

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Johana Dohnalová

Využití fantasy literatury v projektové výuce na 2. stupni ZŠ

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za jeho přívětivý a lidský přístup, trpělivost a cenné rady, kterými mě touto diplomovou prací provázel. Děkuji také Základní škole Hluk, která mi poskytla prostor k realizaci praktické části. Děkuji také své rodině za nekonečnou trpělivost a podporu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny jsem řádně citovala a uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci 19. dubna 2022

.....

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o projektovém vyučování a jeho využití na 2. stupni základní školy v rámci předmětu Český jazyk a literatura. Cílem teoretické práce je charakterizovat projektové vyučování a představit jeho historii. Další kapitoly pojednávají o fantasy literatuře, zabývají se jeho charakteristikou a historií. Hlavním cílem práce je navrhnout projekt, ve kterém by se propojovala projektová metoda a fantasy literatura. Fantasy knihy pro projekt byly vybírány podle zvolených kritérií. S návrhem práce souvisí i jeho částečná realizace, která slouží jako zpětná vazba. Návrh projektu směřuje ke komplexnímu rozvoji žáka, zaměřuje se na rozvoj klíčových kompetencí, využívá různé formy a metody práce a kromě českého jazyka využívá i mezipředmětových vztahů. Směřuje k naplnění vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů. Navržený projekt lze využít celý nebo pouze částečně při výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ, nebo jako model pro další tvorbu obdobných projektů.

Klíčová slova: Projektové vyučování, fantasy literatura, návrh projektu, český jazyk a literatura, realizace projektu

Abstract

This diploma thesis deals with project work and its usage at secondary school within the subject Czech language and literature. The aim of the theoretical part is characterized project work and introduce its history. Next chapters deal with fantasy literature, its characteristics and history. The main aim of the thesis is to design a project which would combine project work method and fantasy literature. Fantasy books were chosen for the project according to set criteria. There is a partial realization connected with the design of the project which serves as feedback. The design of the project aims to a complex development of a pupil, it focuses on a development of key competences, it uses various forms and methods of work and besides the subject of Czech language it also uses the cross-curriculum integration. It aims to fulfil set educational goals. The project design can be used full or only partially during the education of the Czech language at secondary school or as a model for other creation of similar projects.

Key words: project work, fantasy literature, design of the project, Czech language and literature, realization of the project

Obsah

Úvod	8
1. Projektové vyučování	10
1.1. Výuková metoda	10
1.2. Charakteristika projektové výuky	13
1.3. Dělení projektů	18
1.4. Výhody a nevýhody	20
1.5. Pozice v kurikulu	22
1.6. Fáze projektu	24
1.6.1. Cíle a zadání projektu	24
1.6.2. Příprava a plánování	25
1.6.3. Realizace	26
1.6.4. Hodnocení žáků, výsledků	26
2. Historie projektového vyučování	27
2.1. Projektové vyučování v zahraničí	27
2.2. Projektové vyučování v ČR	29
3. Fantasy žánr	32
3.1. Rysy fantasy	33
3.2. Historie fantasy	35
3.3. Typy fantasy literatury	38
3.3.1. Humoristická fantasy	39
3.3.2. Meč a magie	40
3.3.3. Vysoká fantasy	40
3.3.4. Subžánry	42
3.4. Metodologie diplomové práce	42
4. Vlastní projekt do předmětu Český jazyk a literatura	44
4.1. Výběr knih pro projekt	45
4.1.1. John Ronald Reuel Tolkien – Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky	47
4.1.2. Joanne Harris – Znamení run	48
4.1.3. Andrzej Sapkowski – Zaklínač – Poslední přání	49
4.1.4. Petra Stehlíková – Naslouchač	51
4.1.5. Tomi Adeyemi – Děti krve a kostí	53
4.1.6. Joanne Kathleen Rowling – Harry Potter a Fénixův řád	54

4.2	Návrh projektu	56
4.2.1	Říjen	58
4.2.2	Listopad	61
4.2.3	Prosinec	63
4.2.4	Únor	66
4.2.5	Březen	69
4.2.6	Duben	71
4.2.7	Květen	74
5	Realizace projektu	76
5.1	Šestý ročník – Hobit	76
5.2	Sedmý ročník – Zaklínač – část 1	77
5.3	Sedmý ročník – Zaklínač – část 2	77
5.4	Osmý ročník – Naslouchač	78
5.5	Devátý ročník – Fénixův řád	79
	Závěr	81
	Seznam použitých zdrojů a literatury	83
	Seznam příloh	87
	Přílohy	88

Úvod

V současných školách se nezdá vyskytnout problém, jak zaujmout a motivovat žáky. Běžné metody si s tímto problémem nemusí vždy poradit, proto je načase hledat i jiné způsoby, jak se s touto novou výzvou vypořádat. Klasické metody neposkytují vždy prostor k učení žáků, které je pro ně samotné smysluplné a obohacující v rámci jejich běžného života. Neposkytují dostatečnou motivaci, aktuálnost nebo prostor k seberozvoji či k rozvoji fantazie a kreativity. Učení je žákům často vzdálené a nedokážou si učivo propojovat dohromady nebo s reálnými životními situacemi. Některé české školy navíc zapomínají, že nejde pouze o rozvoj vědomostí žáka, ale i jeho dovedností, názorů a postojů, které jsou ve výuce, často kvůli širokému obsahu školních osnov, opomíjeny. Žák se tak nerozvíjí ve všech směrech, které ke svému vývoji potřebuje. Škola je místem, které by žákovi tento prostor mělo dát.

Částečnou odpovědí na tuto situaci může být právě metoda projektového vyučování. Ta nabízí možnosti, jak rozvíjet žáky jako individuality i v rámci skupiny i jak žákům přiblížit učivo zábavnou a naučnou formou. Projektová výuka se zároveň zaměřuje na přiblížení učiva blíže k reálnému světu žáků. Propojení s fantasy literaturou, která není náročná na četbu, a přesto v sobě skrývá témata často blízká reálnému světu, je jedním z možných způsobů, jak české školství oživit a probudit k životu blízkému žákům, o které jde ve škole především.

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvořit projekt, který by v sobě snoubil to nejlepší z projektové výuky i fantasy literatury. V projektu budeme pracovat s knihami, které jsou vhodné pro vlastní rozvoj žáků 2. stupně základní školy. Projekt má za cíl zaměřit se především na metody a aktivity spojené s českým jazykem, využije ale i možnost propojovat tento předmět s dalšími předměty, k čemuž projektová výuka mimo jiné také směřuje. Žáci si v průběhu projektu opakují učivo, diskutují nad různými tématy, své znalosti demonstrují zadanou formou, učí se informace vyhledávat a porovnávat. V rámci diskuzí argumentují a hodnotí, sami navrhnou řešení problémů, které jsou jim předloženy. Cílem je, aby se v projektu vyskytoval dostatek prostoru k rozvoji různých žákovských kompetencí. Žáci poznávají nové knihy, analyzují témata s nimi spojená. Projekt vytváří prostor i k osobnostnímu rozvoji, nevyhýbá se ani kreativní činnosti. Cílem, který se pojí s návrhem projektu, je i částečná realizace projektu.

Dalším z cílů, které si tato diplomová práce klade, je obsáhnout projektové vyučování, jeho charakteristiku a vývoj, základní rysy a jaké jsou výhody a nevýhody této metody.

Projektové vyučování se v této práci pojí s žánrem fantasy, u kterého je cíl obdobný jako u projektového vyučování. Na fantasy je stále nahlíženo jako na nedostatečně kvalitní žánr literatury, který plní funkci zábavní, o další funkce už ale rozvíjen není. I z tohoto důvodu byl fantasy žánr vybrán pro tvorbu projektu. Fantasy knihy přesahují zábavní funkci, což se snažíme v návrhu projektu dokázat.

1. Projektové vyučování

Vymežit pojem projektové vyučování není zcela jednoduché. Přestože se základní rysy shodují, různí autoři kladou důraz na jiné složky nebo znaky projektové výuky. Někteří se zaměřují více na skupinovou práci, která je podstatným rysem projektové výuky, jiní se soustředí více na tvořivost, další se více věnují smysluplnosti a náplni činnosti žáka, na zkušenosti žáka, nebo na konečný produkt či výstup, který je v závěru projektu očekáván. Abychom se mohli hlouběji zabývat projektovou výukou, měli bychom se nejprve podívat na základy výukových metod.

1.1. Výuková metoda

Výukové metody v hodinách využíváme primárně proto, abychom mohli žákům učivo vysvětlit, aby si ho mohli upevnit, popřípadě zopakovat. Jednotlivé metody pak vybíráme na základě zamýšleného cíle vyučovací jednotky. Výukové metody jsou nám pak prostředkem, jak tohoto výchovně-vzdělávacího cíle co nejlépe dosáhnout.

Slovo metoda vychází z řeckého *methodos*, což znamená cesta, způsob, způsob vyučování (Průcha a kol. 2003, s. 287). Otto Obst v *Obecné didaktice* metodu výuky popisuje jako „*učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů*“ (2017, s. 66). Propojuje se zde vyučovací činnost učitele a učební aktivity žáka, které vedou k zadanému výchovně-vzdělávacímu cíli. Průcha a kol. v *Pedagogickém slovníku* uvádí vyučovací metodu takto: „*Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (2003, s. 287). Nejedná se pouze o model nebo nástroj, důležitá je interakce mezi žákem a učitelem. Metoda je součástí komplexu, do kterého se řadí několik činitelů, kteří celý proces ovlivňují. Patří sem, jak už bylo výše zmíněno, učitel a žák, dále obsah a didaktické prostředky (Maňák, Švec 2003, s. 21). Výukovým metodám by se neměl přikládat ani malý, ani příliš velký význam. V tom okamžiku totiž dochází k nerovnováze, která některou z výše zmíněných složek vychýlí, některé ze složek se pak přikládá přílišná důležitost a ostatní jsou tím upozaděny. Je potřeba danou metodu zanalyzovat s ohledem na vlastnosti, vhodné podmínky použití apod. Na základě analýzy se pak učitel rozhodne, zda ji použít samostatně

či v kombinaci s jinou metodou. Vždy by ale jejich užití mělo směřovat k dosažení jasně vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů.

Na metody výuky se nahlíží různě. V tradičním pojetí výuky se spíše jedná o nástroj v rukou učitele, který ji využívá k nasměrování žáka, k zadání práce, určuje postupy a cíle. V opozici stojí názor, kdy je výuková metoda ztotožňována s učebními aktivitami žáka, učitel zde ustupuje do pozadí. Maňák a Švec však dodávají, že v obou případech je přístup zužován, vztah mezi žákem a učitelem by měl být spíše v rovnováze. Výukové metody by měly žáka vést k osamostatňování, což se ne vždy dodržuje, žáci si tak sami nevytvoří vlastní učební styl, spoléhají se na memorování apod. (2003, s. 23). Výukové metody napomáhají ke zprostředkování informací a rozvoj dovedností a kompetencí, ale také by měly motivovat, formovat žáka s ohledem na osobnost, výchovu a komunikaci.

Výukové metody se mohou dělit více způsoby například podle „fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech)“ (Průcha a kol. 2003, s. 287). Obecné třídění se pak řídí podle způsobu a míry interakce mezi žákem a učitelem, a to na frontální, skupinové a individuální (tamtéž). Jednotlivé užití metod je poté specifické pro danou školu. Záleží na zaměření školy, zda je výuka organizována spíše tradičním způsobem, nebo se zaobírá alternativním konceptem.

Následující dělení je jednou z možných kategorizací vyučovacího procesu dle fází (Obst 2017, s. 66):

- „*metody informačně receptivní;*
- *metody problémové;*
- *metody výzkumné.*“

Informačně receptivní metody jsou založeny na předávání již hotových informací a poznatků, které jsou určeny k vnímání a reprodukci. Poznátky mohou být předávány učitelem nebo například prostřednictvím knihy nebo filmu apod. Úkolem žáka je poslouchat, pozorovat a předávané poznátky si co nejlépe zapamatovat. Žákova účast na výuce je tedy spíše pasivní, sám žádné závěry nevyvozuje, nehledá hlubší souvislosti. Ve vyučovacím procesu je totiž primárně aktivní vyučující, který tyto kognitivně náročné operace na žáky přenáší.

V rámci problémových metod se žáci do procesu zapojují více. Učitel zkonstruuje problémové úlohy, na jejichž řešení se podílí žák. Ten si díky tomu osvojuje poznátky a

zkušenosti prostřednictvím tvůrčího řešení daného problému. Učitel zde figuruje jako návodná postava, je žákovi nápomocen při řešení problému. Činnost učitele a žáka je v podstatě v rovnováze.

Výzkumné metody jsou spojeny s přímou kreativní činností žáka, který si právě touto činností osvojuje nové poznatky. Učitel konstruuje úlohy, žák je řeší individuálně. K řešení úloh může volit různé formy postupu práce – pozorování, experimentování, formulace hypotéz a podobně. Vzniklé řešení vyzkouší, zjišťuje správnost a na základě toho si zpracovává nové vědomosti k předchozím již získaným vědomostem (tamtéž).

Každá z metod má své specifické postupy práce, které odpovídají požadavkům dané kategorie v systému těchto výukových metod.

Toto dělení se zakládá na psychologii člověka a podle tří úrovní lidské činností, a to na metody informačně reproduktivní, produktivní a kreativní (Obst 2017, s. 66).

Dělení v publikaci Maňáka a Švece *Výukové metody* vychází z předešlé klasifikace, kterou v dřívější publikační činnosti navrhl Maňák. Společná klasifikace těchto dvou autorů je poměrně nová. Kritérium pro rozdělování metod je složitost edukačních vazeb (2003, s. 48). Charakteristické je prolínání pojmů výuková metoda a organizační forma (Zormanová 2012, s. 15).

