

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

**OVĚŘENÍ POSTUPŮ PRÁCE S POEZIÍ NA 2. STUPNI  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**Verification of procedures of work with poetry in grades 6-9**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Zpracovala: Bc. Marie Bierdämpflová

Bydliště: Heydukova 820, Kynšperk nad Ohří

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk - výtvarná výchova

Typ studia: Prezenční

Rok dokončení: 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne

Bc. Marie Bierdämpflová

.....

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi v průběhu psaní diplomové práce byli oporou a podporovali mě, zejména pak mojí rodině. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za odborné vedení a cenné rady a připomínky k práci a všem dětem ze ZŠ Hanspaulka, které se zúčastnily mých lekcí.

## **OBSAH**

1. Úvod.....	6
2. Teoretická část .....	8
2.1. K poezii obecně.....	8
2.2. Vývoj poezie pro děti a mládež.....	12
2.3. Poezie ve škole.....	19
2.3.1. Zakotvení poezie v kurikulárních dokumentech .....	19
2.3.2. Role učitele při výuce poezie .....	23
2.3.3. Poezie v čítankách a metodických příručkách .....	26
2.4. Vyučovací metody v hodinách literatury .....	31
2.4.1. K metodám obecně.....	31
2.4.2. Metody vhodné pro práci s poezií .....	32
2.5. Charakteristika období staršího školního věku z hlediska vývojové psychologie .....	40
3. Praktická část .....	42
3.1. Metodologie výběru textů .....	43
3.2. Charakteristika prostředí a žáků ZŠ Hanspaulka .....	44
3.3. Lekce.....	45
3.3.1. Poezie, která mi sedne.....	45
3.3.2. Orbis pictus .....	52
3.3.3. Storybird.....	58
3.3.4. Nonsenseová poezie.....	61
3.3.5. Limerik.....	67
3.3.6. Rým.....	75
3.3.7. Verš, volný verš .....	85
3.3.8. Toman a lesní panna.....	95
3.3.9. Vodník.....	103
3.3.10. Máj .....	108
3.3.11. Hoch, který si hraje .....	112
3.3.12. Havran .....	118
4. Závěr .....	125
5. Seznam použité literatury a dalších zdrojů .....	128
5.1. Odborná literatura .....	128
5.2. Internetové zdroje.....	130

5.3.	Čítanky .....	130
6.	Resumé .....	132
	Summary .....	132
	Klíčová slova .....	133
	Key words .....	133
7.	Přílohy .....	134
7.1.	Postup práce v programu Storybird .....	134
7.2.	Nonsensová poezie .....	137
7.2.1.	Texty Šrutových básní .....	138
7.3.	Rým .....	139
7.4.	Verš, volný verš .....	141
7.5.	Toman a lesní panna .....	142
7.6.	Hoch, který si hraje .....	143
7.7.	Havran .....	144
7.9.	Přehled výukových metod dle Maňáka a Švece .....	145

# 1. ÚVOD

Jak pracovat ve výuce s poetickými texty, to je otázka, která trápí nejednoho učitele. I já, jakožto začínající učitelka, jsem stála před touto otázkou a obávala jsem se, že ještě nejsem natolik zkušená, abych mohla kvalitně vyučovat poezii. Sama jsem navíc neměla přílišnou zkušenost se čtením poetických textů, přiznávám, že stály tak trochu stran mého zájmu. Současně jsem si uvědomovala, že jako budoucí učitelka literatury musím mít přehled o všech literárních druzích, nelze preferovat jeden před druhými, neboť se očekává, že žáky fundovaně seznámím se všemi a dokážu je pro jejich čtení patřičně motivovat. I z těchto důvodů jsem si pro svou diplomovou práci vybrala téma „Ověření postupů práce s poezií na 2. stupni základní školy“. Právě pro všechny své pochybnosti. Záměrně jsem zvolila téma pro mě osobně těžké, k němuž jsem nejprve musela dostudovat mnoho informací z odborných publikací, aby lekce, které jsem se chystala vytvořit, byly řádně teoreticky zakotveny.

Při zpracovávání informací z odborné literatury, ale i pozorováním žáků přímo v praxi, jsem začala formulovat i první hypotézy. Tou první bylo, že **žáci nemají k poezii vybudovaný kladný vztah**. Setkání s poezií, která se ve škole uskutečňují, často bohužel končívaří rozборы formální stránky poezie nebo převyprávěním toho, „o čem báseň byla“. Rovněž se domnívám, a mou druhou hypotézou je, že **žáci upřednostňují básně epické před lyrickými**. Má třetí hypotéza se vztahuje učebnicím a metodickým příručkám, které mají učitelé k dispozici pro výuku literatury. Zajímá mě, zda **čítanky a metodické příručky poskytují dostatečný zdroj inspirace, jak postupovat při práci s poezií**. Rovněž bych chtěla ověřit, **jestli se v nich pracuje s konstruktivistickým pojetím výuky**, což je má čtvrtá hypotéza.

Cíle mé práce úzce souvisí s jejím tématem i výše zmíněnými hypotézami. Vytvořím sadu vzorových lekcí, zaměřených na práci s poezií, napříč ročníky druhého stupně základní školy, vyzkouším je přímo v praxi a následně je důkladně zreflektuji. V reflexích se zaměřím na jejich provedení a na vhodnost zvolených postupů. Ráda bych prostřednictvím lekcí žákům ukázala, že čtení poezie může být zážitkem, že básnické texty na malém prostoru nabízí velké množství myšlenek a podnětů, které přímo vybízí k tomu, aby se o nich hovořilo, přemýšlelo nad nimi, aby byly sdíleny.

Básně žákům mohou pomoci porozumět světu, sobě, druhým, je v nich prostor pro hluboké city a silné prožitky, ale také nám dovolují se smát, hrát si, snít, fantazírovat. Přála bych si vytvořit takové lekce, v nichž setkání s poezií zaujme žáky natolik, že ve svém volném čase si dobrovolně, z vlastního zájmu přečtou nějakou báseň. A i kdyby to měl být žák jeden jediný, pak bych to považovala za svůj učitelský úspěch.

V práci budu postupovat následovně. Nejprve si na základě dostupné odborné literatury vymezím pojem poezie, abych získala základní sumu literárněteoretických informací, kterou ve svých lekcích využiji. Pokusím se zmapovat vývoj poezie pro děti a mládež a také se zaměřím na to, jak se s poezií pracuje ve škole. Zabývat se budu postavením poezie v kurikulárních dokumentech, rolí učitele ve výuce poezie a také učebními pomůckami, jež má učitel k dispozici, konkrétně čítankami a metodickými příručkami, abych zjistila, jaké aktivity pro práci s texty nabízejí a jaké texty obsahují. Dále se zaměřím na vyučovací metody, z nichž vyberu takové, které považuji za vhodné pro práci s poezií. Teoretickou část práce zakončím charakteristikou žáků z hlediska vývojové psychologie, abych tak lépe porozuměla jejich potřebám v tomto složitém vývojovém období.

V praktické části uvedu, jakými způsoby jsem vybírala texty pro jednotlivé lekce a stručně přiblížím prostředí a žáky ZŠ Hanspaulka, v níž byly lekce uskutečněny. Dále popíši jednotlivé lekce, jež budu řadit dle ročníků, pro něž byly navrženy. Lekce uvozuje přehledová tabulka, následuje popis provedení lekce a její reflexe.

V kapitole Závěr se vyjádřím k jednotlivým hypotézám a zhodnotím, nakolik se mi podařilo naplnit vytyčené cíle diplomové práce. Na samotný závěr práce příkládám všechny doplňkové materiály, které jsem pro dílčí lekce vytvořila.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. K POEZII OBECNĚ

Tradičně bývá poezie vymezována jako jeden z literárních druhů vedle prózy a dramatu, přičemž nejčastěji bývá dávána do opozice k próze, jak ostatně poukazuje i Chaloupka a Nezkusil: „*Obecné povědomí o protikladu těchto dvou vyjadřovacích způsobů je dokonce tak silné, že se stává i základním druhovým dělítkem, s nímž čtenáři, i někteří teoretikové, přistupují k literatuře.*“ (Chaloupka, Nezkusil, 1976, s. 32)

Etymologie slova sahá do antického Řecka, kde slovo *poiésis* označovalo tvorbu nebo víceznačné slovo.<sup>1</sup> „...*může znamenat v nejširším významu uměleckou, tzv. „vysokou“ literaturu vůbec, anebo v užším významu pouze tvorbu v řeči vázané, zvláště pak lyrickou, krom toho jednotlivou báseň nebo básnickou sbírku nebo též ve významu hodnotícím zvláštní estetickou kvalitu veršovaného textu jako „poetičnost“, vzletnost, fantazii či obraznost; uvedené významy se mnohdy kombinují...*“ (Mocná a kol. 2004, s. 463)

Ladislava Lederbuchová vymezuje poezii následovně: „*Slovesná výrazová forma, opak prózy. Také označení souboru básní, básnictví. Texty lidové slovesnosti a literatury vyjádřené veršem, tj. řečí vázanou, řídicí se pravidly zvláštní rytmičké a melodické výstavby – tj. specifickou intonací. Tato stylizace zvukové stránky jazyka je schopna utvářet významy citové atmosféry textu a podporovat jejich komunikaci. Proto je poezie vhodnou výrazovou formou lyriky. Spojení poezie a lyriky v novodobé literatuře je ustáleno a předpokládáno – pojem lyrika vyvolá představu básně a naopak. Výpravná poezie působí v moderní literatuře jako výjimečná, přestože až do doby renesance byla poezie dominantní výrazovou formou i pro žánry epické (antický, později rytířský epos) a v dramatu se verš udržel ještě mnohem déle (např. klasicistní veršované drama).*“ (Lederbuchová, 2002, s. 237)

Základní rytmičnou a významovou jednotkou básně je **verš**. „*Jazyk verše (výběr a řazení slov, způsob utváření věty) se podřizuje veršovému rytmu, váže se pravidly prozodického systému a metra, proto se také řeči básní říká řeč vázaná. Základním*

---

<sup>1</sup> MOCNÁ, D., PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1.vyd. Praha a Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X



*rytmickým činitelem verše je veršová intonace, v systému volného verše je činitelem jediným...*“ (Lederbuchová, 2002, s. 339n)

Protože výše zmíněné pojmy jsou užívány v poetických lekcích, je potřeba si je stručně vymezit. V souvislosti s veršem byl zmíněn **rytmus**, což je „*záměrné uspořádání zvukových prvků, pravidelně se opakujících v každém verši a vytvářejících tak rytmický impuls, tj. očekávání, že verš, který následuje po řadě veršů obdobně uspořádaných, bude zase po stránce zvukové uspořádán stejně.*“ (Brukner, Filip, 1997, s. 290) Autoři Chaloupka s Nezkusilem k rytmu dodávají: „*Rytmus s veršovým členěním básně umožňuje autorovi slovo ve verši mnohem více významově zatížit, autor může posouvat a rozmnožovat větné akcenty, může umístěním ve verši jednotlivá slova i konfrontovat. Tak se odhalují a zvýrazňují potenciální zvukové souvislosti mezi slovy, prostřednictvím hláskové instrumentace a rýmových spojů se utvářejí specifické, jinak nerealizovatelné básnické významy a vyvolává se i atmosféra příznivá pro významové střetání jednotlivých slov, pro uvolnění a aktualizaci druhotných, přenesených významů, potlačení významů základních apod.*“ (Chaloupka, Nezkusil, 1976, s. 32) Způsob, jakým s námi poezie komunikuje, označují autoři za mimořádně tvořivý a dodávají, že z ontogenetického hlediska je poezie právem zařazována mezi hlavní texty pro začínající čtenáře.

Nauka o veršovém rytmu se nazývá **prozódie**, podle uspořádanosti zvukových prvků ve verši lze rozlišit pět **rytmických** (prozódických) **systémů**: časoměrný, slabičný, přízvučný, slabičně přízvučný a systém volného verše. (Lederbuchová, 2002, s.262n) Norma veršového rytmu se nazývá **metrum**, jedná se vlastně o ideální rytmické schéma. Rytmus je tedy konkrétním zvukovým naplněním normy. Základním činitelem rytmu je **intonace**, což je zvuková linie mluveného projevu, která je utvářena především melodií řeči, slovními a větnými přízvuky a pauzami. Díky tomu je intonace rovněž významotvorným činitelem v básni. Lederbuchová (2002, s. 294) také zmiňuje další dva rytmické činitele – hláskovou instrumentaci a rým. **Hlásková instrumentace** (též zvukosled) je záměrný výběr a uspořádání hlásek či hláskových skupin ve verších, **rým** je zvuková shoda koncových hlásek na konci veršů nebo **poloveršů** (takový rým nazýváme vnitřní). Poloverš je „*jeden ze dvou úseků verše, jehož zvuková charakteristika se po intonačním předělu relativně přesně opakuje v poloverši druhém.*“ (Lederbuchová, 2002, s. 240) Rým také může být i na začátku veršů, pak jej nazýváme

anaforický. Dalším dělením rýmu se zabývat nebudeme, pro naše účely tato zevrubná charakteristika stačí. Rým má mnoho funkcí: významovou, rytmickou, metrickou, a také kompoziční a architektonickou. V návaznosti na dvě poslední zmíněné funkce můžeme v básni nalézt i verše zvukově a významově spojené, které tvoří tzv. **rýmové schéma**. Mezi nejčastěji užívaná schémata patří rým sdružený, střídavý, obkročný a přerývaný. (Lederbuchová, 2002, s. 292)

Oproti próze, která byla určena k tichému, vizuálnímu vnímání, se poezie vymezuje také svým původním určením, kterým byl přednes. Poezie tedy byla určena především k sluchovému vnímání. To dokládají nejstarší dochované literární památky, kterými jsou duchovní písně či tzv. deklamovánky. Byly to texty krátké, určené k rychlému zapamatování. K tomuto původnímu odkazu poezie obrací pozornost i současní hudební skladatelé, kteří básnické texty zhudebňují. Jedním z nich je Petr Skoumal, který v roce 1991 vydal album „Kdyby prase mělo křídla“, jež obsahuje básnické texty Emanuela Frynty, Jana Vodňanského a Pavla Šruta. Písňové varianty poetických textů se staly natolik oblíbenými, že z nich vzniklo v roce 1996 stejnojmenné divadelní představení v Divadle v Dlouhé. Toto představení bylo v repertoáru divadla až do loňského roku. O zhudebňování poezie pojednává i jeden díl velmi zajímavého pořadu České televize Artefakta<sup>2</sup>, který lze shlédnout v archivu pořadů ČT, a v němž se lze dozvědět o mnohých českých i světových autorech, kteří se věnují zhudebňování poezie.

Vrátíme-li se k původnímu určení poezie, přednesu, není nezajímavé, že jej akcentují i současné kurikulární dokumenty, neboť jedním z očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň základní školy je „*uceleně reprodukuje přečtený text*“, což je dále rozvedeno pod pojmem „*tvořivé činnosti s literárním textem*.“<sup>3</sup> Otázkou však zůstává, nakolik se takové práci s poezií věnují samotní učitelé v rámci hodin literární výchovy. Na základě vlastní zkušenosti nezbývá než konstatovat, že přednes básní bývá doménou spíše škol mateřských, kde se děti seznamují s různými říkadly a říkankami, a spíše 1. stupně než druhého. Na mnohých školách však stále funguje tradice recitačních soutěží, například Pražské poetické

---

<sup>2</sup> Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10624468192-arteakta/21356227000037/> [cit. 2014-01-06]

<sup>3</sup> Citováno z: <http://www.nuv.cz/file/133> [cit. 2014-01-06]

setkání. Je pak další otázkou, nakolik je takové memorování a recitování pro žáky přínosné a dokáže-li jim učitel tyto přínosy dostatečně předeštit. V mnohých dětech takovýto přístup může zavřít pomyslné dveře na cestě k objevování krás poezie, neboť ji budou mít spojenou v lepším případě s povinným memorováním na známky, v horším s traumatizujícím výstupem před celou třídou.

V novověku se ustálila tradice spojení poezie s lyrikou, kdežto próza, jež „*táhne k sebereflexi, k rozrůžňování narativních postupů a hledisek*“, je spojována s epikou. (Mocná a kol., 2004, s. 526) „*Poezie se člení podle přítomnosti děje na žánrovou oblast lyriky, veršované epiky (epos) a na smíšené žánry lyrickoepické (balada, romance, básnická povídka). Podle obsahu a určení se rozlišuje tradičně na duchovní (též sakrální, religiózní) a světskou (profánní), podle původu pak na poezii folklorní a umělou. Speciální pomezí útvary reprezentuje báseň v próze, vyjadřující formou prózy lyrický postoj, na druhé straně pak rytmizovaná (případně i rýmovaná) próza (např. bible, korán, tzv. veršovaný román (rytířský epos) a román ve verších. Zvl. ve starších dobách bylo též běžné prolínání poetického (veršovaného) a prozaického (souvislého) textu.*“ (Mocná a kol., 2004, s. 463) Také v dílech současných autorů pro děti a mládež lze najít příklady prolínání prózy a poezie, například ve velmi oblíbené sérii knih o Harrym Potterovi z pera J. K. Rowlingové či v příběhu Alenka v říši divů z pera Lewise Carrola:

„Srdcová Královna napekla koláčů  
to v krásný letní den,  
Srdcový Kluk jí je ukradl z pekáčů  
a utek s nimi ven.“

## 2.2. VÝVOJ POEZIE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

V počátcích poezie pro děti a mládež se, dle autorů Chaloupky a Nezkusila, téměř nesetkáme s pochopením podstaty poezie, neboť jejími autory nebyli profesionální básníci. To se projevovalo tím, že „v těchto prvých veršovánkách není respektován princip aktivního přijímání textu, estetická funkce je nedialekticky odtrhávána od ostatních funkcí poezie, zejména od funkce praktickopoznávací.“ (Chaloupka, Nezkusil, 1976, s. 34) Namísto tvořivé hry bylo upřednostňováno výchovné či mravně naučné sdělení textů. Texty takového typu neumožňovali čtenáři vytvořit si vlastní pohled na svět díky svým schopnostem, ani si tyto své schopnosti ověřit. Proto se od tohoto typu poezie opouštělo a stále více se hledala inspirace v textech lidové slovesnosti- v hádankách, říkadlech nebo rozpočítadlech. Tyto texty ostatně najdeme v knihách pro nejmenší děti dodnes, hojně se s nimi pracuje i v nižších ročnících na 1. stupni základní školy.

Umělá poezie se začíná objevovat v Evropě v souvislosti se scholastickými básněmi 15. a 16. století, které měly vzdělávací charakter, a do nichž postupně pronikaly náboženské a mravoučné prvky. V Čechách se s básněmi cíleně psanými pro děti a mládež setkáváme v almanaších vydávaných Puchmajerovci. Měly sloužit zejména výchovným účelům, časté jsou motivy povinnosti, odříkání, pokory či zásluh. (Čeňková, 2006, s. 50) Tato mravoučná poezie sloužila jako protiváha k lidovým a kramářským písním.

Později se tato didaktická poezie začala oprost'ovat od násilného mentorování, např. v díle Edwarda Leara.

V poslední třetině 19. století začínají pronikat do poezie prvky hravosti, humoru, je vytvořen prostor pro čtenářovu fantazii. Děje se tak zejména v dílech Rudyarda Kiplinga a Roberta Louise Stevensona.

V českých zemích se v této době autoři přiklánějí zejména k tematice venkova, venkovského dětství, dětské hravosti. Inspiraci čerpají zejména z lidové poezie. Mezi autory bychom rádi zmínili například Karla Aloise Vinařického a Františka Douchu.

Zlom v poezii pro děti a mládež přináší osobnost Josefa Václava Sládka. Jako první z autorů bere v potaz subjekt dítěte, snaží se do něj vcítit, vrací se ke svým vlastním dětským prožitkům. Zprvu nebyly jeho básně explicitně odděleny od těch

určených pro dospělé, později však vydává sbírky určené přímo pro děti, v nichž nahlíží na potřeby dítěte skrz lidovou slovesnost. Toto nahlížení „bylo objevným kontrastem k didaxi dosavadní poezie, znamenalo nastolení úcty k dítěti jako k bytosti schopné vlastní cesty objevování reality.“ (Čeňková, 2006, s. 55)

Na přelomu 19. a 20. století vstupuje na poetickou scénu Josef Kožíšek, který psal poezii dětem maximálně srozumitelnou a formálně přístupnou, čemuž podřídil i básnické obrazy. Kožíškova poezie je stále aktuální i v současnosti, nicméně je určena nejmenším dětem. Až kanonicky známým textem je veršovaná povídka „Polámal se mraveneček.“

Ve stejném období publikuje své básně i spisovatel Karel Václav Rais. Obdobně jako Sládkovi, i jemu jsou inspirací venkovské obrazy, do nichž však vkládá vlastenecké motivy.

Ve 40. letech 20. století navazuje na Sládkovu básnickou tvorbu celá generace autorů pro děti a mládež. Prvním z nich je Vítězslav Nezval, představitel poetismu a surrealismu, kterému „...byla blízká bezprostřednost dětského vnímání světa, dětská obrazotvornost, alogičnost postav.“ (Čeňková, 2006, s. 57) Nezval propagoval vnímání světa „všemi smysly“. S tím souvisel způsob, jakým tvořil, a jaký je vlastní dětem samotným: užíval volného sledu slov s často nečekaným významovým zakončením, hrál si se zvuky i jednotlivými slovy, používal slovní hříčky a vytvářel neologismy, využíval dětské spontaneity.

Druhým významným autorem je František Halas, který rovněž nazírá na svět dětskou optikou, na rozdíl od Nezvala však upřednostňuje logickou stránku dětského vyjadřování. Do popředí u něho vstupuje významová stránka básní, v nichž je dětský pohled na svět doplněn o pohled dospělého.

Třetím velikánem poezie pro děti a mládež těžící ze Sládkova odkazu je František Hrubín. Vydal za svůj život téměř třicet různých knih, které rozčlenil do několika typových okruhů: básně jemně didaktické povahy, básně inspirované výtvarnými podněty, texty o soudobých dětech, veršované a prozaické pohádkové knihy s epickým dějem či básně s dětským hrdinou.

Na Františka Hrubína navazuje v 50. letech Jan Čarek a František Branislav, mezi další básníky patří např. Oldřich Syrovátka, Jan Alda, Josef Hiršal nebo Jiří Havel. Tyto autory spojují motivy harmonie a kladných životních zkušeností.

Opozici k Hrubínově tvorbě tvořila tvorba jeho současníka, člena Skupiny 42, Ivana Blatného. Ten se inspiruje obyčejnými věcmi, městem a technikou, ve svých textech původně básnické motivy zcivilňuje a přibližuje je tak básním určeným pro dospělé čtenáře.

Nelze nezmínit jednoho z našich nejvýznamnějších autorů poezie, nositele Nobelovy ceny, Jaroslava Seiferta. Ve svých básních se navrácí zpět do svého dětství, které lyrizuje a dává jim až nostalgický nádech. Jeho tvorbu lze označit za intimní lyriku dětství a domova, v níž poeticky zobrazuje každodenní situace. (Čeňková, 2006, s. 64) Častokrát spojil své síly se svými současníky, malíři Mikolášem Alšem či Josefem Ladou, kteří svými ilustracemi doprovodili básnický text. Ne nadarmo bývá Jaroslav Seifert jedním z nejčastěji vybraných autorů v recitačních soutěžích.

V 50. letech dochází na poli české poezie pro děti k útlumu, nicméně léta 60. toto bohatě vynahradí. Na poezii pro děti a mládež je nově nahlíženo z hlediska ontogeneze, objevuje se nový literární pojem poetika dětského aspektu. Jedná se o takovou poetiku, jejíž „*podstatu tvoří volně uplatněná fantazie, vynalézavost v jazyce i ve vztahu k tradičním tématům, hravost, přijetí formálních prvků poezie pro dospělé (volný verš), obrazná nápaditost a upřednostňování estetického rozměru básní.*“ (Čeňková, 2006, s. 65) Mění se také pohled na recipienta, dětský pohled na svět byl akceptován jako rovnocenný pohledu dospělého. Tematika se obrací k současné civilizaci, dětství ve městě. Významné postavení získal humor. S 60. léty je velmi úzce spjata nonsensová poezie. Autoři i nadále užívají známých uměleckých postupů, čtenář je však i díky nim uváděn v hravou spolupráci, neboť sdělovaný obsah je plný významů, asociací či nelogických slovních spojení. Jistá hravost tkví i v kontrastu dětského a dospělého nazírání na touž situaci. Autorský subjekt se snaží s čtenářem komunikovat, klade důraz na jazykovou stránku sdělení, na hravou metaforiku směřující leckdy až k absurdnu, což podněcuje představivost čtenáře. V evropském kontextu tvořil nonsensovou poezii Jamese Krüss či Christian Morgenstern, v Čechách je významných představitelem Pavel Šrut, který také českým čtenářům světové autory zprostředkovává (např. sborník *Ostrov, kde rostou housle*, jenž vyšel v r. 1987). Právě Šrutovy básně nechávají velký prostor čtenářově fantazii a díky nečekaným obsahovým zvrátům se nezřídka kloní ke kalambúrům. K nonsensové poezii se přiklonil v témže období např. i Josef Kainar sbírkou *Nevídáno, neslycháno* (1964) nebo Josef Kriebel sbírkou

Stradivárky z neónu – Posměšky na plot (1964). Oba posledně zmínění autoři shodně vyžadují čtenáře na určitém stupni ontogenetického vývoje, schopného a ochotného objevovat svět prostřednictvím obraznosti, která může mít podobu nelogických přirovnání, nelogického zaměňování předmětů, netradiční personifikace.

Na pole poezie pro děti a mládež vstupují autoři mladší generace, kteří současně tvořili poezii pro dospělé. Na Nezvalovo propojování poezie a prózy navazuje Josef Hanzlík (sb. Princ a želva, 1964) a Karel Šiktanc (Pohádky chudé na řádky, 1963), s básněmi založenými na imaginaci a klonící se právě k nonsensové poezii přichází Josef Brukner (Koho mám rád, 1964 nebo Proč, proč, proč, 1963). Sbírku poezie pro děti vydává i člen Skupiny 42, Jiří Kolář (V sedmém nebi, 1964). Rovněž autoři experimentální poezie, dvojice Josef Hiršal a Bohumila Grögerová, čerpi vody dětské poezie tím, že do ní vnášejí prvky poezie konkrétní, poučení tvorbou Ch. Morgensterna. Ve sbírce Co se slovy všechno poví (1965) uplatňují postupy použité i ve sbírce pro dospělé JOB-BOJ (1968), např. matematické operace (perořízek-pero=řízek), kombinatoriku a variace (spojování částí různých přísloví do dvojverší), hra s palindromy aj.

Další autorkou je například Milena Lukešová, která se ve svých básních snaží přiblížit čtenářům tzv. „apoetického věku“ mimo jiné užitím aktuální mluvy teenagerů (sb. Big beat a Aritmetika aneb Kostkovaný ideály, 1967).

V roce 1966 byl vydán sborník textů milostné poezie, který naznačil možnou cestu, jak také přistupovat k mladším čtenářům poezie, a sice skrz propojení poezie a písňové tvorby. Výbor nesoucí název Ach, ta láska nebeská (1966) obsahuje texty našich nejznámějších básníků té doby (př. Šrámka, Halase, Nezvala, Skácela, Mikuláška, Šiktance, Wernische, Holana, Dyka a mnoho jiných.)

O rok později vydávají Antonín Brousek a Josef Hiršal sborník Postavit vejce po Kolumbovi, jedná se o antologii světové poezie, která u nás do té doby neměla obdoby. Kniha je zajímavá nejen poezií samotnou, ale i doprovodnými ilustracemi známých malířů (na obálku byla vybrána kresba Pabla Picassa). Tento vydavatelský počín byl jednak důkazem toho, že České země, navzdory vnitrostátní situaci, byly schopny „držet krok“ se světovou literární scénou a jednak toho, že poezie pro děti a mládež není zdaleka omezena na repertoár jednoduchých říkadel, rýmovaček nebo rozpočítadel.

Vlivem politické situace následoval po r. 1968 opět zlom v tvorbě autorů, z nichž mnozí byli nuceni se odmlčet. Svě sbírky stihli vydat např. Ladislav Dvořák, Ludvík Středa a Jiří Havel. Díla zavedených autorů, pokud vychází, pak vychází pouze v reedicích, nebo v časopisech pro děti, jakými byli Sluníčko a Mateřidouška.

Do literatury se v této době zapsal výrazněji snad jen počín Jana Vodňanského (Šlo povídlo na vandr, 1974 a Hádala se paraplasta, 1985), v němž se vrací ke své písňové tvorbě pro dospělé z předchozích let, upřednostňuje hravost až absurdnost, vyzývá čtenáře ke hře a spolupráci (viz zhudebněná báseň Dejte mi pastelku). Rovněž Jan Skácel svá díla publikuje až v letech osmdesátých, stejně jako je posmrtně vydána sbírka Emanuela Frynty Písničky bez muziky, která se do povědomí dětského i dospělého čtenáře dostala díky jejímu zhudebnění Petrem Skoumalem.

Oficiálním básníkem tohoto období byl Miroslav Florian, vydávat směl také Michal Černík, který navazuje na Jana Čarka příběhovými lyrickými miniaturami, v nichž představuje svět jako harmonické místo, v němž lze nalézt upřímný cit ale i pevný řád. (Čeňková, 2006, s. 72) V jeho básních lze nalézt motivy dětství, domova a přírody, které doplňuje rozličnými asociativními obrazy (př. sb. Neplašte nám švestky, 1984).

Publikuje i Milena Lukešová, jejíž poetika doznala jistých změn: dětské vidění světa a jeho prožívání konfrontuje se soudobou realitou, která ne vždy bývá přívětivá. Pomalu se také přesouvá z kulís přírody do kulís města, civilizace, přičemž stále se orientuje především na teenagerovský věk čtenářů i hlavních hrdinů svých básní (sbírky Jak je bosé noze v rose, 1981, Nahej v trní, 1985 nebo Klára a skorodům, 1986).

Propojení s jiným druhem umění, a sice výtvarným, se věnuje ve své poezii Josef Brukner. Spojuje tak dvě komunikační oblasti, oblast vizuálního a intelektuálního vjemu, a současně přibližuje dětskému čtenáři známá umělecká díla (sbírky Obrazárna, 1982 a Pojd'te s námi za obrazy aneb Malování zvířat, 1995).

Básníkem, který významně zasáhl do literárního dění 80. let, byl Jiří Žáček. V jeho básních se snoubí spontánnost, básnická improvizace, smysl pro humor i bohatá fantazie. Jsou optimistické, ale i ironické, využívají jazykové komiky, významových posunů, jsou melodické. Využívají dětskou obrazotvornost a tvoří zvukové hříčky, kalambúry, nevšední personifikace, jejichž prostřednictvím aktivizuje čtenáře od



prvotního verše po závěrečnou a překvapivou pointu. Básně poskytují bohatý prostor pro jejich interpretaci, a lze jich také využít k metodám tvořivé dramatiky.

Již jsme se zmínili o Janu Skácelovi, ten v tomto období napsal sbírku, z níž je hojně citováno v mnoha čítankách na základní škole, a sice Uspávanky (1983). Skácelovy básně jsou melodické, hravé, mají pravidelnou strofickou formu, časté jsou etymologické a zvukové hříčky („ pod mostem plují němé ribi a dopouští se hrubé chyby“), využívá v nich hláskové posuny, homonymii, tematicky se vrací do období dětství. Vyžaduje čtenářovu spolupráci, neboť totožné motivy využívá v různých situačních kontextech.

Devadesátá léta se nesou ve znamení vydávání reedic, výborů z děl básníků, ale také samizdatových a ineditních děl, např. autorů Václava Renče, Jana Zahradníčka či Ivana Blatného. Byl vydán také undergroundový sborník Čert má kopyto (1986 a 1990) s příspěvky Ivana Martina Jirouse, Egona Bondyho nebo Jaroslava Hutky.

Dle Čeňkové si onen „návrátový charakter“ přisvojila i nově vydávané sbírky pro děti a mládež. „*Obsahově sice navozují atmosféru dětských činností, jejich autoři však nezvládají pochopení principu hry v dětském učení a často falšují vzory lidové nebo umělé poezie. Ve výsledném efektu mají knihy Miloše Holase, Heleny Kohoutové, Soni Burketové, Zuzany Kopecké aj. užitkový charakter a stávají se cvičebnicemi dětské výslovnosti a cvičebnicemi pro zvládnutí elementárních čtecích dovedností s nulovými ambicemi podílet se na estetickém rozvoji recipientů.*“ (Čeňková, 2006, s. 77)

Didaktická tendence, která se v tomto období objevuje v poezii pro děti, plyne i z potřeby vytvořit nové učební materiály. V tomto ohledu navázali na tzv. klasiky české poezie autoři Žáček, Brukner nebo Šrut. Jsou to ti samí autoři, kteří píšou poezii pro děti a mládež dodnes, a kteří začínali v 60. a 70. letech, mimo jiné ještě i Vodňanský, Havel, Středa a Fišer. Výše zmínění autoři si samozřejmě uvědomovali, že je potřeba hledat nové inspirační zdroje, anebo ozvláštnit ty stávající. Například Žáček posunul svou poezii směrem k epice (Bajky a nebajky pro malé a velké děti, 1994 či Nesedejte na ježka, 2003), Jiří Havel aktualizuje motiv vlastenectví (Kdo vodí koně po pěší zóně, 1994), Josef Brukner pokračuje v započaté tendenci propojování umění slovesného a výtvarného (již zmíněná sbírka Pojděte s námi za obrazy z r. 1995) a Pavel Šrut nadále tvoří hravou nonsensovou poezii (př. Veliký tůdle, 2003).

K dospívajícím čtenářům se snaží autoři nalézat cesty prostřednictvím písňových textů, které reflektují aktuální společenské a politické dění. Patří mezi ně Jiří Suchý, Karel Kryl, Jaromír Nohavica, Zdeněk Svěrák a Jaroslav Uhlíř, Petr Skoumal nebo již dříve zmíněný Jan Vodňanský.

Vychází také antologie textů primárně určených pro teenagery Kostkovanými ideály (1999), jíž uvozuje citát ze sbírky Mileny Lukešové:

Je vám dvanáct  
a všelijak to bolí?  
Vydržte.  
Zaručeně to přejde.  
Nemáte rádi básničky?  
Čtěte nebásničky.

V antologii můžeme nalézt texty Jiřího Dědečka, Jiřího Žáčka, Jiřího Suchého, Václava Hraběte, Zdeňka Svěráka, Jana Vodňanského a Mileny Lukešové. V souladu s tendencemi tzv. postmoderní literatury jsou texty mnohotvárné, mnohovýznamové, věci a jevy v nich jsou plny kontrastů a dávají tak čtenáři prostor pro vytvoření vlastní názoru na současný svět.

V závěru bychom se chtěli zmínit o dvou dalších současných spisovatelích. Tím prvním je Jiří Weinberger, pro jehož poezii je příznačná intertextualita, zejména spojení s hudbou. Básně lze číst, poslouchat, zpívat, čímž dává čtenáři možnost využít všech svých smyslů dle své nálady, např. ve sbírkách Povídá pondělí úterku (1955) a Ach ty plachty, kde je mám? (1996). Druhým je Petr Nikl, jehož dílo Pohádka o Rybitince (2001) lze nazvat též výtvarným artefaktem a předpokládá recepci jak na úrovni slovesné, tak vizuální. Jeho dílo je vlastně takovým výtvarným experimentem určeným pro čtení rodičů společně s dětmi.

## 2.3. POEZIE VE ŠKOLE

### 2.3.1. ZAKOTVENÍ POEZIE V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

Na základě zákona č. 561/2004 Sb. existuje v České republice systém více úrovní vzdělávacích programů. Na nejvyšší úrovni je to Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha MŠMT<sup>4</sup>), který definuje obecné cíle výchovy a vzdělávání. Další úrovní je Rámcový vzdělávací program (RVP), rovněž vydávaný MŠMT<sup>5</sup>. RVP klade důraz na tzv. klíčové kompetence, což je soubor dovedností, schopností, vědomostí, hodnot a postojů, kterých by měly děti v průběhu školní docházky nabýt. Zároveň formuluje tzv. očekávané výstupy. Tyto dva dokumenty spadají do tzv. státní úrovně.

Druhou úrovní je školní úroveň, kam patří Školní vzdělávací program (ŠVP), který si tvoří jednotlivé školy samy na základě RVP.

Na druhém stupni, realizovaném buď na základních školách, nebo na nižším stupni víceletých gymnázií, je dle Bílé knihy kladen důraz na „...*na motivaci k učení, na osvojení základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace...*“ (MŠMT, 2001, s. 48) Učitel již nadále nemá být jen pouhým zprostředkovatelem poznatků, ale má využívat přirozenou aktivitu žáků, má pomáhat hledat způsoby. Vyžaduje to od něj „*překonat univerzální schéma vyučovacího procesu a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod práce, přehodnocovat náhled na efektivní a neefektivní využití vyučovacího času.*“ (MŠMT, 2001, s. 49)

Ne náhodou stojí mnozí učitelé dennodenně před otázkou, jak zprostředkovat žákům vyučovací obsahy tak, aby to pro ně bylo co možná nejpřínosnější a zároveň v souladu s výše uvedenými postupy. Není to věc lehká, ba naopak se jedná o dovednost, jíž se musíme dlouhá léta učit. Osobně se však ztotožňuji s požadavkem na kreativní a tvořivý přístup a diferencovanost metod práce, který se, zejména v literární výchově, nabízí.

