

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Návrh obsahu volitelného literárního semináře pro gymnázia
zaměřeného na rozšíření literárně teoretických znalostí a
interpretačních dovedností s využitím tvorby generace českých
básníků debutujících po roce 1989

Project of the optional seminar for grammar schools focused on
extending the theoretical knowledge and the interpretation skills of
poetry based on the production of Czech poets publishing after 1989

Bc. Šárka Roldánová

Vedoucí práce: doc. PhDr., Ondřej Hník, PhD.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy Český jazyk – Dějepis

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce s použitím uvedené literatury a že všechny uvedené prameny a literatura byly řádně citovány. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 7. 2015

.....

podpis

ABSTRAKT

Práce formou volitelného literárního semináře zpracovává učivo, jež v současnosti často zůstává na okraji zájmu učitelů i žáků, a snaží se ho tvůrčím způsobem využít tak, aby byl v žácích podporován pozitivní vztah k literatuře, zejména k poezii. V souboru několika podrobně zpracovaných příprav si klade za cíl představit současnou českou poezii a v souladu se zásadami Rámcového vzdělávacího programu práci s básnickými texty pojmout takovou formou, která v žácích bude probouzet zájem o toto odvětví literatury a přirozeně proaktivní přístup při její interpretaci. Zároveň systematicky rozšiřuje znalosti žáků v oblasti literární teorie a to s důrazem na schopnosti jejich praktické aplikace. Posledním úkolem práce je přispět k prolomení tabu, které o poezii panuje mezi učiteli, a dát jim inspiraci pro výuku tohoto učiva.

Klíčová slova

poezie

česká poezie

současná poezie

verš

strofa

rým

volný verš

intertextovost

ABSTRACT

The objective of the thesis is to enhance the role of poetry within the literacy education at grammar schools, which has been on the edge of teacher's and student's interest since a while. Following the existing binding rules of education the thesis is made to build up a positive attitude to poetry in students and targets to improve their knowledge and personal approach to this part of literature. While being focused on that its content struggles to extend their theoretical skills of literary interpretation as well as practical ones. Last but not least the thesis would like to avoid the stereotypes teachers keep about poetry and its application at school.

Key words

poetry

Czech poetry

contemporary poetry

verse

stanza

rhyme

free verse

intertextuality

Seznam zkratk:

ČJL – Český jazyk a literatura

v. o. – vzdělávací oblast

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV - rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RVP G - rámcový vzdělávací program pro gymnázia

GYM – gymnázium

SOU – střední odborné učiliště

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Význam a role poezie v RVP pro gymnázia.....	23
3	Obecné poznámky k přípravám.....	36
4	Přípravy.....	40
	4.1 Příprava 1.....	40
	4.2 Příprava 2.....	46
	4.3 Příprava 3.....	52
	4.4 Příprava 4.....	57
	4.5 Příprava 5.....	63
	4.6 Příprava 6.....	70
	4.7 Příprava 7.....	77
	4.8 Příprava 8.....	81
5	Závěr.....	86
6	Seznam vybrané použité literatury.....	89
7	Seznam příloh.....	92

1 Úvod

„Poezie vyžaduje čas. Ta se nevyrábí na běžícím páse...Spisovatel může ráno vstát a říct si: dneska napíšu padesát řádků nebo pět set či tisíc slov. Pokud si něco takového říká básník, je to podvodník. To máte jako s diamanty. Kdyby se jich sbíraly celé koše, neměly by žádnou cenu: bylo by to jenom uhlí.“

- Jean-Michel Guenassia, Klub nenapravitelných optimistů –

Poměrně brzy jsem si, ještě jako studentka osmiletého všeobecného gymnázia, začala všimnout, že z nějakého důvodu se v rámci výuky české literatury dozvídám nepoměrně méně informací o tom, jak funguje poezie. Mé poznámky hýřily literárními pojmy, na hodinách se nacvičovalo psaní rozličných útvarů rozličných žánrů a stylů, poezie však jaksi z této činnosti zůstávala vyloučena. Nenechme se mýlit, přes svůj vřelý vztah k literatuře a knihám (v té době vybudovaný ovšem zejména přístupem mých rodičů) jsem nijak konkrétně netoužila, abych například do čtenářského deníku zpracovávala dojmy z četby poezie, která se mi po letech té komplexní ignorance zdála nesrozumitelná. Na druhou stranu jsem ale nerozuměla tomu, proč v rámci výuky čteme stále jen prózu, občas nějaké drama, a poezii takřka vůbec ne, když tolik autorů, o kterých se učíme, básně publikovalo. Důkazem tak sporého kontaktu s poezií možná budiž to, že si na rozdíl od obsahu bezpočtu prozaických textů celkem dobře pamatuji ty poetické, jimiž jsme se kdy během studia zabývali. Snad proto, že pro nás, a později se ukázalo, že nejen nás, zůstala poezie skryta, pamatuji si dodnes znění Nerudovy balady o Karlu IV., rovněž tak jedné určité pasáže z Máchova Máje, Bezručovy Maryčky Magdónovy a Wolkerovy Těžké hodiny. Ty verše ovšem pro mne dodnes nic neznamenají, jsou jen melodickým sledem slov, a když si je vybavím, v paměti mi volně asociují prázdné formulace, jež jsme se o každé z básní učili.

Osobně jsem se tento deficit snažila vyrovnat během svých vysokoškolských studií a poezie se stala běžnou součástí mé četby. Překvapující bylo, že mě to ani nestálo tolik energie, jakou jsem svého času spotřebovala například na ruské klasiky či středověké kroniky. To mě záhy přivedlo k přemítání o roli poezie v literární výchově, o jejím nutném či fakultativním zařazení do výuky a o tom, zda jako učitel mohu ovlivnit čtenářství celých ročníků žáků v případě, že jsem se sám během studií poezií nezabýval a nečtu ji. Tyto úvahy notně podporoval fakt, že jsem byla denně konfrontována s postoji svých spolužáků,

kteří (vzpomínám si na dvě jediné výjimky) vyjadřovali své obavy a nechut' se tímto odvětvím literatury zabývat jako studenti, a zřejmě tedy i jako budoucí učitelé. Nemluvil z nich však nezám, ale spíše strach z nepoznaného. Jízda na kole není těžká od chvíle, kdy se ji naučíme.

Snad z tohoto impulsu jsem se rozhodla završit své studium tématem, jež mne celý život míjelo. Mou prací tak nepřímo reaguji na neblahou zkušenost z mých studií, kde jsem viděla, že nejprve mí středoškolské učitelé, poté mí vysokoškolské spolužáci a tedy také budoucí učitelé, často zaujímají k poezii zbytečně zdrženlivý postoj, její interpretace se hrozí a k její četbě se uchylují spíše z povinnosti. Diplomová práce mi pomohla uvědomit si, že poezii lze ve výuce literatury využít na mnoho způsobů a není nutné se jí vyhýbat nebo ji odsouvat do pozadí. Mým cílem potom bylo, aby pomohla dalším učitelům, kteří si třeba nejsou ve výuce na poli poezie tolik jisti nebo jim chybí inspirace, najít metody a formy, jakými do výuky poezii dále integrují a budou k ní tak vztah pěstovat nejen v sobě, ale zejména ve svých žácích.

Tímto byl představen prvotní podnět vedoucí nakonec ke vzniku této práce. V souvislosti s mou diplomovou prací je nezbytné odpovědět na pár základních otázek. Těmito odpověďmi se tak pokusím postihnout dílčí cíle práce a obhájit také postupy, jež jsem při tvorbě práce zvolila. Otázky jsou zformulované následovně:

1. Proč literární seminář?
2. Proč je tématem semináře poezie?
3. Proč je čerpáno pouze z poezie autorů debutujících po roce 1989?
4. Proč je seminář zaměřen na literární teorii?
5. Proč je seminář určen 3.-4. ročníkům gymnázií?

1. Literární seminář

V dnešní době se zdá být spektrum předmětů a jejich forem variabilnější, než tomu bylo dříve (a před vznikem RVP) a na téměř každé škole také funguje nabídka volitelných seminářů (ty ovšem nejsou věcí novou). Tyto volitelné předměty bezesporu umožňují studentům tříbit si své vlastní zájmové preference a nepřímo „zlidšťují“ školní docházku, která tak není jen souhrnem povinností, ale dává žákovi do rukou možnost volby.

Pro své téma jsem zvolila formu literárního semináře z několika důvodů. V první řadě volitelnost semináře umožňuje, že se na něm sejde skupina žáků, která má

pravděpodobně kladný vztah k literatuře, zajímá se o ni a má čtenářské návyky. Jistě, může se stát, že si v praxi někdo zvolí seminář z jiných důvodů než ze zájmu – například chce chodit na seminář s kamarádem nebo se mu hodí časový rozvrh semináře. I proto jednotlivé přípravy hodin nakonec v zásadě nevycházejí z předpokladu, jenž byl zmíněn výše, i když určité minimální požadavky na účastníky kladou.¹ Díky tomu naopak mohou přípravy posloužit i při výuce, která si bere za cíl vylepšit vztah studenta - nečtenáře k literatuře. Nicméně představu, že seminář budou opravdu navštěvovat žáci zajímající se o literaturu, lze považovat za reálnou i vítanou.

Jakýkoliv volitelný předmět může sloužit k tomu, aby se zaměřil na určitou problematiku ze vzdělávacího obsahu, buď proto, že na ni není ve výuce čas, nebo aby rozšířil vybraným žákům (respektive těm, kteří mají zájem) znalosti a dovednosti, které už v rámci obsahu získali. Volitelnost semináře této diplomové práce byla vhodná z obou uvedených příčin. Vzhledem k jeho zaměření a konečnému obsahu lze říci, že jeho náplň postihuje základní jevy, s nimiž jsou studenti v rámci literární výchovy na povinných hodinách seznamováni. Hodiny byly záměrně koncipovány pokud možno tak, aby v případě, že škola neposkytuje žákům volitelný literární seminář, mohly být použity i samostatně, zařazeny do běžné výuky. Na druhou stranu jsou ovšem v některých hodinách žáci seznamováni s pojmy, které jim z povinné výuky známy být nemusí a z hlediska svého významu nejsou ani pro žáky gymnázií nutným vzdělávacím obsahem.² Dále pak navržený seminář ve svém obsahu také postihuje oblast poezie, na kterou většinou nebývá v rámci povinné výuky dostatek prostoru (viz dále).

Poslední uvedená skutečnost zdůvodňuje, proč byla pro realizaci daného obsahu zvolena forma semináře. Vycházela jsem z hypotézy, že generace básníků, již začali publikovat (nebo oficiálně publikovat) až po revoluci v roce 1989, v rámci výuky předmětu Český jazyk a literatura mnohokrát nedostane vyhovující prostor na její postižení či vůbec na komplexnější seznámení se s ní. Tuto hypotézu jsem se pokusila ověřit v rámci rozeslaných dotazníků vybraným (zejména) pražským gymnáziím.³ Více o této hypotéze bude řečeno v kapitole věnované otázce č. 3 (viz výše). Seminář měl nicméně sloužit

¹ Nakonec se ukazuje, že poezie (jíž se navrhovaný seminář zabývá) je srozumitelná obdobně pro čtenáře i nečtenáře, tj. vztah k literatuře jako takové není nutnou podmínkou pro zdárný průběh hodin. VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 64.

² Čímž nechci říci, že jsou do příprav semináře zařazeny zbytečně, jen, že v obsahu literární výchovy středních škol už zastupují nadstandardní informace.

³ Dotazníky byly postoupeny fakultním gymnáziím Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, jejichž kompletní seznam je dostupný na webové stránce fakulty: <http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=792>. Dále byly rozeslány dalším gymnáziím dle náhodného výběru.

k tomu, aby časově vykompenzoval nedostatek prostoru pro rozvedení této problematiky v povinné výuce.

Nakonec byl seminář vybrán rovněž proto, že na školách často představuje jakýsi doplňující předmět, v němž se žáci zabývají určitými vybranými jevy, popř. se například v závěrečných ročnících v jeho rámci připravují na maturitní zkoušku či si rozšiřují a upevňují znalosti, potřebné pro blížící se přijímací zkoušky na vysokou školu. Tato zmíněná příprava není předmětem náplně navrhovaného semináře. Seminář ale nabízí nejen to. Neumožňuje pouze se v jeho rámci zabývat vybraným učivem, kterému se běžně ve výuce nemůže učitel tolik věnovat, jak bylo řečeno výše. Učitel zde má také možnost zvolit jiné uchopení učiva, než uplatňuje v souladu s plněním školního plánu. Může zkoušet různé formy práce, sledovat důsledně vybrané výukové cíle, podporovat účastníky ve větší míře v tvořivé literární činnosti a volit kooperativní principy výuky na úkor frontálního, který naopak v povinné výuce zpravidla převažuje.

Posledním motivem k volbě semináře jako formy semináře zaměřeného na recepci poezie byl ten pragmatický fakt, že je seminář z podstaty určen zájmové skupině, v tomto bodě pak v tom smyslu, že není poskytován plošně pro celé třídy, ale menší skupiny dětí z těchto tříd. Je jistě náročné v určitých případech učinit poezii smysluplnou pro celou třídu různě schopných studentů⁴, a přestože se studenti odlišné úrovně dovedností mohou sejít i v menší skupině lidí, alespoň částečně se, myslím, na poli semináře tato pravděpodobnost odbourává. Navíc na semináři s menším počtem studentů přinejmenším vzniká prostor s tímto problémem pracovat a učitel může mít více času se jím vůbec zabývat.

2. Poezie jako ústřední téma literárního semináře

Příčiny, jež mne dlouhodobě vedly k výběru tématu diplomové práce, jsem nastínila dříve. Zároveň jsem si přála vytvořit práci prakticky zaměřenou, v rámci možnosti využitelnou bezprostředně v učitelské praxi, oblast jejího zaměření proto nebylo tak těžké hledat. Nejen z různých výzkumů a publikací vyplývá dříve uvedená skutečnost, že totiž poezie bývá často v literární výchově na školách marginalizována. Například už od osmdesátých let minulého století tento fenomén zkoumali v Anglii a docházeli k takovým výsledkům, že ve vyučování literatury na vybraných školách byl podíl poezie mezi

⁴ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 43.

literárními texty minimální.⁵ Tento přístup se, zdá se, od těch dob příliš nezměnil. Učitelé se nadále nejen v Británii bojí pracovat s poezií a jen stěží mohou žáky k četbě a pozitivní recepci poezie vést, jestliže k ní sami nemají vztah.⁶ Pakliže jsem tedy chtěla zvolit téma semináře, jež by byl především užitečný a v něčem by kompenzoval nedostatky v literární výchově na českých gymnáziích, poezie byla k tomuto účelu velice příhodná. Je paradoxní, nakolik mně samotné tato volba připadala prospěšná ve srovnání s možností věnovat se v semináři próze či dramatu, což se mi v okamžiku výběru zdálo jen nošením dříví do lesa.

Co je ještě paradoxnější, že poezie jako druh literatury je ve vnímání na školách často nazírána pod vlivem stereotypů, jejichž pouhou reflexí však už žáci i učitelé mohou docházet k přehodnocení svého přístupu a pozitivního vnímání poezie. Lze tedy vlastně vyzorovat opačný proces než u recepcí prózy, k níž zpravidla žáci přistupují otevřeně a bez obav, aby zjistili, že některé konkrétní texty se jim nelíbí, nerozumí jim, nezajímají je. Již dříve citovaný Jaroslav Vala ve svém výzkumu recepcí poezie gymnazistů a žáků ZŠ například došel k zajímavému zjištění, že ani jedna zkoumaná kategorie studentů neče poezii ráda, zároveň však odmítá tvrzení, že by se jí bála. Jejich postoj Vala označuje spíše za lhostejnost a nepochopení.⁷ To zpětně částečně reflektuje mou poznámku o charakteru přístupu k poezii mých spolužáků na VŠ. Zatímco však takový postoj značně determinuje možnosti učitelského vlivu na své žáky v této oblasti, nemá prokazatelný vliv na schopnost žáků poezii vnímat v okamžiku, kdy jsou s ní konfrontováni. Vala přímo říká, že ač žáci mnohdy poezii vědomě a ze zásady odmítají, jsou jí emocionálně osloveni, aniž si to připouštějí.⁸ Jsem toho názoru, že tímto je nepřímo vystižena zásadní deviza poezie, kterou spatřuji v její schopnosti bezprostředního emocionálního zasažení čtenáře prostřednictvím ztotožnění se s lyrickým subjektem⁹, jazykové invence či celkového estetického účinku umocněného těmito dojmy. Ačkoli tedy báseň třeba číst nechceme, nezajímá nás a vstupujeme do kontaktu s ní na základě negativních stereotypů, náš dojem z ní může být nakonec překvapivě pozitivní. Co ale vede žáky i učitele k těmto stereotypům, které jejich činnost svazují a udržují jejich neopodstatněný odstup od poezie, jenž evidentně na českých školách přetrvává?

Jistě základ celého problému spočívá v samotném chápání smyslu poezie. Proč bych ji měl jako učitel vyučovat? Proč bych ji měl jako žák číst? Zatímco pro učitele není

⁵ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 30-31.

⁶ Tamtéž. s. 31.

⁷ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 75.

⁸ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 34.

⁹ Tamtéž. s. 29.

složitě přesvědčit žáky o úloze dopisu či inzerátu, vlivem vzdělávacího klimatu, zaměřeného na „upotřebitelné poznatky“, může být zprostředkování úlohy básně v takovém systému již předem problematické a může docházet k opakovanému vytváření dojmu, že je poezie věc v dnešní době nepodstatná.¹⁰ Poezie ovšem je součástí literatury a měla by tedy být plnohodnotnou součástí literární výchovy, respektive vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rámci RVP. Je tedy na učiteli, aby si sám tento smysl formuloval, přesvědčil se o něm (třeba vlastní četbou poezie) a v souladu s tímto přesvědčením (jestliže o smyslu nebude přesvědčen, jen stěží přesvědčí své žáky) se soustavně pokoušel toto vědomí smyslu upevňovat ve svých žácích.

Tímto byl zároveň naznačen další aspekt, ovlivňující žákův vztah k jakémukoliv učivu. Je jím samotná osoba učitele, který může studenty odradit svým osobním vztahem k dané problematice (viz výše), ale i zvolenými texty, formami práce či očekáváním, které vůči studentům podvědomě nebo vědomě zaujímá.¹¹ Jeden z Valových průzkumů, realizovaný v nižších ročnících olomouckého gymnázia, dokonce přišel s výsledkem, kdy se 42% respondentů domnívalo, že jejich vztah k literatuře ovlivňuje osobnost učitele více než v jiných předmětech (není uvedeno, zda všech ostatních, nebo nějakých konkrétně definovaných).¹² Je pravda, že v běžné praxi můžeme my učitelé často zapomenout na skutečnost, do jaké míry myšlení svých žáků ovlivňujeme nebo můžeme ovlivnit a tuto svoji úlohu tak můžeme často podcenit. Všeobecně se ukazuje, že žáci intenzivně vnímají a pozitivně hodnotí osobní zaujetí učitele prací, kterou s žáky dělá, přičemž si k tomuto jejich uspokojení málokdy vystačí s pouhým sdělováním akademických definic.¹³

V neposlední řadě v přístupu k poezii ovlivňuje žáka četba. Žákovské představy o poezii jsou bezesporu podmíněny rozsahem a druhem jeho četby. A to nejen té, kterou si sám vybírá, ale také té, kterou (a kdy, a v jaké míře) mu poskytne při výuce učitel. Kateřina Homolová v rámci zkoumání tendencí pubescentního čtenářství dospěla ve svých výsledcích ke zjištění, že učitelé často podceňovali úroveň čtenářství svých žáků. Žáci četli raději a častěji, než o nich vyučující soudili.¹⁴ Její výsledky nelze sice považovat za určující, ale spíše ilustrativní, rozhodně však nutí k zamyšlení.¹⁵ Jako jedno z úskalí uchopení literární výchovy bývá běžně uváděno právě podceňování žáka učitelem. Závěry

¹⁰ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 51.

¹¹ Tamtéž. s. 31.

¹² Tamtéž. s. 24.

¹³ Tamtéž. s. 25.

¹⁴ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. s. 74-77.

¹⁵ Homolová zkoumala své hypotézy na pouze pěti základních školách, což není počet dostačující k nějakému zevšeobecnujícímu závěru.

Homolové by teoreticky mohly potvrzovat tendence ve školním pojmání poezie, jež popisuje Vala i další.

Podceňování intelektuální kapacity adolescentů a jejich čtenářské gramotnosti jde totiž evidentně ruku v ruce s přeceňováním poezie jako učiva a literárního odvětví obecně. Proč se vlastně učitelé poezie ve výuce často tolik obávají, a když, pracují s ní s malým sebevědomím? Ve svých dotaznících jsem se občas v rámci odpovědí setkala s podivnými formulacemi. Jeden z recipientů například na otázku, v jaké míře poezii do výuky zařazuje, odpověděl jednoduchým příměrem, že se totiž básním věnuje do takové míry, do jaké se konkrétní kolektiv žáků o ni zajímá. Jestliže se nezajímají vůbec, zařazuje do výuky „minimum“. Co to znamená *minimum*? Jinde jsem se dočetla názor, že studenti obecně méně čtou a to se odráží na jejich zájmu o poezii a schopnosti pochopit umělecký text. To znamená, že pouze aktivní čtenáři jsou schopni přijímat básnický text a že u těch, co nečtou, nelze předpokládat zájem o poezii? Obecně mnohé odpovědi vzbuzovaly znepokojivý dojem, že učitelé často tak nějak čekají na ty vhodné exempláře žáků, kterým budou moci ve výuce poezii dále přiblížit. Zároveň jsem zaznamenala, jak slabě rezonuje i v uvedených dvou případech, jakousi neschopnost považovat poezii za něco standartního, nevýlučného a neexkluzivního.

Právě pokus uchopit učivo poezie bez zatížení obecných předsudků, získaných během vlastních studií a vyzorovaných z okolí, je výsostným cílem mé práce. Pokusit se přistoupit k poezii s respektem, avšak také sebevědomě, beze strachu. Chce dosáhnout toho, aby učitel, pokud je to možné, k podobným výrokům, které zazněly výše, vůbec nedošel. Aby prostřednictvím navržených příprav představil svým žákům poezii jinou optikou, než je veskrze stále ještě zvykem, ne „v izolaci ve zlaté rakvi“. Aby se jimi sám inspiroval a zamýšlel se nad poezií v rámci své výuky bez ostychu. Přestože všeobecně platí, že poezie patřila v dřívějších dobách k uměleckým projevům vyššího stylu, od těch dob se společnost značně proměnila, gramotná i vzdělaná vrstva obyvatel se rozšířila a není důvod udržovat poezii nadále na vznešeném piedestalu, což není dle Valy mnohdy výsledkem akademické zkušenosti učitele, ale jeho frustrace.¹⁶

Básník Jiří Žáček jednou napsal, že básně nás učí ptát se. To je jistě pravdivá úvaha, vždyť interpretace básnického textu může být jen málokdy zcela jednoznačná. Z velké části proto, že často a intenzivně pracuje s takovými motivy jako je láska, bolest, krása, a takové subjektivní emoce můžeme jen stěží jednoznačně zprostředkovat druhému.

¹⁶ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 44.

Jestliže Vala zobecňuje, že každé literární dílo je vnímáno individuálně, báseň potom obzvlášť, jelikož využívá specifického jazyka a kumuluje obrazotvorné jazykové prostředky, které objektivní výklad znesnadňují.¹⁷ Jaký pak může být pro učitele vhodnější výukový materiál než ten, jenž apriori vede žáka k vlastnímu prožitku, k otázkám. V dnešním českém školství, jež klade důraz na rozvoj komunikačních dovedností dětí, je přece text, jenž produkuje pluralitu interpretací, vyžaduje konfrontaci názorů a zároveň nežadá jednoznačné řešení, pro učitele ideálním prostředkem takového rozvoje. Souhlasím pak s názorem jednoho svého respondenta, který z těchto důvodů považuje práci s poezií mnohdy jako efektivnější cestu ke čtenářskému prožitku. Takový prožitek pěkně vystihl i Václav Černý, jenž ve své stati napsal: „Musím čas od času něco dělat rukama, podržet se dřeva, písku, malty. Verš, to je taky dřevo, písek a vápno. Cítím jazyk fyzicky... Ten rytmus hmoty dotýkané rukama, celým tělem.“¹⁸ Tato práce tedy nejen, že reaguje na problémy spojené s výukou poezie, ale klade si za cíl pomoci zprostředkovat tyto unikátní prožitky žákům. Žádný učitel by neměl tuto osobní zkušenost žákům upírat jen proto, že sám k poezii vztah nemá, už proto, že se jedná o účinný prostředek pro osobnostní růst každého studenta.¹⁹

3. Uplatnění současné české poezie ve výuce semináře

Oblast současné české poezie byla po obecném odporu k poezii na školách nejdůležitějším impulsem, jehož výsledkem je tato práce. Českou poezii po roce 1989 jsem pro jednotlivé přípravy hodin zvolila, aby tak seminář zároveň částečně zaplnil bílé místo ve výuce literatury na gymnáziích. Dle mého skromného výzkumu (dotazníky) už učitelům na příslušné autory a jejich tvorbu nezbyvá příliš času, navíc se někteří v učebnicích nevyskytují nebo ne systémově jako je tomu u starších autorů. Většinou se tedy jedná o individuální přehled dané učebnicové edice, některé pak určité autory sdružují do příbuzných skupin, některé naopak volí jejich spíše namátkový výčet. V každém případě je výsledkem velice rozmanitá oficiální interpretace tohoto období, takže je pro učitele obtížnější řadit je do literárního kontextu, studenty s nimi proto seznamují spíše fragmentárně. návratnost dotazníků byla bohužel velice nízká, přesto odpovědi

¹⁷ Vala toto nazývá „nespecifikovaná řeč“. VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

¹⁸ ČERNÝ, Václav. *Soustavný přehled obecných dějin literatury naší vzdělanosti* (4). Praha: Academia, 2009. s. 474.

¹⁹ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 41, 56.

respondentů, kteří dotazník vyplnili, potvrzují takový stav. Dotyční vyučující si dle svých slov tvoří vlastní přehledy těchto autorů, využívají texty stejných autorů nesynchronně v různých ročnících, popř. se k problematice vůbec s žáky nedostanou. V zásadě jejich odpovědi vyjadřovaly určitou nezakotvenost daného obsahu v jejich výuce a školním vzdělávacím plánu jejich domovské školy.²⁰

Odstranění těchto zjevných nedostatků ovšem není předmětem samotných příprav, naopak by se dalo říci, že je těchto nedostatků využito v pozitivním slova smyslu, jenž následně vysvětlím. Předem je vhodné připomenout, že volitelný literární seminář je bezesporu velmi vhodným nástrojem k tomu, aby se v jeho rámci učitel se studenty věnoval něčemu, co je buď v rámci školního vzdělávacího programu nadstandardní, nebo opomíjené. Proč nakonec došlo k volbě právě tohoto období literatury a proč jsem se nezaměřila třeba na antickou poezii, která také do školního kánonu zrovna nepatří?