Výukové metody klasifikují na tři hlavní skupiny a to (Maňák, Švec 2003, s. 48):

- „*klasické výukové metody;*
- *aktivizující metody;*
- *komplexní výukové metody.*“

Mezi klasické výukové metody patří metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické. Jedná se o metody, které jsou známé a používaly se už dříve v historii, rozvíjejí se a dodnes se běžně používají. Při těchto metodách je aktivní především učitel, žáci jsou spíše pasivní, přebírají informace od učitele.

Pod aktivizační metody spadají metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry. Tyto metody se týkají především řešení problémových úloh a situací. Jak už z názvu vyplývá, směřují k aktivizaci žáků.

Do poslední skupiny patří například frontální výuka, skupinová a kooperativní, kritické myšlení, výuka dramatem a mnoho dalších. V neposlední řadě sem patří i projektová výuka (Maňák, Švec 2003, s. 49). V těchto metodách se kombinují metody, organizační formy výuky,

didaktické prostředky nebo životní situace, všechny tyto složky spojuje výlučně výuková metoda (Maňák, Švec 2003, s. 131).

Projektová výuka se odvíjí od metody řešení problémů, jde ale „o *problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah*“ (Maňák, Švec 2003, s. 160). Na rozdíl od metody řešení problémů, projekty zavedou žáky i mimo školu a více se zaměřují na životní praxi, za svou činnost přebírají zodpovědnost. Projektová výuka také propojuje různé vyučovací předměty (tamtéž, s. 160).

Projektové vyučování se podle *Pedagogického slovníku* zakládá na projektově metodě. Tato metoda je založena na samostatné práci žáků, kteří zpracovávají určitý projekt. Experimentováním a vlastní tvořivou a praktickou činností získávají zkušenosti a znalosti. Metoda se zaměřuje na motivaci a kooperativní učení. Projekty pak mohou být založeny na praktických problémech z reálného prostředí, může mít formu integrovaného tématu, nebo může projekt vést k materiálnímu produktu či výrobku, ať už výtvarného nebo slovesného. Věnuje se motivaci žáků a kooperativnímu učení. (Průcha a kol. 2003, s. 184). Tato metoda se skládá z různých postupů a metod výuky, střídají se i různé formy práce.

1.2. Charakteristika projektové výuky

Na rozdíl od tradičního pojetí školy, kde jsou žáci v pozici spíše pasivního činitele, poslouchají, pozorují, přijímají informace a snaží si je zapamatovat, projektová výuka staví žáka svým rozlišným přístupem k výuce do pozice aktivního činitele. Základem je „*řešit určitý úkol komplexního charakteru (projekt), který buď přímo vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň s praxí úzce spojený*“ (Václavík in Kalhous, Obst 2009, s. 299). Projekt by měl být zaměřen prakticky a měl by svým charakterem směřovat k uplatnitelnosti v reálném životě. To zmiňuje i Kilpatrick, který je považován za zakladatele projektové metody: „*Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Valenta 1993, s. 4). V projektové výuce je evidentní snaha vyvarovat se odtrhování informací a znalostí od praxe, a naopak se snaží získávání vědomostí propojit s praktickou činností. Zabraňuje tak izolování informací bez kontextu a reálné skutečnosti. Ve školním prostředí může docházet k jakési mechanizaci, výstupy žáků se zaměřují na znalosti, které málo navazují na skutečný život. Projekt také vždy směřuje

k vytyčenému cíli, což je patrné z definice Žanty (1934; In Valenta 1993, s. 4): „Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“

Na toto téma navazuje Kasíková s podporou výzkumů, které dokazují, že žáci si učivo ukládají do „šuplíků“ a znalosti vytáhnou pouze v daném předmětu. Nedokážou si spojovat informace dohromady, znalosti z jednoho předmětu nevyužívají v jiných předmětech, natož aby je použili ve skutečném životě. Učební projekty považuje za prostředek, který dokáže tradiční školu, kde jsou poznatky předávány jako hotová věc, kterou si mají žáci zapamatovat, posunout ke škole konstruktivní, kde jsou vytvářeny podmínky, ve kterých žáci mohou doopravdy poznávat. Důležitá je interdisciplinarita. K učení dochází tehdy, je-li možné hypotézy otestovat, a z těchto pokusů je přetvářet a znovu zkoušet. Učitel by měl navozovat situace, ve kterých by v žákovi vyvolával touhu po poznání a dotazování se. Přestože dodnes neexistuje jasná definice, následující principy jsou základem pro projektové vyučování (Kasíková in Valenta 1993, s. 8).

Důležitá je aktuálnost projektu, žáci by projekt měli přijmout, měl by je zaujmout, aby sami chtěli najít jeho řešení. Motivaci na projektu pracovat udržuje především smysluplnost samotného projektu či úkolu (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 16). Návrh projektu může vzejít ze situace jednotlivce, školy, ale i komunity. Projekt měl by vycházet ze zájmů a potřeb žáků. Kasíková v tomto ohledu zmiňuje, že „každá škola, která stanovuje potřeby a zájmy dítěte za východisko svého snažení, má určitou obdobu projektů ve svém programu“ (Kasíková in Valenta 1993, s. 8). Jako příklady uvádí školy waldorfského typu, jenské nebo freinetovské školy. Neznamená to ale, že by se projekty používaly pouze v alternativních školách. Mimo to, že daný projekt vyhovuje žákům, musí vyhovovat také učitelům po pedagogické stránce, popřípadě může dojít k dohodě mezi oběma stranami.

Tato vzájemná spolupráce je jedním z rysů projektového vyučování. Žáci totiž mohou mít vliv na výběr tématu, popřípadě na jeho bližší definici. Znamená to také, že forma projektu může být v tomto ohledu otevřená a pružná, každý jednotlivý krok nemusí být fixně daný (Václavík in Kalhous, Obst 2009, s. 300). Nesporná výhoda je jasně daný hlavní cíl, který žáci znají od začátku projektu, jasně tak vědí, k čemu jejich snažení směřuje.

Výsledkem projektu může být (záleží na charakteru projektu) určitý produkt, který žáci sami vytvoří a k jehož vytvoření směřují. Tvorbou tohoto produktu se utvrzuje smysl učení. Právě tvorba produktu může být klíčovým motivem v motivaci žáků při práci na projektu.

Průběh tvorby a výsledek projektu by měl být zdokumentován, na místě je i prezentace pro školu (nástěnka, fotky a videa apod.) (Kasíková in Valenta 1993, s. 9). Samotná prezentace projektu může zvyšovat žákovskou motivaci pracovat na projektu. Tato motivace může být ještě o to vyšší, pokud se prezentace koná mimo školu na místech spojených s kulturou (např. muzeum, zámek) (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 16). Finální fáze projektu jsou reflexe a hodnocení, čemuž se budeme věnovat později.

Jak při zapojování do formy projektu, tak i v rámci vlastního experimentování přebírají žáci svým přístupem zodpovědnost nad projektem a aktivně se podílí na svém rozvoji. Projekt by tedy měl být podnikem samotného žáka (Coufalová 2006, s. 11). Žáci se tak sami učí učít se.

Učitel se stává více pasivním, než je tomu v případě klasického vzdělávání, kdy žákům předává informace, které žáci bez větší aktivity přijímají. V rámci projektové výuky se stává poradcem. Vytváří podmínky, ve kterých žák může nejlépe dojít k novým znalostem, motivují ho k objevování. Projektová výuka vytváří prostor k rozvíjení vztahů mezi učitelem a žákem. S věkem žáků roste i jejich odpovědnost nad vlastní prací a učitel tím více ustupuje do pozadí. Přesto se i v nižších ročnících žáci vedou k co největší možné samostatnosti a spolupráci s ostatními, což je jedním z cílů projektové výuky.

Důležitým faktorem při vytváření podmínek pro konání projektu je vhodně nastolené klima ve třídě. Žáci by se měli cítit bezpečně, aby se nebáli experimentovat, objevovat a rozvíjet svou individualitu. Klima třídy se díky projektu může měnit. Každý do projektu vstupuje s jinými zkušenostmi a dovednostmi, každý má svůj jedinečný potenciál. Ten se může lišit i sociálním zázemím, kulturním zázemím, zájmy, potřebami, stylem učení apod. (Coufalová 2006, s. 16). Žáci by měli mít také prostor ke zlepšování spolupráce s ostatními žáky. Učitel pozoruje práce jednotlivce i skupin, zasahuje, pokud je potřeba pomoci, především aby zabránil neúspěchům a nedosažení konečného cíle. Dílčí neúspěchy mohou vést k odhodlání je vyřešit, naopak ale také mohou žáky demotivovat. Je na učiteli, aby se takových chvil pokud možno vyvaroval, popřípadě aby včas zasáhl a pomohl, poradil. Žák může mít problém v hledání svého místa v rámci projektu, je tedy na učiteli, aby mu pomohl toto místo najít. Důležitá je oboustranná zpětná vazba. Té se žákům dostane v podobě hodnocení v závěru projektu.

Nespornou výhodou pro učitele je určitá schopnost organizovat, plánovat, je na místě, pokud má tvořivé schopnosti. Při tvorbě projektu by měl mít učitel na paměti různé aspekty,

keré projektové vyučování rozvíjí. V tomto ohledu je důležité, aby učitel vhodně nastavil a určil cíle, ke kterým projekt směřuje. Cíle se mohou týkat dovedností žáků (psychomotorické cíle), vědomostí (kognitivní cíle) a postojů (afektivní cíle). Přestože se okolnosti mohou měnit (například zásahem žáků), styčné body by se měnit neměly, na nich by projekt by měl stále stát. Zaměřit se na všechny roviny je nesporně náročný úkol, obzvlášť proto, že aspektů, které by se v rámci projektu měly objevit, je mnoho. Cíle musí být nastaveny tak, aby byly dosažitelné.

Řešení úkolu se neobejde bez různorodých typů poznávacích aktivit. Vyžaduje jak intelektuální snahu, tak i praktickou činnost. Toto úsilí může mít různou formu, záleží na tom, jak je projekt či úkol postaven. Projekt se ale vždy soustřeďuje na jedno hlavní téma tzv. jádro. Žáci se mohou k řešení dopátrat prostřednictvím experimentování, čistě manuální činností, nebo prostřednictvím heuristických aktivit. Učení v projektech má být atraktivní pro žáky, častými metodami jsou tak inscenační hry, role, reportáže, experimenty atd. (Grecmanová, Urbanovská 1997, s. 40). Pokud se jedná o projekt, nebude se v něm vyskytovat pouze jeden úkol k řešení, jedná se spíše o komplex úloh k řešení, žáci tak mají možnost řešit více dílčích úkolů. Systematicky tak žáci získávají při řešení úloh zkušenosti, vědomosti, pracují sami na sobě.

Tento růst v rámci vědomostí je doprovázen i osobnostním růstem. Nově nabitě zkušenosti totiž mají vliv i na žákovy emoce, žebříček hodnot, mravní rysy apod. (Valenta 1993, s. 5). Emoce prožívané prostřednictvím projektu jsou velmi důležité pro žákovu motivaci v činnosti. Mimo osobnostní rozvoj se žáci rozvíjí i ve spolupráci s ostatními spolužáky nebo spoluúčastníky na projektu. Rozvíjejí se sociální vlastnosti jednotlivce. Činnost dětí se propojuje s týmovou prací, která vede ke smysluplnému cíli (Kasíková in Valenta 1993, s. 9).

Týmová práce by měla být v projektu využita tak, aby byla účelná, není pravidlem, že se projekt musí zakládat na společné práci vždy a všude. Záleží na daném problému, který je potřeba řešit, zda se jedná o práci do skupiny či o individuální. Valenta dále zmiňuje, že projekt, nebo jak ho on nazývá-problém „*je tedy vlastním místem koncentrace učiva, které má být osvojeno cestou projektové metody*“ (Valenta 1993, s. 5). Václavík naproti tomu zmiňuje, že projekt „*není jen zdánlivou nebo náhradní skutečností pro předepsané vyučování*“ (Václavík in Kalhous, Obst 2009, s. 300). Souvisí s prožitky žáků a mimoškolní činností.

V podobném smyslu se o projektové výuce zmiňuje Petty v publikaci *Moderní vyučování*. Podle něj dochází k nadužívání projektové výuky, často se tato metoda používá

bez rozmyslu. Projekt si ale naopak žádá čas na promyšlení především kvůli své komplexnosti a systematickosti, o to víc, že se zpravidla nejedná o projekt, který by se zaměřoval pouze na jeden předmět, ale věnuje se zároveň více předmětům. Podle terminologie, která se ne vždy shoduje, se soustava úkolů považuje za projekt tehdy, kdy jeho časové rozpětí činí 12 až 60 hod. (Petty 2002, s. 213). Právě rozsáhlost takového projektu sama o sobě logicky vyžaduje čas na přípravu každého jednotlivého kroku v každé fázi projektu. Činnost by v každém případě měla být organizovaná s jasným a konkrétním cílem a očekávanými výsledky.

Důležitým pojmem v projektovém vyučování je podle Kasíkové integrace, čímž shrnuje většinu důležitých rysů projektové výuky. Projektové vyučování totiž nabízí možnost a prostor, kde se může spojit hned několik aspektů výuky, na které v tradiční výuce nemusí být vždy prostor. Jedním z těchto aspektů je již dříve zmiňovaná propojenost předmětů. Do projektu je možné zapojit různé typy inteligencí, které se mohou u každého žáka zvlášť velmi lišit. Mluvíme o „*integraci matematicko-logického, verbálního, vizuálního, tělesně kinestetického, muzikálního přístupu aj.*“ (Kasíková in Valenta 1993, s. 9). Dále se integrují myšlení ale také intuice žáků, původní i nové zkušenosti. Projekt může být seskládán tak, aby se zaintegrovali úkoly lehčí i komplexnější. Dále je projekt prostorem pro integraci společné práce žáků i učitelů, ale i rodičů a komunity, tudíž i světa kolem – mimo školní prostředí (tamtéž).

