

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

LITERÁRNÍ TEXTY A JEJICH ADAPTACE VE
VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA
LITERARY TEXTS AND THEIR ADAPTATIONS
IN TEACHING OF CZECH AS A FOREIGN
LANGUAGE

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Monika Nedbalová

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní
a střední školy – německý jazyk, český jazyk

Prezenční studium

Rok dokončení diplomové práce: 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Štěpánce Klumparové, PhD. za cenné rady, ochotu a čas věnovaný odbornému vedení této práce.

Děkuji také Mgr. Alexandře Turjanicové za možnost ověření navržené vyučovací hodiny v praxi u jejích studentů a Martinovi Kočímu za pořízení zvukových nahrávek.

Dále bych ráda poděkovala blízkým osobám za trpělivost a podporu, kterou mi po celou dobu poskytovaly.

Abstrakt

Práce se zabývá možnostmi využití literárních textů ve výuce češtiny jako cizího jazyka. První část práce shrnuje, jaké bylo postavení literatury v rámci jednotlivých metodických směrů v minulosti a dnes a také jaké místo přisuzují literatuře ve výuce cizích jazyků současné školské dokumenty (zejména Společný evropský referenční rámec). Součástí je též analýza učebnic češtiny pro cizince a dalších publikací z hlediska četnosti zařazení literárních ukázek, jejich typu a případné didaktizace. Teoretická část práce obsahuje také kapitoly zabývající se významem literatury ve výuce cizích jazyků, specifiky literárních textů a definicí čtenářské kompetence, které jsou důležitým východiskem pro praktickou část práce.

Praktická část práce obsahuje čtyři návrhy hodin vystavěné na práci s konkrétními literárními texty (jeden text prozaický a tři básnické). Navržené hodiny jsou vhodné pro úroveň B1 a B1+ a kombinují četbu české literatury s výukou interkulturní kompetence (zejména důležitý je historický a kulturní kontext vzniku textů v období mezi lety 1948 a 1989). Návrhy hodin jsou doplněny zvukovými nahrávkami a pracovními listy pro žáky. Jedna z hodin obsahuje též reflexi z jejího ověření v praxi.

Klíčová slova

didaktika češtiny jako cizího jazyka, česká literatura, poezie, čtenářská kompetence, interkulturní kompetence, didaktizace literárních textů, úroveň B1

Abstract

The thesis deals with possible applications of literary texts in teaching of czech as a foreign language. The first part summarizes the position of literature within the framework of respective methodical directions both in the past and today and also what status is attributed to literature in teaching of foreign languages by contemporary education legislation (especially the Common European Framework of Reference for Languages). The work also includes an analysis of czech language textbooks for foreigners and of other publications based on the inclusion frequency of literary excerpts, on their type and potential didactic utilization. The theoretical part of the thesis contains chapters, which deal with the significance of literature in the teaching of foreign languages, in particular with literary texts and the definition of reader's competence, which are an important basis for the practical part of the work.

The practical part contains four lesson proposals built upon working with specific literary texts (one prosaic and three poetic texts). The proposed lessons are suitable for level B1 and B1+ and combine reading of czech literature with education of intercultural competence (particularly important is the historical and cultural context of the period between years 1948 and 1989, in which the texts arose). The lessons are accompanied by audio recordings and worksheets for the pupils. One of the lessons also contains a reflection from its application in practice.

Keywords

didactic of czech as a foreign language, czech literature, poetry, reader's competence, intercultural competence, utilization of literary texts in education, level B1

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část.....	10
1.1 Postavení literatury ve výuce cizích jazyků v rámci jednotlivých metodických směrů a školských dokumentů	10
1.1.1 Metoda gramaticko-překladová.....	10
1.1.2 Metoda přímá.....	11
1.1.3 Metoda zprostředkovací	11
1.1.4 Metoda audioorální a audiovizuální	12
1.1.5 Komunikativní přístup (komunikační metoda)	12
1.1.6 Postavení literatury ve výuce podle SERR.....	13
1.1.7 Postavení literatury ve výuce cizích jazyků podle RVP G.....	15
1.2 Literární text – jeho specifika a význam ve výuce cizích jazyků	16
1.2.1 Specifika literárního textu	16
1.2.2 Význam literatury ve výuce cizích jazyků	17
1.3 Čtení s porozuměním a čtenářská kompetence	19
1.3.1 Čtení s porozuměním.....	19
1.3.2 Čtenářská kompetence, aneb na co se ještě zaměřit při práci s literárním textem	20
1.4 (Ne)přítomnost literárního textu v učebnicích češtiny pro cizince.....	23
1.5 Originální a adaptované texty	26
1.5.1 Adaptované texty, jejich výhody a nevýhody oproti originálu	26
1.5.2 Samostatné soubory originálních a adaptovaných textů pro výuku češtiny pro cizince	27
1.5.3 Další náměty na práci s originálními texty ve výuce češtiny pro cizince.....	30
2 Praktická část.....	32
2.1 Popis cílů praktické části práce.....	32
2.2 Text č. 1: Ivan Kraus – Dobře uložené peníze.....	34
2.2.1 O díle	34
2.2.2 Didaktický potenciál textu.....	36
2.2.3 Návrh průběhu hodiny	36
2.2.4 Pracovní list – Ivan Kraus – Dobře uložené peníze.....	42
2.3 Text č. 2: Jaroslav Seifert – Pavučina.....	45

2.3.1	O básni	45
2.3.2	Didaktický potenciál textu	46
2.3.3	Návrh průběhu hodiny	47
2.3.4	Pracovní list – Jaroslav Seifert: Pavučina.....	52
2.4	Text č. 3: Václav Havel – Bariéra.....	55
2.4.1	O básni	55
2.4.2	Didaktický potenciál textu	55
2.4.3	Návrh průběhu hodiny	56
2.4.4	Pracovní list – Václav Havel: Bariéra	61
2.4.5	Ověření návrhu hodiny v praxi.....	63
2.5	Text č. 4: Jan Zahradníček – Pozdrav.....	64
2.5.1	O básni	64
2.5.2	Didaktický potenciál textu	65
2.5.3	Návrh průběhu hodiny	66
2.5.4	Pracovní list – Jan Zahradníček – Pozdrav.....	71
	Závěr	74
	Literatura	76
	Prameny	80
	Seznam a citace obrázků.....	81
	Přílohy	83
	Příloha č. 1: Část pracovního listu k básni Pozdrav určená pro interaktivní tabuli.....	83
	Příloha č. 2: Pozměněný návrh hodiny k básni Václava Havla Bariéra včetně upraveného pracovního listu.....	84

Úvod

Počet cizinců žijících dlouhodobě v České republice se neustále zvyšuje a zároveň je čeština jako cizí jazyk vyučována i v zahraničí, například v Českých centrech či na katedrách slavistiky na univerzitách nejen v Evropě, ale kupříkladu i v Jižní Koreji.

Proto se v posledních letech neustále rozšiřuje a specializuje nabídka kurzů i učebnic češtiny pro cizince a didaktika češtiny jako cizího jazyka je tak v současné době dynamicky se rozvíjející disciplínou.

Cílem výuky češtiny dnes není jen dorozumět se v běžných životních situacích, ale zároveň porozumět české kultuře, rozpoznávat rozdíly ve vztahu k vlastní kultuře a umět na ně také reagovat. Právě proto se do výuky začíná opět zařazovat literární text, coby text autentický, který může zprostředkovat řadu sociokulturních znalostí a pomáhá v poznávání různých míst, zvyklostí, chování a myšlení Čechů a celkově života a kultury v Česku. V ideálním případě může četba literárního textu vyvolat čtenářský zážitek, který má výraznou motivační funkci jak pro učení se cizímu jazyku, tak pro poznávání jeho kultury.

Přestože se o zařazování literárních textů do výuky češtiny pro cizince hovoří a píše, existuje poměrně málo námětů pro učitele, které by jim ukázaly, jak s literárním textem ve výuce pracovat. V učebnicích češtiny pro cizince ukázky buď chybí, nebo nejsou (až na výjimky) dostatečně didakticky zpracovány. Učitelé jsou tak odkázáni na vlastní fantazii či na samostatné soubory didakticky zpracovaných literárních textů, kterých však zatím také není mnoho. Vybrat vhodný literární text pro danou jazykovou úroveň a didakticky jej zpracovat není pro učitele jednoduché, navíc je to práce dosti časově náročná.

Cílem této práce je nejprve zmapovat postavení literatury ve výuce cizích jazyků v rámci jednotlivých metodických směrů, školských dokumentů a také v učebnicích češtiny pro cizince. Dále popsat blíže specifika literárního textu a význam jeho zařazení do výuky cizích jazyků. Nejdůležitějším cílem je však na základě těchto poznatků vytvořit konkrétní návrhy práce s literárními texty pro hodiny češtiny jako cizího jazyka, které budou moci učitelé bez jakýchkoliv úprav použít, nebo si je i uzpůsobit pro konkrétní skupinu studentů. Didaktizace vybraných textů za účelem výuky češtiny pro cizince nebyly dosud nikým publikovány, proto mohou rozšířit dosavadní nabídku a usnadnit práci učitelům, kteří se rozhodnou literární texty ve svých hodinách použít. Specifikem práce je, že hodiny budou vystavěny převážně na textech básnických, jejichž využití v hodinách češtiny pro cizince není běžné. Konkrétně se jedná o básně Jaroslava Seiferta, Václava

Havla a Jana Zahradníčka. Zařazena je též jedna z povídek Ivana Krause. Všechny texty jsou propojeny mimo jiné dobou vzniku mezi lety 1948- 1989.

Texty budou vybrány a didakticky zpracovány tak, aby jejich obtížnost byla vhodná pro úroveň B1 či B1+ (dle SEER). Návrhy hodin budou vždy nejprve obecněji popisovat didaktický potenciál daného textu a teprve poté konkrétní návrh průběhu hodiny, který bude vždy obsahovat také pracovní list pro žáky a ve dvou případech i zvukovou nahrávku daného textu. Jeden z návrhů hodin bude ověřen v praxi.

1 Teoretická část

1.1 Postavení literatury ve výuce cizích jazyků v rámci jednotlivých metodických směrů a školských dokumentů

V současném světě je v Evropě znalost alespoň jednoho cizího jazyka samozřejmostí, jeho výukou se zabývá velké množství pedagogických odborníků i laiků, vzniká řada učebnic, CD disků, on-line kursů a dalších materiálů, jsou vydávány odborné publikace věnované didaktice cizích jazyků, příručky pro učitele, adaptované prózy atd. K tomuto stavu vedla ale dlouhá cesta. Cizojazyčné vzdělávání má dlouhou a bohatou tradici, jeho počátky datujeme již 3000 let př. n. l., kdy začíná výuka sumerštiny pro Akkady¹. Od té doby se výuka cizích jazyků výrazně proměňovala a v průběhu vývoje se koncipovala celá řada metodických směrů, z nichž každý přisuzoval literatuře odlišný význam a postavení ve výuce. S literaturou určitým způsobem pracovaly metoda gramaticko-překladová a metoda zprostředkovací.² Četba literárního textu se postupně objevila i v dosud nejprosazovanější metodě komunikativní. Naopak v metodách přímých, v metodě audioorální a audiovizuální se literatura z výuky zcela vytrácí. Jakou důležitost jednotlivé metody literatury přisuzovaly a proč, se pokusím nastínit v následujících řádcích.

1.1.1 Metoda gramaticko-překladová

Gramaticko-překladová metoda se vyvinula při výuce klasických jazyků, zejména latiny, později byla přenesena i do vyučování jazyků živých, kde se uplatňovala až do konce 19. století. Žáci³ se často učili gramatickým pravidlům a poučkám na základě textů klasických autorů. Cílem gramaticko-překladové metody bylo „*naučit žáka číst díla v cílovém jazyce, překládat je a tím rozvíjet jeho intelektuální schopnosti. Velký důraz se také kladl na kulturní a duchovní tradice národa hovořícího daným jazykem, které žák dedukoval právě z literárních děl.*“⁴

Známou variantou gramaticko-překladové metody je metoda interlineární, označovaná též jako metoda lexikálně-překladová. Jejím autorem je J. J. Jacotot, který vyučoval francouzštinu pomocí četby Fenelonových *Příběhů Telemacha*. Každý řádek

¹ srov. HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství, 2002, str. 11.

² srov. KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 30.

³ Termíny „žák“ a „student“ jsou v této práci použity synonymně.

⁴ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 30.

cizojazyčného textu byl doplněn řádkem překladu do mateřského jazyka. Žáci text četli větu po větě, napodobovali správnou výslovnost a rozebírali ho po stránce lexikální a gramatické. Nakonec se text učili nazpaměť a získávali tak mluvní návyky.⁵ Jacotot přitom vychází z předpokladu, že „*jestliže se žák naučí jednomu dílu, osvojí si jeho lexikon, gramatické formy a konstrukce, může číst a pochopit jakékoli jiné dílo.*“⁶

V těchto tradičních metodách měla tedy literatura privilegované postavení, představovala výchozí i cílový bod výuky, byla synonymem kultury, nicméně to, jak se s uměleckým textem při vyučování pracovalo, neplnilo cíle moderní doby (cíle a význam zařazení literatury do výuky cizích jazyků viz níže, kapitola 1.2).

1.1.2 Metoda přímá

Přímá metoda vzniká jako protiklad metody gramaticko-překladové. Ačkoliv se některé její prvky objevovaly ve výuce již o staletí dříve, její plný rozvoj podnítilo až vydání spisu W. Viëtera *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882). Hlavním cílem této metody je cíl komunikativní, obrací tedy pozornost od literatury k živému každodennímu jazyku, od systému jazyka k bezprostřední komunikaci. Žák se má cizímu jazyku učit tak jako jazyku mateřskému, intuitivně, nápodobou, přímo, bez překladu a mluvnických pravidel. Kvůli zaměřenosti na mluvený projev žáci nejsou schopni analyzovat složitější text. Navíc snaha vyzvednout komunikativní cíl z výuky vytlačuje cíle jiné, vytrácí se dříve zdůrazňovaná estetická a mravní složka výchovy. „*Zdůrazňovaly se zeměvědné prvky, znalost lidu a země na úkor literatury, v níž měla zvláště poezie to nejskromnější místo.*“⁷ Literatura se tedy z výuky téměř vytrácí, neboť z pohledu této metody nereprezentuje každodenní jazyk a realie každodenního života v zemi cílového jazyka.

1.1.3 Metoda zprostředkovací

Jakýmsi kompromisem mezi metodou gramaticko-překladovou a přímou byla metoda zprostředkovací, která vznikla na počátku 20. století. Důraz na živý každodenní jazyk a jeho učení se nápodobou kombinuje s četbou a rozbořem textů. Tato metoda se nebrání překladu, využívá ho k poukázání na rozdíly obou jazyků a k utvrzení slovní zásoby a gramatiky. Z hlediska literatury je důležité, že zprostředkovací metoda „*zdůrazňuje správnou výslovnost a výcvik v poslechu a hovoru, avšak ve srovnání*

⁵ srov. HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 259. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, str. 115. HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství, 2002, str. 24.

⁶HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 259.

⁷HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 262.

s klasickou přímou metodou oceňuje moderní texty a literaturu uvádějící do kultury cizího národa.“⁸ Vedle cíle komunikativního se tedy do výuky cizího jazyka vrací i cíl výchovně vzdělávací. Žák má na základě četby literárních děl vníknout do hodnot cizí kultury, vytvořit si komplexní kulturní obraz země cílového jazyka a porovnat jej s kulturou vlastní. Proto se v první fázi výuky „zařazovaly krátké texty výpravného a popisného charakteru a drobné básničky, později se přidávaly souvislejší literární texty.“⁹

1.1.4 Metoda audioorální a audiovizuální

Během druhé světové války a krátce po ní probíhá nejprve ve Spojených státech, následně i v Evropě odklon od kulturně výchovného cíle výuky jazyků, zprostředkovaného četbou, k ústní komunikaci. Ještě během války pokládá americký strukturalista L. Bloomfield základy metody zvané audioorální, či audiolingvální. V Evropě pak v 50. letech vzniká metoda s názvem SGAV (strukturně globální audiovizuální metoda). Obě tyto metody mají jedno společné, jejich prioritou je běžná ústní komunikace, primární je tedy ústní porozumění a ústní vyjadřování, teprve později přichází na řadu písemné porozumění a písemné vyjadřování. Metoda audioorální staví výuku na premise, že jazyk je soubor návyků. Proto se žáci učí napodobováním, opakováním, cvičením a neustálým drilováním modelových struktur. SGAV vychází z propojenosti situace, kontextu, obrázku, skupiny slov a významu. „Vyučování cizím jazykům má vycházet ze situací, v nichž se ocitá moderní člověk. Maximum kontextové situace získáme tehdy, je-li přítomna sama realita. Tou je ve vyučování cizím jazykům obraz.“ Obě metody však na základě upřednostňování zvukové formy jazyka vyloučily z vyučování literární texty. Metoda SGAV později reagovala na výtky, které kritizovaly absenci výuky ke kulturní kompetenci, a literární text byl „do výuky navrácen, avšak zjednodušen a přepsán se všemi lingvistickými a stylistickými důsledky.“¹⁰

1.1.5 Komunikativní přístup (komunikační metoda)

Nejrozšířenější metodou od 70. let 20. století je metoda komunikační. Roku 1982 byla prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení pro výuku cizích jazyků. Cílem této metody je rozvíjení komunikativní kompetence v cílovém jazyce, nejde ovšem pouze o komunikaci mluvenou, ale i o komunikaci psanou. Za nejdůležitější zásady, s nimiž je

⁸HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 263.

⁹KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 31.

¹⁰KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 31.

komunikativnost spojená, jsou pokládány praktický charakter cílů, řečová zaměřenost výuky, funkční přístup k výběru a organizaci učiva, situativně tematická prezentace učiva a nácvik lexika a morfologie na syntaktické bázi.¹¹ Zprvu tato metoda upřednostňovala texty, které vyvolávaly iluzi reálných situací, teprve koncem 80. let se literatura pomalu navrácí do výuky, jsou oceňovány její estetické a afektivní hodnoty a je využívána zejména jako spouštěč ústního projevu. Až v 90. letech se objevil požadavek inkorporovat do výuky kulturologické aspekty, a tak se literatura stává významným prvkem ve vyučování.

1.1.6 Postavení literatury ve výuce podle SERR

Velmi důležitým dokumentem pro podobu výuky cizích jazyků je v současné době Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERR), vydaný Radou Evropy, jehož dnešní podoba byla dokončena v roce 2001. SERR „v úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen.“¹² Kromě toho jsou zde také definovány tři úrovně ovládnutí jazyka, z nichž každá se dělí na nižší a vyšší úroveň (uživatel základů jazyka – A1, A2; samostatný uživatel – B1, B2; zkušený uživatel – C1, C2). Z hlediska metodiky SERR připouští široké spektrum metod a činností ve výuce, uživatel Rámce má sám zvážit jejich vhodnost vzhledem ke konkrétním podmínkám výuky. Vedle obecného Rámce se v jednotlivých evropských zemích začaly utvářet referenční popisy úrovní pro jednotlivé jazyky, které mají zjednodušit koncipování jazykových kurzů, učebních materiálů, testování a certifikací. Pro češtinu jsou zatím zpracované a publikované popisy na úrovních A1, A2, B1 a B2.

V této koncepci výuky cizích jazyků literatura opět nachází své místo. „*Národní a regionální literatury podstatně přispívají k evropskému kulturnímu bohatství, které Rada Evropy chápe jako „hodnotný společný zdroj, jež je třeba chránit a rozvíjet“*¹³. Studium literatury podle SERR slouží nejenom účelům estetickým, ale i intelektuálním, morálním, citovým, jazykovým a kulturním. Literatura ve vyučování je tedy oceňována zejména pro svou kulturní a interkulturní funkci. Student jazyka má totiž vedle komunikativní jazykové kompetence disponovat také dalšími obecnými kompetencemi, mezi jinými např.

¹¹CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, str. 96.

¹²RADA EVROPY: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, str. 1.

¹³RADA EVROPY: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, str. 58.

znalostmi okolního světa, sociokulturními znalostmi a interkulturální způsobilostí a dovednostmi.

Na první pohled se tedy zdá, že se v rámci SERR s literaturou ve výuce počítá. Pokud se ovšem podíváme podrobněji na specifikaci jednotlivých referenčních úrovní, zjistíme, že práce s literárním textem se objevuje až na úrovni B2, kde má student rozumět textům současné prózy (na úrovni C1 rozumí už i dlouhým složitým textům faktografickým i beletristickým a je schopen ocenit rozdíly v jejich stylu). Ačkoliv i nižší úrovně vyžadují porozumění autentickým textům, texty umělecké mezi ně nezahrnují. V popisu referenční úrovně B1 pro češtinu se dokonce setkáme s nedoporučením takových textů: „V souladu s obecnou formulací cílů naší koncepce je třeba se vyhnout takovým typům textů, jako jsou recenze v novinách a časopisech, povídky, básně, komiksy, anekdoty atd., i když student, který zvládl jazykový obsah Prahové úrovně, by pravděpodobně porozuměl mnoha materiálům tohoto typu. Abychom vyšli vstříc potřebám a zájmům speciálních podskupin zainteresované klientely, můžeme do speciálních vyučovacích programů takové položky zahrnout.“¹⁴ Autoři českých popisů referenčních úrovní však práci s literaturou nepovažují za nutnou ani na úrovni B2 a čtení uměleckých textů považují pouze za „vedlejší produkt“. Podle nich se dá očekávat, že „student na úrovni B2 bude ovládat cílový jazyk natolik, aby mohl číst a vychutnat, celou řadu povídek, románů, básní apod. (...) k tomu dojde, i když studenti nebudou ke čtení literárních děl speciálně připravováni.“¹⁵ Třebaže tedy SERR jako celek si literatury váží jako součásti kulturního bohatství, s jejím zařazením do výuky počítá až na vyšších úrovních zvládnutí jazyka a dosavadní popisy referenčních úrovní češtiny nepovažují zařazení literatury za potřebné dokonce ani na úrovni B2. Přesto didaktiky cizích jazyků (např.: didaktika německého jazyka)¹⁶ pracují s četbou literárních textů ve výuce stále více.

Podíváme-li se na popisy referenčních úrovní německého jazyka, shledáme, že se na jednotlivých úrovních objevují požadavky na porozumění literárním textům. Již na úrovni A2 je v oblasti recepce textu popsána dovednost „v zásadě rozumět obsahu krátkého, jednoduše strukturovaného příběhu“¹⁷, i když se zde tento text ještě neoznačuje jako literární. Od úrovně B1 se již počítá s porozuměním uměleckým textům. Žák na

¹⁴ ŠÁRA, Milan et al. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001, str. 216.

¹⁵ HOLUB, Jan. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2*. Praha: MŠMT a nakl. TAURIS, 2005, str. 213.

¹⁶ Například německá didaktika pracuje s literárními texty ve výuce již od 80. let (srov. HEID, Manfred. *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut, 1985. nebo BISCHOF, Monika, Viola KESSLING a Rüdiger KRECHEL. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Langenscheidt, 1999.

¹⁷ GLABONIAT, Manuela et al. *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2002, str. 91.

úrovni B1 „*dokáže číst literární texty, které se zakládají na základní slovní zásobě a jednoduchém, konkrétním ději.*“¹⁸, jako příklad se zde uvádí bajka, adaptovaná detektivka a krátká povídka. Na úrovni B2 pak žák „*čte literární texty, přičemž je schopen sledovat běh myšlenek a událostí, a tak rozumět myšlenkové podstatě díla a velkému množství detailů.*“¹⁹ Z tohoto vidíme, že porozumění literatuře je integrální součástí popisu jednotlivých úrovní zvládnutí německého jazyka a že na rozdíl od českých popisů úrovní v této oblasti ještě přesahuje obecná ustanovení SERR.

1.1.7 Postavení literatury ve výuce cizích jazyků podle RVP G

Pro vyučování cizím jazykům na základních a středních školách jsou v České republice závazné kurikulární dokumenty. Na státní úrovni je to *Národní program vzdělávání* a *Rámcový vzdělávací program* (RVP). RVP pro jednotlivé etapy vzdělávání jsou rozděleny do jednotlivých vzdělávacích oblastí, které jsou naplňovány vzdělávacími obory, RVP pak pro každý vzdělávací obor formuluje jednak tzv. *očekávané výstupy*, jednak tematické okruhy *učiva*.

Ačkoliv se tyto dokumenty (podobně jako metodické směry) nevyjadřují konkrétně k výuce češtiny jako cizího jazyka, formulují současné požadavky na vzdělávání v oblasti cizích jazyků obecně. Učivo i očekávané výstupy při výuce cizích jazyků jsou závazné pro výuku na základních a středních školách a ukazují tak směr, kterým se vyvíjí moderní výuka cizích jazyků. Proto považujeme za užitečné se alespoň krátce zmínit o tom, jaké je podle těchto dokumentů postavení literatury ve výuce cizích jazyků.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (RVP G) jsou obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* zařazeny do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, cílem je dosažení úrovně B2 v oboru *Cizí jazyk* a úrovně B1 v oboru *Další cizí jazyk*. Pokud se podíváme blíže, jak jsou formulovány očekávané výstupy a učivo v těchto vzdělávacích oborech, vidíme, že literatura by měla být nedílnou součástí výuky cizího jazyka. Očekávají se zde následující výstupy (pro obor *Cizí jazyk*): žák čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce, porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma, vyhledá a shromáždí informace z různých textů na méně běžné, konkrétní téma a pracuje se získanými informacemi, identifikuje strukturu textu a rozliší hlavní a doplňující informace, vyjádří a obhájí své myšlenky, názory a stanoviska vhodnou písemnou i ústní formou,

¹⁸ GLABONIAT, Manuela et al. *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2002, str. 106.

