. To ale také klade vyšší nároky na čtenáře, který musí být koncentrovaný, trpělivý a aktivní. Oproti tomu populární literatura se zaměřuje na

masového čtenáře, který od ní očekává pasivní zábavu a rozptýlení. Důležitější než osobnost autora je žánr, význam je často redukován a technická kvalita převažuje nad tvůrčí hodnotou. (podle Peterky, 2007, 29)

Je opravdu důležité, aby učitel předkládal dětskému čtenáři kvalitní uměleckou literaturu. Pokud dítě nečte, nebo má doma k dispozici jen literaturu brakovou, je jediným místem, kde se může setkat s uměleckým textem, škola. Zároveň by se žáci v rámci literární výchovy měli dozvědět i o literatuře populární a jejich odlišnostech, aby si jako samostatní čtenáři dokázali vybrat, co budou číst a proč.

4.14 Specifika školní literární výchovy

Školní literární výchova je specifická v tom, že má působit na poměrně velkou skupinu čtenářů i nečtenářů najednou. Zároveň však musí nechávat dostatek prostoru každému žákovi a respektovat jeho individualitu. Ale nejen nečtenáři, tedy ty děti, které se doposud s knihou příliš neseťkaly nebo je jejich vztah k ní spíše negativní, by měli být v popředí našeho učitelského literárněvýchovného zájmu. Jim má literární výchova za úkol nabídnout kvalitní a pro jejich věkovou skupinu vhodnou literaturu, strategie, které jim pomohou číst a rozumět přečtenému, a v neposlední řadě bezpečné prostředí pro sdílení pocitů a prožitků z četby. Ani čtenáře však nesmíme opomíjet a musíme dále rozvíjet jejich čtenářské dovednosti.

„Mysleme na žáky, kteří „nečtou“, to znamená, kteří mají spoustu lepších zábav i aktivnějších zdrojů poučení než knížky. ... Naštěstí lidé (i děti) mívají v životě obdobné radosti i problémy. Naštěstí je v povaze literatury, že je společná: za lidi a pro lidi klade zásadní otázky, hledá a nalézá různé odpovědi a řešení. Odpradávná se dotýká naprosto základních společných lidských problémů, citů, poznatků. Když si tedy společně dopřejeme zábavnou, atraktivní četbu o společně sdílených situacích, trápeních nebo radostech, dá knížka naši třídu dohromady líp než společné probírání poetismu i personifikací nebo synekdoch. To, kvůli čemu bude třídě stát za to číst, budou životně důležité otázky a přitažlivé myšlenky, a ty vznikají přímo v životě dětí i dospělých. Knižky mohou čtenářům pomáhat, aby na své otázky našli různé odpovědi.“ (Hausenblas, 2007c)

4.14.1 Výběr textu

Velmi významně ovlivňuje literární výchovu výběr textů. Vzhledem k délce vyučovací jednotky se jedná o texty menšího rozsahu - jednotlivé básně, úryvky z prózy (maximálně v řádu kapitoly). Po žácích však vyžadujeme čtení celých knih. Zde je patrný rozpor mezi nabídkou školy a jejími požadavky. Proto by ve škole žáci měli dostat prostor i pro čtení knih, např. ve Čtenářské dílně.

Texty čtené ve škole musí splňovat řadu kritérií. Musí děti zaujmout. Musí být odpovídající (tematikou, nároky na pochopení, jazykem i délkou) věku a vyspělosti dětí. Měly by být žánrově různorodé a tematicky rozmanité. Měly by odrážet a reflektovat situace, do kterých se děti mohou dostat, které prožívají. Texty, respektive metody jejich využití, mají přispět k rozvoji čtenářských dovedností a upevnění vztahu ke čtení.

4.14.2 Hodnocení

Výrazným a velmi specifickým rysem literární výchovy v rámci školního vyučování je její hodnocení. v běžném životě nás coby čtenáře nikdo nezkouší, jestli bezchybně nahlas přečteme určený úryvek, nikdo se neptá, zda jsme „správně“ interpretovali poslední verš či pochopili pointu.

„Hodnocení má pomáhat žákovi k dosažení nejlepšího možného výsledku učení, jakého je momentálně schopen. Způsob hodnocení má současně učit žáky sebehodnocení a má spoluvytvářet dovednost a chuť žáků učit se po celý život. v konstruktivistické škole ... hodnocení neslouží kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení.“ (Košťálová, 2008)

Můžeme užívat různé způsoby hodnocení, nejprve je však nutno si ujasnit co chceme v literární výchově hodnotit a z jakého důvodu. v dalším kroku je třeba zvolit vhodné metody hodnocení.

4.14.2.1 Proč hodnotit

„Při hodnocení v hodinách literární výchovy není naším cílem, aby podle našich výroků a známek žák věděl, že je horším čtenářem než Jitka a Pavlík, ale lepším než Karlík, Bohunka a David. Takové srovnání není k ničemu dobrému, naopak děti buď sráží a ponižuje, nebo vyvyšuje. ... Při hodnocení podáváme žákovi

zprávu o tom, co dělá dobře a čím to je, že se mu to daří, a zadruhé také v čem bude ještě potřebovat zapracovat a co má udělat, aby jeho práce byla lepší. Jde nám při tom i o to, aby žák sám co nejlépe rozuměl tomu, kde na škále čtenářské vyspělosti se nalézá právě teď. Proto musíme mít sami hodně jasno v tom, co dělá dobrý čtenář, a jak vypadají pokroky na cestě k dobrému čtenářství.“ (Hausenblas, 2007b)

4.14.2.2 Co hodnotit

„Při každém hodnocení musíme myslet na cíl své snahy - hodnotíme přece jediné to, jak daleko na cestě k cíli jsme pokročili a jak daleko od něj ještě jsme, co budeme ještě muset udělat, abychom cíle dosáhli, anebo hodnotíme, zda jsme cíle dokonce dosáhli.

Čtenářství je naprosto individuální rys osobnosti, proto nebudeme stanovovat žádné oficiální a závazné stupně, známky a testy. Přesto potřebujeme umět s dětmi a jejich rodiči hovořit o tom, jak dobře dítě čte a pracuje. Na to je nutné pozorovat dítě při četbě a při práci s čteným textem v hodinách literární výchovy. Pozorovat však musíme ty činnosti a výkony dítěte, které se čtenářstvím opravdu souvisejí.“ (Hausenblas, 2007b)

4.14.2.3 Jak hodnotit

„Hodnocení tvůrčí činnosti je sporná kategorie a je reálně obtížné proto, že se její výsledky nedají hodnotit stupnicí špatně - dobře. Jak tedy hodnotit? Stupnicí špatně - dobře se dá hodnotit snad jen technika provedení, nikoli již osobní východisko, názor, pojetí, zvolená forma... Avšak nemůžeme hodnotit jen techniku provedení. Abychom nebyli jednostranní, je třeba zvážit např. i originalitu provedení, osobní vývoj a pokrok žáka (individuální vztahová norma), celkový charakter a podobu jeho výsledku, záměr, se kterým dítě tvořilo atd. Navrhujeme tedy hodnotit dvouúrovňově: 1. hodnocení za nápad, 2. hodnocení za provedení.“ (Hník, 2007, 40)

„Hodnocení (šířeji zpětná vazba) má pomáhat žákovi v učení. Hodnocení proto nesmí být prováděno tak, aby u žáka vzbuzovalo obavy, vyvolávalo potřebu vyhnout se hodnocení, tendenci podvádět. Učitel se nikdy nemá snažit žáka nachytat a nemá se soustředit jen na chyby, kterých se žák dopustil. V ideálním případě učitel slovo chyba vypustí ze svého slovníku. Hovoří se žákem o tom, co

je napříště možné dělat tak, jak už to žák dobře umí, a o tom, co by žák mohl dělat odlišně, aby svou práci odvedl lépe. Zpětná vazba má být především popisná a konkrétní, ale také včasná. ... Zpětnou vazbu poskytujeme na základě co nejpozornějšího sběru podkladů pro ni. Zdrojem informací je žákovo jednání v průběhu učení, které můžeme pozorovat, žákovy promluvy v průběhu učení, které můžeme slyšet, a produkty, které žák vytvořil.“ (Košťálová, Straková, 2008)

Součástí hodnocení by nepochybně mělo být i sebehodnocení žáků.

„Žáci se mají co nejdříve zapojovat do procesu vlastního hodnocení a sebereflexe. Ohlédnutí za vlastním výkonem začne tím, že vystihne, co se mu tentokrát na práci zdařilo. V dalším kroku navrhne, co by příště mohl udělat jinak, změnit. Pokud chceme všechny žáky zapojit do vrstevnického hodnocení, měli bychom zabezpečit, aby byla ve třídě ctěna bezpodmínečně tři pravidla:

- *První slovo vždy dostane autor, který se vyjádří ke své práci.*
- *Spolužáci vždy nejprve musejí vyčerpát všechny nápady na ocenění spolužákovy práce, než přejdou k otázkám.*
- *„Chyby“ neboli to, co se žákovi nepovedlo, by spolužáci měli formulovat vždy jako otázky, případně doporučení.“*

(Košťálová, Straková, 2008)

Při hodnocení vždy výkon žáka s něčím porovnááme - s výkonem jiného žáka, se zadanými kritérii nebo s předchozím žákovým výkonem. Za nejvhodnější a nejobektivnější považují hodnocení na základě stanovených kritérií.

Například Hausenblas (2007a) stanovuje devět hledisek a zároveň práci žáka řadí do třech úrovní od čtenářství nadějného přes čtenářství zaujaté a zvědavé k čtenářství hloubavému a tvořivému:

1. **Čtenář nadějný** = vnímá text povrchově a spíše doslovně.
2. **Čtenář zaujatý a zvědavý** = projevuje zaujetí a porozumění opřené o důkazy z textu (povídá nebo píše o textu "s prstem v textu").
3. **Čtenář hloubavý a tvořivý** = vyslovuje vlastní názor, uplatňuje tvořivý přístup, má a předvádí zkušenost ve sdílení svých prožitků myšlenek

s druhými dětmi (nejen v hovoru s učitelkou). Výkon žáka na této třetí - nejvyšší - úrovni ovšem bude přiměřený jeho věku.

Kritéria:

- 1 - Žákovo vyjadřování o jeho vhledu do textu
- 2 - Žákovo vztahování četby k vlastní zkušenosti
- 3 - Žákovo vyjadřování úsudků o textu
- 4 - Žákovo předvídání textu a porozumění vnitřní logice
- 5 - Žákovo hledání souvislostí a podobných situací nebo textů
- 6 - Žákovo zacházení s domněnkami, s fikcí a skutečností
- 7 - Žákova samostatnost v uvažování a rozhovoru nad textem
- 8 - Žákova distance od fikce
- 9 - Žákova systematicčnost a výstižnost v poznámkách o textu

4.15 Různá pojetí literární výchovy

Hník (2007, 34) vymezuje dvě různá pojetí předmětu literární výchova:

„Prvním je tradiční pojmový výklad doložený příkladem, který prakticky nepočítá s tvůrčím potenciálem dítěte; maximálně chápe tvoření jako doplněk výkladu, jako apendix. Aktivní je v tomto pojetí hlavně učitel. Druhou možností je cesta vlastní aktivity dítěte, a to tvůrčí. ... Velmi stručně řečeno, předmět lze pojímat buď jako výuku, nebo jako výchovu.“

Není pochyb, které z těchto dvou pojetí je efektivnější v rozvíjení čtenářských dovedností, zcela jistě cesta vlastní aktivity dítěte. Otázkou je, kolik českých učitelů s dětmi tvůrčími metodami opravdu pracuje a kolik učí s pomocí tradičního výkladu, kdy je aktivnější učitel.

4.15.1 Komunikační pojetí literární výchovy

„Metodou rozvíjející komunikaci se stane tehdy, když nabídne žákovi možnost aktuálního prožitku a poznání jeho vlastní, individuální, komunikační situace, jejímž výsledkem je estetický zážitek...“ (Lederbuchová. 2004, 15)

„Komunikační pojetí LV bude záležet především na tom, jaké místo a funkce získá četba žáka ve vyučování (pro vyučování). Bude-li žákova komunikace s textem plnit jen ilustrační úlohu učitelova výkladu...pak nepůjde o model komunikační

literární výchovy. Komunikační literární výchova bude stavět četbu žáka do centra pozornosti..., bude respektovat žákovu stávající čtenářskou kompetenci, aby mohla efektivně rozvíjet recepční aktivity a dát mu pocítit uspokojení z komunikace, z porozumění textu...“ (Lederbuchová., 2004, 18)

4.15.2 Konstruktivistické pojetí literární výchovy

Konstruktivistické pojetí výuky je opakem k pojetí transmisivnímu. To je podle Tonucciho (1994) takové, kde dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo, učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví, a inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe. Konstruktivní škola je ta, kde dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině, učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech, a inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním.

Konstruktivistické pojetí výuky znamená zejména vnitřní motivaci žáka k učení, aktivní konstruování poznatků žákem, učení s myšlením, uvědomování si myšlenkových a učebních procesů, individualizaci a diferenciaci ve výuce, sociální kontext učení – interakci a kooperaci. v konstruktivistickém pojetí výuky se mění role učitele, který se stává garantem metody, ne garantem pravdy. Učitel se stává facilitátorem žákova učení, pomáhá mu hledat efektivní cesty k učení, mj. využíváním škály aktivizačních vyučovacích metod, aktivizujících hlavně myšlenkové procesy žáka, a kooperativních strategií výuky.

4.16 Úskalí současné výuky literární výchovy

„Literární výchova patří mezi několik nešťastných předmětů, které se ve škole zpravidla vůbec nevyučují. Čtení v nižších ročnících totiž pro většinu učitelů znamená pouze rozvoj čtenářských dovedností, eventuálně biflování se z paměti básničkám, které pro děti nebývají příliš přitažlivé. Ve vyšších ročnících a zvláště na střední škole se literatura stává synonymem dějinám literatury a na nic ostatního nezbyvá čas. K tomu všemu kdysi dávno jakýsi pomatenec sloučil český jazyk a literární výchovu do jedné známky na vysvědčení. (Což koneckonců znamená, že bychom mohli podobně sloučit hudební výchovu a chemii.)

Musíme tedy žádat o napravení onoho tradovaného omylu, že literární výchova je součástí českého jazyka, protože literární výchova by měla patřit především mezi výchovy – hudební, výtvarnou, tělesnou a dramatickou a rozvíjet především estetické citění, zatímco český jazyk patří mezi jazyky a rozvíjí především jazykové dovednosti.“ (Houška, 1991, 155)

Bohužel to u mnohých učitelů platí dodnes, i po téměř dvaceti letech. Učí se často pouze dovednosti čtení technicky správného, později se stane literatura učením toho, kdo kdy a co napsal. Souhlasím s myšlenkou zařadit literární výchovu mezi ostatní výchovy nebo alespoň rozdělit předmět český jazyk a literatura na dva předměty na sobě nezávislé. Nestávalo by se potom to, že by se v hodinách vyčleněných pro literaturu dodělávalo jazykové učivo, s nevysloveným argumentem „čeština jako čeština“.

„Propojení výchov není v současné škole prakticky vyřešeno: 45 minutová vyučovací hodina nedává čas a prostor k radosti ze spontánní tvorby, k vícestranné mezipředmětové činnosti a fázi reflexe tvorby. Je tu rovněž obecný problém na rovině obsahu vzdělávání: co se má vlastně v hodinách „výchovy“ dělat? Zůstává nevyřešena proporce mezi tvorbou a znalostí.“ (Hník, 2007, 23)

„Z vlastní zkušenosti i z pozorování hodin čtení na 1. st. ZŠ bohužel vím, že nezdánlivě začínají otevřením čítanky a končí se zvoněním jejím opětovným zaklapnutím. Tento stereotypní úkon bývá v lepším případě ještě „obohacen“ o pár cvičení, která se mnohdy ani nevztahují přímo k textu, k jeho literárnímu aspektu, nýbrž jsou pouhou revizí žákových mimoliterárních vědomostí, popřípadě revizí jeho paměti.“ (Hník, 2007, 37)

Při takovémto setkávání s literaturou nejen, že nejsou rozvíjeny žákovy čtenářské dovednosti, ale ani jeho zájem o čtení a radost z něj.

Oblast, ve které především je podle mých osobních zkušeností třeba změny, je práce s poezií. Čítanky sice obsahují básničky, ale jejich rozbor ve stylu „co tím chtěl básník říci“ zjišťují pouze základní porozumění přečtenému - o čem báseň je a jaké básnické prostředky autor využil. (Taková je moje zkušenost z hodin literatury na základní, i střední škole. Často jsem přemýšlela, jak učitelka může vědět, co chtěl autor básně sdělit, co se mu honilo hlavou, když k sobě verše

skládal. Vždyť ho nezná, nikdy s ním nemluvila, a tudíž to nemůže tak přesně vědět... Dospěla jsem k názoru, že v nějakých těch „knížkách pro učitele“ je to napsané, a tak všichni učitelé přesně vědí, co kterou básní chtěl daný autor vyjádřit, a nám žákům to tak vykládají.) To však nejen žákům neumožňuje do textu hlouběji proniknout, ale i brání jejich individuálnímu prožití skrytých významů textu.

4.17 Jak zlepšit výuku literární výchovy – poučení z výzkumů

I když čtou čeští žáci (4. ročníků) poměrně rádi, v jiných zemích je zájem těchto žáků o četbu mnohem vyšší. Je tedy stále co zlepšovat, i když situace českého dětského čtenářství není tak tragická, jak se někdy může zdát. Více je třeba se zaměřit na chlapce, kteří ve srovnání s dívkami čtou daleko méně.

Stejně tak jsou v ČR méně využívány školní a veřejné knihovny. Třídní knihovny jsou sice využívány o něco více, ale oproti jiným zemím jsou velmi špatně vybaveny. Zde je pomoc snadná, obohatit třídní knihovny, zajít s dětmi do školní knihovny, uspořádat den v knihovně, předčítání, tematická odpoledne apod., navštívit místní knihovnu, která jistě pořádá i různé akce pro dětské čtenáře.