Projekt se nemusí omezovat pouze na prostředí školy, může se do něj zapojit i širší okolí například rodiče, popřípadě se projekt může pojit s obcí apod. (Coufalová 2006, s. 11). I díky tomu se žáci mohou dostat do různých mimoškolních institucí. Lidé i mimo školu pak mohou pomáhat s přípravami a se zajišťováním materiálů. K zapojování externistů se přiblížíme více v následující kapitole.

Na závěr krátce zmíníme, že ani autoři zabývající se projektovou výukou se ne vždy zcela shodnou. Neexistuje ani zcela jednotná definice, co to vlastně projektové vyučování je, každý autor má jiný náhled. Bývá považováno za metodu, organizační formu, typ vzdělávací strategie, učební úkol a podobně (Dvořáková 2009, s. 101). Autoři se neshodují ani na konceptu této metody. Někteří se přiklání více k praktickým úkolům a výrobě produktů, pro jiné je projekt úloha, na které žák samostatně pracuje a hledá jeho řešení. Jedni autoři preferují více skupinovou práci, druzí samostatnou. Někteří se soustředí na projekty, jež se dotýkají všech smyslů, jiní se zaměřují na projekty, které rozvíjí pouze určité schopnosti či smysly. Projekt může být zasazen do jednoho předmětu ale i do více předmětů. Jeden projekt

tedy nemůže všechna výše zmíněná kritéria splnit, může se jim alespoň přiblížit (Grecmanová, Urbanovská 1997, s. 37). Projekt je jednoznačně více komplexní než tradiční vyučování a záleží na dalších aspektech – jakou formu práce, organizaci apod. si v projektu zvolíme.

1.3. Dělení projektů

Druhů projektů existuje několikero. Před tvorbou projektu je vhodné rozhodnout se a plně si uvědomit, jaký druh projektu hodláme vytvořit. Projekt by se měl nabalovat kolem hlavní myšlenky, hlavního cíle, ke kterému má projekt směřovat.

Časově mohou být projekty děleny na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Učitel, který nemá s projektovou výukou příliš zkušeností, se ideálně pustí nejprve do projektu, který má kratší trvání například jedno dopoledne. Postupně se délka projektů natahuje, dlouhodobé projekty pak mohou vznikat za spolupráce s jinými učiteli (Coufalová 2006, s. 11).

V závislosti na sestavení projektu rozlišujeme projekty individuální, na kterém pracuje každý žák sám, na skupinové, ve kterém žáci pracují spolu ve skupině. Následují skupinově větší projekty, a to třídní projekt, na kterém pracuje celá třída společně, a školní, který je společnou prací celé školy (Václavík in Kalhous, Obst 2009, s. 301). Valenta přidává do části kolektivní práce ještě projekty ročníkové a více ročníkové a tzv. hybrid, který je spojením práce individuální i skupinové (Valenta 1993, s. 6). Celotřídní projekty jsou více specifické pro první stupeň základních škol, není ovšem vyloučeno vytvořit projekt, který bude i pro menší počet žáků, ať už skupinu, dvojici či jednotlivce. Výhodou může být využití internetu, kde mohou projekt společně tvořit různé školy, dokonce může dojít ke spolupráci mezi školami z cizích zemí, což napomáhá k poznávání života z různých míst na světě. Může se stát, že se projekt pro větší skupinu rozpadne a vytvoří se tak několik menších projektů, které se pak vytvářejí v menších skupinách, či jednotlivcích (Coufalová 2006, s. 12).

Dále se dají projekty dělit na velké a malé, což je ovšem vcelku relativní pojem. Valenta uvádí jako příklad pro malý projekt *vaření polévky*, pro velký *vybudování muzejní místnosti ve škole* (Valenta 1993, s. 6). Coufalová uvádí rozdíl, kdy název projektu *Pečeme koláč*, může být jak malým projektem, ve kterém by se koláč pouze pekli a počítaly by se suroviny, a velkým v případě, kdy by se zkoumal původ všech surovin v koláči, zájem o danou zemi původu surovin a podobně (Coufalová 2003, s. 12).

Vedle času se mohou projekty dělit i podle místa, kde se odehrávají, konají. To může být přirozeně ve třídě, ve škole, nebo mimo školní budovu. Valenta tyto projekty dělí na školní, které se konají ve škole a v době výuky, poté domácí, nebo kombinace obojího, která je v tomto případě nasnadě (Valenta 1993, s. 6). Výborným místem pro práci na projektech je škola v přírodě. Jedním z hlavních rysů projektové výuky je propojení učení s realitou, tudíž se žáci v rámci projektu mohou dostat i do mimoškolních institucí například muzeí, knihoven nebo do jiných specializovaných středisek (Coufalová 2003, s. 12).

Dalším rysem projektového vyučování je otevřenost při volbě projektu či alespoň tématu. Důležitým faktorem při tvorbě je také žákovský aspekt, myšleno jako jejich zájmy a potřeby. Projekt tedy můžeme rozlišovat i podle navrhovatele, kdo tedy s nápadem nebo tématem přišel. Projekt může vzniknout spontánně, přirozeně ve třídě na popud žáků, kde vznikne na základě potřeb a zájmů dětí. Tento typ se nazývá spontánní nebo žákovský. Druhým typem uměle vytvořený projekt, který vznese učitel, lektor nebo vychovatel, a sám jej také připraví (Valenta 1993, s. 5-6). Opět zde existuje kombinace obou výše zmíněných typů, kdy *„úvodní podnět může vyjít od žáka nebo učitele, ale dále je rozvíjen druhým subjektem“* (Coufalová 2003, s. 12).

Následující dvě kritéria jsou velmi úzce provázána. Jedná se o dělení podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům a podle organizace. Při tvorbě základů projektu je potřeba se zaměřit na to, zda bude projekt propojen s jedním předmětem, nebo se do projektu zapojí učivo z více, a především různých předmětů. Na druhém stupni základní školy jsou projekty zasazeny do jednoho předmětu, popřípadě do více předmětů, které jsou ale nějakým způsobem provázány (například matematika a fyzika, český jazyk a dějepis apod.) Podle rozhodnutí, čeho a jakého předmětu se bude projekt týkat, můžeme rozvrhnout organizaci vyučování. Projekt se může konat v daném předmětu podle rozvrhu, nahradí celou hodinu či její část. Pokud se projekt prolíná s více předměty, může se konat v těchto hodinách bez jakýchkoliv změn v rozvrhu. Dále se projekt může konat mimo vyučovací předměty. Může se například ustanovit jeden den, který bude projektovým dnem. Poslední možností je uskutečnit projekt místo předmětů, tudíž se jednotlivé předměty nevyučují odděleně, ale integrují se do daného projektu a výuka se koná pouze formou projektové výuky. Tato forma je ale nejméně obvyklá a nemá u nás natolik pevnou tradici (Coufalová 2003, s. 11).

Dělení projektů navrhl i Kilpatrick, který je považován za zakladatele této metody. Ten dělí projekty podle účelů. První typ se snaží *„vtělit myšlenku či plán do vnější formy“* (Valenta

1993, s. 5). Vytváří se nějaká skutečnost. Další projekty vedou k estetické zkušenosti, řeší problémy a nebo k získávání dovedností (Valenta 1993, s. 5).

Posledním dělením, které Valenta uvádí, jsou projekty problémové, konstruktivní, hodnotící a drilové (Valenta 1993, s. 5).

1.4. Výhody a nevýhody

Nespornou výhodou projektového vyučování je jeho samotná podstata, která žáky motivuje k činnosti. V tradičním vyučování se motivace musí přidávat například v podobě klasifikace. Projektové vyučování vede k rozvoji individuality, žáci získávají znalosti a dovednosti, zároveň na sobě pracují v rámci osobnostního rozvoje, mravních zásad, spolupráci s ostatními, jsou vedeni k odpovědnosti, toleranci a podobně. V rámci vyučování, které je založené na klasických metodách a přístupech, není příliš prostoru pro rozvíjení jedinečnosti a stejně tak neposkytuje prostor k rozvíjení sociálních aspektů a k mnoha sociálním interakcím. Žáci se prostřednictvím projektu rozvíjí i v rámci vlastní představivosti a fantazie. Učí se řešit problémy, k řešení si sami přijdou vlastními nápady, tím si pokládají základy pro tvorbu vlastních úsudků. Spolupráce se neodmyslitelně pojí s diskuzí, díky čemuž se žáci naučí vyjadřovat vlastní názory a naslouchat názorům ostatních. Naučí se tak ovládat pravidla dialogu a asertivitu. Pro žáky je důležité i to, že se projekt pojí s reálnými situacemi a praktickým zaměřením úkolů. Na rozdíl od tradičního vyučování si v rámci projektového vyučování mohou vědomosti a poznatky propojovat a pak je aplikovat na reálné situace a problémy. Žáky motivuje i fakt, že si učení mohou organizovat podle svého, přebírají za něj zodpovědnost, projekt a práce s ním spojená je jejich vlastním podnikem. S tím se pojí důležitý faktor samostatnosti. To, že se žáci mohou do projektu zapojit a tvořit ho, je naplňuje vnitřní motivací, která je o to silnější, o co víc mají žáci pocit spoluúčasti (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 15). Mnoho výhod je spojeno s pojmem integrace, který byl zmiňován již dříve. Do projektu se dá totiž integrovat velká škála aspektů, na které při tradičním vyučování není vždy prostor.

Velmi důležité je propojování získávání vědomostí s praktickou činností, která je založena na reálné skutečnosti. Žák k tomuto problému přistupuje na základě vlastních úvah, vybírá si, jak bude s problémem nakládat, jak se ho pokusí vyřešit. Přebírá tak zodpovědnost nad svým vlastním učením. Učí se i jisté sebekontrolu, měl by být schopen rozvrhnout si čas

na práci, naplánovat si jednotlivé kroky, které je potřeba k vyřešení problému podniknout. Naučí se například jak pracovat se zdroji. Žák má možnost a prostor využít vše, co zná a umí. To, že si mohou své nápady zkusit osobně, napomáhá tomu, aby si žáci znalosti a zkušenosti lépe zafixovali a pochopili.

Mezi výhody také patří změna prostředí. V rámci projektů se žáci mohou dostat i mimo školní areál. Mezi vhodné prostředí, kde se projekty mohou konat, je například příroda, ideálně se projekty hodí do škol v přírodě a podobně. Aby vyřešili daný problém, mohou se žáci dostat do různých institucí mimo školu.

Mezi nevýhody patří časová náročnost projektu, a to jak na přípravu, tak i na samotné provedení. Učitel tedy musí mít prostor a možnost ve výuce tuto metodu použít. Projektové vyučování není natolik systematické, aby se mohlo rovnat tradičnímu vyučování, což se musí dle Václavíka nutně projevit v testech a jiných formách hodnocení a porovnávání (Václavík in Kalhous, Obst 2009, s. 302). Složitě může být i zapojení projektu do samotného rozvrhu a vyučovacího plánu.

V projektovém vyučování existuje určitá otevřenost, přesto je potřeba mít projekt připraven a promyšlen. Učitel musí odpovědnost žáků vhodně odhadnout, protože „*naprostá liberalizace ruší smysl projektu*“ (Valenta 1993, s. 7). Při přípravě by měl učitel dbát na to, aby se projekt shodoval s dosavadními znalostmi žáků a aby jej vhodně zapojil do výuky, a rozhodl, jakou měrou se dá v daném případě použít. Životní praxe nemusí nezbytně nutně následovat postupnost, která se nachází v učivu. Od učitele se také očekává znalost v oboru, výhodou jsou organizační schopnosti a empatie vůči dětem, aby dokázal včas vyzorovat blížící se problém, demotivaci apod. Projekt si také vyžaduje učitelův neustálý dozor. Ne každý projekt, který je vytvořen, dojde úspěchu (naplnění cílů, práce žáků apod.)

Projekt je podnikem žáků, přebírají za něj zodpovědnost, stává se jejich vlastním podnikem. To je bezesporu výhoda, snadno se ale může proměnit v nevýhodu. Žákům se nemusí podařit kooperovat s ostatními, nemusí být ve své samostatné práci důkladní, může dojít k problémům socializace. Nemusí se podařit do projektu zapojit praktické činnosti spojené s realitou, projekt pak ztrácí jeden ze svých důležitých rysů. Otázkou je také důslednost projektu.

Problémem se může také jevit náročnost projektu. Tento faktor opět souvisí s postavou učitele, který projekt musí nastavit tak, aby opravdu odpovídal schopnostem, zájmům a potřebám žáků. I samotné hodnocení se může jevit náročným, neboť si vyžaduje čas

a adekvátnost. Podle náročnosti projektu se mohou vyskytnout i jiné komplikace – jako koordinace mimoškolních institucí a lidí, kteří se do projektu zapojují, popřípadě i finanční stránka projektu, pokud jsou s realizací projektů spojené další výdaje nad rámec školy.