¹⁹ GLABONIAT, Manuela et al. *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2002, str. 127.

adekvátně a gramaticky správně okomentuje a prodiskutuje odlišné názory různých faktografických i imaginativních textů²⁰. Učivo v oblasti *Komunikační funkce jazyka a typy textů* zahrnuje čtené či slyšené texty imaginativní i umělecké, v oblasti *Tematické okruhy a komunikační situace* je řečeno, že výchozí texty „nesou prvky uměleckého, publicistického, naučného a populárně vědeckého stylu“²¹ a rovněž v oblasti *Reálie země studovaného jazyka* figuruje jako jedno z témat literatura, významná díla a autoři.

Též v učivu oboru *Další cizí jazyk* (směřujícímu k dosažení úrovně B1) jsou uvedeny čtené či slyšené texty umělecké a v rámci reálií ukázky významných literárních děl. Zároveň je v cílovém zaměření celé vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* kladen důraz na vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře, a tento cíl lze jistě vztáhnout nejen k oboru *Český jazyk a literatura*, ale i k oborům *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Současné kurikulární dokumenty České republiky se tedy tímto způsobem vyjadřují k důležitosti zařazení literatury do výuky cizího jazyka na úrovni B1 a B2, avšak konkrétně k výuce češtiny jako cizího jazyka zde žádná doporučení nenajdeme.

1.2 Literární text – jeho specifika a význam ve výuce cizích jazyků

1.2.1 Specifika literárního textu

Podstata literárního textu spočívá v jeho funkci estetické²². To znamená, že se orientuje na čtenářský zážitek, a to zážitek z obsahu i formy. Literatura nepreferuje přesně zjistitelná a měřitelná fakta, nevede k jednoznačným závěrům. Naopak. Charakterizuje ji otevřenost a mnohovýznamovost. Teprve v interakci s čtenářem dostává literární dílo svůj smysl, a protože schopnosti a životní i kulturní zkušenosti čtenářů jsou rozličné, jsou i interpretace literárního textu rozmanité. „Literatura klade důraz na to, že důležité není ani tak poznání jako spíše poznávání, jeho nekonečnost, korespondující s nekonečnou pestrostí a mnohotvárností světa, jehož model literatura představuje.“²³ Někteří učitelé cizích jazyků se však této nejednoznačnosti a složitosti literatury zaleknou, sklouznou k určitému zjednodušení literatury a vycházejí pouze z jednoho způsobu interpretace, který předkládají svým studentům. Případně využívají literární text primárně k nácvičce

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str.16-17.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str. 18.

²² PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007, str. 21.

²³ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií) : z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str. 79.

lexikálních a gramatických jevů či k výuce reálií a zapomínají na estetickou funkci textu. V řadě případů pak literární text raději vůbec nezařazují.

Jaký je vůbec v současné době význam literatury ve vyučování cizím jazykům, včetně vyučování češtiny jako cizího jazyka? Proč bychom měli umělecké texty a práci s nimi do výuky zařazovat, když se jedná o fenomén tak složitý a nejednoznačný a oficiální dokumenty pro výuku češtiny jako cizího jazyka (popisy referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk) nás k jejímu zařazení příliš nemotivují? To se pokusíme vysvětlit v následujících řádcích.

1.2.2 Význam literatury ve výuce cizích jazyků

S tím, jak při výuce cizích jazyků nabývá na důležitosti interkulturní aspekt, nabývá na významu také práce s uměleckým textem. Prostřednictvím literatury tak studenti mohou poznávat reálie, kulturu jiného národa a život v zemi cílového jazyka. To je obzvláště důležité, pokud se student neučí cizí jazyk přímo v zemi, kde se jím hovoří. Pomocí literárního textu může poznávat různá místa, zvyklosti, chování, postoje, myšlenky a pocity lidí z různých společenských vrstev, a pokud se pak setká s touto kulturou přímo, má pocit, že mu není cizí, protože se s ní už „setkal“, už ji jednou „prožil“ při četbě. Přínosná je však četba literatury i pro člověka, jenž se učí cizí jazyk přímo v zemi, kde se jím mluví. Právě proto, že denně přichází do kontaktu s tamní kulturou, setká se jistě i s lidmi, kteří čtou a znají svou národní literaturu. Prožitek z četby, sdílení dojmů a doporučení dalších knih se může stát vítaným tématem hovoru a cizinec si tak nejen zlepšuje svou komunikativní kompetenci, ale i se snáze zařazuje do tamější společnosti.

Kromě poznávání kultury si studenti díky četbě literárních textů prohlubují také své jazykové kompetence, rozšiřují si slovní zásobu, poznávají různé styly i lexikální a syntaktické vazby, které si při použití v kontextu lépe zapamatují. Poslech a četba básnických/písňových textů pak přispívají k prohloubení znalostí fonetiky. Již v přípravných poslechových cvičeních lze písňe a říkadla využít v tzv. Eintauchübungen²⁴ (volně můžeme přeložit jako „cvičení k naladění se na zvuk cizího jazyka“). U těchto cvičení není důležité, aby žáci plně porozuměli obsahu, mají se ale zaposlouchat, ponořit se do zvuku, tónu cizího jazyka, vnímat jeho rytmus, melodii, intonaci, pauzy a tempo řeči. Při četbě takových textů, zejména různých říkanek, říkadel a rozpočítadel nutí jejich

²⁴ DIELING, Helga a Ursula HIRSCHFELD. *Phonetik lehren und lernen*. München : Langenscheidt, 2000, str. 49.

rytmus žáky ke správnému slovnímu a větnému přízvuku.²⁵ Příklady využití písňových a básnických textů k nácviku výslovnosti jednotlivých hlásek, ale i rytmu a intonace ve větách najdeme v publikaci *Na cestě za češtinou*²⁶, kde autorky pracují např. s písňemi *Okolo Třeboně* (cílem je nácvik výslovnosti hlásky „ř“ podle jeho postavení ve slově, rytmizace jazyka), *Krtek* od Jaromíra Nohavici (procvičování výslovnosti „r“), či s ukázkou z knihy *Anička Skřítek a Slaměný Hubert* od Vítězslava Nezvala (jako cíle zde autorky uvádějí zaposlouchání se do krásy českého jazyka, nácvik modulace ve větě a práci s větným a slovním přízvukem²⁷).

Jako velmi důležitá se mi jeví skutečnost, že literární text má schopnost působit na emoce čtenáře a tím může mimo jiné pozitivně ovlivnit vztah k cizímu jazyku jako takovému i k cílové kultuře. Pozornost by však neměla být upírána pouze na vlastní text, ale též na čtenáře, na jeho dosavadní zkušenosti (životní i čtenářské), které mu pomáhají hledat smysl textu. Literární text je textem otevřeným, mnohoznačným, jeho konečný smysl je vždy tvořen až čtenářem, čtení je tak jakousi interakcí mezi čtenářem a textem. Čtenář do porozumění literárnímu textu vnáší něco se sebe sama, svých vzpomínek, zkušeností, z kultury své země a svého národa. Text jej vybízí k zamyšlení, srovnávání, kladení otázek, oslovuje jej nejen kognitivně (poskytnutím určitých informací), ale také emocionálně, probouzí jeho představivost a fantazii. Čtenářský prožitek je jedním z nejdůležitějších faktorů při četbě uměleckých textů ve výuce cizích jazyků. To že student dokáže přečíst text, porozumět mu a přemýšlet o něm, má velkou motivační sílu pro další učení a působí pozitivně na studentovo sebevědomí. Kromě toho se mění i jeho nahlížení na cizí jazyk. Již jej nevnímá pouze jako jazyk užívaný pro pragmatické účely, ale jako jazyk, který oslovuje jeho emocionální stránku, který mu dokáže umožnit potěšení z četby, který mu dovede nabídnout podněty k zamyšlení. *„Práce s literárním textem má i velkou formativní sílu, otevírá cestu k přemýšlení, prožívání, poznávání sebe ve vztazích k druhým, k lepšímu porozumění sobě a druhým. (...) Při práci s literárním textem se zároveň projevuje jeho metatextová funkce, neboť na základě takto získaných schopností žáci dospějí k uchopení dalších literárních, ale i jiných složitějších textů. Budou schopni*

²⁵ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 355.

²⁶ ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008.

²⁷ ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008, str. 49

*analýzy a syntézy, které povedou k jejich vlastní produkci.*²⁸ Kromě samotné četby s porozuměním je tedy možné s texty kreativně pracovat a využít je také jako podnět k vlastní tvorbě žáků.

Současná moderní výuka cizích jazyků by se jistě měla zakládat na komunikačním přístupu, ovšem v tom nejširším slova smyslu. Výuka by měla být komplexní a zahrnovat nejen cíle jazykové, ale i (inter)kulturní, estetické a výchovné. A právě proto je vhodné zařazovat do vyučování také literaturu, a to nejlépe již od úrovně A1. Samozřejmě nemůžeme čekat, že žák na této úrovni bude číst romány v originále, ale je možné začít s texty jednoduššími (básničky, písně, literatura pro děti) nebo texty adaptovanými. Při zařazení těchto textů již od nejnižších úrovní zvládnutí jazyka se vyhneme pozdějšímu „*literárnímu šoku*“²⁹, kdy žáci, kteří nejsou zvyklí pracovat s literárním textem (někdy dokonce ani v mateřském jazyce), mají při prvním setkání s takovým textem velké obtíže a i přes vynaložení velkého množství energie, někdy nedojdou kýženého výsledku, tedy nejen porozumění, ale i čtenářského prožitku. Pak se snadno stane, že tito žáci ztrácejí motivaci pro práci s uměleckými texty a cesta k nim je pro ně nadlouho uzavřena. Pokud však budeme s literaturou při výuce pracovat od počátku, naučí se žáci postupně s tímto typem textů pracovat a budou vnímat cizí jazyk nejen jako nástroj užívaný pro pragmatické účely, ale také jako umělecký prostředek. Takto můžeme „*literárnímu šoku*“ snadno předejít.

Nastíněním cílů a významu četby literatury a didaktické práce s ní jako integrální součástí výuky cizích jazyků jsme tedy dospěli k závěru, že je vhodné s uměleckými texty pracovat již od počátečních stádií výuky jazyka. Zároveň jsme naznačili, jaký je potenciál práce s uměleckým textem ve výuce cizího jazyka a jak je pro učitele důležité uvědomovat si specifickou literárního textu a práce s ním.

1.3 Čtení s porozuměním a čtenářská kompetence

1.3.1 Čtení s porozuměním

Pokud se zabýváme problematikou literárního textu ve výuce cizích jazyků, je třeba zmínit jednu ze čtyř základních řečových dovedností, a to čtení s porozuměním. Čtení s porozuměním je klíčovou dovedností, jejíž zvládnutí je pro vnímání literárního textu

²⁸ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 35.

²⁹ KOPPENSTEINER, Jürgen. Literatur im DaF-Unterricht. In KRUMM, Hans-Jürgen a Paul PORTMANN-TSELIKAS. *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Wien: StudienVerlag 2003, s. 41.

zásadní. Spolu s poslechem s porozuměním ji řadíme k tzv. receptivním řečovým dovednostem, které nepředpokládají aktivní znalost jazykových prostředků, ale pouze „*schopnost znovurozpoznávat tyto prostředky a chápat smysl textu*“³⁰ Někdy bývá čtení s porozuměním považováno za nejjednodušší řečovou dovednost, „*neboť studentovi umožňuje určovat tempo čtení, vracet se dle potřeby v textu a využívat grafických opor, jako např. členění na odstavce a různých typů písma, k interpretaci významu.*“³¹ Navíc je možné při čtení používat slovník a na rozdíl od ostatních řečových dovedností (poslech s porozuměním, psaní a mluvení) není vyžadována bezprostřední reakce.

Přesto je čtení s porozuměním velmi složitým a komplexním procesem, v němž lze rozlišit čtyři fáze³², které by za normálních okolností měly probíhat téměř současně. Nejprve dochází k vizuálnímu vnímání textu (percepci) a tzv. asimilativnímu doplňování, vzápětí čtenář identifikuje jazykové prostředky a pochopí jejich význam, poslední fázi pak tvoří interpretace, tedy porozumění obsahu čteného textu a chápání jeho smyslu. „*Chápání smyslu textu je tak nevyhnutelně svázáno se znalostí jazykových prostředků a schopností jejich identifikace.*“³³ Někdy se však může stát i to, že čtenář sice rozumí jednotlivým jazykovým prostředkům (slovům a syntaktickým konstrukcím), přesto ale nechápe celkový smysl textu. U literárního textu může být toto neporozumění způsobeno např. větším množstvím neobvyklých přirovnání, metafor, odkazů literárních i mimoliterárních, které jsou často kulturně vázané, či samotnou podstatou literárního textu, který se vyznačuje mnohoznačností a nedourčeností. Právě při interpretaci čteného textu se proto setkáváme s největším rozdílem mezi textem literárním a neliterárním.

1.3.2 Čtenářská kompetence, aneb na co se ještě zaměřit při práci s literárním textem

Výše jsme zmínili pojem čtení s porozuměním, který se běžně používá v lingvodidaktice cizích jazyků. Tento pojem se vztahuje zejména k dovednosti číst texty věcné, informační, a ačkoliv čtení s porozuměním tvoří nezbytnou základnu též pro četbu textů literárních, není to dovednost zcela dostačující. Proto zde uvádím ještě pojem čtenářská gramotnost, jehož definice a rozdělení na dílčí kompetence nám může

³⁰ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 222.

³¹ VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str.53.

³² ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: TUL, 2012, str. 56-57.

³³ SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, str. 57.

napovědět, na co se zaměřit při práci s literárním textem, a to nejen ve výuce češtiny jako jazyka mateřského, ale i jako jazyka cizího.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze vydal v roce 2010 příručku pro učitele *Gramotnosti ve vzdělávání*, kde mimo jiné uvádí definici čtenářské gramotnosti, z níž v této práci vycházím: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“³⁴ Tyto vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty lze dále rozdělit do několika rovin či dílčích kompetencí³⁵. První z nich je *vztah ke čtení*, tedy potěšení z četby a vnitřní potřeba číst, které jsou základním předpokladem pro další rozvoj čtenářství. Již výše jsme uvedli, že prožitek z četby a schopnost literárního textu působit na emoce čtenáře může pozitivně ovlivnit vztah k cizímu jazyku i kultuře, a je tedy při četbě uměleckých textů velmi důležitým faktorem. Nejnižší úrovní porozumění je pak *doslovné porozumění* čtenému, na něž navazuje *vysuzování a hodnocení*, tedy schopnost dávat informace do souvislostí, vysuzovat z přečteného závěry a kriticky hodnotit texty (např. posuzovat věrohodnost faktů a podloženost názorů). Velmi důležitou součástí čtenářské gramotnosti je dovednost sebereflexe a seberegulace, tj. *metakognice*. Čtenář formuluje záměr svého čtení a v souladu s ním si volí vhodné texty i strategie čtení, při čtení monitoruje své porozumění textu, rozpozná, že slovu, myšlence či celé pasáži textu neporozuměl a volí vhodné strategie překonávající neporozumění, např. vyvozuje význam neznámého slova rozložením, odvozením, z kontextu, vyslovuje domněnky, hypotézy o smyslu slova či myšlenky, ty pak dále prozkoumává (využívá svou dosavadní čtenářskou či životní zkušenost, ujistí se v jiných zdrojích, např. ve slovníku). Tato dovednost je při četbě jinojazyčné literatury obzvlášť důležitá. Další dílčí kompetencí je tzv. *sdílení*. Znamená to, že čtenář formuluje své dojmy, pocity, prožitky z četby a sdílí je s ostatními. Svě pochopení textu pak porovnává s interpretacemi druhých, všímá si shodných bodů a přemýšlí o rozdílech. Poslední složkou čtenářské gramotnosti je *aplikace*. Čtenář využívá čtení ke svému dalšímu rozvoji, zpřesňuje a rozšiřuje své dosavadní vědomosti, názory

³⁴ Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: VÚP, 2011, str. 9.

³⁵ Rozdělení čtenářské gramotnosti do šesti rovin a jejich popisy vycházejí z následujících publikací: Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: VÚP, 2011.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

a zkušenosti, propojuje nové informace se svým původním věděním či s jinými texty, vzájemně je porovnává a posuzuje. Na základě zkušenosti z četby též zlepšuje své komunikační dovednosti a celkově četbu zúročuje ve svém životě.

Vidíme tedy, že obsah pojmu čtenářská gramotnost je mnohem širší než pouhá dovednost čtení s porozuměním. Ta se obsahově kryje pouze s jednou složkou čtenářské gramotnosti, a to s *doslovným porozuměním* čtenému, což znamená, že čtenář dekóduje slova a jejich významy a doslovně porozumí textu, přitom aktivuje též své dosavadní vědomosti a zkušenosti, hledá a nalézá souvislosti v textu i souvislosti mezi tím, co čte, a vlastními znalostmi i životními zkušenostmi. Přestože je tento proces sám o sobě dosti složitý, měli bychom mít na paměti, že se jedná pouze o jednu ze složek čtenářské gramotnosti, a neměli bychom zapomínat na rozvíjení i těch ostatních. Rozvoj čtenářské gramotnosti se tak stává jedním z důvodů zařazení práce s literárními texty do výuky cizích jazyků. Literatura svou specifičností otevírá jedinečnou možnost pro sdílení svých dojmů a prožitků z četby, svou otevřeností a mnohoznačností se stává zajímavým podnětem k zamyšlení i k diskusi, zároveň je vhodným polem pro rozvíjení čtenářských strategií (např. vyjasňování či shrnování). Jako velmi důležitou vidím rovněž možnost i ve výuce cizích jazyků vytvářet celkově pozitivní vztah k literatuře a k četbě. To, že naši žáci budou pociťovat radost z četby, je, jak již bylo zmíněno výše, základním předpokladem pro další rozvoj jejich čtenářství, a to také proto, že v takovém případě budou jistě pokračovat v četbě i mimo výuku.

Pokud tedy do výuky cizího jazyka zařazujeme literární díla či jejich úryvky, neměli bychom zapomínat ani na jednu ze složek čtenářské gramotnosti. Zároveň nám, jak již bylo řečeno výše, tyto dílčí kompetence mohou být návodem, na co se lze při četbě zaměřovat.

Dospěli jsme tedy k tomu, že literární texty bychom měli do výuky cizích jazyků zařazovat již od počátečních stádií výuky jazyka a že cíle a možnosti práce s nimi jsou specifické a rozdílné od práce s texty věcnými, informačními. Pokud tedy učitel češtiny pro cizince chce s těmi to texty pracovat, kde je má hledat? Jsou tyto texty a jejich didaktizace součástí učebnic češtiny pro cizince, vycházejí samostatné didaktizované soubory originálních či adaptovaných textů? Zmapování současné situace v této oblasti budou věnovány následující kapitoly.

1.4 (Ne)přítomnost literárního textu v učebnicích češtiny pro cizince

Nyní se zaměříme na vybrané konkrétní učebnice češtiny pro cizince. Zajímá nás, zda jsou v nich obsaženy literární texty, a pokud ano, jak se s nimi pracuje. Nejprve se podívejme na učebnice pro začátečníky (tedy úroveň A1, A2 podle SERR). Jedná se o šest různých učebnic³⁶, které byly vybrány zcela náhodně, pouze z učebnicových řad byly vybrány vždy ty učebnice, které byly určeny pro dosažení úrovně A2. Výsledek této analýzy proto není vyčerpávající, spíše jen orientační.

V učebnicích *Čeština expres 3*, *Česky, prosím 2* a *Communicative Czech: elementary czech* se nenacházejí žádné literární texty. Ačkoliv se tyto učebnice snaží pracovat s autentickými texty (např.: televizní program, inzerát, filmový plakát, horoskop), texty umělecké mezi ně nezařazují. V učebnici *Basic Czech II* nalezneme v závěru pouze dvě české písně (*Černé oči*, *Kolik je na světě*) s notovým záznamem a překladovým slovníčkem (AJ), k písním zde není žádný komentář, cvičení ani návrhy na práci s nimi. *Čeština pro začátečníky* Ladislava Kasky je již obsahově bohatší. Na konci každé kapitoly (počínaje lekcí 5) najdeme podkapitolu *Čteníčko*, která obsahuje vždy několik anekdot, hádanek a humorných historek. Jedná se o výtvary lidové slovesnosti, upravené pro danou jazykovou úroveň, případně o adaptovaná autorská díla. Ani zde se však s texty nijak dále nepracuje, nejsou zde žádné otázky k textům ani jiná cvičení. Žánrově nejširší nabídku literárních textů pak najdeme v učebnici *Tschechisch für Anfänger (Čeština pro německy mluvící začátečníky)*. Části povídek (Ota Pavel, Miroslav Horníček), fejetony (Karel Čapek), písně (Voskovec a Werich), básně (Jiří Žáček), to vše je ovšem žákům předkládáno bez jakýchkoliv dalších úkolů, návrhů práce s textem apod. Výjimku tvoří pohádka *Hrnečku, vař!* (adaptovaná podle K. J. Erbena), u níž jsou uvedeny alespoň otázky zjišťující porozumění textu. Na konci učebnice jsou pak čtenáři předloženy překlady básní Heinricha Heineho *Lorelei* a *Mé matce* do češtiny a překlad Nezvalovy básně *Sbohem a šáteček* do němčiny, opět bez jakéhokoliv komentáře. Učebnice pro začátečníky tedy

³⁶ Analýza vychází z následujících učebnic češtiny pro cizince – začátečníky:

KASKA, Ladislav. *Čeština pro začátečníky. Czech for beginners = Le tchèque pour débutants = Checo para principiantes = Tschechisch für Anfänger = Češskij jazyk dlja načínajuščich*. Liberec: Ladislav Kaska, 2013. ISBN 978-80-260-4568-7. HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 3: [úroveň] A2/1 : [německá verze]*. Praha, 2014. ISBN 978-80-7470-033-0. CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-050. REŠKOVÁ, Ivana a Magdalena PINTAROVÁ. *Communicative Czech: elementary czech*. 3. vyd., (1. dotisk 3. vyd. 2009). Praha: Rešková, Ivana, c2006. ISBN 80-239-6575-1. ADAMOVIČ, Ana, Darina IVANOVÁ a Milan HRDLIČKA. *Basic Czech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-802-4613-208. HASIL, Jiří a Helena HASILOVÁ. *Tschechisch für Anfänger: mit Lösungsschlüssel und Kasette*. Praha: ISV, 1995, 279 s. Jazykové učebnice (ISV). ISBN 80-858-6608-0.

literární texty buď vůbec neobsahují, nebo chybí návrhy, jak s nimi pracovat a je pak na učiteli, jak se s takovým textem z učebnice vypořádá.

Obsahovou analýzu učebnic z hlediska vytváření představy o Česku provedl také Borislav Borisov. Ve své práci vycházel z jiných učebnic³⁷, avšak ohledně literatury došel k podobnému výsledku jako my. „V těchto učebnicích je i málo příkladů z české literatury. Tady by se hodily podle našeho mínění například adaptované texty českých pověstí a legend, ukázky z české dětské literatury (třeba ve cvičeních z fonetiky), úryvky z textů českých klasiků apod.“³⁸ Domnívám se, že malé (resp. žádné) využití uměleckých textů v učebnicích pro začátečníky souvisí s tím, že byly sestavovány podle doporučení popisů jednotlivých referenčních úrovní pro češtinu, které jsou v současnosti oficiálním dokumentem pro utváření učebních materiálů a které (jak již bylo řečeno výše) s porozuměním literárním textům na této úrovni vůbec nepočítají.

Nyní se podívejme, jaká je situace u učebnic pro pokročilé uživatele češtiny. Vycházím ze tří různých učebnic pro úroveň B1 a vyšší.³⁹ V učebnici *Čeština pro cizince: úroveň B1* najdeme sice jen dva literární texty, avšak velmi dobře zpracované. Prvním z nich jsou adaptované úryvky z Čapkových *Anglických listů*⁴⁰. Autorky práci s textem rozdělily do několika fází. Před čtením textu žáci diskutují o vlastních cestovatelských zážitcích a vysvětlují význam některých slov, která budou při čtení potřebovat. Při čtení potom odpovídají na otázky zjišťující porozumění textu (otázky otevřené i uzavřené). V závěrečné fázi mají žáci sami popsat, jak podle jejich představ vypadá anglický gentleman a diskutovat o tom ve dvojicích. Podobnou strukturu má i kapitola založená na adaptované povídce Oty Pavla *Jak to tenkrát běžel Zátopek*, pouze je zde větší zaměření na realie (informace o autorovi, města Českomoravské vrchoviny). Takovéto zpracování se zaměřuje nejen na rozvoj jazykových kompetencí, ale i na cíle interkulturní a estetické, žák

³⁷ Borislav Borisov se ve své práci zaměřil na učebnice pro začátečníky. Příspěvek byl založen na třech učebnicích: FROULÍKOVÁ, Lenka. *Adam a Eva v Českém ráji: učebnice češtiny pro cizince – začátečníky*. Praha: Academia, 2008. HRON, Josef a Karla HRONOVÁ. *Čeština pro cizince H+H. Czech for Foreigners. A1-A2;B1*. Praha: Didakta, 2008. DOBIÁŠ, Dalibor. *Mluvme česky. Let's Speak Czech*. Praha: Nakladatelství Fragment, 2010.

³⁸ BORISOV, Borislav. Vytváření představy o Česku v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Čeština jako cizí jazyk VI: materiály z VI. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012, str. 116.