Z hlediska toho, co české děti čtou, je třeba více nabízet romány a příběhy, které nečtou prakticky vůbec, avšak právě čtení příběhů nebo románů se ukázalo jako rozhodující v souvislosti s rozvojem čtenářských dovedností!

Jako učitelé bychom měli více používat pracovní listy, časopisy, software a internetové materiály, ale především delší knihy, jejichž užívání ve výuce má přímý vliv na výsledky žáků ve výzkumu! Častěji musíme pracovat také s pohádkami, příběhy, básněmi, hrami, literaturou faktu, návody a grafy.

Při samotném čtení bychom měli rozšířit paletu aktivit (nejen hlasité čtení s učitelským vysvětlováním) a používat různé čtenářské strategie. Více nechme žáky číst potichu, má to přímý vliv na výsledky. Méně se ptajme na hlavní myšlenku, více nechme žáky popsat styl nebo strukturu textu, srovnat text s jiným a především předvídat.

Více bychom měli práci s materiály přizpůsobovat čtenářské úrovni žáka, nepracovat jednotným způsobem. Více než interpretovat bychom měli s dětmi text

posuzovat a hodnotit, a hlavně žákům předkládat takové úlohy, kde tyto dovednosti uplatní, protože to, že se s takovými úlohami setkávají zřídka, je pravděpodobně příčinou jejich nedostatků.

4.17.1 Dělení jednotky literární výchovy

Za základní kámen práce (nejen) ve výuce literární výchovy považují model učení z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení E – U – R, který člení vyučovací jednotku do tří fází (Hausenblas, Košťálová, 2006):

1. evokace
2. uvědomění
3. reflexe

ad 1. Evokace je fáze, při níž si žáci vybavují to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky. v procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení, jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.

ad 2. Uvědomění je fází, kdy žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací, procházejí novou zkušeností a propojují nové informace, které v této fázi přicházejí z vnějšího zdroje, s informacemi, jež si vybavili a utřídili ve fázi evokace.

ad 3. Ve fázi reflexe se žák ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit).

Konkrétně pro výuku literární výchovy tento model znamená, že by měl učitel koncipovat své lekce literární výchovy do tří oblastí činností: činnosti před četbou, činnosti při četbě a aktivity po čtení, tak aby splňovaly výše uvedená kritéria.

Podrobněji popisuje třífázový model učení v literární výchově O. Hausenblas (2004):

- **Před četbou**

Nespoléhejme na to, že děti zaujme, když jim rovnou dáme text přečíst, ba ani, když jim ho začneme bez přípravy předčítat sami... Dokonce ani učitelovo vyprávění o něčem, co je podobné příběhu z textu, žáky nemotivuje. Může je to naladit, zklidnit – ale není to postup, ve kterém se jejich mysl připravuje na porozumění tomu, co budou číst. Čtenář si potřebuje téma nebo problém, o kterém text pojednává, předem trochu promyslet, vzpomenout na své zážitky a domněnky. ... Proto si učitel plánuje část hodiny na začátku tak, aby pomohl žákům vybavit si zkušenosti a vědomosti v té oblasti, ke které míří i smysl nachystaného textu. Chce, aby si žáci navzájem (třeba jen ve dvojici), než dostanou text, několik minut povídali o zážitku nebo poznatku či situaci, která se bude podobat tomu, o co půjde v hloubi textu, který potom začnou číst. Proto učitel chystá vstupní otázku, situaci nebo dilema...

Učitel učí děti hlavně tomu, aby dokázaly na smysl příběhu přijít samy – proto jim ho nemůže předem vyzradit.

- **Při čtení**

Během četby textu mohou žáci dostávat různé typy podpory:

- klademe průběžné otázky po určitých částech textu
- podáváme žákům nápovědu
- někdy žádáme žáky, aby zapojili své smysly a aby si „pustili zvukový film k té pasáži, kterou právě pročítají – představa hlasu, kterým promlouvá vypravěč nebo postavy, pomáhá dát dohromady smysl věty, vyloučit omyly v nepřesném čtení, ale modulace hlasu také dává slovům a větám význam
- někdy rozdáme připravený pracovní list, do něhož si během čtení zaznamenávají informace, které považují za významné – to jim může pomoci udržet si přehled o příběhu, v němž je mnoho postav nebo skoky v místě děje, či časové skoky vzad či vpřed
- žáci si mohou vypisovat citace podle svého výběru a k nim své komentáře v podvojném zápisníku – tím je vedeme k tomu, aby svým

dojmům i myšlenkám během četby přiznali náležité místo, aby je považovali za něco, co k smyslu čtení i textu samého patří

- modelujeme a pak i žákům umožňujeme, aby si se sousedem popovídali nad tím, co jim četba přivádí na mysl – porovnají tak různé své výklady i dojmy a poznávají, že text toho dává často více, než si oni sami v něm našli

- **Po četbě**

Aby se u čtenáře utvářel estetický zážitek, potřebuje po dočtení ticho a chvíli klidu, dojde k tzv. estetickému doznívání. Mnohem lépe než ptát se *"Tak jak se vám to líbilo?"* je požádat žáky, aby o tom pověděli jeden druhému. Sdílení s druhými patří k společenské podstatě literatury, ale stejně důležité jsou osobní prožitky a úvahy nad dílem. Proto by měli být žáci soustavně vedeni k tomu, aby si vedli už během četby, ale zejména po ní osobní záznamy z četby. Děti se potřebují dozvědět a naučit, že to, co nad četbou táhne jejich hlavou a srdcem, co je napadá v souvislosti s jejich osobním životem, je to pravé, to, proč je četba na světě.

Metod, které dávají žákům příležitost urovnat si v hlavě předchozí a nové názory a zážitky, je celá řada. Můžeme děti naučit a pak zařazovat krátké psaní (například osmiminutové) o některé myšlenky, která z textu plyne, či o nějakém dilematu, které se otevřelo. Kvůli rozvoji vyjadřování můžeme navázat na četbu i psaním krátké básničky, v níž žák vyjádří své pochopení myšlenky z textu, nebo kreslením obrázku. (Hausenblas, 2004)

Tento model před četbou, při čtení, po četbě využívám v praktické části při práci s písněmi.

4.17.2 Metody a postupy pro práci ve výuce literární výchovy:

- Seřazení obrázků z příběhu ve správném pořadí
- Převyprávění příběhu
- Dokončení příběhu
- Vymyšlení příběhu na dané téma
- Tvorba osnovy příběhu (obrázky, text)

- Seřazení rozházených bodů osnovy do správného pořadí, převyprávění podle osnovy
- Doplnování „ztracených“ slov do textu
- Vymyšlení názvu textu
- Porovnání textu s jiným, např. stejného žánru nebo se stejným tématem apod., hledání paralel a rozdílů
- Tvorba příběhu podle klíčových slov
- Odhadování podle klíčových slov („O co asi půjde v příběhu, v němž jsou důležitá tato slova. ...“)
- Hledání klíčových slov
- Pohled na text z hlediska autora nebo některé z postav
- Napodobení textu
- Čtení s předvídáním podložené argumenty opírajícími se o přečtené
- Řazení rozházeného textu
- Zredukování děje do několika vět, např., aby se vešel do SMSky
- Rozvití holého děje
- Vyjádření pocitů z četby (slovy, pohybem, malbou apod.)
- Psaní (př. formou volného psaní) a následné povídání o své zkušenosti
- Otázky, na které lze najít odpověď: (Hausenblas, 2004)
 - „s prstem v textu“ tedy, že mohou přesně citovat a že už více vykládat netřeba
 - „s poklepem na čelíčko“, v níž musíme svým rozumem něco dalšího usoudit o tom, co stojí na daném řádku v textu, takovou, při níž musíme něco vyvodit jako závěr

4.17.3 Metody RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) nabízí řadu metod, kterými lze efektivně pracovat ve výuce literární výchovy. Jsou to například: brainstorming, volné psaní, čtení s předvídáním, metoda Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se, párové čtení a párové sdílení a mnohé další. O metodách užitých při práci s písněmi se zmiňuji v Komentáři ke zpracování písní.

„Jednou z možných cest, jak hned od počátku hledat smysl čtení, je Čtenářská dílna. Po svých pětiletých zkušenostech mohu říci, že se u všech dětí viditelně zvýšil zájem o čtení. Také daleko intenzivněji začaly číst děti dyslektické. Ve čtenářské dílně se odstranily, nebo spíše se nezdůrazňují rozdíly v technice čtení. Žáci nejsou zkoušeni ze čtení, pracují individuálním tempem a o své knize a pocitech, které při čtení mají, mohou vyprávět a diskutovat s ostatními. To znamená, že i slabší čtenáři se do Čtenářské dílny aktivně zapojují a jsou kladně hodnoceni, a to nejen z mé strany, ale i ze strany spolužáků. A úspěch, který zažívají, je velice povzbudí pro další čtení. Zde právě nacházejí odpověď na otázku, proč číst.“ (Staňková, 2001)

Čtenářská dílna nebo také Dílna čtení je vyučovací metodou, která vtahuje plně čtenáře do procesu čtení. Na jedné straně zahrnuje ve zvýšené míře tiché čtení, ale na druhé zdůrazňuje skupinové sdílení myšlenek a reakcí na text, a to systematickými a dobře propracovanými postupy. Je způsobem, jak rozvíjet čtení s porozuměním v širokém slova smyslu, tedy rozvíjet nejrozmanitější čtenářské dovednosti.

Ústřední činností v dílně čtení je čtení. Každý žák čte knihu, kterou si sám zvolil. V dílně se čtou (postupně) celé texty – celé knihy, celé povídky, celé básnické sbírky apod. Nechá se dvacet minut času na tiché čtení. Po četbě si žáci zaznamenají svou vlastní reakci na to, co četli, a tyto osobní záznamy z četby pak sdílí v malých skupinách.

Celá Dílna čtení zahrnuje čtyři součásti:

1. Minilekce - stručný, přesně cílený výklad zaměřený na téma nebo myšlenku, které jsou aktuálně pro žáky důležité z hlediska procesu učení
2. Čtení - pravidelná příležitost k nerušenému tichému čtení
3. Konzultace - rozhovor mezi učitelem a žákem zahrnující diskusi o knize a o tom, jak na žáka zapůsobila. Konzultace pomůže posoudit, zda žák textu (knize) rozumí.
4. Čtenářská odezva (osobní záznamy z četby a jejich sdílení)- osobní reakce čtenáře na četbu v jejím průběhu i po dočtení. Zahrnuje dojmy z četby, vzpomínky nebo nápady, které četba vyvolala, pocity, ale i otázky, které čtenáře nad četbou napadly apod.

Tuto formulaci myšlenek nad četbou mohou žáci provádět různými způsoby, např. pomocí dialogu (mluveného i psaného), formou dialogického zápisníku, literárních dopisů, hovorů o knihách nebo třeba čtenářských záznamů.

(Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, 11-16)

Další metody pro rozvíjení čtenářství

Debata s autorem stimuluje čtenáře, aby během čtení bral v úvahu autora. Má čtenáře zapojit do permanentní diskuse s autorem. Následnou diskusí ve třídě se tento rozhovor rozšiřuje o další účastníky. Pomocí této metody se čtenář učí vnímat proces čtení jako rozhovor s autorem či autory. Čtenář tak navazuje kontakt s autorem skrze text. Ocítá se uvnitř rozhovoru jako jeden z účastníků diskuse a je aktivně zapojen do dynamického procesu. Díky oživení zážitku ze čtení se oživuje také obsah text, čímž je dosaženo lepšího zapamatování, ale i opravdového pochopení hlavních myšlenek daného textu. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, 34)

Literární kroužky jsou literární diskuse, v nichž je kladen důraz především na aktivní přístup a zájem žáků při práci s textem. Žáci čtou obvykle totožný krátký text. Literární diskuse lze nejprve provozovat s celou třídou najednou, později se mohou vytvářet menší skupinky, které pracují současně. V literárních kroužcích má každý právo na vlastní otázky a komentáře.

Osvědčilo se, je-li každému žákovi přisouzena konkrétní role, žáci si procvičí velké množství úkolů, které musí zvládnout efektivní čtenář či účastník rozpravy o literatuře. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007, 36-37)

4.18 Role učitele ve výuce literární výchovy

„Někdy se zdá, že učitelé očekávají, že se z žáků stanou čtenáři kdesi v prostoru a čase mimo školu. Říkávají: «Nemůžeme žákům zadat práci s textem, protože žáci by text nepřečetli. Nestačí na to, nemají čtenářské dovednosti ani návyky, neumějí v textech najít to podstatné.»

Kdo ale má žáky naučit číst? Když budeme se čtenářskými úkoly stále uhýbat proto, že by je žáci nezvládli, číst se nikdy nenaučí.

Učitelé někdy přímo, někdy skrytě dávají najevo, že udělat z dítěte čtenáře je úkolem rodiny. v tomto přesvědčení je podporuje skutečnost, že ti žáci, kteří čtou, vyrůstají v podnětném rodinném prostředí a čtenáři se stali ještě dřív, než se

naučili číst. Výzkumy ukazují, že v českém prostředí je právě rodinná knihovna, večerní předčítání pohádek a čtenářství rodičů jako model tou zatím jedinou nebo alespoň převažující cestou ke čtenářství dětí. Učitelé mají tendenci považovat tuto cestu za normu. Jakoby rozvoj čtenářství nespadal do zodpovědnosti školy, jakoby škola měla právo očekávat, že do školy přicházejí skoro hotoví čtenáři.

Ve skutečnosti by měli učitelé připustit, že je to především na nich, zdali budou příští generace číst nejen SMS, ale také knihy a složitější texty. Jak ale na to? Děti se nenaučí číst tím, že jim budeme říkat, aby četly. Nenaučí se dokonce číst ani tím, že jim budeme zadávat četbu na doma a kontrolovat čtenářské deníky. Nenaučí se číst ani tím, když v hodinách literatury budeme číst úryvky děl v čítankách (a nahlas). A už vůbec je k četbě nepřítáhnou literárněvědné nebo literárněhistorické rozbory a výklady.

Důležitou podmínkou pro efektivní rozvoj čtenářství žáků je schopnost učitele poskytovat rodičům se čtenářům dostatečně informující (formující) zpětnou vazbu. Aby toho byla učitelka schopna a neříkala jen „čteš dobře“ nebo „čteš špatně“ (popřípadě „ne/čteš s porozuměním“), musí hodně dobře rozumět dílčím dovednostem, které společně dělají z člověka dobrého čtenáře. ... Ty slouží učitelce pro co nejpřesnější stanovení postupných cílů, které má před své žáky stavět, ale samozřejmě slouží i k tomu, aby učitelka mohla také přesně popsat, co již žák zvládl a co ho dále čeká na jeho cestě ke zkušenému a radostnému čtenářství.“ (Košťálová, 2007)

„Učitel literární výchovy v tomto pojetí (komunikačním) vystupuje ze své role autoritativního znalce dat o literatuře a „smyslech“ textů a stává se ve vztahu k dítěti zkušenějším čtenářem, který dovede poradit, co zajímavého číst, který rád o své četbě vypráví a rád poslouchá, co četli jiní, který nad náročnějším textem spolu s dítětem hledá cesty významů textu a respektuje smysl, který textu žák přisoudí (aniž to musí bezvýhradně přijmout).“ (Lederbuchová. 2004, 18)

Pro děti je velmi důležitý příklad dospělých, kteří knihy sami čtou! A to nejen rodičů, ale i učitele. Z učitele by měla vyzařovat jeho zaujatost a láska k četbě. Měl by se se žáky podělit o své osobní pocity z četby a nechat je nahlédnout do svého čtenářského smýšlení.

„Je důležité, aby učitel byl sečtělý a měl dobrý aktuální přehled o dětské četbě: co mají děti v ruce, co mohou snadno dostat, co čítají. Stěžejních témat a velkých myšlenek, kterých by se v nich děti měly dobrat, je totiž poměrně hodně. Zdaleka ne všechny je třeba cíleně zařadit do výuky – ve většině dobrých knížek totiž kromě hlavních myšlenek bývá spousta doprovodného poznání, protože dobré knížky pojednávají o životě. Ale učitel má pomoci dětem vybírat četbu a pomocí vybraných děl jim dopřát jednak rozvoje osobního – to, aby děti byly každým rokem moudřejší, jednak rozvoje čtenářského – to, aby se pouštěly do oblastí nových a hlubších... Poznání se z četby získává složitěji než prožitek: poznání získává ten, kdo propojuje svou osobní zkušenost s tím, co čte, a s tím, co mu o tom povídají ostatní. Musí namáhat rozum, domýšlet souvislosti, opravovat domněnky atd.

Pro učitele a program výuky to znamená, že nejenom musí zařídit prostředí a čas pro myšlení nad četbou, ale musí se zamýšlet právě nad tím, které poznání se dá z daného textu vydobýt: které velké myšlenky se mohou žáci dobrat. Než však učitel přinese do třídy text (knížku) s dobrou velkou myšlenkou, musí poznat a promyslet, co děti potřebují poznat a pochopit.“ (Hausenblas, 2007c)

4.18.1 Nároky na učitelovu přípravu na výuku

„Učitel potřebuje předem sám dobře porozumět textu, který pro žáky chystá, aby jim umožnil do textu vstoupit a zapojit pozornost, cítění a myšlenky. Přestože děti mívají potíže s pročitáním a předčítáním, učitel má vědět, co v textu bude povzbuzovat, vytvářet a udržovat jejich zájem o téma a o četbu a podporovat i jejich uspokojení z četby.

Učitel by si měl napsat do přípravy některou nosnou myšlenku, kterou nám text nabízí – ale nikoliv proto, aby ji žákům nadiktoval, nýbrž aby věděl, k čemu je aktivitami v hodině vede. Výuka má dávat žákům příležitost, aby se pokusili porozumět dílu ze svého hlediska a s co největší oporou v textu.“ (Hausenblas, 2004)

Proto u jednotlivých písní v praktické části uvádím hlavní myšlenku.