Odpověď na tuto otázku hledejme právě ve výše zmíněných nedostatcích v uchopení problematiky básníků publikujících po roce 1989 ve výuce české literatury na gymnáziích. To, že je tato generace autorů dosud ve školních plánech často nekomplexně či nejednotně zastoupena, umožňuje učiteli na druhou stranu vyhnout se určitým nešvarům, které ho při výuce nutně provází. Jestliže považujeme literární seminář za prostředek doplňkové výuky v už tak značně přeplněném plánu pro gymnaziální období, jakákoliv jen matně zmapovaná oblast literatury nám dává velký prostor pro jeho originální realizaci a jako učitele nás osvobozuje od předpokladů, s nimiž do výuky vstupujeme, chystáme-li se například studenty seznámit s literaturou národního obrození. Takové tendence, jež byly zmíněny výše, že si například tvoří učitelé přehledy těchto autorů dle vlastního výběru, může být tedy v závěru ku prospěchu věci, jelikož učitel není svázán tím, co a jak učil jaký jeho kolega, co viděl v jaké učebnici či co si pamatuje sám ze školy. Má možnost si náplň semináře zorganizovat po svém, aniž by byl nutně podmíněn nějakou předchozí zkušeností. Takový přístup, na který se při každodenní výuce v záplavě cílů lehce zapomene, s sebou přináší ještě další důležité pozitivum. Přistupuje-li učitel k učivu tvůrčím způsobem oproštěn od minulých plánů, učebnic a jiných pomůcek pro orientaci v učivu, lze předpokládat, že se přestává soustředit na samotný teoretický obsah učiva a soustředí se na samotné žáky, jejich čtenářskou recepci, schopnost interpretace a vůbec všechny dovednosti, které lze a je žádoucí v literární výchově rozvíjet. Domnívám se, že přesně takové pojetí výuky dovoluje nejen prostředí volitelného semináře, ale rovněž

²⁰ Odpovědi v tomto smyslu poskytli vyučující Gymnasia Jižní Město, Praha, Gymnázia Sázavská, Praha a Gymnázia Palackého, Mladá Boleslav.

vzdělávací obsah, který se věnuje právě na současné české poezii. Takového pojetí jsem se také snažila dosáhnout v rámci svých příprav.

Protože literární seminář si jako ostatní mohou studenti v určitém ročníku sami zvolit, měl by si vzít za cíl žáky bavit. Měl by je inspirovat, představit jim něco, s čím by se na běžné výuce nesetkali nebo čemu by nevěnovali pozornost, zorganizovat výuku jinak, než jsou zvyklí. Autoři, kteří debutovali po roce 1989, „mluví stejnou řečí“. Buď se jedná o autory, kteří mnohé roky psali takzvaně „do šuplíku“ a mají tak jedinečnou životní zkušenost, která generaci dnešních gymnazistů může oslovit stejně, jako básně ostatních, kteří patří k věkovým kategoriím jejich rodičů až k téměř jejich vlastní. Autoři tohoto období mají schopnost mladé zaujmout svobodou projevu i témat, která do literatury po revoluci vstoupila,²¹ autoři hlavně nejmladší generace jsou jim pak bližší nejen díky podobným životním zkušenostem, ale rovněž způsoby prezentace, které využívají a které jsou žákům důvěrně známé – internet, sociální sítě, kavárny, kluby.²² Takoví básníci se pak žákům téměř fyzicky zhmotňují a jejich vzájemný kontakt má potenciál být mnohem intenzivnější, než když pracují s tvorbou autorů minulých století. Jsem toho názoru, že jejich poezie je žákům okolo osmnácti let přístupnější také díky často rozvolněnějšímu verši a obecně básnickým prostředkům, které jsou aktuálnější, čitelnější a nezdědka nevyžadují takovou čtenářskou přípravu jako pevnější verše autorů starších období, 19. století a dříve.

Poezie „porevolučních básníků“ tak vyhovuje účelu navrženého literárního semináře v mnoha kritériích. Je aktuální, vyjadřuje se často k aktuálním tématům, jež se přímo dotýkají i čtenářů, nabízí se tak jednodušší cesta k osobnímu prožitku podpořenému čtenářovou zkušeností. Máme nyní na mysli čtenáře vybraných ročníků, tedy žáky ve věku mezi 17-19 lety. Mnozí zástupci této generace jsou velmi mladí a přibližují se svým čtenářům už jen tím, jakým způsobem svou tvorbu prezentují, čímž se k mladému čtenáři dostávají opět o krok blíže. Zároveň se v rámci literatury jedná o dostatečně neprobádanou a neokomentovanou oblast, v níž má učitel i student velkou svobodu a dovoluje oprostít se od takových projevů výuky, která by se soustředila jen na prokázání znalostí ze strany žáka a dodržení určité chronologie ze strany učitele. Umožňuje soustředit se bezprostředně také

²¹ Více viz NIKLESOVÁ, Eva. K vybraným tendencím v současné české literární komunikaci se zaměřením na prozaickou tvorbu. In *Od teorie jazyka k praxi komunikace IV. Sborník prací členů Katedry českého jazyka a literatury*. Editoři: BÍNA, Daniel; ZELENKA, Miloš. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2010. s. 143.

²² Tamtéž. s. 144.

na emocionální prožitek žáka, jeho vlastní interpretaci, uvažování.²³ Vzhledem k nepříliš pozitivní situaci, jež panuje na školách, co se výuky poezie a její recepce týče, může tvorbu současných autorů učitel dále využít jako učivo, které je v mnohých ohledech jednodušší a přístupnější a neodradit tak ty jedince, kteří do poezie ještě příliš nepronikli.²⁴ Nakonec se také může jednat od učitele o rozumný krok za účelem seznámení se s čtenářským vkusem svých žáků. V dnešní době jsou učitelé vzýváni k tomu, aby nenutili svým žákům literaturu, která je nepřiměřená jejich věku, čtenářským schopnostem a zájmům, a aby je naopak nechali číst ty knihy, které je zajímají a rovněž se zajímali o to, co čtou, ač se v počátku jejich čtenářství může jednat i o brakovou literaturu. Protože poezie není většinová záležitost a učitelé jí běžně ve škole nevěnují tolik pozornosti, lze předpokládat, že až na výjimky mají studenti ve své čtenářské zkušenosti ve srovnání s prózou několik let zpoždění. Moderní poezie jako taková může pomoci tuto nezkušenost překlenout z důvodů, které již byly zmíněny výše, a může vzbudit mezi žáky o toto odvětví zájem méně násilně, než když je přinutíme k interpretacím básní třeba středověkých autorů.²⁵

Co se týče výběru textů, jež byly v rámci příprav použity, byly vybrány na základě seznamu autorů, který byl pro tyto účely zhotoven. Uchýlila jsem se tak podobnému postupu, jenž byl popsán výše, více o něm bude řečeno v kapitole Obecné poznámky k přípravám.

4. Poezie – praxe, ale také teorie

„Podstatným znakem umělecké literatury je její estetický obsah. Úkolem literární výchovy jako esteticko-výchovného předmětu pak je rozvíjet vnímavost žáků pro estetické hodnoty literatury a tím i rozvíjet estetické city.“²⁶ Přestože je v určitých formulacích nutné brát Cenkovu publikaci s rezervou, nelze než s mnohými souhlasit. V dnešní době se konečně ustupuje od vědomostního pojetí literární výchovy a vnímání její estetické funkce je jejím důležitým kritériem. Učitelé se začínají hlouběji se žáky věnovat jejich četbě a

²³ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 74, 106.

²⁴ Přestože bych ráda věřila tomu, že v posledních ročnících gymnázií žáci už určitý vztah k poezii vybudován mají, zdá se, že jsou to většinou spíše jednotlivci, proto považuji tento postup „od jednoduššího“ za užitečný, obzvláště v ročníku třetím, kdy má možnost učitel v tom závěrečném přejít k obtížnějšímu učivu. O tomto postupu více viz VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 105-106.

²⁵ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 74.

²⁶ CENEK, Svatopluk. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha: SPN, 1966. s. 73.

zajímají se o jejich rozdílné názory, přičemž schopnost jejich sdělení a sdílení je pro ně důležitější než vůle dojít k všeobecně sdílenému názoru, který budou považovat za obecně platný.²⁷ Na základě mnohých rozhovorů s aktivně působícími učiteli jak na gymnáziích, tak na základních školách, jsem toho názoru, že na poli poezie toto neplatí. Problematický vztah žáků a učitelů k poezii, jenž byl popsán výše, činí stejně problematickým vývoj v přístupu k ní, takže tam, kde se didaktické přístupy mění, mění se u poezie pomaleji a velice individuálně, spíše v závislosti na osobních zkušenostech a schopnostech konkrétního učitele. Pokusit se posunout takový přístup blíže k současným trendům v literární výchově byl jedním z cílů navrhovaného literárního semináře.

Přestože je estetická funkce tím, co činí uměleckou literaturu literaturou, nelze zapomenout na další složku této literárnosti,²⁸ s níž estetika koexistuje v takové harmonii, jíž ve výsledku říkáme umění. Když jsem přemýšlela nad obsahovou stránkou jednotlivých hodin navrhovaného semináře, uvažovala jsem nad nějakým společným znakem, zastřešujícím prvkem, který by je spojoval. Protože výběr textů, a tudíž i autorů, pro konkrétní přípravu probíhal na základě užšího seznamu už náhodně, hledala jsem něco, co by tento jejich výběr obhájilo, opodstatnilo, a zároveň mělo samo o sobě důležitou, nenáhodnou úlohu. Tímto spojujícím článkem, výchozím i konečným bodem kruhu, který seminář ve svých hodinách opisuje, se stala literární teorie.

„Jestliže se do literárního vzdělání zařazují i základní poznatky z literární teorie, vychází se z přesvědčení, že o slovesném umění platí totéž, co platí o ostatních oborech lidské činnosti: literární tvorbu chápeme a prožíváme hlouběji, máme-li o ní teoretické vědomosti... Dílo, kterému čtenář porozuměl v jeho ideové a umělecké jednotě, se mu stává zdrojem radosti, obohacuje jeho poznání, rozvíjí smysly, působí na rozvoj myšlení, zušlechťuje city a jednání.“²⁹ Těchto pěti pozitiv, která Cenek přikládá významu literární teorie, se práce pokouší dosahovat v rámci literárního semináře. Souhlasím s obecnou myšlenkou, že literaturu nelze oddělit od její teorie, respektive jestliže nebudeme disponovat určitými znalostmi z teorie, zůstane nám jedna celá dimenze literárního díla zcela skryta. V rámci výuky potom, jestliže učitel obrací pozornost žáků ke struktuře, vzniku, formě literárního díla, tříbí jejich smysl pro specifické kvality umělecké literatury,

²⁷ Opačné tendence cituje ve svém příspěvku Jaroslav Toman. In *Od teorie jazyka k praxi komunikace IV. Sborník prací členů Katedry českého jazyka a literatury*. Editoři: BÍNA, Daniel; ZELENKA, Miloš. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2010. s. 153-154.

²⁸ O pojmu *literárnost* více viz ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005. s. 32-33.

²⁹ CENEK, Svatopluk. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha: SPN, 1966. s. 7.

dosahuje postupně jejich uvědomělejšího přístupu k dílu, prohlubuje žákův prožitek z četby.³⁰ Proto se ukázalo, že seminář, jenž je založen už na tak nejisté půdě, jako je poezie, navíc autorů současných, známých jen malému spektru čtenářů, by měl disponovat tímto základním kamenem, který koncept semináře podpoří. Zatímco současná česká poezie se na gymnáziích netěší široké popularitě a žáci o ní nemají široké povědomí, zkušenosti s literární teorií má každý žák, který se kdy dostavil na výuku českého jazyka a literatury. Je to oblast, do níž studenti gymnázií pronikají (musí pronikat) od počátku svého studia a učitel tak může ve výuce správně očekávat od žáků spolupráci, ve 3. - 4. ročníku gymnázií pak pokročilejšího charakteru.

Pochopitelně již existuje spousta materiálů věnovaných interpretaci básnického textu a neméně materiálů k literární teorii samotné. Vztahy literárně-teoretických poznatků a dovedností samostatně pracovat s textem jsou oboustranné a prohlubují se prakticky v celém průběhu literární výchovy.³¹ Ve své práci jsem se tak pokusila propojit literární teorii a didaktiku s poezií takovým způsobem, aby studenti sami, během své aktivní práce, přicházeli na onen fakt, že nelze oddělit jedno od druhého tak, aby se v uměleckém textu zorientovali, že nabývat nových znalostí z oblasti literární teorie nemusí být nezábavné či nesrozumitelné, protože jsem jako student schopen v textu mnoho odhalit sám a učitel mi spíše pomáhá nalezené pojmenovat. Cílem navrženého literárního semináře tak je vyhnout se vedení žáků k formálním vědomostem a naopak úzce spojit teoretické pojmy s jejich čtenářskou praxí a dovednostmi práce s textem. Protože volitelný seminář není nucen tak jako povinné předměty splnit určité množství učiva, je pro takové cíle velice vhodný a na rozdíl od běžné výuky se může snaže vyhnout tomu, že estetický a emocionální obsah v něm vedené literární výchovy ustoupí ve prospěch racionálního, pojmového obsahu.³²

Protože jak již bylo řečeno, by studenti předmaturitních či maturitních ročníku gymnázia měli mít určité penzum znalostí z literární teorie a to rovněž z oblasti versologie, rozhodla jsem se postupovat tak, že jsem sestavila základní skupinu pojmů, se kterými se během své docházky museli seznámit, a které jsem s podporou literatury považovala pro oblast moderní poezie za zásadní: verš, rytmus, metrum, strofa, rým, lyrika, volný verš, obraznost, intertextovost.³³ Z těchto pojmů jsem pak dále vybírala jednotlivá témata hodin semináře, s nimi se dále v rámci těchto hodin pracuje. V některých přípravách jsem volila postup určitého „odabstraktnění“ pojmu, tj. aby žáci prakticky pracovali s jeho projevy,

³⁰ CENEK, Svatopluk. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha: SPN, 1966. s. 13.

³¹ Tamtéž. s. 44.

³² Tamtéž. s. 45 a 65.

³³ Na základě průzkumu středoškolských učebnic a dále poté RVP G.

skutečně poznali jeho formy a dokázali je v básnickém textu odhalit. U jiných jsem pak zařazovala aktivity, které vědomosti o vybraném literárním pojmu rozšiřují.

V závěru lze shrnout, že důležitým účelem semináře je uchopit dvě v zásadě neoblíbené složky literární výchovy – literární teorii a poezii – a pokusit se ji „nenápadně“ implementovat do výuky tak, aby žák ani učitel nebyl vystaven konfrontaci se stereotypy, s nimiž k takovému učivu přistupuje, ale nechal se v podstatě unést tvořivou prací a zaujetím toho druhého a tak vlastně „nevědomky“ splnil úkol, jímž se v počátku nebyl ochoten náležitě zabývat. Principu jednoty teorie a praxe se v semináři snaží být dosahováno v nalezení rovnováhy pojmového učiva a jeho emocionálně estetických aspektů,³⁴ jež se často jeví jako jedna z velkých výzev literární výchovy obecně.

5. Studenti 3. - 4. ročníků gymnázií jako cílová skupina

Otázka, komu bude navrhovaný volitelný literární seminář určen, je poslední z těch, jež byly nadneseny v úvodu této kapitoly. Zacílení semináře na závěrečné ročníky gymnázií (čtyřletých či víceletých) bylo zvoleno z několika důvodů, jež budou následně popsány.

Předně bylo účelem semináře svým obsahem příliš nezasáhnout do již existujících chronologií školních vzdělávacích programů. V nich lze předpokládat, že se učivo moderní poezie objevuje standardně právě v plánech pro poslední ročníky, což je také důvodem, proč se mnozí učitelé k této oblasti literatury již vůbec ve výuce nedostanou.³⁵ Výsledkem pak je, že student gymnázia složí maturitní zkoušku, přičemž nemá téměř žádné povědomí o současných českých, natož pak zahraničních básnických produkcích, přestože školní vzdělávací program jeho školy to deklaruje (Ne, že by tento fakt někoho příliš zatěžoval). Možná by bylo obecně mnohem prozíravější tuto etapu české literatury z ŠVP pro povinnou vzdělávací oblast Český jazyka a literatura dle potřeb konkrétních gymnázií zařadit právě do obsahu volitelných seminářů, popř. ji infiltrovat například do didaktických her, dílen čtení, hodin věnovaných slohu, a to postupně i od nižších ročníků. Svým charakterem se přece jedná spíše o doplňující učivo, o literární proudy, které se teprve tvoří a vyvíjí, svým způsobem se zdá tedy vlastně nelogické pokoušet se je nějakým způsobem „kodifikovat“ v rámci povinné výuky předmětu ČJL v ŠVP. Ovšem tato otázka by vydala na samostatnou práci.

³⁴ CENEK, Svatopluk. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha: SPN, 1966. s. 45 a 67.

³⁵ Tento fakt byl mnohokrát zmíněn v dotaznících.

Cenek ve své stati říká, že zatímco děti nejsou schopny jemného estetického prožitku, raná dospělost je pro rozvoj estetického citění závažným obdobím a právě tehdy se pobouzí a rozvíjí rozumová činnost, teoretické myšlení, hodnotící soudy, snaha nejen něco přijímat, ale zároveň to promýšlet, analyzovat.³⁶ Těžko říci, jakým věkem zmiňovaná dvě stadia vývoje autor ohraničuje, avšak s myšlenkou, že pro vyšší stupeň porozumění literatuře mají středoškolští studenti lepší předpoklady, přichází i Vala a další. Přispívají k tomu obzvláště dva faktory: jejich mentální rozvoj už dosahuje vyššího stupně, výrazněji přecházejí k myšlení v abstraktních pojmech; a mají také bohatší čtenářské zkušenosti.³⁷ Významnou důležitost četbě knih (rovněž pro plnohodnotné porozumění umělecké literatuře) dokonce přisuzovali sami studenti ve výzkumech, jež prováděl Vala na základních a středních školách.³⁸ Zásadní vliv čtenářské zkušenosti na recepci poezie pak Vala sám ve své publikaci potvrzuje.³⁹ Pochopitelně, že ve dvou posledních ročních gymnázia učitel již mnoho nezmůže s eventuálním nečtenářstvím či nerozvinutou čtenářskou gramotností svých žáků, která se v nich má soustavně rozvíjet v průběhu celé školní docházky. Ve své práci tak vycházím z odvážného předpokladu, že v prostředí gymnázia lze očekávat nižší procento nečtenářů, než jaké se může objevit na středních školách odborně zaměřených či na středních odborných učilištích.⁴⁰

Důležitost obou faktorů vyplývá i z výsledků Valova průzkumu. Autor zkoumal na osmi vybraných básních faktor srozumitelnosti nejprve u žáků GYM a ZŠ a poté žáků GYM a SOU (středních odborných učilišť). Porovnáme-li oba grafy, vidíme, že studenti GYM vykazují v obou případech v zásadě vyšší či shodné hodnoty, přičemž hodnoty obou skupin dotázaných tvoří podobnou křivku obzvláště ve druhém případě (Graf 22: GYM a SOU).

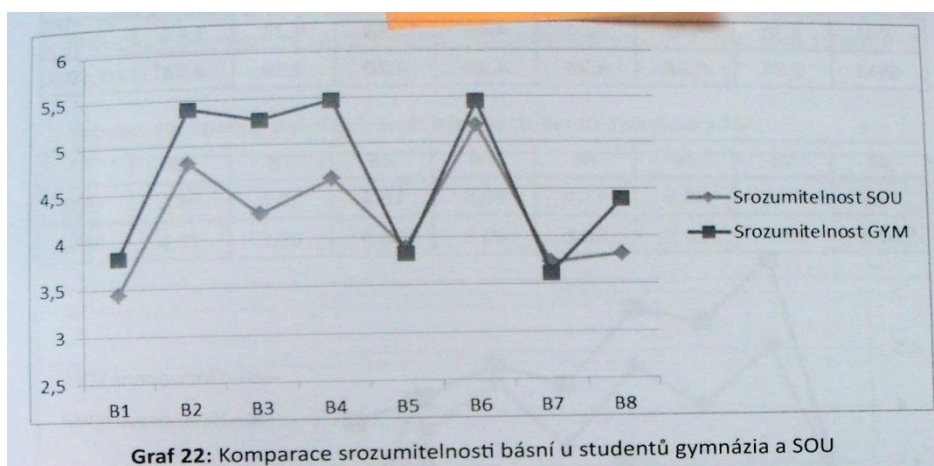
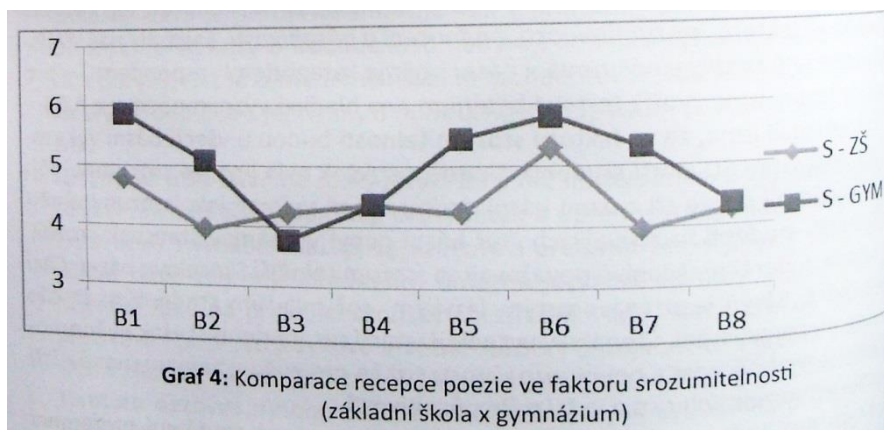
³⁶ CENEK, Svatopluk. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha: SPN, 1966. s. 73.

³⁷ Tamtéž. s. 32, 110.

³⁸ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 74.

³⁹ Tamtéž. s. 105.

⁴⁰ Na druhou stranu samotné přípravy hodin semináře jsou koncipovány tak, aby, je-li to možné, nebyly podmíněny hlubokou čtenářskou zkušeností, ale primárně spíše otevřeným vztahem k literatuře.



Důvodem může být v prvním případě (Graf 4: GYM a ZŠ) právě nižší stupeň mentálního vývoje, což dokazuje i fakt, že ve faktoru působivosti hodnotili pozitivněji studenti SŠ texty metaforické a emocionálně působivější, zatímco žáci SŠ byli zaujati méně poetickými básněmi.⁴¹ V případě druhém (Graf 22: GYM a SOU) lze pak předpokládat efekt čtenářské nezkušenosti, jelikož skupina dotázaných ze SOU vykazovala větší procento nečtenářů, než skupina GYM.⁴²

S ohledem na tyto výsledky se ukázalo jako vhodné seminář, který se věnuje výhradně poezii, zacílit na studenty starší a studenty s vyšší čtenářskou zkušeností, kterými by studenti gymnázií měli být. V učitelské praxi se často projevuje, že žáci pubescentního věku kromě hlubších znalostí z oblasti literární teorie vykazují vyšší emotivní vnímavost, je tedy možné u nich očekávat hlubší emocionální prožitek, na který by při recepci literatury měl být brán zřetel. Ačkoli se pak budou studenti seznamovat s poezií, ke které vztah osobně třeba nemají, toto umělecké, emoční prožívání jim básně bezesporu zprostředkují.

⁴¹ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 74.

⁴² Tamtéž. s. 100.

Nakonec tuto volbu ovlivnila ta skutečnost, že na mnohých gymnáziích mají v posledním, nebo už předposledním ročníku studenti možnost se (většinou právě v rámci seminářů) profilovat, zaměřovat na oblast vzdělávání, která jim je bližší nebo blíže předurčí jejich budoucí profesní směřování. Navržený seminář, který postihuje velice specifickou a úzkou oblast literatury, je rovněž z toho důvodu pro toto období studia vhodný a jistě má na půdě gymnázia potenciál nalézt své příznivce.

2 Význam a role poezie v RVP pro gymnázia

Od doby, kdy se školní výuka začala přizpůsobovat podmínkám rámcového vzdělávacího programu, už, zdá se, uplynuly ty kritické roky, které měly ukázat, jestli má tento systém smysl a alespoň částečně ověřitelné výsledky. Zda se tato strategie osvědčila a zda se školy s proklamovanou autonomií v podobě školních vzdělávacích programů naučily pracovat a využívat možností, které starší učební osnovy nenabízely, však tato práce hodnotit nebude.

Jaký má vůbec smysl věnovat ve výuce literární výchovy pozornost poezii? Totiž věnuje jí pozornost RVP? Lze v programu najít konkrétní místa, jež o její nezastupitelné roli ve vzdělávání svědčí? Je na základě obsahu RVP učivo zaměřené na poezii povinnou složkou gymnaziálního vzdělání?

Zatímco některé učivo lze v souladu s RVP aplikovat ve školách velmi variabilně – vznikají pak i nové, někdy netradiční předměty, semináře a další aktivity⁴³ - jiné zůstává vzhledem ke svému obsahu úzce spjato s konkrétní vzdělávací oblastí a při vši dobré vůli neskýtá příliš jiných možností k využití jinak a jinde.

Poezie jakožto vzdělávací obsah, provázející studenty celou povinnou školní docházkou a dále na středních školách, je pro učitele často didaktickým oříškem⁴⁴. Je takovou uměleckou formou, již se vždy na poli oficiální literatury zabývala užší skupina autorů, jejichž produkce většinou netoužila být masová, jako je tomu (ne vždy) u jiných uměleckých projevů. Samotná četba poezie pak také nebyla a pravděpodobně nebude většinovou záležitostí⁴⁵. Ve srovnání se čtenáři prózy či těmi, již dávají přednost dramatickému zpracování verše v divadle, zastupovali konzumenti poezie v mnohých kulturních epochách menšinu. Kulturní recepce společnosti, na niž poezie bezesporu působí, byla pak v mnohem širším měřítku zasahována uměleckým ztvárněním jako hudbou či obrazem. Jednoduše z toho důvodu, že se jedná o umělecké formy, nevyžadující při prvním kontaktu primární gramotnost nebo vzdělání. V některých etapách kulturních dějin byla poezie, jak víme, považována za projev vysokého uměleckého stylu, přístupného ne každému, jak z hlediska tvůrce, tak adresáta. Bývala uměním elit, přičemž elita zdaleka nebyla tak početnou vrstvou, jak ji chápeme dnes.

Možná s ohledem na historii a její kulturní dědictví je proto dnes patrné, že ve středoškolské výuce je věnováno více pozornosti próze a dramatu (zejména v oblasti

⁴³ např. celoškolské projekty i mimoškolské aktivity

⁴⁴ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 5.

⁴⁵ Tamtéž. s. 7.

interpretace, tvůrčího psaní, četby), myslíme-li na základní rozdělení literatury trojici próza-poezie-drama.⁴⁶ Ovšem jestliže se učitel poezii do výuky rozhodne zařadit, nemusí se vždy jednat o vítězství, protože je často nejistý a váhá, jak se s úkolem vypořádat.⁴⁷

Přestože v každodenní výuce nemají básnické texty rovnocenné uplatnění s texty prozaickými, což ovšem nelze považovat nutně za defekt, rámcový vzdělávací program coby závazný materiál, reagující na specifické proměny ve společnosti a vzdělávání, velmi přesně a s respektem zařadil poezii do svého „výukového plánu“. Podíváme – li se nyní blíže na obsah RVP, uvidíme, že tak, jako i jiné vzdělávací obsahy, rovněž poezie je schopna překročit pevné hranice formulací, které se jí v programu bezprostředně týkají, a uplatnit se i v dalších, na první pohled možná méně určujících bodech programu.

Protože se práce soustřeďuje na vyšší stupeň vzdělávání, bude se zde blíže věnovat obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Nicméně úvodem stručně nahlédneme do RVP pro základní školy, kde je již problematika uchopena. RVP ZV poezii ukotvuje velmi záhy, ve zpracování vzdělávacího obsahu Literární výchova vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se setkáme v očekávaných výstupech pro první období, tedy už pro žáky 1. - 3. ročníku, se zněními:

Žák

- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších
- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku⁴⁸

V následujícím, druhém období prvního stupně základního vzdělávání, je například formulován výstup, kdy žák „*při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.*“⁴⁹ Učivo tyto základní literární pojmy konkretizuje pro oba stupně jako báseň, básník, verš, rým.⁵⁰

Na druhém stupni se pak mají žáci podrobněji věnovat učivu základů literární teorie a historie, do čehož RVP ZV řadí například zvukové prostředky poezie a jiné.⁵¹ Poezii také zohledňuje v učivu o literárních druzích a žánrech.⁵²

⁴⁶ Dle RVP je tato trojice součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a vzdělávacího obsahu Literární komunikace.