³⁹ Vycházím z následujících učebnic pro pokročilé: KESTŘÁNKOVÁ, Marie, Gabriela ŠNAIDAUFVOVÁ a Kateřina KOPICOVÁ. *Čeština pro cizince: úroveň B1*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3345-3. BERMEL, Neil a Ilona KOŘÁNOVÁ. *Interaktivní čeština*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1730-5. BISCHOFOVÁ, Jana, Jiří HASIL, Milan HRDLIČKA a Jitka KRAMÁŘOVÁ. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1793-0.

⁴⁰ KESTŘÁNKOVÁ, Marie, Gabriela ŠNAIDAUFVOVÁ a Kateřina KOPICOVÁ. *Čeština pro cizince: úroveň B1*. Brno: Computer Press, 2010, str. 24-25.

má možnost lépe porozumět smyslu textu díky svým vlastním vzpomínkám a zkušenostem a přemýšlet o nabídnutých diskusních otázkách. Takto zpracované texty a úlohy k nim jsou proto velkou pomocí pro učitele, jež s nimi chce pracovat.

Učebnice *Čeština pro středně a více pokročilé* pracuje s celou řadou textů (nejčastěji od Karla Čapka), které jsou většinou zařazeny do části C, jež je autory označena jako nadstavbová. U většiny textů najdeme úkoly a otázky k práci s nimi, chybí ale úlohy předcházející samotnému čtení. Jedinou výjimkou jsou úryvky z Čapkova *Kalendáře*, kterým předchází popis obrázků různých ročních období a otázky týkající se počasí. Naprostá většina cvičení u textů se zaměřuje na ověření porozumění textu a na rozvoj slovní zásoby. Nalezneme také několik úloh k procvičení gramatiky, hledání uměleckých prostředků a rozdílů mezi spisovnou a nespisovnou češtinou. Práce s textem je tedy zaměřena na rozvoj lingvistických kompetencí, chybí však cíle interkulturní, estetické i výchovné.

Publikace *Interaktivní čeština* není klasickou učebnicí, ale spíše výukovým programem skládajícím se z CD a pracovního sešitu. Na CD nalezneme v každé ze šesti lekcí jeden či více literárních textů, většinou v originálním znění. Texty jsou obsahově spjaty s tématem lekce. Je k nim vždy přiřazen překladový slovníček (česko-anglický) a nahrávka, takže se text dá využít i jako poslechové cvičení. Nechybí cvičení na porozumění textu a rozvoj slovní zásoby, případně na procvičení gramatiky, která jsou většinou formou přiřazování či volby správné odpovědi tak, aby mohla být ihned opravena počítačem. Všechna tato cvičení však následují až po přečtení textu, chybí tedy zcela předtextová fáze. Některé texty jsou doplněny také úkoly typu diskuse, či písemné vyjádření se k tématu. Příkladem může být práce s úryvkem z románu Miloše Urbana *Sedmikostelí*, pojící se k tématu *Vzdělání*. Kromě cvičení, kde student rozhoduje o (ne)správnosti výroku, přiřazuje postavám charakterové vlastnosti a spojuje části vět, je zde na závěr úkol s názvem *Od textu k životu*. Zde se studenti mají zamyslet a diskutovat nad otázkami:

„Jaký/Jaká jste (či jaký/jaká jste byl(a)) student(ka)? Máte víc společného se Švachem, nebo s jeho spolubydlíci? Bydlel(a) byste rád(a) v jednom pokoji se studentem, jako je Švach? Co si o Švachovi mohli myslet jeho spolubydlíci?“

Tak mohou studenti spojit události z textu se svými vlastními životními zkušenostmi, přemýšlet nad daným tématem v novém kontextu, zapojit svou fantazii. Tento typ cvičení se ale v této učebnici vyskytuje zřídka. Většinou zde texty, obdobně jako

u *Češtiny pro středně a více pokročilé*, plní spíše funkci rozvíjení jazykových kompetencí a ostatní možnosti využití literárního textu buď zcela chybí, nebo jsou upozaděny.

Ukazuje se tedy, že učebnice na úrovni B1-B2 sice literární texty obsahují, ale buď zabírají spíše skromné místo v kontextu učebnice, nebo jejich didaktické zpracování není zdaleka ideální a neposkytují učitelům dostatečnou oporu při práci s textem.

1.5 Originální a adaptované texty

1.5.1 Adaptované texty, jejich výhody a nevýhody oproti originálu

V cizojazyčné výuce se zpravidla využívají tři typy textů: texty uměle vytvořené, adaptované (upravené) a originální.⁴¹ Při četbě literárních textů můžeme využít všechny tři. Texty uměle vytvořené, tedy texty vytvořené autory učebnic či čítanek, mohou podávat základní informace o autorovi a jeho díle. Nás však vzhledem k tématu více zajímají texty autentické a originální.

Originální texty jsou původní literární texty, nijak neupravené. Slovní zásoba těchto textů zpravidla přesahuje znalosti žáků a při jejich četbě „*je nezřídka nutno odhadovat význam neznámých jazykových prostředků a využívat slovníku.*“⁴² Je proto třeba při výběru textů dbát na jejich adekvátnost vzhledem k jazykovým znalostem a dovednostem čtenářů, tak, aby při četbě nevznikla nepřekonatelná bariéra. Četba uměleckých textů, jak jsme již uvedli výše, má též určitou motivační sílu, to ovšem pouze za předpokladu, že text není nad síly žáka. Příliš náročné originální texty mohou mít naopak efekt opačný a čtenáře demotivovat. Proto je zapotřebí nejen vhodně zvolit text, ale též jej vhodně didaktizovat a tím pomoci čtenáři překonat eventuální překážky v porozumění.

Pod pojmem adaptované texty pak rozumíme texty upravené, zkrácené a zjednodušené, „*zbavené obtížných konstrukcí a málo frekventovaných výrazů*“⁴³. Názory na využití adaptovaných textů ve výuce se různí. Nespornou výhodou adaptovaného textu je možnost jeho přizpůsobení různým úrovním pokročilosti žáka, a to jak z hlediska lexika, tak gramatiky. Je přechodem od úryvku k celistvému textu, od uměle vytvořeného textu k textu původnímu, který, jak jsme zmínili výše, může být příliš náročný. „*Adaptovaný text je velmi žádoucí, protože obsahuje určitou podobu původního textu, ale je také srozumitelný a efektivně může být využit při výuce. Vhodně upravený text můžeme zařadit*

⁴¹ srov. HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 229. ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: TUL, 2012, str. 67.

⁴² HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 230.

⁴³ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, str. 229.

*již do výuky začátečníků.*⁴⁴ Adaptovaná díla lze chápat jako pozvánku k četbě. Žáci se jejich prostřednictvím mohou seznámit s díly velkých klasiků, aniž by museli číst romány plné obtížných struktur a neznámých slov.⁴⁵ Zároveň je ale potřeba díla klasiků při didaktizaci aktualizovat směrem do současnosti. K adaptacím je možné využít i díla ze současnosti, jejichž předností je živý jazyk.⁴⁶

Odpůrci adaptovaných textů argumentují tím, že zjednodušením a odstraněním různých lexikálních a syntaktických obtíží, jsou díla zbavena veškeré autenticity a „čtenář vlastně nečte dílo původního autora, ale jakýsi „remake“ (...), model literární komunikace autor – text – čtenář se rozšiřuje o dalšího autora a další text a čtenář už nekomunikuje s původním autorem, jeho dobou, stylem a kulturním prostředím, ve kterém text tvořil.“⁴⁷

Z toho vyplývá, že u adaptovaných textů je vždy třeba citlivě pracovat s mírou a způsobem adaptace díla, aby se alespoň částečně zachovala jeho specifická, autenticita a mnohovýznamovost. Zároveň bychom se však ve výuce neměli omezovat pouze na texty adaptované, ale zařazovat rovněž texty originální, ačkoliv jejich výběr a didaktická příprava (vzhledem k úrovni pokročilosti žáka) klade na učitele vysoké nároky.

1.5.2 Samostatné soubory originálních a adaptovaných textů pro výuku češtiny pro cizince

Pro angličtinu, němčinu, francouzštinu a další cizí jazyky existuje na českém trhu celá řada souborů a edic zjednodušené četby, které zpravidla představují průřez klasickou literaturou napsanou v daném jazyce doplněný o díla současná. Tyto edice mají propracovaný systém rozdělení textů do úrovní jazykové pokročilosti čtenářů a zpravidla se orientují podle SERR. Zároveň je většinou každý text didakticky zpracován.

Čeština pro cizince se v tomto směru teprve začíná rozvíjet. Až v posledních letech začaly vycházet některé publikace adaptovaných textů. V současné době existuje jediná ucelenější edice, a to *Czech Step by Step: Adaptovaná česká próza*, jež obsahuje zatím šest publikací. Tři z nich vycházejí z lidové slovesnosti, resp. z děl, která vzešla z lidové

⁴⁴ KARLOVCOVÁ, Jarmila. *Využití adaptovaných textů ve výuce češtiny pro cizince – text jako prostředek nácviku čtení s porozuměním.* [online]. [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/Z/10403/VYUZITI-ADAPTOVANYCH-TEXTU-VE-VYUCE-CESTINY-PRO-CIZINCE-%E2%80%93-TEXT-JAKO-PROSTREDEK-NACVIKU-CTENI-S-POROZUMENIM.html/>

⁴⁵ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků.* Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 40.

⁴⁶ BUČKOVÁ, Tamara. Tvořivá dramatika a práce s literárním textem ve vyučování cizímu jazyku. In RŮŽIČKOVÁ, D. (ed.) *Náměty k práci s dětmi.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 21 - 59.

⁴⁷ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků.* Brno: Masarykova univerzita, 2007, str. 40.

slovesnosti (*Staré pověsti české a moravské, Pražské legendy a Pohádky*⁴⁸). Další dvě si pak kladou za cíl přiblížit čtenáři díla českých klasiků (*Povídky malostranské, Povídky z jedné kapsy a Povídky z druhé kapsy*⁴⁹). Nejnověji vyšla kniha *První láska a jiné povídky*⁵⁰, jež vychází ze čtyř povídkových souborů Petra Šabacha. Edice se tímto začala orientovat na současnou českou prózu a v blízké době by měl v jejím rámci být vydán soubor adaptovaných povídek Haliny Pawlowské.

Knihy z této edice obsahují nejen adaptované texty doplněné obrázky, ale také jejich důkladné didaktické zpracování. To je rozděleno do fází před čtením a po čtení. Před čtením mají žáci přemýšlet o tématu a aktivizovat slovní zásobu k tématu, např. u pohádky *O veliké řepě* si mají povídat o tom, zda rádi pracují na zahradě a co dělají na jaře/na podzim. Po čtení pak následuje obvykle celá řada cvičení gramatických a lexikálních, často mají žáci také převyprávět text (případně změnit perspektivu vyprávění, nebo vymyslet jiný konec). Na závěr většinou přichází diskuse či tvorba dialogu k tématu, které vyžadují vyjádření vlastního názoru či personalizaci a propojení s vlastní zkušeností. Např. u pohádky *O veliké řepě* si žáci mají představit, že za rok chce dědeček zase zasadit řepu, ale babička už nechce, a napsat jejich dialog. U povídky *Přivedla žebráka na mizinu* si zase mají představit, že je někdo v práci nebo ve škole pomlouvá, a vyjádřit se k tomu, zda a co proti tomu mohou dělat. Všechny publikace z této edice obsahují také česko-anglicko-německo-ruský slovníček k jednotlivým textům, CD s nahrávkou textů, takže s nimi lze pracovat i jako s poslechem, a také klíč ke cvičením, díky němuž jsou vhodné i pro samostudium.

Na českém trhu je jedinou čítankou, tedy souborem různorodých adaptovaných textů, různých žánrů a od různých autorů, *Česká čítanka*⁵¹ Ilony Kořánové. Je určena pro úroveň A2 a jako jediná obsahuje také adaptované básně a divadelní hry (Např. Erbenův *Vodník*, či hra *Jonáš a tingltangl* od Jiřího Šlitra a Jiřího Suchého). Spíše než čítanku však připomíná cvičebnici, na dvě stránky adaptovaného textu připadá průměrně asi deset stránek cvičení, která se soustřeďují na porozumění textu, na rozšíření slovní zásoby a na

⁴⁸ HOLÁ, Lída. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis, 2012. (Jedná se o texty adaptované pro úroveň B1 – Středně pokročilí 1.) HOLÁ, Lída. *Pražské legendy*. Praha: Akropolis, 2011. (Texty adaptované pro úroveň A2 – Mírně pokročilí).

⁴⁹ NERUDA, Jan. *Povídky malostranské*. Adaptovala Lída Holá. Praha: ASA, 2003. (Text je adaptován pro úroveň B1 – Středně pokročilí 1.) ČAPEK, Karel. *"Povídky z jedné kapsy" a "Povídky z druhé kapsy"*. Adaptovala Radomila Kotková. Praha: Vydala ASA, 2009. (Texty jsou adaptovány pro úroveň B2 – Středně pokročilí 2. Je připojena poznámka, že díky slovníčku je možné knihu využívat i pro méně pokročilé.)

⁵⁰ ŠABACH, Petr. *První láska a jiné povídky*. Adaptovaly Silvie Převrátilová a Petra Bulejčíková. Praha: Akropolis, 2014. (Adaptováno pro úroveň B1.)

⁵¹ KOŘÁNOVÁ, Ilona. *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2012.

gramatiku. Zvláštní pozornost je zde věnována kategorii vidu. Publikace zahrnuje také samostatný sémanticko-gramatický přehled ve třech jazykových mutacích (anglicky, německy a rusky). Některé texty obsahují rovněž otázky k fázi před čtením, jiné je postrádají.

Reprezentativní výběr textů z české prózy najdeme v čítance adaptovaných textů, která vyšla v Německu. Čítanka *Tschechische Prosa*⁵² Lenky Nerlich vychází z autorčiných dlouholetých zkušeností s výukou češtiny jako cizího jazyka na univerzitě v Řezně. Publikace určená pro úroveň B1 obsahuje texty patřící do kánonu české literatury (např. autoři Božena Němcová, Alois Jirásek, Jaroslav Hašek, Karel Čapek, Josef Škvorecký, Milan Kundera a další), ty jsou pak doplněny o autory současné literatury (např. Michal Viewegh, Jáchym Topol). Každému textu předcházejí biografické informace o autorovi, za textem jsou pak otázky ověřující porozumění textu. Na konci knihy najdou čtenáři česko-německý slovníček. Jedná se o velmi kvalitní reprezentativní výběr z české prózy, chybí zde však podrobnější didaktické zpracování textů.

Kromě toho na českém knižním trhu najdeme některé publikace adaptované prózy, které vycházejí z cizojazyčných originálů. Těmi se zde zabývat nebudeme, jelikož neplní jeden z významných cílů, jež byly definovány výše, a to cíl poznávání kultury cílového jazyka. Obdobně lze ve výuce využít i dvojjazyčné knihy (varianta zrcadlového textu), které však jsou k dispozici většinou také pouze pro původně cizojazyčnou literaturu.⁵³

Co se týče souborů originálních textů určených k výuce češtiny pro cizince, máme na českém knižním trhu pouze dvě publikace. První z nich je *Textová cvičebnice českého jazyka*⁵⁴ vzniklá v Ústavu bohemistických studií FF UK, která je určena jazykově pokročilým vysokoškolským studentům a obsahuje úryvky z prózy, dramatu i poezie autorů „klasiků“ i současných. Texty jsou doplněny výkladovými slovníčky, nejsou však nikterak didakticky zpracovány.

⁵² NERLICH, Lenka. *Tschechische Prosa. Ein Lesebuch für Fortgeschrittene*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2011.

⁵³ Výjimku tvoří například humoristické prózy Ivana Krause (kupř.: KRAUS, Ivan. *Bitte, sei nicht verrückt: Prosím tě, neblázni*. Vyd. v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2009.), cestopisné črty Karla Čapka (kupř.: ČAPEK, Karel. *Anglické listy. Dvojjazyčná kniha pro pokročilé*. Editor Lucie Poslušná. Překlad Klára Košutová. Brno: Computer Press, 2011.), povídky Michala Viewegha (kupř.: VIEWEGH, Michal. *Něco na těch Vánocích být musí. What's So Special about Christmas*. Vyd. v dvojjazyčné verzi 1. Překlad Craig Stephen Cravens. Praha: Garamond, 2010.) a básně Ivana Wernische (kupř.: WERNISCH, Ivan. *Hlava na stole: La tête sur la table*. Překlad Virginie Béjot. Praha: Aula, 2013.) vydané ve formě zrcadlového textu (ČJ - NJ, AJ, či FJ). Naprostá většina zrcadlových textů na českém knižním trhu však vychází z cizojazyčných originálů.

⁵⁴ TRNKOVÁ, Alena (Ed.). *Textová cvičebnice českého jazyka: pro zahraniční studenty*. 4., přeprac. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994.

Druhou publikací je kniha *Zpívejte si česky*⁵⁵ Jiřiny Bartošové, která obsahuje lidové písně a koledy (spolu s notovým zápisem) a je určena již pro úroveň A1. Kniha je doplněna CD s nahrávkami písní, texty jsou opatřeny motivačními otázkami pro fázi před čtením / poslechem a obsahují také otázky a úkoly, které mají žáci plnit při, nebo po čtení / poslechu a které se zaměřují zejména na porozumění textu a rozvoj slovní zásoby. Mnohé z písní také mohou sloužit jako východisko pro výklad či diskusi o místních zvyklostech. Tato publikace je důkazem, že i originální umělecké texty lze do výuky zařazovat již od nejnižší jazykové úrovně.

1.5.3 Další náměty na práci s originálními texty ve výuce češtiny pro cizince

Kromě výše zmíněných souborů originálních textů existují ještě drobnější příspěvky a náměty na práci s originálními literárními texty ve výuce češtiny pro cizince. Na tomto místě bych ráda zmínila tři publikace, a to *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*⁵⁶, *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*⁵⁷ a *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka AUČCJ (2011)*⁵⁸. První z nich jsem uvedla již výše v souvislosti s využitím písňových textů k nácvičku fonetických jevů. Tato publikace nabízí zpracované přípravy na hodiny spolu s pracovními listy pro žáky a je rozdělena do několika kapitol. Originální umělecké texty najdeme zejména v kapitolách „Výslovnost“, „Práce s textem“ a „Písně“. Nalezneme zde jak písně lidové (*Na tý louce zelený*, *Půjdem spolu do betléma*), tak autorské (např. píseň skupiny Lucie, či Voskovce a Wericha). Autoři však zařazují i práci s texty básnickými, a to hlavně básně Jiřího Žáčka (např. *Bernardýnům třikrát sláva*, *Na procházce*). Práce s texty je orientována hlavně na čtení s porozuměním a rozvoj slovní zásoby, případně na procvičení některých gramatických jevů, a odpovídá úrovní A2, nebo B1.

Z materiálů ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku bych ráda zmínila příspěvek Kateřiny Sachrové *Využití poezie v hodinách češtiny pro cizince*⁵⁹, v němž autorka vysvětluje, proč bychom poezii měli do výuky zařazovat a zdůrazňuje přitom, jak

⁵⁵ BARTOŠOVÁ, Jiřina. *Zpívejte si česky*. Praha: ASA, 2013.

⁵⁶ ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008.

⁵⁷ *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha 2014.

⁵⁸ *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Zuzana Hajíčková (Ed.). Praha: Akropolis, 2011.

⁵⁹ SACHROVÁ, Kateřina: *Využití poezie v hodinách češtiny pro cizince*. In: *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*, Praha 2014, s. 182-192.

důležitý je v moderní výuce jazyků kreativní prvek, a že právě umělecký styl ke kreativitě nabádá. Dále zde najdeme některé konkrétní ukázky básní pro různé úrovně zvládnutí jazyka (pro začátečníky např. *Byl jednou jeden domeček*, pro pokročilé báseň Jiřího Ortena *Bílý obraz*) a návrhy práce s nimi, přičemž autorka texty nepoužívá pouze k seznámení studentů s uměleckým stylem, ale též k nácvičce výslovnosti, čtení s porozuměním, k výuce gramatiky a rozšiřování lexika. Příspěvek obsahuje i ukázky tvorby studentů, kteří se měli po četbě poezie sami pokusit napsat báseň.

V poslední publikaci je pak pro naše téma velmi důležitý příspěvek Jaroslava Mašína *Jak pracovat s literárním textem – Bohumil Hrabal (ukázka)*⁶⁰. Z výše zmíněných návrhů by se totiž mohlo zdát, že práce s originálními literárními texty na úrovních nižších než B2 se bude omezovat na jednoduché dětské básničky a písničky, u kterých by možná někteří mohli namítnout, že u nich ani nelze mluvit o estetickém působení a čtenářském požitku v pravém slova smyslu. Jaroslav Mašíň však ve svém příspěvku dokazuje, že již na úrovni A2 lze pracovat s originálním uměleckým textem tak náročným, jako je próza Bohumila Hrabala. Příspěvek je pak poměrně detailním popisem průběhu hodiny, která byla realizována ve studijním středisku Albertov a jejímž pozorovatelem jsem měla možnost být. Na hodině byli přítomni jak studenti Slované, tak neslované. Slované mívají při práci s textem často výhodu v tom, že na základě podobnosti slovanských jazyků mohou snáze dešifrovat význam neznámých slov, kterých je při četbě originálního uměleckého textu samozřejmě celá řada, avšak při této hodině neměli ani neslovanští mluvčí větší problémy a pod pedagogickým vedením Jaroslava Mašína zvládli všechny úkoly. Tato hodina cílila ne na rozvoj slovní zásoby či na procvičení gramatických jevů, ale skutečně na porozumění Hrabalovu dílu a na estetický zážitek, to vše bez zjednodušování textu a bez zprostředkovacího jazyka. Příspěvek Jaroslava Mašína je tak dalším důkazem, že s originálním literárním textem lze pracovat i na nižších úrovních zvládnutí jazyka.

⁶⁰ MAŠÍN, Jaroslav. Jak pracovat s literárním textem - Bohumil Hrabal (ukázka). In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Zuzana Hajíčková (Ed.). Praha: Akropolis, 2011, s. 187-190.

2 Praktická část

2.1 Popis cílů praktické části práce

Cílem praktické části této práce je vytvořit konkrétní návrhy práce s literárním textem pro hodiny češtiny jako cizího jazyka. Výběr textů a jejich didaktizace směřuje k využití pro studenty na úrovni B1 a B1+, tedy na tzv. prahové úrovni⁶¹ zvládnutí jazyka. Jednotlivé texty jsou analyzovány z hlediska jejich didaktického potenciálu pro studenty češtiny jako cizího jazyka, zároveň jsou zdůrazněny rozdíly od využití ve výuce literatury pro rodilé mluvčí. Ke každému textu je rovněž vytvořen pracovní list⁶², který je pro přehlednost vtělen přímo do textu práce. Návrhy hodin vždy obsahují fázi „před čtením“, „při čtení“ i „po čtení“.

V teoretické části práce jsem se mimo jiné zabývala analýzou aktuální situace zařazení literatury do výuky češtiny pro cizince, z níž vyplynulo, že literární texty se do učebnic zařazují velmi málo a ani samostatných souborů textů pro výuku není mnoho. Navíc většina dostupných didakticky zpracovaných textů jsou texty prozaické (případně písně). Z tohoto důvodu jsem se rozhodla do výběru textů zařadit zejména poezii. Záměrem je nabídnout učitelům češtiny jako cizího jazyka detailně didakticky zpracované texty, které mohou ihned použít ve svých hodinách, nebo je i případně upravit pro konkrétní skupinu studentů podle jejich aktuálních potřeb.

Vzhledem k tomu, že v současnosti ve výuce cizích jazyků nabývá na důležitosti interkulturní aspekt, rozhodla jsem se pro tuto práci vybrat texty z české literatury mezi lety 1948 a 1989. Studentům by tak četba měla mimo jiné přinést informace o době nesvobody a jejích důsledcích v českém kulturním a literárním životě, o tom, jakým způsobem literatura reagovala na totalitu, a také o některých osobnostech, které neodmyslitelně patří k české kultuře, jako např. Václav Havel či Jaroslav Seifert. Tyto sociokulturní znalosti mohou pak studenti využít např. i u zkoušky pro cizince, kteří žádají

⁶¹ Pojem vychází z terminologie Rady Evropy (Threshold Level = prahová úroveň komunikační kompetence). Jednalo se o předstupeň dnešního Evropského referenčního rámce. V době svého vzniku, tedy v 70. letech, byla prahová úroveň považována za minimální stupeň dosahovaný při osvojování cizího jazyka. Postupem času se ukázalo, že je nutné definovat i nižší (a vyšší) úrovně a tak byl položen základ SERRJ. Úroveň B1 je však dodnes označována jako Threshold, tedy Práh.

Srov. ŠÁRA, Milan et al. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. SUQUET, Petra: *Referenční nástroje pro výběr jazykového obsahu učebnic jazyků*. Dostupné z: <http://educoland.muni.cz/francouzsky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/referencni-nastroje-pro-vyber-jazykového-obsahu-ucebnic-cizich-jazyku/>.

⁶² Pracovní listy obsahují obrázky. Protože jsou však tyto pracovní listy určeny přímo do výuky, nejsou citace těchto obrázků uváděny v pracovním listě, ale až v závěru práce s odkazem na příslušnou stránku.

o udělení státního občanství České republiky. Součástí této zkoušky je totiž vedle jazykového testu na úrovni B1 také zkouška z reálií, jež zahrnuje základní historické a kulturní informace o České republice⁶³. Vedle cíle interkulturního bude důležitým cílem též rozvoj slovní zásoby, čtení s porozuměním a rozvoj komunikační kompetence jako celku. Nejdůležitějším cílem však pro nás zůstává čtenářský prožitek studentů, vybrané texty by měly být působivé, vybízet čtenáře k zamyšlení a probouzet jejich představivost a fantazii.