4.18.2 Kde může učitel hledat pomoc

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické

metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole.

Jak už sám název programu napovídá, klade na čtenářství velký důraz, rozvoj čtenářství je v tomto programu jedním ze základních cílů.

„Pro program je charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých. Program využívá řadu metod. Zaměřující se na čtení jsou například párové čtení nebo řízené čtení s předvídáním.“ (www.kritickemysleni.cz)

O. Hník vypracoval komplexní program (nejen) pro učitele prvního stupně ZŠ Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy, zaměřený především na dovednostní složku literární výchovy s důrazem na tvořivé činnosti. Setkáváním s reálnými texty a získáváním vztahu k nim zároveň kultivuje čtenářství. Dominujícím prostředkem je v programu tvořivá literární činnost. Využívá formu kreativní čtenářské interpretace, tedy tvořivou, a to mentální, artikulovanou ústní i písemnou činnost spojenou se zážitkem z textu. (Hník, 2007, 13-14)

4.19 Využití písně ve výuce literární výchovy

4.19.1 Píseň

Píseň je jedním ze základních typů hudebního projevu. Základem je vokální projev opatřený textovou složkou. Podle původu rozeznáváme písně lidové, zlidovělé (umělé písně, které získaly takovou popularitu, že dnes je vnímáme jako písně lidové) a umělé (autorské). Dále podle toho, komu jsou určeny, dělíme písně na dětské a pro dospělé.

Píseň je specifický hudební útvar, spojuje umění literární s uměním hudebním. Je to zvláštní jednota hudby a slova, tedy melodie a rytmu s textem. Obě složky sice mohou fungovat samostatně, ale nemají takovou sílu, jako když se vzájemně doplňují. Slovo a tón se prolínají a vytvářejí někdy více, jindy méně symbiotický vztah. Pokud nejsou v souladu, mohou se rušit (ať už úmyslně nebo nedopatřením), nebo dokonce vytvářet napětí. Například kdybychom k pochodové

hudbě přiřadili milostný text, ztratí text na lyričnosti. Naopak agitační slova spojená s táhlou líbivou melodií, nebudou mít takový účinek a ráz apod. Teprve všechny části dohromady a současně jsou dokonalým dílem, kdy jedna složka pomáhá druhé, podtrhuje ji, vytvářejí společně jednotnou strukturu. Estetický prožitek ze slova se prolne se zvukem, který působí nejen na náš sluch, ale na celé tělo. Jeho rytmus nás rozhybe, roztančí nebo naopak ukolébá. Máme zároveň i fyzický zážitek, který okem získat nelze. Píseň působí na naše smysly, ale zároveň její textová složka má vliv i na naše myšlení. Stojí mezi předmětovostí a pojmovostí. Právě tohoto hudbou „znásobeného“ účinku slova je třeba využít k motivaci k učení i učení samotnému.

„Písnička je krátké setkání hudby a textu. Trvá asi tři minuty. Někdy si nevěsta a ženich padnou do noty, a jindy se to nepovede. v prvním případě vznikají písně, které vám vlezou do ucha, a ve druhém ty, které si nikdo nezpívá. Jaroslav Uhlíř a já skládáme oba druhy. Spočítali jsme, že ať se snažíme, jak se snažíme, jenom každá šestá písnička má to štěstí, že se ujme.“ (Svěrák, 2004)

4.19.2 Hudba, sluch

Hudba dovede svými výrazovými prostředky vzbudit různé představy prostředí, situací, nálad (stejně jako literární text). Spojuje estetický prožitek zprostředkovaný sluchem a zážitek fyzický prostřednictvím rytmu. Rytmus je naprosto specifickým prvkem. Způsobuje zážitek těžko k něčemu přirovnatelný. Nevidíme ho, nelze ho uchopit, ale přesto má velkou sílu.

Co slyšíme, si představujeme. Cítíme to. Sluch dokáže vyvolat velmi živé představy ostatních smyslových vjemů. Slyšíme-li o růži, vybavíme si její vůni. Slyšíme-li o oblíbeném jídle, cítíme jeho chuť na jazyku, nebo mluví-li se o koťátku, cítíme v dlani jeho hebký kožíšek. Sluch je vlastně jakýmsi druhem hmatu.

Zvuky, hudba a slovo zvláště, mají vliv na naše tělo a city. Jsou bezprostředně napojeny na smysly, což je především dětem velmi blízké. Hudba působí na všechny, všem přináší požitek, aniž musí o hudbě něco vědět. Toto především je důležité pro nás učitele, pro naše žáky. To, že na všechny, i kdyby nechtěli, píseň působí, vyvolává v nich pocity a nutí je emoce prožívat. A to nejen individuálně,

ale především společně. Pro třídu i pro literární výchovu je nezbytné, aby se čtení/zpěvu, jeho porozumění i požitku z něj, účastnily děti společně a mohly své pocity sdílet, porovnávat a poznávat tak navzájem sebe i okolní svět.

4.19.3 Zpěv, hlas

Zpěv je umělecký projev, při němž dochází k vytváření hudby hlasem. Hlas je zvuk vytvářený hlasivkami, které jsou nejcitlivějšími a nejpohyblivějšími svaly lidského těla.

Zpěv přirozenou cestou rozvíjí hudební schopnosti i estetické citění.

Zpěv má vliv ale i na fyzickou stránku člověka. Hlasivky jsou také úzce spojeny s emočním chováním, například při trémě se stáhnou, dojde-li u k uvolnění hlasivek, dojde k uvolnění celého těla. Zpěv a k němu patřící dýchání stimuluje mozek, uvolňuje hlasivky a s nimi i duševní stav, harmonizuje krevní tlak a tep.

Společné zpívání umocňuje radost ze zpěvu, všichni jsou si v té chvíli blíže, prožívají spolu chvíle vzájemného porozumění a zábavy. Dochází dokonce k tzv. myotransferu, což je přenos elektromagnetických energií mezi hlasivkami jednotlivých zpěváků. Společný zpěv je i výchovou k občanství, protože nedbalý výkon jednoho zpěváka kazí výkon všem ostatním.

Hlas je naším nejdůležitějším a nejranějším nástrojem. Hlasem vyjadřujeme libost, nelibost, později své touhy, názory, nápady.

Hlas je naším jedinečným znakem. Po hlase poznáme své blízké, oblíbeného herce v rozhlase, nebo kamaráda v telefonu. Stejně jako když po dlouhých letech otevřeme svoji starou dětskou knížku, vybavíme si obrázky a příběhy s nimi spojené, i náš sluch uchovává takovéto „vzpomínky“.

4.19.4 Píseň pro děti

Písní pro děti myslím píseň umělou, intencionální, tedy autorskou, napsanou přímo pro děti.

4.19.4.1 Současná píseň pro děti

Mezi naše nejvýznamnější skladatele písní pro děti patří Jaroslav Křička, Ilja Hurník, Viktor Kalabis a Petr Eben. Zhudebňovali především poezii V. Čtrvrtka,

F. Branislava, J. Čarka, F. Hrubína nebo K. J. Erbena ad. Tedy i zhudebněné verše patří mezi písně pro děti.

Dnešní dětská umělá píseň je typická především pronikáním nonsensové poetiky do textu. Nonsense přináší větší hrátky se slovy, komickou rýmovanost a celkově hravý a veselý charakter písniček. Svou básnickou tvorbou pro děti výrazně přispívají Jiří Žáček, Jiří Havel, Emanuel Frynta, Jan Vodňanský (jeho básně zhudebňuje Petr Skoumal), Zdeněk Svěrák, ad.

Citelné jsou také prvky populární hudby, které se v písních objevují stále častěji. Jedná se zejména o rockové, bluesové a jazzové motivy.

Značně rozsáhlé a populární mezi dětmi i dospělými je dílo skladatelské dvojice Zdeněk Svěrák – Jaroslav Uhlíř. Zdeněk Svěrák k Uhlířovým písním skládá nápadité texty, které se vyznačují přírodní, společenskou a pohádkovou tematikou. Mají především veselý nádech, ale objeví se i písničky smutné a tesklivé. Z textu často vyzařuje víra ve zlepšení stavu přírody a naplnění lidských tužeb (láska, zdraví, štěstí). Autor volí témata z každodenního života, která jsou dětem velmi blízká. Společně také složili hudbu k filmům „Ať žijí duchové“ a „S čerty nejsou žerty“, které u dětí dosáhly značné obliby.

Zejména svou vytříbenou poetikou a podmanivými melodiemi přispěl k dětské písňové tvorbě folkový písničkář Jaromír Nohavica. Jeho dílo pro děti není příliš rozsáhlé, ale přesto je v povědomí veřejnosti velmi známé. Jednak pro svůj humorný charakter, zvláště v autorově živém podání, a také pro citlivé vyjádření každodenních radostí a strastí až po hlubší otázky lidského bytí. Písně pojednávají převážně o zvířatech, kterým jsou přisuzovány lidské vlastnosti.

Mezi další současné autory dětských umělých písní patří Pavel Jurkovič, Emil Hradecký, Emil Strašek, Bratři Ebenové ad.

4.19.5 Výběr písní

Pro tuto práci jsem zvolila umělé písně pro děti. Lidové písně jsou nejen pro děti dobrou ilustrací života našich předků, ale nejsou intencionální - záměrně psané pro děti. Nejsou v nich tedy témata, která by se dětí přímo dotýkala, která by děti zajímala. Tyto požadavky splňuje umělá píseň.

„Že by měla být základním pěveckým repertoárem lidová píseň, je samozřejmé. Je svým hudebním i slovesným ustrojením, tedy svou intonací a formou i básnickým poselstvím, přímo základem budoucího vnímání hudby a poezie. Vítaným sousedem lidových písní jsou i soudobé písně skladatelů, kteří elementární formou a intonací ctí a respektují dětské možnosti ... Oproti lidovým písním přinášejí při moudré volbě textu nové reálie, dnešním dětem samozřejmé a každodenní.“ (Jurkovič, 2006, 34)

Vybírala jsem konkrétně takové písně, jejichž text není jen prostou zhudebněnou říkankou, ale nabízí širší možnosti využití, „nejen“ radost z přezpívání. A to samozřejmě především možnosti využití v literární výchově, možnosti pro tvořivou práci s jazykem, se skrytými významy textu a možnosti pro aktivní zapojení dětí do výuky prostřednictvím jejich vlastních životních zkušeností, pro rozvoj čtenářství.

Jak jsem již v úvodu práce uvedla, padla má volba na formu písně především proto, že je přirozenou součástí života dětí, a zároveň vlastností písně lze využít v procesu učení.

Nejprve s říkankou, básničkou, pak i s jednoduchou písničkou se dítě setkává od nejujtějšího věku. S její pomocí se učí nejen zpívat, ale i poznávat okolní svět. Seznamuje se s jazykem, jeho rytmem, frázováním, rýmováním. Učí se ho vnímat sluchem i samo hlasem reprodukovat. Zazpívat (recitovat) písničku umí každé dítě ještě před nástupem do školky. Je přirozenou součástí výchovy v rodině i v mateřské škole. Po nástupu do školy pak může být kromě relaxace a zpestření během výuky také prvkem uklidnění a ujištění úzkostlivějších dětí, o bezpečí tamějšího prostředí.

Píseň je vhodná ale i proto, že je krátká. V 45 minutové hodině se jen těžko zvládne přečíst delší text a ještě s ním dále pracovat. Samozřejmě nemůže nahradit literární text jako takový, ale může nám pomoci v omezených podmínkách školního vyučování, usnadnit výuku některých prvků literární výchovy a tím přispět k její vyšší efektivitě.

Výhodou písně je také to, že si ji zapamatuje prakticky každý. Melodie pomáhá paměti zafixovat si slova. i děti, které ještě neumějí číst, dokáží „přečíst“ slova písně. Nechtou sice v pravém slova smyslu, text písně si pamatují, ale poznávají

znaky, skupiny hlásek, přiřazují zvuky a významy, a to vše jim pomáhá naučit se skutečně číst.

Snazší zapamatování slov je pak výhodou pro uchopení celého textu, hlavně pro pochopení jeho smyslu a prožití. Žák má celý text v mysli pohromadě, dovede si vybavit, co se v něm říkalo/zpívalo, uvědomí si, co se zdůraznilo a proč. v návaznosti na porozumění smyslu je potom možné vytvářet přednes, zpěv s výrazem, tedy se zapojením nejen hlasivek a mozku, ale i srdce. Aby žáci dospěli k opravdu procítěnému přednesu, musejí text pročítat, promýšlet, zkoušet ho přednést s různými výrazy a vybrat ten, který nejlépe vystihuje obsah. Kromě rozvoje čtenářských dovedností se rozvíjí i estetické cítění.

4.19.6 Využití písně ve výuce

Jak již bylo výše řečeno, výhodou písně je její velmi dobrá zapamatovatelnost díky rytmu a melodii. Rytmus pravidelně člení text, melodie text podtrhuje. Oboje tak pomáhá zapamatování, protože zapojuje zároveň sluchovou i zrakovou paměť.

Toho využíváme ve výuce všech předmětů, nejen v hudební výchově. v každém oboru je něco, co je třeba se naučit zpaměti - poučka, letopočet, zdůvodnění pravopisného jevu apod. Jakákoliv slova se dají zhudebnit v krátký úryvek. S pomocí melodie se ho snadno naučíme a i po delším čase, během něhož bychom prostá slova zapomněli, se nám text podpořený hudbou vybaví. Tímto způsobem – pomocí známé písně ABC song se například učí děti anglickou abecedu. Rytmus a melodie pomáhají uchopit abecedu jako celek, nejen jako chaotickou změť hlásek.

Ve výuce literární výchovy nám však nejde o zapamatování textu, ale o jeho pochopení a prožití. Zde je práce s textem jiná.

4.19.7 Struktura učební jednotky literární výchovy s písní

Záměrně nepíši hodina literární výchovy, ale učební jednotka. Pětačtyřiceti minutová vyučovací hodina je krátká doba na to, aby žáci měli dostatečný prostor pro evokaci svých vědomostí a zážitků týkajících se tématu, uvědomění si nových pohledů nebo skutečností při práci s textem, reflexi poznatého a samozřejmě sdílení toho všeho s ostatními. Naštěstí na prvním stupni základní školy máme

možnost přizpůsobit časový rozvrh potřebám žáků a vyučovat v blocích nebo spojit po sobě následující vyučovací hodiny do delší vyučovací jednotky.

Kromě samotného čtení, které by mělo být samozřejmostí, by měla jednotka literární výchovy obsahovat aktivity členěné do tří skupin:

- **před četbou** (evokace) - vybavení si toho, co již o tématu vědí, myslí si, že vědí, tuší, co někde slyšeli, co by se chtěli dozvědět, jaké mají s problematikou osobní zkušenosti a co o ní soudí
- **při četbě** (uvědomění) – získávání nových poznatků, zjišťování nových skutečností, třídění a srovnávání nových informací s již známým
- **po četbě** (reflexe) – zhodnocení právě poznaného, co z dřívějších poznatků bylo potvrzeno, co vyvráceno a jak nyní danou problematiku vidí

Totéž platí i pro hodinu literární výchovy s využitím písně. Aktivity před zpěvem, při zpěvu i po něm mají stejné cíle. Práce s písní ve srovnání s literárním textem bez melodie má tu výhodu, že na text písně můžeme nejprve nahlížet jako na báseň, posuzovat ho jako samostatnou jednotku a až později zmínit, že je doprovázen hudbou. Žáci mohou sami vymýšlet, jaká melodie by se k textu hodila, která by ho podtrhla, zvýraznila, která naopak potlačila, mohou improvizovat a posléze i posuzovat, nakolik odhadli charakter skutečné hudby nebo do jaké míry skladatel text ovlivnil.

V opačném sledu můžeme žáky seznámit pouze s hudbou písně a nechat je zahrát na textaře, kteří dostali za úkol z dané melodie vytvořit píseň, napsat její text. Melodii je nutno si popsat, jaká je a proč, jak toho skladatel dosáhl, a jaký text by se k melodii nejlépe hodil, aby spolu korespondovaly, nebo naopak vůbec nehodil, protože je s hudbou v rozporu.

Forma písně, jak doufám, by i pro žáka nečtenáře nebo slabšího čtenáře mohla být lákavá (lákovější než báseň) a odpadla by počáteční nechut', když žák vidí sloupeček veršovaného textu. Je rozdíl, když učitel předloží text a řekne „přečteme si báseň“, než „zazpíváme si píseň“. Naučit novou píseň lze nápodobou, bez procesu čtení. To by mohlo působit motivačně pro další čtení poezie.

5 Praktická část

Komentář ke zpracování písni:

U každé písni jsem se snažila vystihnout nosnou myšlenku jejího textu, kterou považuji pro žáky za důležitou, ke které by žáci s pomocí daných aktivit měli dospět. A to nejen jako ke konstatování obecné informace, ale jako k pro sebe přínosnému osvětlení skutečnosti.

Myšlenky jsem zformulovala do činnostně zaměřených cílů, kterých mají žáci s pomocí písni dosáhnout. Aktivity jsem koncipovala tak, aby směřovaly k nalezení hlavní myšlenky samotnými žáky, k jejímu pochopení a vytvoření vlastního názoru na ni, případně její zvnitřnění.

Myšlenku žákům nesděluje učitel, ani není z textu patrná na první pohled. Aktivitami před četbou/zpěvem, při četbě/zpěvu, po četbě/zpěvu si žáci evokují, co již o tématu vědí a jaké s ním mají zkušenosti, uvědomují si nové informace a odlišné pohledy na danou problematiku a reflektují, jak je nové poznatky ovlivnily.

Zároveň každá píseň pomáhá rozvíjet určité čtenářské dovednosti. Konkrétní dovednosti jsou vypsány jako „Rozvíjené dovednosti“.