⁴⁷ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 5-6.

⁴⁸ RVP ZV, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 20.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ konkrétně rým, rytmus, a již volný verš. Tamtéž. s. 22.

⁵² Tamtéž.

V RVP pro gymnázia (dále RVP G) je učivo poezie zásadně spjato se vzdělávací oblastí (dále také v.o.) Jazyk a jazyková komunikace, kde se realizuje ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. V rámci gymnaziálního vzdělávání se jedná o obor povinný, takže i očekávané výstupy, formulované v RVP G pro daný vzdělávací obsah, stejně jako samotné učivo, jsou pro školní vzdělávací programy závazné, tudíž pro každého jednotlivého učitele a nakonec i studenta.

Jako každá vzdělávací oblast i Jazyk a jazyková komunikace stanovuje v RVP G své tzv. *cílové zaměření*. Se zřetelem k poezii nalzáme její úlohu v konkrétních bodech. Cílové zaměření za účelem rozvíjení klíčových kompetencí například deklaruje, že vzdělávání v dané v.o. vede žáka k tvořivé práci s uměleckým textem, jež slouží k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti; dále k vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké literatury; k formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.⁵³

Jak bylo zmíněno výše, vzdělávací obor Český jazyk a literatura je stejně jako vzdělávací oblast, k níž náleží, pro ŠVP povinný a realizuje se v rámci oblasti spolu s obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Poezie se teoreticky vzhledem k příbuznosti jmenovaných tří oborů může objevit v rámci ŠVP vymezujících všechny vyučovací předměty, jež vycházejí z těchto tří oborů. Diplomová práce bude cílit výhradně na obor Český jazyk a literatura, maximálně využije možnosti uplatnění vybraného materiálu k mezioborovým přesahům k cizímu jazyku.

Ve výuce českého jazyka a literatury na gymnáziích mají studenti dle RVP dosáhnout přiměřeného, ve srovnání se základním vzděláváním pochopitelně komplexnějšího poučení o jazyku. Výuka má být opět orientována na komunikační kompetenci žáků, zároveň se má učitel na poli jazyka i literatury aktivně podílet na prohlubování jejich čtenářské gramotnosti. V charakteristice tohoto oboru tak explicitně zaznívá apel na učitele, jenž by měl iniciovat hovory a úvahy o čtenářských zážitcích, postupně podporovaných i teoretickými poznatky z dané oblasti.⁵⁴ Zde tak narážíme na důležitost rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků v průběhu celého ZV i GV, která se podílí na zvládnutí komunikačních dovedností a strategií potřebných pro život.

⁵³ a další cíle viz RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

⁵⁴ RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 12.

Jako každý vzdělávací obor má i ČJL v RVP svůj vzdělávací obsah, obsahující v souhrnu očekávané výstupy⁵⁵ a učivo, prostřednictvím něhož se má dílčích výstupů postupně dosahovat. Výstupy se dotýkají požadovaných žákovských znalostí, schopností a dovedností, formujících vzdělání jednotlivce jako takové, které se tak dále odráží do všech aktivit a činností, které ve výuce učitel realizuje.

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura pro RVP G je rozdělen na oblast Jazyka a jazykové komunikace a komunikace literární. Obě části disponují v dokumentu vlastními očekávanými výstupy i učivem. Možnosti uplatnění poezie pro realizaci výstupů jsou zde formulovány konkrétně a často se přímo dotýkají formulovaných očekávaných cílů výuky. Uplatnění poezie pro potřeby dosahování těchto cílů a prohlubování daných znalostí, schopností a dovedností je možné v rámci obou částí tohoto vzdělávacího obsahu. Uveďme si některé z příkladů jinak snadno dohledatelných, konkrétních bodů RVP G⁵⁶, poukazujících na použití básnických textů či jiného materiálu z oblasti poezie.

1. Vzdělávací obsah – Jazyk a jazyková komunikace

V rámci vzdělávacího obsahu v Jazyku a jazykové komunikaci by měl žák například v mluveném projevu vhodně užívat zvukových prostředků řeči (aspekty jako modulace síly, přízvuk, tempo ad.) s přihlédnutím k základním principům rétoriky a komunikačním strategiím. Taková schopnost se v praxi může procvičovat například při referování, prezentaci projektů, ústním zkoušení a samozřejmě též recitací. Více než kde jinde může orální přednes ovlivnit vyznění a samotnou interpretaci básně jejími posluchači. Je tedy maximálně důležité v takové situaci věnovat volbě nástrojů řeči dostatečnou pozornost. Zároveň, jelikož se v zásadě jedná o předem známý, nebo alespoň graficky ucelený text, umožňuje recitátorovi soustředit se více než na vlastní myšlenky a jejich vhodnou formulaci (jak tomu je například u referátu) právě na jednotlivé aspekty své řeči a práci s nimi.

Studenti gymnázií by také měli dokázat popsat základní rysy češtiny při analýze vybraných textů.⁵⁷ Takovou schopnost práce by mohla rozvinout i srovnávací práce s veršovanými texty v českém a jiném, žákům známém jazyce (alespoň na úrovni B1 dle

⁵⁵ Tj. v podstatě jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru dosáhnout. RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 12.

⁵⁶ viz kap. 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Jazyk a jazyková komunikace, Očekávané výstupy In RVP G. s. 14.

⁵⁷ Tamtéž.

společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Protože podobná činnost by vyžadovala osvojení obou jazyků na vyšší úrovni, bylo by vhodné ji využít až ve vyšších ročnících gymnázií. Za těchto předpokladů by například učitel se svými studenty mohl sledovat, jaké způsoby veršování český jazyk umožňuje, jak k tomu přispívá flexe, role slovního přízvuku nebo dokonce z části proniknout do problematiky překladu básnického textu.

Skutečnost, že by studenti měli ve svém projevu (zde rozumějme spíše písemném) uplatňovat znalosti tvarosloví, slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka⁵⁸ odpovídá a zároveň na první pohled komplikuje aplikaci poezie ve výuce. Zákonitosti národního jazyka na poli básnictví a tvorbě básnických textů bývají značně ohýbány a to s tolerancí větší, než jak tomu jsme svědky u prózy. Nebývá překvapením, že právě osvobození se od jazykových norem napomáhá k dosažení originálních a esteticky výjimečných literárních vyjádření. Je proto nutné sledovat, jak tyto zmíněné znalosti žáci použijí s ohledem na sdělovací záměr, situaci, kontext, adresáta.⁵⁹

Dalšími plánovanými výstupy je schopnost užití prostředků textového navazování, uplatnění textového členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a schopnost efektivní aplikace možností textového členění (v rámci Učiva sem spadá také otázka vzájemných vztahů textů – intertextovost).⁶⁰ Tyto dovednosti lze samozřejmě upevňovat nejen prací s prozaickými texty. Poezie hraje v těchto ohledech ekvivalentní úlohu, už proto, že v psaném projevu básnického textu fungují pro takové navazování a členění odlišná pravidla. Studenti si jejím prostřednictvím mohou rozšířit teoretické znalosti, při seznámení se specifiky textového navazování ve veršovaných dílech, nebo když se například dozvídají o protikladech staršího, tradičního textového členění a členění v básních současných autorů.⁶¹ Textové členění je nakonec jednou ze součástí interpretační práce s poezií, proto by u dosahování tohoto výstupu neměla ustoupit ze zřetele.

Poslední z výstupů tohoto vzdělávacího obsahu, který je jedním z klíčových pro celé studium literatury a jazyka, cituji v přesném znění: „Žák posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou

⁵⁸ RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Jazyk a jazyková komunikace, Očekávané výstupy. s. 14.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Jazyk a jazyková komunikace, Očekávané výstupy. s. 14-15.

⁶¹ Mám na mysli zejména protiklad pravidelnosti v textovém členění tradičních metrických schémat a básnických útvarů a nyní rozšířeného volného verše, jenž dřívější zákonitosti veršování opouští.

analýzou.⁶² Na poli vztahů typu čtenář-text, autor-text, čtenář-autor zkoumání komunikačních účinků bezesporu otevírá v doméně poezie velmi široké a rozmanité možnosti práce. Je jen třeba se nezaleknout někdy méně čitelných (významově) forem než u prózy.

2. Vzdělávací obsah - Literární komunikace

Ve druhé části obsahu vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura lze úlohu poezie vysledovat na základě explicitněji formulovaných očekávaných výstupů a není proto třeba tolik přemýšlet, jak by se jí mohlo ve výuce využít namísto prózy či zda vůbec.

V souvislosti s interpretací se RVP vyjadřuje k potřebě při ní efektivně nakládat s prohloubenými znalostmi o struktuře literárního textu, žánrech a literárněvědných termínech.⁶³ To je logický podnět vzhledem k tomu, že v literární výchově k textu přistupujeme subjektivně (naše individuální interpretace) a objektivně zároveň (interpretace, při níž nám slouží znalosti z literární vědy a teorie). Výstup, který je takto v RVP definován, je v jistém smyslu jedním ze samotných východisek této diplomové práce. Navrhovaný literární seminář je určen pro 3.-4. ročníky gymnázií, kde již může seznamovat žáky se složitějšími pojmy či způsobem práce, které by pro mladší studenty byly nadstandardní a v zásadě předčasné. Zdálo by se tedy, že co je v RVP výstupem, je pro tuto práci východiskem, ale není tomu zcela tak. Jak již bylo řečeno, schopnosti popsané v tomto výstupu by měli žáci, účastní daného semináře, z části již mít, částečně si ovšem klade seminář za cíl jejich schopnosti dále prohlubovat a naplňovat tak jmenovaný výstup v rámci volitelného předmětu.

Na podmínky interpretace navazuje RVP většinou dalších bodů, kdy zohledňuje schopnost postihnout smysl textu, srovnat rozdílné interpretace téhož textu, odhalit dezinterpretaci a intertextovost.⁶⁴ Srovnávací práce s textem bude v rámci semináře naplňována mimo jiné využitím takových vyučovacích metod, při nichž budou žáci konfrontováni s názory spolužáků, zároveň poezie samotná takový náhled zpřístupňuje už tím, že smysl básně velice často není a ani netouží být jednoznačně identifikovatelný. Tato skutečnost může být proto příčinou rozličných interpretačních diskuzí. Problematiku

⁶² RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Jazyk a jazyková komunikace, Očekávané výstupy, s. 14.

⁶³ RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Literární komunikace, Očekávané výstupy, s. 15.

⁶⁴ Tamtéž.

intertextovosti snad ani nelze vynechat, protože každý text je v podstatě intertextem⁶⁵, rovněž poezie umožňuje se jí zabývat a z toho důvodu byla do příprav hodin zařazena jako ústřední téma jedné hodiny.

Jako složitější úkol se může projevit práce s poezií pro získání schopnosti poznat dezinterpretaci. Jsem toho názoru, že obzvláště na poli poezie je otázka dezinterpretace ošemetná, neboť báseň jakožto významově bohatý produkt s využitím často velmi specifických jazykových prostředků a priori zjednodušuje odklon od svého původního smyslu či záměru, vlastně vychází vstříc dezinterpretaci. V souhrnu dokonce možná dospívám k mínění, že každý básnický text je vnímán prostřednictvím jisté dezinterpretace nebo alespoň určitého posunu v sémantickém významu zamýšleném a porozuměném.⁶⁶

V dalších bodech obsahu se setkáme s požadavkem, aby žáci dovedli rozlišit umělecký text od neuměleckého a nalézt jevy, které dělají text uměleckým, aby také dokázali naleznout specifické prostředky básnického jazyka a objasnit jejich funkci v textu.⁶⁷ V jednotlivých přípravách hodin je projevoována snaha tento směr sledovat a k tomu účelu představit žákům prostředky versologie nad rámec obvyklých školních osnov daného vzdělávacího oboru.

Prostřednictvím poezie je jako jakýmkoliv jiným učivem velmi jednoduše proveditelné přivádět žáky k tvořivému využívání informací z odborné literatury, internetu, tisku a jejich kritickému přístupu k nim.⁶⁸ Protože se ve své práci věnuji současné generaci básníků, která ještě není komplexně ve výuce ČJL zakotvena a vlastně ani nemůže být, protože se stále vyvíjí a tříbí, bude mít seminář možnost tento záměr maximálně využít a žáky k daným dovednostem, jež jsou v nich jinak pěstovány napříč celým předmětovým spektrem, soustavně vést.

Učivo vzdělávacího obsahu Literární komunikace tedy sleduje tyto a další dovednosti, jichž lze u žáků i s pomocí studia poezie dosahovat. RVP zde mimo jiné zařazuje metody interpretace textu, způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi, jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla (tropy, figury, rytmus, rým a zvukové prostředky poezie ad.), text a intertextovost.⁶⁹ Poslední bod učiva literární komunikace se věnuje vývoji literatury, přičemž se při studiu literárních

⁶⁵ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005. s. 88-89.

⁶⁶ K úskalím literární interpretace více viz VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 15.

⁶⁷ RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Literární komunikace, Očekávané výstupy. s. 15.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Literární komunikace, Očekávané výstupy. s. 16.

druhů a žánrů má klást důraz na moderní literaturu.⁷⁰ S přihlédnutím k tomu, že v předešlých ročnících gymnázia čtyřletého i víceletého se studenti zabývají genezí literatury od jejího vzniku, považují za ideální navázat na tyto znalosti ve 3. nebo posledním ročníku seminářem, zaměřeným na tvorbu současných autorů, často jen o pár generací starších, než jsou žáci sami.

3. Další vzdělávací oblasti

Kromě vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, již jsme se nyní obšírně zabývali, poskytují možnost využít poezii i další v.o. Kdybychom chtěli být důslední, o její uplatnění bychom mohli usilovat v mnohých z nich, ať už oborově příbuzných s tou jazykovou (např. vzdělávací oblast Člověk a společnost – vzdělávací obor dějepis), tak i oblastech zdánlivě mimo dosah literatury (např. Matematika a její aplikace).⁷¹ Avšak nelze nezmínit oblast, jež nejen na poli vzdělávání s poezií často spolupracuje a je schopna s ní dosáhnout zcela přirozeného, často originálního a nového konsenzu. Touto oblastí je umění, v RVP G Umění a kultura, se vzdělávacím Hudebním a Výtvarným oborem.

Protože krásná literatura, k níž poezie přináší, je jedním z projevů umění a produktů kultury, stejně jako hudba i výtvarnictví a vůbec jakékoliv umělecké dílo klade důraz na svoji estetickou funkci. Jako symfonie či pěkný obraz i báseň volbou slov a rytmem zasahuje naše smysly, působí na naše minulé smyslové zkušenosti a je schopna nás emočně zasáhnout. Také proto, že mají dané oblasti tolik společného co do účinku na adresáta, konzumenta, je jejich potenciální kooperace na poli vzdělávání logickým předpokladem. RVP sice explicitně neuvádí údaje či návody o prostupnosti některého učiva mezi různé vzdělávací oblasti, v každém případě však zohledňuje, že k takovým vlivům může (a nejlépe by i mělo) docházet. Narážím zde na mezioborové (mezipředmětové) vztahy. Podívejme se nyní krátce na to, v jakém rozsahu lze provázanost obou oblastí RVP zaznamenat.

Zdá se, že vzdělávací oblast Umění a kultura je jedna z nejpraktičtěji orientovaných v rámcovém programu. Obsahy obou oborů – hudebního a výtvarného – zaznívají označeními jako produkce, reflexe, jejich náplň se zaměřuje především na rozvíjení žákových schopností a dovedností, znalosti zde zaujímají třetí místo. V souladu s tímto

⁷⁰ RVP G, 5.1.1. Český jazyk a literatura, Vzdělávací obsah, Literární komunikace, Očekávané výstupy. s. 16.

⁷¹ Například v souvislosti s problematikou básnického metra či oblasti grafických básní, básní experimentálních, by učitelé mohli výuku matematiky zajímavě zpestřit.

záměrem je cílové zaměření oblasti orientováno na individualitu žáka, schopnost užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření prožitků, emocí a představ, na vlastní tvorbu.⁷² Oblast je zastřešena tématem Umělecká tvorba a komunikace, které je pro ŠVP povinným vzdělávacím obsahem a má za úkol vést žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích.⁷³

Poezii by bezesporu v této v.o. bylo možné uplatnit rozličnými způsoby. U hudebního oboru se nabízí, že některé básnické žánry přímo souvisí s hudbou – píseň, blues nebo hymnus. Můžeme na takových příkladech sledovat grafické členění hudební formy stejně jako té literární. Můžeme se věnovat otázce zhudebnění básnických textů. Můžeme se rovněž věnovat rytmu, který na poli hudebním spadá do učiva tzv. vokálních činností.⁷⁴ Můžeme se spolu se studenty zabývat rýmy v písních a překlady konkrétních písní do národního jazyka. Podobně lze mezioborového vztahu využít u písničkářství, sledovat rozdílná hudební ztvárnění básnických textů apod.

Rovněž výtvarný obor umožňuje takovou kooperaci. Pro studium poezie stejně jako hudby či výtvarného umění je společný důležitý aspekt receptivní estetiky.⁷⁵ Stejně jako výtvarnictví i literatura a poezie zejména například pracuje se symboly a dalšími obraznými konstrukcemi a touto podobností to zdaleka nekončí. V důsledku jakákoliv intervence poezie do vzdělávací oblasti Umění a kultura je vlastně přirozeným aktem. Záleží jen na pedagozích, zda možnosti využijí, například k doplnění učiva, na něž v rámci výuky Českého jazyka a literatury třeba nezbyl prostor (tedy třeba právě nejmladší generace českých básníků).

Schopnost mezioborových vztahů víceméně zasahuje potenciál každého učiva. Při hlubším zkoumání charakteristik jednotlivých vzdělávacích oblastí lze dojít k závěru, že poezie, vzdělávací obsah rozmělněný do učiva základního i gymnaziálního vzdělávání takřka už od prvních ročníků⁷⁶, je (snad trochu překvapivě) rovněž velmi variabilní a je možné ho aplikovat nejen ve v.o. Jazyk a jazyková komunikace.

⁷² RVP G, 5.6. Umění a kultura. s. 52.

⁷³ RVP G, 5.6. Umění a kultura. s. 51.

⁷⁴ Tamtéž. s. 52.

⁷⁵ „Žák je díky této teorii respektován jako samostatně myslící bytost mající jednoznačné právo pokoušet se v literárním díle hledat své vlastní významy.“ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 15. Takový přístup rozhodně lze uplatnit i ve styku s hudbou či například malbou.

⁷⁶ RVP ZV, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 20.

4. Průřezová témata

Jedna z nedílných součástí každého ŠVP a konkrétního předmětu či souboru předmětů jsou průřezová témata, jejichž tematické okruhy jsou pro školy povinné.⁷⁷ Průřezová témata lze ve školní výuce aplikovat prostřednictvím nejen celých vzdělávacích obsahů (jako např. poezie), ale zejména konkrétními tématy, činnostmi, výukovými metodami a formami práce. V otázce uplatnění jednotlivých průřezových témat v oblasti poezie není tedy hlavní, zda může či nemůže dojít k jejich provázání, ale v jakých dílčích činnostech k tomuto propojení může dojít. Obecně RVP G poukazuje na to, že se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace úzce souvisí průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy, silně orientované na komunikativní kompetence a mezilidské vztahy.⁷⁸ Dále mají k této oblasti blízko průřezová témata Mediální výchova a Multikulturní výchova.

Protože při promyšlené snaze můžeme uplatnit některé z tematických okruhů průřezového tématu v podstatě v rámci jakéhokoliv vzdělávacího oboru i školního předmětu (jak bylo řečeno, otázkou není zda, ale spíše jak), není možné objektivně shrnout, nakolik je můžeme uplatnit v rámci literární výchovy věnované poezii. S ohledem na příslušnost poezie ke v.o. Jazyk a jazyková komunikace vzniká užší souvislost pochopitelně s těmi tématy, jež byla zmíněna výše, jejich reálné využití ve výuce může být přirozenější a snadnější na přípravu. Ovšem v žádném případě není vyloučena možnost uplatnění i zbylých témat, jejichž obsahová stránka se třeba může zdát poezii vzdálenější.

V diplomové práci jsou vazby na průřezová témata poukázány u jednotlivých hodin na základě aktivit a činností, jichž je v hodinách užito. Charakter jejich aplikace je potom v případě potřeby specifikován v rámci reflexe konkrétní hodiny. V každém případě tyto vazby nejsou samotnými cíli dílčích aktivit v navržených hodinách a objevují se zde v rámci rozvíjení dalších dovedností a schopností, souvisejících především s klíčovými kompetencemi.

5. Klíčové kompetence

Pedagogům zevrubně známá doména v současném pojetí vzdělávání, jejíž specifika byla poprvé formulována Rámcovým vzdělávacím programem, je klíčová pro každou

⁷⁷ RVP G, 6. Průřezová témata. s. 65.

⁷⁸ RVP G, 6.1. Osobnostní a sociální výchova. s. 66.

pedagogickou práci a prostupuje veškerými vzdělávacími činnostmi, jež na českých školách (vyjma vysokých škol) učitelé realizují). Školní vzdělávací programy mají v kompetenci stanovit si výchovné a vzdělávací strategie, jež budou vést žáky k cílenému rozvíjení dovedností a schopností v této doméně rozpracovaných.⁷⁹ Ve vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání.⁸⁰ RVP G definuje šest klíčových kompetencí, kterým bude záhy věnována náležitá pozornost. Je nutné ještě jednou zdůraznit, že v RVP slouží stratifikace kompetencí především tomu, aby si každý udělal přehled o všeobecných cílech vzdělávání a aby těm samým cílům byla přizpůsobena výuka na školách. Poezie je stejně vhodným prostředkem k naplňování těchto kompetencí jako kterékoliv jiné učivo na školách zprostředkované. Jak může výuka zaměřená na poezii pomoci rozvíjet tyto klíčové kompetence? Následující odstavce jsou ukázkou toho, že prostřednictvím rozličných didaktických aktivit umožňuje poezie bohaté možnosti pro jejich osvojování a prohlubování.

Poezie jako umělecký produkt zakládá své umělecké vyjádření na specifickém jazykovém kódu s jedinečnou estetickou hodnotou. Jelikož je determinována jazykem a textem (vyjma některé poezie experimentální), možná největší potenciál představuje pro rozšiřování dovedností vymezených kompetencí komunikativní. Jeden bod například říká, že žák „rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.“⁸¹ Rozumíme-li komunikační situací také vztah autor-text, text-čtenář, vystihuje tento bod v zásadě podstatu didaktické interpretace textu.⁸² Jestliže poté k interpretaci zvolíme text básnický, zcela přirozeně tak pracujeme s jedním z výstupů komunikativní kompetence.

V dalším z bodů této kompetence autoři zmiňují potřebu žáka používat s porozuměním odborný jazyk.⁸³ K literárněvědné interpretaci poezie i k jejímu popisu, nutnému k pochopení jejího smyslu a jejích znaků, je bezesporu nutné využití specifických odborných literárněvědných termínů. Je tedy nasnadě, že i taková dovednost je nenásilně rozvíjena ve výuce poezie.

⁷⁹ RVP G, 4. Klíčové kompetence. s. 9.

⁸⁰ Tamtéž. s. 8.

⁸¹ RVP G, 4. Klíčové kompetence. s. 10.

⁸² Didaktická interpretace je zaměřená na osobnost čtenáře a usiluje o rozvoj tvořivých a komunikačních dovedností žáka. VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 12.

⁸³ RVP G, 4. Klíčové kompetence. s. 10.

Uplatnění poezie je možné shledat takřka v celém rozsahu kompetence k učení. Ta se orientuje na schopnost recepce vzdělávacích obsahů a učiva, se kterými je žák denně ve výuce seznamován. Také vlastně vystihuje adekvátní přístup žáka k učení jako takovému a naopak jeho přínos pro žáka. Je tedy potom druhotné, co přesně se žák učí, neboť tato kompetence se vztahuje na samotné působení a roli studenta ve škole (a částečně i mimo ni v horizontu celoživotního vzdělávání). V rámci literární výchovy jako jakékoliv jiné je potom žádoucí zprostředkovat využití různých strategií učení k získání a zpracování poznatků, stejně jako vést žáky ke kritickému přístupu ke zdrojům informací či schopnosti sebehodnocení.⁸⁴ Ať už je toho dosahováno studiem prózy či poezie.

Dílčí dovednosti kompetence k řešení problémů mohou být získávány obecně v literární výchově širokou škálou činností. Pro práci s básnickým textem žák přímo musí uplatňovat „při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívat i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.“⁸⁵ Při interpretaci básně je rovněž vždy veden k argumentaci a obhajobě svých závěrů.⁸⁶ I v ostatních bodech této kompetence by při volbě vhodných činností poezie mohla být využita.

Kompetence sociální a personální podobně jako kompetence k učení reflektuje nároky, jež RVP klade na adekvátní chování žáka při výuce. Jedná také spíše o soubor dovedností určujících, jakým způsobem přistupuje během výuky k rozličným výukovým metodám i formám výuky, jak na ně reaguje. Proto otázka, zda lze soubor těchto kompetencí rozvíjet během práce s poezií, závisí na organizaci konkrétní výuky. Odpověď je pak jednoznačně ano.

Poezie je lidským výtvořem kulturní povahy a zprostředkovává zážitky, jež můžeme sdílet s širokou veřejností v rámci autorských čtení, čtenářských klubů, autogramiád, koncertů a podobně. Jestliže jsou žáci ve výuce vedeni k recepci básní a postupně jsou tak i formovány jejich čtenářské preference, bezesporu tím učitel přispívá k rozšíření poznání a chápání kulturních hodnot.⁸⁷ Díky tomu, že se prostřednictvím soustavného seznamování s poezií žákům rozšiřuje literární a tedy kulturní přehled, jsou postupně schopni fundovanějšího posouzení událostí a vývoje veřejného (v tomto smyslu

⁸⁴ RVP G, 4. Klíčové kompetence. s. 9.

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Tamtéž. s. 10.

především kulturního) života.⁸⁸ Poezii je z toho důvodu vhodné ve škole využívat i pro prohlubování dovedností kompetence občanské.

Kompetence k podnikavosti je v zásadě formulací ideálního výsledku, jehož je možné ve výchově žáka dosáhnout v závěru celé jeho docházky až do zakončení maturitou. Vést studenty k dovednostem jako jsou proaktivní přístup, vlastní iniciativa a tvořivost⁸⁹, je pro učitele svým způsobem jedním ze závazných úkolů při výkonu povolání. Rovněž by měl ve svých žácích pěstovat důslednost, schopnost kriticky k výsledkům své práce přistupovat a jednoduše dosáhnout takového vztahu k učení, jenž mu pomůže obzvláště pro další vzdělávání, které se bude odehrávat už mimo gymnázium. Na dosažení takového stavu se podílí všechny vzdělávací obsahy včetně poezie, přičemž kontakt s ní může být pro některé jedince nakonec určující při volbě budoucího profesního zaměření a tento předpoklad by žádný učitel ČJL neměl opomenout ze zřetele.

⁸⁸ RVP G, 4. Klíčové kompetence. s. 10.

⁸⁹ Tamtéž. s. 11.

3 Obecné poznámky k přípravám

Soubor navržených příprav je tedy určen žákům 3. – 4. ročníků gymnázií a jednotlivé přípravy jsou koncipovány na základě komunikativně pojaté literární výchovy,⁹⁰ která obrací svou pozornost k samotnému žákovi a jeho schopnostem percepce a interpretace textu a odvrací se od mechanického sdělování a opakování naučených znalostí. V návaznosti na tendence rozvedené v RVP je v jednotlivých přípravách kladen důraz na rozšiřování komunikativní kompetence žáků, v mnohých případech i dalších kompetencí v rámci ostatních klíčových kompetencí.