---

<sup>4</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> [cit. 2014-01-10]

<sup>5</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2014-01-10]

### 2.3.1.1. RVP ZV

Rámcový vzdělávací program byl vydán v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. a vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy školní docházky. Pro základní školu je platný RVP ZV, neboli Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání doplněný o přílohu RVP ZV-LMP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, a také o RVP ZSŠ, tedy o Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní školy speciální. RVP ZV vymezuje vzdělávací obsah, tedy učivo a očekávané výstupy, kterých by žáci měli dosáhnout na konci devátého ročníku povinné školní docházky. Splnění cílů napomáhají tzv. Standardy pro základní vzdělávání, jejichž upravená podoba nabyla účinnosti k 1. 9. 2013. K stejnému datu byl upraven i stávající RVP ZV.

Jednotlivé vzdělávací obsahy jsou rozděleny do vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny vzdělávacím oborem či obory. Nás zajímá především vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která sestává z oborů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Právě tato oblast zaujímá mezi ostatními stěžejní místo. Je totiž zcela nezbytné, aby se žáci naučili vnímat správně rozličná sdělení, správně je interpretovat a adekvátně na ně reagovat.

Obor Český jazyk a literatura je dále členěn do tří částí: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Mezi cíli literární výchovy je stanoveno, že „...žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. ... Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (MŠMT, 2013, s. 17)

V očekávaných výstupech jsou pak tyto cíle dále rozpracovány a v oddíle „Učivo“ ještě konkretizovány. Na prvním místě jsou uvedeny „*tvořivé činnosti s literárním textem - přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu ... interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům.*“ (MŠMT, 2013, s. 24) Dále jsou zmiňovány základy literární teorie a historie a znalost literárních druhů a žánrů, jakož i jejich proměny v čase včetně hlavních vývojových období a představitelů. Až na

posledně zmíněnou klasifikaci druhů a žánrů se o poezii jako takové explicitně RVP ZV nezmiňuje, samozřejmě ji však lze zahrnout pod přednes uměleckého textu nebo jeho tvorbu či interpretaci. V souladu s Bílou knihou jsou zmiňovány tvořivé metody a postupy jako např. dramatizace nebo tvorba vlastního textu.

V zásadě je pojetí tohoto oboru postaveno velice komunikativně. V očekávaných výstupech literární výchovy se po žákovi žádá samostatné uvažování, argumentace opřená o znalost literární teorie, formulování vlastních názorů, postřehů a dojmů týkajících se rozličných uměleckých textů. RVP ZV je koncipováno tak, že dává školám velmi široké pole možností, jak s očekávanými výstupy a cíli naložit. Současně jsou na učitele kladeny poměrně vysoké nároky, neboť ti mají k dispozici právě jen rámce, byť naplněny obsahem, ale nikdo již nestanovuje, jak tyto obsahy žákům předat, jaké volit postupy či prostředky k dosažení cílů. Na druhou stranu je to obrovská výhoda, neboť je to prostor pro učitele, aby předvedli, co v nich je, použili vlastní tvořivý přístup, dovednosti a schopnosti, kterými disponují, uplatnili vědomosti, jichž nabyli studiem na vysoké škole. V tom spatřujeme obrovský klad současného systému kurikulárních dokumentů.

### **2.3.1.2. ŠVP ZŠ HANSPAULKA**

Jak už bylo zmíněno výše, každá škola na základě RVP tvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP). V úvodu ŠVP ZŠ Hanspaulka je zmíněna důležitost tohoto předmětu, zejména s ohledem na komunikační složku předmětu. Je také vymezena časová dotace, která je na druhém stupni 4 vyučovací hodiny v 6. – 8. třídě a 5 vyučovacích hodin v 9. třídě. Dále úvod pojednává o propojení průřezových témat s předmětem a o výchovných a vzdělávacích strategiích, které směřují k utváření klíčových kompetencí<sup>6</sup>.

Následují očekávané výstupy rozpracované pro jednotlivé ročníky. V 6. ročníku není poezie v očekávaných výstupech nijak konkrétněji zařazena, snad jen ve výstupech „žák rozlišuje tři základní literární druhy, chápe a umí vysvětlit jejich podstatu“ a „rozumí základním literárním žánrům a dokáže je podle formy či obsahu rozpoznat,

---

<sup>6</sup> Viz Přílohy

poukázat na jejich typické znaky.“ Nicméně konkrétní žánry stanoveny nejsou. V 7. ročníku s poezií souvisí očekávané výstupy „rozvíjí interpretační schopnosti (je schopen souvisle pohovořit o literárním díle nebo textu, číst plynule předem připravený text)“ a „proniká do obrazných a básnických způsobů vyjadřování, symbolů a skrytých významů“. V učivu jsou konkrétně uvedeny básnické obrazy, přenesený význam, tvorba obrazných vyjádření, četba poezie a recitace. Zmíněna je také „znalost základů literární teorie a literárních pojmů a termínů“, ovšem opět bez bližší konkretizace. Žádný z očekávaných výstupů 8. ročníku není formulován konkrétně pro poezii, nicméně práci s ní zahrnuje více z nich, např. „reprodukuje přečtený text, formuluje smysl literárního díla“, „formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby“, „uvede základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře daného období“, „o textech mluví a píše tak, že je patrné, že text četl vnímavě a s prožitkem a s porozuměním“ či „klade si otázky, které ho v souvislosti s přečteným textem napadají“. Očekávané výstupy pro 9. třídu variují některé výstupy nižších ročníků, poezii explicitně zohledňuje jen výstup „čte beletrii, poezii, drama i literaturu faktu“.

Jak je vidět ŠVP ZŠ Hanspaulka je také pojat poměrně obecně, a opět tedy nechává na učiteli a jeho schopnostech a dovednostech, jak si s očekávanými výstupy poradí. To může být obtížné zejména začínající učitele, pro něž jsou lepší spíše konkrétněji definované cíle, protože pak lze lépe sledovat, zda se jim je daří naplňovat či nikoli. S prvními krůčky nám dozajista mohou pomoci kolegové, zejména je dobré, funguje-li na škole model tzv. zavádějícího učitele. Na ZŠ Hanspaulka tomu tak je, a já měla štěstí na velmi zkušenou a ochotnou kolegyni Mgr. Terezu Hradeckou, která mi v mém prvním učitelském roce byla obrovskou oporou.

### 2.3.2. ROLE UČITELE PŘI VÝUCE POEZIE

Zprostředkovat poezii dětem není snadné, v pubertálním věku je to o to obtížnější, neboť se děti v tomto věku začínají ostře vymezovat vůči okolnímu světu a vůči autoritám vůbec, odmítají to, co by „se mělo“, a dělají to, co samy chtějí. Je tedy na učiteli, aby v nich vzbudil chtění, zájem poezii číst, aby, aby vhodným výběrem textů dokázal žáky pro jejich četbu nadchnout. Ale jak žáky nadchnout pro četbu poezie, k níž mnohdy samotní učitelé nemají vybudovaný vztah a nevědí tedy, jak ji zprostředkovat žákům? Tento fakt potvrzují nejen četné výzkumy, mezi něž patří například série výzkumů Jaroslava Valy, který došel k závěrům: *„Praxe ve výuce literatury na našich školách ukazuje, že nejobtížnější místo má v tomto vyučovacím předmětu poezie: studenti ji často odmítají, připadá jim nesrozumitelná a vzdálená dnešnímu světu. ... Hlavním činitelem, který tuto situaci způsobuje, není poezie sama o sobě a nejsou to ani žáci. Studenti pouze reagují na situace, do nichž je dostávají jejich učitelé. Praxe ukazuje, že jsou to právě učitelé, kteří se často poezie obávají, sami ji nečtou a ve výuce se jí vyhýbají.“* (Vala, Fic, 2012, s. 7) Závěry, o nichž se zmiňují Vala a Fic, mohu bohužel potvrdit z dob studií i ze své, zatím jen skromné, praxe. Na základní škole jsem se setkávala s poezií velmi zřídka, většinou díky textům uvedeným v čítankách. Pokud si dobře pamatuji, pak na prvním stupni sloužily básně jednomu účelu: učili jsme se je do recitační soutěže, která pro nás byla, minimálně v rámci třídy, povinná. Na druhém stupni si nevybavuji, že bychom se poezii jakkoli věnovali, natož pak i nějakým jiným způsobem, než hlasitým či tichým čtením. Jiných metod naše paní učitelka neužívala. Na střední škole se situace ještě zhoršila, nebyl zde čas na žádné kreativní činnosti s poezií, jen strohé převyprávění obsahu díla, v lepším případě proběhla diskuse o knize. Delší dobu jsme věnovali životopisným údajům jednotlivých autorů, místo abychom pracovali s jejich texty. K prvnímu skutečnému setkání s poezií došlo tedy až na vysoké škole, bohužel i zde převládaly semináře zaměřené na prózu. S poezií jsem se cíleně setkala snad jen v seminářích didaktiky literární výchovy, v jiných seminářích šlo spíše o „náhodná setkání“. Není proto divu, že mnohé výzkumy, tak jako výše zmíněný Valův a Ficův, docházejí k závěru, že učitelé přicházejí do praxe poezií často i zcela netknuti a nevědí tedy, jak ji svým žákům zprostředkovat.

Když jsem nastoupila do praxe, ptala jsem se svých kolegyň, jak poezii učí, s jakými texty pracují, jaké používají metody, co dělají pro to, aby žáky zaujaly a přivedly ke čtení poezie. Častokrát jsem se setkala s pokrčením ramen a slovy: „To máš těžký.“ Samy přiznaly, že si ne vždy vědí rady a nezřídka poezii „učí“ tak, že si jednoduše přečtou text v čítance a řeknou si, jak děti text pochopily. Že raději sáhnou po textu prozaickém, protože si nejsou úplně jisté v tom, jaké texty číst, jak je číst, jaké činnosti s nimi dělat. Jsem si jistá, že vybaveny literární teorií i znalostmi poetickými jsou více než dobře, domnívám se však, že nevědí, jak tyto znalosti aplikovat do praxe. Pravděpodobně je tomu v průběhu studií nikdo neučil, a proto nyní nevědí, jak na to. V praxi se pak často stává, že pro práci s poezií volí ne vždy zcela vhodné metody, které potlačí subjektivní prožitek z díla, a naopak vyzdvihují jeho formální stránku. (Vala, Fic, 2012) Koneckonců ani já jsem si nebyla jistá tím, jak poezii vyučovat, a to byl hlavní důvod, proč jsem si zvolila právě toto téma diplomové práce. Naštěstí také existuje v současné době široká nabídka vzdělávacích kurzů, kde lze jistou inspiraci pro výuku získat, a některé z nich bývají zaměřené i na poezii.

Jaká by tedy, dle mého názoru, měla být úloha učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu? Především, jak jsem již naznačila výše, by měl zastávat roli jakéhosi zprostředkovatele, ne toho, kdo bude dětem předávat holá literárněvědná fakta. Měl by být průvodcem literárním světem, měl by dětem pomáhat nalézat cestu k literatuře, k poezii, a měl by jim na této cestě pomáhat nalézat smysl čteného. Měl by mít současně na paměti, že není jeden „správný“ klíč ke smyslu textu, poezie záměrně pracuje s mnohovýznamovostí, nejednoznačností slov, neexistuje jen jedna možná interpretace. Každý tak může, v závislosti na svých osobních prožitcích, zkušenostech, vědomostech, nalézt svou vlastní interpretaci.

Práce s básnickým textem není rozhodně jednoduchá záležitost. Žáci mívají k poezii mnohdy už z principu odmítavý postoj a je otázkou, kde se to v nich vlastně bere. Kdy přijde ten zlom, že tak zarputile začnou někteří žáci tento typ literárního vyjádření odmítat. Domnívám se, že jeden z důvodů úzce souvisí s dospíváním, s pubertou, jíž si žáci na 2. stupni musí projít. Jak jsem již psala výše, je to období mnoha hormonálních a emocionálních změn, a jsou to zejména emoce, které děti najednou začínají potlačovat, stydí se za ně, odmítají je veřejně vyjadřovat. Je proto úkolem učitele, aby tuto bariéru šetrným způsobem odstranil, aby vytvořil ve třídě



natolik bezpečné a přátelské prostředí, které žákům umožní se vyjádřit, říci svůj názor, aniž by se báli posměšků spolužáků či nezdarů z „nesprávné odpovědi“.

A je to právě poezie, s níž zejména je vhodné pracovat v tomto emočně nestabilním věku. Poezie je emocí plná, najdeme básně smutné i veselé, hloubavé i ty určené k pobavení, básně pro radost. Vše se nadto odehrává na malém prostoru, což činí z básně takřka ideální text pro žáky s všemožnými dys- poruchami, kterými v poslední době trpí stále více dětí. Netřeba dlouhého čtení, složitých souvětí, autoři poezie užívají jazykových prostředků úsporných, zato významy nabytých. Toto souzní s dalším rysem žáků v tomto jejich období, o němž jsem se také zmínila výše, a sice potřebou diskutovat. Básnické texty jsou určeny k přemýšlení, k niterným prožitkům, každý žák si je může odžít uvnitř sebe, aby si následně o svých prožitcích mohl pohovořit s druhými, sdílet je s ostatními. Toto je nesporný klad poetických textů a toto by měl mít na paměti každý učitel literární výchovy. K čemu jsou žákům znalosti jednotlivých pojmů, když jim nedáme možnost zasnít se, představit si, prožít si, usmát se, těšit se četbou samotnou?

### 2.3.3. POEZIE V ČÍTANKÁCH A METODICKÝCH PŘÍRUČKÁCH

Učitelovou oporou při výuce literatury by jistě měla být čítanka, která by měla obsahovat pestrou nabídku rozličných a čtenářsky zajímavých textů, to vše s ohledem na danou věkovou kategorii žáků. V současné době existuje celá řada nakladatelství, která publikují čítanky pro druhý stupeň základní školy, nicméně mezi ty nejpoužívanější patří čítanky vydané nakladatelstvím Fraus (Lederbuchová a Beránková) a SPN (Soukal)<sup>7</sup>. Škola, v níž byly odzkoušeny všechny lekce (ZŠ Hanspaulka), pracuje s řadou učebnic nakladatelství Fraus, proto jsem se i já zaměřila konkrétně na tyto čítanky. Zkoumala jsem, jaký je poměr básnických a jiných textů, kteří autoři jsou zde zastoupeni, jaký typ poezie je žákům předkládán a je-li vůbec čítanka uživatelsky příjemná. Také jsem zjišťovala, doprovází-li texty i otázky a úkoly, s nimiž by šlo pracovat po seznámení s texty. Můj názor týkající se této skromné analýzy bude čistě laický z hlediska začínajícího učitele, kterému tyto učebnice byly přiděleny, a s nimiž jsem v podstatě „musela“ sžít.

Čítanky řady Fraus tvoří tzv. čítankový komplex, protože k čítance je doplněna metodická příručka a audio CD s ukázkami doplňující texty v čítance. Texty jsou členěny do tematických celků a současně kladou poměrně veliký důraz na mezipředmětové propojení učiva. Nedílnou součástí závěru každé kapitoly je i oddíl „Můžete si přečíst“ s další tematicky podobně laděnou literaturou a oddíl „Hledání souvislostí“, kde jsou úkoly využívající mezipředmětových vztahů. Za texty, nebo na boční liště, bývají uvedeny otázky a úkoly vztahující se k textu. Jsou však zaměřeny až na třetí fázi konstruktivistického modelu výuky, na fázi po čtení. V následující kapitole blíže vysvětluji, proč považuji dodržování třífázového modelu učení za důležitý a prospěšný, je tedy škoda, že jej autoři učebnic nedodržují.

Z hlediska začínajícího učitele oceňuji zejména metodickou příručku, která, hlavně zpočátku, velmi usnadňuje práci s čítankou, orientaci v ní, radí, jak uvést téma, nač se žáků doptávat, uvádí souvislosti provázející ukázkový text atd. Učitel v ní nalezne mimo jiné i návrh tematických celků v časovém rozvržení, a to dokonce v několika variantách. Pro každou variantu autorky dopředu vybraly texty z čítanky,

---

<sup>7</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10999/citanky-rozvijejici-ctenarskou-gramotnost.html/> [cit. 2014-01-16]

kteře spolu nějakým způsobem blíže souvisí. Stěžejní část tvoří metodická část s návrhy didaktické interpretace textů. Pomocí návodných symbolů lze rozlišit mezi interpretačními metodami a návrhy na tvořivé aktivity, navíc je v úvodu u každého textu uveden cíl, k němuž se text vztahuje. Všechny výše zmíněné body dělají z frausovské řady učebnic velmi účinný nástroj, jak zprostředkovat žákům setkání s literaturou.

To ovšem platí pro zkušeného učitele. Začínající učitel se totiž v učebnici a jejím konceptu může snadno ztratit. Jsem jedním z takových případů. Ač všechny faktory i názory odborníků svědčí o kladech této čítanky, mně se s ní nepracuje zdaleka tak dobře. Čítanka obsahuje tematické celky, které se jeví na první pohled poměrně nesourodě a je skutečně na každém učitelí, aby si z nich „vzobal“ to, co sám považuje za důležité. A právě výběr vhodných textů je jednou z dovedností, již se teprve učím, a následujících pár let ještě učit budu. Někdy mi, přiznávám, i po prostudování metodiky, významové vztahy mezi texty, jejich propojení, a hlavně smysl, uniká, rovněž jako množství učiva, které se očekává, že bych měla s žáky probrat. Ne vždy si jsem jistá, proč bych právě tyto poznatky měla dětem předávat, proč právě v tomto ročníku. Jako příklad uvedu kapitolu „Odkud a kam“ v rámci tematického celku „Bylo, nebylo“ v čítance pro 7. ročník, který aktuálně učím. Autorky uvádějí, že bych se měla zabývat následujícím: „*Mýtus, mytologie, Starý zákon, antické mýty, literární převyprávění a adaptace, apokryf, parafráze, (travestie), úvahová lyrika sociální, intimní lyrika milostná, verš, časomíra, volný verš, symbol potopy, Davida, Prométhea (ohně), humor v literatuře, multikulturní výchova, mravní výchova (úcta ke kulturnímu a literárnímu dědictví).*“ (Lederbuchová, L., 2004, s. 12) Je zde ohromné množství pojmů, kterými bych se měla zabývat, a které se mně osobně zdají poměrně nesourodě, a proto nevím, „kudy do toho“.

Co se poezie konkrétně týče, je jí v těchto čítankách obsaženo poměrně veliké množství oproti jiným (srov. např. nakladatelství SPN či ALTER). Zdaleka ne všechny texty, s nimiž se v čítance žák setká, jsou navíc uvedeny v obsahu, což je příjemné zjištění. Zastoupeny jsou všechny žánry a formy, včetně písňových textů. Otázku však budí výběr textů a autorů, s kterými se žáci mají setkat. Domnívám se, že tento výběr je dosti nevyvážený, neboť jsou vedle sebe kladeny texty, které bych hledala spíše na prvním stupni, například od autorů Frynty a Žáčka, kterým je věnována celá dvoustránka v 8. třídě, Leara, jehož limeriky se objevují v čítance pro 7. i 8. ročník,

a texty poměrně obtížné, závažné, například Šrámkův Raport již v 7. třídě. Rovněž si nejsem jista tím, proč je v každém ročníku zařazena jedna z Erbenových balad (příčemž s Vodníkem se setkávají ve svých čítankách již děti na 1. stupni). Jména autorů, která se v čítankách objevují, sice korespondují s autory uvedenými v této diplomové práci v kapitole Poezie pro děti a mládež, přesto mi připadá, že při analýze jednotlivých textů jsou některé z nich pod úroveň žáků.

Ve škole máme k dispozici i řadu čítanek nakladatelství ALTER, které jsou doplněny o sešity Literární výchova, metodickou příručku nemají. Tato řada je mi sympatická zejména kvůli těsnějšímu sepětí s výtvarnou výchovou, která je mým druhým oborem. Ilustrace v čítankách jsou vlastně skutečnými uměleckými díly, žáci tak mají možnost poučit se o umění literárním a výtvarném zároveň. Je zajímavé, že tyto čítanky obsahují v závěru, před samotným obsahem, seznam výtvarných děl a seznam poezie. Učitel tedy snáze najde konkrétní poetický text, s nímž by chtěl pracovat v hodině. Výběr textů je poměrně různorodý, jak tematicky, tak co se jednotlivých autorů týče. Sešit literární výchova obsahuje na začátku obecné poučení z literární teorie, blíže vysvětluje pojmy, s kterými se žáci v daném ročníku setkají (např. Literární výchova 7 začíná obsáhlým výkladem o poezii, o jejích jazykových prostředcích. Následuje výklad, jak vnímat umělecké dílo výtvarné i literární a v neposlední řadě vymezuje literární druhy, přičemž významně dominuje charakteristika lyriky). Následují otázky vztahující se k textům v čítance, jsou zaměřeny spíše na diskusi o textu, vyhledávání v něm, spíše než na tvořivé aktivity. Nejčastěji se objevují otázky a výzvy typu: „Najdi, vyhledej, dokázal bys vysvětlit, uveď, popiš, zamysli se, přiřaď, zopakuj si...“ Kladně hodnotím to, že se jedná o otázky většinou otevřené, jen zřídka jsem narazila na otázku typu „Líbila se ti ukázka?“ Opět se tedy autoři orientují až na fázi po čtení. Současně vnímám sešity Literární výchova spíše jako pomůcku pro učitele, než pro žáky, není v nich totiž žádné místo pro vpisování odpovědí, slouží tedy spíše komunikačním účelům.

Ač to není nikde v učebnici uvedené, jedná se rovněž o řadu čítanek tematicky řazenou. Jsou to však čítanky poměrně staré, nemají doložku RVP. Ve škole, kde učím, se již nevyužívají a jsou trvale ve skladu. Rovněž mi nepříjdou uživatelsky příliš příjemné, sama je využívám spíše jako zásobu podpůrných textů do hodin.

Stejnou inspirací při volbě textů je pro mě řada čítanek nakladatelství SPN od J. Soukala, které škola nevlastní, ale které máme v kabinetu k dispozici. To jsou čítanky nové, s doložkou RVP. Na první pohled působí moderně, svěže, uživatelsky příjemně, jsou menšího formátu než učebnice Fraus, obsahují četné ilustrace, rozmanité texty i otázky za texty. Opravdu platí, že jsou to otázky „za texty“, autoři se v nich zaměřují, tak jako ostatní, spíše na fázi po přečtení textu, dotazují se žáků na pochopení díla, jeho smysl, co jim text připomněl atd.

Dalším zdrojem inspirace je pro mě publikace nakladatelství Scientia, která nese název „Texty k literární výchově pro 5. - 9. ročník: Poezie“, kterou připravil kolektiv autorů v čele s Jaroslavou Hrabákovou. Přestože se jedná o publikaci zdaleka nejstarší ze všech uvedených (r. 1993), obsahuje nejkomplexnější výběr textů ze všech dostupných čítanek. Texty jsou rozděleny opět do tematických celků, v kterých lze rozeznat i jistou časovou linii. Mez texty nalezneme mnoho ukázek z per českých i světových autorů. Tematickými celky jsou: Z lidové poezie; Balady, příběhy, mýty; Snění o vlasti; Setkání s básníky; Hudba slov – řeč symbolů; Všechny krásy světa; Naslouchat tichu; Prostory snu – jeskyně podvědomí; Každodennost je zázračná; slovo – písmo – obraz – zvuk; Smysl nesmyslu; Básníci s kytarou; Umění překladu. Jak vidno, je to velice obsáhlý a důkladný diskurz do poezie, z nějž si mohu vybrat text, který potřebuji. Velmi často z této publikace čerpám a kopíruji dětem ukázky, neboť výběr textů se autorům skutečně vydařil.

Domnívám se, že neexistuje univerzální čítanka, která by vyhovovala všem učitelům. Z praxe vím, že většina učitelů literatury si tvoří své vlastní „zásobníky“ textů a čítanky vnímají spíše jako oporu, pomocný soubor textů než jako učebnici, s kterou by, na rozdíl od hodin jazyka, soustavně každou hodinu pracovali. Je to dáno i odlišným množstvím textů, které má každý z nás načteno, protože i naše čtenářská zkušenost do jisté míry předurčuje to, s jakými texty své žáky budeme seznamovat. Nemalý podíl na tom mají samozřejmě i čítanky, které nám tyto texty predikují, s ohledem na požadavky RVP, ale také vlastní čtenářské preference žáků, které bychom měli znát. Pro učitele literatury je navíc nutností neustále dočítat další a další texty, aby byl „v obraze“ a mohl lépe svým žákům doporučit, po které knize sáhnout, která by je mohla oslovit. Je proto nezbytné, aby se učitel orientoval nejen v dostupných školních publikacích, ale aby měl

skutečný zájem o literaturu, bavilo ho číst, protože teprve pak dokáže nadchnout pro čtení i své žáky.

## 2.4. VYUČOVACÍ METODY V HODINÁCH LITERATURY

### 2.4.1. K METODÁM OBECNĚ

Cílem této práce je ověřování postupů práce s poezií. Postupy se rozumí dílčí kroky, jednotlivé metody a formy práce, které k výuce zvolíme, a pomocí nichž budeme postupovat od počátku hodiny k jejímu konci, k cílům, jež jsme si pro jednotlivé lekce stanovili. K tomu, abychom tak mohli učinit, je zapotřebí znát jednotlivé metody a formy práce s literaturou, z kterých, poučení jednak poznatky o poezii, a jednak poznatky z vývojové psychologie dětí, dále vybereme dílčí metody a formy, jež použijeme ve vzorových lekcích. V současné době existuje, i díky zahraničním vlivům, velké množství metod, které lze uplatnit při práci s texty. Nemusíme se již omezovat na prostou interpretaci, byť tato metoda stále převládá, snad i proto, že učitelé, jak sami přiznávají, si stále nejsou zcela jisti, jak by měli s poezií v hodinách pracovat, jak ji žákům zpřístupnit.

Při uplatňování jednotlivých metod je třeba mít na zřeteli především cíle, ke kterým směřujeme, musíme si být vědomi toho, co chceme žákům předat a jakým způsobem toho chceme dosáhnout. Jinou metodu zvolím, budu-li chtít žákům předat poznatky z literární teorie, jinou zase, bude-li mým cílem zprostředkovat dětem potěšení z četby samotné.

Maňák a Švec chápou výukovou metodu jako „*cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů.*“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 7) Autoři rovněž upozorňují, že metody nemohou suplovat chybějící obsah výuky nebo nejasný cíl, k němuž má výuka a vyučující směřovat. Za povšimnutí stojí i fakt, že volba jednotlivých metod je „*úzce svázána s osobností svých nositelů, tj. učitelů a žáků, a tedy odráží jejich názory, postoje a zkušenosti.*“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 9) Toto tvrzení potvrzuje zaběhnutou praxi na školách, kde se učitelé a učitelky, především z řad starších ročníků, poměrně obtížně sžívají s novými metodami a formami učení, neboť jsou zvyklí na ty, s nimiž se sami seznámili při studiu vysoké školy, a jež mají ověřeny v praxi. Nezřídka se jedná o takové metody, které nejsou příliš kreativní a „zábavné“, nicméně jsou funkční. Máme na mysli například ono známé „přečteme si nyní danou báseň nahlas společně/ potichu každý sám“ a její

pozdější rozbor, zejména co se formální stránky týče, někdy doplněný otázkami z čítanky.

Maňák upozorňuje, že metoda sama o sobě nemůže vystupovat ve výuce izolovaně, neboť je začleněna do struktury výukových činitelů. *„Edukační proces představuje složitý otevřený systém, jímž se rozumí uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou.“* (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 13) Dále doplňuje: *„Učitel svou vyučovací činností podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků. Například zaměřuje pozornost žáků na klíčové informace, vyvolává diskusi o učivu, zadává jim úlohy pro samostatnou práci apod. Těmito postupy tedy navozuje učení žáků.“* (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 15). Činnost, na kterou zvláště bychom měli klást důraz při plánování výuky a neměli na ni rozhodně zapomínat, ba dokonce ji pravidelně do hodiny zařazovat, je právě zpětná vazba, jež tvoří pro nás, učitele, velmi významný evaluační nástroj. Z reakcí žáků na naši výuku si lze ověřit, nakolik je pro žáky zadávání pracovních úkolů srozumitelné, umíme-li látku zprostředkovat pro ně zajímavým a přitažlivým způsobem, dokážeme-li je pozitivně ovlivnit a přitáhnout k četbě, způsobit, že sami ve volných chvílích sáhnou po knize, namísto sledování seriálu či trávení času u počítače. A hlavně: zdali jsme zvolili vhodné postupy k tomu, abychom naplnili naše cíle.

Existuje mnoho způsobů, jakými lze jednotlivé metody rozdělit, např. z hlediska logického postupu, což je typické zejména pro starší vydání didaktik. Maňák v souladu se soudobými trendy zvolil tzv. komplexní dělení metod, v jehož rámci vymezuje tři velké skupiny těchto metod, a sice klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody. (viz Přílohy)

#### 2.4.2. METODY VHODNÉ PRO PRÁCI S POEZIÍ

Výběr metod pro práci s poezií, potažmo s literaturou obecně, by neměl být nahodilý a samoúčelný. Je potřeba mít na zřeteli cíle, které si klademe a kterých chceme dosáhnout, a v souladu s nimi volit vhodné prostředky, jak jich dosáhnout. Cíle by



současně neměly být přehnaně vysoké a nereálné, vždy je potřeba mít na paměti možnosti a potřeby dětí, které učíme. Jako učitelé také musíme mít my sami ujasněné, čeho chceme svým působením v hodině dosáhnout, nakolik je pro nás ve výuce důležité předávání teoretických znalostí, nakolik vytváření postojů a hodnot nebo zda se chceme věnovat například tvorbě čtenářských návyků. Také je potřeba si neustále uvědomovat, že cíle tvoříme pro žáky, nikoli pro sebe. Ne nadarmo má nemálo začínajících učitelů, ani já nejsem v tomto ohledu výjimkou, s definováním cílů i jejich skutečným naplňováním nemalé potíže.

Rovněž nestačí mít jednotlivé metody nastudované jen z odborné literatury, ale pro správné pochopení a uchopení té které metody je potřebný vlastní prožitek, zkušenost. Praktická zkušenost nám dovolí lépe do metody „proniknout“ a „osahat“ si ji, pomůže nám pochopit její vnitřní zákonitosti i možná úskalí, na které je třeba vhodně reagovat a jež by měl učitel umět vyřešit při její pozdější aplikaci metod ve výuce. *„Mě překvapilo, že tohle je metoda INSERT. Naučila jsem se ji v semináři pana XY úplně jinak: říkal, že to jsou dvě značky, jedna znamená, že to, co je v textu, vím, a druhá znamená, že to, co je v textu, nevím. Mně to připadalo takové divné, tak jsem tu metodu nepoužívala, ale teď vidím, že má docela logiku, když se nezkomolí.“* (Košťálová, 2010)

Domnívám se, že všechny tři výše zmíněné prvky (teoretické znalosti, postoje a čtenářství) jsou nedílnou součástí literární výchovy a žádná by neměla být vynechávána, je ovšem otázkou, do jaké míry tu kterou dílčí část akcentovat. Myslím si, že na druhém stupni je stále zapotřebí pěstovat v dětech pozitivní vztah k literatuře. Nabídnout jim čtení jako zajímavou, zábavnou a hlavně kvalitní alternativu trávení volného času k například počítačům či televizním seriálům. Ukázat jim pestrost a barevnost literárního světa, dát jim možnost sdílení, diskutovat nad příběhy či básněmi, tříbit si v diskusích své názory a naučit se je i srozumitelně formulovat. Byť jsou to cíle na první pohled těžko hmatatelné, považuji je za výsostně důležité, neboť budou-li mít děti pozitivní vztah k literatuře, lépe jim později na dílčích textech deklaruji prvky literární teorie. Proto bych navrhovala věnovat se v 6. a 7. ročníku spíše pěstování pozitivního vztahu k četbě, hodně číst a o textech mluvit a sdílet své čtenářské zkušenosti s ostatními. Při debatách je jistě vhodné setkávat se čas od času s literárně teoretickými poznatky, ty by však měly být používány účelně, a teoretický drill by rozhodně neměl přebít potěšení z četby (za nevhodné např. považuji pouhé přečtení

básně jen proto, abychom si stanovili rýmová schémata, neboť takové setkání s poetickým textem vede k jeho pochopitelnému pozdějšímu odmítání). S vzrůstajícím věkem je vhodné zařazovat více literárně teoretických poznatků, jelikož děti jsou již více poučeny i v jiných vzdělávacích oblastech a tyto poznatky se jim tak mohou lépe propojit (např. kontext vzniku díla a doby, v němž vznikalo). Přesto by však podle mého názoru měla převládat práce s textem nad teoretickými zápisy v sešitech.

Chci-li, aby žáci četli texty ne proto, že musí, ale proto, že chtějí, je potřeba je patřičně motivovat, vzbudit v nich zájem, chtění, potěšení ze čtení, předložit jim texty, které je osloví, ke kterým se třeba zpětně budou chtít i vrátit. Z tohoto důvodu nepovažuji za příliš vhodný postup, při němž učitel předloží žákům text, který buď sám nahlas přečte anebo vyzve žáky samostatnému tichému čtení, po němž započne debatu o tom, „co tím básník chtěl říci“ či o jazykových prostředcích. Takový postup považuji spíše za demotivující než motivující. Před čtením samotným je potřeba navodit ve třídě patřičnou atmosféru, připravit žáky na text, s kterým se mají setkat, dát jim příležitost vyjádřit se, co všechno už o daném tématu vědí (čili pracovat s žákovskými prekoncepty), nebo by se dozvědět naopak chtěli, dát jim čas a prostor pro diskusi, sdílení, vnitřní naladění. Pak teprve lze přistoupit k práci s textem a nedílnou součástí by mělo být i zařazení činností po přečtení textu.

Proto je podle mého názoru vhodné postupovat metodou **E-U-R**<sup>8</sup>, čili užívat fázi před čtením (evokaci), během čtení (uvědomění) a po čtení (reflexi) namísto toho, abychom prvně žákům předložili text, který si okamžitě přečtou a teprve záhy se zaobírají otázkami či úkoly vztahujícími se k textu. Ve fázi evokace si žáci mají možnost samostatně a aktivně vybavit, co již o tématu ví, zjistit, jaké o něm mají prekoncepty. Pakliže si je uvědomí, mohou je snáze propojovat s vědomostmi novými. Kromě aktivizace žáka je cílem této fáze také vzbudit v něm zájem o dané téma. Ve fázi uvědomění se snažíme nadále udržovat zájem, který jsme vyvolali v předešlé fázi, a také žáky vedeme k tomu, aby si neustále uvědomovali, jestli nové poznatky chápou a jak jim rozumějí. Tímto postupem si poznatky upevňují a třídí. V poslední fázi se vrací na samý začátek hodiny a reflektují, co se dělo, s jakými vědomostmi do hodiny přišli, co si v jejím průběhu uvědomili, jak jednotlivým informacím porozuměli. Učí se

---

<sup>8</sup> STEELOVÁ, J. a kol. *Co je kritické myšlení /vymezení pojmu E – U – R*). Příručka I. z řady Čtením a psaním ke kritickému myšlení. 1997

formulovat své myšlenky, upevňují nové poznatky a přetvářejí své původní prekoncepty. Ve fázi sdílení se učí vyjadřovat svoje myšlenky, názory, pocity, učí se komunikovat jasně a srozumitelně, přijímají a dávají zpětnou vazbu. To vše jsou schopnosti a dovednosti, kterých budou využívat celý život, je tedy nesmírně důležité, aby si je patřičně osvojili. (Steelová, J., 1997, s. 24n)

Ve fázi před čtením je dobré pracovat s žákovými prekoncepty, s tím, co si do hodin přináší na základě svých předchozích zkušeností, s jeho vědomostmi, znalostmi. Metody, kterých lze využít v této fázi je mnoho, žáci mohou například odhadovat, po přečtení názvu, o čem text bude, mohou tak usuzovat i na základě doprovodné ilustrace či prvního verše. Nabízí se pracovat např. metodou **klíčových slov**. Z textu, s nímž hodláme pracovat, vybereme několik klíčových pojmů, které napíšeme na tabuli tak, aby je každý žák viděl. Můžeme opět sami zvolit, jakou formou necháme žáky pracovat (ve dvojicích, skupinkách či samostatně). Žáci si mají promyslet, jak spolu asi dané pojmy souvisí. K této metodě se vracíme zpět po čtení, během něž žáci zjistí, zda jejich hypotézy byly správné. Další možností je **volné psaní**, kdy žáci píšou po stanovenou dobu vše, co je napadne k tématu. Po dobu psaní by v něm neměli ustávat, ale snažit se psát po celou dobu. Dokud děti nejsou na tuto metodu zvyklé, je lepší stanovit kratší čas, protože zejména zpočátku pro ně bude obtížné psát bez ustání k tématu. Postupem času můžeme tuto dobu prodlužovat podle možností skupiny. Pracujeme-li s tématem, o kterém by žáci mohli slyšet poprvé, je vhodné užít metodu **brainstormingu**. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích, v malých skupinách ale i jako celá třída. Jejich úkolem je zapsat si všechny nápady, myšlenky, vědomosti, které se jim vybaví, řekne-li se dané téma. V prvotní fázi by tato aktivita měla skutečně být „bouří mozků“, smrští nápadů, které je spontánně napadnou a jež netřídí, nehodnotí, jen zapisují. Až později se k jednotlivým pojmům vracíme a ujasňujeme si, zda jsou opravdu relevantní vzhledem k tématu, nebo ne. Na podobném principu stojí i **myšlenkové mapy**. Při jejich tvorbě však kromě zaznamenávání jednotlivých pojmů se mezi nimi snaží žáci i nalézt souvislosti. Vzniknou tak skutečně jakési mapy s jedním centrálním pojmem a sítí dalších pojmů na nižších úrovních.