Jednotlivé části textu jsou pro lepší přehlednost od sebe odlišeny podle toho, zda se jedná o promluvy učitele, očekávané reakce žáků, nebo metodické poznámky. Pokyny a otázky učitele značím tučným písmem. Kurzívou jsou uvedeny odpovědi na otázky kladené žákům, příklady volného psaní a jiné příklady řešení zadaných úkolů. Samozřejmě to nejsou jediné možné odpovědi a jediná správná řešení. Slouží jen jako ilustrace toho, jak s úkoly pracovat, a k čemu se snažit žáky dovést. Děti vymyslí nespočet dalších, originálních odpovědí, které by měl učitel přijmout a ocenit, případně usměrnit, pokud by se ubíraly nesprávným směrem. Metodické poznámky jsou psány standardním formátováním.

Jednotlivé přípravy na výuku literární výchovy jsem nedělila podle stáří žáků. Domnívám se, že je podstatná čtenářská vyspělost třídy a ne ročník, který děti navštěvují. Učitel musí znát úroveň čtenářství svých žáků a podle ní vybrat píseň,

případně s ní spojené aktivity upravit a přizpůsobit individuálním možnostem své výuky a vyspělosti čtenářů.

Písně lze využívat samostatně, ale jejich pořadí má význam. Pasu, pasu písničky seznámí žáky s významem zpívání písní pro člověka a motivuje k práci s dalšími písněmi.

Písně „Naše chaloupka“ a „Kdyby tu nic nebylo“ na sebe navazují. Obě se zabývají tématem domova, Naše chaloupka v užším, Kdyby tu nic nebylo v širším slova smyslu. Nemusí na sebe navazovat ve dvou po sobě následujících vyučovacích jednotkách, má však smysl postupovat od užšího pojetí, které je dětem bližší, k obecnějšímu chápání domova jako krajiny nebo země.

Stejně tak na sebe navazuje dvojice písní Den naruby a Svět naruby, které spojuje výraz „naruby“. v první písni je „naruby“ užit ve významu opačně, ale i špatně, co se týče praktických denních činností. Druhá píseň je také založena na opaku, ale tentokrát je opak prostředkem dosažení vtipného nesmyslu.

Písně „Sportu zdar!!!“ a „Sportuj, sportuj“ nesouvisí obě se sportem tak, jak by se mohlo na první pohled zdát. Píseň „Sportu zdar!!!“ je založena na přeneseném významu slov ze sportovního prostředí do školy, kde ačkoli nazýváme činnosti sportovními výrazy, nemají s aktivním pohybem nic společného. „Sportuj, sportuj“ již podle názvu nabádá k pohybu a utužování zdraví fyzického i psychického za pomoci tělesné aktivity.

Zbylé písně „Měsíce“, „Co všechno musí dělat jaro“ a „Umím prase zepředu“ jsou samostatné celky.

Metody práce s písněmi jsem volila metody takové, aby se aktivně zapojili do práce s textem všichni žáci a aby všichni měli možnost s textem tvořivě pracovat a zamýšlet se nad ním, posuzovat ho ze svého hlediska, najít v něm paralely se svým životem a získat tak na věc nový pohled.

Volné psaní spočívá v zápisu volného toku myšlenek. Žák zapisuje (bez ohledu na pravopis) vše, co ho k danému tématu napadne do souvislého textu. Píše po celou určenou dobu, v této lhůtě nezvedá pero od papíru ani, když ho už nic nenapadá,

zapisuje i to, že ho nic dalšího nenapadá. Během doby určené ke psaní se k již napsanému nevrací.

Párové sdílení, tedy sdílení nápadů a myšlenek ve dvojici umožní, každému žákovi sdílet kdykoli a nejen, když je učitelem vyvolán, tedy nesrovnatelně častěji, ale i vyslechnout názor a zkušenosti druhého. Metoda aktivizuje všechny žáky, učí je naslouchání i formulaci vlastních myšlenek. Působí motivačně, protože to není činnost jen proto, „abych něco dělal“, ale výsledek si někdo poslechne. Výhodou je to, že všichni mohou sdílet naráz, metoda uspokojí potřebu všech dětí vyjádřit se ve velmi krátkém časovém úseku. I ti žáci, kteří mohou mít problém mluvit před celou třídou, se mohou při párovém sdílení bez obav vyjádřit.

Nedokončené věty vedou žáky k zamyšlení nad tématem, k jeho zhodnocení a stručnému shrnutí. Lze je využít k reflexi a sebereflexi.

Myšlenková mapa je zaznamenáním informací k danému tématu, v němž se zároveň graficky vyjádří vztah informace k tématu i dalším informacím.

Pětilístek je krátká, ale efektivní metoda pro úvod, evokaci nebo reflexi tématu.

Skládá se z:

Názvu

přídatného jména

přídatného jména

slovesa

slovesa

slovesa

Jedné věty o čtyřech slovech vyjadřující vztah.

Jednoho slova, které téma shrnuje.

Kromě zformulování myšlenek do několika slov si touto metodou žáci upevňují slovní druhy, obohacují slovní zásobu, vymýšlejí synonyma.

5.1 Pasu, pasu písničky

Název: Pasu, pasu písničky (J. Uhlíř, Z. Svěrák)

Hlavní myšlenka: Dokud se zpívají písničky, ze světa nevymizí krása

Cíle: Žák si uvědomí význam písní a jejich zpívání. Porovná význam zpěvu pro sebe a pro své spolužáky. Seznámí se s obrazným pojmenováním založeným na vnější podobnosti (metaforou).

Rozvíjené dovednosti: Čtení s porozuměním, použití přirovnání, hledání odpovědí na otázky v textu i vlastní zkušenosti, vysuzování z textu.

I. Činnosti před četbou/zpěvem:

Volné psaní na téma: Písnička

Písnička je zdobnělina od písně, jako by to byla malá píseň, ale písně nedělíme na malé a velké. I když malá píseň by mohla být třeba nějaká krátká. Písnička je to co zpíváme, to co je ve zpěvníku. Má slova a hudbu. Zpíváme ji s klavírem nebo bez něj, nebo třeba s kytarou a tak. Záleží na tom jaká je to písnička, jsou různé druhy, třeba lidová nebo klip v televizi, to je taky písnička, taková moderní. Pak jsou písničky veselé a smutné, české nebo anglické a další.

Doplň přirovnání: Písnička je jako... ..je jako růžička, taky udělá radost na duši; ...je jako sluníčko, rozjasní i zamračený den, když vyjde - když si člověk zazpívá.

„Pasu, pasu písničky“, kdo to asi říká a proč? Někdo označuje písničky jako zvířata, která se pasou a sebe jako pasáčka, který je pase.

Jaká zvířata se pasou, co dělají, když se pasou? Jeleni, koně, krávy, kozy, ovce atp. (býložravci), žerou, živí se trávou.

S tím jim musí někdo pomáhat? Musí je někdo pást? Proč dřív byli pasácci, co dělali? Zvířata se vyháněla na pastvu na různá místa (za čerstvou trávou) a musela se hlídat, aby se nezaběhla a neroztrhali je vlci.

Kdo nejčastěji chodil pást a proč? Děti, protože dospělí pracovali.

Vzpomeneš si na nějakou jinou písničku nebo pohádku, kde se zmiňuje pasáček nebo pastva? Písničky Pásla ovečky, Pásla husy pode dvorem, Andulko šafářova, Na tý louce zelený, pohádky o Smolíčkovi, který volal jelena z pastvy

nebo o neposlušných kůzlátkách, která otevřela vlkovi, když byla matka koza na pastvě apod.

Ke kterému - jakémukoli zvířeti bys písničku přirovnal ty? Proč? *Písnička je jako rybička, protože se to rýmuje a písnička taky tak pluje ve vzduchu jako ta rybička ve vodě. K žabičce, protože veselá písnička skáče jako žabička apod.*

A k jakému pasoucímu se zvířeti? *K lani, protože písnička dokáže zmizet rychle jako laň, když ji něco vyruší.*

II. Činnosti při čtení/zpěvu:

Řízené čtení, čtení s otázkami, postupné odkrývání textu, výrazné čtení.

Pasu, pasu písničky je název básně Zdeňka Svěráka.

„Písnička podobá se ovci“

Už víme, jaké zvíře připomíná básníkovi písničku. Napadá tě proč zrovna ovce?

„a noty rostou na jalovci

Ovečky zvoní a zvoní

a je tu lávka a jdou po ní“

Jak rozumíš veršům „noty rostou na jalovci“, „a je tu lávka a jdou po ní“? *Lávka připomíná linku notové osnovy, na které noty „rostou“ jako na jalovci a ovečky jdoucí po lávce jsou vlastně písničky „jdoucí“ notovou osnovou.*

Jaká může být písnička? *Smutná, veselá, pochodová, toužebná apod.*

Můžeme to stejné říci o ovečce? Může být smutná, veselá, pochodová? Jaká jiná může být ovečka? *Malá, chundelatá, ostříhaná, hladová apod.*

Najdeš přídavná jména, která mohou označovat zároveň ovečku a písničku? *Rozpustilá, kurážná, vychloubačná apod.*

„Jedna je veselá a hravá
druhá mi na klín hlavu dává

„Jedna“, „druhá“, „třetí“...o kom básník mluví?

třetí je z toulavého stáda
já je mám všechny stejně ráda“

Jaká je ovečka-písnička, která „na klín hlavu dává“? *Bojácná, mazlivá* apod.

Jak rozumíš „třetí je z toulavého stáda“? O kom to básník říká (o ovečce nebo o písničce)?

Které písničky máš nejraději? *Lidové, populární, veselé, pomalé* apod.

„Pasu, pasu písničky
na trávě zelené
večer je mám pod víčky
jsou krásné, ne že ne“

Jak rozumíš veršům „večer je mám pod víčky“?

„Ovečky před vlkem se chvějí
ta malá strachem ani nejí
Těším ji řečí láskyplnou
ona pak zahřívá mě vlnou“

Ovečku může vlk sežrat, ale písničku?

„Dokud mé stádo trávu spásá
ze světa nevymizí krása
Zpívejte se mnou písňě pěkné
bude nás víc a vlk se lekne“

Takže dokud se ovečky pasou, je svět krásný? *Ne. Dokud jsou ovečky - písničky živé, to znamená, dokud se písničky zpívají, nezaniknou a budou na světě dělat krásu.*

Výrazné čtení celé básně s přednesem.

Když k básni přidáme hudbu Jaroslava Uhlíře, máme z básně rázem píseň. Zpěv celé písně.

III. Aktivity po četbě/zpěvu:

Pracovní list. (Pracovní list lze podle potřeby upravit, práci s ním libovolně přizpůsobit časovým i jiným možnostem.) Žák se seznámí s pohledy svých spolužáků na zpěv, porovná je se svým.

Každý žák má svůj pracovní list.

1. Vyber a označ si věty, které odpovídají skutečnosti, kdy ty sám si zpíváš. Do posledního řádku doplň větu podle sebe.

2. Při volném pohybu po třídě se zeptej vždy jednoho spolužáka, kterého potkáš, na jednu věc, kterou ty děláš, např. „Také si zpíváš v koupelně?“. Pokud odpoví „ano“, ať se ti podepíše k dané větě do tvého listu, a stejně tak ty se podepiš jemu. Pokud „ne“, jdi a ptej se dalších.

Ke každé označené větě najdi jednoho spolužáka, který je na tom stejně jako ty.

Obměny:

a) k označeným větám si zapiš jména všech, kterých se zeptáš, i když odpoví záporně. Např.: „Zpívám si prakticky pořád.“ PETR-NE, LÍDA-ANO

b) Žáci mohou otázky sami vytvořit a ptát se na to, co je zajímavé.

c) Aktivitu ukončíme po určitém časovém limitu bez ohledu na to, kolik odpovědí získali.

Pracovní list

Nezpívám si vůbec, nebaví mě to. _____

Nezpívám, protože si myslím, že to neumím. _____

Zpívám si prakticky pořád. _____

Zpívám si jen pro sebe, když vím, že mě nikdo neslyší. _____

Často zpívám s rádiem, s nahrávkou. _____

Zpívám si v koupelně. _____

Zpívám si, když mám dlouhou chvíli a nudím se. _____

Zpívám si, když jsem sám/sama doma, aby mi nebylo smutno. _____

Zpívám si... _____

Párové sdílení zjištěných odpovědí, sdílení zajímavostí s celou třídou.

V jakých jiných situacích si zpíváte? *Když jedeme s rodiči autem na dovolenou, když s kamarády vyhrájeme ve fotbale apod.*

Proč si lidé vlastně zpívají? K čemu je jim zpívání dobré? *Pro radost, když je jim dlouhá chvíle apod.*

Může člověku zpívání pomáhat? Jak? *Pomáhá mu vyjádřit pocity. Například, když je nám smutno, zpívání pomáhá se ze smutku „vyzpívat“. Nebo naopak se podělit o radost, vyjádřit ji.*

(Nápověda: **Vzpomeň si na lidové písničky, o čem nejčastěji jsou?** O lásce, o loučení, o rodičích, o práci, o vojně apod. Tedy o tom, co lidi nejvíc trápilo a chtěli nějak vyjádřit svoje pocity. Pokud by žáci nevěděli, je možno uvádět konkrétní písně.)

Jak jinak může písnička člověku pomáhat? *Při práci – práce jde lépe od ruky. Mohla by písnička pomoci překonat strach? Zpívali jste si někdy, když jste se báli?* *Když jsem šla večer sama lesem, zpívala jsem si a les se mi zdál méně*

strašidelný. Báł jsem se chodit kolem hřbitova, ale teď už ne, protože, když jdu okolo, zpívám si: „Nebojím se, nebojím“, a to mi pomáhá.

Dokonči věty tak, aby začínaly podstatným jménem „písničky“ bylo v daném pádě. Poslední větu ti pomůže doplnit písnička Pasu, pasu písničky.

1. pád: Písničky _____ mám hrozně ráda.
 2. pád: Bez písniček _____ si nedovedu život představit.
 3. pád: Písničkám _____ vděčím za lepší náladu a radost.
 4. pád: Písničky _____ nikdy nepřestanu zpívat.
 5. pád: Písničky, _____ buďte vždycky tak krásné!
 6. pád: O písničkách si myslím, a hlavně o skladatelích, kteří umí dobré písničky napsat, si myslím, že jsou z jiného světa.
 7. pád: S písničkami _____ na rtech jde všechno lépe.
- Dokud se zpívají písně, _____.

Píseň Pasu, pasu písničky je možné srovnat s písní Dokud se zpívá, ještě se neumřelo (Nohavica, J. Písně Jaromíra Nohavici od a do Ž, HITBOX, 1994, 20).

V písni je paralela. Zatímco Svěrák ztotožňuje píseň s krásou: „Dokud mé stádo trávu spásá, ze světa nevymizí krása“, Nohavica ztotožňuje píseň se životem: „Dokud se zpívá, ještě se neumřelo“.

Oba autoři vyjadřují svůj vztah k písním a jejich význam pro život nejen svůj, ale všech lidí.

5.2 Naše chaloupka

Název: Naše chaloupka (K. Bendl, J. V. Sládek)

Hlavní myšlenka: Domov, místo štěstí, může být docela obyčejná malá chaloupka.

Cíle: Žák si uvědomí rozdíl mezi domem a domovem. Ujasní si, co dělá nějaké místo domovem, co konkrétně pro něj znamená domov.

Rozvíjené dovednosti: Hledání odpovědí na otázky plynoucí z textu, schopnost argumentovat. Vžití do role autora textu, snaha o pochopení autorova záměru. Hledání různých sdělení textu, vnímání toho, jak s námi text hovoří.

I. Před četbou/zpěvem:

Vybav si byt nebo domek, ve kterém bydlíte. Zdá se ti malý, velký nebo tak akorát? Máš svůj pokoj nebo ho sdílíš se sourozencem? Párové sdílení.

Kdyby sis mohl/a vybrat, jestli budeš bydlet v malém domečku/bytečku, ve kterém třeba bydlíš teď, nebo velkém bytě/domě, pro co by ses rozhodl/a? Proč? Důvody zapiš do jednoho sloupce.

(Předpokládám, že všechny děti, určitě velká většina, napíše velký dům. Samozřejmě pokud někdo napíše byteček, pracujeme s ním dále stejně.)

Velký byt/dům:

- *Dá se v něm lépe hrát na schovávanou.*
- *Každý by měl svůj pokoj.*
- *Mohl/a bych si zvat hodně kamarádů.*
- *Vešlo by se mi tam hodně věcí. apod.*

Společné sdílení výhod.

Do druhého sloupce napiš, jestli by bydlení ve velkém bytě/domě mělo i nějaké nevýhody:

- *Musí se toho víc uklízet a opravovat.*
- *Víc se za něj platí.*
- *Kdybych byl/a sama doma, bál/a bych se tam.*

Bylo by to všude dál - kdybych si třeba v jednom pokoji něco zapomněl/a, musel/a bych se vracet delší vzdálenost než v malém bytě. Nebo i když bych se šla v noci napít nebo na záchod apod.

Sdílení nevýhod.

Ted', když jsme upozornili i na nevýhody, stále byste v případě možnosti volili velký dům? Nebo by někdo raději zůstal v bytečku? (Pokud si prve nikdo byteček nevybral, řekneme i jeho pro a proti.)

Nebo by dokonce někdo raději místo ve velkém bytě/domě bydlel v menším?

Diskuse.

II. Při čtení/zpěvu:

Přečteme si báseň J. V. Sládka. Schválně vám neprozradím její název. Při čtení zkus podtrhávat ta slova, která jsou důležitá, a při přednesu je zdůrazňujeme. Výrazné čtení.

Ta naše chaloupka
prostá, milá,
jak by to pro ptáky
klícka byla.

Není tak maličká
z dálky, z blízka,
nikomu se tam však
nezastýská.

Veselá, úhledná,
klidná, čistá-
máme v ní, ptáčata,
všichni místa.

A kdo ji uvidí,
kolem přejde,

neřek' by, co se tam
štěstí vejde!

Jestli ho ve světě
někdy ztratím,
k tobě se, chaloupko,
pro ně vrátím.

Zpěv.