1.5. Pozice v kurikulu

V běžných školách se výuka zařizuje podle metod tradičního vyučování. Otázkou tedy je, jak projektovou výuku, která se od tradičních metod značně liší, zapojit. Na prvním stupni základní školy tento problém není natolik složitý. Výuku totiž vede zpravidla třídní učitel, který má v dané třídě většinu hodin, pokud ne všechny. Na druhém stupni se ale učitel musí dohodnout s ostatními, kteří se ve výuce střídají. Řešením bývá vyčlenění například jednoho týdne nebo více, kdy podle zorganizovaného programu, který byl předem schválen, všichni pracují na zadaném projektu (Václavík in Kalhous, Obst 2009, s. 302). Na tzv. projektové týdny navazují i Maňák a Švec (délka projektů se ale může samozřejmě lišit). Jedná se o opak frontální výuky v tradičně pojaté výuce, činnost se prolíná ročníky, skupinami, i jednotlivými předměty výuky, mění se tedy metody i obsah, ale i vztahy mezi účastníky projektu. Propojuje se kognice s praxí. Projekt je náročný, jedná se o nový styl práce, je tedy potřeba, aby jej přijal celý kolektiv. Díky tomu se vytvoří vhodné sociální klima. Je nutné sledovat konkrétní cíle a výsledky, aby projekt neztrácel na vážnosti především v očích žáků (Maňák, Švec 2003, s. 170).

Cíle, ke kterým směřuje základní vzdělávání, se prolínají s charakteristickými rysy projektové výuky. Při tvorbě projektu by měl mít učitel na paměti, k čemu základní vzdělávání směřuje. Cíle směřují k rozvíjení klíčových kompetencí, měly by poskytovat základ všeobecného vzdělávání. Konkrétně se usiluje o tyto cíle (RVP 2021, s. 8-9):

- „*umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*

- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city k chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;
- pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.“

Projekt se zpravidla dotýká více předmětů, zapojují se různé již získané vědomosti. Může se zaměřit na rozvoj klíčových kompetencí, které se pojí s výše zmiňovanými cíli základního vzdělávání. Konkrétně to jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (Janík, Maňák, Knecht 2009, s. 75). Nově se k těmto kompetencím přidává i kompetence digitální (RVP 2021, s. 10). Věnovat se může také průřezovým tématům a mezipředmětovým vztahům, které RVP nabízí, a tím dává možnost, jak projektovou výuku do výuky zapojit. „Integraci poznatků lze využít podle logických vazeb mezi poznatky v rámci učitelovy aprobační nebo jako základ týmové spolupráce mezi učiteli“ (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 18). Tímto způsobem žáci získají poznatky na jednom místě, které by se jinak učili odděleně v jednotlivých předmětech bez vzájemného propojení. V běžné praxi se projektové vyučování pojí především s alternativními školami, nejedná se ale o nic, co by se neobjevovalo i v tradičních školách.

V současné praxi se využívají různé možnosti, jak integrovat vzdělávací obsahy. Projekty se mohou zaměřovat na jeden předmět, integrují dva nebo více učebních předmětů, vyskytují se projekty v dramatické výchově, průřezová témata (buď se zaměřují na osobnostní a sociální výchovu nebo na environmentální výchovu) nebo existují projekty, které se zaměřují na zkvalitnění sociálních vztahů (Dvořáková 2009, s. 129).

Kubínová ve svém článku pro *Metodický portál RVP.cz* označuje projektové vyučování jako jednu z možností při reformě nynější podoby školy. Jako argumenty jí slouží dva pohledy,

a to historický a koncepční. V historickém uvádí fakt, že školy jsou stále silně fixované na autoritářské tereziánské školy a že projektové vyučování bylo již dříve rozpracováno na naše podmínky. Druhý pohled je koncepční, ve kterých zmiňuje všechna kladná východiska, která projektové vyučování nabízí (osobnostní růst, neodtrhávání činnosti od poznatků, motivační charakter apod.) (Kubínová 2005). I z tohoto článku vyplývá, že se projektová výuka často bere pouze jako okrajová, výukový systém na tuto metodu není zrovna připraven. Přesto se tato metoda stává oblíbenou a je zřejmá snaha o její zapojení do výuky.

1.6 Fáze projektu

Jak již bylo výše zmiňováno, projekt je náročný na přípravu i na realizaci. Příprava je však základem k úspěchu této metody. Bez řádné přípravy by se celý projekt mohl sesypat a nedošel by naplnění cílů, které byly vytyčeny, a potenciálu, který projektové vyučování má. Aby projekt fungoval, jak má, je potřeba jej řádně připravit – to se týká rozvrhnutí projektu, organizace, přípravy materiálů, vytyčení cílů atd. Tvorba projektu má více fází, které mají logický sled a na které se v této kapitole podíváme blíže. Vycházíme z publikace *Školní didaktika* (2009) od Kalhouse a Obsta a *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou* (1993) od Valenty.

1.6.1 Cíle a zadání projektu

V rámci prvotní fáze je potřeba si vystavit téma či námět nebo středobod projektu v podobě například úkolu. Je třeba zmapovat, na kolik je toto téma rozsáhlé a zda je bádání proveditelné a v možnostech žáků. Zpracování tématu i téma samotné by mělo vycházet ze základních rysů projektové výuky, mělo by být atraktivní, aktuální, propojené s realitou, variabilní v kombinacích s ostatními předměty a adekvátní věku a schopnostem žáků. Je nezbytné vytyčit si konkrétní cíle, ke kterým projekt směřuje. Projekt nesměřuje k předávání co nejvíce informací v krátkém čase, soustřeďuje se na jiné aspekty jako aktivizace žáka, rozvoj osobnosti, tvořivost, rozvoj dovedností, postojů, vědomostí. Důležité je si uvědomit, jaký má projekt smysl, k čemu vlastně směřujeme, a jakým způsobem bude vypadat jeho provedení. Projekt má své jádro – koncentraci učiva, což je potřeba jasně vytyčit. Zároveň přesahuje mimo hranice svého obvyklého předmětu, dotýká se i jiných vyučovacích předmětů a témat.

Projekty mohou být vytvořeny, jak bylo výše zmíněno, spontánně na popud dětí nebo na základě jejich zájmů či potřeb, tedy tzv. žákovské projekty. Mohou také vycházet z pedagogické situace jako tzv. učitelské projekty. Ty mohou vznikat na základě potřeby upevnit znalosti dětí, podat jiný pohled na dané učivo apod. Mohou vznikat i kombinací obojího, tedy spoluprací mezi žáky a učitelem, je ale na učiteli, aby své žáky korigoval především při tvoření cílů. Cíle musí být splnitelné.

1.6.2 Příprava a plánování

V této fázi je potřeba předešlé myšlenky konkretizovat. Projekt se sestaví krok za krokem, jak bude postupovat, kde se bude konat či probíhat, kdy bude probíhat, kolik se bude projektu účastnit lidí (žáků, učitelů, externistů), jaké pomůcky budou potřeba, jaký typ činnosti a prostředků se bude používat, jak se bude dělit práce a komu vlastně (jednotlivci nebo skupině) atd. Rozdělování do skupin by se mělo řídit charakterem třídy. Samotné rozdělení se může uskutečnit náhodným výběrem, podle kamarádství, nebo mohou být rozřazeni záměrně a cíleně (podle odlišností, aby byly skupiny v rovnováze jak v rámci skupiny, tak i mezi ostatními skupinami) (Chupáč 2006, s. 41). Na těchto krocích se budou podílet i žáci i učitelé, protože projekt je žákovský podnik. Kroky musí stále směřovat k možnému naplnění cílů. Protože se jedná o žákovský podnik, plánují projekt i žáci (nemusí tomu ovšem tak být vždy).

Učitel zde sleduje zda *„plány odpovídají možnostem dětí, ukazují cestu k novým problémům a projektům, motivují a rozněcují zájem, těsně souvisejí se životní praxí (jsou realistické), dávají dětem užitečné vědomosti, dovednosti, návyky, zda podněcují rozvoj schopností, jsou výchovné z hlediska mravního a občansko-sociálního“* (Valenta 1993, s. 6). Učitel také pozoruje, zda žáci postupují v práci a přípravě. Tato kontrola může sloužit jako zdroj motivace pro žáky, kterým dělá dlouhodobá práce a úsilí potíže (Chupáč 2006, s. 41).

Motivace je jedním z aspektů, které by se měly do projektu zapojit a nad kterými je nezbytné se zamyslet. V této fázi je také potřeba vyjasnit, jak bude probíhat hodnocení.

Neposledním úkolem učitele je, aby obstaral aspekty, které žáci zajišťovat nemohou (např. spojené s financemi).

1.6.3 Realizace

Po přípravách nastupuje sama realizace projektu. Postup projektu je již stanoven, účastníci však musí být připraveni i na možné opravy a změny. V této části již žáci pracují sami, zpracovávají, bádají, experimentují. Učitel ustupuje do pozadí a je pouze k dispozici jako poradce či konzultant. V případě potřeby může zasáhnout i jako organizátor, soudce, autorita či kritik apod. Může žáky motivovat, nasměrovat a podporovat ke zdárnému konci projektu. Kontroluje také práci všech žáků, jak se zapojují a spolupracují, aby své pozorování poté mohl zohlednit při reflexi.

V této fázi dochází také k prezentaci žákovského produktu, ta pak probíhá na základě domluvených podmínek (Chupáč 2006, s. 42). Větší publikum a cizí prostředí u žáků vyvolává pocit důležitosti, a i proto se více snaží, a úspěch je pro ně poté ještě lepší a motivující. Samo publikum poté závisí na tématu projektu (muzeum, zámek, ...). Formy prezentace se mohou lišit (ústní, písemné, výrobky, divadlo, ...).

1.6.4 Hodnocení žáků, výsledků

Na konci projektu se hodnotí jeho průběh, každá etapa i výsledky projektu. Účastní se všichni (žáci i učitelé). Výsledky hodnocení jsou pak odrazovým můstkem pro další možné projekty, hledají se nové možnosti apod. Mohou se hledat i jiná řešení či postupy atd. Vzájemná zpětná vazba je důležitým aspektem hodnocení projektového vyučování. Hodnocení probíhá také na základě předešlé domluvy, žáci od počátku projektu vědí, jaké hodnocení bude. Učitel hodnotí, žáci reflektují. Jak bylo výše zmíněno, učitel žáky pozoruje při realizaci a přípravě a poté jejich úsilí zhodnotí. Ze samotné podstaty projektu je vhodnější slovní hodnocení. Učitel hodnotí žákův přínos do projektu, jeho práci individuální i společnou, výsledek a tak podobně.

Hodnotit mohou také sami sebe – sebereflexe (Chupáč 2006, s. 42). Právě sebereflexe je důležitým aspektem hodnocení projektu, žáci totiž hodnotí sebe, ostatní i projekt samotný, a to jak průběh i výsledek projektu. Reflexi může učitel připravit například v podobě dotazníků nebo pomoci otázkami. Žáci zde mohou popsat své prožitky a emoce, poděkovat ostatním za spolupráci, co třeba zjistili o sobě, o ostatních, jestli se naučili něco nového apod. (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 19).

2. Historie projektového vyučování

Prvotní myšlenky, které se dotýkaly projektové výuky, se začaly rodit před více než sto lety. Byly odezvou na tzv. herbartovskou školu, která tvořila základ pro vyučování v Evropě a Americe. Tato výuka se zakládala na učiteli jako autoritě. Předával poznatky žákům, kteří seděli a poslouchali, přestože jejich zkušenosti byli často od těchto poznatků na míle vzdálené. Učení se rovnalo memorování a drilu s minimálním zapojením praktických dovedností. Nebylo podstatné to, zda žák poznatkům rozumí, natož jak by je měl používat v životě. Přirozená aktivita žáka byla potlačována, aby nebránila dětem v pozornosti. Měl se plně soustředit na učitele a jeho výklad, žádné rozptylování. Žáci spolu nesměli mluvit, dívat se z okna, porušení zákazů následoval trest (fyzický nevyjímaje). Učitel stál na vyvýšeném stupínku, aby byla jeho autorita ještě zvýrazněna. Jeho výklad si žáci zapisovali do sešitu a následně se jej naučili nazpaměť. Nic z toho žák nemohl zpochybnit, diskuze byla nemyslitelná.

Koncem 19. století se zvedala vlna kritiky právě tohoto modelu vyučování. Původně se tato kritika ozývala odděleně, nezávisle. Kritizovala se nulová aktivita dětí, mechanické přepisování poznatků a jejich následné memorování. Nové myšlenky směřovaly k aktivizaci dítěte a k rozvoji jeho přirozené zvědavosti. Tyto nové myšlenky přinesla tzv. reformní pedagogika nebo hnutí nové výchovy (Tomková, Dvořáková, Kašová 2009, s. 11). Nástup tohoto hnutí ovlivnil celou Evropu a Ameriku, kterou změnila právě projektová výuka. Reforma hnutí spočívala v tom, že se žáci učili praxí. Prostřednictvím řešení různých úkolů se učili hledat řešení a učili se ze svých chyb, které byly součástí učení, protože žáci nedostávali hotové poznatky.

2.1. Projektové vyučování v zahraničí

Základní kámen projektového vyučování položila americká pragmatická pedagogika. Významnými osobnostmi zde byli John Dewey a poté W. H. Kilpatrick. Dewey sestavil tento směr na ideji vědy a demokracie (Vyskočilová, Dvořák in Kalhous, Obst 2009, s. 21). Vytvořil filozofii tzv. logiku vědy, která měla vést k získávání zkušeností přes praxi a pokusy. „*J. Dewey žádá, aby vyučování bylo postaveno na široký a společensky důležitý základ tělesné práce,*

skutečného výkonu a výroby nějakého díla, které by byly spojené s poučením“ (Dvořáková 2009, s. 11). Žáci se tedy propracovávají přes praxi k teorii. Praxe zároveň působí na rozvoj žáka – na jeho osobnost, dovednosti, zkušenosti a podobně. Právě zkušenosti mají žákovi jako hlavní zdroj pomoci řešit problémové úkoly. Ty jsou součástí života, a proto Dewey směřoval k propojování školy a života.