Vybrané didaktizované texty lze použít naprosto samostatně v jakékoliv hodině češtiny pro cizince, ale zároveň jsou tyto jednotky určitým způsobem propojené a mají jistou návaznost, takže z nich lze vytvořit celý „literární blok“.

Jako první zařazujeme povídku Ivana Krause *Dobře uložené peníze*. Jedná se o humornou, interpretačně nekomplikovanou prózu, jež může být dobrým úvodem do četby literárních textů, a to jednak díky své jednoduchosti a odlehčenosti a jednak díky svému tématu, které může podnítit diskusi o knihách a čtenářství obecně. Tato „úvodní“ hodina nám tedy může dát přehled o tom, jak a co (a zda vůbec) naši studenti čtou ve svém mateřském jazyce.

Druhý text, báseň Jaroslava Seiferta *Pavučina*, je stejně jako text první vzpomínkou autora na dětství a stejně tak se zde objeví i téma čtení knih a téma bohatství (peněz). Tentokrát je však zpracováno formou veršů a má už zcela jiný, hlubší smysl, který není sdělován přímočaře, a tak má zároveň větší potenciál vybízet studenty k zamyšlení. Navíc už se zde poprvé dotkneme i kontextu doby vzniku básně (50. léta a doba komunismu).

Další báseň, Havlova *Bariéra*, pak již naplno otevírá závažné téma československé historie po roce 1948, o níž se studenti nyní dozvídají základní fakta (prostřednictvím sekundárních textů), a vybízí je k hledání souvislostí mezi dílem a dobou jeho vzniku.

Poslední báseň, *Pozdrav* Jana Zahradníčka, pak celý blok završuje. Je lexikálně i interpretačně nejsložitější, sekundární texty nabízejí další informace a vedou tak k zamyšlení nad kontextem vzniku díla, a to jak kontextem dobovým, tak kontextem autorova života. Záměrně je proto zařazena až na závěr, kdy už studenti mají určitou zkušenost s četbou poezie a také už mají určité znalosti o době po roce 1948. Tento text tedy předpokládá určitou předchozí zkušenost s četbou literárních textů a také je vhodný spíše až od úrovně B1+.

⁶³ Databanka testových úloh z českých reálií je k dispozici na internetu: http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/?p=databanka-testovych-uloh-z-ceskych-realii&hl=cs_CZ (10. 1. 2015)

2.2 Text č. 1: Ivan Kraus – Dobře uložené peníze

2.2.1 O díle

Povídka *Dobře uložené peníze* pochází z Krausovy první povídkové knihy *To na tobě doschne* (1976 v Curychu, 1991 v Praze)⁶⁴. Tato kniha spolu s dalšími třemi tvoří tzv. rodinnou tetralogii, jež shrnuje autorovy zážitky z dětství a manželství a vyšla rovněž souborně pod názvem *Má rodina a jiná zemětřesení* (1998). Povídky z první části tetralogie jsou především vzpomínky na autorovo dětství, na jeho rodiče a sourozence, z nichž každý byl nadán výraznou individualitou, což už samo o sobě bylo zdrojem řady humorných situací. Ty autor popisuje s laskavým humorem, jemuž nechybí jemná ironie, nadsázka a také výrazná pointa. Povídka byla mírně zkrácena a upravena pro úroveň B1 (dle SERR). Složitější gramatické tvary (zejm. přechodníky) a méně obvyklá slovní zásoba byly nahrazeny, nebo vynechány.

Ivan Kraus – Dobře uložené peníze – upraveno pro úroveň B1

Jednou jsme viděli otce při podivné činnosti. Bral z knihovny knihy jednu po druhé, každou vždy prolistoval a pak ji odložil na hromadu, která rychle rostla.

Matka otce chvíli sledovala a pak se ho zeptala, co to dělá.

„Prohlížím si knihy,“ řekl otec, který právě protřepával nějakou tlustší novelu a čekal, zda z ní něco nevypadne.

Matce se otcův způsob prohlížení knih nelíbil. Nelíbilo se jí, že otec knihy obrací hřbetem vzhůru a že jimi třepe.

„Proč si prohlížíš tolik knih najednou?“ zeptala se otce.

„Protože je to nutné,“ odpověděl otec a mával přitom atlasem hub.

Jednoho dne jsem chtěl půjčit kamarádovi nějaké detektivky. Otec mi to ale nedovolil a řekl, že v těchto dnech nemůžeme nikomu půjčovat knihy. Ptal jsem se proč. Odpověděl, že jsou momenty, kdy knihy půjčovat nelze, a protřepával přitom obrázkovou knihu o zvířatech. Matka, která náš rozhovor zaslechla, se tentokrát zeptala přímo, co se vlastně děje.

Otec chvíli s odpovědí váhal, ale pak řekl, že jsme všichni ve velmi nepříjemné situaci.

„Proč?“ ptala se matka.

„Protože v některé z těchto knih jsou uloženy peníze,“ řekl otec a listoval Biblí.

„Opravdu?“ podivila se matka, kterou ta zpráva velmi mile překvapila.

„A kdo je tam dal?“ zeptala se poté.

„Já,“ řekl otec klidně.

„Ale to jsme naopak ve velmi milé situaci ...“ pravila matka s úsměvem.

⁶⁴ Poprvé byla kniha vydána v emigraci, v Curychu. U nás mohla vyjít až po roce 1989. Zde použitý text vychází ze souborného vydání rodinné tetralogie: KRAUS, Ivan: *Má rodina a jiná zemětřesení*. Praha: Academia, 1998. Povídka vyšla rovněž v dvojjazyčném česko-německém vydání (tzv. zrcadlový text), které je možné využít ve výuce pro německy mluvící studenty: KRAUS, Ivan: *To na tobě doschne. Das trocknet an dir*. Praha: Garamond, 2007.

„Nejsme. Protože nevíme, která kniha to je,“ řekl otec a matka se náhle přestala usmívat.

„To přece musíš ty vědět, když jsi peníze do té knihy ukládal,“ řekla matka, ale když otec pokrčil rameny a řekl, že to neví, zírala na něj matka jako na zjevení.

„Tak si přece vzpomeň!“

„Jak si mám vzpomenout na něco, co nevíم?“ ptal se otec.

Zdálo se, že si matka teprve nyní uvědomila, oč jde.

„Bože, můj Bože ...“ zasténala a chytla se za hlavu. V podobných okamžicích byla matka velmi zbožnou osobou a volávala Boha na pomoc.

Myslím si, že se celá věc stala jen proto, že otec věřil, že nějaké peníze musí být stranou. Nemyslel tím ovšem ty peníze, o kterých už on i matka věděli, že stranou jsou. Protože tyto peníze byly vždy stranou jen velmi krátce. Šlo mu o peníze, o kterých by matka nevěděla.

Matka se ovšem nikdy lehce nevzdávala, a tak se začala otce systematicky vyptávat.

„Jaká byla ta kniha?“

„Jak jaká?“ divil se otec.

„Brožovaná, vázaná, velká nebo malá?“

Otec chvíli přemýšlel a pak řekl, že si myslí, že to byla velká kniha.

„A kolik v té knize bylo?“ ptala se dále.

„Dvacet tisíc,“ řekl otec smutně a prohlížel si přitom román pro dívky.

To na matku udělalo dojem. Začala hned prohlížet další knihy.

Když už bylo na koberci několik velkých hromad knih, napadlo matku, jestli otec náhodou neuložil peníze do knihy, která by už svým názvem připomínala, že jsou v ní peníze uloženy. Začala se otce vyptávat.

„Nebyl to Ostrov pokladů?“

„Ne.“

„Peníze nebo život?“

„Ne.“

„Zlaté tele?“

„Taky ne.“

Potom si otec vzpomněl, že kniha měla už v názvu nějaké tisíce, a matka začala znovu pátrat, až nakonec našla v knihovně mezeru po Vernově díle Dvacet tisíc mil pod mořem.

„To je ona!“ vykřikl radostně otec.

„Ale kde je ta kniha?“ ptala se matka.

Ukázalo se, že si knihu půjčil strýc. Ještě to odpoledne šel otec k nim do bytu a vrátil se s knihou domů.

„Jak jsi to vysvětlil?“ ptala se matka.

„Nijak,“ odpověděl otec.

„Nijak?“ divila se matka.

„Odlákal jsem je z pokoje a knihu jsem si vzal.“

„A proč jsi to udělal zrovna takhle?“

„Protože jinak by to bylo trapné,“ zabručel otec a už se o celé věci nechtěl bavit. Ale matka řekla, že takhle je to ještě trapnější, protože strýc knihu určitě ještě nečetl.

„A proč by ji měl číst?“ divil se otec. „Ten přece nikdy nečte knihy!“

2.2.2 Didaktický potenciál textu

Povídka je vzpomínkou autora na vlastní dětství, na matku a otce, kteří byli velmi výraznými osobnostmi. Téma rodiny je důvěrně známé většině čtenářů, navíc se jedná o humorný a interpretačně nenáročný text, a tak je zde předpoklad, že i pro méně zdatné čtenáře by mohl být vhodným úvodem do četby české literatury.

Povídka nabízí dvě základní témata pro práci s textem, knihy a peníze. První z témat může podnítit diskusi na téma čtenářství. Můžeme se dozvědět, zda naši žáci čtou literaturu ve svém mateřském jazyce, zda doma mají knihy, jaké literární druhy a žánry mají rádi, nebo jaké žánry vůbec znají. Mohou se také (třeba i poprvé) setkat s řadou (zejména) českých knih, prolistovat je, rozpoznávat je dle žánru. Druhým tématem povídky jsou peníze. Můžeme si se studenty povídat o tom, jestli si peníze šetří, nebo jestli spíše žijí přítomným okamžikem a nemyslí na budoucnost, a co z toho se jim zdá lepší. Jak se šetřilo u nich doma, když byli malí. Jak lidé šetřili dříve a jak dnes, kam si lidé peníze ukládají apod.

Kdybychom s textem pracovali s rodilými mluvčími, nebylo by samozřejmě nutné ho jakkoliv upravovat či zkracovat. Text je také interpretačně natolik jednoduchý, že se hodí spíše pro mladší žáky na ZŠ, protože pro starší by již nepředstavoval žádnou výzvu ani podnět k zamyšlení, a sloužil by tak pouze pro zábavu.

2.2.3 Návrh průběhu hodiny

Doba trvání jednotky: 80-90 minut

Žáci: Skupina žáků na úrovni B1, počet max. 12.

Cíle:

Studenti (i učitel) se vzájemně dozvědí něco o svém vztahu ke knihám a k literatuře.

Studenti dokážou aktivně použít slovní zásobu k tématu knihy, dokážou popsat knihu z hlediska jejího druhu či žánru a také popsat, jak kniha vypadá a proč se jim líbí.

Studenti dokážou po přečtení textu vystihnout, co bylo jeho hlavním tématem, co bylo v povídce humorné, komické a proč.

Žáci si uvědomí, jaké byly rozdíly ve spoření peněz dříve a dnes. Dokážou reflektovat svůj vlastní přístup k penězům a nalézt v něm pozitiva i negativa. Aktivně využívají svou slovní zásobu k tématu peníze.

1) Rozhovor ve dvojici na téma knihy

Učitel hned na začátku rozdá studentům pracovní list a zadá jim první úkol. Studenti se mají ve dvojici vzájemně ptát na otázky z pracovního listu: „Čteš knihy?“, „Máš doma knihy a kolik?“, „Jaké knihy máš doma?“, „Jaké žánry máš nejraději?“, „Máš nějakou oblíbenou knížku? Jakou? Proč ji máš rád?“. Při práci učitel prochází mezi studenty a případně jim může poradit se slovní zásobou týkající se žánrů.

Poté, co všechny dvojice práci dokončí, ptá se učitel na jednotlivé otázky některých žáků, kteří pak odpovídají nahlas. Možnou (náročnější) alternativou k této aktivitě je, že žáci nebudou mluvit o sobě, ale budou ostatní informovat o tom, co se dozvěděli od spolužáka, tedy budou referovat o čtenářských zájmech svého spolužáka ve dvojici. V případě, že učitel zvolí tuto alternativu, je na to třeba studenty hned na začátku upozornit, aby spolužáka zpovídali již s tímto cílem a případně si dělali poznámky.

Na závěr (nebo i v průběhu práce) by měl alespoň na některé otázky odpovědět i učitel, například říci, jaká je jeho oblíbená knížka a proč ji má rád. Tak se studenti i učitel vzájemně dozvědí o svém vztahu ke knihám i něco málo o tom, jací jsou čtenáři a zároveň se naladí na práci s literaturou.

Doba realizace: 8-9 minut

2) Frontální výuka – hledáme knihy podle vzhledu a žánrů

Učitel už před začátkem hodiny přinese do třídy velké množství knih. Knih by mělo být alespoň jednou tolik co studentů a měly by v nich být zastoupené různé literární druhy a žánry. Rozhodně by zde měly být knihy, o nichž se píše v povídce *Dobře uložené peníze*, tedy novela, detektivka, obrázková kniha, atlas hub, Bible, román pro dívky a kniha *Dvacet tisíc mil pod mořem* od Julese Verna. Dále je vhodné přinést román, básnickou sbírku, divadelní hru, povídky, pohádky, odbornou literaturu, encyklopedii a překladový slovník a také povídkovou knihu Ivana Krause *To na tobě doschne*, nebo *Má rodina a jiná zemětřesení*. Mezi knihami musí být kniha velká i malá, tlustá i tenká, brožovaná i vázaná. Je také vhodné, aby většina knih byla od (známých) českých autorů. Tyto knihy učitel rozmístí na prázdné lavice, nebo v jiném vhodném prostoru tak, aby k nim měli dobrý přístup všichni studenti.

Učitel studenty vyzve, aby se zvedli z lavic a šli se podívat, jaké knihy jim dnes přinesl. Studenti si mohou knihy prohlížet, listovat jimi. Pak se jich učitel zeptá, jestli některou z knih už znají, nebo ji četli. Pravděpodobně budou studenti znát Bibli

a překladový slovník, možná i další knihy. Pak učitel studentům řekne, že mají najít nějakou knihu, která je velká. Kdo ji najde, zvedne ji tak, aby ji všichni viděli, a přečte její název a jméno autora. Podobným způsobem pak studenti hledají knihu malou, tlustou, tenkou, brožovanou a vázanou. U posledních dvou je možné, že nebudou vědět. V tom případě učitel sám ukáže jednu knihu brožovanou a jednu vázanou a ukáže studentům, jaký je mezi nimi rozdíl. Stejným stylem pak budeme pokračovat s hledáním knih různých (výše jmenovaných) literárních druhů a žánrů.

Cílem tohoto úkolu je aktualizace slovní zásoby k tématu knihy (literární druhy, žánry, vzhled knihy). Zároveň se studenti setkají s větším množstvím českých knih, mohou si je „osahat“, hledat si k nim cestu. V tom navazuje i další úkol.

Doba realizace: 8-9 minut

3) Samostatná práce

Učitel vyzve studenty, aby si každý sám vybrali z knih jednu, která se jim líbí, nebo kterou by si chtěli přečíst. Až si knihu vyberou, mají se posadit na místo, knížku si ještě jednou pořádně prohlédnout a prolistovat a písemně splnit následující úkol: „Popište vybranou knihu. Jak se jmenuje? Jaký je to asi žánr? Jak kniha vypadá? Proč se vám líbí? / Proč byste si ji chtěli přečíst? Až studenti úkol dokončí, vybereme některé, kteří jej přečtou nahlas.

V tomto úkolu si studenti vybírají knihu, která jim je nejbližší. Knížky si tak musí prohlédnout důkladněji, seznámit se s nimi trošku důvěrněji (obzvláště pak s knihou, kterou si vyberou). Studenti také nyní aktivně použijí slovní zásobu z předchozího úkolu.

Doba realizace: 10 minut

4) Četba a poslech textu s otázkami ověřujícími porozumění (po částech)

Nyní přicházíme k samotné četbě povídky Ivana Krause. Z knih, které si studenti předtím prohlíželi, vybere učitel tu od Ivana Krause a ukáže ji studentům. Pak pustí audionahrávku⁶⁵ s textem a vyzve studenty, aby poslouchali a zároveň text (v pracovním listě) sledovali očima. Po první části dá učitel studentům chvíli času, aby si mohli připravit odpovědi na otázky pod textem, případně se vrátit k nejasným místům. Následně

⁶⁵ Součástí této diplomové práce je nahrávka adaptované povídky *Dobře uložené peníze* ve formátu mp3., která je uložena v SIS a je také vložena na CD v listinné podobě práce. Nahrávka je obsažena ve dvou verzích, jednak vcelku, jednak rozdělená do tří částí tak, jak se s nimi pracuje v tomto návrhu hodiny. Tyto nahrávky byly pořízeny speciálně pro tuto diplomovou práci.

se učitel ptá na otázky pod textem, vyvolává studenty a ti odpovídají. Mohou se zároveň ptát na slova, či úseky textu, kterým nerozumějí. Učitel buď nechá slovo vysvětlit jiného studenta, nebo jej vysvětlí sám. Následuje poslech a četba další části, znovu otázky ověřující porozumění (ale i otázky vyžadující předvídání dalšího vývoje příběhu) a pak práce s třetí částí textu stejným způsobem. V poslední části u otázky, ve které knize byly schovány peníze, ukáže učitel tuto knihu studentům – zase to byla jedna z těch, které už si předtím prohlíželi.

V této části hodiny tak studenti čtou a poslouchají text a zároveň si ověřují, že mu správně rozuměli. Text je rozdělen na tři části tak, aby žáci mohli průběžně pomocí otázek ověřovat své porozumění textu a zároveň (na základě vysuzování) zkusit předvídat, jak se bude příběh dále vyvíjet. Obzvláště po přečtení první části textu budou jistě zajímavé odpovědi studentů na otázku: „Co myslíte, proč si otec knihy prohlížel?“. Po druhé části textu zase bude nutné ověřit zejména porozumění slovnímu spojení „mít peníze stranou“.

Doba realizace: 15-20 minut

5) Práce ve dvojicích - vymyslete název povídky

Učitel zadá studentům úkol do dvojic, mají vymyslet příhodný název právě přečtené povídky. Poté, co všechny dvojice úkol dokončí, napíší své návrhy na tabuli. Učitel se pak ptá studentů, proč vymysleli zrovna tento název, případně na co jejich název míří (na téma, postavu, prostředí atd.). Na závěr můžeme uspořádat hlasování a jeden z názvů vybrat jako nejlepší. Teprve potom učitel studentům prozradí, jaký je originální název povídky (mohou si ho doplnit do prázdného místa v nadpisu povídky) a zeptá se jich, proč asi autor zvolil právě tenhle název.

Tento kreativní úkol studentům pomůže uvědomit si, jaké je hlavní téma povídky a co je na ní vlastně humorného, jistě se objeví různorodé názvy podle toho, co komu bude připadat v povídce důležité a/nebo vtipné.

Doba realizace: 10 minut

6) Frontální výuka – diskuse – Peníze dříve a dnes

Studenti si mají v pracovním listu přečíst úkol 6) a nejprve se nad otázkami sami zamyslet. Znění úkolu:

„Autor příběhu (Ivan Kraus) vzpomíná na své dětství. Příběh se tedy odehrál asi před 60 lety. Kam by otec asi peníze dal, kdyby se příběh odehrával dnes? Kam si lidé peníze ukládali před 60 lety? Kam si je ukládají dnes?“

Pak se učitel na tyto otázky ptá studentů. Odpovědi mohou být různorodé. U otázky, kam si lidé ukládali peníze před 60 lety, se můžeme studentů ještě zeptat, zda vědí, kam si ukládali peníze jejich prarodiče. Ať už to bylo do knížky (možná i vkladní knížky), pod polštář či do hrníčku, měli by si studenti uvědomit jasný rozdíl v tom, jakým způsobem lidé šetřili dříve a jak šetří dnes. V době moderních technologií si lidé zakládají elektronické spořicí účty, stavební spoření nebo sledují situaci na burze a investují do různých fondů a akcií.

Doba realizace: 5-6 minut

7) Práce ve skupinách – Šetřit nebo si užívat?

Studenti vytvoří skupiny po čtyřech a mají si popovídat o otázkách z úkolu 7) v pracovním listě. Ty jsou následující:

„Šetříte? Dáváte si peníze stranou, nebo si raději užíváte a všechno hned utratíte? Co je lepší? Hledejte pro a proti.“

Studentům dáme dostatek času, aby si mohli popovídat o všech variantách, hledat argumenty pro a proti a aby každý ve skupině mohl vyjádřit svůj názor. Pak se ptáme všech skupin najednou, jestli se shodli či ne a jaké argumenty vymysleli.

V tomto úkolu studenti aktivně využívají svou slovní zásobu k tématu peníze, učí se argumentovat, obhájit svůj názor, ale zároveň vidět nejen pozitiva, ale i negativa svého přístupu. Cílem tedy není rozhodnout, která varianta je lepší, ale uvědomit si, že každá má své pro a proti (např. Kdo vše utratí hned, nemyslí na budoucnost, ten sice žije okamžikem, bezstarostně, užívá si, ale pak si nemůže dovolit koupit si třeba něco dražšího, na co je potřeba šetřit delší dobu, nemá žádnou rezervu pro případ, že by byl nemocný či ztratil práci apod.)

Doba realizace: 10 minut

8) Inscenace – práce ve dvojicích

Učitel zadá studentům práci do dvojic (v případě lichého počtu bude jedna trojice, která si pak bude muset vybrat úsek, kde kromě otce a matky vystupuje i autor sám). Zadání zní:

„Vyberte si libovolný krátký úsek z povídky a zkuste ho ve dvojici (nebo ve trojici) zahrát jako divadelní scénku.“

Úkol si studenti mají nejprve sami připravit a pak ho předvést před ostatními. Při přípravě učitel pomáhá a radí, pak už nechává studenty zahrát scénku bez zásahů. Text mohou mít studenti při scéně u sebe na papíře jako nápovědu.

V tomto úkolu studenti propojí přímou řeč a řeč vypravěče a stanou se tak na chvíli herci. Uvědomí si ještě více komičnost některých situací i důležitost vypravěče v textu, který často sděluje ono „humorné“, co pak „herci“ musejí zahrát.

Doba realizace: cca 15 minut (podle počtu studentů)

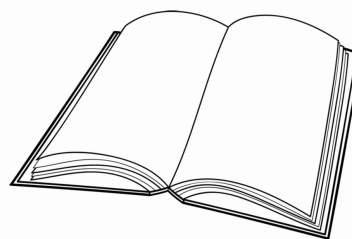
2.2.4 Pracovní list – Ivan Kraus – Dobře uložené peníze

- 1) **Ptejte se ve dvojici:** Čteš knihy? Máš doma knihy a kolik? Jaké knihy máš doma? Jaké žánry máš nejraději? Máš nějakou oblíbenou knížku? Jakou? Proč ji máš rád?
- 2) **Slovní zásoba k tématu knihy:** malá, velká, tlustá, tenká, brožovaná, vázaná, román, román pro dívky, novela, povídky, pohádky, detektivka, obrázková kniha, básnická sbírka, divadelní hra (drama), slovník, odborná literatura, encyklopedie
- 3) **Vyberte si jednu knihu, která se vám líbí, nebo kterou byste si chtěli přečíst. Popište ji.** Jak se kniha jmenuje? Jaký je to asi žánr? Jak kniha vypadá? Proč se vám líbí? / Proč byste si ji chtěli přečíst?

.....

.....

.....



- 4) **Přečtěte a poslechněte si povídku Ivana Krause. Odpovídejte na otázky.**

Ivan Kraus – (upraveno pro úroveň B1)

Jednou jsme viděli otce při podivné činnosti. Bral z knihovny knihy jednu po druhé, každou vždy prolistoval a pak ji odložil na hromadu, která rychle rostla.

Matka otce chvíli sledovala a pak se ho zeptala, co to dělá.

„Prohlížím si knihy,“ řekl otec, který právě protřepával nějakou tlustší novelu a čekal, zda z ní něco nevypadne.

Matce se otcův způsob prohlížení knih nelíbil. Nelíbilo se jí, že otec knihy obrací hřbetem vzhůru a že jimi třepe.

„Proč si prohlížíš tolik knih najednou?“ zeptala se otce.

„Protože je to nutné,“ odpověděl otec a mával přitom atlasem hub.

Jednoho dne jsem chtěl půjčit kamarádovi nějaké detektivky. Otec mi to ale nedovolił a řekl, že v těchto dnech nemůžeme nikomu půjčovat knihy. Ptal jsem se proč. Odpověděl, že jsou momenty, kdy knihy půjčovat nelze, a protřepával přitom obrázkovou knihu o zvířatech. Matka, která náš rozhovor zaslechla, se tentokrát zeptala přímo, co se vlastně děje.

Otec chvíli s odpovědí váhal, ale pak řekl, že jsme všichni ve velmi nepříjemné situaci.

„Proč?“ ptala se matka.

- *Co dělal otec s knihami?*
- *Jaké knihy si otec prohlížel?*
- *Proč se to matce nelíbilo?*
- *Co myslíte, proč si otec knihy prohlížel?*

„Protože v některé z těchto knih jsou uloženy peníze,“ řekl otec a listoval Biblí.
 „Opravdu?“ podivila se matka, kterou ta zpráva velmi mile překvapila.
 „A kdo je tam dal?“ zeptala se poté.
 „Já,“ řekl otec klidně.
 „Ale to jsme naopak ve velmi milé situaci ...“ pravila matka s úsměvem.
 „Nejsme. Protože nevíme, která kniha to je,“ řekl otec a matka se náhle přestala usmívat.
 „To přece musíš ty vědět, když jsi peníze do té knihy ukládal,“ řekla matka, ale když otec pokrčil rameny a řekl, že to neví, zírала na něj matka jako na zjevení.
 „Tak si přece vzpomeň!“
 „Jak si mám vzpomenout na něco, co nevím?“ ptal se otec.
 Zdálo se, že si matka teprve nyní uvědomila, oč jde.
 „Bože, můj Bože ...“ zasténala a chytila se za hlavu. V podobných okamžicích byla matka velmi zbožnou osobou a volávala Boha na pomoc.
 Myslím si, že se celá věc stala jen proto, že otec věřil, že nějaké peníze musí být stranou. Nemyslel tím ovšem ty peníze, o kterých už on i matka věděli, že stranou jsou. Protože tyto peníze byly vždy stranou jen velmi krátce. Šlo mu o peníze, o kterých by matka nevěděla.