Osobnost žáka je v přípravách nahlížena s respektem a s předpokladem, že úroveň jeho čtenářské gramotnosti mu umožní splnit dílčí úkoly a aktivity a že má potenciál se v dané oblasti rozvinout. Kolektiv studijní skupiny semináře je chápán jako homogenní prvek, v němž každý má určité vlohy a dispozice a každý je schopen uplatnit je různým způsobem, jenž může být pro ostatní inspirující a přínosný. V těchto přípravách je vyvíjena snaha oprostít daného učitele od stereotypů, s jakými na jednotlivé žáky může nahlížet, a naopak vložit důvěru ve schopnosti všech bez rozdílu. Učitel ve vztahu učitel - žák v těchto přípravách vystupuje jako zkušenější čtenář, poučený partner a znalý vychovatel.⁹¹ Během hodiny ponechává studentům dostatečnou svobodu při realizaci úkolů a v jejich plnění dává rady a naslouchá a vyzývá žáky otázkami ke kritickému myšlení.

Z hlediska interpretace textu se hodiny pokouší dodržovat interpretační zásady, jež jsou podrobně definovány ve Valově publikaci, přičemž aplikují jak jím definovanou literárněvědnou, tak didaktickou interpretaci.⁹² Právě hledání rovnováhy mezi teoretickou, literárněvědnou interpretací použitých textů, a praktickou, zaměřenou na potřebné dovednosti žáků a jejich rozvíjení, je jedním z hlavních cílů této práce a pro učitele jedním z důležitých úkolů v literární výchově. Zásadním cílem příprav je také při interpretaci soustavně zohledňovat faktor žáka, tj. především formami práce vyvolávat diskuze, kde se otvírá prostor k pluralitě názorů a argumentaci, a intenzivně a se zaujetím se zajímat o jeho prožitky z četby a poznatky, které při ní zaznamenává.⁹³

Co se týče výukových metod a forem práce, základním kritériem, kterým se přípravy snažily řídit, bylo jejich variování. Seminář zpracovává učivo, jež je svým

⁹⁰ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. s. 52.

⁹¹ Tamtéž. s. 51.

⁹² VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s.12-13.

⁹³ O důležitosti vnímat a respektovat žákův názor více viz VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 35, 51.

způsobem neprobádané, žáci se s ním setkávají často jen povrchně a v malé míře. Protože je mu v semináři dáno tolik prostoru, nabízí se možnost vyzkoušet, jaké metody a formy budou fungovat a jaké se dočkají méně uspokojivých výsledků. Účely jejich aplikace jsou proto dva – a) aktivizovat výuku a učinit ji pro žáky atraktivní a pestrou, b) vyzkoušet, jaké z metod se osvědčily a jaké méně, popř. v jakých oblastech lze na jejich efektivitě zapracovat. V rámci forem práce je upozaděna frontální výuka, která už vzhledem k charakteru volitelného předmětu i jeho náplně nenachází široké uplatnění; naopak je v přípravách hojně využito skupinové, partnerské a individualizované výuky. Všechny tři mají v semináři ideální podmínky, protože témata příprav jsou uchopena takovými způsoby, které je vlastně vyžadují, a zároveň má seminář nižší kapacitu studentů než běžné hodiny, takže i individualizovaná výuka zde může být uplatněna efektivněji a častěji. V nejvyšší míře je v přípravách pravděpodobně užito výuky skupinové, která nevyžaduje tolik času, jako výuka partnerská a zároveň zprostředkovává mezi skupinami tolik potřebné srovnání, kterému se běžně žáci tolik nevyhýbají jako při samostatné práci nebo práci ve dvojicích.⁹⁴

V rámci metody práce s textem se v přípravách aplikují zejména dva způsoby, a to je četba textů a psaní textů. Obě činnosti považuji v literární výchově za stejně důležité⁹⁵, a ačkoliv se nemusí zejména z počátku jednat o činnost mezi žáky oblíbenou (vzhledem k nepopulárnímu zaměření semináře), jsou nezbytnou podmínkou k vybudování určitého vztahu k poezii a osobnímu vkusu, jenž žáka postupně vede k další četbě či dalšímu psaní.

V neposlední řadě navrhovaný seminář reaguje na současné výukové preference nejen v souladu s RVP. Protože svým zaměřením spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ve svých hodinách sleduje cílové zaměření právě této oblasti a zároveň se snaží naplňovat výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. V případě tohoto semináře nedochází k výraznému uplatnění mezipředmětových vztahů a ani se tímto směrem seminář neorientuje. Tento potenciál nicméně má, ovšem podle mého názoru by pro dané směřování příprav bylo vhodnější znát konkrétní kolektiv studentů a také prostředí konkrétní školy a na základě těchto vstupních okolností dílejší hodiny cílit na vybrané mezioborové (mezipředmětové) vztahy.

⁹⁴ VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 113.

⁹⁵ Naopak z Valova výzkumu, zabývajícímu se touto problematikou, vyplynulo, že na rozdíl od četby a diskuze o ní pouze 32% zúčastněných učitelů považuje psaní poezie za důležitou činnost, přičemž celých 18% jí důležitost nepřikládá žádnou. Viz VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 41.

Na úrovni průřezových témat v přípravách nachází svou roli zejména osobnostní a sociální výchova, v souladu s mnohými aktivitami a použitými výukovými metodami. Vědomí integrity ve studijní skupině a spoluzodpovědnosti za splnění dílčích úloh a povinností, vyplývajících z účasti na semináři, je důležitým faktorem, na nějž vyučující nepřestává dbát. V prostředí semináře by mělo dojít ke vzniku kolektivu, který se každý týden se zaujetím sejde nad společnou prací a dokáže se navzájem motivovat k činnosti, pomáhat si, respektovat se a pěstovat plnohodnotné mezilidské vztahy obohacené o podobnou uměleckou zkušenost.

Nejen závazné výstupy RVP však přípravy sledují. Byly navrženy také v souladu s průzkumem a sběrem informací, který práci předcházel. Rozhovory s aktivně působícími učiteli, studenty pedagogické fakulty, studenty středních škol; četba odborných článků a sledování učitelových portálů, to vše výrazně napomohlo k utvoření představy, jakou podobu přípravám hodin dát. Stejně tak autoři, jejichž texty jsou v přípravách použity, byli vybíráni z již zmíněného seznamu, který vznikl výsledkem dlouhodobé rešerše v periodikách, na kulturních událostech (festival den poezie, Ortenova Kutná Hora aj.), díky konzultacím s některými autory z dané literární generace a další. Samotné texty poté byly užity dle potřeb příslušné přípravy.

Každá příprava je vymezena na jednu vyučovací hodinu, avšak u některých se práce může vyvinout až na 60 minut. Samotná koncepce jednotlivých příprav se pro dodržení jisté kontinuity drží určité šablony. Předně každá je v úvodu opatřena schematickým plánem hodiny, který může v reálné výuce učiteli posloužit k orientaci ve výuce. V každém tomto plánu jsou až na mírné modifikace obsaženy stejné kategorie. Následuje tzv. Podrobný plán hodiny, který je, vyjma příprav č. 7 a 8, strukturován v bodech (popř. navíc krocích a úkolech), odpovídajících přesně bodům ve schematickém plánu hodiny. Podrobný plán hodiny obsahuje zevrubnou instruktáž i postřehy, které učitele na hodinu adekvátně připraví. Dále každá příprava obsahuje reflexi, v níž je dán prostor k vyjádření dalších postřehů k možnému průběhu hodiny a ve které je také její věcný obsah navázán na konkrétní výstupy a vzdělávací cíle definované RVP. Kromě příprav 7 a 8 nakonec každé z příprav přísluší příloha, kterou lze jednoduše identifikovat stejným pořadovým číslem a označením tématu. V přílohách se nalézají texty, pracovní listy a další materiály potřebné k realizaci dané přípravy.

Organizace úvodní hodiny semináře by měla kromě předeslaného plánu hodiny obsahovat i několik „administrativních“ kroků:

- 1) Nastínit žákům východiska, náplň semináře a jeho cíle.

- 2) Sdělit žákům, co bude vyvrcholením účasti na semináři (den poezie) a co bude od nich vyžadovat.
- 3) Sdělit žákům formální požadavky pro získání hodnocení – referát, medailon, prezentace (každý student = jedno veřejné vystoupení).
- 4) Předložit žákům seznam autorů a autorek pro referáty a medailony a dále seznam témat prezentací pro přípravu č. 7 a do příští hodiny je pověřit volbou jednoho z nich. Tyto dva seznamy by měly obsahovat data podle dnů, na něž si daný výstup žák/žáci připraví.

Studenti budou na úvodní hodině také obeznámeni s náležitostmi referátů a prezentací. Budou vědět, že s texty vybraných autorů/autorek se bude na hodinách pracovat a mohou jim být učitelem doporučeny sbírky, které si od nich přečtou. Učitel instruuje žáky, aby referáty pojímali méně faktografickým a více tvůrčím způsobem – seznámili ostatní s biografií i bibliografií, ale také si všímali, jak se autor podílí na kulturním životě, jaké jevy ho asi inspirují, koho inspiruje on, jaké texty jsou pro něj typické. Co se týče prezentací, vyučující by měl zejména zdůraznit, že tato práce vyžaduje hlubší přípravu a nepostačí se jí zabývat den před prezentací. Typy na literaturu a další zdroje může dávat v průběhu celého semináře. Na závěr také upozorní na to, že medailony studenti připraví na základě nastudování nejen zvoleného obsahu, ale také žánru, přihlédnou k jeho charakteristikám. Tyto tři aktivity, na nichž budou pracovat jednotlivci nebo dvojice studentů (viz přípravy) jsou zařazeny do semináře z toho důvodu, že v rámci interpretačních hodin s výraznou úlohou literární teorie zdůrazňují roli samotné poezie, konkrétně tvorby současných českých autorů. Zároveň jsou takovými výstupy žáci vedeni k aktivnímu využití odborné literatury a jiných zdrojů a k zabývání se poezií nejen na půdě školy, ale i ve svém volném čase.

Na závěr je nutné poznamenat, že ač byly přípravy vytvořeny pro účely příslušného literárního semináře, tedy konceptu, jenž má určitý časový a tematický plán, přípravy jsou navrženy tak, aby byly využitelné i jako samostatné náplně hodin na běžné výuce. Rozšiřuje se tím pole jejich působnosti v případě, že učiteli časová dotace předmětu neumožňuje podobný seminář otevřít, avšak zároveň by rád interpretaci poezie do své výuky zařadil.

4.1 Příprava 1

PŘÍPRAVA 1
Vzdělávací obsah: Verš
Minimální vstupní poznatky: Studenti znají základní dělení literatury na prózu a poezii, poznávají rozdíly mezi nimi, znají pojem větná intonace, chápou význam pojmu pauza a přízvuk
Cíl hodiny: Žák se v této hodině zabývá charakteristikami verše - estetická funkce, veršová intonace, grafické členění verše
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, mediální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: Práce s textem, rozhovor, kritické myšlení, indukce, diskuze formy: skupinová výuka
Pomůcky: vybrané texty, lístky s verši, list formátu A3, lepidlo
Plán hodiny: <ol style="list-style-type: none">1. Brainstorming2. Lístky s verši – estetická funkce3. Přednes - veršová intonace
Poznámky: Jedná se o úvodní hodinu, žáci proto dostanou informace k plánovanému průběhu semináře
Použitá literatura: KASAL, Lubor. <i>Orangutan v továrně</i> . Praha: dybbuk, 2008. ŠŤASTNÁ, Marie. <i>Krajina s Ofélií</i> . Kutná Hora: Grafia Gryč, 2003.

Podrobný plán hodiny

Bod 1 – Brainstorming

Pro úvodní hodinu bylo zvoleno téma, na němž počíná a končí poezie ve všech svých podobách a kulturních epochách. Lze předpokládat, že studenti, kteří si zvolili daný seminář, bez hlubšího přemýšlení nepochybují o tom, že vědí, co je to verš. Vyučující tedy nastolí základní otázku:

Co je to verš?

Bude vyžadovat, aby žáci podali co možná vyčerpávající soubor znaků, jimiž dle jejich názoru lze definovat verš. Na flipchartovou tabuli na horní polovinu listu A3 v rámci možností všechny jejich reakce zapíše. Bude to tedy vypadat zhruba následovně⁹⁶:

Verš =

- část básně
- jeden řádek básně
- polovina rýmu
- jedna myšlenka

Jestliže se většina studentů bude k nějakému z příspěvků výrazně negativně vymezovat (popř. sám učitel shledá v některém z popisů znepokojující rozpor), měl by tomu věnovat pozornost a žádat od oponentů argumenty. Tím rovněž docílí toho, že budou studenti navzájem reflektovat své názory a přijímat tvrzení druhé strany, a v neposlední řadě rovněž toho, že na tabuli bude zapsáno jen to, co dokázali argumentačně obhájit. Zbylá část hodiny má za úkol víceméně podpořit, upřesnit, či vyvrátit některá tvrzení, která žáci společně vyprodukovali.

Bod 2 – Lístky s verši: estetická funkce

V tomto bodě se žáci budou aktivně podílet na definování vnějších znaků verše pomocí srovnání s reklamními slogany, pracujícími rovněž s jazykovou invencí, nikoliv však s estetickou funkcí.

Každý žák dostane od učitele lístek s krátkým textem (vytisknutý materiál z přílohy a rozstříhaný na řádky⁹⁷). Obsah lístků je složen napůl z obecně známých reklamních sloganů, napůl z veršů vybraných básní, kterým se dále budou na hodině věnovat. Vybrané

⁹⁶ Toto je pouze ilustrativní návrh.

⁹⁷ Bylo užito 16 lístků (průměrný počet studentů třídy pro volitelné předměty), z toho 8 veršů, 8 sloganů.

verše tvoří vždy jistou významovou paralelu s jedním reklamním sloganem, což může usnadnit řešení následujícího úkolu.⁹⁸ Tuto informaci učitel žákům poskytne.

Úkol 1: Každý žák musí samostatně rozhodnout, zda by se krátký text, který má na lístku, mohl za určitých podmínek použít jako verš v básni či nikoliv. Podle toho v učebně změnou místa vytvoří dvě skupiny, jedna skupina bude sdružovat ty, kteří jsou toho názoru, že jejich text je či by mohl být veršem, druhá skupina sjednotí lístky s potencionálními reklamními slogany. Ve skupině si všichni předloží své lístky a v případě, že se společně usnesou, že k nim některý z žáků se svým lístkem nepatří, pošlou ho do druhé skupiny, kde bude muset být přijat.

Při výstupu tohoto úkolu musí vyučující kalkulovat se dvěma možnými scénáři. Jelikož byly na lístky vybrány verše i slogany velmi podobného jazyka (obrazná vyjádření) a rozsahu, mohlo by se stát, že se žáci shodnou i na té variantě, že veršem by mohl být každý z textu na lístkách (a v zásadě se nebudou mýlit). V tomto případě bude učitel snáze navazovat následující aktivitou, ta další však bude při takovém závěru pro studenty problematičtější. Druhým scénářem je potom varianta, kdy se žáci rozdělí na osmičlenné skupiny nebo alespoň na dvě skupiny v rozdílném poměru.

Dále v podstatě pokračuje brainstorming, kterým se žáci zabývali v úvodu hodiny. Nejprve vyučující dolní polovinu Listu A3 napíše *Slogan*, a položí příslušné skupině studentů otázku, co podle nich mají všechny „věty“ na lístkách společného.⁹⁹ To na list zaznamená přehledně tak, aby bylo možné vidět, že mnohá tvrzení platí pro verše (verš má již na listu popsán z minulé aktivity) i slogany zároveň.

Žáci z obou skupin nyní přečtou všechny věty/ části vět/ slovní spojení na lístkách. Nyní nastane prostor po společnou diskuzi a obhajobu jejich řešení. Pakliže někdo obhajuje původně reklamní slogan jako plnohodnotný verš poetický, vyučující může vyzvat jednotlivce, aby své přesvědčení obhájil ilustrativním příkladem (použije slogan v rámci jednoduchých veršů, které zrovna spontánně vymyslel). Je také důležité, aby byli vyučujícím žáci vedeni ke srovnání veršů s příslušnými slogany a zejména k obhajobě svého názoru. Pomocí společné diskuze by si měli povšimnout, že verš je stejně jako slogan krátký, že stojí samostatně, sám o sobě ovšem nemusí vyjadřovat úplnou myšlenku a může působit neukončeně, smyslu může nabývat až interakcí s dalšími přilehlými verši.

⁹⁸ V Příloze 1 jsou sobě podobné verše a slogany řazeny vždy na stejný řádek

⁹⁹ Zde by s pomocí učitelem řízené diskuze mělo od žáků zaznít, že například všechny věty jsou krátké, mnoho z nich využívá obraznosti, v mnohých se objevuje nějaký veřejností standardně vnímaný motiv (kráska, bohatství, nebe ad.), mnohé obsahují imperativ zdůrazňující persvazivní funkci.

Úkol 2: Změňte text ze tří vybraných lístků tak, že reklamní slogan upravte ve verš a verš ve slogan. Jakých prostředků jste k řešení využili? V jakém ohledu jste text změnili?

Na tomto úkolu budou tedy pracovat zvláště dvě skupiny studentů. Cílem tohoto úkolu je dojít ke zjištění, že zatímco verše, zejména je-li jich více než jeden za sebou, vykazují charakteristiky estetické funkce, k vytvoření sloganu není uměleckého účinku tolik potřeba, jazyk je nutné naopak spíše zjednodušit a využít apelu na adresáta, nejčastěji uplatněním imperativu či otázky. Nejedná se zde o jednoduchý proces indukce, protože na tak krátkých verších není snadné nalézt odlišnosti v komunikační funkci. Ve chvíli, kdy však budou mít studenti za úkol sami verš/slogan vytvořit, tedy budou vědět, že slogan jako verš použít lze jen po nutné úpravě a využijí k ní specifických prostředků, které následně popíší, měli by si již tohoto jevu povšimnout. Charakter této úpravy i společná rozprava o ní, skýtající porovnání vzniklých výtvorů mezi studenty, by k danému závěru měly dopomoci.

Pro uzavření tohoto úkolu žáci své výtvary nalepí na danou polovinu listu A3 podle toho, zda vytvářeli slogan či verš.

Bod 3 – Přednes – veršová intonace

Ve druhé části hodiny si studenti ověří, do jaké míry grafické členění textu ovlivňuje v poezii přednes. Tři vybraní žáci odejdou ze třídy. Ostatním bude rozdána kopie, na které budou tři verze básně Marie Šťastné. Text si žáci prostudují a budou srozuměni s tím, že bude přicházet postupně každý ze studentů, kteří čekají za dveřmi, a bude mu zde dána dle pořadí verze textu a) b) c) (v příloze Text 2). Student tento text bez přípravy přečte – přednese ostatním. Přítomní žáci budou předem vyzváni, aby si dělali poznámky o tom, v čem se jejich jednotlivé přednesy lišily.

Žáci pak vstupují vždy po jednom do učebny, aniž by byli o svém úkolu předem obeznámeni, dostanou od učitele text a) b) c) a přednesou ho ostatním. Takto se všichni tři v krátkém čase vystřídají. Když jsou opět všichni ve třídě, nejprve budou dotázáni žáci, již recitovali, zda se jim recitovalo bez potíží nebo ne a co to způsobilo a co mohlo dopomoci k tomu, aby se jim recitovalo snadněji. Následně si vyslechnou komentáře ostatních, v čem se dle nich jejich přednes odlišoval.

Učitel pak nastolí shrnující otázky: Jakým způsobem v textu odlišujeme tzv. větnou a veršovou intonaci? Na ukázce použitých textů demonstруйте, kde bylo užito větné intonace a kde veršové? Proč? Jak z textu poznáme, že se jedná o verš anebo o prozaický text?

Studentům bude dáno několik minut na přípravu odpovědí a hodina bude zakončena opětovnou diskuzí nad zjištěnými poznatky.

Reflexe hodiny

Je na vyučujícím, aby v úvodu první hodiny žákům představil cíle, které bude seminář sledovat, tj. ve stručnosti a) prozkoumání vybraných jevů literární teorie, úzce souvisejících s poezií b) seznámení s tvorbou generace mladých (nebo dříve nepublikujících) českých básníků, debutujících po roce 1989 c) přiblížení poezie prostřednictvím rozličných tvůrčích aktivit. Pakliže v rámci semináře konkrétní vyučující nevyřadí navrhovanou závěrečnou hodinu - den poezie, neopomene vzhledem k atraktivitě této hodiny a jejímu motivačnímu potenciálu studenty o tomto vyústění semináře obeznámit. Dále nevynechá instruktáž, jež byla blíže popsána v kapitole Obecné poznámky k přípravám.

Verš byl zvolen úvodním tématem semináře, protože je základním kamenem poezie a podléhá více než méně frekventované pojmy riziku dezinterpretace a jisté automatizace. Všichni žáci od nepaměti vědí, co je verš. Ale je tomu skutečně tak? V rámci této hodiny se je vyučující snaží dovést k definici pojmového obsahu verše, prostřednictvím aktivit zacílených na jeho charakteristické atributy – estetickou funkci a intonaci, podpořenou textovým a grafickým členěním. Hodina si klade nemalé cíle, použitá indukční metoda není pro studenty snadná a v kombinaci s aplikací kritického myšlení a jeho třífázového modelu učení se stává až problematickou.¹⁰⁰ Účelem je však rozrušit neprostupnou vrstvu často jen mechanicky naučených poznatků o verši a nechat žáky na tento pojem nahlížet v čerstvé optice. Smyslem přípravy je, aby se žáci oprostili od verše jako literárního pojmu a vnímali ho zcela konkrétně jako reálný text s vlastními specifiky.

Protože kromě verše dochází k definování žánru reklamy, konkrétně reklamního sloganu, proniká tato hodina v Bodě 2 i do průřezového tématu mediální výchovy. V rámci zařazených aktivit se značně prověřují komunikativní kompetence žáků, kompetence k učení i podnikavosti a zejména během diskuzí kompetence sociální a personální. V Bodě 1 je aktivita cílena na schopnost žáků rozlišit umělecký text od neuměleckého a naleznout jevy, které ho činí uměleckým.¹⁰¹ Zdálo by se, že v oblasti poezie něco takového bude jednoduché, avšak krátké verše v kombinaci s reklamními slogany takový popis

¹⁰⁰ O kritickém myšlení podrobněji In ŠVEC, Vlastimil. MAŇÁK, Josef. Výukové metody. Brno: Paido, 2003.

¹⁰¹ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

znesnadňují a vyžadují od žáků všimnout si i jemných detailů. V rámci Bodu 2 a odlišování veršové od větné intonace sleduje cíl na konkrétních příkladech popsat specifické prostředky básnického jazyka a objasnit jejich funkci v textu.¹⁰² Pojem veršové intonace možná nemusí být všem znám, ve spojení s intonací větnou a příslušnou aktivitou je však jeho výklad jednoznačný, není tedy třeba žáky do této problematiky předem teoreticky uvádět.

¹⁰² RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

4.2 Příprava 2

PŘÍPRAVA 2
Vzdělávací obsah: Strofa
Minimální vstupní poznatky: Studenti znají význam termínu strofa z povinné výuky ČJL, umějí v básnických skladbách identifikovat verš
Cíl hodiny: Žák na základě vnímané významové celistvosti sdělení rozděljuje básnický text na strofy, nazve strofu dle počtu veršů v ní, podle strofického schématu identifikuje sonet a popíše jeho strukturu
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: Práce s textem, vysvětlování, diskuze formy: brainstorming, individualizovaná výuka - samostatná práce
Pomůcky: pracovní listy pro každého, list A3 s textem Hanusova sonetu
Plán hodiny: <ol style="list-style-type: none">1. Referát o autorovi s ukázkou vybrané básně2. Práce s pracovním listem3. Práce s pracovním listem – sonet4. Doplnění sonetu na listu A3
Domácí úkol: Fakultativní úkol (viz dále)
Použitá literatura: HANUS, Ondřej. <i>Stínohrad</i> . Brno: Welles, 2008. JANOVA, Vít. <i>Miniová pole</i> . Praha: Dauphin, 2008.

Podrobný plán hodiny

Bod 1 – Referát

Student v referátu představí autora Víta Janotu, jeho stručnou biografii a bibliografii. Ostatní seznámí s vybranou básní, již si vybral ze sbírky, kterou sám přečetl. Po přednesu nebude následovat interpretace, jelikož se jedná teprve o druhou hodinu semináře.

Bod 2 – Práce s pracovním listem

Náplň pracovního listu si vzhledem k časovému omezení jedné vyučovací hodiny, které neumožňuje zevrubně se seznámit se veškerou problematikou strofy, klade zhruba tři základní cíle. Účelem splnění úkolů je přivést studenty k faktům, že strofy se vyznačují opakováním ustáleného nebo pravidelně proměnlivého počtu veršů, že se často definují shodným rýmovým schématem a že je možné jim podle počtu veršů udělit určité označení.¹⁰³ Druhá část listu se pak zabývá vybraným strofickým žánrem - sonetem, jenž je jako mnohé další básnické žánry kompozičně definován právě počtem veršů a strof.

Studenti pracují s dílčími úlohami samostatně (pokud není uvedeno jinak) a s vyučujícím reflektují své odpovědi a porovnávají je navzájem.

Pakliže se již dříve během povinné výuky věnoval vyučující otázce strofy v poezii, může prostřednictvím brainstormingu motivovat žáky k práci otázkami: Co v poezii tvoří strofu? Má každá báseň strofu? Je strofa jen v poezii, nebo se vyskytuje i v jiných odvětvích literatury? Lze označit nějakým pojmem ekvivalent strofy v hudbě? Lze označit nějakým pojmem ekvivalent strofy v próze? Podle jakých prostředků můžeme poznat rozsah strofy v básni? Znáte nějaký básnický žánr, který poznáme podle počtu strof?¹⁰⁴

Poznámky k jednotlivým úkolům pracovního listu (Část 1):

- 1) Text básně přečte jeden vybraný student.
- 2) Učitel v tuto chvíli studentům nenaznačuje, kolik strof by skutečně měli v básni nalézt. V rámci argumentace studentů by měli společně dojít ke zjištění, že text nelze zcela libovolně rozdělit, ale že podoba strof závisí na jazyce i významu veršů.
- 3) Učitel nechá tento úkol žáky samostatně splnit bez dalších instrukcí.

¹⁰³ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME Mercury Music Entertain, 2009. s. 173.

¹⁰⁴ Často se na SŠ studenti seznamují právě se strukturou sonetu. Proto i vzhledem k frekvencovanosti žánru byl vybrán do náplně této hodiny. Jestliže už však žáci podobu sonetu bezpečně znají, učitel vybere žánr jiný (k doporučení např. jednoduchý ritornel, rispet, popř. baladu).

4) Řešení úlohy se bude hodnotit až s následujícím úkolem. Nicméně žáci by měli i s přispěním úlohy č. 5 přijít ke zjištění, že jednotlivé strofy básně jsou významově nějak ohraničené.

5) Nyní vyučující reflektuje i úkol č. 3 a 4. Žáci si sdělují svá řešení, vždy jsou vyzváni k jeho obhájení (se zřetelem k úkolu 5). Je pravděpodobné, že na základě poskytnutých informací dospějí žáci v úloze 3 ke stejnému výsledku, ovšem nestane-li se tak, nabízí to inspirativní prostor k diskuzi. Doporučuje se tedy nesdělovat hned žákům správné řešení, ale nechat je nejprve vysvětlit (na základě úkolu č. 5), proč takové zvolili. Na závěr v takovém případě vyučující odhalí originální strofické rozdělení textu.

6) Proběhne společná kontrola tohoto úkolu, který pouze ověřuje, že došlo k pochopení termínů *dvojverší*, *trojverší* apod.

7) Studenti by v řešení tohoto úkolu měli předně volit spojovací výrazy (*a*, *když*, *ještě*, *v*, *na*), ale zároveň by si měli povšimnout sloves, vyžadujících v českém jazyce určitou valenci (*zarůstají*, *odhalila*, *září*). Společná kontrola.

8) Obraznosti v literatuře je na výuce standardně věnován dostatek prostoru a z tohoto předpokladu úkol č. 7 vychází.