Ve fázi při čtení můžeme dát žákům prostor pro to, aby vyjádřili, zda text splňuje jejich očekávání, nebo je něčím dalším překvapil, mohou jednotlivá místa, události, postavy spojovat se svou vlastní zkušeností, zážitky, hovořit o souvislostech,

jež je napadají během čtení. A když ne hovořit, pak zapisovat pomocí např. **podvojného deníku**, který umožňuje žákům okamžitou reflexi textu. Metoda vede žáky k vnímavému čtení, pomáhá jim formulovat si pro sebe postoj k textu, názor na něj, propojit ho s vlastními prožitky. Pasáže, které na žáka nejvíce zapůsobí, si zapíše do deníku a připojí vlastní komentář. Je vhodné psát si zápisky průběžně, kvůli aktuálnímu emočnímu rozpoložení při četbě. Své postřehy z četby mohou žáci sdílet ve fázi reflexe ve dvojicích či v celé třídě, nebo lze zvolit formu tzv. trojitého zápisu, kdy žáci zapisují úryvky z textu, své komentáře k nim a následně do třetího sloupce jejich komentář okomentuje další žák, případně sám učitel.

Využít můžeme také např. **čtení s otázkami**, které pomáhá žákům uvědomovat si, o čem čtený text je. Žáci si navzájem pokládají otázky týkající se textu, učí se tak formulovat otázky, zamýšlet se nad textem, uvědomovat si odlišné vnímání jednoho a téhož. Metodu je vhodné provádět ve dvojicích. **Řízené čtení a myšlení (DRTA)** je založeno na podobné bázi. Žáci čtou společně text, a toto čtení řídí učitel pomocí otázek a úkolů, které vkládá do čteného textu. Ty slouží k zamyšlení nad textem, společně s žáky nad otázkami uvažuje, reflektuje text, hledá jeho možné významy. Rozvíjí se tak čtenářská vnímavost, schopnost uvažovat nad textem, hledat souvislosti uvnitř i vně textu.

Ve fázi po četbě bychom měli dát žákům čas na to, aby v nich právě přečtený text mohl doznít. Aby si uvědomili, jaké emoce v nich text vyvolal, co jim připomněl nebo co se dozvěděli, případně by se ještě dozvědět chtěli. Teprve pak se ptejme žáků, nebo je nechme sdílet své čtenářské zážitky s ostatními. Mohou napsat i kratší reflexi o něčem, co je v textu zaujalo. Využít lze metodu **dopis autorovi/ postavě**, jehož prostřednictvím se žáci mohou znovu vrátit k přečtenému a sami pro sebe si shrnout hlavní myšlenku díla, zaujmout k textu vlastní stanovisko, ptát se po smyslu, emočně znovu prožít zajímavou pasáž textu, „zeptat“ se autora či postavy na nejasnou pasáž či pohnutky k tomu či onomu, s nimiž třeba nesouhlasí. Metoda je vhodná zejména pro introvertně založené žáky, kteří se ne vždy cítí komfortně při sdílení s jinými. Metoda **poslední slovo patří mně**, která je vhodná pro překonání prvotního ostychu. Žáci čtou samostatně jeden text a již během čtení si mají žáci vybrat nějakou pro ně zajímavou nebo něčím závažnou pasáž a udělat si z ní výpisky. K těmto poznámkám napíše i osobní komentář s důvody, proč a čím jej tato pasáž oslovila, zamyslí se nad ní, nad

obsahy, které sděluje čtenáři, jak a čím k němu samotnému text promlouvá a čím ho zaujala. Následuje fáze sdílení, v níž si pak žáci předčítají jednotlivé výpisky a vyjadřují se k tomu, proč si ji jejich spolužák asi vybral, co zajímavého ho na textu mohlo zaujmout atd. Až na závěr přečte dotyčný žák svůj vlastní komentář. Metoda je vhodná pro uvědomění si, že existuje mnoho různých pohledů na jeden a ten samý text, který si každý čtenář může interpretovat na základě svých zkušeností a vědomostí rozličným způsobem. Žáci se také učí naslouchat si navzájem a respektovat své názory.

Všechny tři fáze se pak prolínají v tzv. komplexních metodách, ke kterým řadíme např. **čtení s předvídáním**. Jedná se o metodu, při níž žáci přemýšlí nad tím, jak se bude daný text vyvíjet. Všichni žáci pracují s jedním textem, který ale nemají (alespoň z počátku) k dispozici kompletní. Učitel jim jej předkládá po částech. Po každé části mají žáci za úkol vyvodit, kterým směrem se bude děj vyvíjet. Jednají na základě informací obsažených v textu, ale i na základě vlastních zkušeností či znalostí. O svých závěrech mohou diskutovat ve dvojici, ve skupinách, případně v rámci celé třídy. Ve fázi po čtení si pak žáci ujasní, nakolik se shodovaly jejich návrhy se skutečným děním v textu. Zejména v počátcích uvádění této metody je vhodné, aby učitel text rozstříhal či výrazně rozčlenil jednotlivé části textu. **Čtení s tabulkou předpovědí** je metoda podobná metodě předchozí. Rozdíl je v tom, že žáci mají k dispozici tabulku, do níž si zaznamenávají své poznatky. Tím je zpřesňováno a systematizováno porozumění textu. Žáci pracují ve dvojicích vlastním tempem, na závěr sdílí své postřehy se zbytkem třídy. Mnoho učitelů do svých hodin pravidelně zařazuje **dílňky čtení**, což je čas vyčleněný k tomu, aby si žáci do hodin nosili vlastní knihy, které si po stanovenou dobu individuálně čtou. Po čtení si zapisují své postřehy, dojmy z četby do tzv. podvojného deníku. Tyto postřehy mohou posléze sdílet se svým spolužákem v lavici, v malých skupinkách či dokonce v rámci celé třídy. Diskuse o čteném může probíhat čistě mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Jedná se o metodu velmi variabilní, v níž může učitel pracovat s dynamikou třídy a s tím, jak zná žáky a jejich čtenářství a dílnu čtení tak uzpůsobit jejich potřebám- v našem případě ji cíleně zaměřit na čtení poetických textů.

Existuje ještě mnoho dalších možností, jak s poezií pracovat, zmíníme se tedy ještě o těch aktivitách, které jsme využili při tvorbě jednotlivých lekcí. Neměli bychom v procesu seznamování žáky s poezií na jejich **vlastní tvorbu poezie**. To se může dít na základě užití klíčových slov, z nichž nemusíme jen usuzovat, o čem by báseň mohla být,

ale které mohou být i slovy návodnými pro tvůrčí činnost. V procesu tvorby můžeme jít i dále a pokusit se vytvořit celou sbírku poezie dané třídy, jejíž „Ariadninou nití“ může být společný zážitek nebo téma, jež si žáci zvolí či dokonce se může jednat o parafrázi na sbírku oblíbeného autora, sbírka variant jedné a téže básničky, s níž pracovali žáci dříve, a která je zaujala. Možností je vsutku mnoho a záleží na kreativité jednotlivých učitelů.

Pozornost bychom měli věnovat i **ilustraci** básní, neboť ilustrace je mnohdy tou, která upoutá žákovo oko, a ten pak sáhne po té které knize. Sledujme s žáky, nakolik se ilustrace a text doplňují nebo naopak ruší, koresponduje-li skutečně ilustrace s obsahem či je spíše nadbytečná. Ilustraci můžeme, stejně jako klíčová slova, využít i ve fázi evokace, například: O čem asi bude daná báseň? Dokázali byste, na základě doprovodného obrázku, odhalit hlavní myšlenku textu? Přesah do předmětu výtvarná výchova je nasnadě, vždyť spojením slovesného a výtvarného umění se zabýval spisovatel Josef Brukner, jež známá výtvarná díla doplnil básnickým textem. V nedávné době spojili své síly i Josef Hiršal a Petr Nikl a vytvořili velmi interaktivní sbírku básní Hiršalův skicák<sup>9</sup>. Výtvarně zdatnější žáci mohou vytvořit například plakát, lákající potenciální čtenáře k přečtení některé sbírky.

Vedle výtvarného umění lze samozřejmě využít i **umění divadelního** či **filmového**, kdy můžeme s žáky porovnávat originální text a filmovou adaptaci, sledovat, co převedení literárního díla na filmové plátno udělá s vyzněním básně, zdali dojde k posunu významů, změní-li se nějak nahlížení žáků na některé postavy. Zajímavé je i sledovat, nakolik dílo umocní anebo naopak potlačí přidání hudby a je-li ta volena ohleduplně a v souladu s vyzněním básně, nebo ji naopak hudba posune jinam. Nabízí se například pracovat s filmovým zpracováním Kytice a Máje F. A. Brabce.

Se staršími žáky se můžeme pustit i do problematiky **překladů** a propojit tak český jazyk s jiným světovým jazykem. Žáci si při vlastních překladatelských pokusech mohou vyzkoušet, že toto řemeslo není vůbec snadné, a že zachovat význam původní básně a přitom užít správně jazykových i básnických prostředků tak, aby verše nebyly kostrbaté a text nesmyslný, není rozhodně jednoduché. Při porovnávání různých

---

<sup>9</sup> <http://www.kosmas.cz/knihy/149993/hirsaluv-skicak/> [cit. 2014-01-10]

překladů z per známých spisovatelů navíc můžeme žákům ukázat, co je to autorský styl a ti si mohou lépe nalézt „toho svého“ autora a třeba to pro ně bude impuls k tomu si od něj něco dalšího přečíst.

## 2.5. CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Uvažujeme-li o tom, jakým způsobem pracovat na 2. stupni s poezií, jaké volit metody a postupy při výuce, považujeme za nezbytné seznámit se s charakteristikou tohoto období z hlediska vývojové psychologie. Toto poznání nám umožní lépe se orientovat v potřebách dětí v tomto, v mnoha ohledech problematickém, období.

Marie Vágnerová vyděluje v období školní docházky tři etapy vývoje dítěte:

- raný školní věk trvající od 6-7 let do 8-9 let
- střední školní věk trvající od 8-9 let do 11-12 let
- starší školní věk trvající do 15 let, dle autorky potažmo celý 2. stupeň

Přičemž třetí fázi zahrnuje také do období dospívání, adolescence (též pubescence) kterou vymezuje 11-15 lety. (Vágnerová, 2005, s. 237) V tomto období dochází u dětí ke značným biologickým, psychologickým i sociálním změnám. „*V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o variantách, které reálně neexistují.*“ (Vágnerová, 2005, s. 323) Zatímco v prepubertálním období děti uvažovali o konkrétních věcech, o světě takovém, jakým skutečně je, v tomto období se od tohoto způsobu myšlení pozvolna oprostují a jsou schopni uvažovat hypoteticky, co by mohlo být, co by se mohlo dít. Nevidí černobíle, ale ptají se po variantách, možnostech, posuzují problém z více hledisek. Při práci s poezií tohoto lze využít při rozklíčování možných významů, metafor, aluzí, skrytých narážek. Děti již nečtou a nechápou text v rovině samotných slov, ale táží se po významech, hledají „za slovy“.

Vskutku mohutnou proměnou prochází emoční vývoj jedince. V tomto období bývají děti (dospívající) přecitlivělí, vztahovační, mívají neadekvátní reakce na podněty, neradi dávají své city na odiv. (Vágnerová, 2006, s. 341) Další z odborníků v oboru psychologie dítěte je Pavel Říčan, který hovoří o tzv. mechanismu kyvadla. V době, kdy ještě dospívající neví, jak by se měl s nastalou situací vypořádat, se někdy vrací k dětské hře, mnohdy až infantilnímu řešení situace. Častou obranou je taktéž únik do fantazijního světa.

Při práci s poezií lze, byť by se to na první pohled mohlo zdát paradoxní, využít i dalšího jevu, který se v tomto období u dospívajících vyskytuje více než často, a který



souvisí s proměnou jejich autoregulačních schopností. Jedná se o neschopnost u věci setrvat, tak zvaně „dotáhnout věci do konce“. Přímo ideálně se v tomto světle jeví práce s poezií, neboť jde o texty většinou kratšího rozsahu, na jejichž přečtení není potřeba dlouhého času, a o němž se dá navíc široce diskutovat a polemizovat, což dětem v této fázi vývoje více než vyhovuje.

### 3. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce představím vzorové vyučovací lekce práce s poezií na 2. stupni základní školy. Na základě prostudované odborné a didakticky zaměřené literatury jsem vytvořila sadu lekcí napříč druhým stupněm, které jsem odzkoušela s žáky ZŠ Hanspaulka. Uvědomuji si, že texty, s kterými pracuji, skýtají mnoho možností, jak s nimi pracovat, a že mé návrhy jsou jen jednou z těchto možností. Každý učitel může text uchopit jinak a odlišně s ním pracovat, stejně jako si může klást odlišné cíle. Snažila jsem se v lekcích o pestrost ve výběru textů, autorů ale i období, v nichž byly texty vytvořeny, rovněž jako o rozličnost aktivit, s kterými v lekcích pracuji. U všech lekcí je kladen veliký důraz na komunikaci, ať už komunikaci mezi textem a žákem, mezi žáky navzájem či mezi mnou a žáky. Snažila jsem se pracovat s tvořivými činnostmi, neboť se domnívám, že právě tyto mohou být pro žáky přitažlivou a zajímavou cestou, jak se s poezií „sblížit“. V několika lekcích jsem také pracovala s mezipředmětovými přesahy, zejména do výtvarné výchovy, což je můj druhý aprobační předmět, a do anglického jazyka, neboť jej mají žáci na této škole od první třídy, a více než polovina s ním začíná již v mateřské škole. Jsou tedy jazykově dostatečně vybaveni na to, aby dokázali pracovat i s originálem textu (jak jsem si ověřila v lekci „Havran“) nebo s programem v anglickém jazyce (lekce Storybird). Lekce jsou řazeny dle jednotlivých ročníků, pro něž jsem je navrhla, a v nichž také byly odzkoušeny. Každá lekce sestává ze dvou částí. První část vždy uvozuje tabulka, v níž je vymezen ročník, pro který je lekce určena, časová dotace, cíle, aktivity a pomůcky potřebné k provedení lekce. Za tabulkou následuje popis lekce. Druhou část lekce tvoří reflexe odučené hodiny. Veškeré materiály (kromě textů, které lze nalézt v čítankách pro příslušný ročník), které jsem v lekci použila, např. obrázky či pracovní listy, jsem zařadila do Příloh.

### 3.1. METODOLOGIE VÝBĚRU TEXTŮ

Jsem si dobře vědoma toho, že výběr textů nesmí být záležitostí nahodilou, ale že je při něm potřeba dbát mnoha aspektů. Prozkoumala jsem kurikulární dokumenty, abych získala přehled o tom, jakých obsahů bych se měla svými lekcemi dotknout, s jakým učivem by se měli žáci setkat. Dále jsem přečetla rozličné odborné, pedagogické a didaktické publikace, abych získala dostatečné množství teoretických poznatků, jichž v lekcích využiji. Pečlivě jsem prohlédla dostupné čítanky, abych zjistila, s jakými texty by žáci měli být seznámeni na druhém stupni. Kromě textů uvedených v čítankách, mi další inspirací byly i různé výběry básní či odborné knihy (např. Tyglík poezie pro děti 20. století či Nezvalovy Moderní básnické směry). Kromě textů samotných jsem sledovala i autory, kteří jsou žákům nabízeni.

Po důkladném prozkoumání literatury a dalších zdrojů jsem vybrala texty a autory, o nichž se domnívám, že mají žákům co nabídnout, že by je mohly oslovit, zaujmout, ať už tematikou, zpracováním, obsahem, nebo svou hravostí a vtípem, kterého se ne vždy ve škole dostává. Snažila jsem se, aby byly zastoupeny texty starších i současných autorů, českých i světových, aby tak lekce byly co možná nejkomplexněji pojaty. Aktivity, jichž bylo v lekcích využito, se liší. Chtěla jsem, aby žáci v každé lekci pracovali s texty různými metodami a postupy, aby si tak měli šanci texty „osahat“ z co možná nejvíce stran. Veliký důraz v lekcích jsem kladla na komunikaci, sdílení poznatků, myšlenek i pocitů, a to v průběhu celé lekce, v souladu s třífázovým modelem E-U-R (viz v kapitole Metody vhodné pro práci s poezií). V lekcích žákům představuji, mimo jiné, díla autorů Komenského, Šruta, Frynty, Leara, Žáčka, Seiferta, Čelakovského, Dyka nebo Poea, opomenout jsem rozhodně nemohla ani díla velikánů Máchy a Erbena. Texty náleží k rozličným literárním žánrům a útvarům. V lekcích je propojena vlastní kreativní tvorba žáků i procvičování či získávání literárně teoretických poznatků.

Snažila jsem se, abych vytvořila takové lekce, které by byly nejen přínosné pro žáky, jež by jejich prostřednictvím mohli objevovat krásy poetického světa, ale také inspirací pro učitele, kteří nezdůvodně nevědí, jak poezii vyučovat.

### 3.2. CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ A ŽÁKŮ ZŠ HANSPAULKA

Své lekce, které jsem připravila, jsem vyzkoušela s žáky druhého stupně na ZŠ Hanspaulka. V každém ročníku jsou dvě paralelní třídy o nepříliš vysokém počtu žáků, například současné deváté třídy mají pouze 16 a 17 žáků, což umožňuje více individualizovat výuku. Materiálně je škola vybavená až nadstandardně, všechny třídy mají dataprojektor, některé k němu mají připojenou interaktivní tabuli, jiné tzv. Smart TV. V každé třídě je počítač s připojením na internet. Dále škola disponuje netbooky a nově i tablety, které jsou žákům k dispozici. I já jsem tohoto ve svých lekcích využila. Velký důraz je ve škole kladen na výuku jazyků, zejména anglického, poněvadž mnohé děti se s ním setkávají již v přidružené mateřské škole a všichni pak od 1. třídy. Na druhém stupni si tedy mohou dovolit pracovat i s originálními texty. Velikým přínosem pro žáky i učitele je školní knihovna nacházející se přímo v budově školy, kam žáci mohou zavítat každý den v týdnu. Nachází se v ní velké množství knih různých žánrů, knihovna rovněž úzce spolupracuje s městskou knihovnou. Žáci si tedy mohou přes školní knihovnu objednat svazky i z městské, čímž mají přístup k literatuře velmi usnadněn.

Lekce jsem vyzkoušela ve všech ročnících a všech paralelních třídách na druhém stupni, díky vstřícnému přístupu mých kolegů, kteří mi své hodiny „propůjčili“. Získala jsem tak cenný materiál pro vypracování lekcí, zvláště pak jejich reflexí. Možnost vyzkoušet si touž lekci v různých třídách shledávám za nesmírně cennou, protože její provedení závisí na mnoha faktorech, například na tom, jaká je aktuální nálada třídy nebo zda se jedná o první nebo poslední hodinu, a výsledek se proto může v každé třídě lišit. Obecně bych chtěla říci, že se mi s žáky ve všech třídách pracovalo velice dobře, reagovali na mě pozitivně, přestože nejsem jejich učitelka, snažili se plnit úkoly, přemýšleli, diskutovali, tvořili, kladli otázky, bylo vidět, že je to pro ně v jistém slova smyslu oživení. Za celou dobu jsem nemusela řešit žádný kázeňský problém, za což jsem byla nesmírně ráda.

### 3.3. LEKCE

#### 3.3.1. POEZIE, KTERÁ MI SEDNE

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	6.
Časová dotace	90 min.
Cíle	Zmapování poetických textů, které žáky zajímají. Zopakování základních poetických pojmů (verš, rým, rytmus). Žák si vyzkouší práci s textilním materiálem (mezioborový přesah - výtvarná výchova). Žák doporučí spolužákům sbírku básní na základě vlastní čtenářské zkušenosti. Žák sdílí své názory s ostatními, dává a přijímá zpětnou vazbu. Žák jasně a srozumitelně formuluje svůj názor a podloží jej vhodnými argumenty.
Aktivity	Práce s textilním materiálem, hlasité čtení, diskuse, poslední slovo patří mně
Pomůcky	Jednobarevné triko, fixy na textil, poetické texty

Tuto lekci je dle mého názoru vhodné zařadit na začátku šesté třídy, při prvotní práci s poezií. Ne vždy totiž mají učitelé prvního a druhého stupně čas společně prodiskutovat, co vše s žáky v průběhu let dělali, nakolik mají žáci povědomí o literárních druzích, zejména o poezii, s jakými autory byli seznámeni či jaké texty

četli a jak s nimi bylo pracováno. Chtěla jsem zmapovat, jaké poetické texty žáky oslovují, jaké mají o poezii povědomí a jaký k ní mají postoj, zjistit, jaká témata žáky aktuálně zajímají. Tato zjištění mi mohou pomoci při výběru textů do dalších hodin literatury. Také sami žáci mohli při diskusi o vybraných titulech zjistit, jaké jsou jejich čtenářské preference, co koho zajímá, jaká témata oslovují spolužáky. Mohli se navzájem inspirovat k přečtení některé sbírky či jen konkrétní básně.

Hodině předcházel domácí úkol, jehož zadáním bylo, že si mají žáci do hodiny přinést sbírku básní nebo konkrétní báseň, která je samotné nějakým způsobem oslovila. Také si měli donést čisté, pokud možno jednobarevné, triko bez obrázků. Více informací nedostali. Byť by se mohlo zdát, že je napadne, co bychom s tím mohli dělat, opak byl pravdou. Většina žáků si teprve v hodině zažila svůj „aha moment“.

V úvodu hodiny jsem jim sdělila, že se dnes budeme zabývat „poezií, která jim sedne“, a to v přeneseném i doslovném významu slova. Posadili jsme se do kruhu a představili jsme si texty, které si žáci přinesli. Každý seznámil druhé se svým výběrem a měl také připojit důvod, proč si konkrétní text vybral. Také mě zajímalo, kde text hledali, zda šli do školní či městské knihovny, do své domácí knihovničky, jestli jim knihu doporučil kamarád nebo ji sami již dříve četli a líbila se jim natolik, že po ní sáhli znovu. Pak se rozdělili do pracovních skupin (dvojice, případně trojice) a byl jim zadán další pracovní úkol.

Nyní měli na svá trika přepsat báseň, případně její část, která je nejvíce oslovila. Vybrat si mohli libovolnou část trika ovšem tak, aby to bylo v souladu s básní samotnou. Nechala jsem jim možnost volby, jakým způsobem báseň zaznamenají a také, přidají-li k ní ilustraci.

Na tuto práci dostali žáci 20 minut, které jsem však musela protáhnout, neboť se do práce ponořili až s nečekanou vervou. Potěšilo mě, jak si sami, aniž bych jim cokoli řekla, pomáhali (u psaní seznali, že bude lépe, budou-li si navzájem triko napínat, někteří si dokonce předčítali básně navzájem). Už v průběhu práce měli veliký zájem o činnost svých spolužáků, doptávali se, proč to ten druhý píše právě takovým způsobem a právě sem, co ho vedlo k výběru básně, diskutovali nad jejím obsahem. Intuitivně tak činili to, co bych po nich já chtěla posléze. Práce s textem nám nakonec zabrala zbytek hodiny.

V druhé hodině jsem žáky požádala, aby si svá trika, nyní už umělecké artefakty, oblékli. V tomto okamžiku došlo k dalšímu „aha momentu“, při němž žákům plně došla mnohovýznamovost slova „sednout“. Dala jsem jim prostor, aby se rozešli po třídě a podívali se na ostatní výtvary, přečetli si úryvky z básní, potichu, aniž by se na cokoli doptávali. Pak jsem je vyzvala, aby se vrátili na svá místa. Pro následující práci jsem zvolila metodu „poslední slovo patří mně“. Modelovala jsem situaci, v níž jsme se přenesli do umělecké galerie, kde probíhala výstava uměleckých děl a setkání s jejich autory. Pohovořili jsme o tom, jak probíhají takové výstavy a vernisáže. Z dětí se pro tuto chvíli stali odborníci na umění, kteří se mohli vyjadřovat k jednotlivým dílům – k volbě uměleckých prostředků, výběru textu, k celkovému dojmu, k formě zpracování, zkrátka ke všemu, co je při prvním prohlížení napadlo, a k čemu cítili potřebu se vyjádřit. Každý žák ještě jednou ukázal své dílo ostatním a ti na něj reagovali, sdělovali autorovi díla své domněnky. Například: „Lucko, ty máš tu báseň umístěnou tam, kde je srdce, to asi proto, že je o lásce.“ „Marku, já jsem si říkal, proč máš to triko naruby, a když jsem si přečetl tu básničku, ona byla taková popletená, moc nedávala smysl. Vlastně je taky taková naruby.“ Až když se vyjádřil každý, kdo se vyjádřit chtěl, promluvil sám autor a názory, které zazněly, potvrdil nebo vyvrátil.

Vybrané odpovědi žáků (na otázky proč si texty vybrali a kam ho umístili):

„Najednou jsem tu báseň viděla a ona přesně pasovala na mé současné pocity. Když to triko teď vidím, tak se mi přesně vybaví moje pocity. Rovnou jsem to chtěla mít napsané na zádech, aby to bylo dobře vidět. Vybrala jsem druhou sloku a pak ještě část 4. sloky, protože ta báseň byla hodně dlouhá a hlavně tento úryvek se mi zdál nejvíce výstižný.“

„Napsala jsem jednu sloku. Hned jsem věděla kam, protože jsem měla Zlatý kolovrat a jak jí useknou ty končetiny, tak proto jsem psala na rukávy.“

„Napsala jsem to na srdce, protože je to pro mě srdeční záležitost. Vybrala jsem si sice část básně, ale celé se to kolem toho točí. Já pořád říkám, že by se měla říkat pravda a své city. Je to i v té básni- jinak ti to zlé a škodlivé na duši uvízne.“

„...zezadu jsem to napsal na celá záda a jen dvě sloky. A to proto, že už to chytilo pointu, víc nebylo nutný psát.“

„Přepsala jsem na tričko poslední strofu, protože se mi zdálo, že celou báseň vysvětluje. Umístila jsem ji na zadní část dolů na pravou stranu, protože je na konci.“

Diskusi jsem musela trochu korigovat, aby se dotazy příliš neopakovaly a prostor dostalo co nejvíce žáků. Byla jsem ráda, že žáci ve svých otázkách a odpovědích nešli jen „po povrchu“, ale že se zajímali o důvody výběru textů (úryvků), o tom, proč si druzí ten který úryvek vybrali, jak ho na triko zaznamenali, jak výběr umístění souvisí s textem, s jeho obsahem. Dokázali i pojmenovávat své pocity, které v nich vyvolávalo první čtení básně i její pozdější přepisování. Všimli si obsahu, smyslu textu, někteří žáci zmínili i teoretické pojmy jako verš, strofa, rým, bylo tedy vidět, že mají povědomí i o literární teorii spjatou s poezií. Před koncem hodiny jsem převzala slovo, poděkovala všem za jejich práci. Trika jsem využila k výzdobě třídy.

### **3.3.1.1. Reflexe lekce**

Cíle této lekce nebyly ani tak vzdělávací, jako spíše zážitkové a tvořivé. Chtěla jsem, aby prvotní setkání s poezií na druhém stupni pro žáky nebylo spojeno s pouhým čtením básničky v učebnici a jejím následným rozborem, ale aby žáci sami měli možnost výběr textu ovlivnit, aby si báseň mohli „osahat“. Chtěla jsem si i já do jisté míry zmapovat, jaký typ poezie žáky zajímá a nakolik se tento zájem shoduje s básněmi v čítance, které jsou žákům předkládány. Tento můj dílčí cíl se nepodařilo tak docela naplnit kvůli tomu, jak si žáci texty opatrovali. Při zadávání úkolu jsem je prosila, aby si dali s výběrem záležet, využili školní knihovnu, která je poezií poměrně slušně zásobena, a aby si vzali několik knih do ruky a prošli si jednotlivé texty, než si zvolí ten svůj. Ukázalo se, že jen menšina si svůj text ve výsledku vybrala sama. Tito se ještě rozdělili na dvě poloviny- ta první se s textem setkala již dříve na prvním stupni a tehdy je text nějakým způsobem oslovil (nejčastěji citovanými byli autoři Frynta a Žáček), nebo si vybrali text, který se učili nazpaměť, a tudíž pro ně byl známý, přičemž známý se u některých rovnalo oblíbený, jak vyplynulo z diskuse. Druhá skupina žáků do knihovny skutečně zavítala, nicméně někteří vzali zavděk první knihou, která jim přišla „pod ruku“, jiní vzali zavděk první knihou, kterou jim doporučila paní knihovnice, aniž by ji sami otevřeli a něco si přečetli. Až v hodině pak vybírali narychlo konkrétní text (úryvek), což se podepsalo na jejich celkové práci. Dalším text doporučili rodiče



a poslední skupina jednoduše sáhla po tom, „co bylo doma“. Trochu mě tímto přístupem zklamali, protože na vyhledání textu měli více než týden a doufala jsem, že se díky výběru textu dozvím něco o žácích samotných, o jejich čtenářství, o tématech, která je zajímají, o autorech, o nichž by se chtěli dozvědět více. Je sice pravda, že alespoň malé povědomí o jejich poetických preferencích jsem získala, nicméně ne takové, jako jsem očekávala. Když jsem doma nad lekcí zpětně přemýšlela, došla jsem k závěru, že jsem vlastně vděčná za to, že většina vůbec šla do knihovny namísto toho, aby vzali nahodilou knížku z domova. To, že z této skupiny si většina raději nechala doporučit dílo paní knihovnicí, jsem nakonec také vnímala pozitivně, byť mě v hodině mrzelo, že si tak svůj úkol děti velmi usnadnily. Na druhou stranu je pravdou, že „umět si vybrat knihu“ není dovednost jednoduchá a ne všechny děti k tomu byly vedeny na prvním stupni, proto jsem neměla předpokládat, že si děti budou okamžitě vědět rady.

Jednalo se o velice živou a upovídanou skupinu, takže nám úvodní diskuse zabrala více času, než jsem původně plánovala. Překvapilo mě, že poezie není žákům tak úplně cizí, že některá díla znali a že je zajímá, co si to ostatní donesli za texty. Jakýkoli čas, který je věnován diskusím, komunikaci, vyjadřování názoru, považují za přínosný, neboť jim formulace vět činí velké potíže. Rovněž se je snažím vést k popisnému jazyku, místo aby používali fráze typu: „Vybral jsem si knihu proto, že se mi prostě líbí.“ Možná i proto nám diskuse zabrala více času, než bylo zamýšleno, neboť jsem je neustále upozorňovala na komunikační chyby (často začínají věty „zprostředka“, řeč prokládají tzv. hezitačními zvuky a výplňkovými slovy, neptají se k věci, nemluví ke konkrétní osobě atd.), chtěla jsem také, aby své názory zdůvodňovali, protože i to jim činí problémy.

Práce s textilním materiálem žáky očividně velice bavila. Zařadila jsem ji, protože si uvědomuji, že žáci za sebou rádi vidí konkrétní výsledky. Navíc mě osobně zajímalo, kam báseň umístí, zdali toto umístění bude nějak korespondovat s obsahem textu nebo pocitem, který v žácích vyvolá. Ukázalo se, že nad tím hodně z nich opravdu přemýšlí, a že si dávají záležet a nechtějí, aby jejich práce byla nahodilá. Hovořila jsem s nimi v průběhu jejich tvorby a kupodivu i ti, s kterými už „řádně mává puberta“, byli sami překvapeni, že je to baví. Mnozí se dokonce pustili do zaznamenání básně ve formě kaligramu, téměř polovina připojila i ilustraci. Až na výjimky opsali báseň celou, byť mohli zaznamenat i jednu sloku, často v následné reflexi zaznívalo, že kdyby bývali

napsali jen úryvek, nevyzněla by ta báseň, byla by pro ně neúplná. Domnívám se tedy, že i přes původní odmítavý postoj k poezii patrný na začátku hodiny, zvláště u některých, se mi povedlo vyvolat v nich zájem o text a jeho obsah. Už v průběhu si navíc četli texty navzájem a diskutovali spolu o tom, proč si ho ten druhý zvolil. Osobně mě také potěšilo, že si žáci navzájem pomáhají, aniž bych je na to explicitně sama upozorňovala. Svědčilo to o přátelském naladění skupiny i důvěře, která mezi nimi panuje. Snad i proto byla následná diskuse velmi otevřená.

Bylo vidět, že jsou žáci se svou prací spokojeni, mnozí až udiveni nad tím, jak se jim to povedlo (zejména slyšeli-li chválu z úst druhých). V diskusi, která následovala, bylo nejprve nutné překonat úvodní ostych ptát se sebe navzájem. Zpočátku jsem jim trochu pomáhala a ptala se také, u druhého, třetího žáka už se ptali sami. Metodu jsem zvolila záměrně, chtěla jsem jejím prostřednictvím naučit klást žáky otázky a odpovídat na ně, což je dovednost, kterou je očividně neustále procvičovat, často se totiž setkávám s tím, že samotná formulace otázek či vět dělá dětem problémy, nehledě na jejich zodpovídání. Často vůbec otázku nevnímají, odpovídají na něco jiného. Učili jsme se tak si vzájemně naslouchat, a také umět přijmout cizí názor, respektovat jej a umět na něj adekvátně reagovat, což je pro většinu, i nás dospělých, obzvláště obtížné. Po dobu diskuse panovala uvolněná, přátelská atmosféra a dotazy dětí k sobě navzájem byly spíše pozitivního charakteru, děti projevovaly skutečný zájem. Trochu jsem se bála, nebudou-li na sebe někteří útočit, což se naštěstí nestalo.

Bohužel se nedostalo na všechny, hlavně zpočátku jsem nechala děti zbytečně rozvláčně hovořit. V dobré víře, aby své tvůrčí pohnutky slyšeli všichni, jsem zvolila celoskupinovou diskusi. Pro příště bych ale navrhovala vytvořit menší skupinky, v nichž by žáci pracovali, aby tak každý dostal příležitost ptát se a odpovídat. Nabídla jsem tedy alespoň jejich paní učitelce, že mohou v další hodině lekci dokončit. To se nakonec z časových důvodů nestalo, což bylo možná i dobře, neboť to znamenalo týdenní časový odstup a zřejmě by se jim po takové odmlce nepodařilo navodit opět onu tvůrčí a uvolněnou atmosféru. Trika jsme alespoň na čas využili k výzdobě třídy, takže ve volných chvílích se k nim mohli žáci vracet. Je pravdou, že díky tomu aktivita vzbudila zájem u kolegů i dětí z jiných ročníků.

Celkově pro mě tato dvouhodinovka byla velmi milým překvapením. Očekávala jsem, že někdo triko nebo text zapomene. Trika si kupodivu donesli všichni, text dva

žáci zapomněli, ale měli štěstí, že byla školní knihovna otevřena i dopoledne a texty si také obstarali, byť ne vždy tak, jak jsem očekávala (viz výše). Překvapila mě sdílnost žáků již při prvním diskusním kolečku a zejména projevový zájem o sebe navzájem v druhé hodině. Trochu jsem se bála, že při samostatné práci bude někdo příliš brzy hotov a bude druhé vyrušovat, což se naštěstí nestalo. Pro příště je potřeba lépe promyslet systém diskuse druhé hodiny, řešením by mohlo být rozdělení do skupin, aby dostal šanci promluvit každý. Učitel tedy neuslyší mluvit všechny, na druhou stranu je třeba ujasnit si, zda je důležitější, aby je slyšel, nebo aby měl každý žák možnost sdílet svůj literární zážitek s ostatními.

### 3.3.2. ORBIS PICTUS

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	6.
Časová dotace	90 min.
Cíle	Žák zhodnotí, zda je propojení textu a doprovodné ilustrace účelné a smysluplné. Žák vytvoří vlastní literární text, který doplní o vhodnou ilustraci korespondující s obsahem textu. Žák jasně a srozumitelně formuluje svůj názor. Žák dává i přijímá popisnou zpětnou vazbu.
Aktivity	Brainstorming, tvorba ilustrace k textu, volné psaní, popisná zpětná vazba
Pomůcky	Čítanka, ukázky z Orbis Pictus, výtvarné potřeby

Lekce Orbis pictus vznikla jako spontánní nápad, když jsem byla na praxi. Měla jsem s žáky probírat dle čítanky J. A. Komenského. Paní učitelka mi doporučovala, dle metodické příručky, jako doprovodnou aktivitu vytvořit letáček na téma mor. Ačkoli jsem si byla vědoma, že právě tato nemoc ovlivnila Komenského život, nepřipadala mi doporučovaná aktivita natolik přínosná pro samotné žáky, abych jí věnovala hodinu (letáček měl mít čistě informativní charakter o tom, co je to mor, jak se před ním dá chránit atp.). Rozhodla jsem se tedy zaměřit na dílo, o kterém je také v čítance zmínka, a sice Orbis pictus. Zaměřila jsem se zejména na vztah textu a ilustrace, která ne vždy zcela vhodně a účelně doprovází v různých publikacích text, k němuž je připojena.

Hodinu jsem začala tím, že jsem na tabuli napsala Orbis pictus a nechala žáky pracovat 4 minuty metodou volného psaní. Jak jsem již zmínila výše, o Komenském žáci hovořili v předchozí hodině. Protože jsem ale nevěděla, kolik se toho dozvěděli o jeho díle, konkrétně o Orbis pictus, nechala jsem je o tom přemýšlet touto metodou. Následně měli své postřehy sdílet se sousedem v lavici. Některé práce jsme si také přečetli nahlas. Většina věděla, že se jedná o dílo napsané Komenským, ale popsat blíž ho neuměli. Někteří na základě slova „pictus“ usoudili, že se jedná o obrázkovou knihu, neboť znali anglické slovo picture (obrázek).

Dále jsme pracovali s učebnicí, v níž byla stránka z knihy vyobrazena, a dalšími vytištěnými ukázkami z Orbis pictus, jež jsem donesla. Vyzvala jsem žáky, aby se pokusili popsat, čím byla tato učebnice výjimečná a v čem tkvěl její přínos i odkaz k dnešku. Pomocí návodných otázek jsem žáky směřovala k textu, zejména k ilustraci, jež ho doprovázela. Požádala jsem žáky, aby si z aktovek vytáhli ještě další učebnice a nechala jsem jim čas na úvahu ve dvojicích, v nichž se měli zaměřit na účelnost a smysluplné doplnění textů v nich. O zjištěních jsme pak hovořili v rámci celé třídy.