- *Proč si otec knihy prohlížel?*
- *Jak na to reagovala matka?*
- *Co to znamená „mít peníze stranou“?*
- *Proč chtěl mít otec stranou peníze, o kterých by matka nevěděla?*

Matka se ovšem nikdy lehce nevzdávala, a tak se začala otce systematicky vyptávat.
 „Jaká byla ta kniha?“
 „Jak jaká?“ divil se otec.
 „Brožovaná, vázaná, velká nebo malá?“
 Otec chvíli přemýšlel a pak řekl, že si myslí, že to byla velká kniha.
 „A kolik v té knize bylo?“ ptala se dále.
 „Dvacet tisíc,“ řekl otec smutně a prohlížel si přitom román pro dívky.
 To na matku udělalo dojem. Začala hned prohlížet další knihy.
 Když už bylo na koberci několik velkých hromad knih, napadlo matku, jestli otec náhodou neuložil peníze do knihy, která by už svým názvem připomínala, že jsou v ní peníze uloženy. Začala se otce vyptávat.
 „Nebyl to Ostrov pokladů?“
 „Ne.“
 „Peníze nebo život?“
 „Ne.“
 „Zlaté tele?“
 „Taky ne.“
 Potom si otec vzpomněl, že kniha měla už v názvu nějaké tisíce, a matka začala znovu pátrat, až nakonec našla v knihovně mezeru po Vernově díle Dvacet tisíc mil pod mořem.
 „To je ona!“ vykřikl radostně otec.
 „Ale kde je ta kniha?“ ptala se matka.
 Ukázalo se, že si knihu půjčil strýc. Ještě to odpoledne šel otec k nim do bytu a vrátil se s knihou domů.
 „Jak jsi to vysvětlil?“ ptala se matka.
 „Nijak,“ odpověděl otec.
 „Nijak?“ divila se matka.
 „Odlákal jsem je z pokoje a knihu jsem si vzal.“
 „A proč jsi to udělal zrovna takhle?“

„Protože jinak by to bylo trapné,“ zabručel otec a už se o celé věci nechtěl bavit. Ale matka řekla, že takhle je to ještě trapnější, protože strýc knihu určitě ještě nečetl.
„A proč by ji měl číst?“ divil se otec. „Ten přece nikdy nečte knihy!“

- *Kolik bylo v knize peněz?*
- *Jaké otázky dávala matka otci, aby zjistila, ve které knize jsou peníze uložené?*
- *V jaké knize byly peníze? Jak se kniha jmenovala?*
- *Kde ta kniha byla?*
- *Jak ji otec dostal zpátky?*
- *Proč si matka myslela, že odnést knihu tajně bylo trapné? Co jí na to řekl otec?*
- *Co si vlastně strýc půjčil?*

5) **Zkuste vymyslet název povídky (ve dvojici) :**

.....

6) **Zamyslete se:** Autor příběhu (Ivan Kraus) vzpomíná na své dětství. Příběh se tedy odehrál asi před 60 lety. Kam by otec asi peníze dal, kdyby se příběh odehrával dnes? Kam si lidé peníze ukládali před 60 lety? Kam si je ukládají dnes?

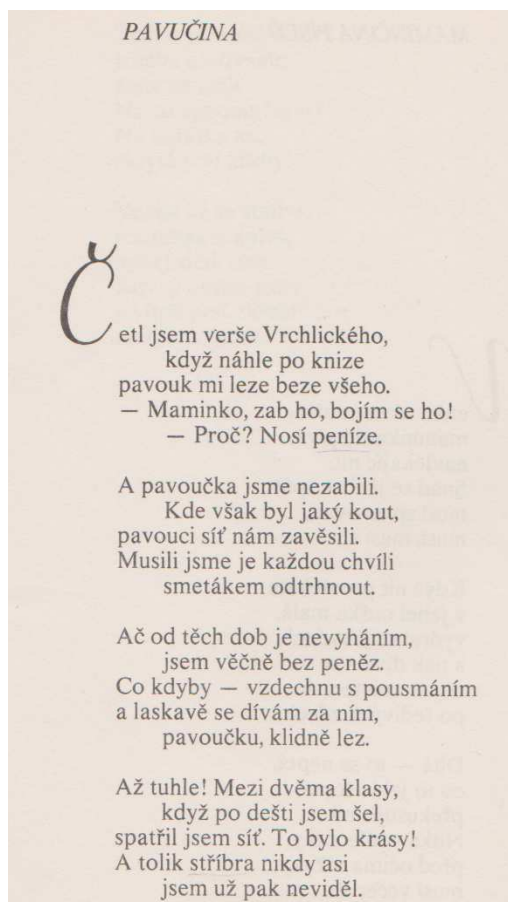
7) **Odpovězte:** Šetříte? Dáváte si peníze stranou, nebo si raději užíváte a všechno hned utratíte? Co je lepší? Hledejte pro a proti.

8) **Vyberte si libovolný krátký úsek z povídky a zkuste ho ve dvojici (nebo ve trojici) zahrát jako divadelní scénku.**

2.3 Text č. 2: Jaroslav Seifert – Pavučina

2.3.1 O básni

Báseň *Pavučina* pochází ze Seifertovy sbírky *Maminka* (1954)⁶⁶, jež vyšla po nucené odmlce (Seifert si předtím pohněval oficiální kritiku básnickou skladbou *Píseň o Viktorce* i svými názory na sovětskou poezii). *Maminka* je sbírkou intimní poezie (někdy posuzována i jako poezie pro děti), jejímiž ústředními tématy jsou dětství, domov, důvěrně známé předměty a místa a vztah k mamince, která je zde zobrazena jako symbol lásky a středobod bezpečného světa dětství. Seifert tuto sbírku píše v 1. polovině 50. let, tedy v době kdy se psala bojovná poezie, politická lyrika plná patosu, oslav komunistické strany, proletariátu a kolektivismu i nadšení z budování socialismu. Intimní bylo vymýtáno jako místo poslední individuální svobody. V polovině 50. let však již situace nebyla natolik vyostřená, proto mohla Seifertova sbírka vyjít a v roce 1955 dokonce získala státní cenu za literaturu. Báseň *Pavučina* se, stejně jako ostatní básně z této sbírky, vyznačuje melodičností, písňovou formou a rytmicky pravidelným veršem. Verše jsou prosté, s oslabenou metaforičností, přesto však velmi působivé.



⁶⁶ Scan básně byl pořízen z knihy: SEIFERT, Jaroslav. *Maminka: výbor básní*. 6. vyd. v Albatrosu. Praha: Albatros, 1985.

2.3.2 Didaktický potenciál textu

Širší témata básně, domov a maminka, jsou důvěrně známá většině čtenářů. To, jakým způsobem Seifert vzpomíná na dětství a jak dokáže vystihnout křehkost okamžiku, jim může připomenout vlastní dětství a domov. Navíc je báseň psána prostým, melodickým jazykem a pravidelným veršem. Tyto faktory mohou pomoci u čtenáře odbourat strach z toho, že poezie je něco náročného, čemu by student češtiny jako cizího jazyka nemohu rozumět.

Vzhledem k užšímu tématu (motivům) básně (pavouček, pavučina a další konkrétní obrazy) je možné text dobře vizualizovat, tedy použít obrázky k snadšímu porozumění. Pavouka a pavučinu můžeme rovněž využít jako kulturně specifické téma a diskutovat o tom, jaké představy se s pavouky pojí v různých kulturách (nosí štěstí, či peníze), což může být zajímavé zejména ve skupině studentů z různých kultur světa. Před čtením nebo po čtení básně rovněž můžeme otevřít diskusi nad otázkami: „Bojíte se pavouků a proč?“, „Co je to vlastně bohatství?“, „Jak se radovat z drobností?“ apod., které umožní vyjádřit studentův osobní názor a zamyslet se nad otázkami takřka filosofickými.

Báseň nám rovněž umožňuje obohatit studenty o některé sociokulturní znalosti, zejména seznámit je s osobností Jaroslava Seiferta jako jediného českého nositele Nobelovy ceny za literaturu. Můžeme se dotknout i kontextu vzniku sbírky a uvést Seiferta jako příklad básníka, jenž před tehdejší realitou prchá do vzpomínek a do krajiny dětství. Zároveň je možné podat i stručné vysvětlení o tom, kdo byl Vrchlický, jehož jméno se v básni vyskytuje. Jde však spíše o to, aby studenti nebyli zaskočeni neznámým „slovem“ a uvědomili si, že jde o jméno českého básníka. Podrobnější informace o Jaroslavu Vrchlickém není potřeba sdělovat, protože nejsou nutné k pochopení smyslu básně.

Pokud bychom s básní pracovali se studenty, jejichž mateřským jazykem je čeština, nebylo by třeba zabývat se podrobněji slovní zásobou, ani ji vizualizovat, neboť báseň je výrazově poměrně prostá. Snad jen pro pochopení metafory – stříbro jako kapky vody zachycené na pavučině po dešti – by bylo možné použít obrázek. Naopak bychom se s takovými studenty mohli více zaměřit na kontext vzniku básně, a to nejen kontext doby, ale též kontext Seifertovy celé tvorby a jejího vývoje (např. proměna tónu od předchozí sbírky *Píseň o Viktorce*, která vyznívala spíše teskně, bolestně, k téměř až idylickému tónu *Maminky*, nebo porovnání s jeho sbírkami poetistickými či naopak se sbírkami z 60. let, kde došlo k zásadní změně jeho poetiky a k příklonu k volnému verši). Zároveň diskuse nad výše uvedenými otázkami by zřejmě byla bohatší.

2.3.3 Návrh průběhu hodiny

Doba trvání jednotky: 60 minut

Žáci: Skupina žáků na úrovni B1, počet max. 12.

Cíle:

Žáci budou znát osobnost Jaroslava Seiferta, budou vědět, že to byl český básník a nositel Nobelovy ceny za literaturu. Budou znát název jedné jeho sbírky (*Maminka*).

Žáci budou umět aktivně používat slovní zásobu pojící se s básní *Pavučina* (např.: pavouk, pavučina, mít strach z, bát se, déšť, bohatství, peníze).

Žáci budou vědět, jaké představy se pojí s pavouky a pavučinou v české kultuře. Dovedou toto srovnat s vlastními představami vycházejícími z jejich kultury.

Žáci na základě vlastní četby porozumí hlavnímu „příběhu“ a hlavním myšlenkám textu, dokážou hovořit o smyslu básně, popsat, jaké pocity v nich báseň vzbuzuje, a propojit téma básně se svými vlastními životními zkušenostmi.

1) Práce ve dvojicích: aktualizace slovní zásoby pomocí obrázků

Učitel rozdá žákům pracovní list s úkoly, nebo jim obrázky promítne na plátno či interaktivní tabuli. Vyzve je, aby si obrázky prohlédli a zkusili pojmenovat, co na nich vidí, a zapsali si tato slova do pracovního listu (nebo v případě promítání do sešitu). Při práci mohou žáci používat slovník. Poté úkol společně zkontrolujeme, případně vysvětlíme nejasnosti (např. u smetáku mohou žáci navrhnout i výraz koště, košťátko). Řešení: kniha, pavouk (pavouček), pavučina (sít'), peníze, smeták, klasy, déšť.

V této fázi dochází k aktualizaci staré slovní zásoby či k sémantizaci nové slovní zásoby, která se vyskytuje v textu. Nonverbální sémantizace pomocí obrázků nevyžaduje překlad do mateřského jazyka a je vhodná pro konkréta.

Doba realizace: cca 5 minut

2) Práce ve dvojicích: aktualizace slovní zásoby pomocí významových souvislostí

Žáci pokračují v práci v pracovním listu. V případě, že předchozí úkol byl promítán na plátno, rozdá učitel pracovní listy nyní a vyzve žáky, aby spojili slova, která spolu významově souvisejí. Opět je možné využít slovník. V této aktivitě jsou již zařazena i slovesa a podstatná jména abstraktní, která opět korespondují s tématem textu a připravují tak žáka na čtení s porozuměním i na diskusi o tématu. Na závěr je nutná společná kontrola, při které zároveň vyzveme studenty, aby vysvětlili, na základě čeho výrazy

spojili a jaká je tedy jejich významová souvislost. V případě pochybení či nejasností tento postup rekonstruujeme společně.

Doba realizace: cca 3-5 minut

3) Frontální výuka: úvod do tématu – popis obrázku

Před čtením samotného textu si ještě se žáky popovídáme o tématu. Jako stimul v této aktivitě slouží obrázek, který mají žáci jednoduše popsat (např. Na obrázku je pavouk, pavučina a dívka, která sedí v koutě. Dívka má z pavouka strach. / Dívka se pavouka bojí.). Při této aktivitě pracujeme s celou skupinou žáků společně. Obrázek mají žáci buď v pracovním listě, nebo ho opět promítáme na plátno. Po popsání obrázků se žáků ptáme na následující otázky:

- Máte strach z pavouků? / Bojíte se pavouků? Proč ano? / Proč ne?
- Co se říká o pavoucích?

Zejména u poslední otázky se více zastavíme a necháme promluvit všechny žáky, obzvláště pokud pocházejí z rozdílných kultur / států. Můžeme nechat žáky vypravovat, jaké pověry či pověsti se v jejich kultuře k pavoukům pojí, či čeho mohou být pavouci symbolem. Tyto lidové představy a pověry pak vzájemně porovnáváme a říkáme, jak to je v české kultuře. Obzvláště zmíníme pověru, že pavouk nosí štěstí nebo peníze, a proto bychom neměli pavouky v domě zabíjet. Ve vyprávění studentů se může vyskytnout např. následující:

- Pavouk jako symbol trpělivosti, vytrvalosti či píle.
- Vidět pavouka sestupujícího z pavučiny znamená předzvěst dlouhé cesty.
- Příběh Mohameda (Korán): Pavouk zachránil Mohameda na útěku z Mekky, když se skryl v jeskyni. Než jeho pronásledovatelé k jeskyni došli, byl její vchod zatažen hustou pavučinou. To byl pro ně důkaz, že do jeskyně nikdo nevkročil.

Touto aktivitou končí fáze „před čtením“.

Doba realizace: cca 10 minut

4) Četba (a poslech) básně

Žáci mají v pracovním listu text básně *Pavučina*, kterou si nejprve přečtou. Učitel může báseň rovněž zarecitovat⁶⁷, aby ji žáci mohli vnímat jak vizuálně, tak sluchově. Při prvním čtení básně je cílem globální (orientační) porozumění, žáci se mají v textu

⁶⁷ Existuje rovněž nahrávka profesionální recitace básní ze sbírky Maminka (vč. básně Pavučina), kterou je dnes ale bohužel možné sehnat už jen v antikvaritátech na gramofonové desce, jedná se o nahrávku vydanou Supraphonem v roce 1957 a doplněnou hudbou Petra Ebena.

zorientovat, získat představu o tematickém zaměření a zároveň (v případě recitace) také vnímat rytmus a melodii básně.

Před druhým čtením (či poslechem) si žáci nejprve přečtou v pracovním listě následující otázky na porozumění textu:

- Co zrovna dělal básník, když uviděl pavouka?
- Proč chtěl, aby maminka pavouka zabila?
- Proč pavoučka nakonec nezabili? Jak to pak u nich doma vypadalo?
- Je básník bohatý?
- Co viděl básník na procházce? (Pokud žáci odpovědí jednoduše, že básník viděl pavučinu, ptáme se dál: Jaká byla? Jak vypadala? Možné odpovědi: byla krásná, vypadala jako ze stříbra.)

Teprve poté přečteme báseň znovu, žáci se již při čtení zaměřují na vyhledání konkrétních informací (čtení selektivní, vyhledávací) a jejich zapsání do pracovního listu. Zpracování odpovědí nejprve písemně nutí pracovat všechny žáky a navíc napomáhá tomu, aby si své myšlenky utřídili. Předtím, než odpovědi na otázky zkontrolujeme, necháme žáky, aby si text mohli ještě jednou v klidu a pomalu tiše přečíst. Mohou využít výkladový slovníček pod textem, nebo vlastní překladový slovník. Není však nutné totální (tedy 100%) porozumění. Stačí, když porozumění dosáhne asi 75%, důležitější je naladění se na text a získání určitého pocitu z četby básně. V odpovědích na otázky pak žáci aktivně používají slovní zásobu ze cvičení 1) a 2). U poslední otázky k pochopení metafory pomáhají obrázky pod textem (stříbro jako kapky vody zachycené na pavučině po dešti).

Doba realizace: cca 15-20 minut

5) Zamyšlení se nad tématem básně a diskuse

V této části po přečtení textu by se žáci měli zamyslet nad širším tématem a vyzněním básně. Učitel nejprve řekne žákům, aby si přečetli otázky v pracovním listě, zamysleli se nad nimi a zkusili si na ně ve dvojici odpovědět. Po pár minutách se ptáme celé skupiny žáků. Protože odpovědi na tyto otázky nejsou jednoznačné, říkají žáci své názory a o tématu diskutují. Otázky k zamyšlení a k diskusi jsou následující:

- Přinesl pavouk Seifertovi peníze? (Jediná otázka, která má jednoznačnou odpověď vyplývající z textu. Pavouk Seifertovi peníze nepřinesl.)

- Co je to bohatství? (Jsou to jen peníze?) (Možné odpovědi např.: Bohatství může znamenat i bohatství duchovní – zdraví, štěstí, přátele, hezký zážitek apod.)
- Proč Seifert popisuje svůj zážitek z procházky? (Odpovědi může být více, např.: Kvůli vzpomínce, kterou v něm zážitek vyvolal. Aby osvětlil motiv bohatství, který byl naznačen v první sloce. Aby ukázal, čím může pavouk, to často zatracované a obávané zvíře, obohatit náš život.)
- Na začátku jsme si povídali o tom, že hodně lidí má strach z pavouků. Proč si myslíte, že Seifert píše právě o pavoukovi, když tolik lidí pavouky nemá rádo? (Právě kvůli tomu kontrastu – pavouk jako zvíře ošklivé, zatracované, obávané najednou vytvoří něco krásného, co nás nutí k zastavení a zamyšlení se.)
- Myslíte si, že je důležité radovat se z drobností? Proč? (Odpovědi může být např.: Ano, když se radujeme z drobností, máme šťastnější / veselejší život. Ano, člověk, který se raduje i z maličkostí, je v životě spokojenější.)

Na závěr této části se ještě žáků zeptáme, jestli se jim báseň líbí (proč ano / ne) a jaké pocity v nich vzbuzuje. Tuto otázku zařazujeme až nyní, protože v předchozích fázích by odpověď mohla být negativně ovlivněna nepochopením z důvodu nedostatečné jazykové znalosti. Nyní by však žáci již měli bez problémů básni, minimálně na doslovné úrovni, rozumět.

Doba realizace: cca 10 minut

6) Informace o autorovi a sbírce *Maminka* a závěrečné zamyšlení

Žáci si sami přečtou krátký text o Seifertovi a sbírce *Maminka* v pracovním listu. Podle zájmu studentů může učitel text obohatit o další informace. Zařazení do kontextu doby a sbírky umožní žákům lépe si uvědomit celkový smysl a vyznění básně, i roli maminky v básni *Pavučina*. Poté se žáci zamyslí nad následujícími otázkami a své odpovědi zapíší do pracovního listu.

- Jaká asi byla Seifertova maminka? (Možné odpovědi např.: chytrá, moudrá, chudá apod.).
- Jaká je Vaše maminka? Dostali jste od ní nějaké moudré rady do života, které oceňujete až teď?

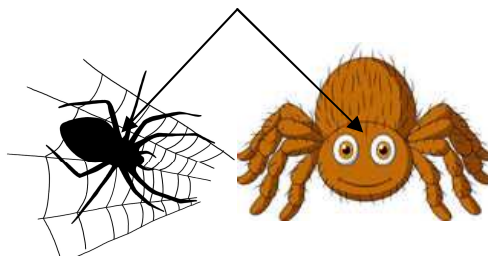
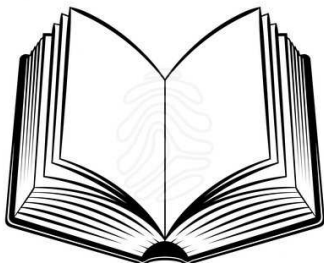
První otázku pak zodpovíme společně, s odpovědi na druhou otázku se mohou podělit žáci, kteří chtějí, nikoho do odpovědi před celou skupinou nenutíme. Tyto

otázky jsou závěrečným zamyšlením nad básní a zároveň propojením básně a vlastní životní zkušenosti. Vzpomínka na vlastní dětství by měla být pozitivním zakončením celého čtenářského prožitku. Pracovní list (a ideálně i audionahrávku, pokud ji máme k dispozici) by žáci měli mít k dispozici i po skončení hodiny na doma.

Doba realizace: 7-10 minut

2.3.4 Pracovní list – Jaroslav Seifert: Pavučina

1) Podívejte se na následující obrázky a zkuste je pojmenovat. Pracujte ve dvojicích. Můžete používat slovník.



2) Spojte slova, která spolu významově souvisejí.

kniha

báseň

děšť

bohatství

peníze

zabít

verše

číst

smrt

pršet

3) Podívejte se na tento obrázek a zkuste jej jednoduše popsat.

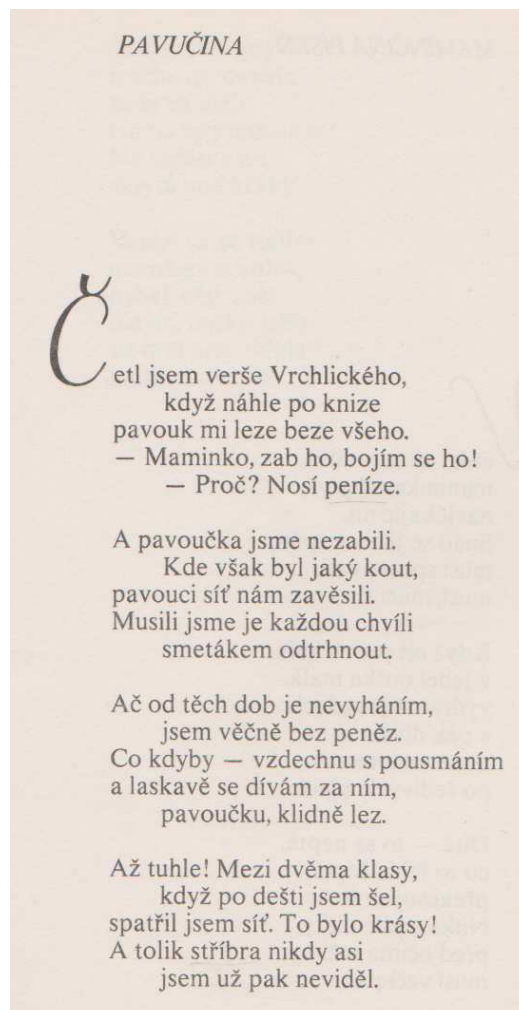


Potom se zamyslete se nad otázkami:

Bojíte se pavouků? / Máte strach z pavouků? Proč ano? Proč ne?

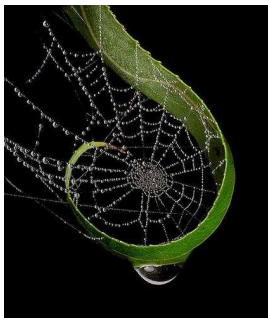
Co se říká o pavoucích?

4) **Přečtěte si báseň Pavučina:**



Otázky na porozumění textu:

- Co zrovna dělal básník, když uviděl pavouka?
- Proč chtěl, aby maminka pavouka zabila?
- Proč pavoučka nakonec nezabili? Jak to pak u nich doma vypadalo?
- Je básník bohatý?
- Co viděl básník na procházce?



Výkladový minislovníček:

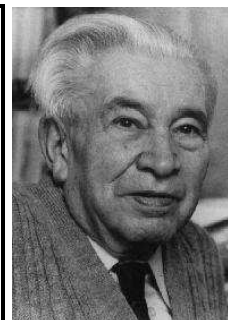
náhle= bez varování, došlo k tomu rychle; ač = přestože; věčně=stále, pořád; až tuhle = teprve před nedávnem, teprve nedávno/před krátkým časem; spatřit = uvidět; Vrchlický = Jaroslav Vrchlický, slavný český básník 19. století

5) Zamyslete se nad těmito otázkami:

- Přinesl pavouk Seifertovi peníze?
- Co je to bohatství? (Jsou to jen peníze?)
- Proč Seifert popisuje svůj zážitek z procházky?
- Na začátku jsme si povídali o tom, že hodně lidí má strach z pavouků. Proč si myslíte, že Seifert píše právě o pavoukovi, když tolik lidí pavouky nemá rádo?
- Myslíte si, že je důležité radovat se z drobností? Proč?

6) Kdo napsal báseň Pavučina?

Jaroslav Seifert (*1901-†1986) byl známý český básník a překladatel. Jako jediný Čech získal Nobelovu cenu za literaturu, a to v roce 1984. Báseň *Pavučina* je ze sbírky *Maminka*, kterou Seifert vydal v 50. letech 20. století. To byla v Československu doba komunismu, většina básníků psala politickou poezii a oslavovala komunismus, ale Seifert místo toho vzpomínal na své dětství a na maminku. Tehdejší realita nebyla podle jeho představ, proto ve své poezii utíkal do vzpomínek.