III. Po četbě/zpěvu:

Otázky k textu:

O jaké chaloupce básník píše? Je to chalupa, kam jezdí na víkend? Ne, nejspíš vzpomíná na svůj rodný domek, nebo domek, kde bydlel, chaloupku někde na vesnici.

Jaká je to chaloupka? Najdi v textu i nepřímo vyjádřený popis chaloupky. Naše, malá, protože píše „chaloupka“, ale zas dost velká, protože tam mají všichni místo, prostá, milá, útulná jako klícka, veselá, úhledná, klidná, čistá, plná štěstí.

Dá se z toho, jak básník o chaloupce píše, poznat, jestli k ní má nějaký vztah? Určitě ji má rád.

Podle čeho tak soudíš? „Naše“ chaloupka, klícka, maličká, veselá atd.

Další přídavná jména, kterými by se dala chaloupka popsat: přívětivá, laskavá, ochraňující, milovaná apod.

Klícka...znamená to, že se tam necítí dobře, jsou v té chaloupce jako v kleci?

Není mu líto, že je taková malá?

V chaloupce chovají ptáčata? Koho tím básník označuje? Děti.

Proč píše „máme“ v ní, ptáčata, všichni místa? Počítá i sebe mezi ty děti, je to jeho chaloupka, když byl chlapec-vzpomínka na ni.

Koho nebo co když básník ztratí, vrátí se pro to do chaloupky? Štěstí.

Proč se pro něj vrátí do chaloupky, když bude bydlet třeba někde úplně jinde? *i když bude jinde, bude tam mít rodiče, za kterými se vrátí. A i když ti zemřou, chaloupka zůstane navždy spojená s jeho vzpomínkami na dětství a na štěstí, tam to štěstí zas najde.*

Zkus vymyslet název básně. *Chaloupka, Malická chaloupka* apod. Snažíme se žáky dovést ke slovu „domov“.

Jaký je rozdíl mezi domem a domovem?

Co dělá dům nebo byt domovem? Kde vy se cítíte doma? Párové sdílení.

Doplň nedokončené věty:

Více než na velikosti bytu/domu záleží na tom, kdo v něm s námi bydlí, jestli máme kolem sebe hodné a milující lidi, kteří se o nás starají, jestli nejsme sami a máme kamarády, jestli se cítíme šťastni.

Štěstí je pocit, když někam patříme, nic nám nechybí, máme někoho rádi a on nás.

Domov je pro mě místo, kde mám rodinu, kamarády a místo, kam se ráda vracím a kde na mě někdo čeká.

5.3 Kdyby tu nic nebylo

Název: Kdyby tu nic nebylo (P. Eben, J. Čarek-z cyklu Zelená se snítka)

Hlavní myšlenka: Místo, kde se cítíme doma, má pro nás zvláštní kouzlo, líbí se nám, i když pro ostatní na něm není nic zvláštního.

Cíle: Žák si uvědomí, co je domov v širším smyslu slova (nejen dům, ale kraj, případně celý stát, kde se člověk narodil nebo kde žije). Pojmenuje, jak člověk na domov nahlíží.

Rozvíjené dovednosti: Využití pravidel spojení textu a hudby. Přiřazení melodie k textu na základě charakteru hudby a rytmu slov. Vyjádření výrazu při čtení i zpěvu. Vžití do role autora textu, snaha o pochopení autorova záměru.

I. Před četbou/zpěvem:

Zahraj jen melodii (Kdyby tu nic nebylo). Jaká je? Řekni co nejvíce přídavných jmen, která tě k melodii napadají. Jaké pocity v tobě vyvolává? Je to melodie písně, o čem ta píseň asi je? Proč si to myslíš?

Která z těchto dvou situací myslíš, že vystihuje text písně, jejíž melodii jsme slyšeli? Proč?

1. Je léto. Máš prázdniny. Jsi na výletě v přírodě a moc se ti tam líbí. Svítí sluníčko, je krásně teplo. Jdeš mezi poli. Na obloze poletuje pták. Jinak široko daleko nikde nikdo není. Jakoby všechna ta krása patřila jen tobě. Všude ticho a klid. Dojdeš k potůčku, můžeš se osvěžit v jeho chladné čisté vodě. (Kdyby tu nic nebylo-klidná, pohodová)

2. Jsi veselý, chceš roztančit všechno a všechny - lesy, květiny, pole, potoky, keře šípků, holuby i sochy, patník, vlajky plínek vlajících na šňůrách...zkrátka všechno.(Roztančíme-veselá, rychlá, energická)

Zde máte dva začátky z textů dvou písní:

1. Kdyby tu nic nebylo, nežli rorýs pod oblaky,
než ten bodlák pro čmeláky, mně by se tu líbilo.

2. Roztančíme vprostřed máje
všechny lesy všechny háje,
roztančíme květy na lukách.

Ještě jednou zahraj melodii, zkus si do ní text, který myslíš, že k ní patří, říkat. „Jde“ text k melodii, „vejde“ se do ní?

II. Při četbě/zpěvu

Zkusíme společně pomalu text recitovat (výrazně říkat).

Kdyby tu nic nebylo, nežli rorýs pod oblaky,
než ten bodlák pro čmeláky, mně by se tu líbilo.
Kdyby jen ten potůček, kdyby u mých nohou tek,
a víc nic tu nebylo, mně by se tu líbilo.
Kdyby bylo kol kolem jen to pole za polem
a jen slunce svítilo, mně by se tu líbilo.

K melodii tedy patří tato slova, zpěv. (Při zpěvu nutno dbát na výslovnost jen ten, bodlák, potůček, tek, polem, bývá tendence poslední samohlásky polykat).

III. Po četbě/zpěvu:

Vzpomeň si na nějaké místo, které se ti líbí. Třeba místo, kde jsi byl/a na výletě, nebo si ho viděl na obrázku, a chtěl by ses tam podívat osobně apod. (př. *zoologická zahrada, Disneyland, pláž apod.*) **Krátce ho popiš.**

Párové sdílení.

Teď se zamysli a vybav si místo, kde se cítíš dobře, v bezpečí, kde ti je hezky a rád/a se tam vracíš. Je to totéž místo jako v prvním případě?

Co způsobuje, že se na tom místě cítíš tak dobře? (*dobře to tam znám, jezdíváme tam často, býváme tam všichni pohromadě, tatínek tam s námi chodí na houby apod.*)

Na kterém z těchto míst bys spíš chtěl/a trávit delší čas, např. prázdniny nebo tam žít? Tam kde se ti to líbí, nebo tam, kde se cítíš dobře a v bezpečí.

V písničce se zpívá také o nějakém místě, které se někomu líbí.

Je v písni nějaký děj? Co se v ní vlastně děje? Asi někde někdo stojí a říká, že i kdyby tam téměř nic nebylo, stejně by se mu tam líbilo.

Co chce autor písni vyjádřit? Štěstí, že je na tom místě, lásku k němu.

Proč by se mu tam líbilo, i kdyby tam nebylo nic než rorýs (pták) a bodlák?

To je vlastně docela pustá krajina. Jak to, že se mu tam tedy tak líbí? Má to tam rád.

Jaký má k té krajině vztah? Má ji rád a cítí se v ní šťastný.

Proč asi má tu krajinu rád? (bydlel tam, chodil tamtudy, zná to tam, jezdil tam, a teď na to vzpomíná.)

Když mu „stačí ke štěstí“ slunce, bodlák a potůček, mohl by to být bodlák a potok kdekoli?

Cítil by se jinde taky tak šťastný, že se to ani vypovědět nedá? Ne, to jeho místo je jen jedno

Máš také takové místo, které by se ostatním asi na první pohled nijak zvlášť nelíbilo, ale pro tebe má zvláštní kouzlo? Místo, kde se cítíš šťastně a spokojeně? Doma, ve svém pokojíčku, s maminkou, u babičky a u dědy apod.

Jak bychom mohli označit takové místo/místa, která máme rádi, cítíme se tam dobře a spokojeně? (např. oblíbená místa, nejoblíbenější místa, naše místa,...domov)

Jaké místo, jaký kraj bývá nejčastěji domovem? Proč? Místo, kde se člověk narodil, prožil dětství nebo mládí a později na něj vzpomíná.

Myslíš, že budeš taky jednou tak vzpomínat na místo kde teď bydlíš? Nebo třeba vzpomínáš na místo, kde jste bydleli dřív? Vyprávěj.

Jaké okolnosti (co nebo kdo) dělají nějaké místo domovem? (to že to tam znám, jsou tam se mnou blízcí, rodiče, kamarádi...)

Dalo by se nějak stručně shrnout, co je domov? Ve dvojici napište „definici“. Ve třídě se jednotlivé definice přečtou (lístky vyvěsí), každý si napíše tu, která je mu nejbližší. (př. domov je místo nebo místa, kam se rádi vracíme, protože tam máme blízké lidi, máme to tam rádi a cítíme se tam šťastni.)

Myšlenková mapa na téma domov.

Zkusme píseň zazpívat ještě jednou a tak, abychom opravdu vyzařovali to štěstí, aby nám posluchač věřil, že to myslíme vážně, líbilo by se nám tu, i kdyby tu nic nebylo. Musí to na nás být nejen při zpěvu vidět, hlavně to musí být slyšet v našem hlase. Takže i posluchač, který přijel z Číny a neumí ani slovo česky, pochopí, že zpíváme o něčem, co máme rádi a na čem nám záleží.

Pětilístek:

- domov
- můj, důležitý
- ochraňuje, vychovává, pomáhá
- Domov je hlavně rodina.
- bezpečí

Možnost porovnání s písní Naše chaloupka (K. Bendl, J. V. Sládek), která je také o domově, ale v užším smyslu.

Doplňující aktivita - spojení s vlastivědou

Na lístky papíru může každý napsat jedno nebo více míst, kde se cítí doma a proč (př. Dolní Lhota u Benešova, bydlí tam moje babička), a ty připíchnout špendlíkem (přilepit „žvýkačkou“) na mapu ČR tam, kde se popisované místo přibližně nachází.

5.4 Den naruby

Název: Den naruby (E. Hradecký, J. Havel)

Hlavní myšlenka: i když máme smolný den, je potřeba to brát s nadhledem. Později se nepříjemným zážitkům zasmějeme. (Smolný den ve smyslu drobných každodenních nehod a ne nějaký vyloženě nešťastný den, např. “když mi umřela babička“.)

Cíle: Žák srovná text s vlastními zkušenostmi. Porovná přístup postavy z textu, a jak by se zachoval sám v dané situaci.

Rozvíjené dovednosti: Identifikace rozdílů v mluvním a zpěvním slovním důrazu. Určení prostředku, kterým autor dosáhl komické situace (nadsázka), jeho další využití. Použití výrazu při zpěvu – jak výraz ovlivní obsah sdělení.

I. Před četbou/zpěvem:

Asi každý měl někdy den „blbec“, den, kdy se mu nedaří, všechno mu padá z rukou, zaspí, ujede mu autobus apod. Ve dvojici si popovídejte o takovém smolném dni, co se vám přihodilo a jak vám bylo, co jste cítili?

Jak jste to brali, jako náhodu, osud, že to je „za trest“? Jak jste se s tím vyrovnali?

Byli jste například celý den smutní, mrzutí, nebo jste svými zážitky bavili kamarády?

Párové sdílení.

Někteří vyprávějí všem nahlas, co se od spolužáka dozvěděli a jak na to pohlížíjí ze svého hlediska. Jestli by se zachovali stejně, co by v dané situaci udělali jinak a proč.

Seznámíme se s textem písně, ve které má jedna dívka právě takový Den naruby.

Víš, co znamená, když je něco naruby? Co může být naruby? *Tričko*. Jak se cítíš, když si vezmeš tričko naruby? O tom často ani nevíš, dokud tě na to někdo neupozorní. To potom přemýšlíš, koho jsi za celý den potkal a kdo všechno tě v tričku naruby viděl.

Dnes se i některá trička vyrábějí tak, aby vypadala, že jsou naruby. Ale co třeba kožich naruby. Jak by ses cítil v kožichu naruby? Předved' to. Vžij se do té situace a předved' ji. *Táhne to, škrť to, cítíme se nesví...vlastně to odpovídá tomu, jak se cítíme, když máme den naruby!*

II. Při četbě/zpěvu:

Četba textu písně, výrazné čtení.

Jak rozumíš tomu, že „ho půlnoc zahubí“? Koho? *Půlnocí končí den, skončí tedy den naruby.*

Zkusili byste text zhudebnit? Zantujte slova na jednoduchou melodii, která by vyjádřila, že tenhle den je:

- a) fakt k vzteku.
- b) docela psina

V čem se budou obě melodie lišit? v *tempu, melodii.*

Teď si píseň zazpíváme tak, jak ji vytvořil Emil Hradecký.

Už hned z rána, jak jsem vstala, den se mi zdál naruby, místo pasty jsem si vzala holicí krém na zuby, chleba jsem si osladila, čaj jsem zase solila, kocoura jsem pozdravila, na babičku hrozila. Všude na mě zrada čeká, den mám zkrátka naruby. Věřte mi, že budu ráda, až ho půlnoc zahubí.

Ke škole jsem si to metla v letním parnu s deštníkem, ředitelku jsem si spletla se zarostlým školníkem. Teď se trochu bojím mamky, polekám ji zprávičkou, že si třídní spletla známky, u mě pětku s jedničkou! Všude na mě zrada čeká, den mám zkrátka naruby. Věřte mi, že budu ráda, až ho půlnoc zahubí.

Identifikace rozdílů v mluvním a zpěvním slovním důrazu.

Teď, když jsme text přečetli a zazpívali, cítíte mezi oběma provedeními nějaký rozdíl? Můžete mít před sebou text a k němu si v duchu zkusit zpívat. (v melodii, rytmu, přízvucích)

Při čtení není (tak výrazná) melodie.

Když čteme, dodržujeme délku samohlásek, při zpěvu některé krátké prodlužujeme (př. naruby, solila), protože se zpívají na delší notu.

Rytmus je jiný.

Při zpívání děláme pauzy jinde než při čtení (musíme dodržet pauzu v notách).

Když čteme, přízvuk klademe na začátek věty, když zpívám, máme tendenci zdůraznit až vyrazit poslední slovo (vstala, naruby, vzala, zuby, apod.).

III. Po četbě

Vžij se do situací, které v písni prožívá dívka:

**Jaké to muselo být, když si dala do pusy kartáček s holicím krémem?
„Zahraj“ to.**

Myslíš, že, vypila osolený čaj a snědla oslazený chleba? Zatvař se, jako když se zakousneš do sladkého chleba a zapiješ ho slaným čajem.

Jak se asi tvářila babička, když na ni hrozila? Předved'.

Zahraj situaci, kdy jdeš do školy a spleteš si ředitelku se školníkem?

Zaspíváme si píseň ještě jednou tak, aby z našeho zpívání bylo patrné jaké pocity měla dívka v situaci, o které zrovna zpíváme. Takovému vcítění do textu a jeho projevení ve zpěvu říkáme výraz.

Vlastní tvořivá činnost:

Zahrajte si na textaře. K melodii písně Den naruby napište vlastní text inspirovaný vaším zážitkem. Nevadí, když nedodržíte všude rým, existují i písně, kde rým není. (Ukázka: jen začátek! „povísně“ Comeback, Povísně Michala Vícha, 2010, Black Point music)

Uvědom si, jak autor dosáhl toho, že nás text písničky pobavil. (*nadsázka*)

Např.:

Když jsem jela do knihovny, cestou jsem si vzpomněla,

že by chtělo, mít ty knihy, abych je tam vrátila.

Cesta zpátky, bus nejede, dlouho se tak trmácím,

to je trest za sklerotičnost, snad se příště poučím.

Už jsem doma, vezmu knihy, a zase směr knihovna,

když tam dojdu, nadávám si, v pondělí přec zavírá!

Máte nějakou radu, co dělat nebo naopak nedělat, až zase budete mít den naruby?

Napíšeme návrhy do dvou sloupců.

5.5 Svět na ruby

Název: Svět naruby (J. Křička, F. Halas)

Hlavní myšlenka: Báseň má čtenáře „jen pobavit“

Cíle: Žák popíše prostředek, jakým je dosaženo komického efektu básně (záměna pořadí slov, užití opaků).

Rozvíjené dovednosti: Srovnání s písní „Den naruby“, hledání společných prvků, rozdílů. Seznámení s pointou, její význam a využití. Hra s jazykem, tvořivá činnost.

I. Před četbou/zpěvem:

Zpívali jsme si písničku Den naruby o smolném dni jedné dívky. Vzpomeňte si, co se jí všechno přihodilo. (*čistila si zuby holicím krémem, osolila si čaj a osladila chleba, atd.*)

Písničku si zazpíváme.

Představte si, že jste spisovatelé a máte vymyslet text s názvem Svět naruby. Jak by asi vypadal svět, který by byl naruby? Co by se v něm dělo?

Nápověda: když je tričko naruby, tak je _ _ _ _ _ nebo také _ _ _ _ _ a stejně tak je to potom se vším v tom světě naruby. Pokud děti samy na slova nepřijdou, možno hrát šibenici a slova hádat po písmenech.

Obráceně, opačně...zkuste říct něco, co je opačné (antonyma). *Den/noc, tma/světlo, ráno/večer, radost/smutek, teplý/chladný, suchá/mokrá, často/zřídka, rychle/pomalou apod.*

Jak by tedy vypadal ten svět naruby? Co opačného by se v něm mohlo dít?

Co kdyby televize koukala na diváka? Vymýšlej další příklady. *Židle seděla na člověku, vzduch letěl ptákem apod.*

Vymýšlej další možnosti. Pokud děti nic nenapadá, necháme vymýšlení až po písni.

II. Při četbě/zpěvu

Básník František Halas napsal báseň „Svět naruby“ a Jaroslav Kříčka k ní dopsal hudbu, takže si ji také můžeme zazpívat.

Měsíc na psa štěkal,
kouř lez' do komína,
klobouk hlavu smekal,
dřela kůže líná,
sádlo křídla mělo,
sůl zas solila se,
stín tam vrhal tělo,
voda mokřila se,
nitka měla břicho. Ticho!
Děti, ticho!