Příklady možného řešení: *staré cesty – minulost/vzpomínky/ jaro života, přichází epocha – začíná epocha, epocha škrábanců a rozbitých dětských kolen – dětství (v básni lze interpretovat i jako jaro/léto), pozemské pouti – života, jahody září – jahody mají výraznou červenou barvu*

9) S tímto úkolem žáci pracují na základě poznatků, ke kterým během interpretace společně dospěli, ale pochopitelně využívají i svůj umělecký tvůrčí potenciál. To znamená, že vyučující řešení nehodnotí jako vhodné/nevhodné, v případě nejasností se pouze dotáže na vysvětlení.

Bod 3 – Práce s pracovním listem – sonet

Pakliže se vyučující už někdy dříve se studenty sonetu věnoval, může tuto část výuky započít opět brainstormingem: Na tabuli napíše slovo sonet a dále zapisuje, co si studenti v souvislosti s tímto literárněvědným termínem vybaví. Jestliže sonetu na povinné výuce pozornost věnována nebyla, přinejmenším by studenti 3. – 4. ročníků gymnázií měli poukázat na sonety Petrarcovy, Shakespearovy, které se ve školních plánech předmětu ČJL veskrze vyskytují.

Poznámky k jednotlivým úkolům pracovního listu:

- 1) Žáci si text čtou pro sebe.
- 2) Tímto úkolem žáci navazují na úvodní hodinu semináře věnované verši. Vzhledem k přehlednému rýmovému schématu vybraného sonetu by úkol měli zvládnout dobře, ovšem určitý čas zabere zorientování se v textu, na něž by měl učitel dát žákům dostatek času. A to také proto, že komplikace v řešení může nastat při identifikaci hned úvodního verše. V tomto bodě nedochází ke kontrole hranic jednotlivých veršů, ale pouze jejich počtu. Všichni by tedy před splněním úkolu 3 měli vědět, že báseň má 14 veršů.
- 3) V zadání je záměrně užito dalších variant termínů, s nimiž se studenti seznámili v předešlé práci/v rámci povinné výuky ČJL. Vyučující význam nesdělí. Studenti, kteří si jejich význam nevybaví, jsou proto nuceni vrátit se v pracovním listu k úloze č. 3 části 1. Jejich úkolem je tedy opět báseň kompozičně rozdělit na strofy.
- 4) Učitel nechá přednést (přečíst) báseň max. 2-3 vybrané studenty a všimá si spolu s ostatními rozdílu v rytmu, tedy v pauzách, které zvolili. Pakliže první dva studenti přednesou text zjevně dle stejného strofického schématu, vyučující už dalšího studenta nevyzve a shrne správné řešení tak, že položí otázky: Jaké jsou rýmy prvního/druhého čtyřverší? Jaké jsou rýmy třetího/čtvrtého trojverší? Jestli se všechny přednesené verze budou lišit, bude se snažit dovést žáky ke správnému řešení právě uvědoměním si přítomnosti rýmů.

Bod 4 - Doplnění sonetu na listu A3

Vyučující vybere jednoho studenta (nejlépe jedince, který úhledně píše), jemuž poskytne kopii autorova textu na formátu A3, kterou si předem na hodinu připravil.

Úkol: Podle návrhů ostatních napište pod text příslušnou definici sonetu tak, jak jste měli v úloze splnit.

Nejprve tedy učitel vyslechne se studentem návrhy, až poté s ostatními stanoví konečné znění a to na kopii student zanesou.

Závěrečnou částí hodiny bude méně výrazným/barevně odlišeným písmem u každé strofy označit její druh dle počtu veršů (tohoto úkolu se opět zhostí jeden student). Takto doplněnou kopii básně si učitel ponechá pro závěrečnou hodinu semináře.

Fakultativní domácí úkol:

Bude-li se chtít vyučující ještě naposled zaměřit na významovou funkci strofy a věnovat problematice čas následující hodinu semináře, nebo zbyde-li ještě čas na samotné hodině, má možnost studentům zadat úkol zformulovat čtyři myšlenky, příslušející čtyřem strofám Hanusova sonetu tak, jako je vyjadřovali u Janotova textu. Společně při jejich kontrole mohou stanovit čtyři nejvhodnější a nejužitečnější a ty vepsat do básně na listu A3, s nímž pracovali v samém závěru hodiny. Učitel by měl s ohledem na tematickou návaznost aktivit v hodině přivést tímto úkolem žáky k odhalení jisté motivické a obsahové podobnosti obou básní.

Reflexe hodiny

V rámci této hodiny se žáci hlouběji seznámí s obsahem pojmu strofa a prakticky si vyzkouší, jakým způsobem strofa formuje báseň a jakou roli v poezii zaujímá, zda je možné strofické dělení při tvorbě básně zcela vypustit, nebo zda plní v poezii jakýsi nenahraditelný účel, zda je tento účel proměnlivý či závazný. Téměř celou tuto hodinu žáci pracují samostatně, tvořivým způsobem s pomocí pracovního listu interpretují určité skryté významy v obou vybraných textech. Měli předem být upozorněni na čas, který na samostatnou práci budou mít a co poté se svými poznatky budou dále na hodině dělat.

Janotův a Hanusův text nebyl pro přípravu vybrán náhodně. Tento fakt by měl učitel zohlednit během revize jednotlivých bodů pracovního listu. Jinými slovy, během této hodiny, která je orientována zejména na stylistické a jazykové prostředky obou textů, z hlediska interpretačního klade tedy důraz hlavně na teoretickou stránku výstavby básní, by měl dbát na to, aby nebyl opomenut ani faktor estetický, tj. jak obsahově na studenty tyto texty zapůsobily. Když totiž estetický faktor a emocionální prožitek přítomných čtenářů bude mít učitel na zřeteli, tj. jestli se bude zajímat o to, jak oběma básním rozumí, mohou společně nacházet mezi básněmi určité významové podobnosti. Zároveň tím zabrání vyučující tomu, aby žák využil text jen pro teoretickou analýzu, rozpitval ho bez ohledu na to, zda na něho zapůsobil či zda mu vůbec nějak porozuměl.

Výše zmíněné klíčové kompetence, jež mají být v rámci této hodiny rozvíjeny, většinou odpovídají dílčím aktivitám. Zatímco při referátu, diskuzi a revizi odpovědí jednotlivých úkolů žáci prohlubují své komunikační a sociální a personální dovednosti, v samostatné práci prohlubují své kompetence k učení a k řešení problémů. Obě části pracovního listu vyžadují určitou míru zaujetí pro činnost, pozorné čtení a schopnost

okamžité aplikace nově nabytých poznatků (obzvlášť co se týče první části listu, kde jsou žáci zběžně seznamováni s literárněvědnou terminologií, která bude pro mnohé účastníky hodiny nová. Student pak uplatňuje při řešení úloh vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice; kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy.¹⁰⁵ Tímto jsme se volně dostali k té části, ve které kontrolují své výsledky a jsou konfrontováni s názorem učitele i verzemi a námitkami spolužáků. Během této revize svých poznatků se vlastně mimoděk učí přijímat kritiku a neúspěch (nesprávné odpovědi), zodpovědně přistupovat ke svým vlastním výsledkům, umět je účelně sdílet s ostatními, respektovat názory druhých. Osobnostní a sociální výchova (průřezové téma) tak v této hodině rezonuje v celém jejím průběhu.

Tato příprava hodiny je mezi ostatními ojedinělá v tom, že většinu času žáci stráví samostatnou prací, individualizovaná forma výuky nese zde dvojí pozitivum. Jakožto na druhé hodině semináře mají studenti možnost poznat své recepční schopnosti, co se poezie týče, a to samé může sledovat i učitel. Všimnout si, komu jde práce snadno, kdo má s básnickým textem problémy, a učinit si tak představu o skupině, kterou bude na semináři vyučovat. To se může stát velice užitečným pro plánování nadcházejících hodin.

¹⁰⁵ RVP G, 4. Klíčové kompetence. Kompetence k řešení problémů. s. 9.

4.3 Příprava 3

PŘÍPRAVA 3
Vzdělávací obsah: Rým a kompozice, rýmové schéma
Minimální vstupní poznatky: Studenti vědí, co je rým, dokážou ho nalézt v básnické skladbě, mohou znát některé druhy rýmů.
Cíl hodiny: Žák vnímá rytmiku tvořenou rýmováním slov, tvoří vlastní verše na základě předem stanovených rýmů, určí druh rýmu z hlediska rozložení ve strofě, rozčleňuje text na strofy.
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: Práce s textem, tázání se, kritické myšlení, diskuze, dedukce, indukce formy: skupinové a kooperativní vyučování, výklad/eventuálně výuka podporovaná počítačem
Pomůcky: vybrané básně, kartičky pro tvorbu rýmů, počítač a dataprojektor/papírové kopie s přehledem druhů rýmu
Plán hodiny: <ol style="list-style-type: none">1. Referát o autorovi s ukázkou vybrané básně - krátká společná interpretace vybrané básně, vycházející z dosud nabytých znalostí v rámci semináře2. Práce s kartičkami3. Druhy rýmů – teorie a praxe
Domácí úkol: Na další hodinu přinést báseň, zhotovenou v této hodině.
Použitá literatura: MALÝ, Radek. <i>Větrní (Zcestné verše)</i> . Brno: Petrov, 2005.

Podrobný plán hodiny

Bod 1 – Referát

Student v referátu představí autora Radka Malého, jeho stručnou biografii a bibliografii. Ostatní seznámí s vybranou básní, již si vybral ze sbírky, kterou sám přečetl.

Tato vybraná báseň poslouží ke krátké interpretaci a zopakování toho, co se už na semináři naučili. Protože studenti zatím absolvovali dvě úvodní hodiny semináře, v literární interpretaci básně učitel zdůrazní strofický rozbor, kdy žákům zadá tyto úkoly:

- 1) Určete počet strof a veršů v nich.
- 2) Popište eventuální odchylky ve struktuře jednotlivých slok (tj. např. při výskytu strof o jiném počtu veršů).
- 3) Je-li to možné, určete druh strof. (pozn.: Na základě znalosti druhů, se kterými se seznámili v minulé hodině.)
- 4) Myslíte, že strofy v konkrétní básni definují významové celky, nebo pouze graficky řeší členění příslušného textu?

Za předpokladu významového konsenzu v jednotlivých strofách bude učitel požadovat po žácích, aby vystihli klíčovou, ústřední myšlenku každé strofy a básně celé a svůj názor tak obhájili.

Bod 2 – Práce s kartičkami

Tato část se skládá z několika dílčích kroků. Předpokladem splnění zadaných cílů je vzájemná kooperace ve skupinách žáků (max. 5) a dostatečná časová rezerva. K tomuto bodu bylo vybráno pět básní, z nichž byly následně přepsány na počítači do tabulky samostatné rýmy. Těchto pět tabulek učitel vytiskne a jednotlivé rámečky rozstříhá, soubor těchto kartiček poté přiřadí po jednom každé skupině. Vyučující tak může přizpůsobit aktivitu počtu žáků ve své třídě, může některý ze souborů kartiček vyřadit. Pro jednotlivé skupiny je doporučený počet 4 studenti/skupina. Studenti během celé aktivity stále pracují uvnitř svých skupin, činnosti ostatních si nehlídají.

Krok 1: Studenti jsou rozděleni do max. pěti skupin o min. třech členech. Každá skupina dostane soubor kartiček (může se jednat o obyčejný papír z tiskárny, materiál není důležitý), na kterých jsou jednotlivé rýmy – pro žáky zatím neurčitá slova a slovní spojení). Důležité je, že každá skupina má právě ten soubor rýmů, který odpovídá koncům veršů jediné z vybraných básní. Skupiny tedy mají odlišný soubor slov na kartičkách odpovídající rýmům z pěti různých básní. Každá skupina bude mít takové množství

kartiček, kolik rýmů se objeví v dané básni. Dosud žáci nevědí, že se jedná o rýmy tvořící existující a kompletní báseň.

Úkol: Roztřídíte lístky do dvojic tak, aby tvořily zvukově souznící rýmy. Tato část aktivity může a nemusí být pro žáky náročná, záleží na komplikovanosti konkrétních rýmů. Není nutné, aby žáci dvojice spojili tak, jak rýmy stojí v původní básni.

Krok 2: Žákům je nyní sděleno, že utvořili rýmy, které ve svém celku formují jednu celou báseň.

Úkol: Každý si v rámci jedné skupiny napíše do sešitu libovolné asociace, které mu rýmy evokují, respektive jaký motiv, téma, může báseň rozvíjet. Až skončí, porovnají si uvnitř skupiny své výsledky. Tuto činnost učitel sleduje a snaží se, aby si žáci rovněž dokázali sdělit, jak k dané asociaci dospěli nebo jaká asociace je naopak zaujala u ostatních.

Krok 3: Skupina se domluví na několika vybraných asociacích, na základě kterých dále zformuluje téma své básně. Neměli by si zvolit asociace libovolně, ale vybrat takové, které dle jejich společného názoru vycházejí z významů, jež lze vytušit z daných rýmů.

Krok 4: Všichni ve skupině společně vytvoří vlastní strukturu, kompozici básně. Rozvrhnou tedy pořadí rýmů, popř. strofy.

Krok 5: Tvoření veršů. Skupina společně tvoří verše, kterými doplní koncové rýmy. V samotném závěru mohou doplnit titul své básně. Takto utvořená báseň by měla mít určitou kontinuitu, nemělo by se jednat o významově či jazykově zcela izolované verše. Skupina by měla dodržet předem stanovené téma, strukturu může dodatečně upravit. Protože žáci běžně na gymnáziích neprocvičují metrum a rytmus, učitel neklade důraz na metrickou harmonii vytvořeného textu.

Bod 3 – Druhy rýmů – teorie a praxe

V této části hodiny, která je zároveň jejím uzavřením, učitel zopakuje (pakliže už dané učivo se žáky probral v rámci povinných hodin ČJL) nebo zcela nově představí téma rýmu z hlediska rozložení ve strofě (zmínit rým *sdružený*, *střídavý*, *obkročný*, *postupný*, *přerývaný*, *tirádový* s jednoduchými příklady). Doporučuje se mít pro tuto část hodiny připraven buď soubor ve Wordu, který žákům vyučující prostřednictvím počítače promítne na tabuli, popř. papírové kopie tohoto dokumentu, které žáci dostanou. Nedoporučuje se psát cokoliv na tabuli, protože by se mohlo stát, že učiteli nezbyde čas na uzavření tohoto tématu. V nejlepším případě by měl mít učitel techniku připravenou už před začátkem hodiny, aby se nezdržoval jejím zprovozňováním během výuky.

Úkol: Na základě informací získaných z opakování/výkladu rozhodněte a poznamenejte si schematicky k básni (značky ABAB apod.), jaký druh rýmu podle rozložení ve strofě jste pro svou báseň zvolili.

Tímto úkolem hodina končí a učitel nezapomene vyzvat žáky, aby si na následující hodinu přinesli text, který ve skupinách vytvořili.

Reflexe hodiny

Studenti se v této hodině budou věnovat rýmu a jeho funkci v básnickém textu. Rým jakožto jeden z klíčových jazykových prostředků poezie je všem studentům známý z povinné výuky literatury¹⁰⁶, jeho estetický účinek a kompoziční role však tolik povědomá už být nemusí a právě na tyto aspekty rýmu příprava klade důraz. Vede tak studenta k činnosti, při níž na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu, což je jedním z výstupů vzdělávacího obsahu Literární komunikace.¹⁰⁷

Žáci si sami v rámci Bodu 2 poprvé vyzkouší práci na tvorbě básně. Taková aktivita je na semináři věnovanému poezii nezbytná, a ač se může jednat o činnost pro přítomné náročnou, zprostředkovává potřebné sblížení s danou oblastí literatury, které je tolik potřeba. Pro žáky je taková aktivita aktem, kdy ukázka z poezie přestává být kompaktním textem, svázaným verši a rýmy a strofami, a stává se živou hmotou, kterou mohou sami utvářet a jejíž podobu mají ve svých rukou. Napomáhá to tak vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře – poezii, a vytváření vkusových preferencí na základě vlastní, jedinečné zkušenosti.¹⁰⁸ V této hodině budou tvořit báseň jakoby pozpátku, totiž od tématu k obsahu, od struktury k verši, a budou tak pozorovat, jaké kroky básník může volit, když vytváří novou báseň. Zároveň budou nepřímou konfrontováním s tím, do jaké míry rým konstituuje žánr poezie a do jaké míry jsou indikátory básnického textu jiné jazykové prostředky (např. obraznost, rytmus, metrum). Žáci budou mít rovněž možnost přímo posoudit, zda přítomnost rýmu ve verši determinuje obsah textu a jeho samotné vyjádření, či zda lze rýmy zcela obsahu textu podřídít. Uvědomí si variabilitu jejich řazení (druhy z hlediska rozložení ve strofě) a budou moci sledovat důležitou roli rýmu pro koherenci básnického textu. Tímto zevrubným prozkoumáním pojmového obsahu rýmu budou moci při další práci ještě lépe při

¹⁰⁶ RVP G, 5.1 Český jazyk a literatura. s. 16.

¹⁰⁷ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

¹⁰⁸ RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

interpretaci literárního textu – tedy i básnického - uplatnit prohloubené znalosti o struktuře literárního textu a literárněvědných termínech.¹⁰⁹

V této hodině pracují žáci celou dobu ve své skupině s týmž pracovním týmem, přičemž aktivity jim určené vykonávají střídavě společně i sami za sebe. Nutná kooperace a proaktivní přístup tak prohlubuje jejich komunikativní i další kompetence, uvedené v plánu hodiny. Z hlediska cílového zaměření vzdělávací oblasti tak jsou vedeni účastníci k pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery.¹¹⁰ Společná práce na tvorbě vlastního textu, od výběru tématu, rýmového schématu až k tvorbě vlastních veršů, je velice tvůrčí práce, při níž žáci prezentují své návrhy, ale také přijímají návrhy ostatních, posuzují je a jejich potenciální účinek, porovnávají své interpretace a hledají vzájemný kompromis¹¹¹, aby tak docílili společného výsledku, za něhož přebírají rovnou zodpovědnost, ale i rovné zásluhy. V neposlední řadě tak dochází k upevňování mezilidských vztahů mezi zúčastněnými a dobrému pocitu z hmatatelného, navíc uměleckého, výsledku a ověření vlastních dovedností.

¹⁰⁹ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

¹¹⁰ RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

¹¹¹ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

4.4 Příprava 4

PŘÍPRAVA 4
Vzdělávací obsah: Rým a jeho druhy
Minimální vstupní poznatky: Studenti vědí, co je rým, dokážou ho nalézt v básnické skladbě, chápou jeho kompoziční roli v poezii, znají druhy rýmů z hlediska rozložení ve strofě
Cíl hodiny: Žák rozliší vybrané druhy rýmů a nazve je příslušnými názvy, hodnotí umělecký účinek rýmu v textu, zaznamenává významové a estetické posuny básně při změně rýmového schématu
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evr. a glob. souvislostech
Použité výukové metody a formy: Práce s textem, tázání se, diskuze, kritické myšlení formy: skupinové a kooperativní vyučování, individualizovaná výuka - samostatná práce žáků
Pomůcky: vybrané básně ze sbírky <i>Větrní</i> na formátu A3, štítky + legenda k rýmům, papíry A3/flipchart, lepidla, fixy, izolepa, magnety
Plán hodiny: <ol style="list-style-type: none">1. přepis básně na formát A3 s označením druhu rýmů2. seznámení s originálním textem básně a určení jejího tématu, druhu rýmů3. identifikace typů rýmu a příprava listu k vystavení4. výstava5. reflexe práce
Poznámky: Jedná se o pokračování přípravy č. 3 (nutné počítat s možnou nepřítomností některých žáků).
Použitá literatura: MALÝ, Radek. <i>Větrní (Zcestné verše)</i> . Brno: Petrov, 2005.

Podrobný plán hodiny

Bod 1 – Přepis básně

Každá skupina (viz Příprava č. 3) dostane od vyučujícího jeden list A3, na který úhledně přepíše svou báseň, jež na předchozí hodině vytvořila (dodrží navržené grafické členění). Nakonec také ke koncům veršů označí méně výrazně než je samotný text písmeny A a B (C, D) druh rýmu. Předem jsou studenti upozorněni učitelem, aby dolní třetinu listu nechali nepopsanou.

Bod 2 – seznámení s originálním textem básně a určení jejího tématu, druhu rýmů

Vyučující nyní všem skupinám předloží na formátu A3 (nejlépe zvětšená kopie textu¹¹²) originální znění všech využitých básní Radka Malého (dle počtu pracujících skupin). Na těchto kopiích bude rovněž dolní třetina listu nepopsaná. Každá skupina dostane ten text, s jehož rýmy dosud pracovala. Nyní se tedy žáci poprvé seznamují s původním textem. V rámci skupiny si ho přečtou a zformulují na základě přečteného téma básně. V této fázi je učitel studentům nápomocný, může vysvětlit konkrétní autorovy formulace nebo otázkami žáky navést ke správné interpretaci tématu. Poté tak, jako to udělali u vlastní básně a pomocí poznatků z minulé hodiny, k textu doplní druh rýmu (značky A, B...). Výsledkem jsou tedy v každé skupině dva listy A3 se dvěma rozdílnými básnickými texty, jejichž společným prvkem jsou rýmy a jejich označení z hlediska rozložení ve strofě. Zároveň mají obě básně skupinou definované téma.

Bod 3 – Identifikace typů rýmu a příprava listu k vystavení

Jedná se o nejnáročnější část hodiny a vůbec hodin věnovaných rýmu, kdy se studenti sami učí novým poznatkům a učitel pouze dohlíží na jejich adekvátní interpretaci. Žáci nyní dostanou do každé skupiny následující pomůcky: štítky, na kterých budou níže zmíněné termíny, a k tomu „legendu“, tj. list s definicemi jednotlivých termínů na štítcích.

Na štítcích¹¹³, které si učitel předem na hodinu připravil, budou následující termíny: *rým exotický*, *rým dvouslovný*, *rýmové echo*, *bohatý rým*, *štěpný rým*, *gramatický rým*, *useknutý rým*, *vnitřní rým*.

¹¹² Příloha 4

¹¹³ Může se jednat o samolepící štítky, nebo bude mít vyučující připraveny „kartičky“ podobné těm uplatněným v přípravě č. 3.

„Legenda“ může mít více podob. Obecně se bude jednat o jeden list A4, na kterém budou zastoupeny všechny termíny na štítcích spolu s definicemi a příklady. Buď si vyučující najde v publikaci věnující se poezii souhrn definic jednotlivých termínů¹¹⁴ a tu studentům jednoduše vytištěnou zprostředkuje (není na škodu, jestliže se zde budou vyskytovat i další druhy rýmů, jež na štítcích zastoupeny nejsou), nebo tuto legendu sám připraví a definice přizpůsobí jejich věkové a znalostní úrovni.¹¹⁵ Důležité pro tento bod je, aby popis každého druhu rýmu obsahoval ilustrativní příklad, který bude žákům jednoznačně srozumitelný.

Úkol: Studenti nyní budou mít 15 minut na to, aby v legendě našli definice příslušných termínů a následně identifikovaly některé z nich v originální básni Radka Malého i v básni vlastní. Skupinám bude zadán limit, aby v rámci obou textů identifikovaly minimálně dva typy rýmů. Během této doby učitel obchází jednotlivé skupiny a ověřuje, že studenti interpretovali jednotlivé rýmy správně a že tedy také definicím v legendách rozumějí. Až poté dostanou skupiny za úkol vybrané štítky nalepit (k tomu poslouží lepidlo uvedené v pomůckách v případě, že nebudou štítky samolepící) na dolní prázdnou třetinu listu k textům, za něž vypíší konkrétní rýmy z textu jako příklad daného typu rýmu. Znamená to tedy, že pod každou básni budou uvedeny druhy rýmů, které se v textu vyskytly, a jejich úplné znění.

V závěru tohoto úkolu bude připravena improvizovaná výstava. Skupiny umístí na viditelné místo své dva texty pro ostatní. Papíry mohou například izolepou lepit na okna a dveře, přichytit na tabuli magnetem či jinak, rozložit je na volné lavice nebo na zem. Podmínkou je, že oba texty jedné skupiny musí být vždy bezprostředně u sebe.

Bod 4 – Výstava

V následujících minutách dostanou žáci příležitost seznámit se s prací svých spolužáků. Každý bude moci projít jednotlivá místa v učebně a přečíst si všechny texty, se kterými se dosud na obou hodinách pracovalo. Zároveň budou mít možnost vidět autentické příklady druhů rýmů, které se v jejich vlastních textech neobjevily. Pro studenty bude bezesporu zajímavé vidět, jak se ostatní vypořádali s tvorbou vlastní básně, budou

¹¹⁴ K tomuto účelu osobně doporučuji využít strany z kapitoly 13.1. Rým a strofa v publikaci PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. s. 172 -173.

¹¹⁵ Toto rozhodnutí je záměrně ponecháno na konkrétním učiteli. Definice i příklady podané například v Peterkově knize se jeví velice přehledné a srozumitelné a zároveň jejich použití dává prostor k tomu, aby na hodině žáci pracovali s odbornou literaturou. Je ovšem možné, že v závislosti na individu u každé studijní skupiny i studenta některý vyučující bude považovat za nutné definice modifikovat, proto není podoba legendy jednoznačně stanovena.

moci porovnat i jazykovou náročnost, estetický účinek svých i jiných textů a vzhledem k odlišnosti vybraných autorových básní nejspíš dojde i ke komparaci náročnosti práce s jednotlivými rýmy (ta ovšem není relevantní).

Nyní má také učitel možnost vidět komplexně výstupy dvou uplynulých hodin semináře, protože dosud musel svou pozornost rozdělovat mezi jednotlivé skupiny dle potřeby a to bylo z hlediska organizace práce náročné. Může si tedy nyní texty prostudovat, tím pozorněji, že původní básně Radka Malého již zná a má prostor zaměřit se na básně samotných studentů.

Bod 5 - Reflexe práce

Jedná se o závěr dvouhodinové výuky věnované rýmu, v níž byli studenti prostřednictvím vlastní aktivity a společné práce prakticky seznámeni s vybranými druhy rýmových schémat, druhy rýmu a také s tvorbou Radka Malého, jehož sbírka je pro dané téma hodiny dobrým zdrojovým materiálem z toho důvodu, že básně mají často pravidelnou a pevnou kompozici a naopak z hlediska rýmování jsou velice variabilní. Kromě toho bylo žákům umožněno pozorovat, do jaké míry rým konstituuje poetický text a determinuje jeho výsledné ladění i estetický účinek na čtenáře.

V tomto samém závěru vede vyučující prostřednictvím otázek řízenou diskuzi, která má za cíl sdělit si dojmy z odvedené práce, popř. získat odpovědi na nejasnosti, které při ní vyvstali. Následující dotazy jsou modelové a každý učitel si je může libovolně upravit.

Otázky¹¹⁶:

1. Jaký druh práce, které jsme se v posledních dvou hodinách věnovali, byl pro vás osobně nejnáročnější a proč?
2. Pomohlo vám při práci na básni, že jste předem znali rýmy, nebo naopak uškodilo? Proč?
3. Bylo pro vás snazší navrhnout strukturu básně (strofy) na základě rýmů, které jste dostali?
4. Povšimli jste si, zda má nějaká báseň z hlediska tématu společné znaky s básní původní? Jestli ano, čím to je podle vás způsobeno?

¹¹⁶ Toto je nabídka vzorových dotazů, ze kterých může učitel při interpretaci vybírat s přihlédnutím k cílům, kterých chce s žáky dosáhnout.