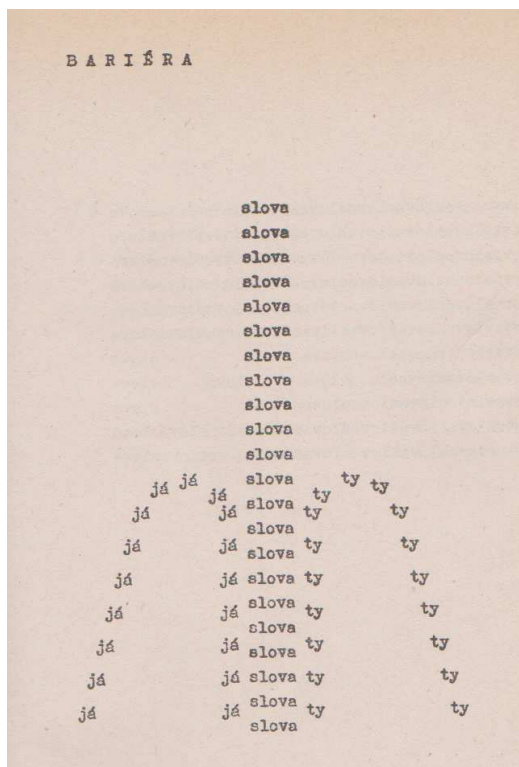
Zamyslete se nad těmito otázkami a krátce si запиšte odpovědi.

- Jaká asi byla Seifertova maminka?
- Jaká je Vaše maminka? Dostali jste od ní nějaké moudré rady do života, které oceňujete až teď?

2.4 Text č. 3: Václav Havel – Bariéra

2.4.1 O básni

Báseň *Bariéra* pochází z Havlovy sbírky *Protokoly*, oddílu *Antikódy* (1966).⁶⁸ Jedná se o tzv. typogram, tedy grafickou, vizuální báseň, která pracuje s písmem (psacím strojem) a grafikou a je jakýmsi propojením poezie a výtvarného umění. Václav Havel tyto básně tvořil v 60. letech a řadí se jimi k proudu experimentální (či konkrétní) poezie, jejíž vznik byl motivován zejména nedůvěrou k zprofanovanému jazyku, který byl nástrojem politické lži, plným často již obsahově vyprázdněných frází. Ačkoli je Havel na poli literatury známější spíše jako dramatik, zařadil se touto sbírkou po bok výrazných protagonistů české experimentální poezie, např. Jiřího Koláře či Ladislava Nováka.



2.4.2 Didaktický potenciál textu

V této básni se vyskytují pouze čtyři slova a její základní myšlenka je naznačena graficky a pomocí názvu básně. Proto zde nehrozí nepochopení z důvodu nedostatečných znalostí lexika či gramatiky, což je pro výuku češtiny jako cizího jazyka výhodou. Čtenář může vnímat vizuální stránku básně a přemýšlet nad tím, jak souvisí s textem samotným.

⁶⁸ Scan básně pochází z původní strojopisné verze *Antikódů*, která vyšla v „samizdatu“ již v roce 1964 a byla znovuobjevena až v 90. letech, resp. z její kopie, jež vyšla v r. 1993 jako součást rozšířené sbírky *Antikódy*. (HAVEL, Václav. *Antikódy*. Praha: Odeon 1993.)

Téma můžeme chápat buď jako obecně lidské (slova jako bariéra v lidských vztazích, nedorozumění), nebo jako spjaté s tehdejší politickou a kulturní situací (obsahová vyprázdňenost jazyka, bezobsažné fráze, jazyk ztrácející svou komunikační funkci a stávající se výrazem pokřivených mezilidských vztahů). V prvním případě není třeba znát historicko-kulturní kontext vzniku básně a pravděpodobně nehrozí ani nedorozumění z důvodu kulturních odlišností. Ve druhém případě je ale třeba nejprve seznámit studenty se situací v Československu v době komunismu. Obě tato pojetí poskytují široký prostor pro diskusi. Báseň zároveň nabízí možnost seznámení se s jednou z největších osobností českých a československých moderních dějin, a to s osobností Václava Havla.

Ve výuce literatury pro rodilé mluvčí by se práce s textem mohla ještě více zaměřit na kontext vzniku, nabízelo by se také srovnání s Havlovými absurdními dramaty (např. *Zahradní slavnost*), v nichž je též tematizována obsahová vyprázdňenost jazyka.

2.4.3 Návrh průběhu hodiny

Doba trvání jednotky: 60 minut

Žáci: Skupina žáků na úrovni B1, počet max. 12.

Cíle:

Žáci budou znát osobnost Václava Havla, základní fakta o jeho životě a částečně také o jeho literární tvorbě.

Žáci budou znát základní fakta o době komunismu v Československu (obzvláště informace o tom, o jaké období se jedná, odkdy dokdy trvalo, jaký byl život lidí v komunistickém Československu).

Žáci dokážou nalézt souvislosti mezi dílem Václava Havla a dobou, ve které vzniklo.

Žáci budou aktivně využívat slovní zásobu pojící se s básní *Bariéra* (např.: bariéra, komunikace, nedorozumění, mezilidské vztahy) a dokážou využít tuto slovní zásobu k tomu, aby vysvětlili souvislost mezi názvem básně *Bariéra* a její vizuální podobou. Propojí také téma básně se svou vlastní životní zkušeností.

1) Frontální výuka

Napíšeme na tabuli slovo „bariéra“. Ptáme se žáků, co je napadne, když se řekne bariéra. Co je to bariéra? Jaké znají druhy bariéry? Necháváme žáky spontánně odpovídat a důležité body zapíšeme na tabuli. (Možné odpovědi např.: Bariéra je něco, co nám v něčem brání. Je to překážka. Nemusí být jen fyzická. Může být i jazyková nebo kulturní bariéra.)

Poté napíšeme na tabuli slovo „komunikace“ a ptáme se žáků: „Jak spolu lidé komunikují? Jakým způsobem?“ Znovu zapisujeme důležitá hesla na tabuli. (Možné odpovědi např.: Mluví, pomocí slov, pomocí gest (gestikulace), úsměv, pláč, řeč těla apod.).

Jako poslední napíšeme na tabuli slovo „nedorozumění“ a znovu se žáků ptáme: „Co je to nedorozumění? Jak může dojít k nedorozumění mezi lidmi? Kdy se vám osobně naposledy stalo, že došlo k nedorozumění?“ Postupujeme jako u předchozího. (Možné odpovědi např.: Nedorozumění je chybné, špatné pochopení toho, co někdo říká. Nedorozumění vznikne, když komunikace mezi lidmi nefunguje správně.)

Na závěr stručně shrneme, k čemu jsme dospěli, tedy krátce zopakujeme, co je to bariéra, jak spolu lidé komunikují, co je to nedorozumění a jak k němu může dojít.

Tato úvodní aktivita má za úkol uvést žáky do tématu básně a aktualizovat jejich slovní zásobu k tématu. Žáci by si měli uvědomit, že toto téma jim je dobře známé, že k nedorozuměním mezi lidmi dochází každý den a že s tím mají osobní zkušenost.

Doba realizace: 5-7 minut

2) Četba básně – samostatná práce

Učitel rozdá žákům pracovní list a řekne jim, aby si přečetli báseň *Bariéra*. Zároveň se mají zamyslet nad tím, jaká je souvislost mezi názvem básně a její vizuální podobou a co nám tím chce básník říci. Poté, co se žáci nad těmito otázkami zamyslí samostatně, vyzveme je, aby odpověděli nahlas. Protože se názory mohou různit, necháme určitě promluvit více žáků, můžeme o tématu též diskutovat.

V této aktivitě mohou žáci využít nápady z předchozí aktivity. Nacházíme se zde na rovině obecně lidského tématu (Slova mohou být bariérou v mezilidských vztazích. Kvůli slovům může vzniknout nedorozumění.)

Doba realizace: 5 -7 minut

3) Odtajnění autora – frontální výuka

Učitel řekne žákům, že autorem básně je Václav Havel. Pak se jich ptá: „Víte, kdo to byl Václav Havel? Kdy žil? V jaké době?“ U poslední otázky zdůrazníme, že Václav Havel žil většinu života v Československu, protože samostatná Česká republika vznikla až v roce 1993 rozdělením Československa.

Doba realizace: 3 minuty

4) Četba textu o komunismu

Žáci si sami přečtou text o komunismu v Československu z pracovního listu. Při četbě mohou využít slovník. Cílem prvního čtení je globální porozumění čtenému. Poté

budou žáci pracovat ve dvojicích. Přečtou si text ještě jednou a odpoví na otázky pod textem, které ověřují porozumění. Správné odpovědi zkontrolujeme společně s celou skupinou žáků.

Otázky k textu:

- Kdy vládli komunisté v Československu? Kdy jejich vláda skončila? (Odpověď: 1948 – 1989. Vláda komunistů skončila v listopadu 1989 sametovou revolucí.)
- Jak vypadal život v Československu v době komunismu? (Odpověď: Bylo to období totality a nesvobody. Lidé nemohli říkat otevřeně své názory. Ani volby nebyly svobodné.)
- Kdo byli nepřátelé komunistů? (Odpověď: Buržoazie, kapitalisté, církve.)
- Co dělali lidé, kteří s komunismem nesouhlasili? Jak se chovala většina těchto lidí? (Odpověď: Emigrovali, protestovali. Většina ale veřejně neprotestovala, svůj nesouhlas nedávali najevo, aby neměli problémy.)
- Co se mohlo stát lidem, kteří protestovali proti komunismu? (Odpověď: Vězení, v 50. letech i odsouzení k smrti. Autoři nesměli publikovat.)

Žáci by po přečtení textu a zodpovězení otázek měli mít obecnou představu, jak vypadal život v Československu v době komunismu. V odpovědích obzvláště zdůrazníme informaci o tom, že většina lidí na veřejnosti říkala něco jiného, než si skutečně myslela, a to proto, aby neměla problémy. Tato informace bude totiž důležitá v další aktivitě.

Doba realizace: 10-15 minut

5) Rozhovor na téma „fráze“

Další aktivita se bude týkat tématu „fráze“ a bude probíhat frontálně, učitel se bude ptát postupně na různé otázky, jejich formulace může uzpůsobovat podle toho, jak na ně budou žáci reagovat. Zahájíme otázkou: „Co tím myslíte, když říkáte „Dobrý den“? Přejete opravdu někomu, aby měl dobrý, hezký den?“ Pravděpodobně alespoň někteří žáci odpoví, že to říkají, protože je to zdvořilé, lidé to tak říkají, je to fráze. Následují tedy otázky: „Co je to fráze? Znáte nějaké fráze?“ Možné odpovědi mohou být např.: Fráze jsou určitá slovní spojení, která používáme automaticky a už ani nepřemýšlíme nad tím, co doopravdy znamenají. Fráze může znamenat prázdné, povrchní mluvení, prázdná slova. Už to není komunikace v pravém slova smyslu. Dále se ptáme: „Co se může stát, když lidé příliš často používají fráze?“ Tady může být odpovědí hned několik. Možná si žáci spojí tuto otázku s básní a odpoví, že fráze mohou způsobit nedorozumění a z nedorozumění pak mohou vzniknout hádky, nebo třeba partnerské krize.

Nyní učitel shrne, na čem jsme se společně shodli. Na základě takto získaných poznatků přecházíme k další otázce: „Myslíte si, že báseň *Bariéra* může mít ještě jiný smysl? Může mít souvislost s dobou komunismu? Jakou?“ V této fázi se dostáváme na rovinu interpretace, která vyžaduje určité kulturní a historické znalosti. Nyní by žáci měli využít poznatky, které získali v předchozích aktivitách (zejména poznatky o komunistickém režimu). Zformulovat odpověď na tuto otázku nebude pro žáky jednoduché, ale společnými silami bychom měli dojít k tomu, že lidé v době komunismu se báli na veřejnosti říci, co si doopravdy myslí, a tak používali často fráze, tedy prázdná slova. Nejenže tak mohlo docházet k nedorozuměním mezi lidmi, ale často to znamenalo také vztahy mezi lidmi, nevěděli, komu mohou věřit a jestli to, co druzí říkají, je myšleno vážně, nebo je to jen fráze. A tak docházelo v celé společnosti ke krizi v mezilidských vztazích. Slova v básni *Bariéra* tak mohou představovat právě prázdná slova, fráze, které způsobují krizi v mezilidských vztazích a rozdělují lidi (místo aby je spojovaly, jak by to bylo ve skutečné komunikaci).

Doba realizace: 10 minut

6) Text o Václavu Havlovi. Otázky na porozumění ano/ne.

Učitel žákům řekne, že se nyní dozvedí něco více o autorovi básně Václavu Havlovi. Žáci mají text k tématu ve svých pracovních listech. Učitel vyvolává žáky a ti čtou text nahlas, učitel jim nechává dostatek času, pouze koriguje chybnou výslovnost. Poté si žáci mají přečíst text ještě jednou sami tiše a rozhodnout o správnosti tvrzení pod textem (Je to pravda? ANO x NE). Nesprávná tvrzení mají žáci zároveň opravit. Na závěr zkontrolujeme správné řešení s celou skupinou a upozorníme na to, že téma jazyka a mezilidské komunikace není u Havla jen v básni *Bariéra*, ale i v jeho divadelních hrách (otázka č. 3).

Tento úkol opět ověřuje porozumění textu. Žáci mají získat základní informace o významné osobnosti moderních českých dějin, Václavu Havlovi, a zároveň si tyto informace spojit s předchozími poznatky získanými z četby básně a textu o komunismu.

Doba realizace: cca 15 minut

7) Závěrečná rekapitulace

Na závěr si má každý žák písemně odpovědět na následující otázku:

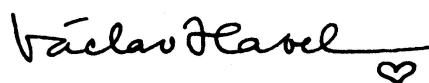
- Co nového a zajímavého jste se dnes dozvěděli o Václavu Havlovi a o historii Česka/Československa?

- Líbila se vám báseň? Proč? Byla optimistická, nebo pesimistická? Proč si to myslíte?

Poté, co všichni mají odpověď zapsanou, necháme ji některé z žáků přečíst nahlas.

Doba realizace: 5-6 minut

3) Václav Havel

Václav Havel 

Václav Havel

Václav Havel (1936 – 2011) kritizoval komunismus a bojoval proti němu. Václav Havel byl spisovatel a politik. Psal dramata, básně a eseje. Jeho rodiče byli bohatí, ale komunisté jim jejich majetek a peníze vzali. Václav Havel nemohl studovat na vysoké škole, kterou si vybral, a nemohl dostat žádnou dobrou práci, protože nesouhlasil s komunismem a protestoval proti němu a protože jeho tatínek byl kapitalista. Václav Havel pracoval v divadle Na Zábřadlích jako kulisák, později začal psát divadelní hry. Tématem jeho divadelních her byl často jazyk a komunikace, fráze, krize mezilidských vztahů (např. hry *Zahradní slavnost*, *Vyrozumění*). V roce 1968 protestoval Václav Havel proti sovětské okupaci Československa.

V Československu se nerespektovala lidská práva. V roce 1977 Václav Havel a další lidé napsali text, který se jmenoval Charta 77. Charta 77 říkala, že československý stát nerespektuje lidská práva, že lidé nemohou cestovat, nemůžou psát a říkat, co si myslí. Charta 77 byla publikována v zahraničí a její organizátoři získali mezinárodní prestiž, ale v Československu měli velké problémy. Václav Havel byl kvůli Chartě 77 a kvůli kritice komunismu 4 roky ve vězení. V roce 1989 po sametové revoluci se Václav Havel stal prezidentem Československa. V roce 1993 se Česko a Slovensko rozdělily a Václav Havel se stal prvním prezidentem České republiky, tím byl až do roku 2003.

4) Je to pravda? Opravte, co není pravda.

ANO NE

Václav Havel byl český politik a spisovatel, psal dramata a romány.		
Tatínek Václava Havla byl kapitalista a to byl jeden z důvodů, proč Václav Havel nemohl studovat.		
V divadelních hrách Václava Havla se často píše o jazyce a komunikaci.		
Václav Havel byl rád, že v roce 1968 přišli do Československa sovětsí vojáci.		
Komunistický stát respektoval lidská práva.		
Václav Havel byl jeden z autorů Charty 77.		
Charta 77 se komunistům nelíbila, protože říkala pravdu.		
Autoři Charty 77 měli velké problémy a někteří byli ve vězení.		
Václav Havel byl poslední prezident Československa a první prezident České republiky.		
Václav Havel byl prezidentem České republiky až do své smrti.		

- 5) Zapište si krátce, co nového a zajímavého jste se dnes dozvěděli o Václavu Havlovi a o historii Česka/Československa. Líbila se vám báseň? Proč? Byla optimistická, nebo pesimistická? Proč si to myslíte?

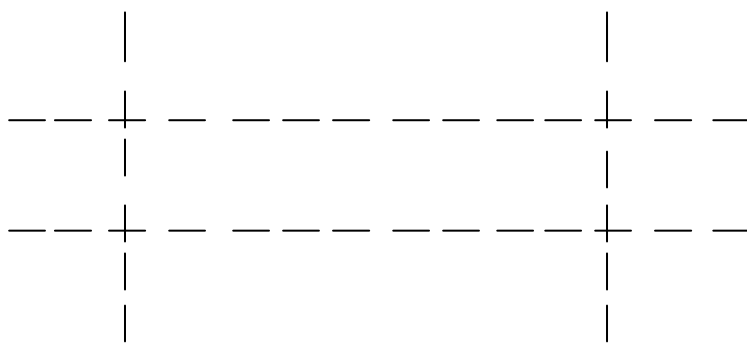
2.4.5 Ověření návrhu hodiny v praxi

Navrženou hodinu týkající se Havlovy básně *Bariéra* jsem měla možnost ověřit v praxi v hodině češtiny pro cizince. Jednalo se o roční intenzivní kurz češtiny (4 vyučovací hodiny češtiny denně) spojený rovněž s odbornou přípravou na přijímací zkoušky na české vysoké školy různého zaměření. Ve skupině byli studenti, jejichž mateřským jazykem je ruština či ukrajinština, tedy Slované. Měli za sebou již šest měsíců intenzivní výuky češtiny a byli na úrovni B1. Při mé hodině bylo ve skupině sedm studentů.

Na přání lektorky kurzu jsem původně vytvořený návrh hodiny zkrátila a upravila tak, aby jeho realizace trvala cca 45 minut a aby otázky k textům byly vždy otevřené. Závěrečná rekapitulace pak byla nahrazena tvorbou vlastní básně (samostatná práce). Zde je zadání z pracovního listu:

Tvoříme básně

Zahrajte si teď chvílku na básníky. Václav Havel psal tzv. vizuální básně, které měly nějaký tvar. Jedna z nich je tady, ale chybí v ní slova. Zkuste místo čárek doplnit slova nebo věty. Jaké téma by asi podle vás mohla tato básně mít?



Na samotnou tvorbu bylo dáno asi 5 minut. Všechny básně jsme pak položili na jednu lavici a prohlíželi jsme si, co studenti vytvořili. Každý student měl stručně zdůvodnit, proč vybral právě taková slova, která vybral. Úplně na závěr jsem promítla na tabuli Havlovu verzi a zeptala se, proč vybral do „mříže“ právě slovo svoboda (je to jako ironie až sarkasmus). Celková doba realizace úkolu byla asi 13 minut.⁶⁹

⁶⁹ Celý pozměněný návrh hodiny včetně upraveného pracovního listu je v příloze práce.

Někteří studenti (zejména humanitně zaměřeni) měli již jisté zkušenosti s četbou literatury a také znali Václava Havla coby spisovatele, jiní ho znali spíše jako prezidenta. Vzhledem k tomu, že jsme se se studenty vzájemně neznali, byla komunikace z jejich strany zpočátku velmi váhavá, nicméně nakonec překonali ostych a většina z nich se aktivně zapojovala a odpovídala na mé otázky, zbylí studenti reagovali také, ale až poté, co jsem je vyvolala. Sekundární texty byly pro tyto studenty možná až příliš jednoduché a na otázky k nim odpovídali naprosto bez zaváhání, domnívám se však, že kdyby se nejednalo o slovanské mluvčí, byla by obtížnost pro B1 adekvátní. Studenti zvládli bez problémů i nejtěžší část hodiny, rozhovor na téma fráze, u nějž jsem se obávala, zda nebude pro ně tematicky příliš abstraktní. Nicméně mé obavy se nenaplnily, studenti interpretaci básně na obou rovinách zvládli naprosto bez problémů. Nejtěžší byl pro ně nakonec poslední úkol, tvorba básně, který nám také trval nejdéle. Bylo však vidět, že studenti svou tvorbu důkladně promýšleli a dokázali velmi dobře vysvětlit svou volbu slov.

Celkově hodnotím hodinu jako povedenou. Jediným zádrhelem bylo, že se studenti přede mnou styděli mluvit, protože mě neznali, nicméně i tuto „bariéru“ se nám podařilo překonat a nakonec realizace proběhla bez problémů.

2.5 Text č. 4: Jan Zahradníček – Pozdrav

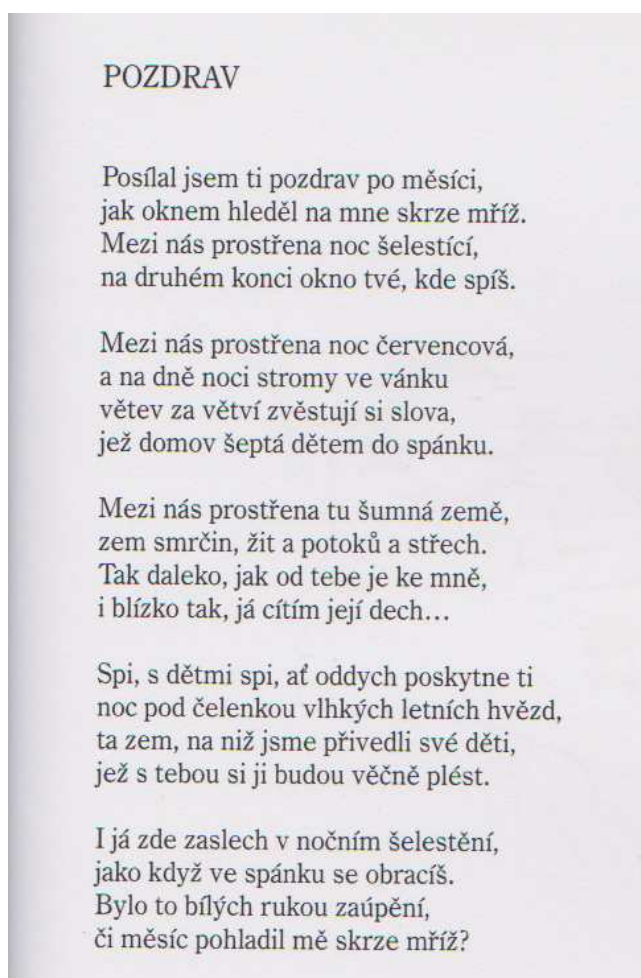
2.5.1 O básni

Báseň *Pozdrav* pochází ze Zahradníčkovy sbírky *Čtyři léta* (1969)⁷⁰, která zahrnuje verše z let 1956-1960, verše vzniklé ve vězení a rekonstruované i zapisované teprve po propuštění, krátce před Zahradníčkovou smrtí. Sbírkou *Čtyři léta* byla uspořádána a vydána posmrtně péčí Bedřicha Fučíka, Zahradníčkova přítele a spoluvězně. Jan Zahradníček byl spolu s dalšími katolicky orientovanými autory uvězněn v červnu 1951 a následně odsouzen ve vykonstruovaném procesu k 13 letům vězení. Po pěti letech vězení dostal povolení navštívit domov, kde na otravu houbami umírala jeho manželka a tři děti. Lékařům se sice podařilo zachránit jeho ženu a syna, obě dcerky však zemřely dříve, než stačil Zahradníček přijet. Přestože mu byla slíbena milost, musel se po dvou týdnech do věznice na Mírov vrátit a zůstat zde ještě další čtyři roky (až do amnestie v roce 1960). Vězení a tragédie v rodině ho zlomily, pět měsíců po návratu domů umírá.⁷¹ Předtím však

⁷⁰ Scan básně byl pořízen z knihy: ZAHRADNÍČEK, Jan. *Skrytý pramen: výběr z básní*. 2. vyd., 1. rozšířené. Praha: Blok, 2012.

⁷¹ Srov. doslov k prvnímu vydání sbírky *Čtyři léta* z roku 1969, který napsal Bedřich Fučík. ZAHRADNÍČEK, Jan. *Čtyři léta*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1969.

Zahradníček stihl zapsat verše z oněch čtyř let vězení, které později byly vydány ve sbírce *Čtyři léta*. Básně si musel Zahradníček léta pamatovat, byly proto většinou tvarově jednodušší a pravidelnější. K nejčastějším motivům sbírky patří motivy lásky a rodinného štěstí, čtenář zde najde bolest i touhu po domově, nemilosrdné míjení času, motivy z přírody jako symbolu svobody a domova. Tomu odpovídá i báseň *Pozdrav*, jež je psána pravidelným veršem i rýmem, vyjadřuje stesk po domově a rodině a využívá rovněž přírodní motivy.