Po diskusi následoval úkol pro tytéž dvojice. Každá dostala čistý list, který reprezentoval list z knihy Orbis pictus 6. B. Jejich úkolem bylo vytvořit stránku v knize, která bude obsahovat text, který měl být veršovaný, přičemž druh rýmu a počet slok závisel čistě na nich, a doprovodnou ilustraci, korespondující s textem. Protože jsem hledala námět dostatečně pestrý a dětem známý, rozhodla jsem se pro povolání, z kterých si žáci vylosovali jedno do dvojice.

Hotové listy jsem pověsila ve třídě tak, aby k nim byl snadný přístup, a v druhé hodině jsem nechala děti zhodnotit, nakolik se jejich spolužákům podařilo vystihnout obrázkem i textem to které povolání. Sedli jsme si do kruhu a po jednom jsme jmenovali povolání, k nimž měli ostatní šanci se vyjádřit. Žádala jsem děti o popisnou zpětnou vazbu vzhledem k zadání, které měly děti naplnit, neboť umět dát někomu popisnou, věcnou zpětnou vazbu považuji za jednu z komunikačních dovedností, kterou bychom měli žáky naučit. Žáci se s popisnou zpětnou vazbou setkávají celkem pravidelně v hodinách osobnostní a sociální výchovy i českého jazyka, věděli tedy, co se od nich očekává.

### **3.3.2.1. Reflexe lekce**

Uvědomuji si, že z knihy *Orbis pictus* by bylo možné „vytěžit“ více a pracovat s ní i mnoha jinými způsoby, například zaměřit se čistě na textovou stránku, na různé varianty téhož v jiných jazycích, pracovat s překlady, já jsem se však zaměřila na oblast, nad kterou dříve děti nepřemýšlely, a to na propojení textu a jeho obrazového doprovodu, byť s takovými texty pracují denně. A není to jen záležitost učebnic, na kterých jsme si toto ilustrovali, ale i knih, s kterými přicházejí děti také často do kontaktu.

I na této lekci se mi potvrdilo, že mým velkým problémem je, a do budoucna i bude, time management. Z původně zamýšlené jednodinové lekce se totiž stala dvouhodinová lekce. Možná, že kdyby žáci na svých listech do knihy pracovali samostatně, čas by se při jejich výrobě o něco zkrátil, na druhou stranu práce ve dvojicích očividně podněcovala kreativního ducha a fantazii, byť se některé dvojice sem tam nechaly unést a tvořily věci okolo, místo toho, aby pracovaly na svém úkolu. Vinou práce ve dvojicích byl ve třídě poměrně hluk, s kterým jsem ovšem počítala. Chybou, kterou jsem při plánování lekce učinila, bylo, že jsem podcenila časovou náročnost reflexe, její důležitost si ovšem plně uvědomuji, nejen pro žáky, ale i pro sebe, neboť v ní zjistím, nakolik se mi vlastně podařilo své předem stanovené cíle naplnit. Naštěstí jsem měla k dispozici následující hodinu, do budoucna je ovšem potřeba, abych si nechávala větší časovou rezervu pro reflexe a počítala s tím při plánování hodin.

Přestože žáci již metodou volného psaní v nižších ročnících tvořili, jak se mi sami přiznali, musela jsem celý postup znovu vysvětlovat. I tak se našli tací, které jsem přistihla, jak hledí zasněně z okna, nebo pozorují, jak pracují jejich spolužáci. Tím, že jsem je musela upamatovávat na jejich činnost, jsem sem tam vyrušila z toku myšlenek ty „psavé“, což mě pokaždé zamrzelo. Pro příště bych asi byla potichu i za cenu toho, že někteří holt chvíli budou koukat z okna a přemýšlet, než abych vyrušovala ostatní žáky zabrané do práce. Uvědomuji si, že metoda volného psaní nemusí vyhovovat všem žákům a jsou někteří, kteří se raději v psaní na chvíli zastaví a zamyslí se, než aby psali opakovaně „nevím, teď mě nic nenapadá, pořád nevím“, byť tím vlastně zásadu volného psaní poruší. Koneckonců jsou to teprve žáci šesté třídy a na trénink této dovednosti máme ještě čas. Posléze mě velmi příjemně překvapilo, kolik toho o životě a díle J. A. Komenského vědí, resp. kolik si toho zapamatovali z předchozí hodiny.

Při práci s ilustracemi se ukázalo, že zatím nikdy žádné z dětí nenapadlo se zabývat tím, hodí-li se text a obrázek v učebnicích k sobě. Žáci sami byli překvapeni, jak nadbytečné leckteré obrázky připojené k textu jsou, a že některé ilustrace působí „až hloupě“. Debata, která se v souvislosti s ilustracemi k textu rozvinula, byla obširnější, než jsem původně očekávala, což mi ale vůbec nevadilo, protože se tím naplňoval jeden z cílů této hodiny. Žáci v průběhu diskuse došli k několika „aha efektům“. Někteří například přiznali, že je nenapadlo chápat text a jeho ilustraci jako celek, ale že se na tyto věci dívali vždy jako na dvě samostatné složky bez možného přesahu. Jiní zase, že je nenapadlo zkoumat, zda ilustrace s textem koresponduje, či ho nějak doplňuje, zpřesňuje, nebo dokonce blíže vysvětluje, že ji brali tak, že „tam prostě je“.

Práce ve dvojicích probíhala tak, jak jsem očekávala. Protože jsem žákům dala možnost volby, s kým by chtěli pracovat, byla o něco rušnější, než by mohla být, já jsem je však nechtěla brzdit v jejich kreativitě. Je pravdou, že se někteří „zapomněli“ a zbytečně dlouho se zabývali buď ilustrací, nebo textem, aby následně zjistili, že nestíhají, ale to k tomu patří. Nebyla žádná skupinka, která by svou práci nestihla. Překvapivě dobře byl zvolen námět- povolání dětem přišlo jako dobrý nápad a bylo to pro ně dostatečně konkrétní, aby si uměly stanovit typické znaky a činnosti, kterými by jej popsaly. Zajímavé bylo sledovat, že pracovali-li žáci ve dvojicích, pak se většinou svévolně rozdělili do rolí ilustrátora a spisovatele/ básníka. To, že forma textu měla být rýmovaná, nečinilo žákům žádný větší problém, nicméně kvalita textů příliš vysoká nebyla. Často se jednalo spíš o prosté rýmovačky, což ale zas tak nevadilo, protože cílem nebylo vytvořit kvalitní poezii, ale stránku do knihy, v níž obsah textu bude korespondovat s výtvarným doprovodem. Přesto si alespoň vyzkoušeli, že není snadné vždycky nalézt vhodný rým, a je potřeba volit také vhodné jazykové prostředky, přemýšlet, jak vyjádřit totéž jinými slovy.

Protože se ve valné většině nechali prací „strhnout“, nechala jsem jim ve výsledku více času, než jsem zamýšlela (tou dobou už jsem věděla, že lekce nebude hodinová, ale dvouhodinová, což nevadilo vzhledem k vymezenému času 2 x 45 min. týdně. Učivo, které jsem původně chtěla probírat v druhé hodině, jsem přesunula na další týden).

V diskusi nad výtvary byly děti poměrně kritické, zejména co se ilustrací týče, velmi pozorně sledovaly, jestli text s obrázky souvisí. Někteří žáci se ale zabývali

i jazykovou stránkou textů, některé verše hodnotili jako „kostrbaté“, seznali, že rýmy úplně nesedí, protože ve verších přebývají nebo schází slabiky či celá slova. Tím jsme vlastně narazili na pojem rytmus, zeptala jsem se žáků, co o tomto pojmu vědí a dokázali-li by jej objasnit. Neustále jsem je upomínala, aby používali popisný jazyk, jmenovali konkrétní věci, které se jim líbí či nelíbí. Této komunikační dovednosti se určitě budeme ještě věnovat, považuji ji za důležitou a přínosnou do života, protože se běžně setkáváme s tím, že nás druzí v komunikaci spíše mají tendence hodnotit.

Přiznávám, že v této lekci byla práce s poezií až „na druhém místě“, nicméně nám posloužila jako prostředek k dosažení cílů jiných. Užila jsem ji spíše ve shodě s charakterem díla *Orbis pictus*, v němž text je také rýmovaný a vlastně jsem tak seznámila žáky s tím, že ve středověku bylo mnohem častější vyjadřování ve verších než psané prózou, protože rýmovaný text si snadněji zapamatujeme. Při zadávání úkolu jsme si také zopakovali, co je to verš, co rým, že se báseň dělí do slok, což nebylo explicitně mým cílem, ale přišlo mi v tu chvíli vhodné si tyto pojmy zopakovat. Jak jsem již psala, básně nebyly na příliš vysoké úrovni, zejména jsme naráželi na tvorbu rýmů „za každou cenu“, kdy v jednom verši výrazně přesahoval počet slabik oproti druhému a za rým to děti považovaly ve chvíli, kdy končil na stejnou hlásku či skupinu hlásek. Cíle komunikační, které jsem si vytyčila, se mi podařilo naplnit beze zbytku, ale ukázalo se, že nás čeká ještě hodně práce, než se děti naučí užívat popisný jazyk, místo aby se jen hodnotily, očividně na takový způsob komunikace nejsou vůbec zvyklé, stejně jako na zdůvodňování svých postojů a názorů.

Ukázka z *Orbis pictus* 6. B

### **Mlynář**

Voda tekla do kola,  
ráno vždy pozdravil souseda.  
Mouka se sypala z kopce  
mlynář nechová ovce.

Ženu má moc milou,  
čistotnou a poctivou.  
S tou ženou dělá mouku,



vhodnou do dortu či vdolku.

Mlynářskou čepici nosí  
velkým kolem točí.  
Aby voda protekla  
jak na kolotoči.

Poté se mu mouka sype,  
nezastaví se.  
Jeho žena s prachu sípe.  
Však hned uzdraví se.

To je konec povídání,  
teď už pojd'te spát.  
Mlynář zítra zase vstane,  
mouku udělá vám rád.  
*(Lucie V. a Anna Š.)*

### 3.3.3. STORYBIRD

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	6.
Časová dotace	45 min
Cíle	Žák pracuje s novými médii – netbookem, tabletem, počítačem. Žák vytvoří vlastní literární text tak, aby obsah textu souvisel s vybraným výtvarným doprovodem. Žák využívá znalosti poetických pojmů a formálních prostředků básně k vytvoření vlastního poetického textu.
Aktivity	Práce s novými médii, vlastní tvorba textu
Pomůcky	Počítač/ tablet s připojením na internet

Práce s programem Storybird je vhodná pro děti, které mají už nějaké základy angličtiny. I když lekci doporučuji pro 6. ročník, zkusila jsem to i s dětmi z 5. ročníku, které si s tím poradily bez potíží taktéž. Jako odpočinkovou lekci nebo domácí úkol bych ji doporučila i starším dětem, kterým bych tvorbu ztížila přidáním podmínek, například zadáním počtu slok, konkrétního typu rýmového schéma atp.

Námět na práci s tímto programem jsem získala ze stránek zaměřených na čtenářskou gramotnost, konkrétně v sekci Tipy do výuky<sup>10</sup>. Jedná se o program volně přístupný na internetu, který je ve své základní verzi, jež ovšem plně postačí našim účelům, zdarma. Ovládání je intuitivní, postačí znalost jen pár základních slovíček.

Lekce je založena na mezipředmětových vztazích, je v ní propojena mediální výchova, anglický jazyk a český jazyk a literatura. ZŠ Hanspaulka nedávno zakoupila

<sup>10</sup> <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-tipy/storybird>

tablety v rámci projektu Škola na dotek, s kterými jsme pracovali i v této lekci. Vše, co jsem po dětech chtěla, jsem navíc sama prováděla, krok za krokem, a promítala na plátno ve třídě, aby tak mohly lépe sledovat, co po nich chci a ověřovat si, že tak činí dobře. Sama jsem doma v předstihu vytvořila účet na stránkách a založila na nich třídu, do níž se měli žáci přihlásit. Jako učitel pod jedním účtem mohu spravovat i několik tříd, což je nesporná výhoda.

Postup, jak s programem pracovat včetně obrazového doprovodu naleznete v Přílohách.

### **3.3.3.1. Reflexe lekce**

Lekce se setkala s velikým ohlasem. Přičítám to ovšem na vrub tomu, že žáci mohli pracovat s tablety, které jsou pro ně velkým lákadlem. Také možnost zvolit si vlastní animaci/ ilustraci k textu, a k ní samotný text teprve dotvořit, mnohým žákům očividně vyhovovala, protože tím získali námět, který stačilo verbalizovat, místo toho, aby jej sami museli pracně vymýšlet. Lekce je tedy vhodná pro ty, kteří nejsou zrovna kreativitou oplývající jedinci a uvítají při tvorbě poezie, která je už tak pro mnohé velmi obtížná, nějaké vodítko.

V hodině jsme si stihli pouze účty vytvořit a ukázali jsme si základní práci s programem, žáci si vytvořili několik prvotních pokusných stránek své budoucí „Minipoetické knížky“, což byl jejich domácí úkol. Měli na to týden a já mohla, jakožto správce naší třídy, průběžně sledovat, jak se jim práce daří, pročetla jsem různé verze, které průběžně vznikaly a do komentářů jim psala okamžitou zpětnou vazbu, či pár povzbuzujících slov, když se v některé části své tvorby „zasekli“. Většina žáků ve výsledku odevzdala i několik prací, protože se nemohli jednat rozhodnout pro tu kterou konkrétní animaci, nebo, jak mi později prozradili, dostávali stále další a další nápady.

Jak už jsem zmínila výše, lekce byla velmi nápomocná dětem s menší fantazií, a tak nakonec každý dokázal svou knížечku vytvořit. Sama jsem byla ráda, že sedí-li už děti ve svém volném čase u počítače, věnují se literatuře, namísto trávení času na sociálních sítích či hraním videoher. Rovněž jsem využila nejmodernější techniku,

tablety, s nimiž se pravděpodobně budou setkávat na této škole častěji, neboť mnoho učitelů je již využívá, nebo má v plánu je využívat, ve své výuce. Pozitivně hodnotím i propojení s angličtinou, očekávala jsem, že to pro některé žáky bude problém, ale program je velmi intuitivní, jak jsem uvedla výše, zvládli práci s ním i děti mladší.

### 3.3.4. NONSENSOVÁ POEZIE

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	7.
Časová dotace	90 min.
Cíle	<p>Žák vysvětlí jazykové pojmy neologismus, homonymum, metafora, personifikace.</p> <p>Žák vlastními slovy vysvětlí, co je to nonsensová poezie.</p> <p>Žák pracuje se Slovníkem spisovné češtiny a vyhledá v něm zadané pojmy.</p> <p>Žák aplikuje poznatky o nonsensu a dokončí báseň Pavla Šruta.</p> <p>Žák vyvodí z uvedených příkladů, co je to kalambúr a své tvrzení doloží vytvořením vlastního.</p> <p>Žák se zapojuje se do diskuse, využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.</p> <p>Žák v komunikaci vhodně užívá verbálních i nonverbálních prostředků řeči.</p>
Aktivity	Brainstorming, hlasité i tiché čtení, interpretace textu, vlastní tvorba básně, řízená diskuse, doplnění textu
Pomůcky	Pracovní listy

Na začátku lekce jsem na tabuli napsala slovo nonsens a nechala žákům chvíli na to, aby si rozmysleli, co tento pojem asi znamená. Následně jsem jejich nápady zaznamenala a každý jsme společně okomentovali. Tuto fázi jsme zvládli celkem

rychle, většina žáků název správně odvodila. Stručně jsem je tedy uvedla do toho, čemu se dnes budeme věnovat, citovala jsem výrok Emanuela Frynty a rozdala jsem každému pracovní list, který si následně měli vlepít do sešitu. Pracovní list čítal 4 úkoly, které jsme společně udělali ve škole a pátý, dobrovolný domácí úkol.

Nejprve jsem je nechala si potichu pro sebe přečíst krátkou definici nonsensu dle Encyklopedie literárních žánrů autorů Mocné a Peterky. V úvodním textu jsem podtrhla čtyři slova, kterých se týkal první úkol. Slova odkazovala k hodinám českého jazyka, v nichž nedávno dané termíny sedmáci probírali. První úkol tedy sloužil k upevnění a zopakování jazykového učiva. Žáci pracovali se sousedem v lavici, každý si vybral dva termíny a měl je sousedovi objasnit. Stalo-li se, že si ani jeden na termín nevzpomněl, byly k dispozici Slovníky spisovné češtiny, v nichž si pomy mohli vyhledat. Po samostatné práci jsme rychle pojmy zopakovali i nahlas a přešli jsme k dalšímu úkolu.

Druhý úkol jsme si přečetli nahlas a následně jsem žáky vyzvala, aby zkusili vysvětlit význam jednotlivých vět. Po chvíli usilovného přemýšlení se žákům podařilo kalambúr velmi dobře definovat a pokoušeli se vymýšlet své vlastní. Společně jsme si ještě jednou shrnuli, co je to kalambúr a připsali si to do pracovního listu.

Třetí úkol jsem uvedla krátkou evokací, v níž jsme se vrátili do doby mladších školních let. Jaké hry jste na prvním stupni s kamarády? Vzpomněli byste si na nějaké? Zaznívaly různé návrhy, mezi nimiž se objevila i hra „Kdo, kde, s kým, co a proč“. Právě ta byla inspirací k dalšímu cvičení. Pracovali jsme s básní, resp. s úvodním veršem básně Pavla Šruta „Včela bodla vosu...“. Úkolem žáků bylo na tento verš navázat dalším veršem, který si každý vymyslí, a na nějž naváže zase další spolužák svým. Pracovat měli v menších skupinkách, každá z nich obdržela papír s oním úvodním veršem. Měli si stanovit pořadí, v němž bude papír mezi dětmi kolovat. Všem jsem ukázala způsob, jak a kam budou verš zapisovat, aby nevznikala nedorozumění, která by hru zbytečně zdržovala. Vždy si měli přečíst verš svého souseda, ten pak otočit dozadu, aby jej další spolužák neviděl a napsat svůj. Ten pošlou spolužákovi, který i jej přečte, otočí a opět zapíše svůj. Takto to mělo jít dokola, a aby hra nebyla zbytečně zdoluhavá, a přitom každý měl šanci se dostatečně autorsky „vyřádit“, papír se měl ve skupině třikrát otočit, čili každý zapíše tři verše. Skupina, která bude hotova, si svůj výtvar polohlasem přečte a pokusí se jí dát název. Na tabuli jsem ještě jednou zapsala

všechna kritéria, která byla řečena, a velikými písmeny zapsala schéma, které měl obsahovat každý verš tak, aby byly stejné: kdo – co udělal – komu. Učitel by měl neustále mezi skupinkami chodit pro případ, že by některá něčemu neporozuměla nebo něco zapomněla. Na závěr zástupce skupiny přečetl vytvořenou báseň, a já jsem je doplnila o Šrutův originální text. Chvíli jsme diskutovali v rámci celé třídy o tom, jak se jim tvořilo, zda oni sami pochopili instrukce, zda si myslí, že všichni ve skupině je pochopili, jak hodnotí svůj výsledek, co pro ně bylo při tvoření veršů obtížné, podle čeho zvolili výsledný název. Vrátili jsme se rovněž k originálnímu textu, kdy jsem žáky vyzvala, aby zkusili odhadnout, jaký název zvolil pro svůj text Šrut. Pro připomenutí jsme si text přečetli ještě jednou, dala jsem žákům chvíli čas nechat v sobě text a jeho vyznění doznít a dostali prostor sdílet své názory ve dvojicích.

Ukázka z prací:

#### **Bitka blítka**

Včela bodla vosu  
vosa zlomila kosu  
kosa usekla nosa  
nosa ztratila vosa  
kosa bodla trola  
trol kopnul včelu  
včela bodla trola  
včela bodá taky vola

#### **Drastické nehody**

Včela bodla vosu  
vzala na ní kosu  
kočka škrábla psa  
dráp zlomil se psovi  
zobák se zlomil kosovi  
a noha losovi  
a křídlo kosovi  
pes urval blbosti  
páníček mu zlámal kosti

### **Závrať v lochu**

Včela bodla vosu  
Pavla zabila mouchu  
Pavla šla do lochu  
potkala tam Adélu  
Adéla zastavila závratě  
závrať zastavila na stopce  
závrať jela do kopce  
nahoře se vybourala  
Pavla chytla záchvat

Další úkol byl rovněž tvořivý. Opět jsem nechala žáky vrátit se do dětských let a zavzpomínat na sourozenecké šarvátky, případně na své první roky na základní škole, kde se potkávali se staršími žáky. Sdělila jsem jim, že ústředním motivem básně, s níž budeme nyní pracovat, je chlapec, jehož kluci stále pro něco posílali, včetně „velikého tůdle“. Položila jsem tedy žákům otázku, co to podle nich to „tůdle“ je, co si pod tím představí. Také jsem se zeptala, zda je osobně někdo pro takové „tůdle“ někdy poslal a při jaké příležitosti to bylo, a co tím jejich „tůdlem“ bylo. Po chvíli přemýšlení jsme své postřehy sdíleli v celé třídě nahlas. Postřehy žáků plynule směřovaly k tomu, na co jsem se ještě chtěla dotázat, a sice, jak jim v takovéto situaci bylo a jestli i oni sami někoho pro „tůdle“ poslali a proč. Poté jsme přistoupili k poslednímu úkolu v této hodině, a sice dokončení básně Veliký tůdle od Pavla Šruta, kdy žáci dostali zadány první dva verše a zbylých sedm (aby se délka básně shodovala s tou původní) měli sami domyslet, i na základě vlastních zkušeností. Zájemci svá „Veliká tůdle“ přečetli nahlas.

Pátý úkol byl zadán dobrovolně pro ty, které oslovila poetika Pavla Šruta. Po jeho zadání jsme s žáky společně shrnuli, co jsme v uplynulých dvou hodinách všechno udělali, zopakovali jsme si, co je to nonsensová poezie, vrátili jsme se k pojmu kalambúr, a zejména jsem žákům poděkovala za snahu a kreativitu, s níž k tvoření jednotlivých básní přistoupili. Na samý závěr dostali sami žáci prostor na to, zhodnotit sami svou práci v hodině a vyjádřit se k ní.



### 3.3.4.1. *Reflexe lekce*

Tuto lekci shledávám za jednu z velmi vydařených. Podařilo se mi naplnit všechny mnou vytyčené cíle. Žáci díky střídání aktivit byli udržováni v neustálé činnosti a jak jim, tak mně celá dvouhodinovka utekla „jako voda“. V průběhu hodiny byl několikrát zopakován model E-U-R (více viz s. 25). Časové rozvržení lekce tentokrát vyšlo úplně akorát, a to včetně závěrečného shrnutí a zopakování probrané látky a vykonaných aktivit, a také včetně sebereflexe jednotlivých žáků. Na což, přiznávám se, mi ne vždy zbyde v hodinách čas.

Při objasňování pojmu nonsens nejprve sice zaznívaly nápady zcela mimo tento pojem, pak se však na slovo téměř do jednoho podívali optikou slovtvorby, jíž se nedávno věnovali v jazykových hodinách. Slovo rozložili na „non“ a „sens“. Záhy je napadla spojitost s angličtinou, kde „sense“ znamená smysl a odtud odvodili, že non-bude „ne“. Žáci mě tím velice potěšili, dali mi tak nevědomky pozitivní zpětnou vazbu v tom, že jsem jim zřejmě problematiku slovtvorby objasnila dostatečně.

První úkol byl také vázán k jazykovědě, vrátili jsme se díky definici k pojmům, s kterými se setkali v prvním pololetí. Byla to pro mě další zpětná vazba, vyložila-li jsem i tuto látku dostatečně srozumitelně, a zůstalo-li jim něco v hlavách, nebo na vše zapomněli. Až na drobné potíže některých s vybavováním si významu slova homonyma, se všichni na jednotlivé významy rozpomněli, i příklady uvedli správně. To, že někdo některý pojem pozapomněl, vůbec nevadilo, neboť to pro něj byla šance si oživit práci se slovníkem.

Potíže nastaly s pojmem kalambúr. Uvedené příklady žáci totiž četli a chápali velice doslovně, marně hledali jejich možné významy. Vodítkem pro ně byl jediný kalambúr, a sice „mokrý lesní žínka“, díky níž trochu našli cestu, „kudy do toho“. Musela jsem jim napovědět, aby si kalambúry zkusili přečíst i pro sebe polohlasem a dbali na rozložení pauz, zejména u „jsou to koně mí“. Dále už se jim dařilo dobře, ale zase se ztratili, když měli vymýšlet své vlastní, neboť jen málokomu se to podařilo. Pro další použití bych navrhovala tento úkol vypustit a spíše si jen v úvodu frontálně objasnit, co to ten kalambúr je, říci dětem příklady, ale nenechat je tvořit vlastní, protože tato aktivita ve výsledku zabrala více času, než by bývala zasluhovala. Tím, že se s nimi nesetkají zas tak často a že kalambúr není stěžejní pro tvorbu nonsensové poezie, to nebyla úplně vhodně a smysluplně zvolená aktivita.

Hra spojená s dokončením básně „Včela bodla vosu“ ukázala, jak obrovský problém je pro žáky poslouchat instrukce a následně se jimi řídit. Přesto, že jsem velmi důkladně celou aktivitu vysvětlila, demonstrovala jim ji s kusem papíru a ještě napsala postup na tabuli, musela jsem znovu obejít všechny skupiny, až na jednu, a opakovaně jim postup vysvětlit. I tak ale jen jedna jediná skupina zvládla dodržet schéma kdo-co dělal-komu. Musím se přiznat, že jsem chvílemi pociťovala vztek míšený s pocitem marnosti, ale nakonec se přeci jen všem povedlo zadání alespoň jakž takž splnit (byť někteří psali v celých mnohaslovných větách). Čtení básniček i hádání názvů ostatních skupin všechny bavilo, jak přiznali v následné reflexi, a vcelku zdařile dokázali pohovořit i o svém pracovním postupu a výsledku, k němuž dospěli.

Diskuse ohledně „tůdle“ byla poněkud delší, já ji však nechtěla příliš krátit nebo do ní více zasahovat, protože se žáci měli šanci o sobě navzájem něco dozvědět, zavzpomínat si jaké to bylo v té či oné roli, a navíc jim to pomohlo lépe se vcítit do nálady básně, jejíž konec měli sami dotvořit. To, že jsem udělala dobře, ukázaly výtvary, které jsme si následně nahlas předčítali.

V závěru hodiny zbyl akorát čas na zhodnocení hodiny i práce žáků. Často se vyjadřovali v tom smyslu, že byť mají rádi básně, které „dávají smysl“, práce s těmito texty je velice bavila. Někteří přiznali, že by si rádi přečetli více básní od Pavla Šruta, dala jsem jim tedy doporučení, aby navštívili školní knihovnu, jež několika svazky disponuje. Kladně hodnotili i to, že jsme ty básničky jenom nečetli, ale měli šanci sami se na jejich vzniku podílet a také ocenili to, že jsme v hodině hodně hovořili, protože v jiných hodinách tolik prostoru pro vzájemnou komunikaci nemají.

K mému potěšení několik žáků vypracovalo i poslední, dobrovolný domácí úkol, což příkládám tomu, že se mi je podařilo dostatečně motivovat v hodině.

V této lekci se jasně ukázalo, že nejlepší motivací pro práci v hodině je nadšení učitele, který ho přenáší i na žáky. Mně osobně se Šrutovy básně moc líbí a po celou dobu lekce jsem toto nadšení předávala žákům dál. Několikrát v hodině se stalo, že se „zasekli“ a nevěděli, kudy dál, i tady byla má práce jim pomoci, nasměrovat je, vzbudit v nich zápal, což se mi, myslím, podařilo. Potvrdila to ostatně i dílna čtení o několik týdnů později, na niž si někteří žáci dobrovolně přinesli právě Šrutovy texty. Mé učitelské srdce zaplesalo, protože kdyby si neodnesli z hodin nic jiného, pak to, že se mi povedlo k četbě poezie dovést byť jediného žáka, považuji za ohromné vítězství.

### 3.3.5. LIMERIK

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	7.
Časová dotace	45 min.
Cíle	Žák na základě svých prekonceptů vlastními slovy vyjádří, co je to nonsensová poezie. Žák na základě ukázek vyvodí typické znaky limeriku. Žák vytvoří vlastní limerik.
Aktivity	Psaní asociací, práce s textem, skupinová práce, čtení s předvídáním, tvorba vlastního limeriku
Pomůcky	Nakopírované ukázky limeriků

Tato lekce navazuje na lekci Nonsensová poezie, neboť se blíže zaměřuje na literární útvar nonsensové poezie, limerik. Byť ji doporučuji pro sedmý ročník, i proto, že autoři čítanek Fraus, s kterými se na této škole pracuje, tyto typy textů zařadili do sedmé třídy, je možné lekci provést i ve vyšších ročnících, neboť na tomto krátkém útvaru je možné procvičit i učivo o verši, rýmu, rýmových schématech. Současně jsou to ale krátké, vtipné básničky, kterým každý žák snadno porozumí, u kterých se pobaví a zasměje, pro což ne vždy bývá v hodinách prostor. Jejich délka je navíc příznivá i pro děti trpící dys- poruchami, kterým delší texty činí mnohdy potíže a pro délku textu jim může smysl uniknout.

Lekci jsem zahájila tím, že jsem na tabuli napsala slovo limerik a nechala děti přemýšlet o asociacích, které v nich slovo vzbuzuje. Své nápady si zaznamenaly do sešitů. Některé nápady:

„Limerik je člověk, který se zabývá limerikou (žánrem).“

„Myslím, že limerik je člověk, který se zabývá lyrikou a poezií.“

„Cizí slovo, nějaké uskupení, typ psaní, limetka + rikola.“

„Druh poezie pojmenovaný po někom, tvoří ji například Jiří Žáček.“

Když jsem slovo vyslovila poprvé, nebyli si žáci úplně jistí, co by to mohlo být, přesto však správně tušili, že se jedná o poezii. O to zajímavější bylo později nahlédnout do sešitů a zjistit, kudy se ubíraly dětské myšlenkové pochody, jaké byly jejich prekoncepty. Kdybych se k nim měla vyjádřit obecně, pak buď převládaly názory uvedené výše (anebo jejich variace), nebo odpovědi typu „nevím“, „vůbec netuším“, „nikdy jsem to neslyšel/a“. Je třeba říci, že se vlastně každé z dětí něčím „trefilo“, byť zbytek výpovědi se limeriku jako takového vůbec netýkal. Například dívka ve třetí odpovědi dobře seznala, že se jedná o cizí slovo, dokonce i její označení „typ psaní“ bychom mohli vztáhnout k tomu, že limerik se vyznačuje ustálenou pětiveršovou formou o stejném rytmičtém schématu, a tedy se dívka, byť neobratně, vyjádřila správně. Mylně však usuzovala, že se jedná o kompozitum slov limetka a „rikola“, přičemž si slovo rukola napsala pravopisně špatně. Později jsem se jí ptala, byl-li to záměr, Julie však netušila, že se rukola píše odlišně a říkala, že se jí jednoduše vybavily ony dvě potraviny. Upřímně mě potěšilo, kolik dalších žáků se na zadané slovo dívá optikou jazykovědy, zejména tedy slovotvorby, a usuzovali, že limerik je označení člověka zabývajícího se „limerikou“, přičemž „limeriku“ si spojovali s literárním žánrem. Protože žáci ještě neumějí rozlišovat mezi literárními žánry a útvary, považovala jsem to za velice správnou úvahu. Nejblíže ve svých úvahách se dostala Anička, která limerik označila za „druh poezie“. Dokonce se jí vybavil konkrétní autor, Jiří Žáček, který skutečně limeriky tvořil, s jeho ukázkou jsme dokonce pracovali dále.

K jejich asociacím jsem se přímo v hodině nevyjadřovala, protože vzápětí měli sami dospět k tomu, co tedy limerik je. Nejprve jsem děti rozdělila do menších skupin. Každému jsem rozdala tři nakopírované texty limeriků:

Jedna mladá dáma v Karpatech  
sedávala ráda na vratech.  
Když ji vrata rozplácla,  
radostí se roztrásla:

Byl jeden starý pán v Singapuru,  
dělal si sekyrou manikúru.  
Když mu prsty padaly,  
řekl: „Co jste čekali,

"Jsem první rozpláclá v Karpatech!"

*(Edward Lear)*

dělám-li sekyrou manikúru.“

*(Edward Lear)*

Byl jeden dědeček z Tokaje,

sedával na vejcích kvokaje

Zní to jak pohádka –

vyseděl kuřátka,

ten starý čipera z Tokaje.

*(Jiří Žáček)*

Každý si měl nejprve texty v klidu přečíst a pak měli ve skupinkách diskutovat o tom, co je všem textům společné, a co by tedy mohlo být považováno za znak tohoto literárního útvaru. Upozornila jsem je, aby se zaměřili jak na formu textu, tak na jeho obsah. Na tuto práci dostali 15 minut. Průběžně jsem skupiny obcházela a poslouchala jejich úvahy. Žákům se, na základě analýzy textu, podařilo nalézt všechny důležité znaky limeriku.

Ukázka z jejich samostatné práce:

Skupina 1:

- vždy to začíná, odkud někdo pochází
- je to vymyšlený příběh, nedává smysl
- většinou o pěti verších
- končí to tak, že se zopakuje, odkud pochází
- na konci je přímá řeč
- rýmuje se to
- rýmové schéma je AABBA

Skupina 2:

- na začátku je, komu se to děje
- vždy se to odehrává v nějaké lokaci
- na konci je shrnutí básně
- je to nesmyslná, srandovní příhoda
- celkem pět veršů
- rýmuje se

- rýmové schéma AABBA

- sloky mají stejný počet slabik: 10, 10, 7, 7, 10

Jak je vidět z ukázek práce skupin 1 a 2, děti samy dokázaly vyvodit v podstatě veškeré typické znaky limeriku. Protože však některé skupiny měly informací více a jiné méně, sdíleli jsme své nápady nahlas v rámci celé třídy, já jsem tyto nápady zapisovala na tabuli. Z těchto informací si pak děti vytvořily zápis do sešitu. S většinou jejich nápadů jsem mohla souhlasit bezesbytku, jen k některým jsem připojila komentář, zejména k tomu, že si špatně spočítali slabiky ve verších a také k tomu, že v posledním verši není jen opakované uvedení místa, ale že se jedná o variaci, tedy obměnu, prvního verše. Když se na tabuli objevilo, že se jedná o nesmyslnou příhodu, zeptala jsem se, nenapadá-li někoho nějaká spojitost s něčím, s čím jsme se setkali už dříve. V tu chvíli se ozvalo pleskání na čelo a výkřiky: „Nonsensová poezie!“ I když jsem je k tomuto spojení musela trochu navést, jsem ráda, že se jim v hlavách spojilo předchozí učivo o nonsensu s tím dnešním, což byl vlastně důkaz o tom, že si něco žáci zapamatovali a dokáží tyto poznatky propojit.

Nechala jsem dětem chvíli čas, aby si své poznámky doplnily o ty, které je konkrétně nenapadly, ale které objevila jiná skupina (např. dvě skupiny uvažovaly i o rytmu, všimly si shodného počtu slabik ve všech básních, s kterými pracovaly). Pokračovali jsme metodou čtení s předvídaním, protože nyní už děti znaly způsob, jakým jsou limeriky tvořeny. Na tabuli jsem jim napsala první verš z dalšího limeriku od Edwarda Leara: „Byla jedna stará dáma v Panamě“ a nechala žáky přemýšlet, jak asi limerik pokračuje, co zajímavého se dámě přihodí. Ozývaly se návrhy jako:

„Je pořád ve vaně“

„Chodí po hlavě“

„Chtěla by bydlet v banáně“

Nechala jsem je si svoje nápady zapsat. Protože jsem viděla, že někteří stále nemohou na nic přijít, odkryla jsem jim, aby se mohli alespoň něčeho „chytnout“, druhý verš: „která sebou vrtěla tak náramně“. Nechala jsem zase žáky hádat, jak to tedy s dámou v Panamě asi bylo dál:

„Uvrtěla se k smrti“

„Někam spadla“

„Vyvrtěla díru do země“

Tyto návrhy jsem prozatím nekomentovala a vyzvala žáky, aby se pokusili dotvořit limerik, který začali, anebo ten, jehož první dvojverší je na tabuli, nepřišli-li sami na nic jiného. Když jsem sledovala proces vzniku jejich limeriků, moc mě potěšilo, že žáci uvažují v několika rovinách: mnoho z nich si pečlivě přepočítávalo slabiky, aby se jejich verše rytmicky shodovaly, dbali na rozložení rýmů ve verších, jiní zase vymýšleli, jaká nečekaná příhoda se dámě mohla asi stát. Výsledné limeriky se jim, myslím, za ten krátký čas (pracovali zhruba 10 minut) povedly:

Byla jedna stará dáma v Panamě,  
která sebou vrtěla tak náramně,  
že spadla hlavou do bláta  
a umazala si kačata,  
ta stará umazaná dáma v Panamě.  
(*Dalibor K.*)

Byla jedna stará dáma v Panamě,  
sedávala ráda na rámě,  
rám jednou prask  
a celou ji splask,  
teď je z ní splasknutá dáma v Panamě.  
(*Jakub H.*)

Byla jedna stará dáma v Panamě,  
ta plavala si sem a tam v laguně,  
až připlaval žralok bílý  
a sežral jí ve chvíli,  
tak nezaplave si už stará dáma v laguně.  
(*Marek P.*)

Byla jedna stará dáma v Panamě,  
strašně moc chtěla bydlet v banáně.  
Jednoho dne si sen uskutečnila  
a celá se z toho rozechvěla:  
„Jsem první banánová dáma  
v Panamě!“  
(*Natálie K.*)

Po té, co jsme si přečetli některé ukázky, jsem jim zadala poslední úkol: Napište vlastní limerik o sobě, protože sebe znají více než dobře, což jim může pomoci při vymýšlení situace či příhody, která se jim buď mohla stát, nebo v níž si sami sebe dovedou představit. Mě jako učitelé to pak může podat i informaci o tom, jak se děti vnímají. Nechala jsem jim k tomuto úkolu otevřenou tabuli, aby měli neustále na očích,

jak má limerik vypadat. Tímto úkolem jsem ověřovala, zda pochopili, jak se tvoří po formální stránce a jak má vypadat po stránce obsahové. Tyto znalosti si vyzkoušeli již v předchozím cvičení, toto cvičení sloužilo k tomu, aby si znalosti upevnili a zafixovali.