5. Našli jste nějaké rýmy v básních spolužáků, které použili originálněji, než autor v textu původním? Svůj názor doložte (Najděte příklad takového neotřelého využití rýmu.)
6. Když jste se seznámili s původní básní, zpozorovali jste nějaké společné motivy, nebo jsou ve vaší básni zcela jiné?¹¹⁷
7. Využila nějaká skupina v básni metaforu? Jestli ano, uveďte příklad.
8. Byly pro vás Malého básně srozumitelné? Čím mohlo být způsobeno, že ne/byly?
9. Malého básně zachycují určité osoby, místa a události. Zaznamenali jste některé?
10. Zachycují nějaké osoby, místa či události vaše autorské básně, jestli ano, jaké?
11. Jaký druh rýmu, když jste je viděli přímo v básních, vám z hlediska estetického účinku osobně připadal nejzajímavější, nejnápaditější, nejunělečtější? Zdůvodněte svou odpověď.

Reflexe hodiny

Přestože téma rýmu je zpracováno na dvě vyučovací hodiny, příprava č. 3 může být využita zcela samostatně a po malých úpravách je možné takto aplikovat i přípravu č. 4, pouze záleží na tom, jakou problematiku pojmového obsahu rýmu chce vyučující se žáky probrat. Dohromady pak tyto dvě přípravy tvoří komplexní vhled do tohoto literárního pojmu, který je běžně žákům známý, avšak zde mu je věnován prostor k praktickému vyzkoušení.

Přípravou č. 4 dostávají žáci zpětnou vazbu na práci, které se věnovali v předešlé hodině a rozšiřují si navíc znalosti z versologie, jelikož typy rýmů, jimž se v rámci této hodiny věnují, nebývají většinou součástí povinného učiva literární výchovy. V průběhu dílčích činností se střídají různé formy práce a žák uplatňuje mnoho dovedností napříč všemi klíčovými kompetencemi. Z hlediska cílového zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, definovaného RVP, si příprava klade za cíl vést žáka k „tvůrčivé práci s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žakovy osobnosti.“¹¹⁸ Jinak řečeno podobně jako je tomu i v dalších přípravách „odabstraktňuje“ pojem rým požadavkem na tvůrčí práci žáků a dává mu tak poznat jeho vlastnosti v jejich reálné podobě, daleko od teoretických definic, které však nespouští ze

¹¹⁷ Tento dotaz vychází z předpokladu, že se studenti v rámci povinné výuky učili o významu pojmu motiv v literatuře.

¹¹⁸ RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

zřetele. Zároveň neopomíná estetickou a emocionální stránku interpretace, kdy se snaží vést žáky k zdůvodnění použití určitých prostředků a strategií. V minulé hodině se žáci věnovali tvorbě vlastního textu a v této části pak přistupují k jeho jazykové, ale i stylové analýze, při bližším prostudování můžeme vidět, že obě tyto přípravy svými aktivitami sledují téměř veškeré výstupy vzdělávacího obsahu Jazyk a jazyková komunikace, která společně s Literární komunikací tvoří základnu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.¹¹⁹ Tvorba vlastního uměleckého textu vyžaduje široké uplatnění jazykových a stylistických dovedností a u básně toto platí obzvlášť. Předpokládá se, že pro tuto aktivitu mají žáci posledních ročníků gymnázií potřebné množství znalostí.

Z oblasti v.o. Literární komunikace sleduje příprava především výstup, který si pokládá za cíl, že žák na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu.¹²⁰ Tento cíl je naplňován v Bodech 1, 2 a 3. Funkci těchto jazykových prostředků (tedy zejména typologie rýmu) se žáci pokouší nalézat zejména v rámci společné reflexe práce v Bodě 5. V Bodě 3 také žáci tvořivě využívají informací z odborné literatury (v případě, že typy rýmů poskytne vyučující prostřednictvím navrhovaného výňatku z odborné literatury).

Na závěr je třeba dodat, že Bod 4 – Výstava, je neméně důležitý a funguje v kombinaci těchto dvou příprav jako integrační prvek, kdy se žáci opět vrací do původního kolektivu celé třídy, seznamují se s výtvary svých spolužáků i ostatními básněmi Radka Malého.

¹¹⁹ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 14.

¹²⁰ Tamtéž. s. 15.

4.5 Příprava 5

PŘÍPRAVA 5
Vzdělávací obsah: Volný verš
Minimální vstupní poznatky: Studenti znají verš a jeho vlastnosti v současné i starší literární produkci, chápou význam termínů pauza a přízvuk
Cíl hodiny: Žák získá nebo si oživí teoretické poznatky o volném verši a seznámí se s texty psanými volným veršem; na základě modelových úkolů vytvoří vlastní báseň ve volném verši při dodržení náležitostí, s nimiž se na hodině seznámil.
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: Práce s textem, tázání se, kritické myšlení, diskuze, dedukce, výklad formy: frontální výuka, partnerská výuka, individualizovaná výuka – samostatná práce žáků
Pomůcky: vybrané básně a jejich texty na formátu A3, volné listy na psaní, lepidlo, izolepa, kancelářské svorky
Plán hodiny: <ol style="list-style-type: none">1. Medailón o autorech2. Výklad – Volný verš3. Práce s textem – hledání znaků volného verše4. Tvorba vlastního textu dle stanovených kritérií
Poznámky: Medailóny budou věnovány autorům Lucii Hyblerové a Janu Těsnohlídkovi ml.
Použitá literatura: HYBLEROVÁ, Lucie. <i>Na štěrcích</i> . Kutná Hora: Klub rodáků a přátel Kutné Hory, 2011. TĚSNOHLÍDEK, Jan, ml. <i>Ještě je co ztratit</i> . Krucemburk: JT's nakladatelství, 2013.

Podrobný plán hodiny

Bod 1 – Medailón o autorech

Dva žáci si připravili krátký medailón, v němž představí ve stručnosti biografii a bibliografii autora. K této části hodiny je třeba dodat několik poznámek.

Od počátku semináře, kdy si z nabídky zvolili téma svého výstupu, vědí, že se jedná o žánr medailón, využívaný v publicistickém stylu. Jejich úkolem tedy je nejen zjistit si informace o daném autorovi, ale rovněž o žánru – ať už osvěžením poznámek z povinné výuky v rámci ČJL či z jiných materiálů. Jediná rada ze strany učitele zní, aby se v případě nejasností o náležitostech žánru poradili navzájem, učitel tedy do formy jejich prezentace vůbec nezasahuje. Protože medailón je žánr převážně psané publicistiky, vyučující nebude hodnotit negativně, jestliže se některý z žáků vypořádá s úkolem například tak, že medailón napíše a v kopiích poskytne ostatním bez ústní prezentace.

Bod 2 – Výklad – Volný verš

V následujících asi deseti minutách bude hodina probíhat formou frontální výuky metodou výkladu, jehož se v rámci tohoto semináře využívá minimálně; v této hodině byl použit za účelem následného uplatnění dedukční metody. Později se totiž budou žáci věnovat praktické aplikaci získaných poznatků u řešení úkolů, jež po výkladu budou následovat.

Protože navrhovaný seminář v této diplomové práci se snaží zaměřit hlavně na praktickou práci s poezií, výklad nemusí být ani dlouhý ani informačně vyčerpávající, naopak je doporučeno, aby každý učitel individuálně uvážil, nakolik v této části bude žáky informovat do hloubky – s ohledem na další práci, cíle hodiny i složení skupiny.¹²¹

V této přípravě proto není v její příloze vlastní podoba materiálu, z něhož by měl učitel při svém výkladu vycházet, obsah je tedy zanechán na uvážení každého konkrétního učitele. Co se týče formy, může využít powerpointové či jiné počítačové prezentace (zejména ví-li, že ji využije více než jednou), popř. může psát na tabuli či nechat studenty udělat si poznámky. Při výběru formy výkladu bude jistě také záležet na konkrétní studijní skupině a zvyklostech, které s daným učitelem mají.

¹²¹ Žáci 3.-4. ročníků gymnázií by totiž měli být s volným veršem seznámeni už v rámci učiva povinné výuky.

Ve výkladu může/nemusí vyučující zohlednit historický vývoj volného verše.¹²² V prvé řadě by měl v rámci výkladu vysvětlit význam pojmu, čím je tedy volný verš *volný* a do jaké míry (může využít ilustrativních příkladů¹²³). Žáci se tedy zhruba dovědí následující: Že volný verš se vyznačuje částečnou či plnou arytmií, často postrádá rým a v rámci básně strofické členění. Že je v mnoha směrech podobný prozaickým útvarům a v neposlední řadě, že v něm často silně rezonuje osobnost básníka a jeho vnitřní zaujetí, s upozaděním jazykové vytříbenosti a objektivnosti vyjádření.

Bod 3 - Práce s textem – hledání znaků volného verše

Tímto bodem počíná jedna ze dvou aktivizujících bloků hodiny. Bod 3 se zakládá na využití vyučovací metody dedukce a úspěšné splnění dílčích úkolů je postaveno na a) předešlém výkladu b) znalostech a dovednostech, které žáci získali v minulých hodinách semináře, zejména pak v hodinách věnovaných strofě a rýmu.

Učitel nejprve přečte báseň *vzpomínky na budapešť* Jana Těsnohlídka ml. Položí studentům poté otázku, zda soudí, že je báseň psána volným veršem či nikoliv. Nakonec vyzve studenty, aby na základě informací, které dostali v předešlém výkladu, popsali charakteristiky verše přednesené básně. Studenti slyšeli báseň jen jednou a zprostředkovaně čtenou učitelem, popisují tedy prvotní a spontánní vjemy, které z básně mají. V souladu s předešlou otázkou se učitel tedy snaží docílit toho, aby žáci ve stručnosti argumentačně podložili svůj názor. Nepochází zde k hodnocení, pouze ke konfrontaci jednotlivých tvrzení.

Nyní jsou žáci rozděleni do dvojic. Každá dvojice studentů dostane kopii textu Těsnohlídka ml. Báseň si přečtou a společně ve třídě s učitelem rozhodnou, zda se skutečně jedná o volný verš. Učitel poté dává studentům jednotlivé interpretační otázky, které řeší ve dvojicích a záhy je všichni společně reflektují.

Otázky k textu:

1) Najděte v textu pasáž či slova, která sémanticky odkazují na město uvedené v názvu básně.

¹²² Např. zmínit pomyslného zakladatele Walta Whitmana spolu s ukázkou nějakého textu ze sbírky *Stébla trávy*; bylo by vhodné a jistě ne nadbytečné, uvést-li pár jmen českých autorů, jež volný verš využívali a které žáci už bezpečně znají z povinné výuky (např. J. Zahradníček, J. Kolář aj.). Poslouží to tomu, aby si uvědomili, že se nejedná o formu moderní poezie, ale že volný verš prošel dlouhým vývojem, který v současné tvorbě našel širokého uplatnění.

¹²³ Je možné, že se žáci v rámci povinné výuky už s texty ve volném verši setkali. V takovém případě by bylo užitečné na ně poukázat a jednotlivé poznatky, jež bude učitel během výkladu zmiňovat, tak demonstrovat na textu, který už žáci, byť i jen zběžně, poznali.

2) Jakými prostředky volného veršování autor docílil toho, že báseň působí jako intenzivní, autentická osobní výpověď?

- krátké verše, ich forma, nespisovný jazyk, nerýmovanost, opakování a parafráze vět

3) Zaznamenali jste v textu nějaký rytmus, či ho báseň zcela postrádá? Čím je částečné rytmizace dosaženo?

- V básni si lze povšimnout rytmu v rámci strofického členění (ne tedy z hlediska metrického schématu), kdy se opakují některé verše v průběhu celého textu.

4) Najděte v textu místo¹²⁴, kdy veršová intonace nekopíruje intonaci větnou, tj. kde jsou pauzy či přízvuchné slabiky na pro češtinu netypických místech.

5) Autor v textu využívá tzv. *permutační verš*.¹²⁵ Je založen na jazykové hře, kdy autor v rámci několika veršů užívá různé varianty spojení stejných větných členů (slov). Příklad: věta *K obědu budu mít rohlík s mlékem* metodou permutačního veršování změním na *Obědy jsou k rohlíku a mléku, Za oběd dám rohlík s mlékem, Rohlíky a mléko mají mě k obědu* apod.¹²⁶ Sám permutační verš má ve svých variacích zachovánu logiku, přestože to na první pohled nemusí být zřejmé.

Najděte v textu básně pasáž/pasáže, které využívají permutační verš.

Pojmenujte obecně, jaké motivy autor v těchto pasážích v proměnách zpracovává.

- např. ideální vztahy, vzájemné nepochopení, odcizení.

6) Na zvláštní papír (formát A5) napište krátký (cca 10 řádků) prozaický text (popis/vyprávění), v němž maximálně zachováte obsah básně.

- Text budou tvořit ve dvojicích a poté je někteří přečtou ostatním (z důvodu časového omezení dvě až tři dvojice). K dispozici pro tento úkol od učitele dostanou prázdné listy papíru. Všimají si rozdílů, které z prozaického textu dělají prózu a z básně, ač ve verši volném, báseň. Cílem této aktivity je skutečně poznat odlišnosti poetiky volného verše a čisté prózy, za kterou může být někdy mylně takový verš označen.

Bod 4 - Tvorba vlastního textu dle stanovených kritérií

Tímto bodem hodina uzavírá téma volného verše, kdy žáci prakticky aplikují poznatky, jež na hodině získali. V této části budou žáci pracovat samostatně na tvorbě

¹²⁴ Stačí jeden příklad.

¹²⁵ Znak permutačního verše kvalitně shrnutý např. v článku ŠTOLBA, Jan. *Tvář tváří všech*. [online]. Emil Juliš/básník, 1995. [cit. 2015-01-29]. Dostupný z WWW: <http://www.vejir.cz/julis/julis_soubory/julis_stolba3.htm>.

¹²⁶ Podobný ilustrativní příklad může učitel rozepsat na tabuli.

textu ve volném verši. Pro některé to může být obtížná aktivita a je tedy nutné, aby vyučující vyšetřil tomuto bodu dostatek času. Na druhou stranu opačný postup si vyzkoušeli v předešlé práci s textem, to jim může činnost usnadnit. Z těchto dvou postupů může být následující vlastně jednodušší, protože báseň, kterou vytvoří, může mít do jisté míry libovolné vyznění, využívat motivy v relativně libovolném kontextu. To v minulé aktivitě nebylo možné, jelikož výchozím textem (autorovou básní) byly všechny informace předem dané, navíc próza je často deskriptivnější povahy. To znamená, že tvoří-li báseň na základě prozaického textu a ne naopak, mají možná širší možnosti, jak ji uchopit a mohou se více obsahově odklonit od předlohy.

Pro zadání úkolu je využit autorský text vytvořený prozaickým přepisem na motivy básně Lucie Hyblerové.¹²⁷ Vyučující k této úloze poskytne všem list papíru formátu A5, na němž výsledný text zaznamenají.

Úkol: Přečtete si krátký text a na základě této předlohy napište vlastní básnický text ve volném verši, v něm dbejte na zachování motivů a celkového ladění, jež v v textu nalézáte. Nezapomeňte přitom na formální náležitosti volného verše.

V závěru této aktivity vybraní žáci (ti, kteří chtějí), přečtou ostatním svůj výtvar (z důvodu časového omezení cca 3). Učitel pak všem představí na připravené kopii A3 (zde mohou být oba texty, využitě pro daný úkol, například nalepeny v menším formátu) ten samý text, na jehož základě pracovali, spolu s původní básní autorky Hyblerové, která byla pro obsah Bodu 4 výchozím textem. Mohou tak porovnat výsledek své práce s originálním zněním a srovnat si své ‚volné verše‘ s verši jejími.

Nakonec budou všichni vyzváni, aby své produkty z bodu č. 4 a 3 (k tomuto účelu až nyní vyučující poskytne listy A3, na němž je v centrální pozici v prvním případě reprodukce textu Jana Těsnohlídka, ve druhém poté textu 2 a 3 Přílohy 5) upevnili (využijí lepidlo a jiné dostupné prostředky) na příslušný list. Vytvoří tak přehledku toho, co za danou hodinu udělali a budou mít k nahlédnutí výsledky svých spolužáků. Přirozeně může nastat situace, že někteří studenti projeví neochotu své ‚dílo‘ věnovat¹²⁸, ať už z důvodu grafické úpravy či jiných (třeba, že je učitel předem neupozornil, že si texty neponechají). Vyučující by neměl tyto jedince bezpodmínečně nutit, ovšem nemělo by se ani stát, že texty v závěru nebude chtít poskytnout nikdo. V duchu celého semináře a vzájemně podporované spolupráce v jeho hodinách je nicméně adekvátní předpokládat, že se žáci

¹²⁷ Příloha 5, text 3.

¹²⁸ Obzvlášť u veršů, na nichž pracovali samostatně a nikoli ve dvojicích jako na prozaickém textu.

budou ochotně podílet na této společné činnosti. Oba listy po zmíněné aktivitě učitel uchová pro závěrečnou hodinu semináře.

Reflexe hodiny

Hodina věnovaná tématu volného verše zaznamenává určitou dynamiku, kdy se postupuje od úplného řízení hodiny učitele až po zcela samostatnou práci jednotlivých studentů, za niž nesou tu zodpovědnost, že výsledky své práce budou v rámci třídy zveřejněny. Svým způsobem tak kompozice hodiny parafrázuje charakter volného verše, jenž je určen jistými literárními a uměleckými pravidly, jenž však prokazuje silnou subjektivitu a emocionální účast tvůrce a značnou svobodu ve způsobu vyjádření, která je v oblasti poezie ojedinělá. Protože volný verš nepatří zrovna k problematice, jíž se ve výuce poezie učitelé ve velkém zabývají, neklade tato příprava důraz na získání nových teoretických znalostí či popř. oživení znalostí dřívějších. Volný verš je jedním ze specifík, lze říci i téměř trendů moderní poezie, a cílem této přípravy je, aby se žáci přiblížili dnešní generaci básníků tím, že si sami vyzkouší jejich „řemeslo“. Prostředek je v tomto případě samotným cílem hodiny, tedy zkusit si volný verš napsat a pokusit se dosáhnout v něm určitých uměleckých kvalit a formálních náležitostí. Příprava tedy zejména sleduje obecně formulovaný výstup cílového zaměření oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jenž požaduje tvořivou práci s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti a zároveň vytváří vkusové preference a vztah žáka k tomuto druhu poezie.¹²⁹

Co se týče praktické organizace hodiny, vyučující musí tentokrát více než jindy dbát na určitý časový harmonogram, jelikož tato příprava vykazuje značnou časovou i intelektuální náročnost dílčích aktivit. I z tohoto důvodu mají tentokrát žáci k prezentaci medailon namísto referátu, aby učitel snadněji hospodařil s časem.

Příprava skýtá mnoho činností, které se orientují na individuální aktivitu jednotlivých žáků. V těchto případech žáci využívají a prohlubují si dovednosti spadající zejména do kompetence k učení, k řešení problémů, k podnikavosti. Komunikativní dovednosti si žák procvičuje hlavně při řešení otázek v Bodě 3 a vlastně také Bodě 1.

Je třeba zdůraznit, že se jedná o tvůrčí individuální práci, navíc v problematice, která se může ukázat pro žáky obtížná. Účelem dílčích aktivit tak není jejich výsledné

¹²⁹ RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

hodnocení, ale „pouze“ vyzkoušení možných metod práce dnešních českých autorů a získání přehledu o jistých attributech pojmu volný verš. Získané schopnosti a dovednosti tak žák tvořivě využívá v produktivních činnosti rozvíjející jeho individuální styl.¹³⁰ Žáci si také mohou porovnat, zda byla tvorba textu ve volném verši náročnější než tvorba textu rýmovaného v přípravě 3. Aby se žák nezalekl tvorby básně tak slabě ohraničené formy, jakou je volný verš, je v úkolu Bodu 4 preventivně užito termínu básnický text, to už je ale spíše kosmetický detail.

¹³⁰ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 14.

4.6 Příprava 6

PŘÍPRAVA 6
Vzdělávací obsah: Intertextovost
Minimální vstupní poznatky: Žáci musí mít určitou úroveň znalostí z dějin literatury.
Cíl hodiny: Žák si ověří své znalosti z dějin zejména české literatury. Dále si prohloubí představu o významu pojmu intertextovost a seznámí se s jejími formami. Identifikuje intertextovost v básni.
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: Kvíz, práce s textem, diskuze, formy: partnerská výuka, skupinová výuka
Pomůcky: vybrané básně, listy formátu A3, indicie, losovací lístky, volné listy na psaní
Plán hodiny: <ol style="list-style-type: none">1. Referát o autorovi2. Kvíz3. Práce s textem – Máj vs. Jám4. Společná prezentace zjištěných výsledků
Domácí úkol: Příprava následující hodiny vybranými studenty
Poznámky: Referát bude věnován autorovi Luboru Kasalovi
Použitá literatura: KASAL, Lubor. <i>Jám</i> . Brno: Petrov, 1997. Mácha, Karel Hynek. <i>Máj</i> . Praha: Dokořán, 2011.

Podrobný plán hodiny

S pojmem intertextovost se velice pravděpodobně žáci posledních ročníků gymnázií již setkali, učitel jim tedy sdělí, že intertextovost, intertextualita, je tématem této hodiny. Může se svých studentů dotázat, jak tomuto pojmu rozumí, mohou si říci nějaké příklady, mohou být zmíněny pojmy jako *pretext* či *metatext*¹³¹, pakliže se o nich dříve učitel na výuce zmiňoval, ale nejsou předmětem této hodiny. Účelem hodiny je ukázat si, do jaké míry intertextovost může do literatury zasahovat a jakým způsobem se může projevit v poezii.

Bod 1 - Referát o autorovi

V krátkém referátu představí student autora Lubora Kasala, jeho stručnou biografii a bibliografii. Vybere si k ilustraci jeho tvorby kratší báseň a zdůvodní její výběr.

Bod 2 - Kvíz

Všichni budou na začátku informováni o tom, že si zahrají kvíz, ve kterém je získané indicie dovedou k odhalení titulu známé české básnické skladby (Máj od K.H. Máchy). Studenti se rozdělí do max. 5 skupin po 3, maximálně 4 žácích. Učitel jim následně stručně vysvětlí potřebná pravidla. Budou mít za úkol zodpovídat na otázky z literatury, které učitel pokládá vždy všem. Všichni hrají najednou. Ta skupina, která se k odpovědi přihlásí jako první (mohou se hlásit, zvonit na zvonek, postavit se, záleží na učiteli, jaký signál zvolí), dostane možnost odpovědět a tím získat indicii. Indicie je v tomto kvízu klíčová, je jich ovšem omezené množství (10). Čím více indicií v průběhu hry skupina získá, tím má větší šanci jako první odhalit, o jaké básnické dílo se jedná. Indicii dostává skupina pouze tehdy, jestliže správně a kompletně zodpoví na otázku. Indicii si skupina vždy vylosuje (učitel je bude mít například připraveny na přeložených listech v sáčku nebo v nějaké nádobě). V jakémkoliv okamžiku kvízu se může jakákoliv skupina přihlásit a žádat o slovo v případě, že si myslí, že již zná kýžený název titulu. V případě, že neodpoví správně, je dále ve hře, ovšem na následující otázku nesmí odpovědět a ztrácí tak možnost získat další z indicií, zatímco svou neúčastí zvyšuje šance ostatních. V případě, že skupina, která se přihlásila o odpověď na otázku, odpoví nesprávně, šanci na odpověď dostává ta skupina, která se přihlásila jako druhá. Učitel

¹³¹ *Intertext* je dán vztahem mezi textem výchozím (pretextem) a textem navazujícím (postextem). Více o intertextualitě a typech intertextů viz PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME Mercury Music Entertain, 2009. s. 64-69.

proto musí bedlivě sledovat všechny skupiny žáků najednou. Ten tým, který nakonec dle indicií odhalí tajenku kvízu – titul básnické knihy, dostane možnost vybrat si, na jakém textu bude v hodině pracovat (viz Bod 3).

Kvíz, jenž je v příloze této přípravy, je vytvořen pro ideální počet 15 žáků rozdělených po třech do pěti skupin. Otázky jsou koncipovány na základě osobní zkušenosti s frekventovaně se opakující povinnou četbou na gymnáziích a dále předpokladu, co mohou znát žáci z jiných médií než z knih. Učitel si tyto otázky může uzpůsobit své vlastní potřebě a samozřejmě dle odhadu schopností konkrétní studijní skupiny. Skladba kvízu je tvořena střídáním jednodušších a obtížnějších dotazů. Tato chronologie může být rovněž modifikována od jednodušších otázek k náročnějším, mohou se objevit bonusové, tj. velice obtížné otázky (jestliže například žádná skupina nezískala dostatek indicií k tomu, aby odhalila tajenku a zároveň už nezbyly žádné otázky v kvízu). Kvíz i indicie k němu patřící však byly vytvořeny s takovým zřetelem k jejich obtížnosti, aby žáci byli schopni na 80% otázek správně odpovědět a aby tak zvládli získat dostatek indicií k uhodnutí tajenky. Otázky jsou založeny na problematice intertextovosti a v případě, že je bude učitel jakkoliv měnit či doplňovat, měl by na to pamatovat.

Bod 3 - Práce s textem

Organizace výuky se v tomto ústředním bodě hodiny mění. Ta úspěšná skupina, která správně zodpověděla tajenku kvízu, bude vyzvána, aby si vybrala, zda bude pracovat s textem *Máj* K. H. Máchy, či s textem *Jám* Lubora Kasala. Zbytek třídy si losuje lístky, kde buď stojí *Máj* či *Jám*. Učitel jich poskytne právě tolik, aby na konci byl, pokud je to možné, pro práci s oběma texty počet studentů stejný. Texty není nutné předem žákům představovat – tj. zejména *Jám*, jelikož *Máj* pravděpodobně dobře znají.

Obě skupiny žáků dostanou kompletní vydání příslušného textu – jedna skupina *Máj*, druhá text skladby *Jám*. Je doporučeno, aby tyto texty nebyly přímo vydání knih, ale aby je učitel měl předem připraveny v nesešitých kopiích (listy A4). Každá skupina dostane pár listů formátu A3, na které už jsou ze semináře zvyklí.

Úkol 1: Nahoru na list A3 zformulujte, co si o dané básni myslíte, co vám evokuje titul básně, autor, co o ní víte (max. 3 řádky).

Úkol 2: Prozkoumejte texty tak, abychom zjistili, zda je jeden text výchozím textem (pretextem) druhého textu (posttextu) a v jakých oblastech se tento vztah – intertextovost – projevil. Nejprve tedy postupně popište signifikantní znaky týkající se:

Kompozice

Motivů

Tématu/témat

Jazyka

Verše

Postav

Prostředí

Tyto znaky pod příslušnou kategorií sepište na list A3. Nezapomeňte nahoru na list poznamenat, jaké básni se věnujete. V případě, že se chcete vyjádřit k něčemu, co nezastupuje žádná z uvedených kategorií, můžete kategorii přidat či danou informaci napsat jako poznámku na konec. Pracujte s textem, ne s informacemi, které jste získali jinde a jindy.

Učitel v této části hodiny pouze dohlíží na situaci a případně zodpovídá dotazy studentů. Je důležité, aby se obě skupiny držely zadaných kategorií. Jakým způsobem budou skupiny při práci s textem postupovat, nechá na nich. Práci si mohou ve skupině rozdělit, nebo mohou pracovat dohromady postupně na každé kategorii zvlášť. Na tuto aktivitu dostanou žáci maximum možného času, vyučující si ponechá rezervu cca 10 minut.

Bod 4 - Společná prezentace zjištěných výsledků a diskuze nad nimi

Obě skupiny žáků nyní vyhodnotí zjištěné informace. Ve stručném přehledu jedna druhé představí, co zjistili, mohou číst úryvky, udávat příklady. Je žádoucí, aby více času bylo věnováno skupině, jež pracovala s Kasalovým textem, který na rozdíl od Máje znát nebude možná nikdo. Ovšem připomenout si znaky Máchovy skladby je neméně důležité.