2.5.2 Didaktický potenciál textu

Tato báseň je z hlediska slovní zásoby náročnější než předchozí dvě, proto se hodí spíše až pro studenty na úrovni B1+ a je třeba slovní zásobě a některým metaforám věnovat pozornost již před četbou samotnou, některá slovíčka (či metafory) vizualizovat, jiná vysvětlit pomocí opisu či antonymie. Nicméně hlavní téma básně, odloučení od rodiny a stesk po domově, může být blízké studentům, kteří se do Čech přestěhovali za studiem či prací, ať už dočasně či natrvalo. Téma odloučení od našich blízkých však můžeme

aktualizovat do současnosti i jinak a mluvit se studenty např. o situacích po rozvodu, kdy jsou děti v péči pouze jednoho z rodičů a druhého mohou postrádat, nebo o vztazích na dálku, zde se jedná zase o partnerské odloučení, kdy partneři zpravidla kvůli zaměstnání žijí daleko od sebe a vídají se jen jednou za týden, měsíc či ještě řidčeji. Přirovnání k vlastní životní zkušenosti usnadňuje pochopení veršů a pocitů básníka. Strach z na první pohled obtížné slovní zásoby může rovněž zmírnit melodičnost a pravidelnost Zahradníčkova verše, který zdůrazníme poslechem nahrávky.

Báseň lze jen těžko pochopit, pokud nebudeme znát kontext jejího vzniku. Text tak rovněž představuje příležitost seznámit studenty s nejvýraznější osobností katolicky orientované české poezie 20. století, Janem Zahradníčkem. Zároveň by studenti měli již mít jisté informace o době komunismu v Československu, které si před četbou básně připomeneme. Pokud tyto znalosti studenti zatím nemají, můžeme využít text o komunistickém režimu v Československu z předchozího návrhu hodiny (báseň *Bariéra*, kapitola 2.4.4).

V případě, že bychom tuto báseň četli s rodilými mluvčími, nebylo by samozřejmě třeba věnovat se slovní zásobě, nicméně o to více prostoru bychom měli, abychom se mohli zaměřit na metafory, kterých je v básni celá řada. Zajímavá je například role „země“, jež je zde několikrát zaměňována se ženou, po které se básníkovi stýská. Více bychom se mohli věnovat též dobovému kontextu, celkovému postavení katolicky orientovaných autorů ve společnosti (a to již od roku 1918), srovnání životních osudů Zahradníčkových a dalších spisovatelů, povědět si podrobněji o tragédii, která zasáhla Zahradníčkův život a podílela se na podlomení jeho zdraví. Rovněž bychom mohli sbírku *Čtyři léta* zařadit do celkového kontextu Zahradníčkovy tvorby a porovnat ji s jeho předchozími díly. Báseň *Pozdrav* bychom také mohli porovnat s jinými básněmi vzniklými ve vězení (např. básně Ivana Martina Jirouse ze sbírky *Magorovy labutí písně*).

2.5.3 Návrh průběhu hodiny

Doba trvání jednotky: 65-70 minut

Žáci: Skupina žáků na úrovni B1+, počet max. 12.

Cíle:

Žáci si obohatí své znalosti o době komunismu a osudech některých autorů. Budou vědět, jak komunistický režim přistupoval ke katolíkům (a k náboženství obecně).

Žáci budou znát osobnost Jana Zahradníčka jako nejvýznamnějšího českého katolicky orientovaného básníka 20. století. Budou znát základní fakta z jeho života a umět vysvětlit smysl básně *Pozdrav* na základě kontextu jejího vzniku.

Žáci budou schopni rozpoznat hlavní téma básně *Pozdrav* a pochopit pocity, které z básně vyplývají. Budou schopni téma básně propojit se svou vlastní životní zkušeností a/nebo ho alespoň převést do současnosti.

Žáci zvládnou pasivně slovní zásobu pojící se s básní *Pozdrav*, a částečně ji dokážou použít i aktivně při formulování hlavního tématu básně, pocitů, které z ní vyplývají, a při interpretaci smyslu básně.

1) Pozdrav – brainstorming – frontální výuka

Učitel řekne žákům, že dnes budou číst báseň, která se jmenuje *Pozdrav*. Pak napíše toto slovo na tabuli a vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, co se jim vybaví, když uslyší slovo „pozdrav“. Nápady pak učitel zapisuje na tabuli (možné odpovědi: pozdravit někoho, pozdravovat někoho, přátelský pozdrav, vodácký pozdrav, novoroční pozdrav, poslat někomu pozdrav z dovolené/z výletu apod.). Poté učitel na tabuli zakroužkuje spojení „poslat někomu pozdrav“ a řekne, že právě v tomto spojení se slovo pozdrav objeví v básni. Pak se žáků ptá: „Už jste někdy někomu posílali pozdrav?“, „Odkud?“, „Komu?“, „Proč?“

Tato úvodní warm-up-fáze vysvětluje význam názvu básně, ještě však nenaznačuje, o jak závažné téma půjde (zejména nic o tom, že pozdrav není posílán z dovolené, ani z výletu, ale z vězení).

Doba realizace: 5-6 minut

2) Četba textu o Janu Zahradníčkovi – práce ve dvojicích

Učitel nyní rozdá žákům pracovní list a vyzve je, aby si ve dvojici přečetli text ve cvičení 1). Zároveň se v průběhu četby mají zamyslet nad tím, co již vědí o době komunismu v Československu a po přečtení textu zodpovědět otázky pod ním (není nutné písemně). Odpovědi poté zkontrolujeme společně s celou skupinou.

K textu se pojí následující otázky (v závorce jsou vždy stručně uvedeny odpovědi):

Kdo byl Jan Zahradníček? (básník, překladatel, katolík)

Proč měl těžký život? (úraz, vězení, tragédie v rodině)

Proč byli komunisté proti náboženství? (odvádí od skutečnosti, nadpřirozené neexistuje)

Proč musel Jan Zahradníček do vězení? (antikomunista, katolík)

Co se stalo jeho rodině? (otrava houbami, dvě dcery zemřely)

Co dělal Jan Zahradníček ve vězení? (tvorba básní)

Tyto otázky ověřují zejména doslovné porozumění textu a text sám je důležitý pro další fázi hodiny, tedy pro interpretaci básně *Pozdrav* a pochopení kontextu jejího vzniku.

Doba realizace: 10-15 minut

3) Aktualizace slovní zásoby – samostatná práce

Před samotnou četbou básně je ještě třeba žáky seznámit se slovní zásobou, která se bude v textu vyskytovat, tím se podpoří následné porozumění čtenému. K práci se slovní zásobou jsou určena cvičení 3) a 4) v pracovním listu. V prvním z nich k sobě žáci přiřazují antonyma, ve druhém obrázky a pojmy. Obě cvičení necháme žáky vypracovat nejprve samostatně, teprve poté zkontrolujeme společně a vysvětlíme případné nejasnosti.

V případě dobrého technického vybavení v učebně není třeba cvičení 4) tisknout (vynechá se tak jedna stránka pracovního listu) a můžeme jej místo toho promítnout na interaktivní tabuli. Žáci pak mohou pracovat společně přímo u tabule a příslušné pojmy „přetáhnout“ (přiřadit) k obrázkům.⁷²

Doba realizace: 7 minut

4) Četba a poslech básně

Nyní přichází na řadu samotná četba básně. Nejprve si báseň poslechneme⁷³, žáci ale už při poslechu sledují text i očima. Pak žáky vyzveme, aby si báseň přečetli ještě jednou či dvakrát pomalu a v klidu sami pro sebe a potom zkusili odpovědět na otázky ze cvičení 6) v pracovním listu. Jedná se o tyto otázky (v závorce stručné odpovědi):

- Kdy se báseň odehrává? V jakém ročním období? V jaké části dne? Podle čeho jste to poznali? (V létě, v noci – zřejmé je to z motivů měsíce, hvězd, spánku, z veršů „Mezi nás prostřena noc červencová“, „noc pod čelenkou vlhkých letních hvězd“ atd.)
- Kde básník právě je / byl? Podle čeho jste to poznali? (Ve vězení, poznáme to z motivu mříží, např. ve verši „jak oknem na mne hleděl skrze mříž“)
- Komu básník posílá pozdrav? Na koho vzpomíná? (Své manželce, ale také dětem. Vzpomíná na svou rodinu.)

⁷² Tato verze cvičení 4), kde jsou pojmy vloženy jako textová pole, aby se daly snadno přesunout, je v příloze této práce.

⁷³ Součástí této diplomové práce je nahrávka recitace básně *Pozdrav* ve formátu mp3., vytvořená speciálně pro tuto práci. Nahrávka je k dispozici v SIS a je rovněž přiložena v listinné formě práce na CD.

- Po kom básník pozdrav posílá? (Po měsíci, ale lze odpovědět i obecněji - po přírodě – „větev za větví zvěstují si slova, jež domov šeptá dětem do spánku.“)
- Jak básník popisuje přírodu? (Šumná / hezká země. Popisuje lesy, pole, potoky.)
- Jaké pocity má asi básník? Podle čeho jste to poznali? (Cítí se sám, opuštěný, stýská se mu po domově a rodině.)
- Jaké je hlavní téma básně? (Odloučení od rodiny, stesk po domově a rodině.)

Při četbě mohou žáci využívat výkladový slovníček pod textem. Při této práci není nutné totální (100%) porozumění čtenému, ale zejména pochopení hlavního tématu a hlavních motivů básně i pocitů, jež z ní vyznařují.

Doba realizace: cca 15 minut

5) Kreslení – práce ve dvojicích

Protože je báseň poměrně náročná na představivost jednotlivých obrazů, zkusíme nyní s žáky celou situaci vizualizovat. Oproti fázi před čtením, kdy byla vizualizována jednotlivá slovíčka, budeme se nyní pokoušet představit si situaci jako celek a vyzveme žáky, aby ji nakreslili. K tomu budou potřebovat samostatný list papíru, tužku, případně pastelky a pracovní list, kde najdou určitou nápovědu, tedy motivy, na něž se mohou při kreslení zaměřit.

Učitel zadá práci žákům do dvojic a řekne jim, že stačí, když budou kreslit jednoduše, schematicky. Při práci učitel prochází mezi žáky, radí, případně pomáhá. Po dokončení práce mohou žáci (pokud chtějí) dát všechny své výtvořky na jednu lavici a prohlédnout si, co vytvořili ostatní. Žáci by měli svůj výtvor vždy okomentovat, říci, proč si vybrali motiv, který si vybrali, jak ho nakreslili a proč. V tomto úkolu nejde o umnost kresby, ale spíše o to, že si žáci uvědomí, co a jak je v básni zobrazeno.

Pokud chceme úkolu věnovat o něco méně času, můžeme každé dvojici zadat k nakreslení pouze jeden motiv, následovat by pak mělo společné prohlédnutí všech obrázků a otázky na to, co, jak a proč žáci nakreslili.

Motivy, na něž se mohou žáci zaměřit:

- Měsíc, který se na mě díval skrze mříž.
- Na druhém konci je tvé okno. Ty spíš, děti spí.
- Mezi námi je prostřena červencová noc, země smrčín, potoků a střech.
- Posílám ti pozdrav po měsíci.

Doba realizace: cca 15 minut

6) Reflexe – závěrečné zamyšlení nad tématem básně a diskuse

Na závěr by se žáci měli zamyslet nad následujícími otázkami, které jsou rovněž uvedeny v pracovním listu:

- Jak se Jan Zahradníček vyrovnával s nedobrovolným odloučením od domova a od své rodiny?
- V jakých situacích dnes může docházet k odloučení (dobrovolnému i nedobrovolnému) od našich nejbližších, např. odloučení dětí od rodičů, odloučení partnerů? Znáte někoho, komu se něco podobného stalo? Proč je to těžké?
- Zažili jste někdy odloučení od rodiny (od rodičů, od partnera)? Bylo dobrovolné nebo nedobrovolné? Jaké pocity vás při tom doprovázely?

Nad otázkami se žáci zamyslí nejprve samostatně, případně si mohou své odpovědi stručně zaznamenat do pracovního listu. Teprve potom si o nich budeme společně povídat formou diskuse. Každý žák ze skupiny by se měl vyjádřit alespoň k prvním dvěma otázkám. U druhé otázky se mohou objevit různorodé odpovědi, např. odloučení dítěte a jednoho z rodičů po rozvodu, odloučení partnerů poté, co se jeden z nich odstěhuje za prací či za studiem do jiného města či dokonce státu, nebo podstupuje povinnou vojenskou službu apod. Mohou se objevit i velmi citlivé aktuální otázky – členové rodiny odloučení od sebe kvůli válce na Ukrajině, rodiny rozdělené korejskou válkou atd. Poslední otázka je velmi osobní, proto do odpovědi před celou skupinou nikoho nenutíme. Pokud se k ní nikdo nechce vyjádřit nahlas, stačí, když se nad ní zamyslí každý sám.

Převedení tématu básně do současnosti či přiblížení osobním zkušenostem čtenářů je důležité pro její správné pochopení a zejména pro pochopení pocitů a nálady, které celý text obestírají a působí velmi silně na čtenáře. Čtenář si také uvědomí, že ač báseň úzce souvisí s kontextem doby svého vzniku, může být její téma aktuální v každé době a pro každého z nás.

Doba realizace: cca 10 minut

2.5.4 Pracovní list – Jan Zahradníček – Pozdrav

1) Přečtěte si následující text o autorovi básně:

Jan Zahradníček

Jan Zahradníček (1905-1960) byl český básník a překladatel. Byl nejvýznamnější český katolicky orientovaný básník 20. století. Měl ale velmi těžký život. Už jako malé dítě měl úraz, při kterém si poranil páteř a zdravotní problémy měl až do konce života.



Než budete číst dál, vzpomeňte si:

Co se v Československu stalo v únoru 1948? Jaký režim zde byl potom? Jak na to lidé reagovali? Co se mohlo stát lidem, kteří protestovali?

Osud katolíků po roce 1948 těžký. Komunisté se k náboženství stavěli negativně, víra v Boha podle nich odváděla člověka od skutečnosti a moderní člověk proto nemohl věřit v nadpřirozeno. Jan Zahradníček byl katolík, navíc psal také protikomunistické básně a varoval lidi před totalitou. Proto v roce 1951 odsoudili komunisté Jana Zahradníčka na 13 let do vězení (podobný osud měli i další katoličtí spisovatelé).

V roce 1956 ho potkala rodinná tragédie, jeho dvě dcery zemřely na otravu houbami. Jeho ženu a syna lékaři naštěstí zachránili. Zahradníček tehdy mohl jít z vězení domů, ale po dvou týdnech se musel zase vrátit a zůstal ve vězení ještě čtyři roky. Ve vězení tvořil básně, ale nesměl je psát, musel si je všechny pamatovat. Až v roce 1960 ho z vězení propustili a on mohl všechny své básně sepsat. Vězení a tragédie v rodině ho ale zlomily a on pět měsíců po návratu domů zemřel.

Jednu z jeho básní z vězení si dnes přečteme.

2) Odpovězte:

Kdo byl Jan Zahradníček?

Proč měl těžký život?

Proč byli komunisté proti náboženství?

Proč musel Jan Zahradníček do vězení?

Co se stalo jeho rodině?

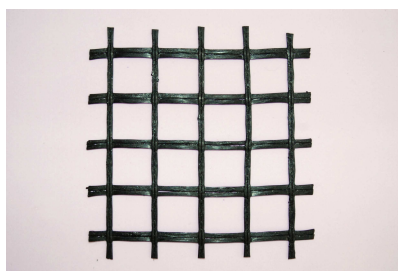
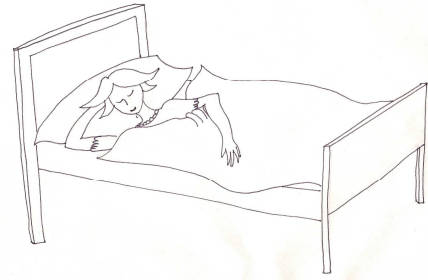
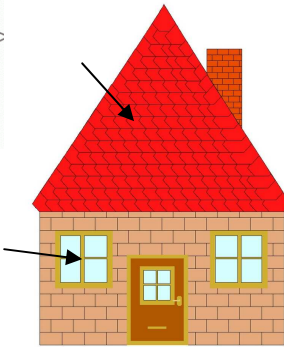
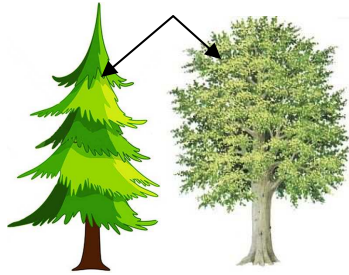
Co dělal Jan Zahradníček ve vězení?

3) Spojte slova s opačným významem:

daleko	křičet
noc	blízko
léto	černý
šeptat	den
bílý	zima

4) Přiřaďte tato slova k obrázkům:

hvězda, měsíc, strom, větev, smrčina (smrkový les), žito (žitné pole), potok, střecha, okno, spát / spánek, vítr + vánek, mříž, vězení



5) Poslechněte si a přečtěte si báseň:

POZDRAV

Posílal jsem ti pozdrav po měsíci,
jak oknem hleděl na mne skrze mříž.
Mezi nás prostřena noc šelestící,
na druhém konci okno tvé, kde spíš.

Mezi nás prostřena noc červencová,
a na dně noci stromy ve vánku
větev za větví zvěstují si slova,
jež domov šeptá dětem do spánku.

Mezi nás prostřena tu šumná země,
zem smrčín, žit a potoků a střech.
Tak daleko, jak od tebe je ke mně,
i blízko tak, já cítím její dech...

Spi, s dětmi spi, ať oddych poskytne ti
noc pod čelenkou vlhkých letních hvězd,
ta zem, na niž jsme přivedli své děti,
jež s tebou si ji budou věčně plést.

I já zde zaslech v nočním šelestění,
jako když ve spánku se obracíš.
Bylo to bílých rukou zaúpění,
či měsíc pohladil mě skrze mříž?

6) Odpovězte:

- Kdy se báseň odehrává? V jakém ročním období? V jaké části dne? Podle čeho jste to poznali?
- Kde básník právě je / byl? Podle čeho jste to poznali?
- Komu básník posílá pozdrav? Na koho vzpomíná?
- Po kom básník pozdrav posílá?
- Jak básník popisuje přírodu?
- Jaké pocity má asi básník? Podle čeho jste to poznali?
- Jaké je hlavní téma básně?

Výkladový minislovníček: hledět – dívat se; šelestící – šelest je slabý šustivý zvuk, který vzniká pohybem nebo třením, např. šelest ptačích křídel – šelestící = vydávající tento slabý zvuk; zvěstovat – oznámit, ohlásit; šumný – pěkný, hezký (nářeční slovo)

7) Zkuste celou situaci z básně nakreslit na samostatný papír, můžete se zaměřit například na tyto motivy:

Měsíc, který se na mě díval skrze mříž.

Na druhém konci je tvé okno. Ty spíš, děti spí.

Mezi námi je prostřena červencová noc, země smrčín, potoků a střech.

Posílám ti pozdrav po měsíci.

8) Zamyslete se:

Jak se Jan Zahradníček vyrovnával s nedobrovolným odloučením od domova a od své rodiny?

V jakých situacích dnes může docházet k odloučení (dobrovolnému i nedobrovolnému) od našich nejbližších, např. odloučení dětí od rodičů, odloučení partnerů? Znáte někoho, komu se něco podobného stalo? Proč je to těžké?

Zažili jste někdy odloučení od rodiny (od rodičů, od partnera)? Bylo dobrovolné nebo nedobrovolné? Jaké pocity vás při tom doprovázely?

Závěr

Naše práce si kladla za cíl zejména vytvořit konkrétní návrhy hodin češtiny pro cizince zaměřených na práci s literárním textem. Těmto návrhům předcházela teoretická část práce.

V teoretické části práce jsme se nejprve zabývali historií i současností výuky cizích jazyků, konkrétně nás zajímalo, jaké postavení měla a má literatura v rámci jednotlivých metodických směrů a školských dokumentů, zejména Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a referenčních popisů jednotlivých úrovní pro češtinu. Bylo zjištěno, že ačkoliv SERR obecně literaturu oceňuje a počítá s jejím zařazením do výuky, referenční popisy pro češtinu předpokládají zařazení do výuky až od úrovně B2. S tímto zjištěním koresponduje i provedená analýza vybraných učebnic češtiny pro cizince na českém trhu, která prokázala, že literární ukázky se v učebnicích buď neobjevují vůbec, nebo jsou (až na výjimky) nedostatečně didakticky zpracované. Navíc se jedná v naprosté většině o texty prozaické. Kromě analýzy učebnic poskytuje teoretická část práce přehled dalších existujících návrhů pro práci s literárními texty, obsažených v samostatných souborech textů či v různých sbornících, a zamýšlí se nad pozitivy a negativy originálních versus adaptovaných literárních textů. V neposlední řadě teoretická část obsahuje i kapitoly zabývající se významem literatury ve výuce cizích jazyků, specifiky literárních textů a definicí čtenářské kompetence, které jsou důležitým východiskem pro tvorbu samotných návrhů hodin.

Praktická část práce byla koncipována tak, že obsahuje čtyři návrhy hodin vystavěné na práci s konkrétními literárními texty. Do výběru textů byl zařazen jeden text prozaický a tři texty básnické, neboť návrhů práce s poezií do hodin češtiny pro cizince existuje dosud poskrovnu. Konkrétně se jedná o povídku Ivana Krause *Dobře uložené peníze* a básně Jaroslava Seiferta (báseň *Pavučina* ze sbírky *Maminka*), Václava Havla (báseň *Bariéra* ze sbírky *Protokoly*) a Jana Zahradníčka (báseň *Pozdrav* ze sbírky *Čtyři léta*). Všechny texty jsou určitým způsobem propojené a lze z nich proto vytvořit celý „literární blok“, učitel je však ve výuce může použít i samostatně. Texty jsou vhodné pro úroveň B1 a B1+ a jsou kromě úrovně propojeny i tematicky. První dva texty (*Dobře uložené peníze* a *Pavučina*) jsou vzpomínkou autorů na vlastní dětství a rodiče, kromě toho je spojuje i téma čtení knih a téma bohatství, které je v povídce pojato velmi konkrétně, v Seifertově *Pavučině* už i metaforicky. Všechny tři básnické texty pak propojuje téma života v Československu v době komunismu, ať už to je únik z tehdejší reality do krajiny

dětství (*Pavučina*), krize v mezilidských vztazích a reálná životní schizofrenie lidí žijících v době nesvobody (*Bariéra*) či životní osudy lidí režimu nepohodlných (*Pozdrav*). U básnických textů je proto velmi důležité zapojení básní do kulturního a historického kontextu, čímž se kombinuje četba lyriky a výuky interkulturní kompetence. Proto jsou básnické texty doplněny speciálně vytvořenými sekundárními texty týkajícími se autorů či doby vzniku díla. Ke dvěma textům (k povídce *Dobře uložené peníze* a k básni *Pozdrav*) byly rovněž pořízeny zvukové nahrávky, které umožňují studentům vnímat text nejen vizuálně, ale i sluchově. Navíc může učitel tyto nahrávky poskytnout studentům i k domácímu využití, aby měli možnost poslechnout si text opakovaně.

Jednotlivé texty jsou nejprve popsány z hlediska jejich didaktického potenciálu pro výuku češtiny jako cizího, ale i jako mateřského jazyka. Teprve pak přistupujeme ke konkrétním návrhům hodiny, které jsou metodicky popsány, a jednotlivé aktivity obsahují i doporučení ohledně časové dotace. Všechny návrhy obsahují aktivity „před čtením“, „při čtení“ i „po čtení“. Ke každé vyučovací jednotce je vytvořen rovněž pracovní list pro studenty. Jedna z hodin (vystavěná na básni *Bariéra*) byla realizována v praxi a byla ověřena jak její vhodnost pro studenty na úrovni B1, tak praktická spojitelnost četby poezie se získáváním poznatků z historie a kultury českého národa.

Literatura

ADAMOVIĆ, Ana, Darina IVANOVOVÁ a Milan HRDLIČKA. *Basic Czech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-802-4613-208.

ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008.

BARTOŠOVÁ, Jiřina. *Zpívejte si česky*. Praha: ASA, 2013.

BERMEL, Neil a Ilona KOŘÁNOVÁ. *Interaktivní čeština*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1730-5.

BISCHOF, Monika, Viola KESSLING a Rüdiger KRECHEL. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Langenscheidt, 1999.

BISCHOFOVÁ, Jana, Jiří HASIL, Milan HRDLIČKA a Jitka KRAMÁŘOVÁ. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1793-0.

BORISOV, Borislav. Vytváření představy o Česku v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Čeština jako cizí jazyk VI: materiály z VI. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012, str. 113-118.

BUČKOVÁ, Tamara. Tvořivá dramatika a práce s literárním textem ve vyučování cizímu jazyku. In RŮŽIČKOVÁ, D. (ed.) *Náměty k práci s dětmi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, str. 21 - 59.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-050.

ČADSKÁ, Milada et al. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A2*. Praha: MŠMT a nakl. TAURIS, 2005.

ČAPEK, Karel. *"Povídky z jedné kapsy" a "Povídky z druhé kapsy"*. Adaptovala Radomila Kotková. Praha: Vydala ASA, 2009.

DIELING, Helga a Ursula HIRSCHFELD. *Phonetik lehren und lernen*. München : Langenscheidt, 2000, str. 49.

GLABONIAT, Manuela et al. *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2002.

HÁDKOVÁ, Marie, Josef LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*. Praha: MŠMT a nakl. TAURIS, 2005.

HASIL, Jiří a Helena HASILOVÁ. *Tschechisch für Anfänger: mit Lösungsschlüssel und Kassette*. Praha: ISV, 1995, 279 s. Jazykové učebnice (ISV). ISBN 80-858-6608-0.

HEID, Manfred. *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut, 1985.

HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 3: [úroveň] A2/1 : [německá verze]*. Praha, 2014. ISBN 978-80-7470-033-0.

HOLÁ, Lída. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis, 2012.

HOLÁ, Lída. *Pražské legendy*. Praha: Akropolis, 2011.