Ukázka z děl:

Jedna Kristýnka z Hanspaulky,  
chodila celá ověšená korálky.  
Jednou se do nich zamotala  
a všechny si je roztrhala,  
ta zamotaná Kristýnka z Hanspaulky.  
(*Kristýna R.*)

Byl jednou Dalibor z Kodymky  
a ten měl dost děravé holínky.  
Brouzдал v nich řekou  
až chytl rýmu velkou.  
Ten nemocný Dalibor z Kodymky.  
(*Dalibor K.*)

V samotném závěru hodiny jsem zavřela tabuli (veškeré informace, které jsme si dosud o limeriku řekli a na tabuli zapsali, jsem psala cíleně do její vnitřní části tak, abych ji posléze mohla zavřít) a zeptala jsem se dětí, zda by nyní dokázaly charakterizovat, co je to limerik. Když jsme si společně ještě jednou toto zopakovali, vyzvala jsem je, aby si své odpovědi porovnali s tím, co napsali na začátku hodiny.

### **3.3.5.1. Reflexe lekce**

Lekci o limeriku jsem zařadila u těžší třídy po lekci o nonsensové poezii, na níž v podstatě navazuje, neboť se věnuje konkrétnímu literárnímu útvaru, který je v nonsensové poezii užíván. Lze ji však zařadit i jak lekci samostatnou, poněvadž si v ní kromě osvojení poznatků o limeriku žáci mohou zopakovat své znalosti o verši, rýmu a rýmových schématech či rytmu.

V lekci jsem dodržovala třífázový model učení E-U-R. Ve fázi evokace jsem napsala název lekce na tabuli a dala jsem žákům čas na to, aby popřemýšleli, co pojem znamená a co jim samotným připomíná, evokuje. Své domněnky si zapsali do sešitu a vrátili se k nim v samotném závěru lekce, kdy porovnávali své prekoncepty s tím, co se v lekci dozvěděli.



V druhé fázi, uvědomění, dostali žáci tři texty, jejichž porovnáním měli vyvodit typické znaky limeriku. Zvolila jsem dva texty Edwarda Leara, jakožto nejznámějšího autora tohoto literárního útvaru, a jeden text Jiřího Žáčka, neboť jeho limeriky jsou velmi podobné Learovým. Hledala jsem záměrně texty s co možná největším počtem společných znaků, aby se lépe dětem vyvozovaly ty typické. Že jsem zvolila ukázky vhodně, se ukázalo záhy, když žáci jednotlivé texty analyzovali a přemýšleli nad shodami a rozdíly. Mnoho z nich si značilo své nápady rovnou do textů, zvýrazňovali si rýmy a následně dle nich určovali, o jaké rýmové schéma se jedná, propočítávali slabiky, všímali si, o čem jednotlivé verše jsou a objevuje-li se i zde nějaká shoda (takto např. objevili v prvním verši pojmenování osoby a místa, kde se stala nějaká komická až nesmyslná příhoda).

Práce ve skupinách se ukázala také jako přínosná, protože každý přispěl svým úhlem pohledu, všimnul si jiných věcí- někdo objevil rýmové schéma, jiný postřehl, že příhoda je nesmyslná, ale i vtipná, další, že básně tvoří vždy pět veršů, které se rýmují atd. Tuto samostatnou práci jsme završili tím, že jsme si společně vytyčili, co je tedy podstatou limeriku, a já jsem tyto nápady zaznamenávala na tabuli. Ukázalo se, že nemusím ani dodávat více, že na všechno přišli žáci sami na základě analýzy textu. Některé informace jsem pouze uvedla na pravou míru, zejména tu o posledním verši, který je variací prvního, a také jsem je upozornila, že nespočítali dobře slabiky, jejichž shodu uvedli jako znak. Měla jsem z jejich práce radost, neboť se ukázalo, že dokáží nad textem přemýšlet, že si všímají nápadných podobností, a rovněž že pracují s poznatky, které získali v dřívějších hodinách literatury (například právě o možných schématech rýmu). Tato fáze tak podala jasný důkaz o učení.

Poslední úkol měl ještě jednou ověřit, že pochopili vše, co jsme si dosud o limeriku řekli, a tyto informace ještě upevnit. Byli s vlastní tvorbou i poměrně záhy hotovi, což bylo jedině dobře, neboť se blížil čas přestávky. V případě, že by nám čas došel, jsem jim chtěla tvorbu vlastního limeriku zadat za domácí úkol a přešli bychom rovnou k fázi reflexe, ke shrnutí toho, co se v dnešní lekci dozvěděli. Vrátil-li se ještě k tvorbě limeriku, nabízela by se ještě jedna varianta, a sice vytvořit limerik o některém ze svých spolužáků. Mohla by to být taková malá sonda toho, čeho si u sebe žáci všímají, jak vnímají druhé, jaké jsou nápadné projevy nebo vlastnosti druhých, jimiž se vyznačují. Tato varianta je však podmíněna přátelskou atmosférou a dobrými vztahy

mezi žáky, aby nedošlo k tomu, že se budou navzájem příliš urážet či zesměšňovat, i když humor a vtip je samozřejmě podstatou tohoto literárního útvaru.

V závěrečné reflexi se ukázalo, že děti díky jednotlivým aktivitám dostaly dost dobrou možnost si limerik „ohmatat“, zejména aktivita, při níž samy hledaly, jaké jsou jeho typické znaky, a tím si lépe zapamatovaly informace o něm. Nebyl pro ně tedy problém v závěru znovu vymezit, co to limerik je a co je pro něj typické. Myslím si, že zejména díky skladbě aktivit a nepřemrštěným cílům lekce se je povedlo všechny v této lekci naplnit.

### 3.3.6. RÝM

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	7., 8.
Časová dotace	45 min.
Cíle	Žák definuje podstatné jméno a uvede příklady. Žák vyhledá ve Slovníku spisovné češtiny zadaný pojem. Žák vysvětlí, co je to rým a prokáže své porozumění pojmu napsáním slov, která se k sobě rýmují a doplněním slov do vynechaných rýmů. Žák vytvoří vlastní báseň, užije v ní vhodných rýmů.
Aktivity	Vyhledávání ve slovníku, tvoření vhodných rýmů, tvorba vlastního textu, doplňování chybějících slov do textu, sdílení ve dvojicích, hlasitý přednes
Pomůcky	Pracovní list

Touto lekcí jsem se inspirovala ve sborníku pracovních listů pro český jazyk a literaturu, který vydalo nakladatelství Raabe. Vytvořila jsem pracovní list s pěti úkoly, v kterých si žáci procvičili jazykovědné i literární učivo. Navzdory tomu, že se autoři původního pracovního listu jazykovým učivem nezabývali, jsem jej do této lekce zařadila, své důvody objasním níže u příslušného úkolu (cvičení 2 a 3 v pracovním listu).

V úvodu lekce jsem žákům pouze stručně sdělila, že si dnes zopakujeme, co je to rým. Vyzvala jsem je, aby si nejprve zkusili sami pro sebe zformulovat, co si o rýmu pamatují. Svou verzi měli prodiskutovat se sousedem v lavici a následně si zapsat, nač společně přišli. Každá dvojice si svou úvahu měla potvrdit ve Slovníku spisovné češtiny, s nímž jsme již několikrát pracovali v hodinách jazyka, bylo to pro ně tedy připomenutí toho, co vše v něm lze najít a jak v něm vyhledávat. Zvolila jsem tento

slovník z několika důvodů: máme jich ve škole dostatek, aby s nimi mohli pracovat všichni ve stejnou dobu, a všichni tak měli šanci vyhledat stejnou definici, pro naše účely postačující. Tu jsme si rovněž zapsali do pracovního listu.

V původním pracovním listu bylo žákům v dalším cvičení rovnou zadáno pět slov, k nimž měli vymyslet další, která by se s nimi rýmovala. Protože stále v hodinách jazyka narážím na to, že ani v sedmé třídě žáci nejsou schopni přiřadit jednotlivá slova ke slovním druhům, natož aby jednotlivé slovní druhy uměli, byť vlastními slovy, definovat, rozhodla jsem se do lekce zapojit i krátké zopakování podstatných jmen. Úkol číslo dvě tedy zněl: Vzpomeň si na definici podstatných jmen: Podstatná jména jsou... Žáci si tedy nejprve museli uvědomit, které jevy podstatná jména označují, vlastními slovy si zapsat definici a ke každé skupině názvů přiřadit příklad. Je to komplexní sled úkonů, jimiž si žáci ověří, nakolik ovládají učivo o podstatných jménech, a dokáží-li správně teoretické poznatky aplikovat.

Ve třetím úkolu měli k jednotlivým příkladům vymyslet další tři slova, která by s nimi rýmovala. Tímto úkolem došlo k propojení jazykového a literárního učiva, neboť vedle stavby slova (počet hlásek i slabik) se žáci museli zajímat i jeho zvukovou podobu, neboť již v prvním úkolu jsme si definovali rým jako „zvukovou shodu hlásek“. Žáci tedy museli vhodně vybírat ze své slovní zásoby slova, která by se k sobě hodila a byla by schopná spolu utvořit rým. Díky bohatým deklinačním možnostem je poměrně snadné nalézt slova, jejichž koncové hlásky se shodují a v básni by tedy bylo možné jich využít k tvorbě rýmu. Tímto cvičením si žáci mají možnost toto ověřit, ale zároveň i zjistit, že ne vždy shoda koncových hlásek stačí k tomu, aby vznikl rým (např. kočka-stonožka), a že tedy výběr slov při skládání básně není záležitostí nahodilou, ale podléhá zvukovým, rytmickým a gramatickým pravidlům. Před dalším cvičením jsem ještě krátce pohovořila o rýmu a jeho sepětí s rytmem, (např. na to, že se rýmují slova se stejným rytmem, přišli žáci mimoděk při hledání vhodných slov ve cvičení 3), o eufonii, tedy o uspořádání hlásek, které vede ke zvukové shodě (př. *hrádek – sládek*). Někteří žáci v souvislosti s rýmem vzpomněli také na rýmová schémata, s nimiž pracují ve cvičení 5.

Ze cvičení 3 si žáci měli vybrat 3 - 5 slov, která zakomponují do básně, již se nyní, ve cvičení 4, měli pokusit vytvořit. Zadání nebylo příliš specifikováno („Vyber si z každé skupiny slov jedno slovo a pokus se vytvořit krátkou básničku, v níž tato slova

použiješ“), což mohlo vést k několika variantám, jak žáci dále postupovali. Nejprve tedy měli ze svých slov vybrat taková, která by spolu mohla v básni „fungovat“, tedy taková, která se k sobě hodí například stejnou příponou, a bylo by možné z nich vytvořit rým, nebo slova významově si blízká, vztahující se k nějakému společnému tématu, anebo slova, jejichž kombinace žákovi asociovala nějaký nadřazený pojem, jehož mohl využít jako téma pro báseň či její nadpis. Některým žákům se tato práce příliš nedařila, protože mezi slovy, která napsali do předchozího cvičení, nedokázali vybrat ta, která by se jim hodila k vytvoření básničky. Jiní zase natolik „bojovali“ s vymýšlením vhodných rýmů, že své nápady neustále mazali a přepisovali, až nakonec pomalu neměli z čeho vybírat. Tito ve většině případů svou báseň napsat nestihli, dala jsem jim ji tedy za domácí úkol. Mohli si tak v klidu znovu promyslet volbu slov v předchozím cvičení, zkusit vymyslet nová, s kterými by se jim lépe pracovalo, a teprve pak se pokusit o vytvoření vlastní krátké básně.

Nechala jsem žáky sdílet své výtvary ve dvojicích, a kdo měl zájem, mohl spolužákům svou báseň přednést nahlas.

V posledním úkolu měli žáci čtyři úryvky z básní, které jsem vybrala z knihy *Nebe peklo ráj*, proto, že jsem na ni chtěla žáky upozornit. Jedná se o antologii poetických textů pro děti a mládež (a koneckonců i pro dospělé) a mohli by v ní najít texty, které je osloví a na jejichž základě by si třeba i v budoucnu chtěli přečíst další texty z per zde uvedených autorů (což by byl vskutku ideální stav a sen každého učitele literatury). Kniha je totiž žáků velmi lehce dostupná, nachází se ve školní knihovně. V úryvcích byla vynechaná slova, která do nich měli žáci doplnit, a pomocí nichž měli vytvořit rým. V závorkách vedle textu měli naznačeno rýmové schéma, které ale bylo také nutné doplnit. Vedle ukázek pak byl prostor pro to, aby dané rýmové schéma pojmenovali. Namísto celého sousloví rýmové schéma jsem však, pod vlivem původního pracovního listu, napsala jen slovo „rým“, aniž bych pomyslela na to, že se vyjadřuji nepřesně a pro některé žáky i matoucně, jak se později při prohlížení jejich prací ukázalo. U tohoto cvičení lze odstupňovat obtížnost pro jednotlivé ročníky. Pro mladší ročníky navrhuji doplnit název rýmového schéma a nechat žáky doplnit vhodná slova do rýmů. Název rýmového schéma už sám o sobě, pakliže by jej neznali, by jim totiž mohl evokovat princip, jakým je tvořen (př. rým u rýmu střídavého se budou střídát rýmy ve verších, o sdruženého jsou dva stejné rýmy v po sobě jdoucích verších

atd.). U starších lze vynechat jak jednotlivá slova ve verších, tak i rýmové schéma a jeho název, který by následně měli žáci doplnit na základě poznatků z dřívějšího.

### **3.3.6.1. Reflexe lekce**

Tato lekce pro mě byla zřejmě největším překvapením ze všech, které jsem navrhla a odzkoušela. Konzultovala jsem ji s kolegyní, která se nabídla, že ji vyzkouší také ve své skupině (paralelní sedmá třída). Byť se nám oběma zdála přiměřeně obtížná a spíše opakovací, vzhledem k tomu, že se všemi pojmy, s nimiž se v lekci pracuje, se děti setkaly, ukázalo se, že pro ně mnohá cvičení byla vskutku „oříškem“. Počítala jsem s tím, že ne všechny děti budou znát všechna schémata rýmů ze cvičení 5, zejména rým přerývaný pro některé mohl být novinkou, ale i na to byla lekce cílena, aby si žáci poznatky zopakovali, osvojili a případně nabyli nové. Nepočítala jsem však s tím, jak velké budou jejich neznalosti jazykovědných pojmů (viz níže).

Původně hodina začala dobře, žáci o rýmu i jeho druzích povědomí měli, dle svých odpovědí, např.:

„To je v básničce. Jak se tam ty slova na konci řádky rýmují.“

„Tam patří takový to AABB, ABAB, ne?“

„No, to je ten sdružený, střídavý, obkročný, takový to AABB...“

„To musí mít každá básnička ne? Aby to byla správná básnička, tak se musí rýmovat.“

Ze vzorových odpovědí je patrné, že žáci kladou mezi básni a rýmem rovnítko, že vidí-li někde rým, automaticky mají tendenci o textu uvažovat jako o básni. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že se dosud nesešli s jiným typem poezie, například s volným veršem, kde nositelem rytmu není rým ale intonace. Zároveň jejich odpovědi dokládají, že žáci disponují jistými prekoncepty, že povědomí o rýmu a o existenci rýmových schémat mají. Na základě jejich odpovědí jsem se domnívala, že by pro ně pracovní list mohl být zvládnutelný.

Abychom si však ujasnili a ujednotili, co je to rým, nechala jsem žáky vyhledat termín ve Slovníku spisovné češtiny. Po skončení lekce se domnívám, že to bylo i nebylo vhodné. Jistě nám úspornost definice ušetřila čas, navíc měl šanci každý se slovníkem pracovat, vyhledat si tam kýžený pojem, jeho stručnost navíc vyhovovala dys- dětem, které nemusely překonávat přílišné obtíže se čtením či přepisováním definice. Na druhou stranu byla možná až příliš stručná, nezmiňovala funkce rýmu, protože nám podávají informace o zákonitostech rýmu, které jsou důležité při tvorbě jednotlivých veršů. Proto jsem se později sama k tomuto bodu vrátila a vysvětlila jsem dětem základní pojmy související s rýmem: rytmus a eufonii. Pro uvědomělé tvoření básní je třeba, aby žáci pochopili vzájemnou provázanost rytmu a rýmu a uvědomili si, že výběr jazykových prostředků není a nemůže být nahodilý, ale je třeba volit slova pečlivě, přemýšlet nad jejich zvukovou i grafickou stránkou.

Definovat podstatná jména nečinilo dětem přílišné potíže, snad jen ve výčtu jednotlivých názvů občas zapomněly na názvy dějů a naopak přidávaly názvy činností nebo stavů, přitom v učebnici Fraus, podle které se učí, je mají definovány jako „Názvy osob, zvířat, věcí, vlastností a dějů.“ Stejně definici uvádí i publikace Čeština pro učitele. Je možné, že na prvním stupni měli žáci v učebnicích uvedenu definici, v jejímž výčtu byly i názvy činností a stavů, a proto si ji pamatují takto. Tato nuance však nehrála pro splnění následujícího úkolu roli. Osobně nejsem zastáncem toho, aby mi žáci „tupě“ přeříkávali naučené fráze, aniž by jim porozuměli. Je pro mě důležité, aby uměli poznatky z definic aplikovat v praxi, jenže to se bez jejich znalosti také neobejde. Netrvám na tom, že by ji měli umět „učebnicově“ odříkat, pakliže určí správně v různých cvičeních, ke kterému slovnímu druhu jednotlivá slova patří, což se však, i přes neustálé procvičování, neděje. Ukázalo to koneckonců i cvičení následující, v nichž měli k jednotlivým názvům připsat další slova, která by se s nimi rýmovala. Zejména žáci chybovali u názvů dějů, kdy název děje zaměnili za sloveso (sněží místo sněžení) a poučení tím, že některé názvy vlastností jsou zakončeny příponou –ost, ji při vymýšlení slov mylně použili a vytvořili tak neexistující slovo. V některých případech kompletně zaměnili podstatná jména za jiný slovní druh, což poukázalo na to, že i přes znalost definice ji mnozí neumí aplikovat. Např.:

Petr – svetr – Dněpr – Kypr; holčička – panička – babička – pánvička

liška – myška – Eliška – pampeliška; pes – les – mez – ves  
šroubovák – vlkodlak – kokodák – pták; hůl – stůl – kůl – vůl  
chytrost – moudrost – blbost – milost; rychlost – úprknost – senilnost – pošetilost  
vaření – smažení – mražení – spaření; čtení – lození – vlezání – svěcení

sněží – mlží – pluží – krouží (slovesa)

unavený – slunný – líný – sopečný (přídavná jména)

Další cvičení bylo v přímé návaznosti na předchozí. Nyní si ze své zásoby slov měli vybrat 2-3, která zakomponují do básně. Když jsem viděla, jak se jim daří i nedaří nacházet slova, která by se spolu rýmovala, usoudila jsem, že musím žáky upozornit na to, že rým není jen shoda koncových hlásek jednotlivých slov, ale že jeho tvorbu provází zákonitost, které je třeba mít na zřeteli při tvorbě básně (viz výše). Vedle pojmu rým jsem jim tedy vysvětlila i co je to rytmus a eufonie a jak souvisí s rýmem. Protože ne všichni žáci se spokojí s vysvětlením pojmu, a některým by pojem eufonie mohl připadat až příliš abstraktní a potřebovali by si jej „osahat“, doporučuji pro příště pracovní list pozměnit, a do cvičení 5, v němž jsou ukázky poezie zaměřené na hledání rýmových schémat, přidat typickou ukázkou eufonie a rytmu, např. první čtyřverší z prvního zpěvu Máchova Máje (jako vzor pro rytmus i eufonii jej uvádí Průvodce literárním dílem L. Lederbuchová), na kterém bychom si oba pojmy demonstrovali.

Vlastní báseň se podařilo vytvořit většině třídy, někteří s tímto úkolem celí nešťastní zápasili po zbytek hodiny, a ani tak se jim ho nepodařilo splnit. Byli to většinou ti, kteří neuměli přiřadit slova k názvům jednotlivých podstatných jmen. Ti totiž následně neměli moc na výběr ze slov, která by se dala do básně použít, ať už z hlediska významu, stavby slova nebo tím, že jako celek v žákovi neprobouzela žádný nápad, o čem by jejich báseň mohla být. Ti neustále škrtili a přepisovali. Bylo vidět, jak jsou bezradní, zejména s ubývajícím časem (nad tabulí visí hodiny). Těmto jsem tedy dala toto cvičení za domácí úkol, aby tak měli šanci se v klidu vrátit na začátek pracovního listu, aby si uvědomili, co vyjadřují podstatná jména, třeba si i napsali nová a k nim vymysleli jiná či další, měli-li pocit, že ta z hodiny jim nevyhovují. Tak se mohli inspirovat u svých spolužáků, těch rychlejších, výřečnějších, kreativnějších, kteří



si s úkolem poradili v hodině, neboť jsme si některé ukázky přečetli nahlas. Ukázky z prací:

Šel drak,  
potkal mrak,  
sebral prak,  
a trefil lak,  
a pak spad,  
i ten mrak.  
(*Matouš C.*)

Jde si jeden lotr  
právě minul Dněpr.  
Minul právě mez  
šel přes vysoký les.  
Má ještě cesty půl  
a běží za ním vůl.  
(*Agáta H.*)

Žil byl jeden triceratops  
postavil dům za den jen se  
šroubovákem  
Zapomněl však na to že v domě  
není skříň s kouzelným portálem  
Ale na co skříň, mami?  
Na to abych do Narnie udělal hops?  
A tím triceratops  
zvláštní to dinosaur  
zboural svůj dům a už  
ani tu almaru nedodělal.  
(*Tomáš H.*)

Po zazvonění jsme přešli k poslednímu úkolu, který jsem původně považovala za nejdůležitější. Slovo původně používám záměrně, neboť jsem při přípravě podcenila komplexnost učiva o rýmu a nepřipravila jsem do pracovního listu cvičení, na němž by si informace, které jsem jim sdělila ústně a které se také mohli dozvědět i prostřednictvím cvičení zaměřeného na tyto pojmy, mohli ověřit. Věděla jsem, že jim asi budu muset jednotlivé pojmy objasnit, při přípravě jsem se však spokojila s tím, že jim tyto poznatky pouze vyložím. Pro příště bych raději volila konkrétní ukázkou, viz například Máchu, který dětem není neznámý, aby si doklady o rytmu i eufonii mohli žáci sami vyhledat v textu, a touto vlastní činností si poznatky začít osvojovat, což se při výkladu nemusí dít.

Ve cvičení byly zadány 4 úryvky z básní, do nichž žáci měli doplnit vhodné rýmy. Ukázalo se, že jsem se při tvorbě pracovního listu dopustila hned několika chyb. Pohovořím o nich na základě ukázky zadání:

Skrz víčka hledím do tmy ke hvězdám (a)  
A zdá se mi, sám sobě že se \_\_\_\_\_ ( )  
žel, sen to není, či spíš bohudík (b) Rým: \_\_\_\_\_  
prd platné dát si talíř pod \_\_\_\_\_ ( )  
(J. H. Krchovský: Skrz víčka)

V zásadě jsem po dětech chtěla tři věci: aby do veršů doplnily na vynechaná místa vhodná slova tak, aby se báseň rýmovala, dále jsem chtěla, až doplní verše, aby do závorek dopsaly rýmové schéma a na závěr toto schéma pojmenovaly. To je sled úkolů, který, s odstupem času, shledávám jako velmi náročný. Uvědomuji si, že už samotné doplnění slov je pro některé žáky velmi náročná záležitost. Přidám-li k tomu časový tlak, který je na děti vyvinut, nedivím se, že se některé děti na tomto úkolu zasekly a celý jej nedokončily. Mohlo to být i tím, že se s podobným typem úkolů dosud neselekaly, a tak nevěděly, odkud začít. Většinou tak skončily u doplňování vhodných slov a k rýmovému schématu se vůbec nedostaly. Rovněž jsem vyzorovala, že se ohromně bojí toho, že by snad slovo doplnily „špatně“, byť jsem je v jejich snažení neustále podporovala a zdůrazňovala jsem jim, že neexistuje žádné správné ani

špatné řešení, že oni jsou teď básníky a mají tu možnost a moc dotvořit báseň (téměř) k obrazu svému. Jedinou mou podmínkou bylo, aby se to rýmovalo a žáci aby brali ohled na rytmiku, počet slabik a obsah básně a její vyznění, jak jsme si stanovili při zadávání úkolu. Pro překlenutí alespoň počátečních problémů můžeme příště zvolit i takový postup, při kterém si vybereme jeden úryvek, a společně nahlas budeme přemýšlet a zdůvodňovat výběr slov. Tak se vzájemně mohou inspirovat ti kreativnější a extrovertnější žáci s těmi méně kreativními, pro něž to může být odrazovým můstkem v tom, jak dál.

Ti, kteří zvládli slova doplnit, většinou správně odvodili rýmové schéma, s názvy schémat si však poradil málokdo. Ukázalo se, že jsem se dopustila další chyby při přípravě pracovního listu: do zadání jsem explicitně nenapsala, že každá ukázka má jiné rýmové schéma, neboť formální stránku úkolu jsem převzala z původního pracovního listu, aniž bych si byla uvědomila, že je pro žáky potřeba explicitně rozlišit rým a jeho rýmové schéma. Stalo se tedy, že žáci doplnili dvakrát například rým střídavý. Nežřídko mi do kolonky „rým“ psali slova, která ony rýmy vytváří, na což jsem jim nemohla namítnout nic, neboť i takto šlo zadání pochopit. Do budoucna si tedy musím dát velký pozor na to, jak formuluji zadání, neboť co přijde jednoznačné mně, nebo i kolegyni, která učí drahně let, zdaleka nemusí být jasné dětem (ukázky viz níže). Za zcela zásadní chybu však považuji to, že jsem více nepromyslela skladbu jednotlivých úryvků. Jako první jsem uvedla ukázkou rýmu přerývaného, s nímž se dosud většina dětí nesetkala, takže již na počátku plnění úkolu se mohli žáci cítit bezradně a mnozí se skutečně v tomto okamžiku „zasekli.“ Myslím, že by k úspěchu napomohlo i to, kdybych do zápatí pracovního listu uvedla názvy jednotlivých rýmových schémat, neboť by to bylo pro ty skutečně bezradné nebo zapomnětlivé děti alespoň nějakým vodítkem. Nutno říci, že páté cvičení nám zabralo takřka celou vyučovací hodinu, s čímž jsem při plánování hodiny nepočítala. Myslela jsem si, že budeme mít více času na prezentaci toho, jak si s doplňováním rýmů děti poradily. Ony se však stále pokoušely své doplněné verše zdokonalovat, vylepšovat a hodně z nich projevilo zájem znát originál, aby s ním mohly svou verzi porovnat. Měli jsme čas přečíst si pouze některé ukázky, jednak z časových důvodů a jednak proto, že někteří za celou hodinu žádný vhodný rým nevymysleli. Nechala jsem je nad tím popřemýšlet ještě doma.

Velikým ponaučením pro mě bylo, že se na všechny úkoly, které vytvářím, byť s nejlepšími úmysly a s vědomím si cílů, musím podívat s odstupem a hlavně dětskou optikou. I když jsem konzultovala úkoly s kolegyní, ukázalo se, že obě jsme se dívaly jen učitelskýma očima. Pak logicky vyvstaly výše popsané problémy. Zpětně bych možná mohla uvažovat o vypuštění úkolu, v němž z několika vybraných slov měli žáci vytvořit básničku, protože to zřejmě bylo spíš „cvičení pro cvičení“, žádné smysluplné texty nevznikly, jednalo se spíše o rýmovačky, v nichž žáci tvořili rýmy tzv. za každou cenu, bez ohledu na počet slabik, rytmus, ačkoli jsme si o tom před samotnou tvorbou říkali. Skutečně by se sem tedy nejprve hodilo cvičení, v němž by si všechny pojmy „ohmatali“ na skutečných textech, aby měli šanci sami dojít k poznání, „co to tedy ta eufonie je a k čemu je“ a pak teprve po dětech chtít, aby v návaznosti na zákonitosti rýmu se pokusily vytvořit báseň.

Do Příloh proto přikládám původní verzi pracovního listu a verzi upravenou, v níž zohledňuji všechny nedostatky, které se projevíly při zkoušení lekce.

Vybrané ukázky z posledního cvičení:

Skrz víčka hledím do tmy ke hvězdám	(a)	
A zdá se mi, sám sobě že se <i>nezdám</i>	(a)	
žel, sen to není, či spíš bohudík	(b)	Rým: <i>sdružený</i>
prd platné dát si talíř pod <i>hrudník</i>	(b)	
<i>(upravila Denisa S.)</i>		

Skrz víčka hledím do tmy ke hvězdám	(a)	
A zdá se mi, sám sobě že se <i>vymykám</i>	(a)	
žel, sen to není, či spíš bohudík	(b)	Rým: <i>budík-bohudík</i> <i>hvězdám-vymykám</i>
prd platné dát si talíř pod <i>budík</i>	(b)	
<i>(upravil Petr P.)</i>		

### 3.3.7. VERŠ, VOLNÝ VERŠ

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	8.
Časová dotace	45 min.
Cíle	Žák rozezná prozaický a lyrický text, svůj názor doloží vhodnými argumenty. Žák dokáže vlastními slovy popsat, co je to verš. Žák dokáže vlastními slovy popsat, co je to volný verš. Žák si uvědomuje podstatné znaky volného verše a dokáže s nimi vědomě pracovat.
Aktivity	Hlasité čtení, práce s textem, úprava veršovaného textu na text psaný volným veršem
Pomůcky	Nakopírované a upravené texty básní Píseň o Viktorce (Seifert) a Sídliště (Sládek). Úryvek básně Hora Říp (Seifert) pro každého žáka.

Tato lekce byla vytvořena v návaznosti na dotazníkový průzkum, který jsem před zahájením diplomové práce zadala všem žákům druhého stupně na ZŠ Hanspaulka, abych zjistila, jaké mají o poezii povědomí. Ukázalo se, že téměř všichni napříč ročníky jako jedno z kritérií „správné“ básně uvedli, že „by se měla rýmovat.“ Konzultovala jsem tedy s kolegyněmi, v kterém ročníku by bylo vhodné žáky seznámit s tím, že básně lze psát i pomocí tzv. volného verše, jehož konstituujícím prvkem je intonace, na rozdíl od klasického verše, jehož stavba je podřízena rytmu. Navrhly, abych tuto lekci vyzkoušela v osmých třídách, kde se opět opakují literárněteoretické poznatky spojené s básní (verš, rým, rytmus, intonace, přízvuk, melodie), a že je to vhodná doba, kdy tyto poznatky prohloubit, např. právě o volný verš. Kolegyně aktuálně učící v deváté třídě také podotkla, že v deváté třídě se pracuje s literaturou 20. století, v němž se s volným veršem žáci budou setkávat stále častěji, bude tedy dobře, budou-li o něm poučeni již

v osmé třídě. Znovu jsem tedy přečetla dotazníky, abych zjistila, s jakými žákovskými prekoncepty o tom, jak má vypadat „správná“ báseň, mohu počítat. Uvedu nyní některé odpovědi na otázku „Jak by měl vypadat text, po formální i obsahové stránce, abys o něm řekl, že je to báseň?“

Ukázky odpovědí (doslovný přepis):

„Podle mě by se měla báseň rýmovat, ale záleží, o čem bude, měla by být napsaná do slok a odstavců, veršů.“

„Měla by se rýmovat a pokud ne, měla by být promyšlená a měla by dávat smysl. Rýmy mohou být v jakémkoli pořadí.“

„Podle mě by báseň měla být např. o přírodě nebo o dvou lidech opačného pohlaví. Báseň by se rozhodně měla rýmovat, neměla by být příliš dlouhá max. tak 8 odstavců. Měli by se v ní oběhovat taková ta netradiční slova, ty které člověk aktivně nevyužívá ve své slovní zásobě.“

„Podle mě by se určitě měla rýmovat. Na typu rýmu nezáleží, ale nějaký tam musí být. Na tématu podle mě také nezáleží, může být báseň pro děti, aby si třeba něco zapamatovaly, ale třeba také něco více serióznějšího.“

„Správná báseň by měla mít nějaký děj. Nemusí být ani rýmovaná, ale její obsah by měl být navazující na sebe. Měla by být členěná do odstavců, do veršů a měla by mít rytmus.“

„Myslím, že by hlavně měla dávat smysl – mít děj. Nemusí být rýmovaná, ale měla by být trochu delší aby stačila člověka zaujmout.“

„Měla by se rýmovat, mohla by mít nějaký příběh, měla by mít přes 3 sloky a každá sloka nějakou formu (ABAB, AABB).“

Z dotazníků vyplynulo, že žáci osmých tříd mají o poezii poměrně široké povědomí. Objevují se zde pojmy odkazující k architektonce básni (sloky), žáci si uvědomují formální stránku poezie (verš, rým, rýmové schéma, rytmus) i obsahovou stránku (má mít smysl, vyjadřovat děj, pocity). Zajímavé bylo, jak často bylo skloňováno slovo „děj, dějovost“, neboť to je pojem vážící se spíše k epice než k lyrice. Vysvětluji si to tak, že žáci chtějí básni rozumět, chápat ji, a tohoto porozumění ne vždy

mohou dosáhnout při čtení lyrických textů vyjadřujících emoce, nálady, v nichž je mnoho informací „zašifrováno“ pomocí rozličných přirovnání, metafor či jiných obrazných vyjádření, které nelze číst „na první dobrou“, ale nad kterými se musí přemýšlet. Je tedy snazší „oblíbit“ si baladu, jejíž text je lyricko-epický, lze v ní tedy jasně dohledat dějovou linii, kterou je možné sledovat od začátku do konce (jiná otázka dotazníku zněla „Setkali jste se již s básní, která vás něčím oslovila? A čím konkrétně? Vzpomenete si na její název, případně na jméno autora?“ a v naprosté většině v ní žáci zmiňovali Erbenovu Kytici).

Protože mi jednotlivé odpovědi ukázaly, že většina žáků přílišné povědomí o volném verši nemá, bylo cílem této lekce s žáky nejprve zopakovat, co je podstatou verše. Napsala jsem tedy doprostřed tabule slovo verš a nechala žáky metodou brainstormingu zavzpomínat, co vše se jim vybaví, například:

„Jeden řádek v básni.“

„Na konci verše je slovo, které se rýmuje.“

„Ty rýmy tvoří rýmová schémata.“

„Rytmus slov.“

„Lyrika, básně.“

„Sloka básně.“

Jejich úvahy se ubíraly správným směrem, neboť zmiňovali pojmy s veršem související, nicméně povědomí o verši bylo spíše obecné. Na tomto místě jsem jim tedy vyložila, co je to verš, aby si tyto poznatky zopakovali a abychom s nimi posléze mohli pracovat. Již dříve byli o verši poučeni, ale zřejmě mnohé z informací zapomněli, jak bylo patrné z jejich odpovědí. Zvolila jsem metodu výkladu, protože nás čekala práce s textem, v němž jsme s danými poznatky pracovali tak, aby si je uvědomovali a využili jich k dalším činnostem, a tím si je lépe zafixovali. Žáci si výklad zapsali do sešitů (přibližný zápis mého sdělení): „Verš je základní rytmická i významová jednotka básně. Je to, jak jste správně uvedli, jeden řádek básně. Jazyk verše, to znamená výběr slov a způsob, jak je autor řadí do vět, se podřizuje se rytmu. Rytmus je záměrné uspořádání zvukových prvků ve verši, které se pravidelně opakují. Základním rytmickým činitelem

je intonace, což je zvuková linie mluveného jazykového projevu. Intonace upozorňuje na důležité momenty v básni, na jejím utváření se podílí melodie řeči, akcent (neboli přízvuky) a pauzy. Tím, že některé slovo při přednesu schválně zdůrazníme, tak upozorníme i na významy, které chceme vyzdvihnout. Existuje také i volný verš, a právě intonace je jeho základním rytmickým činitelem. Volný verš důsledně využívá pauzu a melodii, ostatní zvukové prostředky jako je rým nebo stejný počet slabik ve verších si pak autor vybírá podle toho, co chce čtenáři sdělit.“

Posléze jsem žákům rozdala dvě ukázky napsané in continuo, tedy jako prózu, aniž by byl text členěn na verše, ovšem se zachováním interpunkce. Vyzvala jsem dva žáky ze třídy, o nichž jsem věděla, že mají hlasitý přednes, aby přečetli ukázky. Po jejich přečtení se měli žáci pokusit odhadnout, jedná-li se o poezii, nebo prózu. Také jsem se jich zeptala, jak na ně přednes působil, a jestli objevili v textu něco zajímavého. Nechala jsem je o tom nejprve v tichosti popřemýšlet s tím, aby své nápady zapsali. Pak jsem je rozdělila do menších skupin, v nichž měli své nápady sdílet a svá tvrzení doložit na textu. První ukázka byla od Jaroslava Seiferta, úryvek z Písně o Viktorce:

*„Když se jen dotkneš ruky mé a dlaň tvá lehce padne do mé, struny, o kterých nevím, ozvou se tiše, povědomé. Když dlaň tvá lehce padne do mé, když se jen dotkneš ruky mé.“*

Žáci se k tomuto textu vyjadřovali následovně:

„Byla to poezie, byl tam určitý rytmus.“

„Poezie, našli jsme tam verše i rýmy“

„Byla to poezie, bylo tam více pocitů, byly zvýrazněné“

„První je poezie, protože slova končí stejně, -me, -mé, to jsou rýmy.“

„Ono se to ne úplně rýmuje, ale ty slova do sebe jakoby zapadají.“

„Čtení Lucky mělo rytmus, rýmovalo se to a myslím, že to byla lyrická báseň.“

Druhý text byl od Jana Skácela, Sídliště.