Bylo podle něj třeba propojovat nové poznatky s něčím, co už známe. Žák má být ve spojení se společenstvím, aby z něj vyrostl pravý člen demokratické společnosti. Škola má vytvářet takové prostředí, aby vedlo ke splnění výchovných cílů. Dítě je pod výchovným vlivem společenského okolí a podle jeho činnosti v ní ví, jak své činnosti rozumět. Jeho výchova musí být aktivní, tzn. propojena se zájmy žáka. Přirozeně se bude chtít učit to, co ho zajímá. Deweyho směr se ale do školství nepodařilo příliš prosadit. V Americe se pak zaměřili na jiný směr spojený s behaviorismem (Vyskočilová, Dvořák in Kalhous, Obst 2009, s. 23).

Později to byl právě Kilpatrick, kdo sepsal roku 1918 první studii o projektovém vyučování. *„Na počátku 20. století se v USA vedly ostré diskuse o podobě projektů, které měly hlavně pomoci vychovat aktivního občana demokratické společnosti – vychovávat charakter, a především posilovat vědomí vlastní zodpovědnosti žáka“* (Tomková, Dvořáková, Kašová 2009, s. 12). Kilpatrick vycházel z Deweyho řešení problémů. Mezi pozitiva projektové metody patřil úzký vztah žáka a samotného projektu, který svým praktickým cílem motivuje žáka k činnosti. Právě tato motivace často v běžné výuce chyběla (a dodnes chybí). Projekty se měly zakládat na přirozené touze žáka učit se, vycházelo se z přirozenosti dětí, které jsou od přírody zvědavé a chtějí se dozvídat nové věci. Velký význam měly projekty sociálního rázu, které měly působit na sociální a mravní citění žáka. Kilpatrick ale neviděl projekty jako prostředek k osvojování znalostí, měly více směřovat k výchově žáka.

V rámci rozvoje žáka měly projekty působit především na jeho tvořivost a úsilí. Chtěl také odstranit zakořeněný strach jako způsob motivace a nenávisť vůči škole (Dvořáková 2009, s. 13). Zdůrazňoval také kooperaci v rámci skupiny při řešení problémů. Mezi žáky dochází k *„přímé výměně zkušeností“* (Kasíková 2007, s. 39). Podle Kilpatrickova mínění byly projekty vhodné pro všechny stupně škol. Především v Americe nahradila projektová metoda běžnou osnovu předmětů. V Evropě se stále držely zakořeněné předešlé zvyklosti, projekty tak probíhaly v rámci předmětu nebo více předmětů.

2.2. Projektové vyučování v ČR

V českém prostředí jako první proti herbartovské škole vystoupil Josef Úlehla, a to už v 80. letech 19. století. Kritizoval vztah školy k žákovi. Škola se nezabývala zájmy a potřebami dítěte. Zaměřovat by se podle Úlehly mělo na přirozenou zvědavost dítěte. Prosazoval samoučení žáka (Dvořáková 2009, s. 29). V rámci reformní pedagogiky se učitelé snažili tvořit projekty v jednotlivých předmětech. Hledalo se spojení předmětového a projektového vyučování (Dvořáková 2009, s. 29). Projektové vyučování ale nikdy nepřevládlo. Snaha o pokrytí celého obsahu vyučování projektovou výukou nastala v období první republiky.

Projekty se začaly v českých školách používat ve 20. a 30 letech minulého století, a to především v pokusných reformních školách. Jednou z významných osobností tohoto reformního hnutí byl Václav Příhoda, který ve svých publikacích „*reagoval na živelnost pokusnictví u nás a zdůrazňoval vědeckost jako ideový podklad každodenní didaktické práce*“ (Kasíková 2007, s. 41). Tyto jeho ideje směřovaly ke skupinové práci, tvořivosti a individualizaci. Ve školách se směřovalo k tzv. samoučení. Žák měl sám objevovat vlastní činnosti. Neznamenal to ale, že by žáci měli úplnou volnost, učitel je stále provázel všemi procesy učení, ať už přímo nebo nepřímo. Poznatky žákům nepředával jako hotovou věc, žák na ně měl přijít vlastním přičiněním (experimenty, pozorování apod.). Každý v učení postupuje podle svých možností, učitel je nápomocen, pokud žák zakolísá. Učitel vytvářel příležitosti k vlastnímu učení, ideálně pokud vznikaly spontánně, to vedlo ke zvýšené aktivitě žáků, což bylo jedním z hlavních cílů, kterých chtěli ve škole učitelé dosáhnout. Aby toho dosáhli, snažili se kombinovat různé formy a metody výuky, především se snažili aplikovat takové, které vedou k individualizaci žáka (Dvořáková 2009, s. 30). To ovšem neodpovídalo systematickosti, kterou výuka vyžaduje. Přešlo se tedy k projektům tvořeným učitelem, ale i do těchto projektů mohli žáci v určité míře zasahovat.

Poté popularita projektů utichla. Znovu se projekty do výuky dostali až v 90. letech. V této době nenavazovaly na reformní pedagogiku, vycházely spíše z potřeby učitelů o změnu výuky, inspirace se hledala v zahraničních zdrojích, kde se popisovala realizace projektů (Tonnuci apod.). Projektová výuka se tak stala spíše intuitivní (Dvořáková 2009, s. 95). Potřebovali také více motivovat žáky. Ze začátku naráželi na problém zařazení projektů do výuky. Obrat nastal po vydání vzdělávacích programů *Obecná škola a Národní škola*. Díky nim se mohly upravovat učební plány a rozvrhy.

Změnu a prostor k integraci projektové výuky nabídla *Bílá kniha* v roce 2001. Po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a díky tvorbě školních vzdělávacích programů došlo k ještě většímu prostoru pro projektovou výuku. Více se zaměřuje na aktivizaci žáka, rozšiřuje se zájem o komunikační složku jazyka, vzdělávání se více zabývá individualitou. Vzdělávací cíle tak mohly být naplněny novou metodou – projekty (Tomková, Dvořáková, Kašová 2009, s. 13). Projekty jsou v základu stejné, jako v oněch 30. letech, změna nastala ve vědění o činnostech žáků a v podmínkách, v nichž se projekty uskutečňují. Změnila se vnitřní motivace dětí i to, s jakými předchozími zkušenostmi do projektu vstupují. Projektová výuka a její využití ve vyučování závisí na každé škole. Učitelé si vytváří „dvouhodinovky“, dochází k jisté konsolidaci tzn. rozšíření hodin mimo běžný časový rámec. Většinou má ale projektová výuka punc mimořádných dnů (Dvořáková 2009, s. 101).

Grecmanová a Urbanovská tvrdí, že se ale tato forma výuky neprosadila „*jako hlavní vyučovací forma na většině škol*“ (1997, s. 42). Učitelé, co projektovou výuku používají, jsou podle nich většinou kritičtí k současné škole. Problém také spatřují v struktuře školního systému, který se nevěnuje propojování poznatků mezi předměty, tyto poznatky jsou navíc těžko využitelné v životě. Typický systém na našich školách svou podstatou projektové vyučování vylučuje. Projektové vyučování se také označuje jako hra více než pedagogická práce, někteří ji považují za rekreaci pro účastníky od běžné školy. Kromě evidentně vyplývajících nevýhod (náročnost časová, materiální, organizační atd.) je také problémem neproškolenost pedagogických pracovníků v tvorbě projektů. Učitelé se také brání, že s touto formou výuky není možné dosáhnout cílů, které jsou oficiálně vytyčeny. Podle autorek by se metody měly prolínat a zaužívaný řád by se tak mohl narušit (Grecmanová, Urbanovská 1997, s. 42). Jak uvádí Coufalová, projektová výuka je doplňkovou formou vyučování, ne všechno se dá vyučovat projektem. Projektová výuka ani systematickosti běžné výuky nahradit nemůže, není „lékem“ na současné školství (Coufalová 2006, s. 19).

Stává se, že se projektová výuka zaměřuje například za referát nebo za exkurzi, výlet nebo výtvarnou práci. Nic z toho ale jako samotné projektové vyučování nestačí. Referát, který žáci vytvoří například v podobě plakátu, aby jej pak odprezentovali třídě, se zakládá pouze na práci se zdroji a se získáváním informací a jejich shromažďování. Určité kompetence spojené s projektovou výukou si žáci procvičují, o projektovou výuku se ale nejedná. Neznamená to ale, že výše zmíněné aktivity nemohu být součástí projektu (Tomková, Kašová,

Dvořáková 2009, s. 17). Takovéto omyly mohou vznikat právě na základě neproškolení pedagogů, kteří pak projektovou výuku zaměňují za jakoukoliv aktivizační metodu.

Podobná osvěta je vhodná i pro rodiče a veřejnost. Pro některé rodiče mohou činnosti spojené s projektovou výukou působit jako nedostatečné nebo nekvalitní na rozdíl od zažité tradiční výuky. Mohou ho považovat za pouhé hraní. Je proto důležité, aby rodiče správně chápali cíle a smysl projektového vyučování. S tím se rodiče nejlépe seznámí, budou-li se projektu účastnit, zhlédnou prezentaci finálního produktu nebo dokumentaci celého průběhu projektu či řešení daného problému. Evidentní by měly být nově získané postoje žáků (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 19).

3. Fantasy žánr

Pringle se v publikaci *Fantasy: Encyklopedie fantastických světů* zaměřuje na to, jak na čtenáře fantasy literatura působí. Tak jak například magický realismus zobrazuje život přes magický závoj, nebo vědecko-fantastická literatura působí na intelektuální stránku čtenáře, fantasy literatura působí na čtenářovy pocity. Čtenář hledá pocit sounáležitosti, po naplnění, po zážitcích a po lepším světě, čímž se fantasy odlišuje od jiných žánrů. Fantasy působí na různé pocity, kladné i záporné, na smích i strach (2003, s. 8).

Adamovič se v publikaci *Slovník české literární fantastiky a science fiction* o fantasy literatuře vyjadřuje jako o jakémisi protikladu k science fiction, oboje ale řadí do fantastické literatury. O science fiction mluví jako o literatuře změny. Změny se týkají celé společnosti, zasahují do běžné reality a science fiction sleduje, jak změny ovlivňují svět kolem, jaké jsou jejich důsledky. Science fiction je podle něj uskutečnitelné a vysvětlitelné na rozdíl od fantasy. Fantastická literatura v užším pojetí obsahuje nadpřirozené prvky. Do fantasy řadí i horror, pokud v něm to, co čtenáři nahání hrůzu, je nadpřirozené. V širším pojetí do fantastické literatury řadí taková díla, která jsou odlišná od nám běžné reality (1995, s. 6).

Podle Neffa se fantastika pohybuje „*svou spekulativností v hraniční oblasti mezi citem a rozumem*“ (Neff in Adamovič 1995, s. 11). Konkrétně o fantasy literatuře se zmiňuje v *Encyklopedii literatury science fiction*, kde uvádí jistý rozdíl v pojmosloví mezi anglicky mluvícími zeměmi, kde je fantasy často označení pro veškerou fantastickou literaturu. Až v poslední době se pojem zúžil na vysokou fantasy a meč a magie, což jsou příběhy zasazené do imaginativního světa nebo minulosti, nejedná se o fantastické příběhy z naší současnosti. „*Podstatnou složkou fantasy je často nevysvětlitelný, nadpřirozený úkaz nebo přímo projev magie – touto „iracionalitou“ rekvizit (z novodobého, materialistického pohledu) se fantasy liší od science fiction*“ (Neff, Olša 1995, s. 23).

Jak podotýká Kudláč v *Anatomii pocitu úžasu*, fantasy literatuře se dlouho nevěnovala přílišná pozornost. Vždy byla součástí fantastiky, přesto se ale pozornost upírala v podstatě pouze na science fiction. Způsobit to mohlo i nejasné žánrové vymezení, které se tak vymykalo odborné reflexi (2016, s. 42). Fantasy zůstává na okraji zájmu bádání, přestože se jedná o komerčně nejúspěšnější a také o čtenáři nejoblíbenější odnož fantastiky (2016, s. 63).

V publikaci *Po divné krajině* autorka Tereza Dědinová naráží opakovaně na problém neukotvenosti fantastiky a její terminologie. Na tento problém nahlíží z vícero pohledů a uvádí

různé vlivy, které tyto nejasnosti způsobují. Jeden z těchto náhledů se týká rozdílného pohledu akademické půdy a fandomu. „*Pojmy vznikající v potřebě recepce fantastiky se v akademických slovnících často neobjevují a terminologie literární vědy se teoretikům vycházejícím z fandomu zdá mnohdy nedostačující a nepřesná, naopak termíny fandomového původu trpí významovou neukotveností*“ (2015, s. 15). Obě tyto strany mají na fantastiku vliv a jejich nesourodost se na ní odráží. Nejasnosti vznikají i kvůli rozdílnému vývoji a tradicím v českém a angloamerickém světě.

Jak Dědinová navíc uvádí ve své další publikaci *Na rozhraní světů „v anglofonní teorii a historii fantastiky (se) šíří názor, že čas hledání definice pominula pozornost je třeba obrátit k něčemu jinému: ke konkrétním realizacím a vztahům uvnitř fantastické literatury a k jejich působení na čtenáře*“ (2016, s. 9).

Podle Dědinové při definování fantastiky může dojít ke dvěma krajním možnostem. V jedné z nich se utvoří taková definice, podle které by mohlo být fantastikou prakticky cokoliv, anebo se soustředí pouze na úzký výsek děl a nemůže tak pokrýt jiná, která se odlišují (Dědinová 2015, s. 30). Tato úvaha odpovídá i při zaměření pouze na fantasy. Definici fantasy děl odvíjí především od práce Atteberyho, kde navrhuje chápat žánr ne jako jasně vytyčenou oblast s jasně danými hranicemi, které jednotlivé žánry od sebe oddělují, ale spíše jako „neostrou množinu“.