HOLÁ, Lída. *Pohádky*. Praha: Akropolis, 2013.

HOLUB, Jan. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2*. Praha: MŠMT a nakl. TAURIS, 2005.

- HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství, 2002.
- HŘÍBKOVÁ, Radka. Umělecký text při výuce cizím jazykům. *Cizí jazyky*. 1999/2000, roč. 43, č. 3, s. 80-81.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- KARLOVCOVÁ, Jarmila. *Využití adaptovaných textů ve výuce češtiny pro cizince – text jako prostředek nácviku čtení s porozuměním*. [online]. [cit. 2014-10-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/Z/10403/VYUZITI-ADAPTOVANYCH-TEXTU-VE-VYUCE-CESTINY-PRO-CIZINCE-%E2%80%93-TEXT-JAKO-PROSTREDEK-NACVIKU-CTENI-S-POROZUMENIM.html/>
- KASKA, Ladislav. *Čeština pro začátečníky. Czech for beginners = Le tchèque pour débutants = Checo para principiantes = Tschechisch für Anfänger = Češskij jazyk dlja načinajuščich*. Liberec: Ladislav Kaska, 2013. ISBN 978-80-260-4568-7.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie, Gabriela ŠNAIDAUFVÁ a Kateřina KOPICOVÁ. *Čeština pro cizince: úroveň B1 : [vhodná pro všechny národnosti]*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-3345-3.
- KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu? Co je to adaptivní čtení? Jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy? *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2006, č. 24, s. 6–11.
- KOPPENSTEINER, Jürgen. Literatur im DaF-Unterricht. In KRUMM, Hans-Jürgen a Paul PORTMANN-TSELIKAS. *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Wien: StudienVerlag 2003.
- KOŘÁNOVÁ, Ilona. *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2012.
- KOSTELNÍKOVÁ, Mária. Práca s literatúrou pri výučbe cudzích jazykov. *Cizí jazyky*. 1998/1999, r. 42, č. 7-8, s. 121-122.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.
- KUČERA, Petr. Multidisciplinární komunikace a problémy interpretace cizojazyčného uměleckého díla. In: *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. Praha: PedF UK, 2002, str. 51-56.
- KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- MAŠÍN, Jaroslav. Jak pracovat s literárním textem - Bohumil Hrabal (ukázka). In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011*. Zuzana Hajíčková (Ed.). Praha: Akropolis, 2011, s. 187-190.
- NERLICH, Lenka. *Tschechische Prosa. Ein Lesebuch für Fortgeschrittene*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2011.
- NERUDA, Jan. *Povídky malostranské*. Adaptovala Lída Holá. Praha: ASA, 2003.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií) : z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007.

PISSAREK, Markus a Anita Schilcher. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2013.

RADA EVROPY: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

REŠKOVÁ, Ivana a Magdalena PINTAROVÁ. *Communicative Czech: elementary czech*. 3. vyd., (1. dotisk 3. vyd. 2009). Praha: Rešková, Ivana, c2006. ISBN 80-239-6575-1.

SACHROVÁ, Kateřina. Využití poezie v hodinách češtiny pro cizince. In: *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*, Praha 2014, str. 182-192.

SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

ŠABACH, Petr. *První láska a jiné povídky*. Adaptovaly Silvie Převrátilová a Petra Bulejčíková. Praha: Akropolis, 2014.

ŠÁRA, Milan et al. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: TUL, 2012.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. Dostupné z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti.

SUQUET, Petra: *Referenční nástroje pro výběr jazykového obsahu učebnic jazyků*. Dostupné z: <http://educoland.muni.cz/francouzsky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/referencni-nastroje-pro-vyber-jazykoveho-obsahu-ucebnic-cizich-jazyku/>.

TANDLICOVÁ, Eva. Literární text vo vyučování AJ. *Cizí jazyky*. 1993/1994, r. 37, č. 5-6.

TRNKOVÁ, Alena (Ed.). *Textová cvičebnice českého jazyka: pro zahraniční studenty*. 4., přeprac. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994.

VÍT, Radek. RVP G a didaktické aspekty literární výchovy v rámci výuky cizího jazyka. In *Cizí jazyky*. 2008/2009, roč. 52, č. 1, s. 3-4.

VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: VÚP, 2011. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studiu1.pdf

Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: VÚP, 2011.
Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Prameny

HAVEL, Václav. *Antikódy*. Praha: Odeon 1993.

KRAUS, Ivan: *Má rodina a jiná zeměřesení*. Praha: Academia, 1998.

SEIFERT, Jaroslav. *Maminka: výbor básní*. 6. vyd. v Albatrosu. Praha: Albatros, 1985.

ZAHRADNÍČEK, Jan. *Skrytý pramen: výbor z básní*. 2. vyd., 1. rozšířené. Praha: Blok, 2012.

ZAHRADNÍČEK, Jan. *Čtyři léta*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1969.

Seznam a citace obrázků

- str. 42 – obrázek: *Hromada knih*. In: mrnjous.blog.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://mrnjous.blog.cz/0808/100-knih-download>.
- str. 42 – obrázek: *Otevřená kniha*. In: forumseniorov.sk. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.forumseniorov.sk/zbornik%20solidarita%202009.htm>.
- str. 52 – obrázek: *Knih*. In: Pixmac. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.pixmac.cz/fotka/otev%C5%99en%C3%A1+knih/000088156172>.
- str. 52 – obrázek: *Pavouk černý*. In: Groundspeak. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.geocaching.com/geocache/GC4VDFX/meta-temnostni?guid=07810ca8-f42e-43c9-b4e1-0c486f04ad6e>.
- str. 52 – obrázek: *Pavouk hnědý*. In: Depositphotos. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://cz.depositphotos.com/vector-images/tarantule.html>.
- str. 52 – obrázek: *Pavučina*. In: nej-sici-stroje.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://vysivani.nej-sici-stroje.cz/vysivka/pavouk-v-pavucine/411/>.
- str. 52 – obrázek: *Peníze*. In: blesk.cz © 2001-2015 Copyright Czech News Center a.s. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/radce-penize/206040/pruzkum-odhalil-pred-partnerem-si-ulivame-penize.html>.
- str. 52 – obrázek: *Smeták*. In: pemi.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://pemi.cz/cs/detail-zbozi/uklidove-pomucky-106:1:28/smetak-imitace-dreva-9277.html>.
- str. 52 – obrázek: *Klasy*. In: dvurkostomlaty.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://dvurkostomlaty.cz/produkty>.
- str. 52 – obrázek: *Mrak/déšť*. In: Turistika.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.turistika.cz/chorvatsko/pocasi>.
- str. 53 – obrázek: *Strach z pavouků*. In: Labbe.de. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: http://www.labbe.de/mellvil/index_kk.asp?themaId=11&titelId=112.
- str. 54 – obrázek: *Pavučina*. In: Galerie.cz. ©2009-2015 CET 21 spol. s.r.o. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://pepsla.galerie.cz/4730761-makro#67551821>.
- str. 54 – obrázek: *Pavučina v rákosí*. In: Chytej.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.chytej.cz/fotosoutez/17/rybarske-detaily/>.
- str. 54 – obrázek: *Jaroslav Seifert*. In: UČL AV ČR. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1114>.
- str. 61 a str. 88 – obrázek: *Oficiální portrét Václava Havla*. In: lidovky.cz. ©2015 MAFRA a.s. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/foto.aspx?r=lide&c=A131217_161824_ln_domov_ml&foto=MPR4924b2_Havel_portret.jpg.
- str. 62 a str. 89 – obrázek: *Podpis Václava Havla*. In: mucl.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://mucl.cz/cz/urad-a-samosprava/aktualne-z-odboru/aktualne-z-uradu/soustrast-sumrtim-v-havla/>.
- str. 71 – obrázek: *Jan Zahradníček*. In: UČL AV ČR. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1168>.
- str. 72 a str. 83 – obrázek: *Větev*. In: Čajovna Harmonie. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.cajovnaharmonie.cz/fotogalerie>.
- str. 72 a str. 83 – obrázek: *Strom jehličnatý*. In: Fiddlersgreen.net. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.fiddlersgreen.net/models/Miscellaneous/SPRUCE-TREE.html>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Strom listnatý*. In: stromy.wz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://stromy.wz.sk/buk.htm>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Vězení*. In: Brejle.net. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.brejle.net/svet-kolem-me/odsouzeni-patri-do-parlamentu/attachment/vezen-3/>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Měsíc a hvězdy*. In: market1-1.webnode [online]. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://market1-1.webnode.cz/album/prit/mesic-a-hvezdy-gif/>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Dům*. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://richterova-informatika.blogspot.cz/>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Postel/spánek*. In: rvp.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Kabinet/0.0.0.Kliparty/%C4%8Cinnosti/Voln%C3%BD_%C4%8Das.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Mrak/vítr*. In: Štěnata. cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.stenata.g6.cz/nase-znalosti?pod-rubrika=38>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Žitné pole*. In: Cs.anawalls.com. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://cs.anawalls.com/usi-obrazky-pole-tapety-zito-vektor-zapad-slunce-fotky-svetlo-zrna-pozadi-slunecni-obrazky-pomeranc-vecerni-material/>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Potok*. In: www.hany.info.[cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://hany.info/cz/galerie/velikonoce-cyklo-konstantinolazensko-zapadni-cechy-zblo-hradu-falkstejn-utersky-potok-udoli.html>.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Smrčina*. In: rvp.cz. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Kabinet%2FObrazky%2FP%C5%99%C3%ADroda%2FSmrk_ztepil%C3%BD.

str. 72 a str. 83 – obrázek: *Mříž*. In: AAC Pragocel. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://www.aacpragocel.cz/produkty/geotextilie/geomriz-agm-dor-c>.

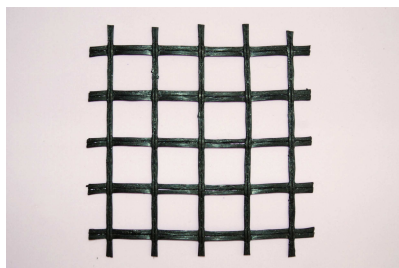
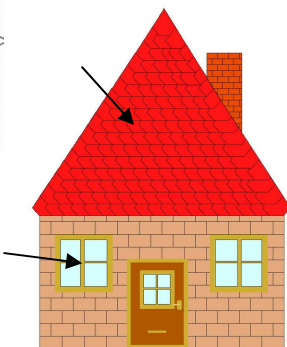
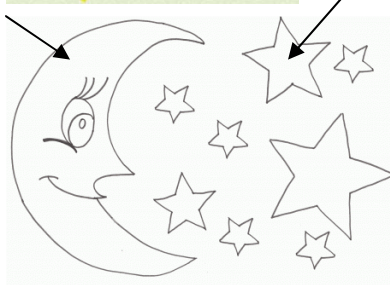
Přílohy

Příloha č. 1: Část pracovního listu k básni Pozdrav určená pro interaktivní tabuli

Přiřaďte tato slova k obrázkům:

hvězda měsíc spát / spánek strom větev smrčina (smrkový les)

potok žito (žitné pole) střecha okno vítr + vánek vězení mříž



Příloha č. 2: Pozměněný návrh hodiny k básni Václava Havla *Bariéra* včetně upraveného pracovního listu

Návrh průběhu hodiny

Doba trvání jednotky: 45 minut

Žáci: Skupina žáků na úrovni B1, počet max. 12.

Cíle:

Žáci budou znát osobnost Václava Havla, základní fakta o jeho životě a částečně také o jeho literární tvorbě.

Žáci budou znát základní fakta o době komunismu v Československu (obzvláště informace o tom, o jaké období se jedná, odkdy dokdy trvalo, jaký byl život lidí v komunistickém Československu).

Žáci dokážou nalézt souvislosti mezi dílem Václava Havla a dobou, ve které vzniklo.

Žáci budou aktivně využívat slovní zásobu pojící se s básní *Bariéra* (např.: bariéra, komunikace, nedorozumění, mezilidské vztahy) a dokážou využít tuto slovní zásobu k tomu, aby vysvětlili souvislost mezi názvem básně *Bariéra* a její vizuální podobou. Propojí také téma básně se svou vlastní životní zkušeností.

1) Frontální výuka

Napíšeme na tabuli slovo „bariéra“. Ptáme se žáků, co je napadne, když se řekne bariéra. Co je to bariéra? Jaké znají druhy bariéry? Necháváme žáky spontánně odpovídat a důležité body zapíšeme na tabuli. (Možné odpovědi např.: Bariéra je něco, co nám v něčem brání. Je to překážka. Nemusí být jen fyzická. Může být i jazyková nebo kulturní bariéra.)

Poté napíšeme na tabuli slovo „komunikace“ a ptáme se žáků: „Jak spolu lidé komunikují? Jakým způsobem?“ Znovu zapisujeme důležitá hesla na tabuli. (Možné odpovědi např.: Mluví, pomocí slov, pomocí gest (gestikulace), úsměv, pláč, řeč těla apod.).

Jako poslední napíšeme na tabuli slovo „nedorozumění“ a znovu se žáků ptáme: „Co je to nedorozumění? Jak může dojít k nedorozumění mezi lidmi? Kdy se vám osobně naposledy stalo, že došlo k nedorozumění?“ Postupujeme jako u předchozího. (Možné odpovědi např.: Nedorozumění je chybné, špatné pochopení toho, co někdo říká. Nedorozumění vznikne, když komunikace mezi lidmi nefunguje správně.)

Na závěr stručně shrneme, k čemu jsme dospěli, tedy krátce zopakujeme, co je to bariéra, jak spolu lidé komunikují, co je to nedorozumění a jak k němu může dojít.

Tato úvodní aktivita má za úkol uvést žáky do tématu básně a aktualizovat jejich slovní zásobu k tématu. Žáci by si měli uvědomit, že toto téma jim je dobře známé, že k nedorozuměním mezi lidmi dochází každý den a že s tím mají osobní zkušenost.

Doba realizace: 5 minut

2) Četba básně – samostatná práce

Učitel rozdá žákům pracovní list a řekne jim, aby si přečetli báseň *Bariéra*. Zároveň se mají zamyslet nad tím, jaká je souvislost mezi názvem básně a její vizuální podobou a co nám tím chce básník říci. Poté, co se žáci nad těmito otázkami zamyslí samostatně, vyzveme je, aby odpověděli nahlas. Protože se názory mohou různit, necháme určitě promluvit více žáků, můžeme o tématu též diskutovat.

V této aktivitě mohou žáci využít nápady z předchozí aktivity. Nacházíme se zde na rovině obecně lidského tématu (Slova mohou být bariérou v mezilidských vztazích. Kvůli slovům může vzniknout nedorozumění.)

Doba realizace: 5 minut

3) Odtajnění autora – frontální výuka

Učitel řekne žákům, že autorem básně je Václav Havel. Pak se jich ptá: „Víte, kdo to byl Václav Havel? Kdy žil? V jaké době?“ U poslední otázky zdůrazníme, že Václav Havel žil většinu života v Československu, protože samostatná Česká republika vznikla až v roce 1993 rozdělením Československa.

Doba realizace: 3 minuty

4) Četba textu o komunismu

Žáci si sami přečtou text o komunismu v Československu z pracovního listu. Při četbě mohou využít slovník. Cílem prvního čtení je globální porozumění čtenému. Poté budou žáci pracovat ve dvojicích. Přečtou si text ještě jednou a odpoví na otázky pod textem, které ověřují porozumění. Správné odpovědi zkontrolujeme společně s celou skupinou žáků.

Otázky k textu:

- Kdy vládli komunisté v Československu? Kdy jejich vláda skončila? (Odpověď: 1948 – 1989. Vláda komunistů skončila v listopadu 1989 sametovou revolucí.)
- Jak vypadal život v Československu v době komunismu? (Odpověď: Bylo to období totality a nesvobody. Lidé nemohli říkat otevřeně své názory. Ani volby nebyly svobodné.)

- Co dělali lidé, kteří s komunismem nesouhlasili? Jak se chovala většina těchto lidí? (Odpověď: Emigrovali, protestovali. Většina ale veřejně neprotestovala, svůj nesouhlas nedávali najevo, aby neměli problémy.)

- Co se mohlo stát lidem, kteří protestovali proti komunismu? (Odpověď: Vězení, v 50. letech i odsouzení k smrti. Autoři nesměli publikovat.)

Žáci by po přečtení textu a zodpovězení otázek měli mít obecnou představu, jak vypadal život v Československu v době komunismu. V odpovědích obzvláště zdůrazníme informaci o tom, že většina lidí na veřejnosti říkala něco jiného, než si skutečně myslela, a to proto, aby neměla problémy. Tato informace bude totiž důležitá v další aktivitě.

Doba realizace: 7 minut

5) Rozhovor na téma „fráze“

Další aktivita se bude týkat tématu „fráze“ a bude probíhat frontálně, učitel se bude ptát postupně na různé otázky, jejich formulace může uzpůsobovat podle toho, jak na ně budou žáci reagovat. Zahájíme otázkou: „Co tím myslíte, když říkáte „Dobrý den“? Přejete opravdu někomu, aby měl dobrý, hezký den?“ Pravděpodobně alespoň někteří žáci odpoví, že to říkají, protože je to zdvořilé, lidé to tak říkají, je to fráze. Následují tedy otázky: „Co je to fráze? Znáte nějaké fráze?“ Možné odpovědi mohou být např.: Fráze jsou určitá slovní spojení, která používáme automaticky a už ani nepřemýšlíme nad tím, co doopravdy znamenají. Fráze může znamenat prázdné, povrchní mluvení, prázdná slova. Už to není komunikace v pravém slova smyslu. Dále se ptáme: „Co se může stát, když lidé příliš často používají fráze?“ Tady může být odpovědí hned několik. Možná si žáci spojí tuto otázku s básní a odpoví, že fráze mohou způsobit nedorozumění a z nedorozumění pak mohou vzniknout hádky, nebo třeba partnerské krize.

Nyní učitel shrme, na čem jsme se společně shodli. Na základě takto získaných poznatků přecházíme k další otázce: „Myslíte si, že báseň *Bariéra* může mít ještě jiný smysl? Může mít souvislost s dobou komunismu? Jakou?“ V této fázi se dostáváme na rovinu interpretace, která vyžaduje určité kulturní a historické znalosti. Nyní by žáci měli využít poznatky, které získali v předchozích aktivitách (zejména poznatky o komunistickém režimu). Zformulovat odpověď na tuto otázku nebude pro žáky jednoduché, ale společnými silami bychom měli dojít k tomu, že lidé v době komunismu se báli na veřejnosti říci, co si doopravdy myslí, a tak používali často fráze, tedy prázdná slova. Nejenže tak mohlo docházet k nedorozuměním mezi lidmi, ale často to znamenalo také vztahy mezi lidmi, nevěděli, komu mohou věřit a jestli to, co druzí říkají, je myšleno

vážně, nebo je to jen fráze. A tak docházelo v celé společnosti ke krizi v mezilidských vztazích. Slova v básni *Bariéra* tak mohou představovat právě prázdná slova, fráze, které způsobují krizi v mezilidských vztazích a rozdělují lidi (místo aby je spojovaly, jak by to bylo ve skutečné komunikaci).

V případě zájmu studentů můžeme uvést některé příklady frází z dob komunismu, např. budování socialismu, třídní nepřítel apod.

Doba realizace: 7 minut

6) Text o Václavu Havlovi. Otázky na porozumění.

Učitel žákům řekne, že se nyní dozvedí něco více o autorovi básně Václavu Havlovi. Žáci mají text k tématu ve svých pracovních listech. Žáci si text přečtou sami a odpovědí na otázky pod ním. Odpovědi pak společně zkontrolujeme a důležité souvislosti znovu zdůrazníme (zejm. téma komunikace mezi lidmi v jeho básních a hrách, ale také to, jak nejen jeho, ale i spoustu dalších lidí poznamenala doba nesvobody, a že musel za své názory do vězení).

Tento úkol opět ověřuje porozumění textu. Žáci mají získat základní informace o významné osobnosti moderních českých dějin, Václavu Havlovi, a zároveň si tyto informace spojit s předchozími poznatky získanými z četby básně a textu o komunismu.

Doba realizace: 7 minut

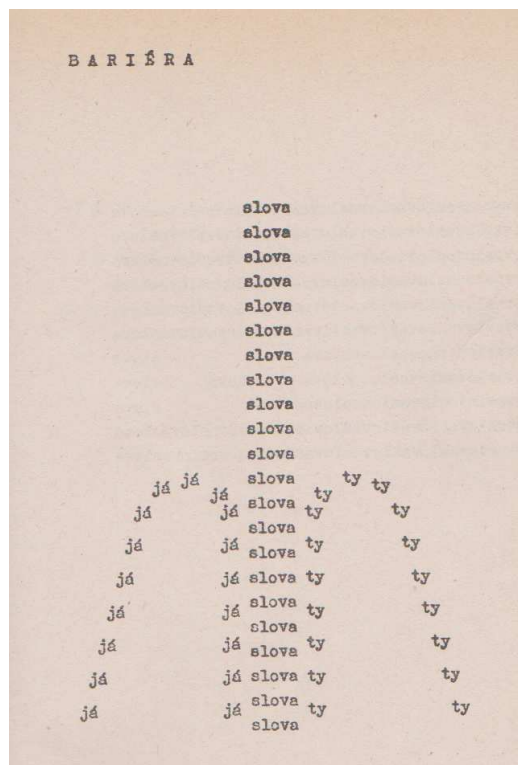
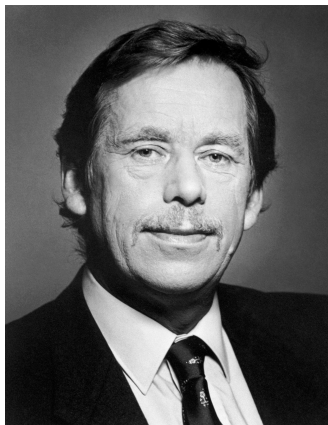
7) Tvorba básně – samostatná práce

Zadání úkolu nalezneme v pracovním listě. Dáme asi 5 minut času na samotnou tvorbu. Všechny básně pak položíme na jednu lavici a prohlížíme si, co studenti vytvořili. Každý student má také stručně vysvětlit svou volbu slov / vět. Úplně na závěr promítneme na tabuli Havlovu verzi a zeptáme se, proč vybral do „mříže“ právě slovo svoboda (je to jako ironie až sarkasmus).

Doba realizace: 13 minut

Pracovní list

1) Přečtěte si báseň *Bariéra* a zamyslete se nad tím, jaká je souvislost mezi názvem básně a tím, jak vypadá.
Co chce básník čtenáři říci?



2) Kdo je autorem básně?

Zkuste se zamyslet: Co víte o Václavu Havlovi? V jaké době žil Václav Havel?

Poté si přečtete si následující text a odpovězte na otázky pod ním:

Komunistický režim v Československu

Komunistický režim v Československu začal v únoru 1948 (komunisté to pojmenovali „Vítězný únor“) a skončil v listopadu 1989 Sametovou revolucí. Bylo to období totality, nesvobody. Volby sice existovaly, ale nebyly svobodné, byly pouze formální, všichni museli volit komunistickou stranu. V Československu se nerespektovala lidská práva, lidé nemohli svobodně cestovat, nemohli psát a říkat to, co si mysleli.

Lidé, kteří s komunismem nesouhlasili, měli 3 možnosti – emigrovali, nebo protestovali, nebo navenek spolupracovali a nedělali problémy, ale vnitřně nesouhlasili - mysleli si něco jiného, než říkali na veřejnosti – těchto lidí bylo nejvíce.

Hodně lidí, kteří protestovali proti komunismu, bylo ve vězení, nebo dokonce odsouzeno k smrti (hlavně v 50. letech). Autoři, kteří byli ke komunismu kritičtí, nesměli své knihy vydávat. Byla omezena svoboda slova a všechny knihy procházely cenzurou.

Odpovězte:

- Kdy vládli komunisté v Československu? Kdy jejich vláda skončila?
- Jak vypadal život v Československu v době komunismu?
- Co dělali lidé, kteří s komunismem nesouhlasili? Jak se chovala většina těchto lidí?
- Co se mohlo stát lidem, kteří protestovali proti komunismu?

3) **Zamyslete se:**

Co je to fráze? Co se může stát, když lidé příliš často používají fráze?

Myslíte si, že báseň *Bariéra* má nějakou souvislost s tím, že vznikla v době komunismu?

4) Václav Havel

Václav Havel

Václav Havel

Václav Havel (1936 – 2011) kritizoval komunistický režim a bojoval proti němu. Václav Havel byl spisovatel a politik. Psal dramata, básně a eseje. Jeho rodiče byli bohatí, ale komunisté jim jejich majetek a peníze vzali. Václav Havel nemohl studovat na vysoké škole, kterou si vybral, a nemohl dostat žádnou dobrou práci, protože nesouhlasil s komunismem a protestoval proti němu a protože jeho tatínek byl kapitalista. Václav Havel pracoval v divadle Na Zábradlí jako kulisák, později začal psát divadelní hry. Tématem jeho divadelních her byl často jazyk a komunikace, fráze, krize mezilidských vztahů (např. hry *Zahradní slavnost*, *Vyrozumění*). Kvůli svým názorům a kritice komunismu byl Václav Havel také 4 roky ve vězení.

5) Odpovězte:

Kdo byl Václav Havel?

Jak komunismus ovlivnil jeho život?

Co je častým tématem Havlových divadelních her a básní?

Proč byl Václav Havel ve vězení?

6) Tvoříme básně

Zahrajte si teď chvíli na básníky. Václav Havel psal tzv. vizuální básně, které měly nějaký tvar. Jedna z nich je tady, ale chybí v ní slova.

Zkuste místo čárek doplnit slova nebo věty. Jaké téma by asi podle vás mohla tato básně mít?