*„Někdo tu napsal svoji touhu na plot térem a metroými slovy BEZ TEBE NEJSEM NIC JEDINÁ NĚŽNÁ LÁSKO OČÍČKO MOJE SAMETOVÝ.“*

Postřehy žáků:

„Myslím, že to bude spíš próza, protože před tím a potom něco chybí, je to vytržený z kontextu.“

„Je to próza, není to dokončený a má to příběh.“



„Chybí tam rým.“

„Je to lyrickoepické.“

„Očividně se to nerýmovalo, přišlo mi to jako souvislý text.“

„Je to poezie, protože je to lyrika. Báseň obsahuje emoce, vášně, lásku, touhu.“

„Je to próza, je tam epický okamžik a není to dokončené.“

„Mohla by to být poezie, Marta některý slova vytkla, dala na ně důraz, abychom si ty slova vychutnali.“

Vrátím-li se k první ukázce a reakcím na ni, všechny děti správně usoudily, že se jedná o poezii. Jejich postřehy se většinou týkaly rýmů, kterých si v textu povšimly, určitého rytmu, který text měl, ale i pocitů, lyričnosti textu. To vše s poezií skutečně souvisí. Velmi bystrý byl úsudek o tom, že „slova do sebe jakoby zapadají“. Je možné, že si žákyně povšimla textové provázanosti dané zvukovými prostředky básně, nebo také že v ní text samotný vyvolal obraz sepětí, spojení, provázanosti rukou, k němuž autor vybízí, že tedy nešla po formální stránce, jako většina třídy, ale nechala na sebe text působit, zabývala se rovinou významovou.

Druhý text byl pro většinu žáků „oříškem“. Často jej vnímali jako prozaický a neukončený, velkým problémem pro ně byla absence rýmů, s kterým pořad mají poezii spojenou. To však vůbec ničemu nevadilo, neboť lekce je zaměřena na to, aby si uvědomili, že báseň nerovná se rým, ale že jsou i jiné prostředky, které ji konstituují, a že s formou je těsně spjat i význam. V tomto smyslu mě překvapilo, že zcela bez povšimnutí zůstala část textu psaná velkými písmeny. Domnívala jsem se, že žákům bude velikost písmen evokovat jistou naléhavost tohoto sdělení, možná jim to připomene nápisy na zdech domů, s kterými se sami někde setkali a že by se snad i mohla rozpoutat diskuse o tom, proč mají autoři těchto nápisů potřebu se takhle exhibovat, jako dotyčný v básni, který na plot napsal metrová písmena. Dívka, která text četla, při svém projevu zdůrazňovala některá slova více (zejména láska a očičko), čehož si povšimla jiná dívka a spojila si tak toto zdůraznění s poezií, zřejmě v návaznosti na informace o intonaci, které jsem jim řekla dříve.

Po tom, co měla každá skupina možnost se vyjádřit k tomu, jak na ně texty působily, a jedná-li se o poezii nebo prózu, jsem jim prozradila, že oba texty jsou poetické, přičemž ten druhý je psán volným veršem. Oba texty jsem jim nyní hlasitě

přednesla, schválně jsem, zejména u druhého textu, intonaci trochu přeháněla, aby bylo patrné, že intonace skutečně podporuje tvorbu významů.

Žáci nyní dostali tvořivý úkol, jehož cílem bylo uplatnit poznatky o verši a volném verši. Měli převést zadaný poetický text psaný klasickým veršem do verše volného. Rozdala jsem každému úryvek z textu Jaroslava Seiferta Hora Říp. Tuto báseň jsem zvolila proto, že je v ní dostatečný lyrický potenciál pro to, aby každý žák našel motiv, který ho zaujme a který by tedy chtěl upřednostnit před jiným, zdůraznit jej. Také jsem ji zvolila pro její rytmickou pravidelnost a jednoduché rýmové schéma, které se žákům mohlo dobře „rušit“. Doporučila jsem žákům, aby se soustředili na významovou složku básně, aby se zamýšleli nad tím, co je pro ně stěžejní a nač chtějí v básni upozornit, co vyzdvihnout, ke kterému motivu upoutat pozornost. Ještě jsem dodala, že je možné, že se ukáže, že každý pokládá za závažné něco jiného, což je naprosto v pořádku, protože každý má jinou životní zkušenost, vnímá jiné významy než ostatní, a tedy jej upoutá něco jiného, nad čím se druhý nemusí ani pozastavit.

Někteří žáci si v samostatné práci texty četli i několikrát za sebou, aby tak lépe pochopili, o čem text je. Také si v textech zvýrazňovali pro ně důležité pasáže, které chtěli vytknout. Většina žáků nejprve pracovala s nakopírovaným textem, v němž si dělala různé poznámky, ovšem někteří se pustili do psaní rovnou a přemýšleli až v průběhu práce. Takoví pak častěji škrtili a přepisovali. Způsob práce dle mého souvisí s povahovou charakteristikou toho kterého žáka, protože jedni si raději věci dopředu promýšlí, hledají varianty, jiní zase jdou do všeho „po hlavě“ a řeší situace průběžně, jak k nim dospívají. Oba postupy mohou mít něco do sebe a výsledné práce se nijak zásadně nelišily. Uvedu příklad prací, z nichž první vytvořila žačka nad vším velice přemýšlející a druhý žák tvořící „za pochodu“:

Viděl jsem hory  
plné  
ledu  
zpívat však o nich  
nedovedu.  
Jiskřily dálky nad hlavami,  
jak bleděmodré  
drahokamy.

Jímala závrat' při pohledu,  
zpívat  
však o nich  
nedovedu.  
Když ale vidím na obzoru,  
uprostřed kraje  
nízkou horu,  
na nebi mráček běloskvoucí,  
přestane  
srdce  
chvíli  
tlouci.  
*(upravila Tereza S.)*

Viděl jsem hory  
plné ledu  
zpívat však o nich  
nedovedu.  
Jiskřily dálky nad hlavami  
jak bleděmodré  
drahokamy.  
Jímala závrat' při pohledu  
zpívat  
však o nich nedovedu.  
Když ale vidím na obzoru  
uprostřed kraje nízkou  
horu,  
na nebi mráček  
běloskvoucí  
přestane srdce  
chvíli tlouci.  
*(upravil Pavel Z.)*

Po této aktivitě žáci své varianty textů sdíleli ve dvojicích, kdo chtěl, mohl prezentovat i nahlas. Jedním z nich byl právě Pavel, který k tomu dodal i komentář, v němž uvedl, že zdůraznil momenty týkající se hor, protože je má rád, a pak vytkl slovo zpívat, protože stejně jako básník, on taky zpívat neumí, ale že básník asi spíš myslel to, že ty hory nedokáže pořádně popsat. Jiná žákyně vytkla zase tu samostatnou horu, protože „*předtím básník popisuje víc hor, pak se ale zaměří jen na tu jednu horu a tak i já jsem se na ní zaměřila.*“ Pro Terezu zase byl nesilnějším momentem motiv v posledním dvojverší úryvku, kde „*si básník při pohledu na tu nízkou horu vybavil nějaké smutné vzpomínky z minulosti, nebo se jakoby vracel domů a uviděl místo, které zná, tu horu, tak se mu při té vzpomínce zastavilo srdce. Proto jsem ten poslední verš rozdělila na samostatný řádek, jako když to srdce přestává bít.*“ Z Tereziny úvahy bylo vidět, že se nad textem poměrně hluboce zamýšlela a dokázala se do něj velice zdařile vcítit.

Většina žáků si s převedením veršovaného textu do volného verše poradila velice zdařile, rozčlenili text na různě dlouhé odstavce, akcentovali jednotlivá slova či sousloví mající pro ně zvláštní význam. Nevznikly dvě stejné básně, což dokládá to, že každý text vnímá odlišně, všímá si různých detailů, které pro něho samotného mají sdělnou hodnotu.

### **3.3.7.1. Reflexe lekce**

Po provedení lekce se ukázalo, že byla dobrá volba zvolit osmý ročník. Žáci měli poměrně dobré znalosti o prostředcích zvukových i architektonických, kterými je poezie tvořena, nicméně byly to poznatky poměrně izolované, nikterak systematické (věděli, že existují v básni verše, které se člení do slok, tušili, že existuje rytmus, ale čím se v básni projevuje, vysvětlit nedokázali). Jediné, co skutečně uměli definovat, byl rým, a také uměli v básni určit rýmové schéma, obojím se však v nedávné době zabývali v hodinách literatury, jak mi prozradili. To by vysvětlovalo, proč je pro žáky přítomnost rýmů v básni tak důležitá, že si bez nich „správnou“ báseň neumí představit. Je však také možné, že se dosud skutečně nesetkali s textem, který by byl psán volným veršem,

neboť v čítankách pro šestý ani sedmý ročník žádná taková báseň uvedena není. Když jsem seznala, že jejich znalosti o verši nejsou nijak utříděné, rozhodla jsem se pro výklad i proto, že kdybychom všechny pojmy z textu vyvozovali, zabralo by to patrně celou hodinu, a vyvození těchto pojmů nebylo cílem mé lekce. Chtěla jsem, aby pochopili, že báseň nemusí vždy být rýmovaná a že rým není jediným konstituujícím prvkem básně, ale že jí může být i intonace, která umocňuje významy skrývající se za slovy.

Díky teoretickému výkladu nám zbyl dostatek času na práci s textem. Vlastně jsem žákům dala tak trochu návod, jak na poezii nahlížet, co vše v textech hledat. Při určování toho, zda se jedná o poezii nebo prózu, se žáci hodně zaměřovali na význam, zejména druhý text jim přišel neukončený, neúplný, vytržený z jiného textu. Přesto byli tací, kteří v ukázce objevili i lyrické prvky, vyjádření pocitů, lásky, což se jim spojilo s poezií. S vymezením prvního textu žádné větší potíže žáci neměli, v textu rozpoznali báseň s mnoha jejími atributy (rým, rytmus, pocity, dokonce i jistou libozvučnost a plynulou návaznost viz názor „slova do sebe jakoby zapadají“). Přemýšlela jsem, jestli jsem díky zvolenému postupu (nejprve výklad, pak práce s texty) nezpůsobila to, že se v textu za každou cenu snažili žáci nalézt zvukové prostředky, o nichž byla řeč, a příliš se k nim upínali, místo aby sami uvažovali a hledali v textu, nicméně hodně z nich si všimlo i významové roviny, o které jsem se ve výkladu příliš nezmiňovala, takže se domnívám, že jsem postup zvolila dobře. Tento sled úkonů mohl pomoci alespoň těm, kterým rozkrývání významů činí potíže a pro něž je hledání formálních prostředků snazší.

Úkol, při němž se měli pokusit převést Seifertův text do volného verše, pak měl ukázat, zda žáci pochopili, co je pro volný verš typické, a dokáží-li tedy získané vědomosti uplatnit. Byla jsem na výsledky jejich tvorby zvědavá, neboť to pro mě byl signál, zda skutečně porozuměli získaným informacím, zda si poradí s rozkrýváním jednotlivých významů básně, a v neposlední řadě to byla informace o nich samých, kterou mi, díky zdůrazněným pasážím v textu, o sobě poskytli (viz „mám rád hory, tak jsem se na ně zaměřil“). Bylo vidět, že všichni nad texty skutečně uvažují a snaží se vyzdvihnout to, co je podle nich tím podstatným, co by mělo být vytčeno. To, že každý volil jiný postup, jak se dobrat výsledku, mi zase napovědělo více o tom, jak je kdo povahově založený. Musím seznat, že všem se podařilo převést text do volného verše.

Při závěrečném čtení ukázek jsme ještě narazili na další informaci, která dříve nezazněla. Kromě veršů lze v básni dohledat i tzv. poloverše, které někteří žáci objevili nevědomky, když členili báseň. Všimli si, že jednotlivé verše lze rozdělit na dvě poloviny, z nichž každá sděluje trochu něco jiného. To byl další zajímavý postřeh, který žáci učinili sami jen na základě analýzy textu. Každý takový objev je pro ně obrovským přínosem, protože takto nabyté poznatky si osvojí daleko lépe, než když je slyší zprostředkovaně.

### 3.3.8. TOMAN A LESNÍ PANNA

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	8.
Časová dotace	2 x 45 min.
Cíle	Na základě svých prekonceptů žák vlastními slovy vysvětlí, co je to balada. Žák sdílí prekoncepty z literární teorie s ostatními. Žák převede prozaický text do baladického. Žák vyhledává z textu klíčové informace. Žák přednese svůj text. Žák dává a přijímá zpětnou vazbu.
Aktivity	Metoda volného psaní, transformace textu, hlasité čtení, výběr klíčových pasáží textu, diskuse
Pomůcky	Prozaický text Toman a lesní panna

Lekce je rozčleněna do dvou vyučovacích hodin, mezi kterými by měl být časový rozestup v horizontu dnů, neboť po první hodině dostanou žáci domácí úkol.

Úvodní hodinu zahájíme volným psáním, jehož pravidla si společně zopakujeme, do sešitu. Postupně budeme říkat i psát na tabuli následující pojmy, ke kterým se budou žáci písemně vyjadřovat přibližně 3 minuty. Mezi jednotlivými pojmy jim necháme čas na sdílení ve dvojicích, případně trojicích. Na tabuli postupně napíšeme následující:

Folklórní literatura

Ohlasová poezie

Balada

## Toman a lesní panna

Po té jsme si napsali kratší zápis do sešitů. Témata z volného psaní byla spojena s osobností Františka Ladislava Čelakovského, jenž je, vedle K. J. Erbena, dalším známým představitelem balady v české literatuře. V průběhu zápisu jsem se obracela k žákům a jejich názorům na jednotlivé pojmy. Ohlas mezi žáky vzbudil zejména název balady, s níž jsme dnes měli pracovat. Vzhledem k jejich věku jsem očekávala, že slovo panna pro ně bude mít sexuální podtext, což se i stalo, převážně chlapci nebyli pro samý smích schopni několik okamžiků cokoli dělat. Ukázky z žákovských prekonceptů:

Folklorní literatura:

„... je asi možná snad nějaká zaměřená literatura. Odborná?“

„To je nějaký druh literárního žánru.“

„To asi bude literatura od nějakého spisovatele. Nikdy jsem tento pojem neslyšela. Možná to bude zábavný.“

„Folklorní literatura je vymyšlená několika lidmi. První něco vymyslel, druhý k tomu něco připojil...“

Ohlasová poezie:

„Ohlasová poezie bude souviset s hlasem.“

„Ohlasová poezie je asi nějaká hodně známá poezie (od slova ohlas). Myslím, že je to například Erben, Frynta, teď jsem to zapoměla, už jsem to měla, jo Šrut.“

„Ohlasová poezie? To je asi poezie, kterou někdo vymyslel a doteď se říká.“

„Ohlasová poezie asi ve světě budí ohlas, je žádaná a hodně lidí ji chválí. Nebo je prostě zajímavá. Nebo přímo druh poezie, která má za úkol budít ohlasy.“

Balada:

„Balada je lyricko-epická báseň. Začíná pochmurným dějem a končí tragicky. O baladách jsme se už učili.“

„Balada je veršovaný příběh, který končí něčím smutným, například Vodník od Erbena.“

„Balada je báseň, která má většinou tragický konec. Je v ní děj. Nikdo by se nemusel stydět, kdyby u ní brečel. Znam balady v literatuře ale i piánové balady.“



„Balada je báseň se špatným koncem. Můžou se tam vyskytovat nadpřirozené bytosti. Je lyricko-epická, je tam děj.“

Toman a lesní panna:

„Něco o lesní panně. Ta panna asi žije a pochází z lesa, proto lesní a Toman to bude nějaký muž a toto je jeho jméno.“

„Řekla bych, že je to nějaká básnička, možná balada. Asi je o myslivci, který...“

„Napadnou mě pěkné prasárny, a no konci už to nebude lesní panna ale jen lesní... Né, doopravdy to bude asi nějaký příběh o Tomanovi, který se zamiluje do lesní panny. Možná to bude balada.“

Po provedení zápisu a ujasnění si pojmů jsem rozdala žákům text, který jsem předem připravila. Jednalo se o výše zmíněnou baladu, ovšem převedenou do prozaického textu. Text jsme si přečetli nahlas metodou hlasitého čtení, abychom si tak zopakovali jeho zásady (hlasité, výrazné čtení, dodržování pauz, rytmu, interpunkce, nepolykat koncovky atd.), a také abych slyšela žáky číst, protože pro hlasité čtení nebývá ve výuce, obzvláště na druhém stupni, příliš prostoru. Sice bývá sem tam vyzván některý žák, aby přečetl např. zadání úkolu nebo úryvek, ale ne vždy se dostane na všechny. Ve čtení se střídali po menších úsecích. Po přečtení jsem nechala žáky, aby si ve dvojicích ještě jednou převyprávěli, o čem text je, aby mu tak lépe porozuměli.

Následovala práce ve stejných dvojicích, v níž měli text, o němž věděli, že byl původně baladou, a jejíž definici jsme si ještě jednou zopakovali, převést zpět do poetického textu. Protože jsem si byla vědoma toho, že se s takovým typem úkolu mohli setkat žáci vůbec poprvé, krátce jsem jim připomněla, jaký je hlavní rozdíl mezi prózou a poezií. Próza že je ve vyprávění rozvláčnější, užívá více detailů, zatímco poezie vybírá důležité body, a bude tedy třeba z prozaického textu vybrat ty nejdůležitější informace, které zazní i v básni. Poezie je psána ve verších a se řídí pravidly rytmické a melodické výstavby, žáci tedy musí volit vhodné jazykové prostředky, rozhodnout se, kolik veršů budou mít jednotlivé sloky a jaké zvolí rýmové schéma. Zadáním tedy bylo, aby se ve dvojicích nejprve rozhodli, co považují za klíčové pasáže textu, a ty posléze použili při tvorbě balady. Počet slok, rýmové schéma, rovněž i délku básně jsem ponechala na nich. Ještě jsem je požádala, aby se vyjadřovali spisovně. Věděla jsem, že toto není

možné stihnout do konce hodiny, proto dokončení přebásnění textu dostali za domácí úkol. Měli na něj týden.

Za týden jsme uspořádali „autorské čtení“. Sesedli jsme se do kroužku a jednotliví autoři nás seznámili se svými verzemi balady. Všechny dvojice odvedly velice kvalitní práci, byť na začátku se zdály bezradné. Až jako poslední jsem jim přečetla originál. Po té dostali šanci se vyjádřit k jednotlivým verzím, k jejich zpracování, porovnávali jsme originál a nové texty. Také jsme se zaměřili na obsahovou stránku balady, žáci vzpomínali i na jiné literární texty, jejichž tematikou byla nešťastná láska.

Ukázky z prací:

Je pozdní noční hodina  
a příroda už usíná,  
dnes je svatojánská noc,  
zvu všechny duchy na pomoc.

Celá země šla už spát.  
Koho tam vidím s koněm stát?  
„Bratře, bratře, bratříčku!  
Kam jedeš při měsíčku?“

„Do Podhájí za láskou,  
lesem dole nad hrázkou.  
K myslivně můj kuň uhání,  
vrátím se až po svítání.

Růžovoučkový kabátek, košile bílá,  
to by se mi hodilo, sestřičko milá.  
Na koně vyskočím  
a s tebou se rozloučím.“

„Nejezdi bratříčku. Nejezdi lesem.  
Když tudy pojedíš, nevrátíš se sem.  
Okolo svaté hory vede tvá cesta,  
na konci ní čeká nevěsta.“

Toman lesem spěchá,  
na rady sestry nedbá.

V hájovně je zakrátko,  
usměje se drobátko.

V okénku vidí  
mnoho cizích lidí.  
ženich a nevěsta tam stojí  
a jeho srdce velmi bolí.

Její sestra vyšla ven,  
tu ztratil se mu lásky sen.  
Se svou velkou tíží,  
do lesa zamíří.

Nastala půlnoc, chlad a tma,  
Toman si ničeho nevšímá.  
Měsíc se za noční mraky skryl  
a koník sám na lesní cestě zpomalil.

Tu před ním jelen stojí  
a na něm lesní panna v krásném kroji,  
mýtinu třikrát objela  
a pak se k němu přidala.

„Nebud' smutný chlapče milý,  
jinou děvku najdeš po chvíli.“  
Jak tak k němu promlouvala,  
mile se na něj usmívala.

Na Tomanovu duši bolavou,  
jsou líbezná slova mastí hojivou.  
„Tady máš chlapče ruku mou,  
mohu já být tvou milou.“

Toman je pannou okouzlen.  
Polibkem a objetím poblouzněn,  
srdce buší, hlava se točí,  
z koně padá, ne však do náručí.

Je večer 23. června  
zítra bude svátek Jana.  
Toman někam vyráží,  
sestra ho však zaráží.  
Jedu do Podhájí,  
vrátím se na šestou ranní.  
Bere si košili a kabátek,  
již nevrátí se nazpátek.  
Sestra ho varuje tichým hlasem:  
„Bratříčku nejezdi lesem.“  
Toman nevzal radu k srdci  
a jel rovnou k myslivci.  
Tam jest plno,  
to je rámus.  
Myslivec chce předat věno  
jinému z námluv.  
Milá říká své sestře:  
„Běž zpravit Tomana,  
hlavně ne ale ostře.“  
Toman celý rozčilený,  
jeho kůň zarehtal,  
už zde nebyl ani chvíli  
a do lesa utíkal.  
Cestou říká:

Objala ho chladná zem,  
navždy zde zůstane opuštěn.  
Koník zcela vyplašen dojede domů nad  
ránem.  
Zničená sestra vše pochopila.

Zlá moc jí o bratra připravila.  
(*Julie V. a Samuel E.*)

„Běda lásky!“  
Vichr duje,  
Toman pokračuje.  
Přiblížil se k mýtině,  
kde na jelenu panna jede.  
Vede ho do jeskyně  
a Toman rychle jede.  
Panna krásou ověnčená  
asi se zakoukala do Tomana.  
Klusají spolu bez měsíčku,  
panna chce ho při měsíčku.  
„Tomane, Tomane, staň tu se mnou,  
už našla jsem lásku svou.  
Tomane, Tomane staň tu v lese,  
navždy nás láska ponese.“  
Panna Tomana políbila  
a pak ho obejmula.  
„V domě mém je tma- ha.“  
Toman je na vrcholu blaha.  
Pustí uzdu koně.  
Kůň v brzku jede sám,  
sestra pláče: „Běda nám.“  
(*Kateřina K. a Lenka Š.*)

V podvečer svatého Jana  
přišla láska na Tomana.  
Toman koně pobídne,  
za nevěstou se šine.  
Svatá hora značí štěstí,  
hoch si lesem cestu klestí.  
Jehličí je příčina,  
milá už je zadaná.  
Zoufalec si naříká,  
zpět do lesa pospíchá.  
O půlnoci na mýtině,  
už se vine k koni panně.  
Toman si ji oblíbí,  
ona svůj dům nabízí.  
Poblouzněný cítí pád,  
už tu není, zemřel mlád.  
(David Ch. a Kateřina K.)

### **3.3.8.1. Reflexe lekce**

Metodu volného psaní žáci dobře znají, a pro mě je to způsob, jak zajistit, aby se nad tématem zamyslel skutečně každý. V nejrůznějších diskusích, i při veškeré mé snaze, se totiž může stát, že se někteří žáci tak zvaně „svezou“ s těmi výřečnějšími, a tomu jsem se snažila tentokrát obzvláště předejít. Jak jsem tušila, budou na zadané pojmy, vyjma balady, koukat, jako bych to napsala svahilsky. I z toho důvodu, a také pro to, že jsem chtěla, aby se vyjádřili ke čtyřem pojmům, jsem čas metody maličko zkrátila, a to na 3 minuty, aby nám metoda nezabrala většinu hodiny, protože zdokonalit se v této metodě nebylo hlavním cílem, přestože je velice důležité umět vyjádřit svůj názor a naučit se pracovat se svými prekoncepty. Docela mě zarazilo, kolik dětí nikdy neslyšelo pojem folklór. To byla otázka, se kterou si nejméně poradily. Nicméně vysvětluji si to tak, že jsou to děti z velkého města, které možná nikdy nebyly na venkově, protože většina příbuzných žije také v Praze nebo jejím blízkém okolí. U ohlasové poezie jsem byla potěšena, že i když děti nevěděly, oč se jedná, analyzovaly

slovo samotné a vycházely z jeho významu („ohlasová poezie má budit ohlas“). Zajímavé bylo, jak některé myslely ohlas všeobecný, světový, zatímco jedna dívka si to vztáhla k literatuře, která budí ohlas u ní samotné (Erben, Frynta, Šrut). Očekávala jsem, že s vysvětlením, co je to balada, nebudou mít děti nijak zásadní problémy, protože se s tímto pojmem setkali již v nižších ročnících. Ukázalo se, že většina tak nějak „tuší“, někteří zapsali i její plnou definici, jiní ale tápali a marně vzpomínali, oč se jedná. Opět zaznělo jméno Erben, dokonce ve spojení s baladou Vodník. Žák hudebně zaměřený dokonce zmínil i propojení s hudbou a odkázal k hudebním baladám. Zajímavé byly žákovské fabulace na téma Toman a lesní panna, z nichž většina se týkala, poměrně nepřekvapivě, lásky a sexuálních témat, jež evokovalo slovo panna. Byla jsem však na tuto situaci připravená, vzhledem k jejich věku a přirozenému zájmu o všechna témata týkající se sexuality. Po napsání názvu balady všichni psali, nic význačného se nedělo, až při sdílení ve dvojicích mnoho skupinek pro samý smích nedokázalo vůbec pracovat. K hlasitému přečtení nápadů se odhodlaly spíše dívky, které v názvu spatřovaly milostný příběh, lásku. Jsem na tyto reakce zvyklá i proto, že mám k dětem věkově stále blízko a sama si dobře vybavuji, jak jsme se v jejich věku chovali my. Stejně. Pamatuji si obdobné záchvaty smíchu. Vím, že tišení ani napomínání by nemělo žádný efekt, tak je nechávám se dosmát a v klidu pokračuji dál.

Vždy jsem je nechala své výtvořky sdílet ve dvojicích, a teprve dobrovolníky vyzývala k hlasitému čtení. Bylo totiž vidět, že jak si nejsou jistí, stydí se své názory přednést veřejně, a mým cílem bylo navodit uvolněnou, bezpečnou a přátelskou atmosféru, ne v žácích vyvolávat stres.

Jak jsem již zmínila výše, s pojmy si poměrně dobře poradili, já jsem jejich domněnky spíše uváděla na pravou míru a nechala je samotné vyvozovat a přemýšlet nad odpověďmi.

Hlasité čtení není příliš oblíbená záležitost, přesto jej čas od času také praktikujeme. Vedle toho, že se žáci odnaučují svým čtenářským zlovykům (například „polykání“ koncovek), je to čas pro zklidnění, v němž si žáci navzájem naslouchají, uvědomují si významy, které při tichém čtení nemusí vůbec vyznít, neboť teprve jsou umocněny intonací, pauzami nebo naopak důrazy. A to je patrné zvláště u poezie, která je těmito melodickými prvky konstituována, a v níž se díky hlasitému čtení mohou žáci lépe dobrat pochopení významu verše i smyslu básně.

Úkol, který následoval, je dost zarazil a překvapil a zdálo se, že jej někteří vzdají předem. Velmi vhodně zvolenou se v tomto ohledu ukázala práce ve dvojicích. Tam, kde jeden svou práci „vzdával“, druhý ho k výkonu motivoval, a tak po chvíli celá třída pilně pročetla text znovu a hledala v něm klíčové pasáže, které by měly být přebásněny. Trochu jsem se obávala, zda všechny dvojice najdou čas se sejít ve svém volnu, ale tato obava se ukázala jako zbytečná, neboť úkol donesli všichni žáci. Tuším, že ne všechny práce skutečně byly dílem celé dvojice, ale tomu při domácí práci nemohu zabránit. Navíc žáci vědí, že hodnocení se dotýká obou dvou, a je tedy na nich, jak k úkolu přistoupí a zda je jeden ochoten práci sám vypracovat a druhý se tak zvaně „svézt.“ I tím se však učí pracovat v týmech (zde spíše v mikrotýmech) a přejímat zodpovědnost za svou práci, což považuji za neméně důležitou součást výchovných cílů, které jsem však do cílů této lekce explicitně nezařadila. Potěšilo mě rovněž, že si dali záležet i na úpravě a báseň si přepsali do svých sešitů oba dva, jak jsem je žádala.

Výsledek mě vskutku ohromil. Upřímně jsem nečekala, že by se jej zhostili po formální i obsahové stránce tak dobře. Texty byly členěny do odstavců, většinou se jim dařilo dodržovat i vlastní rýmové schéma (nejčastěji AABB), podařilo se jim vybrat skutečně to podstatné z textu, které převedli do básně. Užívali různé básnické přívlastky, vzletná slova, někdy i vymyšlená, což ale vůbec nevadilo, tvořili přirovnání. Tím si žáci znovu uvědomovali své znalosti o básni, pracovali vlastně se svými prekoncepty, neboť já jsem se o poezii sice v úvodu hodiny zmínila, nicméně nikterak do hloubky. Některé práce byly opravdu na vysoké úrovni, ocenili to i sami žáci po hlasitém předčítání v druhé hodině. Některé práce měly dokonce větší ohlas než originál. Na vytvořených textech jsme si na samotný závěr lekce znovu doložili, co je pro baladu typické, čímž jsme splnili i poslední cíl, který jsem v úvodu lekce stanovila. Mezi cíli se v průběhu lekce vykryštoval ještě další, týkající se týmové práce, žák by měl být platným členem týmu v průběhu plnění úkolu a za jeho splnění přijímá zodpovědnost, což je sociální dovednost, které je také dobré děti učit, neboť v různých týmech či pracovních skupinách budou pracovat po celý život.

### 3.3.9. VODNÍK

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	8.
Časová dotace	90 min.
Cíle	Žák vlastními slovy vysvětlí, co je to balada a doloží její znaky na textu. Žák formuluje svoje pocity z textu, hlavní myšlenky textu. Žák formuluje otázky, které ho napadaly při čtení textu. Žák sdílí své názory se spolužákem. Žák porovná literární a filmové zpracování balady a diskutuje o nich. Žák napíše osobní dopis, formuluje v něm svoje názory, doptává se. Žák se v diskusi vyjadřuje kultivovaně, hovoří srozumitelně, spisovně a k věci.
Aktivity	Brainstorming, volné psaní, tiché čtení, řízená diskuse, dopis postavě, komparace
Pomůcky	Text Vodník, film Kytice (F. A. Brabec)

Hodinu jsem začala evokací toho, co bude tématem dnešní hodiny. Napsala jsem na tabuli první dva verše z Erbenovy balady Vodník, s níž jsme v této lekci pracovali: „Šiju, šiju si botičky, do sucha i do vodičky.“ Žáci okamžitě vyvodili, co bude tématem dnešní hodiny. Proběhl jen kratičký brainstorming na téma K. J. Erben. Věděla jsem, že se s textem balady pravděpodobně již v průběhu školní docházky pracovalo (je uveden v čítankách již na prvním stupni), nechala jsem žákům 4 minuty na to, aby metodou volného psaní uvedli, co vše o baladě vědí, o jejím obsahu i jako o literárním žánru.

Posléze jsem jim nechala čas na sdílení ve dvojicích. Pro jistotu jsem se po sdílení zeptala, vyvstala-li během jejich diskuse nějaká nejasnost, potřebuje-li někdo s něčím poradit. Nikdo nic nechtěl, tak jsme pokračovali dále.

Každý si pak vzal text balady, našel si pohodlné místo kdekoli ve třídě tak, aby nerušil druhé, a nyní si žáci měli potichu pro sebe přečíst celou baladu. Po přečtení byli vyzváni, aby si do sešitů pod první text zapsali, objevili-li v baladě něco, co je překvapilo, nějakou skutečnost, na kterou například zapomněli, nebo která změnila jejich úhel pohledu na nějakou událost či postavu v baladě. Na tabuli jsem jim k tomuto napsala návodné neukončené věty: „Překvapilo mě, že..., zapomněl jsem na..., změnil jsem názor na...“

Abych nechala téma v žácích trochu doznít a připravila je k tématu dalšímu, vyzvala jsem je, aby zavřeli oči a pojmenovali si pro sebe emoci, která v nich teď rezonuje nejvíce. Každý měl šanci se k tomuto vyjádřit. Zeptala jsem se, jak si myslí, že by na ně působila ta samá balada, kdyby jim ji někdo jiný četl nahlas? A co kdyby ji slyšeli z audionahrávky? Nebo viděli zfilmovanou? Měla by na ně jiný nebo stejný účinek? V čem a proč?

Sesedli jsme se do kruhu a společně diskutovali o tom, jak na žáky balada působí, jak vnímají jednotlivé postavy, jejich charakter, o několikeré podobě lásky, která se zde vyskytuje, o dvojí podobě mateřství, o tom, jak by se sami zachovali, kdyby se dostali do podobné situace, jak jednotlivé situace vnímají, měli-li by na ně nahlédnout očima různých postav.

V další hodině jsme ještě chvíli pokračovali v diskusním tématu předchozí hodiny.

Posléze jsem je nechala usadit se před promítací plátno a pustili jsme si filmové zpracování Vodníka režiséra F. A. Brabce. Po skončení ukázky z filmu byli plní emocí, a tak jsem přistoupila k poslednímu úkolu. Každý si vylosoval jednu z postav- vodníka, dceru nebo matku a po zbytek hodiny dostali za úkol této postavě napsat dopis a říci jí v něm vše, co by jí říci chtěli, případně na co by se chtěli zeptat, co by chtěli vysvětlit, okomentovat. Díky této metodě se žáci znovu mohou pro sebe formulovat, o čem balada je, co vše nám díky ní Erben sděluje, jak na ně samotné text i video působilo. Některé momenty si mohou znovu „odžít“, zamyslet se nad nimi, porovnat jednání postav se svou zkušeností, přemýšlet, jak by se sami zachovali v podobné situaci, zda souhlasí



s tím, jak postavy jednaly a mohou se jich „zeptat“ na pohnutky, které je k tomu vedly. Tím, že píše osobní dopis, se vlastně postavě žáci přiblíží, mohou být v psaném projevu upřímnější, než by byli při diskusi s někým jiným. Učí se formulovat své myšlenky, hodnotit, dávat zpětnou vazbu.

V závěru hodiny jsem se společně s nimi vrátila na samý začátek a na to, co si původně o baladě mysleli, jak ji vnímali a zda se toto vnímání nějakým způsobem změnilo a čím to mohlo být. Sami seznali, že slyšený a viděný zážitek je trochu jiný, a že v nich zejména vizualizace vodníkova činu vzbudila silnější emoce, než když o něm jen četli. Také upozornili na to, že některé vizuální efekty velmi umocnily atmosféru díla. Ne všem se ale filmové zpracování líbilo, někdo měl zajímavý postřeh, že ve filmu je hodně věcí „přehrávaných a na efekt“ a že to zbytečně utlačuje baladu, která má sama o sobě silný náboj. Také výběr herců, zejména vodníka, vzbudil nemalé emoce, jednou byl dokonce označen za „takového ňoumu.“ Lesk v očích chlapců a ruměnc na dívčích tvářích se objevil v souvislosti s nahými scénami v rybníku, které žáci vesměs odsoudili jako zbytečně podbízivé a do Vodníka nehodící se. Jsem každopádně ráda, že žáci tyto nuance v obou zpracováních postřehli a že tedy nejsou jen pouhými konzumenty toho, co jim učitel předloží, ale že předkládané podrobují vlastní kritické analýze.

### **3.3.9.1. Reflexe lekce**

Kytice K. J. Erbena je dílo, o kterém měli všichni poměrně slušné povědomí. Na druhou stranu se na začátku lekce dalo z jejich tváří vyčíst „zase Erben!“ Trochu jsem se bála, aby lekce skutečně nebyla tisícířým omiláním téhož, ale závěrečná reflexe to naštěstí nepotvrdila. Bylo zajímavé sledovat některé „aha efekty“ u žáků, zejména když porovnávali své prekoncepty z počátku hodiny s tím, co si přečetli, a čtený text s filmovým zpracováním, zejména mě potěšila jejich kritická analýza. Pokaždé uznali, že tentýž obsah na ně působí odlišným dojmem, vyvolává jiné emoce a také, že si pokaždé všimli něčeho jiného, čeho si dříve v baladě nevšimli. Tím si potvrdili to, co slyšeli v hodinách literatury už dříve, každý autor má svůj styl, každý dovede

vyzdvihnout to, co považuje za důležité, a potlačit to, co za méně důležité. Že tyto snahy někdy mohou vést až k jisté podbízivosti či lascivnosti, zejména u filmových zpracování slavných děl, objevili žáci sami. Jejich úvahy považuji za velmi vyzrálé a jsem ráda, že jsou všímaví. Přestože komparace textu a filmu nebyla jedním z mých cílů, žáci se jí dotknuli mimoděk. Toto životní období je pro ně velmi vypjaté, intenzivně prožívají citová vzplanutí, lásku, bolest, trápení, hněv, vzdor, zkrátka rozličnou škálu emocí, kterých je tato balada plná. Při diskusích jsou v některých ohledech otevření až moc a v jiných zase vůbec. Navíc jsou v baladě situace vyhoceny do extrémů, stejně jako život „pubertáků“. Chtěla jsem proto rozpoutat diskusi, v níž by se ostatní nejen vyjádřili svůj postoj k těmto otázkám, otázkám lásky a smrti, viny a odpuštění, slibu a jeho porušení, opřený o argumenty doložitelné na příkladech z textu. Naučit se správně formulovat myšlenku, umět ji prezentovat a obhájit, to je jedna z komunikačních dovedností, která jistě patří do hodin českého jazyka a literatury. Takto kontroverzní základ je navíc ideální pro tříbení názorů k těmto otázkám. Musím říci, že tento cíl se mi podařilo beze zbytku naplnit, byť jsem chvílemi musela rozvášněné žáky krotit v jejich vášních. Díky tomu jsme s touto diskusí přesáhli i do druhé hodiny.