Díky tomuto intuitivnímu dělení se vyhneme stigmatizaci. Problém s definicemi je jejich nevyhnutelné zastarávání, které se nestačí přizpůsobovat změnám a vývoji literatury (Dědinová 2015, s. 57).

3.1 Rysy fantasy

Tradičně se fantastická literatura dělí na tři proudy, a to science fiction, fantasy a horor. Dále se vymezují různé podkategorie. Dědinová jako základní kritérium oddělitelnosti science fiction a fantasy označuje jako vysvětlitelnost fantastického prvku¹. Science fiction má často specifický jazyk především z lexikálního hlediska, výskyt typických prvků a podobně. Svět

¹ „*Fantastickým prvkem rozumím záměrnou odlišnost od konsenzuální reality (pozměněný historický vývoj v případě alternativní historie, zasazení do budoucího fikčního světa a podobně); fyzickou nemožnost v případě postav a objektů, zásadní změnu v případě přírodních zákonů a pravidel fikčního světa (hraničním příkladem zůstává výše zmíněný fikční svět založený na principu plnění nepravděpodobných možností)*“ (Dědinová 2015, s. 59).

science fiction musí být stejně jako fantasy svět věrohodný, na rozdíl od fantasy světa ale „*musí respektovat přírodní zákony a domýšlet všechny aspekty prostředí do důsledků*“ (Dědinová 2015, s. 95). Podle Kudláče mohou být světy fantasy na rozdíl sci-fi světů vnímány jako „*nemožné anebo nepravděpodobné*“ (2018).

Fantastická literatura, především fantasy, se nepodřizuje pravidlům naší reality, našeho světa. Podle potřeby si může přizpůsobit přírodní zákony, pozměnit historické události, vyskytuje se v neznámém času a prostoru a hraje si s hranicemi reality (Dědinová 2015, s. 56). Fantasy má v tomto ohledu větší prostor k manipulaci a variantám ve vytvořeném světě než například sci-fi (Kudláč, 2018). Fantasy nepokrytě přetváří realitu podle svého. Nejedná se ale o „*útěk před skutečností, ale rozšíření a prohloubení její reflexe*“ (Dědinová 2015, s. 12). Fikční svět se odráží od aktuálního v rovině symbolů, ne však alegorie.

I v rámci času si může fikční svět vytvářet vlastní pravidla. Postavám může čas plynout jinak v různých situacích, pro některé čas neznamena tolik jako pro jiné kvůli jejich dlouhověkosti a podobně. Ve fantasy se také často objevuje symbolika cyklu (znovuzrození, proroctví, přísahy a tak dále).

Důležité je, aby čtenář uvěřil fikčnímu světu a jeho postavám, motivaci postav a fungování světa. Pokud se při tvorbě nepodaří dosáhnout věrohodnosti, dílo selhává. Pravidla se sice mezi světy liší, přesto musí být realistický, a to platí pro všechny jednotlivé žánry fantasy. Takto vybudovaný svět přivádí čtenáře k novému pohledu na aktuální svět. Propojování literatury s reálným světem je podle Le Guinové důležitým prvkem u literatury pro adolescenty (2019, s. 174).

Motivace postav, jejich historie a cíle jsou nezbytné pro věrohodnost, navíc je tato specifika odlišují například od postav v hororových příbězích, ve kterých jsou postavy a příšery pouhými kulisami a prostředky v průběhu děje. V tomto ohledu se obecně fantastice i fantasy vyčítá, že se dostatečně nevěnuje psychologii postav, tyto důvody jsou spojeny s kvalitou daného díla i s jeho účelem na trhu. S trhem a prodeji souvisí i různé předpoklady, které fantasy literaturu stigmatizují (podoba postav, zasazení příběhu, boj dobra se zlem) (Le Guinová 2019, s. 26). Kritizována je i schematičnost postav, které nejsou individualitami, ale spíše jakýmsi druhem, podle čehož se náležitě chovají. Fantasy se v tomto ohledu ohlíží zpět k mýtům a pohádkám, ve kterých se nachází archetypální charaktery, které se pak objevují ve fantasy literatuře. Postavy tak mohou být pouhou funkcí k fungování příběhu nebo mohou být psychologicky prokreslené (Dědinová 2015, s. 78).

Nedílnou součástí je i vhodný jazyk. Čtenář ve většině případů nemůže při četbě fantasy díla pracovat s prekoncepty, které si vytvořil v aktuálním světě, neboť se fikční svět od něj obvykle svými principy a podstatou liší. Je proto nutné tento svět představit jasně a vytříbeným jazykem. Bez toho se čtenář v textu ztratí a nebude moci držet krok. Kategorii samou pro sebe je jazyk vytvořený speciálně pro daný fikční svět. Komplikovanost textu často ustupuje snaze o snazší pochopení a vžití se do fikčního světa, čímž ale neklesá na svých myšlenkách a vážnosti. Někdy ale naopak ustupuje ve prospěch zábavní funkce literatury, čímž ale kvalita díla poklesá. Dodržováním výše zmiňovaných rysů se pak odlišuje triviální a netriviální fantasy.

3.2 Historie fantasy

Na začátek by bylo vhodné podotknout, že i v historii fantasy se autoři neshodují. Někteří autoři se jí věnují až od začátků vzniku svébytné fantasy jako žánru, tedy zhruba v době osvícenství, jiní se jí věnují již dříve ve spojení s mimetickou literaturou, tedy v podstatě od počátků. Neshody jsou spojeny s náhledem tehdejší doby na možné a nemožné a také na množství a kvalitu prvků, jež se v dané literatuře vyskytují. Jak tvrdí Dědinová, dělit od sebe takto striktně literaturu fantastickou a nefantastickou je snad až kontraproduktivní, vzhledem k tomu, jak těsně jsou společně propojeny (Dědinová 2016, s. 11).

Za základní, výchozí útvary fantasy se považují pohádky², mýty³ a hrdinský epos. I s těmito útvary se pojí náboženský prvek. Čtenáře zajímají mýty o bozích a mytologie obecně a fantasy si je tohoto zájmu vědomé. Fantasy nepředstírá, že je reálná, je smyšlená, ale z těchto námětů občas čerpá. „*Fantastický příběh je původní a přirozenou podobou dětského příběhu*“ (Le Guinová 2019, s. 173). Moderní fantasy se opírá o různé mytologické kultury, a to o starořeckou, keltskou, irskou, germánskou mytologii, skandinávskou a islandskou. Vychází také z náboženství, ať už křesťansko-židovského, islámu, buddhismu nebo hinduismu. Inspiraci hledají autoři i v cizokrajných civilizacích z celého světa například starověké Mezopotámie, Egypta, Persie, Japonska a dalších (Pringle 2003, s. 9).

V začátcích se tedy fantasy vázala na hrdinské eposy, lidovou slovesnost a mytologii. Později se ale fantasy záběr zvětšil do jiných literárních forem. Fantasy prvky se z literatury

² Na rozdíl od pohádky je ale fantasy, jak jej známe dnes, více realistické (Dědinová 2016, s. 2018)

³ Fantasy jako návrat k mýtům a jejich aktualizace.

nikdy nevytratil. Střípky fantasy se objevují i v eposech řeckých a v římské próze. Po pádu antické civilizace se příběhy ve středověku přenášely především ústně, proto se mnoho z nich vůbec nezachovalo. Dochovanými jsou příběhy ze života svatých nebo třeba příběhy o Alexandrovi Velikém, evropské eposy a rytířské romány, které se nesnažily předstírat, že jsou reálné a fantastickými náměty se jen hemžily. Ty pomalu upadaly v období 17. a 18. století, kdy se svět obracel k rozumu, což se promítlo i do literatury. Utopický román, který v této době vznikl, byl předstupněm vědecko-fantastické literatury. Rytířské romány však nevymizely, jejich obdoba se pak objevila znovu v 19. století například v díle Williama Morrisa. Autoři, kteří se v tomto žánru angažovali, se pak stali inspirací pro mladší autory ve 20. století, jejichž jména se neodmyslitelně sepjala s fantasy literaturou, jak ji známe dnes. Máme na mysli například J. R. R. Tolkiena, C. S. Lewise a další.

18. a 19. století vévodil realismus. Přesto se i v této době našlo místo pro fantastično, vznikaly nové odnože fantasy. Literární pohádka slavila úspěch ve Francii (Charles Perrault) a v Německu (bratři Grimmové). V jiných zemích to byly například pohádky z Orientu, pohádky z Ameriky od Washingtona Irvinga, pohádky z pera Andersena, Lewise Carolla, Carla Collodiho, Edith Nesbittové a mnoho dalších. „*V posledních letech viktoriánské éry pak vznikla móda, jež přetrvávala hluboko do 20. století v podobě záplavy okultních příběhů, „karmických“ románů a fantastických thrillerů, v nichž se často setkáváme s motivy opakovaného převtělování, oživilých egyptských mumii nebo zloduchů prahnoucích po světovládě a které se někdy pohybují na samém pomezí hororu*“ (Pringle 2003, s. 11). K těmto novátorům patří například Edgar Lee, Sax Rohmer, Bram Stoker a tak dále.

Poté nastupuje období zvané „éra vypravěčů“. Důležité byly tzv. *pulpové magazíny*, kterým za rozkvět vděčí nejenom fantasy, ale i další žánry literatury. Vznikaly vedle slavných magazínů již existujících, spíše jako jejich levnější podoba. Toto období trvalo zhruba od 80. let 19. století do roku 1914. Na scénu přicházeli noví autoři, kteří se snažili dát čtenářům to, po čem toužili – fantastično. Vznikala tak nová díla, ve kterých se pojily dva aspekty: touha uspokojit masu a umělecká literatura. Nejednalo se o rozsáhlé romány, jak tomu bylo v tomto období zvykem. Psali spíše kratší útvary, povídky, novely a tak podobně. Vydávali v britských magazínech na pokračování ale i knižní podoby svých příběhů. Tuto éru doprovází známá jména především z Británie. Mezi nejznámější patří Robert Louis Stevenson, Henry Rider Haggard, Arthur Conan Doyle, Rudyard Kipling, H. G. Wells, dále Bram Stoker, Oscar Wilde, Kenneth Graham, J. M. Barrie a mnoho dalších. V Americe patří mezi takto významné autory

například Mark Twain, takovýchto autorů zde bylo ale oproti Británii mnohem méně (Pringle 2003, s. 12). Haggardovi autor připisuje největší přínos pulpovým magazínům i fantasy literatuře v podobě motivu ztraceného světa či národa. Inspiroval tak mnohé další autory, kteří se touto tematikou také zabývali například Edgar Rice Burroughs. Haggard je považován „za duchovního otce dílčího žánru „meč a magie“ (Pringle 2003 s. 16). Oběma výše zmíněným autorům je připisován dík za to, že se po druhé světové válce stala fantasy literatura svébytným žánrem (tamtéž, s. 16). Kolem roku 1960 se fantasy stalo fenoménem v podobě paperbacků. První tento trend odstartovalo vydání Tolkienova *Pána prstenů*. Následovalo vydání Burroughsova *Tarzana*. Fantasy se pomalu ale jistě stávala plnohodnotným žánrem. V 60. letech dochází v angloamerickém světě k tzv. *new wave*, kde se mísí krásná literatura s fantastickou, mění se i sama fantastika, cizeluje se, a to nejen na poli literatury (filmový průmysl).

V českém prostředí se fantasy ve své plnohodnotné podobě objevilo až po revoluci. Došlo k nové velké vlně v podobě fandomu a autorů, kteří se věnovali fantastice. Fantasy bylo v podstatě novinkou. Před revolucí bylo fantasy haněno a vyvíjelo se pouze v rámci fandomu. Fantastika sloužila jako prostředek k vyjádření dění v reálném světě fantastickými prostředky. „*Ve fantasy vrcholí napětí mezi romantickou citovostí a racionalismem naprostým vítězstvím citu*“ (Neff in Adamovič 1995, s. 22). Jako výrazné autory zde Neff zmiňuje Vilmu Kadlečkovou, Jiřího Walkera Procházku nebo Veroniku Válkovou píšící pod pseudonymem. Pseudonym je další novinkou této doby, psali pod ním i další autoři píšící v rámci fantastiky. Neff dále zmiňuje, že fantasy stoupá kvantitativně i kvalitativně.

Kudláč popisuje období na začátku 21. století jako velmi produktivní co se týče fantastiky. Narůstá počet debutů, knižní produkce, vznikají nakladatelství zaměřené na tuto odnož literatury, existují magazíny zaměřené přímo na fantastiku, vznikají i servery určené k osvětě (Kudláč 2016, s. 68–69). Kudláč fantasy žánr označuje za „*nejrozáhlejší tvůrčí pole*“ (Kudláč 2016, s. 71). Velmi oblíbené jsou podle něj příběhy s výrazným hlavním hrdinou – bojovníkem. Oblíbeným zástupcem hrdinské fantasy je u nás Miroslav Žamboch.

Další oblíbenou je fantasy zasazená do minulosti, historie. Historická fantasy patří mezi ty velmi časté. Autoři zde pracují s událostmi a postavami z reálné historie, pracují s nimi ale na poli fikčních světů. Jako zástupce si zde můžeme uvést například Jaroslava Mosteckého, Leonarda Medka nebo Juraje Červenáka.

Naopak málo je v Čechách epické fantasy s detailně promyšlenými světy. Sem řadíme již výše zmiňovanou Veroniku Válkovou.