Diskuze nad výsledky jejich práce je závěrečnou a nezbytnou součástí této hodiny. Učitel může znovu opakovat otázky nadnesené v Úkolu 2: Který text je výchozí, který navazující a jaké společné rysy, jaké „prvky intertextuality“ v nich lze nalézt. Všichni dohromady tak formulují obsah pojmu intertextovost na konkrétních textech, zároveň by jim měl učitel připomenout tematickou vazbu na úvodní část hodiny, v níž hráli studenti kvíz. Měli by si tak uvědomit, v jakých různých variacích se v literatuře s intertextem a intertextualitou setkáme, vyučující se rovněž může studentů ptát, zda je nenapadnou příklady z jejich vlastní četby (popř. z filmů, hudby). Papíry, na které studenti psali komentáře k oběma básním, si učitel opět ponechá pro závěrečnou hodinu semináře.

Domácí úkol: viz instrukce k následující přípravě č. 7

Reflexe hodiny

Intertextovost je pojem, který je úzce spojen obecně s literaturou, není charakteristický pouze pro poezii. Zastoupení intertextovosti je v literatuře natolik rozsáhlé a frekventované, že nelze během jedné vyučovací hodiny věnovat pozornost všemu, co tento literárněvědný pojem zahrnuje. Zároveň je v této přípravě odhlédnuto od tzv. intertextovosti skryté¹³², jež je určena pouze zasvěceným, tj. čtenářům s hlubokou čtenářskou znalostí v určité oblasti. Tu nelze v kontextu celé třídy mladých studentů předpokládat. Hodina je tedy zaměřena na intertextovost deklarovanou¹³³, přizpůsobenou jejich úrovni znalostí, kterými by měli v daných ročnících disponovat.

Co se týče vstupní aktivity, tedy referátu o autorovi, jenž bude prezentovat na úvodní hodině vybraný student, měla by proběhnout dle pokynů zmíněných v minulých přípravách. Učitel by si měl předem zjistit, jaký autorův text si žák vybral k přednesu, aby věděl, kolik času jeho prezentaci musí dát. Dále také proto, aby věděl, zda si žák nevybral právě úryvek skladby *Jám*. Zda by měl či neměl zaznít, si vyučující rozhodne individuálně.

Aby vyučujícímu časově hodina vyšla, je třeba nepodcenit přípravu kvízu. Jestliže totiž budou otázky v něm obsažené pro dané žáky příliš obtížné, nedojde v aktivitě k očekávanému výsledku a zpětná vazba v závěru hodiny, kdy by si měli žáci s učitelem připomenout roli intertextovosti jak ve druhé (práce s textem), tak v úvodní části hodiny (kvíz), nebude proveditelná. Proto je třeba mít na paměti, že k otázkám kvízu v příslušné příloze by měl učitel přistoupit jako k inspirativnímu materiálu a nezdráhat se je uzpůsobit dovednostem a znalostem svých žáků. Může k tomu využít seznamy povinné četby, jež těmto žákům v průběhu let dával, využít texty, jimž se věnovali na minulých seminářích, dílnách čtení, v projektech. Inspirace je široká. Protože se jedná o soutěž, v níž vítězí jeden tým, může vyučující zajistit i nějakou odměnu (kromě odměny – možnosti vybrat si sám text).

Vzhledem k tomu, že první dvě části hodiny jsou založeny na faktech a dále faktografických znalostech žáků, není ústřední část přípravy – práce s textem – orientována na testování znalostí žáků, ač se to nemusí na první pohled zdát. Protože učitel v této fázi pouze sleduje práci žáků, je třeba jim nechat dostatečnou svobodu a autonomii v tom, jakým způsobem oba úkoly zhotoví. Žáci gymnázií jsou už zvyklí pracovat s terminologií literární teorie a je tedy pravděpodobné, že ji přirozeně využijí i v těchto úkolech. Vyučující by v tomto ohledu měl dát spíše pozor na to, aby se zejména skupina věnující se

¹³² PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME Mercury Music Entertain, 2009. s. 65.

¹³³ Tamtéž.

Máji neuchýlila k citování naučených formulací, kterých často žáci nabývají u tak notoricky známých textů, jakým *Máj* je. Naopak, v bodě 3 se žáci plně a aktivně věnují textu a neuvádí nic, co by sami neobjevili. Druhý faktor, na nějž musí učitel pamatovat, je čas. Z toho důvodu, že jsou oba texty poměrně rozsáhlé a jeden z nich bude pravděpodobně žákům neznámý, navíc proto, že žáci pracují ve skupině, je třeba, aby měli zhruba 15 minut na zběžné přečtení textu a deset minut na zapsání poznatků k jednotlivým kategoriím.

Prezentace i diskuze by měla probíhat za aktivní účasti všech studentů, je vhodné, aby obě skupiny citovali určité části textu a byly tak ilustrovány četné imitace, aluze a další projevy intertextuality v Kasalově posttextu.

V souladu s výstupy definovanými RVP G se v rámci této přípravy vedou žáci k tvořivé práci s textem, přičemž všem známá Máchova báseň je zde využita ve zcela novém kontextu a přivádí tak žáky k novému a invenčnímu přístupu k tomuto dílu. Během prezentace a diskuze si žáci procvičují své prezentační a argumentační schopnosti. Protože pracují s texty s jasnou obsahovou a stylovou vazbou, jež ovšem od sebe dělí zhruba 150 let, mají jedinečnou možnost povšimnout si také jazykových odlišností v češtině věku 19. století a věku současného.¹³⁴ V neposlední řadě žáci využívají svých znalostí literárněvědných termínů, které jim poslouží ke komplexní analýze obou textů ve vybraných kategoriích.¹³⁵ Hlavním výstupem, který tato příprava sleduje, je poté schopnost odhalit intertextovost.¹³⁶ Za tímto účelem byly oba texty vybrány proto, že zde můžeme sledovat projevy intertextuality v mnoha různých úrovních najednou, což nám slouží k její komplexní ilustraci.

Žáci po celou dobu pracují společně v menších i poté větších skupinách, mají prostor se o práci jednotlivě podělit i určitou činnost vykonat spolu s někým. Významně se během této přípravy formuje jejich komunikativní kompetence. Navíc, během diskuze jsou konfrontováni s názory a náměty ostatních, mají prostor asertivně vyjádřit svůj nesouhlas, mohou být vystaveni všem variacím manipulativní komunikace. Jejich komunikační schopnosti se tak prohlubují a upevňuje se i jejich vztah ke kolektivu, v němž pracují, což v RVP G sleduje průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a kompetence sociální a personální. Protože se žáci polovinu hodiny věnují samostatné práci, rozvíjí se rovněž

¹³⁴ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 14.

¹³⁵ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

¹³⁶ Tamtéž.

jejich kompetence k učení a k řešení problémů.¹³⁷ Aby společně dospěli k poznatkům, které tato příprava sleduje, musí v průběhu celé hodiny zaujímat proaktivní přístup, seznamují se s názory ostatních a učí se je respektovat (kompetence k podnikavosti, občanská).¹³⁸

¹³⁷ RVP G, 4. Klíčové kompetence. s. 9.

¹³⁸ Tamtéž 11.

4.7 Příprava 7

PŘÍPRAVA 7
Vzdělávací obsah: Poezie – mezi námi
Minimální vstupní poznatky: Instrukce a informace poskytnuté vyučujícím
Cíl hodiny: Žák se seznámí s moderními formami prezentace poezie a dalšími způsoby, jakými současná česká poezie proniká do veřejného života
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, občanská, k podnikavosti
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, mediální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: tázání se, diskuze, výuka podporovaná počítačem formy: partnerská výuka, individualizovaná výuka – samostatná práce žáků, prezentace
Pomůcky: Počítač a dataprojektor
Plán hodiny: 1. Prezentace žáků dle stanovené chronologie a veřejná diskuze nad jednotlivými výstupy
Poznámky: --
Použitá literatura: --

Podrobný plán hodiny

Tato hodina se svým obsahem i organizací vymyká ostatním přípravám semináře. Během semináře dosud vystoupilo s prezentací svého referátu či medailonu pět žáků, tuto hodinu budou mít zcela v režii ti žáci, kteří dosud žádný výstup neměli. Instrukce k této hodině může studentům dát učitel již v počátku semináře, kdy si rozdělovali témata referátů, nebo v závěru některé z předešlých hodin. Důležité je, aby studenti na přípravu svých prezentací měli dostatek času, protože jejich práce vyžaduje dlouhodobější a soustavnější řešení tak, aby se ve svém tématu náležitě zorientovali.

Bod 1: Prezentace žáků dle stanovené chronologie a veřejná diskuze nad jednotlivými výstupy

Pod abstraktním titulem Poezie – mezi námi je ukryt vhled do aspektu, který je pro každou epochu literatury odlišný a má svá specifika rovněž v současné době, a navíc vykazuje charakteristiky vlastní právě oblasti poezie. Cílem této hodiny je tedy seznámit se s tím, jakým způsobem se v dnešní době a v našem geografickém kontextu prezentují současní básníci, jak se účastní veřejného kulturního života, jakými způsoby reaguje na jejich produkci veřejnost a jakými kanály může v našem technologickém věku přijímat jejich tvorbu. Celá hodina se tedy bude odvíjet od několika prezentací, které budou vést sami studenti a jejichž obsahy se budou odvíjet od těchto předem stanovených oblastí:

- 1) Literární antologie, sborníky a další publikace reflektující současnou českou básnickou produkci
- 2) Specializovaná periodika věnovaná poezii – noviny, časopisy
- 3) Online periodika, webové stránky a blogy autorů
- 4) Poezie na sociálních sítích
- 5) Literární veletrhy, festivaly, autorská čtení, koncerty, poeziomaty¹³⁹
- 6) Literární ceny oceňující básnickou tvorbu

Vyučující dle počtu svých studentů ve skupině rozdělí práci jednotlivcům nebo dvojicím. Instrukce, které předem studentům poskytne, se mohou proměňovat, obzvlášť nemá-li vyučující dostatek prostoru věnovat se všem navrženým oblastem. Je však doporučeno, aby žákům ve všech případech poskytl minimální vstupní informace – dle oblastí 1) odkázal je na solidní knižní tituly a 2) zavedená kvalitní periodika 3) konkrétní webové stránky, autory, o nichž ví, že si vedou blogy (např. Bogdan Trojak, Jan Těsnohlídek ml.

¹³⁹ Elektronické automaty na bázi jukeboxu, instalované zatím pouze na veřejných místech v Praze (ke dni 10.7. 2015), které zdarma umožňují poslechnout si vybranou báseň, navíc čtenou přímo samotným autorem.

ad.) 4) skupiny a další platformy na sociálních sítích 5) renomované pravidelně i nepravidelně organizované kulturní události 6) osvědčené literární ceny, které by měli v rámci jejich prezentace zaznít. Pro žádoucí průběh této hodiny je stěžejní, aby žáci byli instruováni k tomu zadanou oblast zkoumat soustavně delší dobu (alespoň v průběhu tří týdnů), sledovat, zejména pak u rozmanitých internetových kanálů, jejich aktuality, udělat si objektivní názor na kvality i nedostatky dané oblasti, získat o ní skutečně hlubší povědomí. Jedině tak mohou předat ostatním erudovaný přehled informací, který nebude jen faktografickým výčtem určitých poznatků, ale zajímavým shrnutím určité problematiky, která žákům dosud nebyla tolik známá. Je podstatné, aby žáci nacházeli paralely a rozdíly v nalezených formách prezentace (knihy, webové stránky, blogy, ceny atd.) a dokázali je kriticky porovnat a definovat specifika každé z nich. Žáci mohou během své prezentace využít výpočetní techniku, mohou ostatním spolužákům názorně ukazovat, o čem zrovna referují, mohou využít počítačovou učebnu, tablety, co jim podmínky dovolí. Využití výpočetní techniky však není pro prezentaci povinností, i když dnešní studenti ho volí již téměř automaticky. Tato hodina by se neměla omezit na nezáživné referování, ale měla by vyvolat doplňující otázky, osobní zaujetí všech přítomných a zájem o veřejné kulturní dění jako takové. Vyučující dále instruuje žáky, aby si připravili i konkrétní texty, videa, nahrávky atd., které budou moci ostatním předvést. Do pojetí jejich prezentací nakonec zasahuje co nejméně, je jim však k dispozici v průběhu celého trvání jejich zpracování. Příprava 7 proto vyžaduje, aby sám vyučující měl dostatečný přehled o materiálech a zdrojích, ze kterých mohou studenti čerpat, a nepojal tuto hodinu jako volnou, k níž při její realizaci nebude mít co říct. Ze strany studentů je poté zásadní ujmout se prezentace zodpovědným a kreativním způsobem, jaký je u starších studentů gymnázií hoden očekávání.

Protože tato hodina je věnována velice aktuálním a často originálním (poeziomat) aspektům literárního života, lze předpokládat upřímný zájem naslouchajících i přednášejících žáků. Na konec každé z prezentací by tak dle potřeby měl být vyšetřen určitý čas na otázky a diskuzi nad vybranými informacemi.

Reflexe hodiny

Máme-li věnovat seminář popularizaci poezie a pokusu přiblížit básnickou tvorbu dnešních autorů mladým studentům, je takováto hodina více než potřebná, má za cíl intenzivně probouzet v žácích zájem o danou oblast literatury. Žáci poznávají i zcela blízka současné autory a jejich způsoby sebeprezentace, díky blogům i sociálním sítím může být

jejich emocionální prožitek z četby jejich uveřejněných textů ještě intenzivnější, protože na ni mohou bezprostředně a veřejně reagovat či dokonce komunikovat přímo s autorem. Zároveň se jejich tvorba pro žáky stává zcela konkrétní a plnohodnotnou etapou literatury, protože vidí, na kolika úrovních se o jejich produkci zajímá odborná i laická veřejnost. Téma, které v rámci učiva zůstává na okraji, tak získává konkrétní reálnou podobu, jež navíc vykazuje mnohé atributy moderního života – už se nejedná pouze o knihy v knihovnách, ale setkávají se s ním na takových místech, jako jsou kluby, koncertní sály, festivaly a sociální sítě. Tento faktor sdílení uměleckého zážitku a prohloubení vztahu autor – čtenář, který nikdy nemohl být hmatatelnější, je důsledkem možnosti osobně participovat na kulturním dění okolo sebe a svobodně se k němu vyjadřovat a to napomáhá jedinečným způsobem budovat jejich vstřícný a nezaujatý postoj k literatuře a jejím představitelům. Je nutné si uvědomit, že něco takového v minulých letech i stoletích nebylo v takové míře možné, dnešním žákům se tedy otevírá prostor, který je fenoménem moderní doby a bylo by neprozíravé si ho ve výuce nevšimnout.

V souladu s RVP tato příprava cílí na upevnování všech klíčových kompetencí, ať už přípravou výstupů (k. k učení, k podnikavosti, k řešení problémů), zpracováním informací a zadaného tématu (k. občanská) až po jejich samotnou prezentaci (hlavně kompetence komunikativní a sociální a personální). Z hlediska vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se snaží přispět k vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury a k formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.¹⁴⁰ Během tvořivé práce pak vede žáky k tvořivému využití informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, schopnosti kriticky je třídit a vyhodnocovat.¹⁴¹

¹⁴⁰ RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

¹⁴¹ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

4.8 Příprava 8

PŘÍPRAVA 8
Projekt: Den poezie
Minimální vstupní poznatky: Absolvování semináře
Cíl hodiny: Žáci uspořádají pro školu den poezie, kdy představí výsledky své práce na semináři a zorganizují různé aktivity, vycházející z poezie
Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, k podnikavosti, občanská
Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
Použité výukové metody a organizační formy práce: diskuze formy: Projektová výuka, samostatná práce žáků
Pomůcky: Materiály z minulých hodin, flipchartová tabule, kancelářské potřeby, občerstvení, počítač, data projektor, mikrofon
Plán hodiny: 1. Příprava a organizace dne poezie
Poznámky: Tato příprava je plánována na více než jednu vyučovací hodinu
Použitá literatura: KMENTOVÁ, Jitka. Hrstka zkušeností s výchovou ke čtenářství na víceletém gymnáziu. In <i>Čtením ke vzdělání</i> . Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 46 - 48.

Podrobný plán hodiny

Den poezie je závěrečnou hodinou semináře a vrcholem činností, které ho provázely. Od počátku semináře studenti vědí, že den poezie budou organizovat, s jeho plánovanou podobou však seznámeni dosud nebyli. Tato příprava bude vyžadovat více času než jednu vyučovací hodinu, učitel může dle uvážení přípravu dne poezie rozplánovat na více vyučovacích hodin nebo přímo den, kdy projekt připraví a zrealizují. Cílem této přípravy je seznámit ostatní žáky školy s činnostmi, kterým se v rámci semináře zabývali a zároveň zprostředkovat všem seznámení se současnou českou poezií zábavnou a nápaditou formou. Následující návrh organizace dne poezie poslouží jako inspirace, vyučující a jejich žáci samozřejmě mohou zařazovat další dílčí aktivity.

Bod 1 – Příprava a organizace a dne poezie

Příprava sestává z několika dílčích kroků odpovídajících aktivitám, které v rámci dne poezie budou realizovány. Na přípravě se podílí všichni studenti, zapsaní na seminář, a dílčí úkoly si s dohledem učitele spravedlivě rozdělí mezi sebe dle osobních preferencí a vloh.

Krok 1: Vyučující dá k dispozici žákům veškeré materiály, které byly výstupy jednotlivých hodin, tj. listy A3, na kterých žáci zaznamenávali různé jevy zejména z literární teorie. Úkolem studentů bude si je rozdělit a vizuálně je zpracovat pro prezentaci na samotný den poezie. To znamená, že k nim mohou vytvořit potřebné komentáře, tituly, popisky. Tento krok také zahrnuje samotnou instalaci veškerých těchto materiálů, ať už v budově školy či jinde (záleží na jejich společné volbě), aby byly všem přístupné k nahlédnutí.

Krok 2: čtecí koutek – Na vybraném místě (opět v budově či přilehlých prostorách) žáci přizpůsobí prostředí tak, aby se zde jakýkoliv příchozí student mohl věnovat samostatné četbě. Je doporučeno, aby si studenti semináře vybrali každý tři tituly básnických knih (rozumějme z generace moderních autorů), vypůjčili si je a poskytli je do provizorní knihovny, která se stane součástí čtecího koutku. Studenti si například mohou nejprve utvořit vlastní seznam titulů, které chtějí do knihovny přinést, nebo se jednoduše mezi sebou domluví dle osobních preferencí, kdo jakou sbírku donese, nebo se společně vypraví do větší knihovny a knihy vyberou, knihy jim může poskytnout i učitel. V průběhu dne poezie pak ve čtecím koutku mohou být přítomni dva studenti, kteří budou dávat zájemcům svá doporučení.

Krok 3: kino – jednu třídu studenti využijí jako provizorní kinosál, kde se budou promítat rozmanité záznamy – například reportáže z literárních festivalů a veletrhů, z autorských čtení, koncertů, vše s ohledem na tvorbu současných českých básníků. Tato „expozice“ vyžaduje dlouhodobější přípravu, protože studenti budou vyhledávat vhodné materiály a tvořit jejich ucelený soubor, který se v kinosále bude cyklicky promítat v průběhu celého trvání dne poezie. Dle svého uvážení před samotné projekce připraví úvodní slovo, nebo nechají video promítat bez osobní přítomnosti, nebo úvodní slova sami natočí jako video a zařadí je před příslušné projekce.

Krok 4: ateliér tvůrčího psaní – Zde si budou moci ostatní členové školy vyzkoušet tvůrčí aktivity, kterým se samotní žáci věnovali na semináři. Hladký chod ateliéru (může být organizován ve třídě, v knihovně školy, venku) zajistí dva vybraní studenti, kteří budou v ateliéru téměř v roli vyučujících, budou ostatní instruovat a provádět s přítomnými rozličné úkoly a cvičení. Nad vzniklými texty mohou vést společné diskuze, dle zájmu zúčastněných studentů.

Krok 5: poeziomat – Po vzoru poeziomatu se zhostí vybraní studenti (nebo se mohou v průběhu dne střídát) nelehkého úkolu. Na veřejném místě školy instalují stůl či jakékoliv jiné „přijímací místo“, kde budou přijímat „objednávky“. V praxi to znamená, že si u nich kdokoliv objedná báseň dle kritérií, jež si studenti předem stanoví (mohou je třeba nazvat dle motivů – láska, smrt, příroda atd., dle žánrů – sonet, balada, haiku) a tato kritéria sestaví do tzv. menu, jež bude k nahlédnutí k dispozici u poeziomatu. Podle těchto kritérií budou mít žáci předem připravených cca 5 textů ke každé kategorii a ty budou na základě objednávky předkládat zájemcům. Zvláštní postavení v menu bude mít kategorie *Báseň na počkání*. V případě, že si ji zájemce objedná, budou mít studenti, obhospodařující poeziomat, za úkol do několika minut napsat krátkou báseň na téma zvolené samotným zákazníkem. S výběrem básní k jednotlivým kategoriím pomůže vyučující.

Krok 6: knižní klub – v této „místnosti“ budou celý stanovený čas probíhat diskuze nad vybranými texty - básněmi (itinerář bude vystaven na viditelném místě, například na dveřích třídy apod.). Kdokoliv se tak bude moci zúčastnit diskuze, kterou si vybere dle avizovaného textu. Je vhodné, aby u vybraných textů v itineráři byly uvedeny stručné údaje, aby si mohli zájemci o knižní klub udělat jasnější představu o daném textu. Na diskuzi pak bude přítomen vždy alespoň jeden student semináře a také jeden učitel českého jazyka a literatury. Nikdo však nemusí mít předem texty pečlivě prostudované, to bude až předmětem diskuzí. V jeho přípravě nesmí studenti zapomenout zajistit dostatečný počet kopií každého vybraného textu. Ve výběru samotných básní se studenti mohou inspirovat

poznatky ze semináře nebo se samozřejmě poradit s vyučujícím. Básně se v klubu mohou přednášet, nebo se číst individuálně.

V ideálním případě do knižního klubu může být zařazeno autorské čtení nějakého autora (i písničkáře), kterého škola kontaktuje a pozve ho k účasti na pořádaném dni poezie. Není to představa nereálná, protože zvláště velmi mladí autoři se podobných akcí aktivně zúčastňují a v rámci projektu by se jednalo o velice přínosný prvek.

Krok 7: recitační karaoke kavárna – Pro odvážné účastníky studijní skupiny semináře je tento úkol jako stvořený. Na takovém místě školy, kde se mohou žáci stravovat a požívat nápoje, bude připravena provizorní kavárna, kde v průběhu dne budou vystupovat studenti semináře a procvičovat své recitační schopnosti. Učitel by neměl k účasti nutit všechny. Každý ze studentů si zvolí maximálně dva texty, které v průběhu dne v kavárně přednese. Navíc pro toto místo tito studenti připraví několik textů, které budou moci být dány k přednesu komukoliv, kdo v kavárně projeví zájem. Protože se jedná o kavárnu, bude prostředí v rámci možností uzpůsobeno tomuto účelu, včetně občerstvení, které může vyučující zajistit ve spolupráci s vedením školy, nebo může zapojit své žáky i jejich rodiče.

Krok 8: báseň básní – na viditelné veřejné místo ve škole bude připraven flipchartová tabule, nad níž bude umístěn transparent tohoto znění: *Báseň básní*. Pod ním žáci vystihnou velice zjednodušeně instrukce například takového znění: *Drž verš, drž rytmus, máš na to, jen to zkus!* Na prvním listu bude napsán jakýkoliv úvodní verš, popřípadě dva, budou-li chtít studenti semináře zpočátku dodržet rým. Kterýkoliv kolemjdoucí bude mít možnost připsat verš (či celou strofu) a v průběhu dne tak bude vznikat báseň, na které se každý bude moci podílet.

Z navržených aktivit je zřejmé, že den poezie je plnohodnotný projekt, který vyžaduje adekvátní a soustavnou přípravu všech zúčastněných, stejně jako jejich upřímné zaujetí a dobrou vzájemnou koordinaci činností. Vyučující by měl být pravidelně uvědomován o tom, v jakém stadiu se příprava jednotlivých aktivit nachází a zároveň komunikovat s vedením školy a dalšími potřebnými osobami, aby vše proběhlo bez potíží. Do dne poezie se zapojí i ostatní učitelé českého jazyka a literatury a může se jednat i o veřejnou událost přístupnou nejen studentům a profesorům daného gymnázia.

Reflexe hodiny

V návaznosti na minulou hodinu, kde studenti sami sebe přivedli k branám současné poezie a pronikli do její autorské obce, se v projektu Den poezie naopak snaží poezii přivést k branám svých spolužáků a učitelů. Cílem této hodiny je vlastně, aby žáci sami aplikovali tvůrčí a stereotypy nezatížený přístup k poezii, který jim byl učitelem soustavně zprostředkováván na semináři. Zároveň je cílem tohoto projektu seznámit širší publikum s texty autorů, debutujících po roce 1989, kteří byli zdrojem a předmětem zkoumání v rámci celé diplomové práce, respektive literárního semináře. Organizace projektu slouží jako hodnotný prvek mezitřídní interakce v rámci školy a aktivizuje výuku nejen studijní skupiny, která den poezie připravovala, ale všech, kteří se ho nakonec zúčastní. Žáci v rámci její přípravy i realizace intenzivně prohlubují veškeré kompetence definované v RVP a z hlediska cílů vzdělávací oblasti¹⁴² naplňuje zejména požadavek vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka.¹⁴³ Tímto projektem je také v žácích realizována snaha získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívat v produktivních činnostech rozvíjejících jejich individuální styl, kdy žáci mají svého mentora – vyučujícího, ale připravují vybranou aktivitu samostatně a na vlastní zodpovědnost a rovněž na její průběh dohlíží převážně sami.¹⁴⁴

Tato závěrečná příprava semináře tak názorně ukazuje, jakým způsobem mohou studenti zúročit své znalosti a dovednosti a jak široce přístupným a rozmanitým tématem může samotná poezie být.

¹⁴² Jazyk a jazyková komunikace. RVP G, 5.1 Jazyk a jazyková komunikace. s. 13.

¹⁴³ Tamtéž.

¹⁴⁴ RVP G, 5.1.1 Český jazyk a literatura. s. 15.

5 Závěr

Poezie zřejmě nikdy nebude v ústředí zájmu široké veřejnosti. Nakonec nenalzáme relevantní vysvětlení, proč tomu tak, protože stejně jako v próze, hudbě, malířství, sochařství a ostatních uměleckých oblastech může každý dosáhnout v poezii jedinečného uměleckého zážitku a obohatit se stejně hodnotným prožitkem jako v jakémkoliv jiném uměleckém odvětví. Na vzdělání závisí mnoho věcí kolem nás a osobnost každého jedince i národa je determinována vzděláním, kterého se mu dostane. Je to tedy právě ve škole, kde jsme vybavováni do života, kde se z velké části rozhodne o naší další budoucnosti. Učitelé někdy zapomínají, jaký zásadní a trvalý vliv mohou na své žáky mít a jak jejich osobnost, názory, preference, vkus a hodnoty mohou ovlivnit dospívající osobnost žáka.

Tato práce se snaží přehodnotit dosud převládající pohled na danou oblast vzdělávání za účelem vzájemného uměleckého obohacení žáků i učitelů. Předmětem jejího zájmu je implementovat poezii do životů mladých studentů dříve, než bude možná již navždy pozdě, a ukázat jim, o co mohou jejím odmítáním přicházet. Aby však přijali poezii žáci, musí je v prvé řadě a především přijmout jejich učitelé, což je proces, který podaří-li se ho někdy započít, bude trvat dlouhou dobu a až vzdálené generace budou moci pocítit určitý rozdíl. Mým názorem je, že tato snaha stojí za to. Vždyť jak by k tomu přišli studenti, kdybych jako učitel matematiky nevyučoval geometrii, protože si nejsem jistý v zacházení s měřidly a výpočty úhlů? Jak by k tomu přišli ti, jež bych jako učitel biologie vyučoval pouze fauně, protože květin je na mne příliš mnoho?