Jak by mohla písnička skončit?

Cože? Nevídáno?
Mám to přece z pera vycucáno!

III. Po četbě/zpěvu

Vlastní tvořivá činnost. **Zkus z vlastních opaků s využitím rýmu vytvořit podobnou báseň jako F. Halas. *Vzduch letěl ptákem, raketa vzlétla na zem.***

Podobnost s písni Stín katedrál (K. Svoboda, I. Fischer), kde se v refrénu zpívá:

Přej si, co chceš, zlatý dům, nebo věž, sladkou sůl, smutný ráj, suchý déšť.

5.6 Sportu zdar!!!

Název: Sportu zdar!!! (E. Hradecký, J. Havel)

Hlavní myšlenka: Slova v přeneseném významu mohou znamenat něco zcela jiného než ve významu původním.

Cíle: Žák aktivně tvořivě pracuje s jazykem. Identifikuje prostředky, jimiž autor dosahuje komické situace a dále je využije. Žák zdramatizuje situace vzniklé při doslovném pochopení textu a při přenesení významu slov.

Rozvíjené dovednosti: Vlastní tvořivá činnost – vymýšlení přenesených významů slov

I. Před četbou/zpěvem:

Každý se zamyslí kde a v čem kdy plaval, v čem se dá plavat a v čem by chtěl plavat (v čem se třeba běžně neplave). Párové sdílení. Několik žáků sdílí nahlas se třídou.

Např. *Plaval jsem v bazénu, v sudu s dešťovou vodou, ve vaně, v moři, v řece, v potoce, ve vodě, ve slané vodě, v Mrtvém moři, to je takové husté, dá se plavat v bahně, v tekutém písku, v akváriu...? Chtěl bych zkusit plavat v rašelině, v medu apod.*

Ke slovesu plavat přidáme další: bruslit, chytat, šplhat. Napiš o sobě básničku nebo několik vět, ve kterých se objeví tato slova (jejich tvar můžeš libovolně měnit).

Např. *Plavu rád, ale spíš v létě někde v rybníce než v chlorovaném bazénu. Proto přes zimu plavu málo. Chytat moc neumím, když hrajeme vybíjenou, většinou míč sice chytnu, ale hned mi zas z ruky vypadne. Šplháme na laně nebo na tyči. Na tyči vyšplhám až nahoru, na laně je to těžší. Nejradyji bruslím, v létě na kolečkových bruslích, v zimě na zamrzlém rybníku.*

nebo

Plavu, bruslím, chytám, šplhám

proto, že se ráda hýbám.

Plavu často, chytám míč,

bruslím často někam pryč.

Šplhání jde lépe sestře,

o tyč se tak často nesedře.

Párové sdílení. Koho zaujal sousedův výtvar, řekne proč a doporučí jeho přečtení celé třídě.

II. Při četbě/zpěvu

Zazpíváme si píseň Sportu zdar!!! Pokud tě během čtení něco zaujme, napiš si poznámku.

Přemek plave v gramatice, Dana bruslí při matice, Tomáš zase u tabule schytá skoro všechny kule, Eliška si ráda šplhne, když to nejde, rychle zdrhne, Honza vždycky všeho nechá, o rekordech jenom sní, v televizi nevynechá žádný přenos sportovní, Honza vždycky všeho nechá, o rekordech jenom sní, v televizi nevynechá žádný přenos sportovní.

Jak je vidět, sport nás baví, je to vzácný dar, který vždycky slouží zdraví, takže sportu zdar!!!

III. Po četbě/zpěvu:

Co sis zapsal? Co je na textu písničky zvláštní? v písničce děti doopravdy nesportují, to se jen tak říká.

Co tedy znamená, když „Přemek plave v gramatice, Dana bruslí při matice“, „Tomáš schytá kule“ a „Eliška si šplhne“? Párové sdílení.

„Plave v gramatice“ znamená, že jí moc neumí.

Bruslí při matice – vyhýbá se, obchází, skrývá, že jí neumí, naopak se snaží ukázat to, co umí, např. když na položenou otázku nezná odpověď, odpoví jinou otázkou, na kterou odpověď zná (vybruslit-překonat oklikou, vyzrát).

Proč autor nenapsal třeba, že kličkuje při matice?

Bruslí naznačuje i to, že „je na tenkém ledě“ protože hrozí, že se každou chvíli jeho neznalost provalí, schytá kule = dostane pětky, šplhne si - účelově se chce zalíbit učitel, ale většinou tak, že to je nefér k ostatním.

Stává se ti, že někdy v něčem plaveš? Ať už ve škole nebo i jinde? v čem? Proč?

Řekl ti někdy někdo, že jsi z nějaké situace dobře vybruslil?

Snažíš se někdy z něčeho vybruslit nebo si u někoho šplhnout? Proč? Jak?

Zamysli se, proč autor textu napsal text takhle zvláště? Mohl napsat, že Přemek se neučí gramatiku, Dana neumí matiku, Tomáš dostal několik pěttek apod. Co tím sledoval?

Takhle je to lepší, vtipné.

Jak je v písni označen sport? ..jako dar, který vždycky slouží zdraví

Jak to autor myslí? Že máme sportovat, abychom byli zdraví? Nebo jinak?

Je to myšleno ironicky, protože nemluví o sportu v pravém smyslu slova, ale o tom „školním“ sportu a ten zdraví neslouží.

Pokus se místo teček doplnit sloveso vyjadřující pohyb. Popiš, co vyjadřuje celé slovní spojení.

___ na nervy (lézt) – někoho rozčilovat

___ do řeči, (skákat) – nenechat domluvit, přerušovat ho

___ kolem horké kaše (chodit) – bát se něco přímo říct, snažit se tomu vyhnout

___ za někým nebo za něčím (stát) – zastat se někoho, hájit názor, rozhodnutí

Zkus vymyslet ještě další spojení slov, která mají přenesený význam, to znamená, že neznamenaají přesně to, co označují v původním významu.

Další: hrát/brnkat na nervy, vyskakovat si na někoho, zasednout si na někoho, vykoupat někoho v něčem, umět houby, umět něco i pozpátku, pít krev, obcházet zákon, hrát dvojí hru, hrát špinavou hru, vykolejit někoho, pohřbít něco, zamést pod koberec, pohybovat se po tenkém ledě apod.

Zahraj dvě situace. v jedné ztvárníte, co doslova spojení slov vyjadřuje, ve druhé přenesený význam. Pořadí měň, ostatní budou hádat, která je která.

Příklady situací:

1. Třída šplhá před učitelem. (šplhá v tělocvičně na tyče/př.mu předává kytici k jeho svátku, který má až za týden a chce tím dosáhnout toho, aby nezkoušel)
2. Žák bruslí, aby nedostal poznámku za nepřinesený domácí úkol. (obuje si brusle a bruslí/vymlouvá se, že učitel neřekl, že má být úkol hotov dnes, že minule chyběl, že nevěděl, jak má úkol udělat apod.)
3. Schytlal tři kule. (chytá do rukou hozené koule/ při zkoušení, z diktátu a z testu z matematiky dostane pětky)

Další situace vymyslete sami a také předved'te.

Situace lze také znázorňovat jednoduchými obrázky.

5.7 Sportuj, sportuj

Název: Sportuj, sportuj (M. Zedník)

Hlavní myšlenka: Sport posiluje tělo i dobrou náladu.

Cíle: Žák si uvědomí význam sportu. Porovná se spolužáky svou aktivní sportovní činností.

Rozvíjené dovednosti: Upevnění schopnosti identifikovat rytmus, rým. Porovnání role rytmu a rýmu v básni a písni.

I. Před četbou/zpěvem:

Hra „ano/ne“.

Žák před tabulí si myslí jeden sport. Ostatní spolužáci se pomocí zjišťovacích otázek, (na něž se dá odpovědět jen ano/ne), snaží zjistit, o jaký sport jde.

Pokud se třída nezná, mohou žáci nechat hádat sport, který opravdu provozují. Pokud ve třídě sportovce nemáme, nebo se žáci dobře znají, mohou si sport pro hádání vymyslet.

Např. Je to kolektivní sport? „Ne.“

Je k němu potřeba míč? „Ne.“

Je to letní sport? „Ne.“

Odehrává se tento zimní sport venku? „Ne.“

Odehrává se ten sport na ledě? „Ano.“

Je to krasobruslení? „Ano.“

Ve spojení s hodinou matematiky je možné vytvořit si seznam sportů, které provozují děti ve třídě/v paralelních třídách/na celém stupni školy, zaznamenat kolik žáků dělá jaký sport, zda závodně nebo rekreačně, kolikrát v týdnu trénují apod. Výsledné údaje můžeme vyznačit pomocí grafu, porovnat a vyhodnotit např. nejpopulárnější sport ve třídě nebo sport nejnáročnější na čas z hlediska četnosti tréninků.

Ve dvojici/každý napište na lístek papíru co nejvíc sportů a sportovních disciplín (lze dát časový limit). Např. hokej, fotbal, košíková, plavání, veslování, tenis, běh na 100m, běh na 400m, maraton, karate, ragby, stolní tenis atd.

Na tabuli nebo nástěnce můžeme vytvořit skupiny sportů, např. atletika, míčové sporty, bojové sporty apod. a postupně během delší doby můžeme sporty přidávat. Zajímavé jistě bude pozorovat rostoucí počet sportů i objevovat nové nebo nově upravené sporty a jejich pravidla, případně pomůcky, které jsou k nim potřeba. Seznamovat se s některými méně obvyklými sporty je možné i pomocí doma připravených referátů.

II. Při četbě/zpěvu:

Při zpěvu se volně pohybuj po třídě a pohybem naznačuj nějakou sportovní aktivitu (např. skok přes švihadlo, pochodování, veslování, plavání apod.), snaž se pohybovat do rytmu.

Švihadlo, šplhadlo, prolézačky, míč,
to by to dopadlo, kdybys utek pryč.
Jak bys chtěl dát ruce k dílu,
kdybys neměl žádnou sílu,
tělo měl jak z tvarohu

a předváděl mátohu.

Vyjdí si na vodu, třeba na rybník,
přihlas se k závodu, budeš přeborník.
Rybník třikrát tam a zpátky
přeplaveš jak kousek zátky
a vystoupíš u jezu
na stupínek vítězů.

Kdo s námi sportuje, velký nebo špunt,
korbu si buduje a bude mít grund.
Tři diplomy přeborníků
vystaví si v příborníku,
komu se to nechce zdát,
ať se přijde podívat!

Sportuj, sportuj, nebuď pozadu,
Kdo se hýbá, mívá dobrou náladu.
Sportuj, sportuj, nebuď pozadu,
Kdo se hýbá, mívá dobrou náladu.

III. Po četbě/zpěvu:

Jak je možné, že je na světě tolik různých sportů? Proč lidé stále vymýšlejí nové disciplíny?

Jak člověka napadlo sportovat? Kdy a proč? Co z toho má, co mu sport přináší?

Lidi sport baví, chtějí pořád zkoušet něco nového a překonávat hranice. Sportovali už ve starověku, sportem si člověk cvičí tělo i mysl (musí promýšlet taktiku a umět se rozhodnout) a má radost z pohybu.

Co nám dává (bere) aktivní sport? Vymyšlení a formulace pozitiv (úskalí) sportování.

Pomáhá najít kamarády a seznámit se s lidmi, které bychom jinde těžko potkali.

Vyplňuje volný čas.

Přináší radost ze hry, ze setkání s kamarády a lidmi se stejným zájmem, radost z vítězství.

Přináší nám témata k hovoru.

Vztahy mezi spoluhráči – týmová hra, ale i mezi soupeři – dodržování fair play, umění přijmout prohru nebo uznat, že soupeř byl lepší.

Sport rozvíjí obratnost, rychlost, pohotovost a koncentraci.

Sport posiluje srdce, plíce, krevní oběh.

Napomáhá přibývání svalové hmoty, zvyšuje fyzickou sílu.

Učí nás zvládat vypjaté situace.

Nutí nás ze sebe vydat to nejlepší, vydat všechno, i když už nemůžeme, při sportu se často překonáme a podáme výkon, který bychom při jiné příležitosti nepodali a ani bychom nevěřili, že jsme ho schopni.

Učí nás sebeovládání – zvládání pocitů, například vzteku nebo strachu.

5.8 Měsíce

Název: Měsíce (P. Jurkovič, V. Čtvrtek)

Hlavní myšlenka: Existují básně, které nás nemají poučit, k něčemu nabádat, nebo nechat nás na něco pohlížet jinak. Toto je jedna z nich. „Pouze“ si máme užít skutečnost, že v našem životě jsou měsíce, a v každém nacházíme něco jedinečného a krásného.

Cíle: Žák využije krásu literárního textu pro osobní estetický zážitek. Uvědomí si a vychutná krásy každého jednotlivého měsíce, prožije radost z textu, ze zpěvu. Srovná vlastní zkušenost s textem. Zapojí všechny smysly a představivost. Vcítí se do obsahu textu a doprovodí zpěv zvukem a pohybem.

Rozvíjené dovednosti: Vžití do role autora textu, snaha o pochopení autorova záměru – upozornit čtenáře na krásy jednotlivých měsíců. Nalezení personifikace v textu, její náhrada, pochopení její funkce v básni. Srovnání textu s vlastní zkušeností. Vyjádření beze slov. Vyhledání výrazů působících zvukomalebně, vymyšlení dalších.

I. Před četbou/zpěvem:

Jaké roční období máš nejraději a proč? Máš nějaký oblíbený měsíc? (př. červenec, protože jsou prázdniny, březen, protože mám narozeniny, prosinec, protože jsou Vánoce)

Znáš pohádku o dvanácti měsíčkách? Kdo v pohádce symbolizoval dvanáct měsíců v roce? *Dvanáct mužů – vládců jednotlivých měsíců seskupených v lese kolem ohně.*

Zahrajeme si na takové pány měsíce. Vyber si, kterým z měsíců budeš a popisuj, co se za tvé vlády děje. (např. je jaro, slavíme Velikonoce, nebo je zima, v mém měsíci jednou za čtyři roky chybí den apod.)

Obměna:

Děti měsíci kladou otázky, na které lze odpovědět jen ano ne (nesmí se zeptat přímo „Jsi květen?“ ani na pořadí měsíce v roce.).

Např. „Jsi letní měsíc?“ „Ano.“

„Chodíme v tomto měsíci ještě do školy?“ „Ne.“

„Má v tomto měsíci svátek Anna?“ „Ne.“

„Je to srpen.“ „Ano.“

Zkus beze slov, pouze za pomoci svého těla a zvuků, ztvárnit roční období, spolužáci budou hádat. (např. naznačené padající listí-podzim, bouřka s hromy-léto, česání ovoce-podzim, vítr a sníh-zima apod.)

Přečteme si báseň Václava Čtvrťka Měsíce. Výrazné čtení.

II. Při četbě/zpěvu:

Představuj si obrazy, které popisuje.

Leden je měsíc plný ledu,
únor zavolá skřivánka,
březen dá první lžičku medu,
v dubnu se čistí studánka,
květen si říká podle kvítí,

červen si na svět sluncem svítí.

Dvanáct je měsíců a každý z nich
jinou čepici nosí,
zima nám do dlaní nasype sníh,
v létě běháme bosí.

Červenec po jahodách voní,
srpen si bleskem zakřeše,
v září se sejdem pod jabloní,
v říjnu déšť pleská po střeše,
listopad svléká stromům šaty,
v prosinci zrajou hvězdy zlatý.

Dvanáct je měsíců a každý z nich
jinou čepici nosí,
zima nám do dlaní nasype sníh,
v létě běháme bosí.

III. Po četbě/zpěvu:

Slyšel si někdy zpívat skřivana? Nahrávka zpěvu skřivana, jeho obrázek.

Co víš o čistění studánek? Ukázka z Otvírání studánek B. Martinů.

Jak rozumíš tomu, že „červen si na svět sluncem svítí“?

Běháš v létě bos?

Co znamená „zakřeše“?

Proč se sejdem pod jabloní?

Stromy mají šaty?

Hvězdy zrajou?

Vyber jeden měsíc, jehož popis se ti nejvíc líbí. př. *červen si na svět sluncem svítí, květen si říká podle kvítí*

Vysvětli, proč se ti líbí zrovna tento. *Protože je to tak hezky napsáno.*

Jak? *Jako, že červen si svítí sluníčkem na svět. Květen si říká podle toho, že v něm roste kvítí.*

Proč autor nenapsal „v červnu hodně svítí sluníčko“ nebo „květen se jmenuje podle kvítí“? *Nebylo by to tak hezké.*

Jaký je v tom rozdíl? **Není stejné** když „únor zavolá skřivánka“ a „v únoru zpívá skřivánek“?

(„listopad svléká stromům šaty“ a „stromy se svlékají ze šatů“ atd.)

Není to stejné, jednou to dělá ten měsíc, podruhé někdo jiný-skřivan, stromy atd.

Jak tomu říkáme, když slova označující neživé věci dělají činnosti jako živí tvorové? (únor zavolá, červen si svítí, květen si říká) *Zosobnění (personifikace)*

Vyhledejte v písni další zosobnění.

Vzpomenete si na jinou báseň/píseň, ve které je zosobnění? (Co všechno musí dělat jaro- J. Křička, F. Halas) aj.

Při předzpívání: zavři oči, nezpívej, jen poslouchej a vnímej text a pohybem nebo citoslovcem doplňuj, co se v písničce odehrává.

Uslyšíš také to křesání blesku, ucítíš vůni jahod a slad'oučkou chuť medu na jazyku?