Vyskytuje se také stále častěji humorná poloha příběhu či parodie. S touto variantou se spojuje jméno Martina Antonína. Autoři se snaží o nové náhledy na fantasy, vznikají tak nové formy (městská fantasy, nebo fantasy pro mladší čtenáře, která se blíží moderní autorské pohádce, ...).

Městská fantasy má u nás malé zastoupení, zde si můžeme zmínit například Pavla Renčina. Projevuje se snaha o formální změny, nové motivy nebo tzv. *new weird* – to se ale u nás vyskytuje velmi málo (Kudláč 2016, s. 72). Jako další významné autory v rámci fantastiky, kteří často míchají jednotlivé žánry dohromady, zmiňuje například Jiřího Kulhánka, Leonarda Medka, Vladimíra Šlechtu a mnoho dalších. Na pomezí žánrů se u nás objevuje tzv. *steampunk*, kterému se věnují mladší autoři například Petr Schinka. Za zmínku stojí i povídkové antologie Ondřeje Jireše. I v českém prostředí se objevuje poezie s fantastickými prvky například od Ivany Kuglerové nebo Leonarda Medka. Za nepřehlédnutelnou považuje Dědinová tvorbu pro děti a mládež v podobě překladových bestsellerů do českého jazyka (Dědinová 2016, s. 325).

Publikace českých fantastických děl v zahraničí závisí na osobních kontaktech účastníků v procesu tvorby knihy a publikace knihy. Hojně se překládá do polštiny díky úzkému kontaktu v rámci fandomu mezi těmito dvěma státy. Některé povídky se překládají do ruštiny, rumunštiny nebo estonštiny (Kudláč 2018). V zahraničí se objevují spíše povídky českých autorů. K posunu v publikaci v zahraničí došlo až v posledních letech, mladší generace autorů může snáz využít možnosti technologií a elektronického publikování. Někteří autoři například Julie Nováková už tak publikují přímo v angličtině v zahraničních magazínech. Česká fantastika se prosazuje ale i v jiných zemích například Japonsku nebo jižní a jihovýchodní Asii. Českým autorům fantastiky se tak daří pronikat i do zahraničí, kde čísla jejich publikací rostou, především v rámci internetových periodik (Kudláč 2018).

3.3 Typy fantasy literatury

Jak vyplývá z předešlé části, fantasy se vázala na jiné druhy literatury, dokud nevznikla jako samostatná odnož literatury. Chronologicky podle doby vzniku sem patří například pohádka, zvířecí příběhy, hrdinské eposy, příběhy na motivy *Tisíc a jedna noc*, příběhy

s čínskými motivy a jako významný typ se sem řadí příběhy o ztracených rasách a civilizacích (Pringle 2003, s. 20-30). V nich se fantasy promítala, jednalo se ale spíše o prvky fantasy literatury. Tyto útvary hrály důležitou roli při vývoji fantasy literatury. Podíváme se tedy více na takové typy fantasy, které už plně spadají do tohoto typu literatury.

Rozlišit jednotlivé varianty fantasy je obtížná disciplína především proto, že ve fantasy nejsou pevně dané hranice jednotlivých subžánrů, často se proplétají a jednoznačné pojmosloví tuto neohraničenost nedokáže zcela pojmut a vystihnout. Sami autoři se neshodují na jednotlivých pojmech, liší se i pohledy z různých zemí. Jiný pohled na fantastiku najdeme u nás a třeba v anglofonních zemích. Používáme sice stejné termíny, řadíme pod ně ale různé prvky, žánry, díla a tak podobně. Pevně dané definice se ve fantasy i obecně ve fantastice často vymykají dílo od díla a žánrové nálepkování je v této oblasti obtížné, pro některé autory dokonce nesmyslné. Bez časového odstupu je jen velmi těžké sledovat, kam se fantastika potažmo fantasy vyvíjí.

3.3.1 Humoristická fantasy

Výše zmíněné útvary, které jsou jakýmsi předchůdci žánru fantasy, jak ho známe, byly psány vážným tónem. Časem se tedy vydělila humorná fantasy. Humor a fantaskní motivy se projevovali již dávno například v antických dílech, kdy se často jednalo o satiru. Pojili se v nich často humor autorovi vlastní a mytologie. Tento trend se udržel i v pozdějších letech, přesto se stále nejednalo o fantasy literaturu.

Prvním autorem, který se do humoristické fantasy řadí, je Thomas Anstey Guthrie (pseudonymem F. Anstey) a jeho *Vice Versa*, kde je viktoriánská kultura narušována rozličnými kouzly. Na něj pak navazovali další autoři například Edith Nesbitová. Významným se v tomto žánru stal Thorne Smith, který v USA využil probíhající prohibice a okořenil ji humoristickou fantasy. V Americe se humoristická fantasy stala populární i díky magazínům (např. pulpový magazín *Unknown*), kam mnozí autoři přidávali svá díla. V Británii se o popularitu této odnože výrazně zasadil Terry Pratchett a jeho rozsáhlé dílo *Zeměplocha*, u kterého se ale nejedná o čistě humoristickou fantasy (Pringle 2003, s. 33). V českém prostředí se humoristická fantasy spojuje například s autorem Martinem D. Antonínem (Kudláč 2018).

3.3.2 Meč a magie

Tento název vznikl v 60. letech 20. století Fritzem Leiberem. Literatura psaná v tomto duchu ale vznikla již dříve, jméno dostala později. Jedním z prvních představitelů tohoto typu fantasy literatury se stal Barbar Conan, kterého stvořil Robert E. Howard. Conan se nejprve objevoval časopisecky, stal se komiksovou postavou, knižní, a nakonec i filmovou. Conan na svých cestách musí bojovat se zlem v podobě zlého černokněžníka. Conan dokáže zlo porazit svou silou, odvahou, vojskem a mečem. Žije v neexistujícím světě, kde se to hemží nadpřirozenými postavami, se kterými bojují udatní bojovníci, mezi které sám patří. Tím se stává prvním a pravým představitelem odnože meč a magie. Stal se inspirací i pro budoucí autory, mezi nejvíce píšící patří právě Fritz Leiber. Na Conanova dobrodružství navazovali i čeští autoři, kteří psali jeho pokračování pod cizojazyčnými pseudonymy (Kudláč, 2018).

Knihy psané ve stylu meč a magie se více soustředí na napínavý děj, než na poselství a detailně promyšlený svět (Neff, Olša 1995, s. 28). Autoři píšící příběhy ve stylu meče a magie vkládali do příběhů svůj vlastní rukopis a jistá specifika, díky kterým se příběhy staly slavnými. Michel Moorcock například do svých příběhů vpisoval silnou ironii a až klaustrofobní atmosféru (Pringle 2003, s. 35). Tito autoři patří mezi ty nejznámější v tomto typu fantasy, jejich pokračovatelé už nedosáhli takového úspěchu. Vrchol této fantasy nastává kolem roku 1970, později už se i díky filmovému průmyslu stočila pozornost jiným směrem fantasy žánru. Přesto stojí za zmínku například *Zaklínač* autora Andrzej Sapkowski, který se těší velké oblibě především v dnešní době díky hrám a seriálu na motivy této série. Tato série je ale velmi specifická, přestože se stále jedná o typ meč a magie. Odklon způsobila především Tolkienova díla, která získala na popularitě, ty však nepatří do tohoto typu fantasy literatury. Pro meč a magii jsou typické krátké příběhy, ideální do pulpových magazínů, často byly směřovány na mužskou čtenářskou obec (Pringle 2003, s. 35).

3.3.3 Vysoká fantasy

Do tohoto typu fantasy literatury spadá širší oblast příběhů než do meče a magie, mohou se někdy dokonce překrývat, a to především v hlavní postavě – hrdinovi či hrdince, kteří se ocitají ve fiktivním světě, ve kterém žijí různé nadpřirozené bytosti, se kterými musí často bojovat, a kde prožívají nejrůznější dobrodružství. Hrdinská fantasy však nevznikla

od hrdiny. Hrdinské mohou být svým duchem samy příběhy, postavy, etika či hodnoty v daném světě a podobně. Nesoustřeďuje se tolik na napínavé a bojové scény, ale více na poselství příběhu (Neff, Olša 1995, s. 24). Mimo název hrdinská se může tato fantasy objevovat i pod názvem epická nebo vysoká (Pringle 2003, s. 35). (Mezi termíny může dojít k jistým kolizím, lehce jinak je vymezuje Neff a Olša ve své publikaci *Encyklopedie literatury science fiction* – vysokou, meč a magie a jako třetí hrdinskou fantasy).

Tato fantasy se od meče a magie liší také tím, že se ve většině případů jedná o rozsáhlá díla co do počtu stránek i dílů. Typická je trilogie. Autoři příběhy nechávají s otevřeným koncem. Na původní trilogii tak může navazovat další vyprávění, které se může ocitovat v jiné dějové lince apod.

Důležité je, že hrdinská fantasy musí být zasazena ve smyšleném světě, který je nazýván jako „druhotný“ svět (Pringle 2003, s. 36). Přítomnost nebo minulost, ať už sebevíc upravená fantasy motivy, se nepočítá. Na prostředí je totiž příběh závislý. Typická pro takovéto příběhy je mapka na začátku nebo konci knihy. Na používání map v knize naráží i Le Guinová, která ji ale v rámci komerčnosti žánru nepovažuje za směrodatný a kvalitu zaručující prvek (2019, s. 175). Ne výjimkou jsou i různé slovníčky pojmů, postav nebo artefaktů, které se v příběhu vyskytují.

Úplně prvním autorem, který tuto fantasy literaturu započal a věnoval se druhotným světům, je William Morris, který svým dílem inspiroval řadu mladších autorů, přestože jeho úspěchy v jeho době nedosáhly takového vrcholu ani uznání. Na něj pak navazovali například E. R. Eddison, C. S. Lewis a J. R. R. Tolkien. Právě Tolkienovo dílo se stalo nejúspěšnějším, přestože se zprvu nadšených ohlasů nedočkalo. Série *Pán prstenů* vznikl v době mezi lety 1937–1949 a vyšel o několik let později. Popularitu získalo ještě později po vydání v USA, což bylo až v 60. letech. Tolkien je právě skvělým příkladem vytvořeného druhotného světa se vším, co se k tomu pojí, vše podtrhnuto velkolepým vyprávěním a vytříbeným jazykem.

Právě díky dílům jako jsou Tolkienova se vystavila půda pro novodobou fantasy, která se kolem 70. let začala značně rozrůstat. Do tisku se tak dostala díla Terryho Brookse nebo S. R. Donaldsona. Někteří autoři byli obviňováni z plagiátu, na popularitě to ale fantasy knihám neubralo. Fantasy literatura se tak stala komerčně úspěšnou, přestože o kvalitě některých děl by se dalo polemizovat, čímž se mimo jiné zabývá i Le Guinová (2019, s. 176).

3.3.4 Subžánry

Výše zmíněné typy patří mezi ty nejčastější, existují ale další subžánry. Obecně je pojmosloví ne zcela jasně vymezené, navíc se literatura stále mění a vznikají nové varianty, které ještě nejsou tolik probádány. Pouze pro rozšíření zmíníme několik subžánrů, které jsou uvedené v publikaci *Encyclopedia of Fantasy* od Johna Granta a Johna Clutea z roku 1997.

Autoři zmiňují například Dark Fantasy, které se někdy zaměňuje za Gothic Fantasy. Vznik tohoto subžánru způsobila potřeba odlišit tento typ fantasy od hororu, zaměřuje se na více emocí, které ve čtenáři vyvolávají. Dále mluví o Hard Fantasy, kde je magie základním principem pro fungování světa. Výše zmiňovaná vysoká fantasy má svůj opak – Low Fantasy, kde příběh není zasazen do imaginárního (druhého) světa. Existuje Detective/Thriller Fantasy, kde se sice řeší vraždy, ale vyskytují se zde prvky z fantasy světa. Dále například Urban Fantasy, kde je svět fantasy zasazen do městského prostředí. Slick Fantasy jsou většinou krátké příběhy, zabývající se smlouvami s ďáblem, záměnou identit, vyskytuje se zde prvek tří přání apod. Dynastic Fantasy už svým názvem napovídá, že se jedná o generační příběh. Fantasy je přirozeně součástí fantastiky, kde je zastřešujícím žánrem science fiction. Je tedy přirozené, že si tyto žánry od sebe něco málo vypůjčují, a tak vzniklo Technofantasy, kde se ve fantasy světě vyskytují vědecké nebo technologické vymoženosti, nebo hrdinové využívají nástroje z tohoto odvětví. Existuje ovšem řada dalších subžánrů, které jsou třeba méně časté, a to především u nás. Jak říká Kudláč „*v českém prostředí ani dnes neexistují zdaleka všechny podoby fantastiky, jak je známe z dnes v podstatě hegemonní anglojazyčné kultury*“ (Kudláč 2018).

3.4 Metodologie diplomové práce

V praktické části naší diplomové práce se budeme zabývat projektovým vyučováním, které vychází z výše zmíněných teoretických východisek.

Projektové vyučování vychází z projektové metody. Ta v sobě kombinuje metody klasické, aktivizující a komplexní (Maňák, Švec 2003, s. 48). Podstatná je smysluplnost využití metod v závislosti na výše zmíněná východiska, která jsou pro projektové vyučování podstatná. Vybrané metody práce vedou k naplnění vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů.