Očekávala jsem, že zejména scéna, v níž vodník zabije své dítě, ve filmu ještě umocněná mohutným deštěm a proudem krve (možná až příliš), vyvolá další vlnu emocí, a ani tehdy jsem se nespletla, a možná i proto se při losování postav nad tou svou nikdo neušklíbnul, a všichni se dali do psaní. Jak už napověděla závěrečná diskuse v hodině, ne všichni žáci vnímali psaný text a filmové zpracování na stejné úrovni. Někteří vyzdvihovali sugestivnost Erbenovy balady, kterým již při čtení vyvstávaly v hlavě obrazy, a těm se pak Brabcova verze Vodníka příliš nelíbila, neboť jim jejich představy narušovala. Druhé zase oslovila dramatickosti filmového zpracování, případně herci a jejich výkony, a teprve toto jim pomohlo si některé pasáže vizualizovat a lépe představit. V dopisech se tedy, očekávaně, názory jednotlivých žáků velice lišily. Byli takoví, kteří šli spíše po povrchu básně, zaměřili se na viděné, dávali hlavní postavě doporučení typu: „Proč jsi, matko, vysypala na zem tolik jablek? Teď je budeš muset všechny sbírat!“ „Vodníku, to oblečení co máš na sobě, to už se dneska nenosí. Já teda nerad chodím nakupovat, ale pro tebe udělám výjimku. Hodila by se ti sobota? Zašli bychom ti vybrat něco lepšího na sebe, aby ses holkám líbil, když ti žena utekla.“ Je

otázkou, zda jsou to skutečně pouze povrchní vyjádření svědčící o tom, že je balada příliš neoslovila, nebo ji nepochopili, anebo zda ji právě naopak pochopili a zapůsobila na ně tak silným dojmem, že emočně náročné scény marginalizují. Zajímavý byl postřeh dívky, vztahující se k barevné symbolice vyskytující se ve filmu (dívka si vytáhla postavu matky): „...Všimla sis, že jsi měla vůbec nejbarevnější šaty ze všech? Mě ten červený odstín teda trochu provokoval, protože všechno ostatní bylo takový vybledlý proti tobě, ale asi ti je vybrali schválně. Červená je barva lásky a ty jsi dceru moc milovala. A taky vlastně nenávisti a ty jsi nenáviděla vodníka, že ti jí vzal. A tak jsi jí donutila zůstat, vodník jí zabil dítě a teď asi ona nenávidí tebe. Ale ona ti odpustí, určitě, jen jí dej čas.“ Je skutečně pravdou, že v životě je velmi tenká hranice mezi láskou a nenávistí, přičemž pro oba city je charakteristická červená barva. V Brabcově podání Vodníka lze nalézt v barvách ještě jeden kontrast: červeně oděná matka znázorňuje vinu a bíle oděná dcera je symbol nevinnosti, oběť okolností, do kterých se dostala. Aby symboliky nebylo málo, zvrhne matka ošatku plnou jablek, symbol hříchu a neuposlechnutí, odkazující k biblickým motivům vyhnání z ráje (stejně jako dcera neuposlechla matku a šla k jezeru). Byť akt rozsypaní jablek zaujal vícero žáků, žádný v něm biblické motivy nehledal. Určitě by stálo za to se zabývat touto symbolikou a rozkrýváním významů, které balada obsahuje, podrobněji. Rovněž jako důkladnějšímu porovnání obou verzí, z nichž každá vyzdvihuje a potlačuje jiné motivy. Mohlo by se tak dít například ve volitelném semináři z českého jazyka, byl-li by na něj, např. v deváté třídě, čas.

### 3.3.10. MÁJ

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	8.
Časová dotace	45 min
Cíle	Žák na základě ukázky z Máje vysvětlí básnické jazykové prostředky (básnický přívlastek, přirovnání, oxymóron). Žák jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky, zdůvodní je, vyjadřuje se kultivovaně. Žák porovná různá ztvárnění téhož námětu. Žák sdílí své názory s ostatními.
Aktivity	Metoda volného psaní, diskuse, komparace uměleckého zpracování textu
Pomůcky	Audionahrávka Máj (Support Lesbiens), videonahrávka Máj (F. A. Brabec), text Máj (K. H. Mácha)

Na úvod jsem nechala žáky sednout si se sešitem a tužkou kamkoli ve třídě, kde je jim to pohodlné. Pak jsem je upozornila, že jim pustím dvakrát za sebou tutéž nahrávku a chtěla bych, aby volným psaním psali vše, co se jim za poslechu hudby bude odehrávat v hlavě. Název ani interpreta skladby jsem jim neprozradila.

Pak jsme si sesedli do kruhu a každý měl možnost vyjádřit, o čem při poslechu přemýšlel, jaký příběh se mu odehrával za jednotlivými tóny, jaké obrazy viděl. Většinou se objevovaly motivy rytířů nebo statečných mužů bojujících v bitvě nebo o svou milou. Často byla zmiňována slova jako láska, štěstí, radost, vesměs pozitivní pocity, které v žácích hudba vyvolávala. Někteří také vzpomněli na své oblíbené zamilované písničky.

Pustila jsem jim další ukázkou z téhož alba, v níž se tentokrát mísí instrumentální hudba s recitací Jana Třísky, aniž bych jim prozradila, o který literární text se jedná. Záměrně jsem přeskočila k úryvku, který není tak notoricky známý jako úvodní verše, přesto však jsou pro Máj typické „...zbortěné harfy tón, strhané strůny zvuk, zašlého věku děj, umřelé hvězdy svit, zašlé bludice pouť, mrtvé milenky cit...“ Někteří z žáků se v okamžiku, kdy uslyšeli Třískův hlas, rozpomněli, oč se jedná, jiní stále tápali, ovšem ne všichni dokázali emoce udržet na uzdě a to, že se jedná o Máj, vykřikovali nahlas. Rozdala jsem nyní žákům úryvek z textu, v němž se pojednává o popravě Viléma. Nechala jsem žáky tuto pasáž přečíst potichu a zeptala jsem se, o čem text je a jak na ně působí. Mnozí přiznali, že je pro ně obtížná jazyková stránka, že některé části museli číst vícekrát, aby porozuměli tomu, co se v něm píše. Oč v něm ale jde, pochopili všichni: „Viléma vedou na popravu někam na kopec, po cestě se loučí s okolním světem, se svou zemí, kterou přirovnává k matce, taky vzpomíná na svou milou, která je někde na skále. Na kopci čeká kat a dav lidí, a tam je popraven.“ Jednotlivé části úryvku by si zasloužily obsáhlejší interpretaci, která však nebyla cílem hodiny, proto stačila i toto velmi zevrubné a povrchní převyprávění obsahu úryvku, který jsme pak mohli porovnat s filmovým zpracováním.

Než jsem přistoupila k poslední ukázce, vrátili jsme se k textu a připomněli jsme si, jak nazýváme některé jazykové prostředky uvedené v básni (přirovnání, básnické přívlastky, oxymóron). Nejdříve se je sami žáci pokoušeli nalézt, mnozí si podtrhávali přímo v textu a ve dvojicích se pokoušeli formulovat své postřehy. Společně jsme pak ověřili správnost jejich formulací a případné nejasnosti jsme si vysvětlili.

Nyní jsem se vrátila k úvodní hudební ukázce, a mou otázkou bylo, ke které pasáži by ji, podle toho, jak na ně působila, přiřadili. Drtivá většina tipovala setkání Viléma s Jarmilou, nebo když se sobě ti dva navzájem oddali. Nijak jsem jejich nápady nekomentovala, a když dozněly všechny, pustila jsem jim ukázkou z filmu F. A. Brabce, z místa, v němž tato hudba zazněla. Šok, který přišel, jsem očekávala. Ukázka pochází totiž ze scény, kdy je Vilém mučen katem (J. Třískou), konkrétně lámán kolem, a naposledy zahlédne Jarmilu. Záměrně jsem po vypnutí ukázky dala žákům čas na doznění toho, co právě viděli.

K tomuto okamžiku byla směřována celá lekce. I v této lekci jsem chtěla poukázat na rozličné vnímání, čteme-li text, a předkládá-li nám někdo jeho

zfilmovanou, a v tomto případě dokonce i zhudebněnou verzi. Po zbytek hodiny jsme o tomto několikerém vnímání jednoho a téhož společně hovořili, stejně jako o rozličných emocích, které jednotlivá ztvárnění vzbuzují. Žáci si správně všimli toho, nakolik se Brabcova verze liší od Máchova originálu. Vlastně to spíš připomíná scénu z nějakého historického amerického velkofilmu, které záměrně „hrají na city“: Jarmila byla v davu, Vilém byl zaživa lámán kolem, místo aby byl s'at. Přesto byl film očekávaně hlubším zážitkem, než čtení textu, možná právě díky přehnané dramatickosti, možná i díky hudebnímu podkresu, který byl více než povedený. Mnozí byli uneseni i podmanivým hlasem Jana Třísky a přiznali, že v jeho podání by si dokázali představit, že si „*ten Máj poslechnou teda i celej*.“

### **3.3.10.1. Reflexe lekce**

Filmové zpracování Máje z dílny F. A. Brabce shledávám jako možnou variantu, jak přiblížit žákům pro ně jazykově náročné, ale krásné a stěžejní dílo české literatury. Je ovšem třeba, aby k němu přistupovali kriticky, považovala jsem za nutné, aby si žáci uvědomili, že je to předložení jedné verze jednoho autora, který si ji navíc notně poupravil. Žáci si na základě porovnání textové a filmové ukázky správně všimli nesrovnalostí, které původní text posouvají do možná až zbytečně dramatických a patetických rovin podobných nejednomu americkému filmu. Hudba, byť bych tomu sama nevěřila, je k filmu doplněna celkem vkusně, zejména mladší generace ocení kytarová sóla. Hudební doprovod byl totiž svěřen kapele Support Lesbiens, která je založením spíš rocková, a popravdě jsem si neuměla příliš představit, jak by spojení rocku a Máje mohlo dopadnout. Ukázalo se, že kytarová sóla se k textu hodí, mnohdy zní skutečně teskně a naléhavě, jako mnohé pasáže básně. Nicméně podmanivost filmu i hudby stojí do značné míry na osobě Jana Třísky, který je vypravěčem příběhu a který, k mé radosti, si podmanil i samotné žáky. Sdělení o tom, že si žáci Máj snad i celý přečtou, mě potěšil zejména v tom, že ačkoliv v hodině sami viděli, že po jazykové stránce se jedná o text poměrně obtížný, nadchl je námět natolik, že se přesto chtějí pokusit o jeho přečtení. V cílech jsem si takový sice nestanovila, přesto jsem potěšena,

že jsem svou lekcí přitáhla žákovskou pozornost k textu, jenž je důležitou součástí naší literární kultury. Žáci totiž nezdarma mívají k těmto „musíte si přečíst“ textům už z principu odmítavý postoj.

Chci-li vyvolat v dětech o nějakou literární památku zájem, musím v nich vzbudit nejprve zájem o ni. Mám-li k dispozici i jiné prostředky, než samotný text, proč jich nevyužít (například filmová zpracování a jejich následnou komparaci s původním textem, či rozličné audionahrávky). Díky melodii provázející Vilémovu smrt se mi tento zájem o Máj podařilo vyvolat. Nikdo z žáků nečekal, že by tak pěkná melodie mohla být spojena s něčím tak strašným. A byť už za sebou učivo o středověku mají, jak vypadá lámáním kolem, netušili (a v tomto okamžiku se i naučili, že nelze bezmezně věřit všemu, co vidí v televizi). Někteří se na to ani nevydrželi dívat a některé slečny dokonce maličko plakaly. O to sdílnější pak všichni žáci byli v diskusi a o to víc je zajímalo, proč to s tím Vilémem muselo dopadnout tak špatně. Tady se přesně ukázalo, že obecné povědomí o Máji mají všichni, jeho celý obsah však znal jen málokdo. Jsem tedy ráda, že je, alespoň film, oslovil a že si jej snad někdo skutečně doma přečetl. Přivést k četbě poezie, nadto takto složité, byť jen jediného žáka, lze považovat za úspěch.

### 3.3.11. HOCH, KTERÝ SI HRAJE

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	9.
Časová dotace	90 min.
Cíle	Žák formuluje ústně i písemně své dojmy z četby, názor na umělecké dílo. Žák aplikuje poznatky z dějepisu k pochopení literárního díla. Žák tvoří vlastní literární text dle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie. Žák reflektuje zážitky z četby. Žák se zapojuje do diskuse, využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.
Aktivity	Brainstorming, diskuse, metoda klíčových slov, práce ve dvojicích, metoda čtení s otázkami, vlastní tvorba textu
Pomůcky	Obrázek sochy Chiméry, báseň Hoch, který si hraje (V. Dyk)

Hodinu jsme začali metodou brainstormingu. Aniž bych cokoli řekla, ukázala jsem žákům obrázek sochy a vyzvala je, aby se pokusili pojmenovat, oč se jedná, aby odhadli, co by to mohlo vůbec být. Názory se lišily, přesto se shodovaly zejména v negativních emocích, které v nich socha vyvolala:

„Myslím, že to je nějaká soška, která znázorňuje bolest a strach. Rozhodně se mi líbí její provedení, ale nelíbí se mi ten dojem, kterým na mě působí.“

„Je to ošklivé, děsivé a znepokojující. Zřejmě je to kamenná socha lva s hadím ocasem, z jehož těla vystupuje hlava kozla.“



„Na obrázku vidím mýtickou bytost. Evokuje to ve mně strach i nenávisť, ale i jistou majestátnost.“

Pokračovali jsme řízenou diskusí. Ukázala jsem žákům sbírku Viktora Dyky „Noci chiméry“, řekla jsem jim pouze, mezi kterými léty básně v ní vznikaly a že s jedním z textů budeme vzápětí pracovat. Následně jsem položila žákům tři otázky, k nimž se měli vyjádřit: Proč dal autor sbírce právě takový název? Jaký typ básní byste v ní očekávali? Jakou tematiku tyto básně budou mít? Některé jejich názory:

„Může to být o snech, a to válečných. Smutné, krvavé, falešné. 1. světová válka.“

„Sbírka by mohla být o válce a tehdejším režimu. Očekávám tedy, že bude smutná.“

„Noci chiméry by mohla být o nocech, kdy bájná chiméra povstala z popela a začalo období pekla (válka).“

„Noci chiméry můžou být o vzpomínkách na válku, preludech, mohou mít tragický konec.“

Bylo vidět, že v dějepisu již toto období probírali, neboť se jim daný letopočet okamžitě spojil s první světovou válkou. Při vysuzování tedy vycházeli ze svých prekonceptů, z toho, co se o dané době dozvěděli v jiných předmětech, zejména tedy v dějepisu. I proto jim kontext války ve spojení s názvem sbírky, obsahující slovo noc, evokoval spíše cosi temného, nedobrého, objevovala se i slova jako krev, smrt, smutek, peklo, faleš. Velmi dobrý byl postřeh jedné z žákyň, která zmínila slovo prelud, neboť chiméra je vedle bájného zvířete i označením pro nějaký sen či prelud, je tedy možné, že se s tímto pojmem již dříve setkala a název sbírky jí jej připomněl. Na její tvrzení jsem navázala při objasnění toho, co znázorňovala socha z úvodu hodiny a jak tedy obrázek souvisel s Dykovou sbírkou.

Další úkol už souvisel s konkrétní básní ze sbírky, s básní Hoch, který si hraje. Nejprve jsem se zeptala, o čem by podle nich báseň mohla být jen na základě názvu. Své návrhy sdíleli se sousedem v lavici, kdo chtěl, mohl i nahlas se všemi. Zaznívaly hlasy, že to bude o chlapci, který si hraje na válku, když sbírka vznikala za války. Také, že by to mohla být báseň o hrajícím si chlapci, odehrávající se sice za války, ale o níž chlapec nemá tušení. Zazněl i názor, že to bude báseň úplně bez válečného obsahu, protože jí autor schválně zařadil do sbírky, aby tak těžké téma, jakým válka je, odlehčil, a že se zaměřil na něco obyčejného, nevinného, jako je dětská hra. Jejich postřehy byly hodně hloubavé, je vidět, že žáci přemýšleli v souvislostech. Pokračovali jsme tím, že

jsem na tabuli zadala klíčová slova, na jejichž základě se nyní pokoušeli vyvodit, o čem tedy báseň je. Opět pracovali v dvojicích, sdíleli názory s ostatními žáky.

Klíčová slova:

hoch, děvčátko, mít rád, puška, pláč, hra, dospělí, strach, krev, křik, výstřel, smutek, smrt

Ptala jsem se žáků, jaké pocity v nich slova vyvolávají? Jsou pro vás některá spojení slov překvapivá? Čím? Co by mohlo být, na základě řady klíčových slov, hlavním tématem básně? O čem asi bude? Jaké asociace ve vás vyvolává spojení klíčových slov, názvu sbírky a období, ve kterém sbírka vznikala? Spatřujete mezi tím nějakou souvislost?

Rozvinula se poměrně živá diskuse, v níž žáci na sebe reagovali navzájem, a já se již nemusela téměř na nic ptát. Žáci odhadovali, že báseň se tedy opravdu bude týkat války, vzhledem ke slovům puška, pláč, strach, krev, křik, výstřel, smutek, smrt, ale na druhou stranu jim do řady slov příliš „nepasovala“ hra. Jeden chlapec si povšiml sousedství slov hra a dospělí a usoudil, že si asi ty děti budou hrát na dospělé a jeden z nich při tom umře, protože ta puška bude nabitá. Dokládal to tím, že četl v novinách o případech, kdy dítě našlo u rodičů v šuplíku zbraň a omylem někoho nebo sebe zastřelilo. To byla jistě úvaha dobrým směrem. Žáci také zmínili, že báseň určitě bude smutná, když je v ní protipól toho, že se někdo má rád a současně, že pravděpodobně ale umře.

Nyní si vyzkoušeli vytvořit báseň, do níž měli zapojit klíčová slova a informace, které zazněly v diskusi. Své výtvořily sdíleli se spolužáky, byli k sobě poměrně kritičtí. Vyzvala jsem je, aby nahlas přečetli verš nebo obraz, který se jim, dle jejich soudu, obzvláště povedl. Svým dílem se pochlubilo asi 6 žáků.

Ukázky z prací:

Byl jeden hoch a ten děvčátko měl rád  
nechtěl s ní být jenom kamarád.

Jenže byla válka,  
to není žádná hra.

Všude se šířil strach

Dospělí umírali,  
děvčátko a hoch často plakali.

Báli se, že na ně jednou puškou namíří  
a výstřel jejich život ukončí.

*(Tomáš M. a Alžběta J.)*

Dospělí ve válce umírali,  
ale děvčátko s chlapcem to ani nevnímali.  
Měli se totiž oba moc rádi.  
O výstřely venku se nestarali.

Někde našli pušku  
a už se báli jenom trošku.

Každou noc je ale děsil  
křik, pláč, a výstřely ozývající se kdesi.

Celé měst bylo od krve  
to bylo k smrti děsivé.

*(Aneta G. a Marie H.)*

Následně jsme si přečetli společně báseň. Četli jsme postupně po jednotlivých slokách a žáci vždy předvíдали, jak to bude pokračovat. Po první sloce bylo vidět, že jsou trochu zmatení nečekaným obsahem, vzhledem ke všemu, co dosud k básni zaznělo. Bylo překvapením, že to začíná tak pěkně, mile, některé žákyně byly dokonce až rozněžnělé, protože to, že vezme hoch pušku, jim připomnělo, jak se ve středověku muži bili pro svou milou, akorát v moderní době místo meče potřebují pušky. Většinou zaznívalo, že nečekali, že to bude tak pozitivní, ale že očekávají, že se musí něco hrozného stát, i v souvislosti s názvem sbírky. Mluvili o násilí, vyskakovaly jim v mysli obrazy z války, příběhy, s kterými se setkali. Zazněla paralela k počítačovým hrám, někdo vzpomněl na Želary, na něž byl v nedávné době referát, kdosi dokonce zmínil i dětské vojáky. Bylo vidět, že válka je pro žáky velice silným tématem. V průběhu čtení jsem se doptávala na jednotlivé verše, na některé formulace, jak jim rozumí, například „a trochu křič, to bývá velký mrav“. Pocitově básni žáci rozuměli, jen občas měli problém své myšlenky zformulovat. Jazykové stránce básně porozuměli bez

problému až na slovo „katí se“, které jsme si vysvětlili. Byla jsem ráda, že text vzbudil v žácích zájem a odezvu, neboť během reflexí jednotlivých slok se i sami doptávali, jak ten který obraz mají chápat.

Po dočtení básně jsme o jejím obsahu ještě pohovořili, i proto, jak jsem zmínila výše, že v nich okamžitě vzbuzovala silnou citovou odezvu. Hodně vnímali rozdíl mezi dětským a dospělým vnímáním světa, hraním si na dospělé, které zažil snad každý z nich, ovšem silně v nich rezonovaly kulisy, do nichž autor dětskou „hru“ zasadil. Připomněli i akční filmy, v nichž se hrdinům sotvakdy něco stane a ze všech smrtelných situací se „oklepou“ a žijí dál.

### **3.3.11.1. Reflexe lekce**

Báseň jsem vybrala pro to, že mě při pročítání literatury k diplomové práci samotnou zaujala. Rovin, kterých lze v básni sledovat, je více, záleží tedy na každém učiteli, s kterou se rozhodne pracovat. Zároveň mi celkové vyznění básně přišlo dostatečně emocemi nabitě, znepokojivé, až burcující, aby zaujalo žáky ve stejně emocemi nabitém období dospívání (vždyť jedno dítě při hře zabije druhé! A neslycháme i dnes, že se taková nešťastné události stávají? Jak je to možné? Cožpak děti nevědí, že jsou zbraně nebezpečné a mohou zabíjet? Ale vždyť v, už i dětských, seriálech a filmech se hlavní hrdina často jen oklepe a žije dál. Jak to tedy je? Co je reálné? A co sen?)

Myslím si, že sled aktivit postupně podkryvá jednotlivé informace o básni tak, aby žáci vždy dostali příležitost si na směřování básně vytvořit vlastní názor, ten sdíleli s druhými a v diskusi se jej pokusili zdůvodnit argumenty, neboť na komunikaci a tříbení názorů je především lekce zaměřena.

Lekce probíhala plynule, žáky zaujala především silným tématem, ke kterému mnoho věděli již z hodin dějepisu, a proto i diskuse byly živé, sami sebe se doptávali a doplňovali se. Při vysuzování toho, co je to za sochu a o čem by mohla sbírka být, prokázali, že dokáží myslet v souvislostech, pracovali se svými zkušenostmi, vědomostmi, prekoncepty. S třídou se pracovalo velmi dobře, byli povídaví, chtěli

vědět, sami tvořili otázky, které je nad textem napadaly, a nečekali na mou odpověď, ale sami sobě dávali zpětnou vazbu. To ostatně i u svých básnických výtvorů, při sdílení se spolužáky jsem sledovala mnoho vášnivých diskusí nad textem, procházela jsem mezi žáky a slyšela, že diskutují nejen o obsahu, ale i o formě, všímali si, když se verše nerýmovaly, ptali se, proč někdo nevyužil všechna klíčová slova. Bylo znát, že jsou již v deváté třídě a leccos z literární teorie znají a mají již upevněno. Mnozí také prokázali široký rozhled a znalosti, které jim usnadňovaly interpretaci básně. Co se mi zejména líbilo, že žáci již dokáží jasně formulovat svůj názor a za tím si stát, že si jej uměli v diskusi se všemi obhájit.

V lekci je záměrně hodně prostoru pro to, aby v nich mohly emoce doznít, aby si je také mohli odžít a vypořádat se s nimi, neboť jednoznačně převažují emoce negativní, které ostatně dokázali velmi dobře popsat při vysuzování. Lekce navazovala na válečné téma, kterým se žáci zabývají již nějakou dobu.

### 3.3.12. HAVRAN

Předmět	Český jazyk a literatura
Škola	ZŠ Hanspaulka, Praha 6
Ročník	9.
Časová dotace	2 x 45 min.
Cíle	<p>Žáci interpretují úryvek básně Havran.</p> <p>Žáci vysvětlí, proč může být tentýž text interpretován různě, a které okolnosti k tomu přispívají.</p> <p>Žáci si přeloží a přebásnit úryvek z anglického originálu.</p> <p>Žák dává a přijímá zpětnou vazbu.</p>
Aktivity	Metoda volného psaní, překlad textu, práce se slovníkem, řízená diskuse, interpretace básně
Pomůcky	Obrázek E. A. Poea, obrázek havrana, namnožené texty originálu básně Havran (první sloku), anglické slovníčky, namnožené texty s překlady básně Havran, audionahrávka Havran

V úvodu hodiny jsem záměrně nenapsala téma na tabuli. Stručně jsme si zopakovali, v čem spočívá metoda volného psaní. Pak jsem ukázala žákům obrázek E. A. Poea a vyzvala je, aby po dobu 4 minut psali vše, co je k osobě na obrázku napadne. Po dopsání sdíleli své nápady se sousedem v lavici a následně jsem je požádala, aby mi své nápady sdělili také nahlas:

„Hitler.“

„Nějaký hudební skladatel.“

„Asi nějaký spisovatel, když máme češtinu.“

To samé následovalo i s obrázkem havrana. Nebyl nikdo, kdo by přišel na to, že se jedná o havrana, většinou zaznívaly hlasy jako „pták,“ „černý pták“ nebo „zima.“

Následoval krátký výklad o životě a díle E. A. Poea, protože už se jedná o devátáky, kteří by měli být obeznámeni i se základy literární historie. Jakmile jsem jeho jméno vyslovila, „pláclo“ se několik dětí do čela s výkřikem „no jo, vlastně“ a současně se ozval i název básně, Havran. Nijak jsem to nekomentovala, krátce vyložila Poeovy osudy, a aniž bych jakkoli komentovala dílo Havran, rozdala jsem do dvojic (případně do trojice) tuto báseň v originále. Současně s ní dostali k dispozici anglické slovníčky. Jejich úkolem bylo jednak sloku přeložit (přebásnit) a jednak ji opatřit komentářem, interpretovat ji z hlediska obsahu i formy, jak na ně (jejich) báseň působí. Ne všichni to stihli v hodině, což nevadilo, dodělali si ji za domácí úkol. Upozornila jsem je, že ji ale musí donést nejpozději den před další hodinou literatury.

Před další hodinou jsem vzala všechny žákovské texty a přepsala jsem je na počítači. Před samotnou hodinou jsem je rozmístila různě po třídě tak, aby k nim byl volný přístup. Mezi žákovské texty jsem však zařadila i překlady Havrana z per našich básníků (Šembera, Vrchlický, Nezval, Slávik).

Hodinu samotnou jsme začali reflexí toho, jak se jim dařila práce s textem, s jeho překladem. Některé z odpovědí:

„Nám to teda vůbec nešlo. Jsme si to museli přeložit úplně doslova a pak jsme hledali, jak jinak ty slova říct, aby se to rýmovalo.“

„My jsme si to nejdřív přeložili celý doslova a pak jsme zkoušeli z toho vytvořit rýmy.“

„My jsme něco nedokázali přeložit vůbec, tak jsme si ty slova vymýšleli trochu.“

Současně přiznávali, že neměli ani tak potíže s překladem samotným, jako spíše se začleněním českých slov do veršů, protože když si to přeložili česky, moc jim to nedávalo smysl. Doslovným překladem a jeho následnou úpravou začala většina skupin až na jednu, která, jak přiznala, nejdřív zkusila odhadnout, o čem to „asi“ bude a pak dohledávala výrazy, které neznala. Také často zaznělo, že vlastně vůbec nešlo napodobit originál, protože v něm se rýmují i poloverše, což se nikomu nepodařilo napodobit. Při interpretaci toho, jak na ně báseň působila, většinou zaznívalo, že je taková pochmurná, temná, když první sloka začíná o půlnoci a co u něj takhle pozdě chce havran. Ozval se

dokonce názor, v němž zaznělo, že si žák vybavil obrázek, který jsem donesla do předchozí hodiny, a říkal, že ten velký zobák má na pojídání mršin, a že ústřední postava asi bude po smrti, když se na něj dobývá havran, navíc takhle v noci. Z formálního hlediska nejčastěji zmiňovali potíže s umístěním slov do veršů a tvoření vhodných rýmů, přiznali, že zdaleka ne všechna slova mohli užívat doslovného překladu slov, ale že byli nuceni hledat vhodná synonyma.

Po této reflexi jejich práce jsem je vyzvala, aby se rozešli po třídě a přečetli si verze ostatních spolužáků. To, že mezi nimi jsou i verze básníků, jsem jim neřekla. Požádala jsem je, aby k textům svých spolužáků, které je zvlášť osloví, udělali čárku, tato díla si později nahlas přečteme. Dala jsem jim dostatek času na to, aby si stihli projít všechny texty. Nikoho nezarazilo, že je tam těch textů najednou více.

Posléze jsme se sesedli do kruhu a zeptala jsem se žáků, proč tu kterou báseň vybrali? Nebo proč některou naopak nevybrali:

„Protože se to hezky četlo, hezky to znělo, tak jako libozvučně.“

„No, byla taková kostrbatá, některý slova se tam moc nehodily a ty rýmy se ani moc nerýmovaly.“

„Já jsem teda nevybral tu, jak tam někdo nechal to „nevermore“, to si to autor dost usnadnil. Navíc některým slovům z toho nebylo rozumět, to znělo jak z nějaký hodně starý knihy.“

Někteří žáci už v průběhu obcházení textů vyjádřili domněnku, že některé texty nepsal nikdo ze třídy, že byly takové uhlazené, až moc dobré na to, aby je vytvořil nějaký spolužák. Také si všímali slovní zásoby, kterou by „nikdo ze třídy určitě nevymyslel.“ Potvrdila jsem jim to a vytvořila ze sebraných textů dvě hromádky. Z té první, básnické, jsem vybrala dva, které žáky nejvíce zaujaly, a vyzvala někoho ze třídy, aby je přečetl. Byly to překlady Vítězslava Nezvala a Ivana Slavíka. Z druhé hromádky jsme také vybrali několik úspěšných překladů a ty jsme si rovněž nahlas přečetli. Nejúspěšnější byl tento překlad, v němž ostatní ocenili, že se autoři pokusili o to, aby se jednotlivé verše uvnitř sebe rýmovaly tak, jako je tomu v originále:

Jednou večer o půlnoci, uprostřed pochmurné noci, zatímco jsem hloubal slabý a taky moc unavený



přes mnoho starobylých a zvláštních zvuků zapomenutých tradic  
když jsem skláněl hlavu, dřímající, ozvalo se znenadání tiché zaklepaní  
jako nějaké jemné zneuctění, zneuctění komnatových dveří  
To asi nějaký návštěvník, zamručel jsem, klepe komnatní dveře  
jenom to, a nic víc.

*(Klára P. a Jan H.)*

Společně jsme pak přemýšleli o problematice překladu. Zeptala jsem se, čím se podle nich jednotlivé verze liší? Co tyto odlišnosti způsobuje? Čím jsou dány? Lze jim nějak předejít nebo se jim žádný překladatel nevyhne? Proč tomu tak je? Společně jsme se dostali k tomu, že jednotlivé překlady ovlivňuje jednak osobnost autora, jeho jazyková vybavenost a to jak mateřského, tak druhého jazyka, že ho ovlivňuje doba, v níž je text překládán. To vše má za důsledek to, že jeden a týž text může vyznít zcela jinak. V této souvislosti jsme se ještě jednou vrátili k Nezvalovu textu, který jsme si znovu nahlas přečetli, a nechala jsem žáky uvažovat nad tím, proč se jim zdá tento nejlepší. Například uvedli:

„Používá slova, kterým rozumíme.“

„Je v ní napětí, jak je tam ta odmlka a to „a pak už ne“

„Rýmuje se to, hezky se poslouchá, zní mi to dobře.“

„Jsou tam básnická slova, přechodníky, sice to nemá doslova přeložený, ale rýmuje se mu to.“

Z odpovědí je vidět, jak velikou důležitost pro ně má rým, neboť s tím nejvíce „bojovali“ při překládání původního textu.

### **3.3.12.1. Reflexe lekce**

Touto lekcí jsem se chtěla zaměřit především na problematiku překladu, chtěla jsem, aby si žáci uvědomili, že nelze mechanicky texty překládat, ale že je třeba volit vhodné jazykové i básnické prostředky, zabývat se smyslem a vyzněním básně, a že každá překladatelská verze, byť je provedena s největší pečlivostí a citlivým přístupem

k dílu, je vždy svébytnou verzí básně. Každý překladatel že je ovlivněn dobou, v níž je text překládán, jeho jazykovou vybaveností, slovní zásobou, citlivostí výběru jazykových prostředků, a také tím, jak dalece překladatel originálnímu textu sám porozuměl. Žáci dnes a denně přicházejí do styku s texty, které někdo nějakým způsobem přeložil, a tyto texty v nich vyvolávají různé účinky v závislosti na kvalitě překladu. Prostřednictvím vlastní tvůrčí a překladatelské činnosti jsme si ukázali, jak nesnadné překladatelské řemeslo je. Žáci na vlastní kůži zažili mnohá úskalí, s kterými se překladatelé ve své profesi potýkají.

Zvolila jsem Havrana hned z několika důvodů: žáci se jednak svou paní učitelkou v látce blížili k prokletým básníkům, jednak jsem narazila na literární příručku vydavatelství Scientia „Poezie. Texty k literární výchově pro 5. – 9. ročník ZŠ“, která obsahovala hned několik plných verzí překladů Havrana, a také se mně osobně báseň Havran líbí tím, že má silný emocionální náboj, obsahuje prvky tajemna, předzvěst něčeho zlého, nedobrého, a usoudila jsem, že právě tajemno by pro žáky mohlo být dostatečně zajímavým motivem pro práci s textem, a navíc už první sloka nabízí široké interpretační pole. Jazyková stránka originálu je pro překladatele jistě výzvou, pro žáky základní školy o to větší. Brzy zjistí, že překládání není jen o pouhém doslovném přeložení jednotlivých slov, ale že se musí nacházet jiné ekvivalenty, které lze použít, některá slova je třeba ubrat, jiná zase přidat, je potřeba dbát na významy a jejich nuance. K tomu všemu si žáci díky překladu první sloky došli sami a byli následně schopni poměrně zdařile své obtíže popsat a vysvětlit, proč k nim došlo.

Ve fázi evokace mě překvapilo, že nikdo nehádal konkrétního spisovatele, což bych v hodině literatury očekávala, nejbliž k tomu, že tvář náleží nějakému literátovi, byl názor „asi to bude nějaký spisovatel, když máme češtinu.“ Když se však jméno odtajnilo, mnohým se vybavil název básně Havran, takže přeci jen nějaké povědomí o Poeovi měli. Domnívám se, že se s jeho jménem setkali v hodinách anglického jazyka, v učebnicích totiž často bývají krátké medailonky o významných anglicky mluvících či písících spisovatelích. V čítankách se také objevují ukázky z Poeových Povídek, které někteří žáci mohli číst, čili jméno Poe pro ně nebylo zcela neznámé.

Když se žákům dostal poprvé do ruky text první sloky, nastalo zděšení, které jsem očekávala, žáci měli pocit, že „tohle v životě nezvládnou.“ Nicméně po chvilce už jsem slyšela jen tiché hlasy a otáčení stránek slovníku. Délka překládaného textu byla,

myslím, zvolena přiměřeně jeho náročnosti. Nebylo totiž zdaleka tak těžké si jednotlivá slova přeložit, ale následně je přebásnit do češtiny. Početala jsem s tím, i proto jsem jim na práci dala zbytek hodiny i možnost vzít si text k dopracování domů, čehož využili všichni.

Při reflexi svých překladatelských peripetií byli žáci velmi sdílní, protože to pro ně byla práce velmi náročná. Často zaznívalo, že se jim nedařilo tvořit rýmy, a když už jej měli, pak verš zněl kostrbatě, některá slova jim v textu vůbec neseseděla, ale nevěděli, jaké jiné místo něj použít, tak je tam nakonec nechali. Přesto text přeložili úplně všichni. Mnoho z nich postupovalo při překladu stejným způsobem: nejprve si přeložili doslovně všechna slova i s variantami významů, aby si pak mohli lépe vybrat ten, který by do české verze „seděl“. Po doslovném překladu se zabývali tím, o čem tedy první sloka je, protože jak sami seznali, pochopení významu bylo potřebné pro to, aby posléze vybrali vhodná slova do básně, nebo aby hledali jiné, alternativní výrazy. Teprve pak zkoušeli sestavovat jednotlivé verše a tvořit rýmy, zde ovšem narazili na další problém, a sice na poloverše, s kterými se prý ne všichni dosud setkali. To pro ně znamenalo další překladatelské úskalí. Přes všechny obtíže texty donesli všichni, což mě potěšilo.