Leden je měsíc plný ledu, (brr, tření dlaní o sebe, dýchání na zkřehlé ruce, tření ramen rukama)

únor zavolá skřivánka, (mávání rukama jako třepotání křídel, napodobení hlasu skřivana)

březen dá první lžičku medu, (hmm, olíznutí rtů od sladkého medu)

v dubnu se čistí studánka, (vybírání nečistot ze studánky)

květen si říká podle kvítí, (trhání květin, přičichnutí ke květu)
červen si na svět sluncem svítí. (vzhlížení ke slunci, protahování,
vystavování se slunečním paprskům)

Dvanáct je měsíců a každý z nich
jinou čepici nosí,
zima nám do dlaní nasype sníh, (nastavení dlaní, vzhlížení nahoru odkud
sníh padá)

v létě běháme bosí. (odložení bot/oblečení, lehký radostný pohyb)

Červenec po jahodách voní, (přičichnutí k voňavé jahodě)
srpen si bleskem zakřeše, (zakřešeme o sebe kameny)
v září se sejdem pod jabloní, (naznačené trhání ovoce, zakousnutí do
jablíčka)

v říjnu déšť pleská po střeše, (schoulení před deštěm)

listopad svléká stromům šaty, (padající listí)

v prosinci zrajou hvězdy zlatý.

Dvanáct je měsíců a každý z nich
jinou čepici nosí,
zima nám do dlaní nasype sníh,
v létě běháme bosí.

Dokázal bys říct, proč básník tuhle básničku napsal? Co ho k tomu vedlo, že si sedl a napsal verše o měsících?

Necháme žáky říkat návrhy. Poté nabídneme možnosti:

- a) Chtěl nás-čtenáře poučit o tom, co se kdy děje v průběhu roku, např. že v březnu vylétají včely a v září se češe ovoce.
- b) Napsal báseň proto, aby si podle ní děti pamatovaly, jak jdou za sebou měsíce v roce.
- c) Básnička nás má potěšit, máme si „jen“ užít její krásu a to, že v našem životě jsou měsíce, a v každém nacházíme něco krásného.

Hlasujeme, kdo je pro kterou z možností a zdůvodňujeme. Diskuse. Správně je možnost c).

Společný zpěv s výrazem a doprovodem pohybu a zvuku.

5.9 Co všechno musí dělat jaro

Název: Co všechno musí dělat jaro (J. Křička, F. Halas)

Hlavní myšlenka: Krása poetického textu s využitím personifikace. Rozdíl mezi běžným vyjádřením a užitím obrazného pojmenování (změna činitele, který provádí činnost).

Cíl: Žák se seznámí s funkcí a vyžitím personifikace, sám se pokusí podle vzoru personifikaci vytvořit a použít. Využije krásy textu pro osobní estetický zážitek, uvědomí si přírodní děje na jaře.

Rozvíjené dovednosti: Vlastní tvořivá činnost. Práce s personifikací – vyhledání v textu, nahrazení běžným vyjádřením.

I. Před četbou/zpěvem:

Volné psaní: Napiš, co bys odpověděl na otázku: **Co všechno musí dělat jaro?**

(např. *Co by tak asi muselo jaro dělat, asi nic, jaro prostě přijde, říkáme přece, že jaro už přišlo, nebo že už je tady, tak se sem nějak dostalo, asi i jinak, než že přišlo, možná přijelo, přiletělo, připlavalo... možností je spousta... prostě už je tady a nemusí nic dělat...ptáci zpívají, sluníčko svítí...takže jaro tak akorát převezme vládu místo zimy, to se taky tak říká...)*

Párové sdílení, čtení některých celé třídě.

Básník František Halas napsal báseň s názvem „Co všechno musí dělat jaro“ a protože ji Jaroslav Křička zhudebnil, zazpíváme si ji.

II. Při četbě/zpěvu

Co všechno musí dělat jaro:

Vytáhnout trávu z hlíny a na zeleno natřít.
Načernit pěkně stíny a všechno živé sbratřit.
Všem hadům svléci kůži, načesat řádně louky,
spočítat lístky růží a pruty leštit brouky.
Nachystat noty ptáčkům, obléci nahé strany,
vysmát se poškoláčkům, pozlatit střechy, domy.
Rozmíchat v lese barvy a kdeco zrána zrosit,
probudit v zemi larvy a teplo do děr nosit.
Včeličkám květy sladit a děcka nutit vstávat
a kožich kočkám hladit a peckám jádra dávat, jádra dávat,
jádra dávat.

Co na píseň říkáš? Jaká je? *Hezká, divná, poetická* apod.

Je něco, co tě zaujalo? Popovídej si o tom ve dvojici/skupince. *Je to tak jako obráceně...normálně to všechno nedělá jaro, děje se to samo (tráva roste, stíny jsou černé, ptáci zpívají), ale tady je to tak, jako by to dělalo to jaro.*

Zkus vyjádřit také tak poeticky jako František Halas, co dalšího musí jaro udělat. *Sluníčku doplnit zlato, vylákat ze země sněženky, probudit zimní spáče, vylákat na svět nová mláďátka* apod.

Jak říkáme básnickému prostředku, kdy neživá věc dělá něco jako živá bytost, jako člověk?

Zosobnění, (personifikace).

Stejně personifikace jsou v písni Měsíce (P. Jurkovič, V. Čtvrtek): únor zavolá skřivánka, březen dá první lžičku medu, květen si říká podle kvítí, červen si na svět sluncem svítí atd.

III. Po četbě/zpěvu

Obdobně se pokus napsat, co všechno musí dělat ráno. Podobně jako básník (ale bez rýmu) zkus popsat, co všechno musí dělat ráno. *Musí vytlačit z oblohy bílý měsíc a vytáhnout na východě postupně slunce, aby svítilo a bylo světlo a začal den. Musí vzbudit všechny kohouty, aby mu pomohli budit lidi,*

nejdřív ty co pracují už brzy ráno. Pak vzbudí kosy a nařídí jim zpívat. a taky školáky, aby nezaspali. Musí probudit všechnu přírodu, rostliny, stromy i zvířata, aby neprospali celý den apod.

Obměna: Co všechno musí dělat všední ráno nebo sobotní ráno apod. Případně co všechno musí dělat léto/podzim/zima...pondělí nebo jiné dny v týdnu, jednotlivé měsíce

5.10 Umím prase zepředu

Název: Umím prase zepředu (J. Uhlíř, Z. Svěrák)

Hlavní myšlenka: Každý umí dobře něco jiného, proto je dobré spolupracovat, doplňovat se a zaměřit se na to, co nám jde lépe, než se trápit tím, co neumíme.

Cíl: Žák srovná text s vlastní zkušeností, získá pro sebe poučení, že všichni nemůžou umět všechno skvěle.

Rozvíjené dovednosti: Porovnání s vlastní zkušeností. Hledání „šikovnějších“ stránek, respekt k individualitě a možnostem každého jednotlivce. Ztotožnění se s některou z postav v písni.

I. Před četbou/zpěvem:

Každý si na list papíru tužkou obkreslí svou ruku. Do malíčku napíše to, co umí výborně (má to v malíčku), do prsteníčku to, co umí velmi dobře, do prostředníčku to, co umí dobře, do ukazováčku něco, co mu nejde a do palce činnost, kterou vůbec neumí. Například *výborně umí bruslit, velmi dobře čte, dobře vaří, nejde mu kreslení a vůbec neumí jezdit na koni.*

Nejprve si žáci si ve dvojicích sdělí svoje činnosti, potom ve třídě vznikne diskuse - pravděpodobně bude mít někdo stejnou činnost jako spolužák, jednomu však činnost půjde lépe, druhému méně dobře.

Čím je způsobeno, že jeden umí krásně zpívat a spolužák ze sebe nevydá hlásku? *Má talent, zdědil například hudební sluch a rytmické cítění. Už od malíčka chodí do pěveckého kroužku apod.*

Diskuse.

II. Při četbě/zpěvu:

Umím prase zepředu
Nic jiného nesvedu
Moje ruka nic jiného nenakreslí
Zkoušel jsem i kobylu
Ale došlo k omylu
Vyšla z toho žirafa, a tak jsem skleslý

Kuneš umí ještěrku
Jak se hřeje ve štěrku
Jinak je též beznadějně nenadaný
Vaněk umí parohy
Jenom podle předlohy
Kovandová pořád kreslí kočkodany

Co se týče talentu
Dám na žáka Valentu
Který tvrdí, že se z toho nezblázníme
Valenta je z Jinonic
A neumí vůbec nic
Propiskou si dělá pouze čáry přímé

Předvídání/domyšlení vlastního konce.

Písnička má ještě jednu sloku, napadá tě, jaký by mohl být závěr písně?

*I my co kreslit neumíme,
nic si z toho neděláme,
raději se přihlásíme
na kurz sportovní.*

Apod.

Když se ale spojíme
My, co málo umíme
Nakreslíme stádo zvěře velmi hravě

Tygry, koně, různý skot
Valenta nám dodá plot
Můžeme s tím vyniknouti na výstavě

III. Po četbě/zpěvu

Čím je to dané, že někdo umí nakreslit cokoliv a jiný ať se snaží sebevíc, nenakreslí skoro nic? Má se pro to trápit? Ne, musí se soustředit na něco jiného, co mu jde lépe, v čem má šanci se zdokonalit a vyniknout.

V písničce spolužáci spojí své dovednosti. Co byste vy jako třída dělat společně, aby každý mohl k práci přispět? Kdo by měl jakou úlohu například při přípravě divadelního představení?

Zkus sestavit takový seznam spolužáků, v němž uvedeš, co myslíš, že jim jde výborně, a mohli by tím prospět celé třídě.

Paralela s písní Ten umí to a ta zas tohle z filmu Císařův pekař a pekařův císař (J. Werich). Každý umí dobře něco jiného - jiné řemeslo a doplňují se.

(Já, písnička 3, MUSIC CHEB, 1995, 228)

6 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo poskytnout učitelům metodický materiál pro práci s dětskou umělou písní ve výuce literární výchovy. Práce s písní vede děti k vnímavému chápání textů, jejich citlivému přednesu a k vyšší úrovni čtenářských dovedností.

Vybrala jsem méně známé dětské písně, jimiž učitelé mohou obohatit jak pěvecký repertoár žáků, tak jejich čtenářské dovednosti. Ke každé písni jsem vypracovala aktivity tak, aby tvořily ucelenou vyučovací jednotku literární výchovy, která by byla jak efektivní z hlediska učitele a cílů literární výchovy, tak zajímavá a zábavná z pohledu žáka.

Především umožní práce s písní žákům aktivní zapojení do práce s textem, vlastní tvořivou činnost, srovnání s vlastní zkušeností a intimní i společné prožití písně.

Metodika se opírá o rozsáhlý rozbor dostupných teoretických pramenů i školských dokumentů. Přesto, že nebyla ověřena v praxi, i přesto věřím, že se stane inspirací pro tvořivé učitele, kteří chtějí svou výuku obohatit a splnit tak svůj cíl a přispěje k posílení role školy v rozvoji dětského čtenářství. Měla by učiteli posloužit nejen jako sada příprav na lekce literární výchovy, ale i jako nápověda a model k vlastním pokusům využívání dětské písně ve výuce literární výchovy.

Současná česká knižní tvorba v oblasti pedagogiky je žánrově velmi rozmanitá, avšak pevná pozice výuky literární výchovy zde chybí. Na knižním trhu je málo publikací, které se touto problematikou zabývají komplexněji. Věřím tedy, že tato diplomová práce přispěje k rozšíření této odborné literatury, a bude motivací pro další tvořivost v oblasti dětské umělé písně nejen mezi učiteli, ale i širší veřejností.

Mě osobně psaní této práce rozšířilo přehled především v oblasti hlavních cílů literární výchovy a jejího hodnocení, úskalí dětského čtenářství a konstruktivistických metod výuky literární výchovy.

Hluběji jsem pronikla do celé oblasti dětského čtenářství a uvědomila si jeho obrovský význam pro kognitivní i emoční rozvoj osobnosti člověka. Poučila jsem se o tom, proč děti čtou nebo nečtou, a především jak dospělí (rodiče nebo

učitelé) mohou nevědomě děti od četby odradit, nebo naopak ke čtení nenásilně přivést.

Než jsem začala psát tuto práci, za cíl literární výchovy jsem považovala četbu a pochopení smyslu čteného. Nyní budu jako učitelka klást důraz především na konfrontaci osobních zkušeností žáků s literárním textem, prožitek z přečteného a sdílení domů z četby s ostatními čtenáři.

V neposlední řadě jsem objevila řadu metod, kterými budu moci v praxi efektivně vyučovat literární výchovu a rozvíjet čtenářské dovednosti a chuť ke čtení svých žáků.

7 Resumé

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi využití textů písní pro děti v literární výchově na prvním stupni základní školy. Vychází z předpokladu, že vlastností písní lze využít ve prospěch rozvoje dětského čtenářství. Předkládá konkrétní básnické a písňové texty a postupy práce s nimi vedoucí k rozvoji čtenářských dovedností žáků. Nabízí metody práce, které umožňují žákovi aktivní zapojení do výuky a tvořivou činnost při práci s textem. Prostřednictvím vypracovaných ucelených vyučovacích jednotek literární výchovy se řadí do praktických dokumentů, kterými se učitelé mohou inspirovat při zvyšování efektivity výuky literární výchovy.

This disertation deals with the possibilities of using lyrics of children's song for literature education at primary school. Based on the assumption that songs nature can be used in children's reading skills development. This disertation is presenting concrete poetry and song lyrics as well as procedures to work with them to develop the reading skills of pupils. Also offers methods that allow a pupil to be actively involved in education proces and creative activities while working with text as well. Through developed comprehensive teaching units of literary education is one of the practical documents, which can inspire teachers to increase the effectiveness of teaching literary education.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

- BENDL, K., SLÁDEK, J. V. *Skřivánčí písně II*. Praha : J. Otta, rok neuveden
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008
- CENEK, S. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha : SPN, 1965
- ČEŇKOVÁ, Jana. Jak rozvíjet čtenářství žáků základní školy. In *Čtením ke vzdělání*. Centrum Čítárna. Praha :Svoboda Servis, 2004
- EBEN, P., ČAREK, J. *Zelená se snítka*. Praha : SUPRAPHON, 1987
- GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* Gabal, Analysis & Consulting, 2003
Dostupné na WWW: <<http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>>
- HAUSENBLAS, O. *Aktivity před setkáním s básní a při četbě*. In.Kritické listy 16, 2004
- HAUSENBLAS, O. *Devět hledisek pro hodnocení čtenářského rozvoje žáků - ve třech úrovních zvládní.*, 2007a)
Dostupné na WWW: <http://kritickemysleni.cz/prectetesi_show.php?co=4devethledisek>
- HAUSENBLAS, O. *Jak hodnotit práci, pokrok a produkty dětí v literární výchově na 1. stupni.*, 2007b)
Dostupné na WWW: <http://kritickemysleni.cz/prectetesi_show.php?co=4jakhodnotit>
- HAUSENBLAS, O. *Psaním s dětmi k moudrosti*. In Kritické listy 19, 2005
- HAUSENBLAS, O. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. In. Kritické listy 24, 2007c)
- HAUSENBLAS, O. , KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E – U – R*. In. Kritické listy 22, 2006
- HELDOVÁ, J. v *říši obraznosti*. Praha : Albatros, 1984
- HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany : H&H, 2007
- HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha : Tomáš Houška, 1991
- HRADECKÝ, E., HAVEL, J. *Sbory a sborky pro kluky a holky*. Praha : NIPOS, 2004
- CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha : Adonai, 2002
- KOŠŤÁLOVÁ, H. *Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas*. In.Kritické listy 6, 2000
Dostupné na WWW: <www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_ctemesinahlas>

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, sborník ČŠI, 2010a)

Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Čtenářství v celé škole*, In. Kritické listy 27, 2007

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Čtenářská gramotnost a její složky*, upravil O. Hausenblas, 2010b)

KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. a kol. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. SKAV, 2008

Dostupné na WWW:

<http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/vzdelavani/skav_hodnoceni_web.pdf>

KŘÍČKA, J., HALAS, F. *Písně halasné I*. Plzeň : Eset cz v.o.s., 1999

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I.* Plzeň : Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta, 1995

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II.* Plzeň : Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta, 1997

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*. Jinočany : H&H, 2002

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň : Aleš Čeněk, s.r.o., 2004

MATĚJČEK, Z. *Vývoj dítěte a čtení*, In. *Čtením ke vzdělání*. Praha : Svoboda Servis, 2004

MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol.: *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2005

PENNAC, D. *Jako román*. Praha : Mladá fronta, 1992

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha, UK PedF, 2007

PROCHÁZKOVÁ, I. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR*. Portál RVP, 2006

Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/446/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html>>

RÁKOSNÍKOVÁ, J. *Hrajeme si u maminky*. Praha : Vyšehrad, 2002

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, *Praha : Triton, 2006*

STAŇKOVÁ, B. *Jak přivést děti ke čtenářství*. In. Kritické listy 7, 2001

Dostupné na WWW: <www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_ctenarstvi>

SVĚRÁK, Z., UHLÍŘ, J. *Když se zamiluje kůň*. Praha : Fragment, 2004

SVĚRÁK, Z., UHLÍŘ, J. *Mám v hlavě myš Lenku*. Praha : Fragment, 2006

TRÁVNÍČEK, J. *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno - Praha : Host – Národní knihovna, 2008

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998

VĚŘÍŠOVÁ, I., KRÜGER, K., BĚLINOVÁ, E. *Kudy vede cesta ke čtenáři? – Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha : Aktris, 2007

ZEDNÍK, M. *Sportovní písničky*. Praha : Panton, 2002

Internetové zdroje:

Celé česko čte dětem. Dostupné na WWW: <www.celeceskoctedetem.cz>

Kritické myšlení. Dostupné na WWW: <www.kritickemysleni.cz>

9 Přílohy

Seznam příloh:

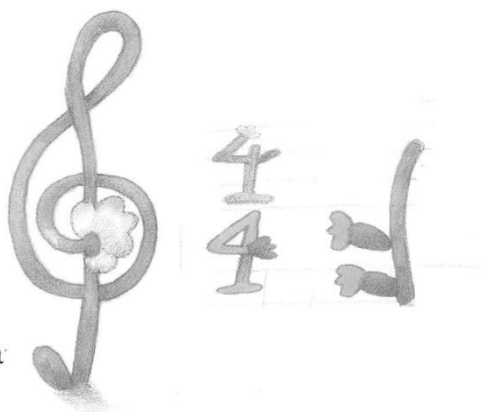
Pasu, pasu písničky	107
Naše chaloupka.....	108
Kdyby tu nic nebylo	110
Den naruby.....	111
Svět na ruby	112
Sportu zdar!!!.....	113
Sportuj, sportuj	114
Měsíce	115
Co všechno musí dělat jaro	116
Umím prase zepředu.....	119

Pa-su, pa-su písničky

Pís-nič-ka po-do-bá se ov-ci a no-ty ros-tou na ja-lov-ci. O-več-ky zvo-ní a
 Jed-na je ve-se-lá a hra-vá, dru-há mi na klín hla-vu dá-vá, tře-tí je z tou-la-vé-ho
 zvo-ní— a je tu láv-ka a jdou po ní.— rá-da, rá-da, rá-da, rá-da.
 stá-da,— já je mám všech-ny stej-ně
 Pa-su, pa-su pís-nič-ky na trá-vě ze-le-né. Ve-čer je mám pod víč-ky, jsou
 krás-né, ne že ne. Pa-su, pa-su pís-nič-ky, pa-su, pa-su pís-nič-ky,
 pa-su, pa-su pís-nič-ky, jsou krás-né, ne že ne... **D.C. al Fine**
Fine

Písnička podobá se ovci
 a noty rostou na jalovci
 Ovečky zvoní a zvoní
 a je tu lávka a jdou po ní

Jedna je veselá a hravá
 druhá mi na klín hlavu dává
 třetí je z toulavého stáda
 já je mám všechny stejně ráda
 ráda, ráda, ráda



Pa-su, pa-su písničky
 na trávě zelené
 Večer je mám pod víčky
 jsou krásné, ne že ne
 Pa-su, pa-su písničky
 pa-su, pa-su písničky
 pa-su, pa-su písničky
 jsou krásné, ne že ne

Ovečky před vlkem se chvějí
 ta malá strachy ani nejlí
 Těším ji řečí láskyplnou
 ona pak zahřívá mě vlnou

Dokud mé stádo trávu spásá
 ze světa nevymizí krása
 Zpívejte se mnou písňě pěkné
 Bude nás víc a vlk se lekne
 lekne, lekne, lekne

Pa-su, pa-su písničky...