Z hlavních zjištění výzkumu PISA vyplývá, že čtenářská gramotnost je těsně pod průměrem zemí OECD a od roku 2000 se její úroveň soustavně zhoršuje.¹⁴⁵ České vzdělávání si je těchto tendencí vědomo, je neustále vyvíjen tlak na učitele, aby své žáky vedli k diskuzím o četbě, zajímali se o to, co čtou a nenutili jim díla, které je dosud nezajímají nebo jsou nepřiměřená jejich věku. V mnohých publikacích se dnes lze dočíst o různých hypotézách, proč zájem dětí a dospívajících o literaturu klesá, jednou se tento fenomén svádí na monopolní roli nových technologií a potřebu krátkodobých smyslových vjemů, jimž literatura již nevyhovuje, jindy na opožděný mentální vývoj dnešní generace mladých lidí. Jak je pak možné, že fakt, že na mnohých školách zůstává čtenářská praxe z oblasti poezie téměř nulová, zajímá jen velice málo zainteresovaných osob, zatímco do

¹⁴⁵ PALEČKOVÁ, Jana. TOMÁŠEK, Vladislav. BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. s. 15.

škol nastupují stále noví mladí absolventi pedagogických fakult, kteří tento stav dále ve školní obci udržují?

Výzkumy PIRLS 2011 uveřejnili zajímavou statistiku,¹⁴⁶ která uvádí, že v České republice využívají učitelé básně pro práci v hodině necelého půl dne v týdnu, což je hodnota jen nepatrně pod celkovým průměrem měřených zemí a uvážíme-li, kolik má v týdnu učitel ČJL vyučovacích hodin věnovaných literární výchově, není to hodnota zcela negativní. V rámci využívání dalších typů textů jsou pak básně na pátém místě z osmi. Je tedy možné, že se situace pro poezii vylepšuje?

Má práce si vzala za cíl právě takové „zlepšení“. Chtěla jsem se pokusit ukázat, že poezie není literatura, kterou učitelé musí do praktické výuky zařazovat jen výjimečně, ale naopak že se může stát pravidelným a rovnocenným „účastníkem“ hodin literatury. Dle plánovaného charakteru příprav se, myslím, zdařilo uchopit dané učivo tvůrčím způsobem, s důrazem na rozvoj komunikativních dovedností žáků i vztahu k poezii samotné.

Z hlediska organizace práce se v práci rovněž podařilo naplnit plánovaný cíl střídání a proměňování vyučovacích metod v rámci jednotlivých hodin tak, aby hodiny byly pestré a podporovaly aktivní účast a zaujetí všech přítomných studentů. V přípravách zároveň bylo dbáno na ústřední roli žáka a respektování jeho osobních názorů a nápadů.

Jsem toho názoru, že seminář dosáhl kýženého výsledku i na poli nenásilné prezentace tvorby současných autorů poezie. Výběru textů pro jednotlivé přípravy byla věnována velká pozornost a všechny, jež byly nakonec použity, mají v jednotlivých hodinách nenahraditelnou úlohu. V průběhu jejich výběru bylo dospěno ke zjištění, že současná česká poezie a poezie vůbec nabízí opravdu velice rozmanitou produkci a pro interpretační aktivity v hodinách literární výchovy není v závěru nikterak těžké nalézt vhodný úryvek a použít ho na úkor prozaického textu.

Asi nejobtížnějším úkolem se ukázalo udržet rovnováhu mezi teoretickou a didaktickou interpretací. Propojení literární vědy a praktických dovedností proniká do veškerých aktivit literární výchovy a tento aspekt jsem chtěla v přípravách dodržet. Má svoji logiku a žákům je tímto stylem výuky umožněn komplexní prožitek z literatury s využitím hlubších znalostí o literatuře i sobě samém. Reálně je však nalézt tuto rovnocennost obtížnější, než se zdá, v závěru lze říci, že některé z příprav jsou více dovednostní a některé více znalostní, i když ve všech bylo postupováno se snahou této rovnováhy dosahovat.

¹⁴⁶ MULLIS, Ina V. S. a kol. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. s. 54.

Na osvědčení, zda navržený literární seminář v praktické výuce bude či nebude využitý, práce bude muset počkat. Obsah i forma příprav jsou koncipovány tak, že mohou být v podstatě ihned použity v hodině a já věřím, že se tomu tak stane. A že bude poezie v budoucnu využívána v literární výchově bez odstupů, s odvahou a invencí, a učitelé i žáci budou chápat její přínosy ve výuce a vzdělávání. Že si najde více svých čtenářů z řad učitelů i žáků. V závěru, že všemi směry pronikne do životů studentů a obohatí jejich zážitky z četby i jejich čtenářský vkus.

6 Seznam vybrané použité literatury

BÍLEK, Petr A. *Stavitelé křídel. Průvodce současnou českou poezií*. Praha: Fortuna, 1991. 59 s. ISBN 80-85298-16-3.

CENEK, Svatopluk. *Teorie literatury v literární výchově*. Praha: SPN, 1966. 118 s.

ČERNÝ, Václav. *Soustavný přehled obecných dějin literatury naší vzdělanosti. (4) Pseudoklasicismus, preromantismus, romantismus a realismus*. Univerzitní přednášky. Praha: Academia, 2009. 582 s. ISBN 978-80-200-1655-3.

ČERVENKA, Miroslav. *Kapitoly o českém verši (5)*. Praha: Karolinum, 2006. 284 s. ISBN 80-246-1274-7.

HANUS, Ondřej. *Stínohrad*. Brno: Welles, 2008. 90 s. ISBN 978-80-904160-2-7.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7368-641-3.

HRUŠKA, Petr. *Obývací nepokoje*. Praha: Sfinga, 1995. 58 s. ISBN 80-7188-018-3.

HYBLEROVÁ, Lucie. *Na štěrcích*. Kutná Hora: Klub rodáků a přátel Kutné Hory, 2011. 36 s. ISBN 978-80-903950-6-0.

JANOVA, Vít. *Miniová pole*. Praha: Dauphin, 2008. 53 s. ISBN 978-80-7272-147-4.

KASAL, Lubor. *Orangutan v továrně*. Praha: dybbuk, 2008. 62 s. ISBN 978-80-86862-54-5.

KASAL, Lubor. *Jám*. Brno: Petrov, 1997. 44 s. ISBN 80-85247-99-2.

KMENTOVÁ, Jitka. *Hrstka zkušeností s výchovou ke čtenářství na víceletém gymnáziu*. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 46 - 48. ISBN 80-8632036-7.

KRAMPLOVÁ, Iveta. POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

MÁCHA, Karel Hynek. *Máj*. Praha: Dokořán, 2011. 77 s. ISBN 978-80-7363-119-2.

MALÝ, Radek. *Větrní (Zcestné verše)*. Brno: Petrov, 2005. 110 s. ISBN 80-7227-227-6.

MARTÍNKOVÁ-RACKOVÁ, Simona a kol. *Antologie české poezie. II. díl. (1986–2006)* Praha: Dybbuk, 2007. 564 s. ISBN: 978-80-86862-30-9.

MACHALA, Lubomír. *Průvodce po nových jménech české poezie a prózy 1990-1995*. Olomouc: Rubico, 1996. 221 s. ISBN: 80-85839-13-X.

Od teorie jazyka k praxi komunikace IV. Sborník prací členů Katedry českého jazyka a literatury. Editoři: BÍNA, Daniel; ZELENKA, Miloš. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2010. 243 s. ISBN 978-80-7394-204-5.

MULLIS, Ina V. S. a kol. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

PALEČKOVÁ, Jana. TOMÁŠEK, Vladislav. BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME Mercury Music Entertain, 2009. 345 s. ISBN 978-80-239-9284-7.

SVĚTLÍK, Eduard. *Půvab poetiky. Průvodce pravidly poezie*. Praha: ARSCI 2009. 118 s. ISBN 978-80-86078-93-9.

ŠŤASTNÁ, Marie. *Krajina s Ofélií*. Kutná Hora: Klub rodáků a přátel Kutné Hory, 2003. 105 s. Vydáno s podporou Nadace Ortenova Kutná Hora.

ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005. 220 s. ISBN 80-86903-09-2.

ŠVEC, Vlastimil. MAŇÁK, Josef. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

TĚSNOHLÍDEK, Jan, ml. *Ještě je co ztratit*. Krucemburk: JT's nakladatelství, 2013. 48 s. ISBN 978-80-905022-8-4.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7294-270-1; 978-80-7050-554-0.

VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace a výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 271 s. ISBN 978-80-244-3922-8.

VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

VOHRADSKÝ, Jiří a kol. *Výukové metody*. [online] Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 2009. 26 s. [cit. 2014-02-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.cdmvt.zcu.cz/storage/navody/Simbartl.../vyukovemetody.doc>>.

WELLEK, René. WARREN, Austin. *Teorie literatury*. Olomouc: Votobia, 1996. 557 s. ISBN 80-7198-150-8.

Internetové zdroje:

ŠTOLBA, Jan. *Tvář tváří všech*. [online]. Emil Juliš/básník, 1995. [cit. 2015-01-29]. Dostupný z WWW: <http://www.vejr.cz/julis/julis_soubory/julis_stolba3.htm>.

Odbor vzdělávání 21, oddělení předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání 210 MŠMT ČR, kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-01-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/318/>>.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze, kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2015-01-16]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/159/>>.

Nedělní chvílka poezie. [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.nedelnichvilkapoezie.cz/#/page/1>>.

7 Přílohy

Příloha 1 - VERŠ

Příloha 2 - STROFA

Příloha 3 - RÝM

Příloha 4 - RÝM

Příloha 5 – VOLNÝ VERŠ

Příloha 6 – INTERTEXTOVOST

Příloha 1 – VERŠ

1) Lístky s verši a slogany

tvář jeptiška a tvář mnich

kráska s vlastním názorem

orangutan mávne křídly

i město má své šelmy

ptáci jako já po tisíc let

dotkni se slunce

ptáci dlouhým letem

nebe nepočká

muž a žena do sebe mydlí

odvažte se zažít víc

muž svou ženu sladce loká

pravé bohatství se skrývá uvnitř

popel sype se z nich

svět se mění a my s ním

paměť křídel, co nikdy neuslyšíš

chytré věci nenahradíš

Text 1

Tvář jeptiška a tvář mnich
popel sype se z nich
muž a žena spolu se perou
kopanec do rozkroku
a už jdou na sebe se sekerou —
to bude chtít druhou sloku
Muž a žena do sebe mydlí
breviáře zotvírány
orangutan mávne křídly
a odletí za havrany
muž svou ženu sladce loká —
pomohla jim druhá sloka

KASAL, Lubor. *Orangutan v továrně.*

Text 2

a)

HEJNA

Ptáci dlouhým letem
si tě pamatují
Ptáci jako já po tisíc let
Přeletí nad zemí jen jednou
zpátky je nevolám
Paměť křídel
co nikdy neuslyšíš

Hejna táhnou

ŠŤASTNÁ, Marie. *Krajina s Ofélií.*

b)

HEJNA Ptáci dlouhým letem si tě pamatují. Ptáci jako já po tisíc let. Přeletí nad zemí jen jednou, zpátky je nevolám. Paměť křídel, co nikdy neuslyšíš. Hejna táhnou.

c)

Hejna ptáci dlouhým letem si tě pamatují ptáci jako já po tisíc let přeletí nad zemí jen jednou, zpátky je nevolám paměť křídel co nikdy neuslyšíš hejna táhnou

Příloha 2 -STROFA

Pracovní list – STROFA

ČÁST 1

1) Přečtěte nahlas následující báseň od autora Víta Janoty.

XXI.

Staré cesty zarůstají
maliním a kopřivami
Přichází epocha škrábanců
a rozbitých dětských kolen
Když беру do ruky kartáč
ještě cítím jak páčil
v rukou mých rodičů
na odřené kůži
Spirála se otočila
a v zákrytu odhalila
další mystérium
naší pozemské pouti
I lesní jahody září v trávě
stále stejnou červení

Vít Janota, *Miniová pole*

2) V textu bylo opomenuto grafické členění strof. Označte lomítky /, kde končí a začínají podle vás jednotlivé strofy básně. Své řešení zdůvodněte.

3) Strofy se rozdělují podle počtu veršů na *dvojverší* (distich), *trojverší* (tristich, terceto), *čtyřverší* (tetrastich, kvarteto) apod.¹⁴⁷ Autorův text obsahuje v originále tři čtyřverší a jedno dvojverší. Rozdělili jste text v úkolu 2 stejně? Jestliže ne, změňte členění textu dle tohoto schématu.

4) Myslíte, že má rozdělení autorova textu na konkrétní strofy nějaký důvod nebo funkci? Uved'te jaké.

.....
.....

5) Napište do textu ke strofám (3x tetrastich, 1x distich) myšlenku, která podle vás danou strofu vystihuje.

¹⁴⁷ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: MME Mercury Music Entertain, 2009. s. 173.

6) Číslicemi 1 – 4 označte pořadí veršů ve strofě.

7) Báseň neobsahuje rýmy, které by jednoznačněji ohraničily rozsah strofy. Vypište z textu slova, která tuto funkci rýmu nahrazují (tj. signalizují, že strofa ještě neskončila).

.....

8) Autor použil ve své básni několik obrazných vyjádření. Nalezněte alespoň dvě a zformulujte jeho explicitní význam.

.....-.....
.....-.....
.....-.....
.....-.....

9) Navrhněte výstižný název básně:

ČÁST 2

Nyní se seznámíme se *sonetem*, jenž je jedním ze strofických žánrů. V předchozích úkolech jsme se dozvěděli, že rozsah strofy může být definován a) sjednocující myšlenkou b) návazností textu (např. jedna strofa odpovídající jedné větě jako u Janotovy básně) c) rýmovým schématem.

1) Přečtěte si pozorně následující text básně, v němž bylo tentokrát opomenuto nejen grafické členění strof, ale také veršů:

-7-

kde láska končí, smrt počíná: v hrobě to není svazek dlaní, listy palem nic nekončí pro lichou lidskou oběť nic nezačíná pro zemřelé žalem den, rány noci slunce převázalo krev teče dál, jen tolik vidět není i bez krve jsme k smrti vyděšení že oproti všem mrtvým je nás málo byl den, kdy lidem nechtělo se hynout byl den, jež nikdo nepotřásl vinou byl den, kdy smrt se na smrt unavila byl den, kdy smrti vrátila se síla byl den, kdy člověk za smrt řekl díky byl den, byl den pro čerstvé nebožtíky

Ondřej Hanus, *Pohřební věnec sonetů*

2) Autorův sonet má pevnou a pravidelnou strukturu a je rýmovaný. Označte v textu hranice jednotlivých veršů. Kolik veršů Hanusův sonet má?

..... veršů

3) Označte části textu pojmy:

kvarteto (2x), terceto (2x)

4) Přečtěte text podle vašeho členění nahlas. Klad'te přitom důraz na pauzy mezi jednotlivými verši a strofami tak, jak jste je v básni stanovili.

5) Nyní jste odhalili specifické znaky kompozice sonetu. Doplňte číslici do definice:

Sonet je básnická skladba, která má veršů, strofy, z toho čtyřverší (kvarteta) a trojverší (terceta).

Použité básně

Text 1

XXI.

Staré cesty zarůstají
maliním a kopřivami
Přichází epocha škrábanců
a rozbitých dětských kolen

Když беру do ruky kartáč
ještě cítím jak páčil
v rukou mých rodičů
na odřené kůži

Spirála se otočila
a v zákrytu odhalila
další mystérium
naší pozemské pouti

I lesní jahody září v trávě
stále stejnou červení

Vít Janota, *Miniová pole*¹⁴⁸

¹⁴⁸ JANOTA, Vít. *Miniová pole*. Praha: Dauphin, 2008. s. 34.

Text 2

7

kde láska končí, smrt počíná: v hrobě
to není svazek dlaní, listy palem
nic nekončí pro lichou lidskou oběť
nic nezačíná pro zemřelé žalem

den, rány noci slunce převázalo
krev teče dál, jen tolik vidět není
i bez krve jsme k smrti vyděšení
že oproti všem mrtvým je nás málo

byl den, kdy lidem nechtělo se hynout
byl den, jež nikdo nepotřásl vinou
byl den, kdy smrt se na smrt unavila
byl den, kdy smrti vrátila se síla
byl den, kdy člověk za smrt řekl díky
byl den, byl den pro čerstvé nebožtíky

Ondřej Hanus, *Pohřební věnec sonetů*¹⁴⁹

¹⁴⁹ HANUS, Ondřej. Druhé sonety mrtvým. Pohřební věnec sonetů. In *Stínohrad*. Brno: Welles, 2008. s. 38. Báseň, jak napovídá název, je závěrečným sonetem tzv. sonetového věnce, kdy poslední verš předešlé je prvním veršem následující básně.

Příloha 3 - RÝM

1) Kartičky s rýmy

1. soubor:

sukně	beach	pukne	pryč
oranžový	tma	má	poví
Belle Vue	valí	se lvy	malý

2. soubor:

náměstí	nehodí	Hospodin	pěstí	kůň	fušku	stužku
duň	náměstí	šťěstí	tam	dlaně	pane	vám

3. soubor:

víra	nemocní	neumírá	mrtví	ovocní	strachu	prachu
malá	duše ne	lhala	tušené	se ví	se ví	

4. soubor:

na noty	mostě	chvostem	Ano, ty
slečny	nakřivo	na pivo	vděčný

5. soubor:

žerdi	žit	zvítězit	nerdí	žerdi
-------	-----	----------	-------	-------

K aktivitě byly použity básně Radka Malého ze sbírky *Větrní* (Zcestné verše, 2005) (viz Příloha 4)

Příloha 4 – RÝM

1) Básně Radka Malého ze sbírky *Větrní* (Zcestné verše, 2005):

1.

Přístavním holkám zdvívá vítr sukně
The sun is shining on the beach
Mademoiselle... Bonjour... Zítra prý svět pukne...
Tož pámbu s námi a zlé pryč

Ve světle lamp je přístav oranžový
A déšť je oranžový Oranžová tma
A jak a kdo se potmě vyznat má?
A jestli někdo, tak kdo mu to poví?

Lví oči planou z oken vily Belle Vue
Příboj řve jak lvi a vlny se valí
A není dobré zahrávat si se lvy
Velké je moře
a já jsem tak malý

(Marseille 12-17. 11. 2002)

2.

Zas kdosi hoří na náměstí
A nikdo na něj deku nehodí
V hospodě usnul dobrý Hospodin
Jehovu Alláh nabral pěští

Dnes ráno posel pod Václavem kůň
Hrad dobyt Dalo to však fušku
Praha má z řeky černou stužku
Hej, lidé! Plačte! Svatý Víte, duň

Zas kdosi hoří na náměstí
A kameraman neměl štěstí
Když se to stalo, nebyl tam

Vyhřezlý březem zebou dlaně
Nemáte oheň, mladej pane?
Co ste tak smutnej? Co je vám?

3.

Velký je Re a malá naše víra
Mocný je Re a my tak nemocní
Strach ze smrti Strach, že se neumírá
Stejně jsme dávno mrtví...

Stejně jsme bělásci ovocní
proklátí špendlíkem onoho strachu
pod palbou prachu

Velký je Re a naše víra malá
Věčný je Re a naše duše ne
Fakt nevím Ale co když máma lhala?

Je stokrát horší, co je tušené
než to, co se ví

To se ví

4.

Avignon – hrací strojek. Mlýnek na noty
s odrhovačkou o strženým mostě.
V parku páv pyšně ometá zem chvostem.
Někdo mi stojí v objektivu. Ano, ty.

A byl tu papež. Mávaly mu slečny.
Ty avignonské, s tváří nakřivo,
s očima šejdrem... vem je na pivo.
Uvidíš, tyhle, ty ti budou vděčný.

(Avignon 15. 11. 2002)

5.

Na Hradě visí vlajka na půl žerdi
Prezident v tahu Jak teď máme žít
Pravda a láska musí zvítězit!
A to je lež Však dnes kdo lže se nerdí

Jenom ta vlajka rdí se na půl žerdi

2) Štítky:

rým exotický

rým dvouslovný

rýmové echo

bohatý rým

štěpný rým

gramatický rým

useknutý rým

vnitřní rým

Příloha 5 – VOLNÝ VERŠ

Text 1

vzpomínky na budapešť

ideální matky
ideálních dětí
ideální manželky
ideálních manželů
ideální děti
ideálních rodičů

všichni tam byli

turisti jako my
chodili po chodnících po kterých
tekla krev
fotili se před barákama který
vyrostly na místo těch na
který spadly bomby –

mohlo to bejt kterýkoliv jiný
evropský město
nebejt paprik
nebejt guláše
nebejt lázní

někde tam jsme se ztratili

mezi tím
co jsem řek a tím
cos ty slyšela
mezi tím
cos řekla a já slyšel

někde tam
jsme se ztratili

mezi tím co sis myslela a
tím co jsem si myslel
že si myslíš
tím co jsem si myslel a tím
co sis ty myslela že
si myslím

někde tam jsme se ztratili

hledali se a
se přehlíželi

mlčeli a křičeli na sebe –

mohlo to bejt ve kterymkoliv jinym
evropskym měste
mohlo to bejt kterýkoliv jiný
evropský město –

za paprikama
za gulášem a lázněma
město
jako každý jiný –

úvěry a hypotéky
bary
bordely
nákupní centra a
skleněný hrady plný
rozšlapanejch
unavenejch lidí

jako jsme my

Jan Těsnohlídek ml., *Ještě je co ztratit*

Text 2

Vědět

Viš,
u nás je pořád září.
Už hrozně dlouho.
Jenže nic dosud nestačilo zežloutnout a začít padat – kromě
ořechů, kaštanů a unavených vlasů – jinak všecko drží pevně a až
dokonale semknutě a listí podvádí čas.
Cítím se líp.
Než kdykoli předtím.
Může za to to počasí,
protože když u nás večer utichá vítr a ustýlá si ve vrcholcích rynglí,
každý musí aspoň na pár vteřin zešilet tou čistotou, jež by se dala
krájet a rozvážet jako humanitární pomoc do rozvojových zemí
nebo jen tak do ulic velkých měst.

Myslím, že na naši dědinu se zapomnělo.

A proto je tak neúprosná.
Nedává mi prostor k bezbolestným odchodům.

Lucie Hyblerová, *Na štěrcích*

Text 3

Každý s nostalgií vzpomínáme na místo našeho dětství, domov, ve kterém jsme vyrůstali. Mě tak sepal s Moravou, prostředím věčně dozrávajících ovoce a tak přívětivého uplývání dnů a ročních období, na které mi město později dalo zcela zapomenout. Často vzpomínám, avšak pocity, tehdy tak intenzivní a skutečné, necítím. Natož abych je jinému člověku sdělila. To jen, když čas od času do svého dávného domova zavítám a obklopí mne majestát přírody, pohltní mne pokora moravské dědiny, ty staré pocity jsou zpět. Vdechuji tu čirost vzpomínek a svými městem zcvrklými póry vstřebávám neměnnost onoho tolik milého místa. A je mi líto, že tak nemohu setrvat navěky, že tento pokoj v mém nitru pomine, jakmile vykročím z náruče této oázy, ztracené v prostoru i čase. A co hůř, že vím, že někteří se o ní ani nedozví.

Příloha 9 – INTERTEXTOVOST

1) Kvíz

Otázky:

1. V jakém literárním díle jakého autora zazněla věta: „Tento způsob léta zdá se mi poněkud nešťastným“?
Odpověď: Vladislav Vančura, Rozmarné léto
2. V jakém románu jakého autora začíná vypravěč kapitoly vždy podobnou následující větou: „Dávejte pozor, co vám teďka řeknu“?
Odpověď: Bohumil Hrabal, Obsluhoval jsem anglického krále
3. Opravte známou větu a řekněte, v jakém díle od jakého autora ji najdeme: „Kazimíre, Kazimíre. Do roka ha do dne zvu tě na Boží súd. Hin se hukáže, kdo z nás“?
Odpověď: Lomikare, Lomikare. Alois Jirásek, Psohlavci
4. Kdo napsal báseň, která začíná těmito verši, v jakém díle ji najdeme?
*Píši vám, Karino, a nevím, zda jste živa,
zda nejste nyní tam, kde se už netoužívá,
zda zatím neskončil váš nebezpečný věk.*
 - a) A.S. Puškin, Evžen Oněgin
 - b) Jiří Orten, Elegie
 - c) K. H. Borovský, Tyrolské elegieOdpověď: b)
5. Jaké literární dílo jakého autora parafrázoval spisovatel Michal Viewegh svým titulem Báječná léta s Klausem?
Odpověď: Svůj román Báječná léta pod psa
6. Básník Francois Villon a jeho balady inspiroval J. Voskovce a J. Wericha k napsání dramatu Balada z hadrů. Ano nebo ne?
Odpověď: Ano
7. V jaké sbírce najdeme báseň českého autora balad, jež začíná těmito verši, uveďte jméno autora:
*Již jedenáctá odbila,
a lampa ještě svítila,
a lampa ještě hořela,
co nad klekadlem visela.*
Odpověď: K. J. Erben, Kytice
8. Prométheova játra je kniha:
 - a) pojednávající o specifickém genetickém onemocnění jater
 - b) s deníkovými zápisy a básněmi významného autora a výtvarníka Jiřího Koláře
 - c) o starověkém hrdinovi PrométheoviOdpověď: b)
9. Film Pelíšky je adaptací sbírky povídek:
 - a) Jáchyma Topola Supermarket sovětských hrdinů
 - b) Ludvíka Vaculíka Srpnový rok
 - c) Petra Šabacha Hovno hoříOdpověď: c)

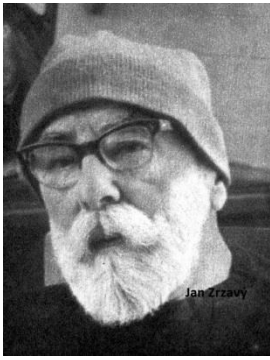
10. Následující verše jsou dílem jakého autora?
*Manon je můj osud. Manon je můj osud.
 Manon je všechno, co neznal jsem dosud.
 Manon je první a poslední můj hřích,
 nepoznat Manon, nemiloval bych.*
 a) A. F. Prévosta
 b) Vítězslava Nezvala
 c) Jana Skácela
 Odpověď: b)
11. Karel Čapek navázal na svou sbírku povídek Povídky z jedné kapsy další sbírkou. Jak se jmenovala?
 Odpověď: Povídky z druhé kapsy
12. Dílo Oty Pavla Smrt krásných srnců se dočkalo jaké adaptace?
 a) filmové
 b) výtvarné
 c) hudební
 Odpověď: a)
13. Poslechněte si následující báseň s titulem Adam od Petra Hrušky ze sbírky Obývací nepokoje (učitel ji může také například promítnout na tabuli, přečíst ji opakovaně). Rozhodněte, jakou známou básní českého autora se Hruška inspiroval:
*Vyklízelí dohola obývací pokoj
 malý chlapeček
 ležel v koutě
 jako pohozený ulovený plyšový mrtvý
 bobřík odvahy –
 zůstat sám
 v domě kde se stal
 rozvod*
 a) Ivan Martin Jirous, Stříhali dohola malého chlapečka
 b) Josef Kainar, Stříhali dohola malého chlapečka
 c) Josef Kainar, Stříhali dohola mého bratříčka
 Odpověď: b)
14. Povídku Hubička Karolíny Světlé zhudebnil na základě libreta Elišky Krásnohorské český skladatel:
 a) Karel Svoboda
 b) Bohuslav Martinů
 c) Bedřich Smetana
15. Co bylo dříve: Večerníček Povídání o pejskovi a kočičce nebo kniha Povídání o pejskovi a kočičce?
 Odpověď: kniha od Josefa Čapka

Indicie (10):

3 JMÉNA ROMANTISMUS ČTYŘSTOPÝ JAMB 1836 SVÁTEK
 PRÁCE

Čechové jsou národ dobrý, a Ty Čechů věrný syn!





Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výtěžným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				