Již při čtení jednotlivých prací si mezi sebou vyměňovali různé postřehy, v čemž jsem jim příliš nebránila, protože jsem byla ráda, že je práce ostatních zaujala, porovnávali své práce s verzemi druhých. Také spekulovali nad tím, zda mezi texty náhodou nejsou nějaké opravdové básnické texty. Dle mého soudu to nemohli nepoznat, už kvůli jazykové stránce jednotlivých překladů, v nichž se objevovala slova, která mnohdy ani neznali, nebo by je rozhodně nepoužili, jak se také později sami vyjádřili. Také jim tyto překlady připadaly „uhlazenější“, poetičtější, víc básnické.

Překvapilo mě, jak shovívaví k sobě byli při hodnocení, protože čárku „líbilo se mi“ dostal každý text, někteří dali čárek očividně i více než jednu. Myslím, že tak učinili proto, že si každý obtížemi překládání prošel a každý si tedy uvědomil, jak to bylo náročné, a ocenil tak alespoň snahu druhých. Protože si to vyzkoušeli na vlastní kůži, dokázali poměrně zdařile popsat důvody, pro které se jednotlivé překlady liší (každý má jinou slovní zásobu, vzpomněl si na jiná synonyma, pracoval s jiným překladem originálního slova, někteří do básní přidávali více slov, aby se jim snáze tvořili rýmy).

Vítězné překlady z per skutečných básníků mě naopak příliš nepřekvapily, neboť jsou žákům jazykově bližší než druhé dva překlady, které jsem jim předložila. Vítězný Nezvalův jsem navíc měla připravený jako audionahrávku, kdyby zbyl čas v závěru hodiny. Ten sice nezbyl, ale já jsem jim ji pustila v následující hodině, jednak pro připomenutí toho, čemu jsme se v předchozích hodinách věnovali, a jednak pro navození atmosféry pro učivo o prokletých básnících.

Myslím si, že lekce byla pro žáky přínosná a umožnila jim si na „vlastní kůži“ vyzkoušet překladatelskou profesi. S překladem textů se žáci setkávají v hodinách cizího jazyka poměrně běžně, s básněmi však velice zřídka a troufám si tvrdit, že požadavek na jejich přebásnění dosud nevznesl žádný z pedagogů. Tento postup navíc žákům umožnil komplexně se zamyslet nad vším, co k básni náleží, museli volit mezi jazykovými i zvukovými prostředky, volit mezi významy, mít na zřeteli vyznění básně, její náladu, obsah, který první sloka vyjadřuje. A byť výsledky nebyly dle jejich představ, několikrát jsem jim v hodině zopakovala, že je důležité, že každý udělal vše, co bylo v jeho silách a nevzdal své úsilí i přes notné překážky, a že někdy i cesta může být cílem.

## 4. ZÁVĚR

Diplomová práce nese název „Ověření postupů práce s poezií na 2. stupni základní školy“. V návaznosti na něj jsem si stanovila cíl, jehož bych chtěla touto prací dosáhnout: vytvořit sadu lekcí, jejichž prostřednictvím by se žáci setkali s rozličnými poetickými texty i autory, vyzkoušeli si různé metody a postupy, kterými lze s poezií pracovat. Chtěla jsem, aby takováto poetická setkání pro ně byla přínosem, zážitkem, aby žáci mohli okusit, že poezie jim rozhodně má co nabídnout, stojí za to ji číst, přemýšlet nad ní, mluvit o ní s ostatními.

Práci jsem rozčlenila na dvě části. V části teoretické jsem se nejprve zabývala samotným pojmem poezie. Vymezila jsem jej z literárně teoretického hlediska, abych mu lépe porozuměla a uvědoměle s jednotlivými poznatky pracovala při vytváření lekcí. Dále jsem zmapovala vývoj poezie pro děti a mládež, abych se lépe orientovala v tom, s kterými texty a autory v hodinách literatury je vhodné pracovat. V kapitole Poezie ve škole jsem se zabývala postavením poezie v kurikulárních dokumentech i rolí učitele, jakožto zprostředkovatele setkání žáků s poezií. Tyto podkapitoly ukázaly, jak nesnadný úkol má učitel, chce-li s poezií pracovat. Kurikulární dokumenty disponují pouze obecnými doporučeními, z nichž není patrné, čemu přesně by měl učitel vyučovat, v jaké šíři toto učivo pojmout. Ani v ŠVP nejsou stanoveny žádné konkrétní žánry, texty ani autoři, s kterými by měl být žák seznámen, do jisté míry je však určují čítanky, s kterými daná škola pracuje. RVP a ŠVP shodně zmiňují, že učitel by měl pracovat kreativními činnostmi, konkrétní postupy ovšem opět nechává zcela na něm. Poslední podkapitola se věnuje čítankám a metodickým příručkám. Po prozkoumání čítanek jsem zjistila, že bývají vybírání titíž autoři, mnohdy dokonce i totožné texty. Analýzou čítanek a metodických pomůcek jsem potvrdila jednu z hypotéz diplomové práce, a sice že čítanky ani metodické příručky nejsou postaveny na konstruktivistickém pojetí. Ukázalo se, že některé čítanky neobsahují otázky a úkoly k textu vůbec. V těch ostatních jsou takové otázky, které se vztahují až ke třetí fázi konstruktivistického modelu učení, k fázi reflexe. Fázi před čtením a při čtení opomíjejí.

V další kapitole jsem se věnovala metodám, kterých lze využít v hodinách literatury. V její první části jsem danou problematiku zpracovala obecně, ve druhé jsem

vybrala konkrétní metody, které jsou vhodné pro práci s poezií, a kterých jsem užila i já v jednotlivých lekcích.

Teoretickou část diplomové práce uzavírá charakteristika žáků z hlediska vývojové psychologie, neboť při volbě textů i postupů práce s nimi je potřeba znát, jaká jsou specifika této fáze života žáků, pro něž jsou lekce určeny.

Praktickou část uvozuje pojednání o vzniku lekcí, o jejich zaměření, je popisována struktura jednotlivých lekcí, jejich řazení. Dále popisují metodologii výběru textů, kritéria, podle nichž jsem jednotlivé autory a texty vybírala a důvody. Na závěr úvodní části charakterizuji i prostředí základní školy, v níž jsem lekce vyzkoušela, a žáky, s nimiž jsem pracovala.

Následují jednotlivé lekce, které mají vždy stejnou strukturu: nejprve je uvedena přehledová tabulka, pak popis lekce a její reflexe. Snažila jsem se všechny lekce popsat co možná nejpečlivěji. Jednotlivé aktivity, které se v hodině udály, dokládám autentickými výpověďmi žáků, ukázkami jejich prací, aby bylo možné v reflexích co nejobektivněji zhodnotit, nakolik se mi podařilo naplnit cíle, které byly pro jednotlivé lekce vytyčeny, zvolila-li jsme vhodné texty a postupy, jimiž jsme s nimi pracovali.

Praxe ve třídách potvrdila hypotézu, jež jsem si stanovila v úvodu. Žáci se téměř na každé hodině k poezii stavěli zpočátku spíše odmítavě, nicméně tento postoj se v průběhu hodin očividně měnil, snad i díky rozličným metodám a formám práce. Domnívám se, že jejich nechuť zabývat se poezií, do jisté míry pramenil z jejich zkušenosti. Sami žáci mi potvrdili, že pracovali-li dříve s poetickými texty, spíše hledali rýmy nebo básnické figury, než aby o textech diskutovali či je sami tvořili.

Druhá hypotéza se mi nepotvrdila celá. Je pravdou, že většina dětí skutečně preferuje básně epické, zejména lyrickoepické (balady), protože se v nich lépe orientují, snadněji pochopí, o čem v nich jde. To však neplatí pro vyšší ročníky, 8. a 9. třídy, v nichž mnozí žáci tíhnou k lyričtějším básním, ve kterých dominují city, které ne vždy oni sami dokáží dát najevo a mohou si je odžít právě prostřednictvím básnických textů. To je v souladu se zjištěními, o kterých se zmiňuji v kapitole o vývojové psychologii.

Myslím si, že se mi cíl práce podařilo naplnit. Vytvořila jsem soubor lekcí, které jsou velmi různorodé a díky nimž si mohli žáci poezii „osahat“ z mnoha úhlů, prostřednictvím rozličných metod a forem. K lekcím jsem připojila i doplňkové materiály, jež jsem v hodinách sama použila. Domnívám se, že lekce mohou posloužit

jako zdroj inspirace pro další učitele, zejména začínající, kteří by, stejně jako já na počátku mé práce, marně přemýšleli, jak k poezii ve výuce přistoupit.

Jsem si samozřejmě vědoma toho, že i přes veškerou mou snahu se mi občas v lekcích nepodařilo vše tak, jak jsme zamýšlela, což prisuzuji tomu, že stojím teprve na prahu své učitelské dráhy. Zpracovávání diplomové práce mi však přinesla cenné zkušenosti, obzvláště prospěšné pro mě bylo několikrát zpětné ohlédnutí za uskutečněnými lekcemi. V průběhu ověřování lekcí jsem ještě více mohla rozvinout své pedagogické dovednosti a naučila jsem se lépe plánovat jednotlivé hodiny, ať už z hlediska časového nebo z hlediska výběru aktivit. Diplomová práce pro mě byla skutečně obrovským přínosem a vše, čemu jsem se díky jejímu psaní naučila, v budoucnu jistě využiji.

## 5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

### 5.1. ODBORNÁ LITERATURA

BERÁNKOVÁ, E., KOSTEČKA J. *Přečtěte si s námi: Literární interpretace pro vyučovací praxi*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-0424573-0

BRUKNER, J., FILIP J. *Poetický slovník*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0650-6

ČEŇKOVÁ, J., SIEGLOVÁ, N., DEJMALOVÁ, K. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X

HAMAN, A. *Literatura v diskusi*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-78-1

HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2007. ISBN 80-7319-067-2

HRABÁK, J. *O charakteru českého verše*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1970. ISBN 23-123-70

HRABÁK, J. *Umíte číst poezii*. 1. vyd. Brno: Krajské nakladatelství, 1963. ISBN 47-002-63

CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Plzeň: Československý spisovatel, 1989. ISBN 22-023-89

CHALOUPKA, O., NEZKUSIL V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1973. ISBN 13-741-73

CHALOUPKA, O., NEZKUSIL V. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1976. ISBN 13-787-76

KALHOUS Z., OBST O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4

KOŽMÍN, Z. *Umění básně*. Brno: K 22a, 1990. ISBN 80-900115-5-1

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6



- LOKŠOVÁ I., LOKŠA J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paldo, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. 1.vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1.vyd. Praha a Litomyšl: PASEKA, 2004. ISBN 80-7185-669-X
- NEZVAL, V. *Moderní básnické směry*. 7. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1989. ISBN 22-027-89
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ (divize VÚP): *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. 1.vyd., Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN: 978-80-87000-99-1
- OPELÍK, J. *Jak číst poezii*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1969. ISBN 22-014-69
- PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Praha: Mercury Music & Entertainment. ISBN 978-80-239-9284-7
- PETROVÁ, A. *Didaktika a tvořivost*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1995. ISBN 80-7083-173-1
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010* [online], Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [cit. 2014-01-10]
- SLAVÍČKOVÁ, J. *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2007. ISSN 1802-8632
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984. ISBN 22-141-84
- SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1995.
- SVĚTLÍK, E. *Půvab poetiky: Průvodce pravidly poezie*. 1. vyd. Praha: ARSCI, 2009. ISBN 978-80-86078-93-9

ŠRÁMEK, P. *Nebe-pekle-ráj: tyglík české poezie pro děti 20. století*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2009. ISBN 978-80-00-02439-4

URBANOVÁ, S. *Děti a literatura (Antologie textů literatury pro děti a mládež I) Děti a poezie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. ISBN 80-7042-460-5

VALA J., FIC I. *Poezie a mladí čtenáři: Výzkum recepce konkrétních básní*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2012. ISBN 978-80-7409-054-7

ZÁBRANA, J. *Jak se dělá báseň*. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0793-6

## 5.2. INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.csicr.cz/>

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

<http://rvp.cz/>

<http://www.vuppraha.cz/>

<http://cs.wikipedia.org/>

## 5.3. ČÍTANKY

BRADÁČOVÁ, L. *Čítanka 6*. Všeň: Alter, 1998. ISBN 80-85775-83-2

LÍSKOVCOVÁ, M. *Čítanka 7*. Všeň: Alter, 1999. ISBN 80-85775-82-4

HORÁČKOVÁ, M. *Čítanka 8*. Praha: Alter, 2000. ISBN 80-72450-08-5

LÍSKOVCOVÁ, M. *Čítanka 9*. Všeň: Alter, 2001. ISBN 80-72450-17-4

LEDERBUCHOVÁ L., BERÁNKOVÁ E. *Čítanka 6 pro základní školu a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-248-9

LEDERBUCHOVÁ L., BERÁNKOVÁ E. *Čítanka 7 pro základní školu a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-323-X

LEDERBUCHOVÁ L., STEHLÍKOVÁ M. *Čítanka 8 pro základní školu a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-422-8

LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ M. *Čítanka 9 pro základní školu a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9

SOUKAL, J. *Čítanka 6. Literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-350-7

SOUKAL, J. *Čítanka 7. Literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-351-4

SOUKAL, J. *Čítanka 8. Literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2008. ISBN 978-80-7235-396-5

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9. Literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2008. ISBN 978-80-7235-397-2

HRABÁKOVÁ, J. *Poezie. Texty k literární výchově pro 5. – 9. ročník ZŠ*. Brno: Scientia, 1993. ISBN 80-85827-05-0

STEELOVÁ, J. a kol. *Co je kritické myšlení /vymezení pojmu E – U – R)*. Příručka I. z řady Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Pracovní materiály pro kurzy O. S. Kritické myšlení, 1997

## 6. RESUMÉ

V této diplomové práci jsou ověřovány postupy pro práci s poezií na druhém stupni základní školy. V teoretické části je vymezen termín poezie a stručně shrnut vývoj poezie pro děti a mládež. V kapitole Poezie ve škole se pojednává o postavení poezie v kurikulárních dokumentech, o roli učitele při její výuce a o čítankách a metodických příručkách, jež má učitel k dispozici. Dále jsou vymezeny vyučovací metody a blíže specifikovány metody vhodné pro práci s poezií. Teoretickou část uzavírá charakteristika žáků druhého stupně z hlediska vývojové psychologie.

Praktickou část uvozuje stručná charakteristika lekcí, je vysvětlena jejich struktura a řazení jednotlivých lekcí. Dále je objasněna metodologie výběru textů a blíže je popsáno prostředí ZŠ Hanspaulka, kde byly lekce ověřovány, a žáci, kteří s lekci pracovali. Následují dílčí lekce pro různé ročníky druhého stupně základní školy. V každé jsou nejprve uvedeny jednotlivé postupy práce s poezií a ty jsou zpětně zhodnoceny. K práci jsou připojeny doplňkové materiály, které byly v lekcích použity.

## SUMMARY

This thesis is dealing with verification of procedures of work with poetry at grades 6-9. Term of poetry and concisely summarized development of poetry for children and young is defined in the theoretical part. Chapter Poetry at school is dealing with position of poetry in curriculum documents, with the role of teacher by teaching poetry and with reading-books and methodical manuals, which teacher can use. Teaching methods and closer specified of methods destined especially for work with poetry are defined further. Theoretical part concludes characteristic of pupils at grades 6-9 from evolutionary psychologic's view.

Practical part introduces a brief characteristic of lessons, there is an explanation of their structure and sorting. In the next part is explained methodology of choosing texts, description of the environment of primary school Hanspaulka, where the lessons

were verified, and pupils who worked with. After that follows each lection for different classes of upper level of primary school. The lections were verified and also evaluated. Supplemental worksheets which were used in lections as well are added.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

2. stupeň základní školy, literární výchova, poezie pro děti a mládež, postupy práce s poezií, metody, lekce práce s poezií

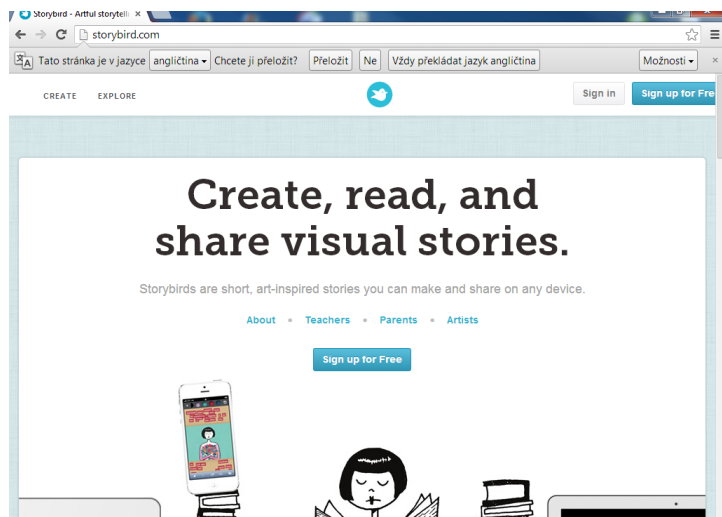
### **KEY WORDS**

Upper primary school, literacy, poetry for children and young, procedures of work with poetry, methods, lections of work with poetry

## 7. PŘÍLOHY

### 7.1. POSTUP PRÁCE V PROGRAMU STORYBIRD

Do vyhledávače žáci zadají adresu stránky [www. storybird.com](http://www.storybird.com), otevře se jim tato úvodní stránka:



Kliknou na modrý rámeček „Sign up for free“. Na další stránce v menu „Choose account type“ vyberou možnost „student“, čímž se jim otevře přihlašovací tabulka, kterou musí vyplnit:

Student Choose the account type that best describes how you plan to use Storybird. (You can change this later in your settings.)

Username  Use usernames are displayed publicly.

Email  Optional Email is kept private and never shared.

Password  Passwords are encrypted.

Age range  Select age range Age is kept private and never displayed.

Gender  Select one... Gender is kept private and never displayed.

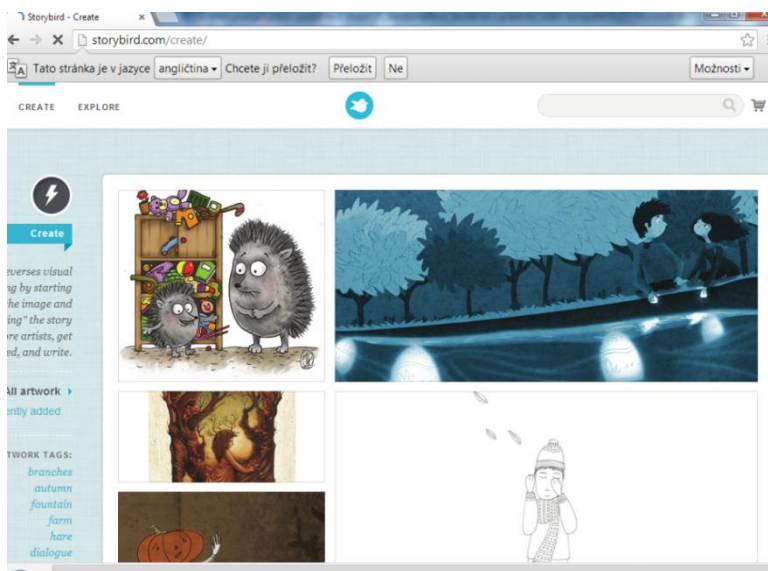
Terms  I agree to the [Terms of Service](#).

Create Account

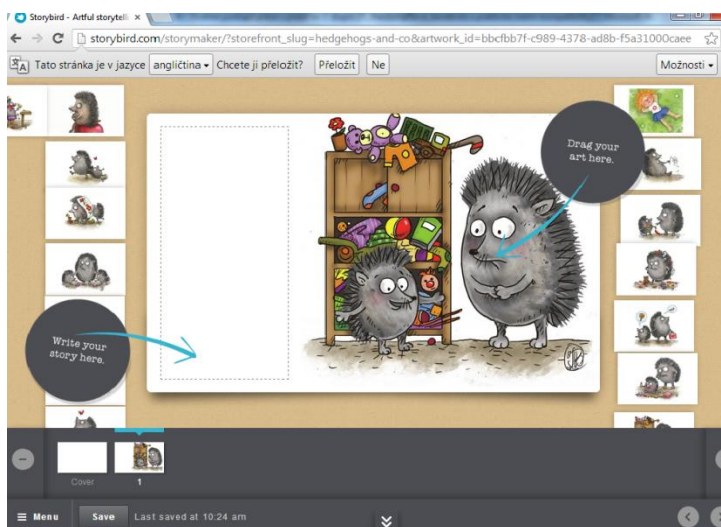
Po zaškrtnutí „Terms of Service“ bude na jejich e-mail, který do tabulky zadali, odeslána potvrzovací zpráva, kterou stačí odkliknout, a již budou moci tento program

žáci využívat. Když se do programu svým e-mailem a heslem přihlásí, mohou jej již nyní používat v jeho základní verzi, která je ovšem pro naše účely zcela postačující. V tomto programu lze psát jak krátké pohádkové či povídkové knížečky, tak i knížky poetické.

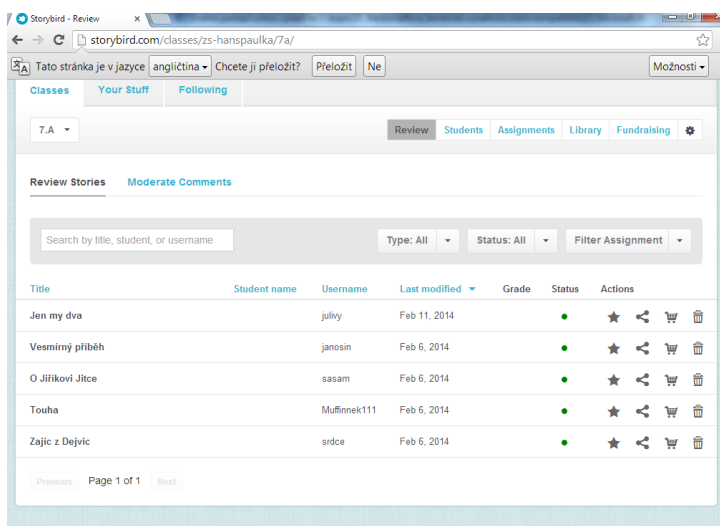
Úvodní stránka po přihlášení vypadá takto:



Děti mají na výběr z velmi široké škály předpřipravených animací, z nichž si vyberou tu, která se jim líbí. Neobjeví-li žádnou, která je osloví, stačí stránku obnovit a objeví se animace jiné. Vyberou si ji tak, že na obrázek kliknou, vpravo nahoře vyberou modrý rámeček „Use This Art“ a vyberou možnost „Picture book“. Tím se dostanou do posledního prostředí, v němž už přímo mohou tvořit.



Do prázdného místa mohou psát libovolný text, další obrázek vytvoří tak, že kliknou na znak plus vpravo dole, tím se přidá prázdná stránka do jejich „knížky“, kam přetáhnou libovolně zvolený obrázek po stranách a do volného pole zase mohou psát. Práci pak jednoduše uloží do svého účtu nebo do třídy. Jako učitel získávám totiž pravomoc vytvořit si třídu, nebo i několik různých, do níž se žáci přihlásí heslem, které jim sdělím, a já získám přehled o jejich tvorbě:



Žáci, kteří sem uloží svou práci, ji mohou sdílet s ostatními, mohou si číst příběhy navzájem, vytvořit tolik dalších básní a povídek, kolik budou chtít a já jim jejich výtvořiny mohu promítnout na interaktivní tabuli či na plátně.



## 7.2. NONSENSOVÁ POEZIE

### Nonsens

„*Nesmysl smyslem naplněný.*“ Emanuel Frynta

= báseň nebo pohádka založená na komice nemožného.

Charakteristickými znaky jsou uvolněná fantazie, kdy nic není nemožné („všechno je naopak“), hravost, ale také logické rozvíjení smyslu. Využívá jazykovou komiku, zejména tvorbou neologismů, hrou s homonymy, **kalambúrními** rýmy, přeřeky. Využívá i situační komiku, ta vychází z vystupňované nesourodosti představ či dějů, opírá se o lhářské či mystifikační motivy, narušení fyzikálních i logických zákonitostí (př. ostrov, kde rostou housle), logické paradoxy (dům vyskočil oknem). Častým výrazovým prostředkem je realizovaná metafora, která je brána doslovně a rozvíjí další děj (představu), a také komická personifikace či nadsázka.

(Dagmar Mocná a Josef Peterka: Encyklopedie literárních žánrů)

1. O výrazech, které jsou podtržené, jsme letos již mluvili v hodinách českého jazyka. Uměl bys jejich význam vysvětlit spolužákovi? Pracujte ve dvojicích, každý si vybere dva z podtržených výrazů, vysvětlí je druhému a uvede příklad.
2. V textu je pro tebe možná neznámé slovo: kalambúr. Pokusil by ses na základě uvedených příkladů vysvětlit, co to je a co je pro něj typické?  
Pánové, nežeňte se!  
Jsou to koně mí.  
Mokrá lesní žínka.  
Tak na oko vy berete!  
Uměl bys vymyslet další takový kalambúr?
3. Dokončete báseň Pavla Šruta:  
**Včela bodla vosu...**
4. Dokončete další báseň Pavel Šruta: *Veliký tůdle*. Pro co asi mohl být malý chlapec posílán? Doplň dalších 7 veršů:  
**Když jsem býval ještě malý,  
tak mě kluci posílali**
5. Zjistěte, kdo je Pavel Šrut. V knihovně jistě najdete mnohá jeho díla. Vyberte si v nich jednu další báseň, která vás osloví, a запиšte si ji do sešitu. Připište si k ní, jak jste básni porozuměli a čím vás oslovila. Troufáte-li si, doprovod'te ji vlastní ilustrací.

### 7.2.1. TEXTY ŠRUTOVÝCH BÁSNÍ

#### **Včela bodla vosu**

Včela bodla vosu,  
srp pokousal kosu,  
hřebík tloukl kladivo,  
víno si šlo pro pivo,  
vrána klovla havrana,  
ovce trkla berana,  
komára štíp mravenec,  
milou zmydlil milenec,  
pes pokousal blechu...  
A já zatím spal a spal  
jako hříbek v mechu.

#### **Veliký tůdle**

Když jsem býval ještě malý,  
tak mě kluci posílali  
pro slimáčí nudle  
pro veliký tůdle,  
pro cukrový láry fáry,  
pro pastičku na komáry,  
pro semtele do lékárny –  
ale teď to mají marný!

Už se mi jít nechce  
pro kobyly vejce,  
pro slimáčí nudle.  
pro veliký tůdle  
pro cukrový láry fáry,  
pro pastičku na komáry,  
pro psí pšouky ze zlata.

Pošlu pro ně vnoučata.

### 7.3. RÝM

1. Vyhledej ve slovníku, co je to rým:

2. Vzpomeň si na definici podstatných jmen: Podstatná jména jsou

---

3. K jednotlivým názvům podstatných jmen ze cvičení 2 vymysli další 3 slova, která by se s danými názvy rýmovala.

4. Vyber si z předchozího cvičení 3-5 slov a vytvoř krátkou básničku, v níž slova použiješ:

5. Doplň do veršů správné rýmy. Rýmující se slova budou mít stejná písmena, jako písmena uvedená v závorkách. Doplň je.

Je to sluníčko! (a)

Poletí do nebe! (b)

to že moje ze všech nejmilejší (c)

Myslím jen na \_\_\_\_\_ ( )

(J. Škvorecký: Slunéčko sedmítečné)

Rým: \_\_\_\_\_

Skrz víčka hledím do tmy ke hvězdám (a)

A zdá se mi, sám sobě že se \_\_\_\_\_ ( )

žel, sen to není, či spíš bohudík (b)

prd platné dát si talíř pod \_\_\_\_\_ ( )

(J. H. Krchovský: Skrz víčka)

Rým: \_\_\_\_\_

Na návsi před farou hrajou si děti (a)

A jedno z nich počítá en ten tyny (b)

Jedno z nich přijde do pekla koza \_\_\_\_\_ ( )

Slyšte ty drahé dětské \_\_\_\_\_ ( )

(K. Biebl: Děti)

Rým: \_\_\_\_\_

Pif, paf... My budeme si hrát, (a)

že hoch jsem tvůj a děvčátko ty žes mé. (b)

Kdo má rád, vidíš, pušku v ruku \_\_\_\_\_ ( )

Budem si hrát, že mám tě \_\_\_\_\_ ( )

(V. Dyk: Hoch, který si hraje)

Rým: \_\_\_\_\_

## 7.4. VERŠ, VOLNÝ VERŠ

Když se jen dotkneš ruky mé  
a dlaň tvá lehce vklouzne do mé,  
struny, o kterých nevíme,  
ozvou se tiše, povědomé.  
Když dlaň tvá lehce padne do mé,  
když se jen dotkneš ruky mé.  
*(J. Seifert, Píseň o Viktorce, úryvek)*

Když se jen dotkneš ruky mé a dlaň tvá lehce padne do mé, struny, o kterých nevíme, ozvou se tiše, povědomé. Když dlaň tvá lehce padne do mé, když se jen dotkneš ruky mé.

Někdo tu napsal  
svoji touhu na plot  
térem  
a metrovými slovy

BEZ TEBE NEJSEM NIC  
JEDINÁ  
NĚŽNÁ LÁSKO  
OČÍČKO MOJE SAMETOVÝ  
*(J. Skácel, Sídliště)*

Někdo tu napsal svoji touhu na plot térem a metrovými slovy BEZ TEBE NEJSEM NIC JEDINÁ NĚŽNÁ LÁSKO OČÍČKO MOJE SAMETOVÝ.

### **Hora Říp**

Viděl jsem hory plné ledu,  
zpívat však o nich nedovedu.

Jiskřily dálky nad hlavami  
jak bleděmodré drahokamy.

Jímala závrat' při pohledu,  
zpívat však o nich nedovedu.

Když ale vidím na obzoru  
uprostřed kraje nízkou horu,

na nebi mráček běloskvoucí –  
přestane srdce chvíli tlouci.

*(J. Seifert, úryvek)*

## 7.5. TOMAN A LESNÍ PANNA

Je večer 23. června, zítra bude mít svátek Honza. Je už docela pozdě a Tomanova sestra ho právě načapala, jak se chystá na krásně osedlaném koni někam ven. Toman přiznává, že jede za svou dívkou, myslivcovou dcerou, do Podhájí, a že přijede někdy nad ránem. Ještě ji prosí, aby mu podala novou košili a růžový kabátek a už pobízí koně a jede pryč. Sestra ho ještě varuje, ať nejezdí lesem, že by to s ním mohlo špatně dopadnout, a ať to radši objede kolem Svaté hory. Toman na její rady nedbá a po chvíli přijíždí k myslivcovu domku, v němž je ale poměrně rušno, jsou slyšet hlasy mnoha lidí. Toman nahlédne do okénka a vidí, že jeho milá se usmívá na svého budoucího ženicha, který je tam na námluvách. Toman vidí, jak se tam všichni veselí, jedí a pijí z plna hrdla, a zdá se, že si nikdo nevšimnul, jak hlasitě za oknem zavzdychal a jeho kůň zařehotal. A přeci někdo ano- jeho milá cosi šeptla své mladší sestře, která vyšla ven za Tomanem a říká mu, aby už nejezdil, že se sestra má jiného. Toman se v tu ránu s koněm otočil a rychle jel pryč, celý zamračený. Nastala půlnoc, všude byla tma, i Měsíc zašel, tak Toman raději zpomalil a vydal se zpět k lesu. Cestou nařiká nad ztracenou láskou. Nevšimá si, že začal foukat vítr, sova houká a koník začíná být celý neklidný. Přiblížil se k mýtině, na kterou z ničeho nic přiběhl jelen, na kterém jede Lesní panna oblečená v zelenočerných šatech a s kloboučkem se stuhou se svatojánskými broučky. Třikrát objela mýtinu a pak se přidala k Tomanovi. Promlouvá k němu, aby pro ztracenou lásku netruchlil, že přijde jiná dívka a pobízí ho, aby zrychlil. A jak mu to tak říkala, tak se do ní Toman zakoukal. Jedou spolu lesem a panna k němu zase promlouvá, aby se tu s ní pěkně projížděl, a že jestli se mu líbí, že je ráda a vzala ho při tom za ruku. Toman se zamiloval. Jedou dál, míjí řeku i skály a panna mu povídá: „Chlapče, teď jsi můj, pojed' se mnou ke mně do bytu.“ A dodává, že ale u ní doma není světlo. Do toho Tomana políbila, obejmula ho, Toman je na vrcholu blaha a pohlcen emocemi pouští uzdu svého koně a padá z něj uprostřed lesa pod skalami. Kůň sám dojede ráno k Tomanovi domů. Sestra ho najde na dvorku a nařiká nad mrtvým Tomanem.

## 7.6. HOCH, KTERÝ SI HRAJE<sup>11</sup>

Pif, paf... My budeme si hrát,  
že hoch jsem tvůj a děvčátko ty žes mé.  
Kdo rád má, vidíš, pušku v ruku vezme.  
Budem si hrát, že mám tě rád.

A trochu křič: to bývá velkých mrav.  
A trochu plač, když milý tvůj se katí.  
Říkám ti: budem na velké si hráti.  
Že mám tě rád, tož namířím: pif, paf!

Pif, paf... A nemusíš se bát.  
Jen u velkých to zakrvácí šaty.  
Nabito není. Křič však: Bože svatý!  
Budem si hrát, že mám tě rád.

Pif, paf. Jak? Rána? Puška vystřelila?  
Co je ti? Promluv. Celičký se chvěji.  
Já nerad. Jak to? Vždyť to hra jen byla?  
Já myslil, že jen velcí zabíjejí.  
(V. Dyk)

## Socha Chiméry<sup>12</sup>

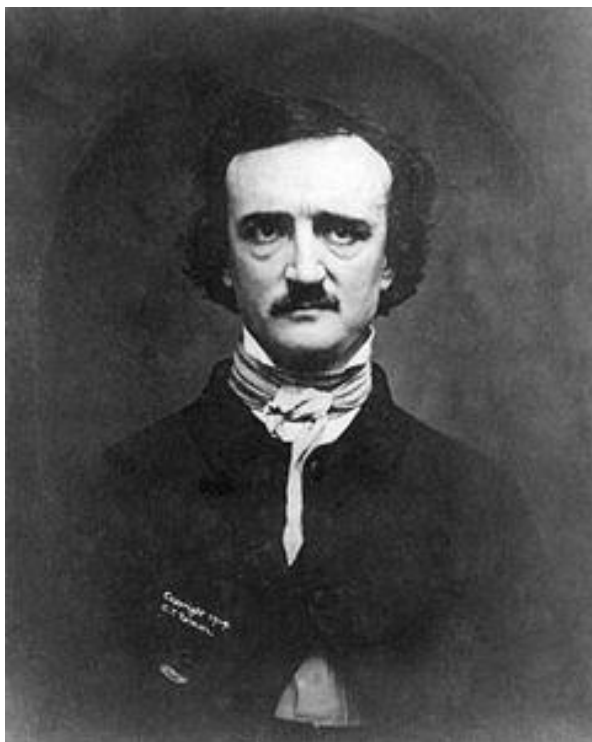


<sup>11</sup> Dostupné z: [http://cs.wikisource.org/wiki/Noci\\_chim%C3%A9ry/Hoch,\\_kter%C3%BD\\_si\\_hraje](http://cs.wikisource.org/wiki/Noci_chim%C3%A9ry/Hoch,_kter%C3%BD_si_hraje) [cit. 2014-03-03]

<sup>12</sup> Dostupné z: [http://www.artearti.net/magazine/articolo/ritorni\\_e\\_partenze\\_allarcheologico\\_di\\_firenze](http://www.artearti.net/magazine/articolo/ritorni_e_partenze_allarcheologico_di_firenze) [cit. 2014-03-03]

## 7.7. HAVRAN

E. A. Poe<sup>13</sup>



Havran<sup>14</sup>



7.8.

---

<sup>13</sup> Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Edgar\\_Allan\\_Poe](http://cs.wikipedia.org/wiki/Edgar_Allan_Poe) [cit. 2013-09-24]

<sup>14</sup> Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Havran\\_poln%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/Havran_poln%C3%AD) [cit. 2013-09-24]



## 7.9. PŘEHLED VÝUKOVÝCH METOD DLE MAŇÁKA A ŠVECE<sup>15</sup>

1. Klasické výukové metody
  - 1.1. Metody slovní
    - 1.1.1. Vyprávění
    - 1.1.2. Vysvětlování
    - 1.1.3. Přednáška
    - 1.1.4. Práce s textem
    - 1.1.5. Rozhovor
  - 1.2. Metody názorně-demonstrační
    - 1.2.1. Předvádění a pozorování
    - 1.2.2. Práce s obrazem
    - 1.2.3. Instruktaž
  - 1.3. Metody dovednostně-praktické
    - 1.3.1. Napodobování
    - 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
    - 1.3.3. Vytváření dovedností
    - 1.3.4. Produkční metody
2. Aktivizující metody
  - 2.1. Metody diskusní
  - 2.2. Metody heuristické, řešení problémů
  - 2.3. Metody situační
  - 2.4. Metody inscenační
  - 2.5. Didaktické hry
3. Komplexní výukové metody
  - 1.1. Frontální výuka
  - 1.2. Skupinová a kooperativní výuka
  - 1.3. Partnerská výuka
  - 1.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
  - 1.5. Kritické myšlení
  - 1.6. Brainstorming
  - 1.7. Projektová výuka
  - 1.8. Výuka dramatem
  - 1.9. Otevřené učení
  - 1.10. Učení v životních situacích
  - 1.11. Televizní výuka
  - 1.12. Výuka podporovaná počítačem
  - 1.13. Sugestopedie a superlearning
  - 1.14. Hypnopedie

---

<sup>15</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paldo, 2003. ISBN 80-7315-039-5