XVI. Naše chaloupka.

Ne zvolna. (Přivětivě.)
p

The musical score is written in 3/8 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of three systems. The first system shows the vocal line starting with a rest, followed by the lyrics 'Ta na - še' and 'Ve - se - lá,'. The piano accompaniment begins with a piano (*p*) dynamic. The second system continues the vocal line with lyrics 'cha - loup - ka pros - tá, mi - lá, jak by to' and 'ú - hled - ná, klid - ná, čis - tá, — má - me vni,'. The piano accompaniment continues. The third system concludes the vocal line with lyrics 'pro ptá - ky klíc - ka by - la. Ne - ní tak' and 'ptá - ča - ta, všich - ni mís - ta. A kdo ji'. The piano accompaniment ends with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. A 'Ced.' (Cello) marking is present at the end of the first system's piano part.

Ta na - še
Ve - se - lá,
cha - loup - ka pros - tá, mi - lá, jak by to
ú - hled - ná, klid - ná, čis - tá, — má - me vni,
pro ptá - ky klíc - ka by - la. Ne - ní tak
ptá - ča - ta, všich - ni mís - ta. A kdo ji

p *mf*

Ced.

mf

ma - lič - ké zdál - ky, zblíz - ka, žád - né - mu
u - vi - dí, ko - lem přej - de, ne - řek' by,

zdržovat *p* *V pohybu*

se tam však ne - za - stýs - ká. Jest - li ho ve svě - tě
co se tam štěs - tí vej - de.

zdržovat *p* *V pohybu*

poněkud zdržovat

něk - dy ztra - tím, kto - bě se, cha - loup - ko,

poněkud zdržovat

pro ně vrá - - tím.

V pohybu

KDYBY TU NIC NEBYLO

z cyklu Želend se snítka

Petr Eben
Jan Čarek

mp

1. Kdyby tu nic nebylo, nežli rorýs pod obla - ky, než ten bodlák pro čmeláky,
2. Kdyby jen ten potůček, kdyby u mých nohou tek, a víc nic tu nebylo —.

1. Kdyby tu nic nebylo, nežli rorýs pod obla - ky, než ten bodlák pro čmeláky,
2. Kdyby jen ten potůček, kdyby u mých nohou tek, a víc nic tu nebylo —.

1. Kdyby tu nic nebylo, nežli rorýs pod obla - ky, než ten bodlák pro čmeláky,
2. Kdyby jen ten potůček, kdyby u mých nohou tek, a víc nic tu nebylo —.

a tempo *mf/f*

mně by se tu li - bi lo. 3. Kdyby bylo kolkolem jen to pole za polem

mně by se tu li - bi lo. 3. Kdyby bylo kolkolem jen to pole za polem

mně by se tu li - bi - lo. 3. Kdyby bylo kolkolem jen to pole za polem

a jen slunce svítilo, mně by se tu li - bi lo, - lo —.

a jen slunce svítilo, mně by se tu li - bi lo, - lo —.

a jen slunce svítilo, mně by se tu li - bi - lo, - lo —.

DEN NARUBY

Rolnické svátky písní 2004
společná píseň

Hudba: Emil Hradecký

Text: Jiří Havel

The musical score is written in G major (one sharp) and 3/4 time. It features a melody line and a bass line. The melody line includes dynamic markings such as *f*, *mf*, and *sfz*. There are handwritten annotations in the score, including "Hesková" above the first staff and "D.S." at the end of the piece. The lyrics are in Czech and are aligned with the notes of the melody.

1. Už hned zrá- na, > jak jsem vsta- la,
2. Ke ško- le jsem si to met- la

den se mi zdál na- ru- by, mís- to pas- ty jsem si
vlet- ním par- nu s dešt- ní- kem, fe- di- tel- kú jsem si

vza- la ho- li- cí krém na zu- by,
splet- la se za- rost- lým škol- ní- kem.

chle- ba jsem si o- sla- di- la čaj jsem za- se so- li-
Teď se tro- chu bo- jím mam- ky. po- le- kám ji zprá- vič-

la, ko- cou- ra jsem po- zdra- ví- la
kou, že si tříd- ní splet- la znám- ky

na ba- bič- ku hro- zi- la, Všu- de na mě zra- da
u mne pět- ku s jed- nič- koul

če- ká. den mám zkrát- ka naru- by.

Vět- te mi, že bu- du rá- da, až ho půl- noc za- hu- bí. D.S.

Svět na ruby

Mírně

Mírně

Měsíc na psa štěkal, kouř lež' do komína,

klobouk hlavu smekal, dřela ků - že lí-ná, sád - lo křídla mělo, sůl zas so-li-la se,

stín tam vrhal tělo, voda mokřila se, nitka měla břicho. Ticho! Děti, ticho! Cože?

zdržet v tempu zdržet v tempu zdržovat

Neví-dá - - no? Mám to přece z pera vycu-cá - - no!

zvolna (trem.)

ff *pp*

Sportu zdar!!!

hudba: Emil Haradecký
text: Jiří Havel

9 Rock $\text{♩} = 126$

13

17 To Coda Φ

21

24

27 D.S. al Coda Φ

31 Φ Coda

34

37

40

43

46 1. 2.

49

Přemek plave v gramatice, Dana bruslí při ma - ti - ce,
Ani Pavel není líný, na tartanu vr - há stí - ny,

Tomáš zase u tabule schytá skoro všech - ny ku - le,
jeho sestra Ka - te - ři - na je přece jen tro - chu ji - ná,

E - liš - ka si ráda šplhne, když to nejde rych - le zdrh - ne,
což vám každý rád dosvědčí, skáče druhým hned do ře - či.


Honza vždycky všeho nechá, o rekordech jenom sní, v televizi nevynechá
žádný přenos sportovní, Honza vždycky všeho nechá, o rekordech jenom sní,
v televizi nevynechá žád - ný pře - nos spor - to - vní.

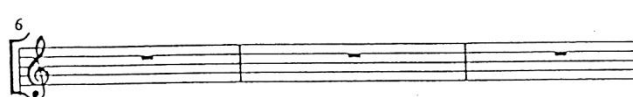

Jak je vidět sport nás baví, je to vzácný dar, který vždycky slouží zdraví,
tak že sportu zdar, jak je vidět sport nás baví, je to vzácný dar,
který vždycky slouží zdraví, tak že spor - tu zdar!!!! La - la - la

la - la - la la simile

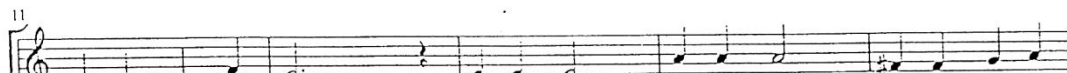
SPORTUJ, SPORTUJ

Mojmír Ledník

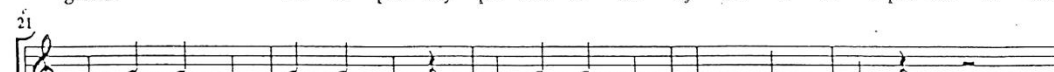
Zpěv 

6  ① 

1. Švi-had - lo, špl - had - lo,
2. Vyj - di si na vo - du,
3. Kdo s ná - mi spor - tu - je,

11 
 pro - lé - za - čky, míč. to by to do - pad - lo, kdy - bys u - tek
 tře - ba na ryb - ník, při - hlas se k zá - vo - du, bu - deš pře - bor -
 vel - ký ne - bo špunt, kor - bu si bu - du - je a bu - de mít


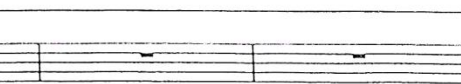
16 
 pryč. Jak bys chtěl dát ru - ce k dí - lu, kdy - bys ne - měl zá - dnou sí - lu,
 - ník. Ryb - ník tři - krát tam a zpá - tky pře - pla - veš jak kou - sek zá - tky
 grund. Tři di - plo - my pře - bor - ní - ků vy - sta - ví si v pře - bor - ní - ku.

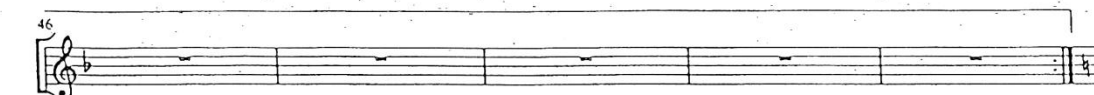
21 
 tě - lo měl jak z tva - ro - hu a před - vá - děl má - to - hu.
 a vy - stou - píš u je - zu na stu - pí - nek ví - tě - zů.
 ko - mu se to ne - chce zdát, at' se při - jde po - dí - vat!


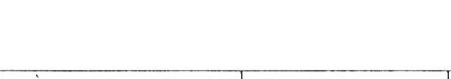
26  ② 
 Spor - tuj, spor - tuj, ne - bud' po - za - du,

31 
 kdo se hý - bá, mí - vá dob - rou ná - la - du. Spor - tuj,
 po třetí ⊕

36 
 spor - tuj, ne - bud' po - za - du, kdo se hý - bá, mí - vá

41  1. 2. 
 do - brou ná - la - du.

46 

51  CODA *f* 
 do - brou ná - la - du.

Měsíce

PAVEL JURKOVÍČ
VÁCLAV ČTVRTEK

Mírně



Le-den je mě-síc pl-ný le-du, ú-nor za-vo-lá skři-ván-ka,



bře-zen dá prv-ní lžič-ku me-du, v dub-nu se čis-tí stu-dán-ka,



kvě-ten si ří-ká pod-le kví-tí, čer-ven si na svět slun-cem sví-tí.

Refrén



Dva-náct je mě-sí-ců a kaž-dý z nich ji-nou če-pi-ci no-sí,



zi-ma nám do dla-ní na-sy-pe sních, v lé-tě bě-há-me bo-si.



Čer-ve-nec po ja-ho-dách vo-ní, sr-pen si bles-kem za-kře-še,



v zá-ří se sej-dem pod ja-blo-ní, v říj-nu déšť ples-ká po stře-še,



lis-to-pad svlé-ká stro-mům ša-ty, v pro-sin-ci zra-jou hvěz-dy zla-tý.

Refrén ...

Co všechno musí dělat jaro

Jaroslav Křička (1882-1969)

Pochodem

The introduction consists of two systems of music. The first system is a piano introduction in 2/4 time, marked 'Pochodem' and 'p' (piano). The second system continues the piano introduction, marked 'cresc.' (crescendo).

Co všech - - - no mu - - - sí dé - lat ja - ro:

The first vocal line is in 2/4 time, marked 'f' (forte). The lyrics are: 'Co všech - - - no mu - - - sí dé - lat ja - ro:'. The music features a melodic line with a trill on the final note.

Vyáhnout trá - vu z hli - ny a na ze - le - no na - tříť.

cantabile

The second vocal line is in 2/4 time, marked 'mf' (mezzo-forte) and 'cantabile'. The lyrics are: 'Vyáhnout trá - vu z hli - ny a na ze - le - no na - tříť.'. The music is marked 'p' (piano) and includes a trill on the final note.

Na - čemž pěk - ně stí - - - ny a všechno ží - vé sbrat - - řit. Všem

The first system of the second part is in 2/4 time. The lyrics are: 'Na - čemž pěk - ně stí - - - ny a všechno ží - vé sbrat - - řit. Všem'. The music is marked 'p' (piano) and includes a trill on the final note.

ha - dům svlé - cí ků - - ži, na - če - sat řád - ně lou - - ky,

The second system of the second part is in 2/4 time. The lyrics are: 'ha - dům svlé - cí ků - - ži, na - če - sat řád - ně lou - - ky,'. The music is marked 'mf' (mezzo-forte) and includes a trill on the final note.

spo - čítat list - ky rü - - ži a pru - ty les - tit # brou - - ky.

The third system of the second part is in 2/4 time. The lyrics are: 'spo - čítat list - ky rü - - ži a pru - ty les - tit # brou - - ky.'. The music is marked 'f' (forte) and includes a trill on the final note.

Na - chys - tat no - ty piác - kům, o - blé - ci na - hé stra - ny,

cantabile

zvolna

The fourth system of the second part is in 2/4 time. The lyrics are: 'Na - chys - tat no - ty piác - kům, o - blé - ci na - hé stra - ny,'. The music is marked 'p' (piano) and includes a trill on the final note.

Musical score system 1. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "nu - - tit / a děc - ka / a děc - ka / vstá - - vat". The piano accompaniment features a steady bass line and a more active treble line.

Musical score system 2. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "a ko - zích / koč - - kám / hla - dit / a". The piano accompaniment includes dynamic markings like *f* and *p*.

Musical score system 3. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "pec - - kám - - - - - / ja - - - - dra / dá - - vat,". The piano accompaniment includes dynamic markings like *f*, *sf*, and *p*, and performance instructions: "Najednou libě, mírně" and "Klidně".

Musical score system 4. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "já - - - dra / dá - - vat, / já - - - - dra". The piano accompaniment includes a dynamic marking of *p* and the instruction "Zrychlit".

Musical score system 5. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "vys - mát / se / poš - ko - lač - kům, / po - zla - tit / síře - chy, do - my." The piano accompaniment includes a triplet in the bass line.

Musical score system 6. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "Roz - mí - chat / v le - se bar - vy / a kde - co / zrá - na zro - sít,". The piano accompaniment includes dynamic markings like *mp* and *p*, and the instruction "cresc.".

Musical score system 7. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "pro - bu - dit / v ze - mi lar - vy / a tep - lo / do děr no - sít." The piano accompaniment includes dynamic markings like *mf* and *p*, and the instruction "zvolnit".

Musical score system 8. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has the lyrics: "Věc - lič - kám / kvě - - ty / slá - - dit". The piano accompaniment includes dynamic markings like *p* and the instruction "Tempo I.".

Musical score for a vocal line and piano accompaniment. The key signature is two sharps (F# and C#). The vocal line begins with a half note *di* and a dotted quarter note *á*, followed by a dotted quarter rest and a half note *vá*. The piano accompaniment features a bass line with a strong accent (*f*) and a treble line with a dotted quarter note and an eighth rest.

Umím prase zepředu

1. U - mím pra-se ze-pře-du, nic ji - né - ho ne - sve-du, mo - je ru - ka nic ji - né - ho
2. Ku - neš u - mí ješ - těr - ku, jak se hře - je na štěr - ku, ji - nak je též bez - na - děj - ně
při D.C. Když se a - le spo - jí - me, my, co má - lo u - mí - me, na - kres - lí - me stá - do zvě - ře

ne - na - kres - - - lí. Zkou - šel jsem i ko - by - lu, a - le doš - lo k o - my - lu,
ne - na - da - - - ný, Va - něk u - mí pa - ro - hy je - nom pod - le před - lo - hy,
vel - mi hra - - - vě. Tyg - ry, ko - ně, růz - ný skot, Va - len - ta nám do - dá plot,

vy - šla z to - ho ži - ra - fa, a tak jsem skles - - - lý. Co se
Ko - van - do - vá po - řád kres - lí koč - ko - da - - - ny.
mů - že - me s tím vy - nik - nou - ti na vý - sta -

tý - če ta - len - tu, dám na žá - ka Va - len - tu, kte - rý tvr - dí, že se z to - ho ne - zblá -
zní - - - me, kte - rý tvr - dí, že se z to - ho ne - zblá - zní - - - me,
Va - len - ta je z Ji - no - nic a ne - u - mí vů - bec nic, pro - pis - kou si dě - lá

D.C. e poi Coda
pou - ze čá - ry pří - mé, pro - pis - kou si dě - lá pou - ze čá - ry pří - mé.

Coda
- vě, mů - že - me s tím vy - nik - nou - ti na vý - sta - - - vě.