Hlavní východiskem, na kterém se tato práce zakládá, je projektové vyučování. Jeho vznik se pojí s vznikem reformní školy, která kritizovala nedostatky a nevýhody rozšířené

herbartovské školy. Jednotlivé kroky, které vedly ke změně výuky na školách, se po světě liší. V Americe položil základ projektové výuky John Dewey v rámci pragmatiké školy a poté i Kilpatrick, který se definoval projektové vyučování. V českém prostředí se projektové vyučování přesouvalo z reformních škol již od 80. let 19. století. Principy jsou však podobné u nás i v zahraničí. Esencí projektového vyučování je zaměření pozornosti a celkové práce na žáka, učitel ustupuje do pozadí. Žák se má rozvíjet v rámci kognice, psychomotorických dovedností i po afektivní stránce. Každá činnost se propojuje s reálným světem, aktivity a témata jsou pro žáky aktuální, vycházejí z jejich života. Žák se rozvíjí i ve skupině, učí se kooperovat, komunikovat a tak dále (viz teoretická část).

V praktické části pracujeme s literární teorií dle publikace Eduarda Petrů *Úvod do studia literární vědy*. Knihy, které jsou součástí návrhu projektu, jsou epické, žánrově se řadí k fantastické literatuře, konkrétně k fantasy žánru. V jednotlivých knihách pak nejvíce pracujeme s tematickou výstavbou knihy, a to především s motivy, postavami a tématy (Petrů 2000) dle výše zmiňovaných metod. Prostřednictvím těchto aspektů propojujeme vybranou literaturu s východisky projektového vyučování.

Výběr knih je založen na adekvátnosti z hlediska jazykového, zpracování a tematiky pro žáky 2. stupně ZŠ.

4 Vlastní projekt do předmětu Český jazyk a literatura

Navržený projekt s názvem *Fantastická literatura a kde ji najít* je uzpůsoben pro žáky 2. stupně základní školy. Je vhodný pro každý ročník, tedy od 6. do 9. Primárně je projekt zaměřen na práci v hodinách Českého jazyka a literatury. V tomto předmětu se prolínají tři složky jazyka, konkrétně se jedná o Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu dle RVP ZV. Každá z nich má v projektu své zastoupení, ačkoliv míra využití se liší v závislosti na danou knihu a její možnosti. Projekt se věnuje mluvenému i psanému projevu, čtení i naslouchání. Žáci mají možnost sebevyjádření – jejich názorů a nápadů, směřuje k rozvoji kreativity a fantazie, ke spolupráci se spolužáky i k rozvoji sebe samých jako individualit.

Vybrané knihy pro projekt poskytují prostor pro průřezová témata, která jsou dle možností v projektu zahrnuta. Mezipředmětové vztahy se týkají dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy, mediální výchovy, výtvarné výchovy a okrajově tělesné výchovy. V menší míře se projekt dotýká i dramatické výchovy.

Projekt je navržen jako celoroční projekt. Z deseti měsíců, ve kterých výuka na školách probíhá, se projekt bude konat v sedmi. V tyto měsíce by pro projekt byl vyhrazen jeden projektový den, všechny dny jsou propojeny hlavní myšlenkou a prací s fantasy knihami.

Hlavní předmět je v projektovém dni český jazyk s přesahem do jiných předmětů. Práce je navržena tak, aby projekt probíhal ve třídách jednotlivých ročníků 2. stupně. Rozestup projektu (každý měsíc jeden den) je zvolen proto, aby žáci měli dostatek času zadanou knihu pro daný měsíc přečíst.

V projektu se vyskytuje řada charakteristických prvků pro projektovou výuku (viz teoretická část – Charakteristika projektového vyučování). Žáci mají možnost pracovat samostatně i ve skupinkách. Tím se naplňuje potenciál skupinové práce, ve které se žáci učí spolupracovat a komunikovat mezi sebou, naopak v samostatné práci se zaměřují na sebe a svůj vlastní rozvoj, přebírají zodpovědnost nad svou prací, vyzkouší si, jak si rozvrhnout práci, jak pracovat se zdroji a podobně. Aktivita zvolené pro projekt rozvíjí u žáků klíčové kompetence. Projekt se věnuje získávání vědomostí, rozvoji schopností a dovedností žáků, je zde prostor i k osobnostnímu rozvoji, stejně tak k rozvoji kreativity v různých formách práce. Některé složky projektu jsou zaměřeny afektivně.

Úkoly či aktivity, které se v projektu vyskytují, se v určité míře dotýkají reality. Nejedná se tedy pouze o teoretické znalosti neslučitelné s realitou či praxí, ale žáci si vyzkouší a seznámí se s učivem tak, aby bylo uplatnitelné i v jejich životě. Jednotlivé části projektu (aktivity, úkoly) směřují k naplnění očekávaných cílů a výstupů, které jsou rozebrány blíže v následující podkapitole – Návrh projektu.

Vzhledem k okolnostem tvorby projektu žáci neměli možnost do témat a knih využitých v projektu zasahovat. Otevřenost projektu ovšem zůstává, pokud se v průběhu objeví problém, který je adekvátní a souvisí s původním tématem, je možné jej do projektu zařadit a rozšířit jej.

Projekt vede ke změně pozice žáka a učitele, jak již bylo uvedeno v teoretické části práce (viz Charakteristika projektového vyučování). Zopakujeme pouze, že žáci jsou nyní aktivními účastníky a především činiteli, učitel se přesouvá více do pozadí, stává se poradcem a pozorovatelem, průběh projektu dokumentuje a monitoruje.

Do projektu by se měli jistou měrou zapojit i externisté (rodiče, či odborníci na dané téma). Projekt je vhodné přesunout i do mimo školních prostor.

V projektu se vyskytují všechny fáze projektové výuky, které by se podle odborné literatury (viz Fáze projektu) měly v projektu vyskytovat.

4.1 Výběr knih pro projekt

Dle časového harmonogramu projektu bylo potřeba vybrat šest knih. Předpokladem je, že žáci před konáním jednotlivých projektových dní knihy přečtou. Po skončení projektového dne učitel zadá knihu na následující měsíc. Pro jejich výběr bylo zvoleno několik kritérií, které knihy musely splňovat.

Žánr

Prvním kritériem je žánrové zařazení knihy do fantasy literatury. Některé z vybraných knih patří dokonce ke kanonickým dílům fantasy literatury (viz Historie fantasy). U vybraných knih prvky fantasy převažují, některé z nich obsahují prvky, které odpovídají jiným žánrům (dystopie, sci-fi, příběh s dětským hrdinou, ...).

Původ, kvalita a jazyk

Úmyslem také bylo, aby knihy pocházely z různých zemí světa. Záměrem bylo představit žákům kvalitní literaturu pocházející od autorů z různých částí světa. Díla byla

vybírána i podle kvality. Jedná se o oceňované autory, někteří z nich patří mezi hlavní představitele fantasy literatury (viz Historie fantasy). Autoři se v těchto knihách vyvarovali trivialitě a stereotypnosti, která je s fantasy literaturou občas spojována (viz Rysy fantasy). Kvalita knih byla posuzována i z jazykového hlediska. Vybrané knihy jsou jazykově kvalitní a vhodné k rozvoji čtenářských kompetencí. Nechybí ani jedna z funkcí fantasy literatury, a to funkce zábavní.

Didaktický potenciál

Zvolené aktivity v projektu byly vybírány tak, aby pracovaly a směřovali k naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Knihy zvolené pro projekt vytváří prostor k práci s kognitivními, afektivními i psychomotorickými cíli. Tento prostor tvoří témata, kterými se knihy zabývají. Kognitivní cíle směřují k osvojení si vědomostí, které se pojí s předměty, se kterými se v projektu pracuje. Tyto vědomosti odpovídají učivu, se kterým se žáci v hodině běžně setkávají. Vědomosti jsou propojovány dle možností s reálným životem žáků. Afektivní cíle jsou vytvořeny na základě majoritních sociálních témat, které se v knihách nacházejí. Psychomotorické cíle se zakládají na vizualizaci literárního světa daných knih především v podobě výtvarných či dramaticky ztvárněných produktů žáků.

Mezipředmětové vztahy

Vybrané knihy nabízí možnost k propojení předmětů v rámci mezipředmětových vztahů, a tak byl i tento faktor v práci akcentován. V některých knihách jsou témata jasně viditelná, v těchto případech se jedná převážně o témata občanské výchovy či mediální výchovy, se kterými se v návrhu projektu pracuje nejvíce. Částečně se prostřednictvím těchto knih dá věnovat i přírodopisu či zeměpisu, zpracovat se dají i výtvarně či jinak kreativně například metodami dramatické výchovy.

Cíl

Projekt je vytvořen tak, aby působil na různé složky v rozvoji žáka. Směřuje k rozvoji vědomostnímu (rozvoj kompetencí v rámci tří složek českého jazyka, mezipředmětové vztahy, rozvoj klíčových kompetencí) i osobnostnímu (kooperace, samostatná práce, postoje a názory žáka) prostřednictvím zvolených fantasy knih a témat s nimi spojenými. Tyto cíle se promítají u každé z knih, liší se pouze mírou zastoupení a odlišují se jednotlivá témata, kterými se v daný den zabýváme. Jednotlivé aktivity jsou utvářeny různými formami práce a vyučovacími metodami. Cílem je zaměřit se na různé úrovně kognice žáků. Tímto způsobem si osvojují výše zmiňované kompetence, vědomosti a dovednosti.

4.1.1 John Ronald Reuel Tolkien – Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

Původ a kvalita

Hobit pochází od anglického autora J. R. R. Tolkiena. Byl vybrán kvůli své nepochybné kvalitě, ať už obsahové či jazykové, jak již bylo avizováno dříve v teoretické části (viz Historie fantasy).

Žánr

První knihou v projektu je *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*. *Hobit* je jedním z kanonických a esenciálních děl fantasy literatury (viz teoretická část – Historie fantasy).

Shrnutí obsahu

Neočekávaná cesta přivádí Bilba Pytlíka na různá místa, kde se setkává s různými lidmi i tvory. Jeho samotná cesta vedená pouze mapou a znalostmi okolí jeho společníků-trpaslíků a čaroděje ho může zavést na správné místo. Společně putují Středozemí ve snaze navrátit trpaslíkům jejich domov a dědictví. Během cesty hrozí společenstvu různá nebezpečí v podobě skřetů a obrů. Na konci jejich putování na ně čeká finální výzva v podobě draka. Všechna prožitá dobrodružství si pak pan Pytlík zapisuje do vlastního deníku.

Didaktický potenciál

Tolkienův vypravěčský um vybízí k práci s textem v rámci českého jazyka. V ukázkách se dá pracovat s postavami, s jejich charakteristikou, s popisem okolí, s různými jazyky a jejich zápisem a podobně. Na základě těchto ukázek budou žáci mimo jiné tvořit vlastní psaný projev na zadané téma a na zadaný způsob.

Motiv společenství, který prostupuje Tolkienovo dílo, je vhodný k využití pro práci ve skupinkách.

Jedním z motivů, který se v knize objevuje a je pro projekt podstatný, je deník, do kterého si budou žáci, podobně jako Bilbo svá dobrodružství, zapisovat jednotlivé projektové dny. Deník pak bude výsledným produktem, který žáci odprezentují.

Neočekávaná cesta čeká i žáky, kteří se prostřednictvím projektového dne dostanou mimo školní prostředí, kde budou plnit různé úkoly, které jsou propojeny s různými předměty.

Mezipředmětové vztahy

Projektový den s knihou *Hobit* se bude mimo český jazyk vázat i na jiné předměty, konkrétně na zeměpis a přírodopis, okrajově se dotkneme mediální výchovy. Větší část projektu je ale zaměřena pouze na český jazyk.

Cíl

Aktivitami směřujeme k získávání vědomostí v předmětech, které jsou s knihou propojeny. V zeměpisu a přírodopisu se jedná o opakování již známého učiva, v českém jazyce žáci tvoří vlastní projevy – mluvené i písemné. Aktivity jsou propojeny s rozvojem kreativity.

Z afektivního hlediska se cíle dotýkají nejvíce kooperativní činnosti, kdy se žáci učí pracovat ve skupině a respektovat ostatní. Učí se, jak se projevit v diskuzi, vyjádřit svůj názor, zároveň dát prostor k vyjádření druhým. Naučí se pravidlům dialogu. Vzájemná spolupráce i sebeuvědomění mohou vést k lepšímu třídnímu klimatu.

Psychomotorické cíle se týkají aktivit mimo školní areál a ve výtvarné činnosti, která je inspirována danou knihou.

4.1.2 Joanne Harris – Znamení run

Původ a kvalita

Kniha *Znamení run* od britské autorky Joanne Harris představuje v projektu druhou knihu. Jedná se o knihu kvalitně zpracovanou, pro žáky základní školy je vhodná i díky způsobu zpracování – vypravěčem je mladá dívka, která je ve věku žáků 2. stupně základní školy. Autorka mimo jiné získala několik cen za literaturu, které vypovídají určitou kvalitu jejích knih.

Žánr

Kniha je inspirovaná severskou mytologií. Nachází se v ní severské božstvo, čtenáři se dozvídají o vzniku světa i o jeho zániku, setkávají se s monstry a runami. Dílo ale nekopíruje obsah severských mýtů, pouze si je vypůjčuje k vlastnímu příběhu. Kniha je protknutá fantasy prvky (magií, bohové, příšery, ...), tudíž je kniha pro projekt vhodná i z hlediska zařazení do fantasy literatury.

Obsah

V příběhu se čtenář seznamuje s mladou dívkou Maddy Smithovou, která je tak trochu zvláštní a v malém městečku, které odsuzuje všechno neobvyklé, vyčnívá. Maddy má totiž na dlani runu – znamení, které jí propůjčuje velkou moc, ale působí také jako jakési stigma. Proti ní a jí podobným se obrací lidé, kteří víc než v co jiného věří v náboženství. Jejím jediným přítelem je Jednooký – poutník, který ji nakonec přivede na nebezpečnou cestu protknutou magií, severskou mytologií včetně bohů a Ragnaroku. Maddy se na této cestě dozvídá pravdu o sobě samé i o své rodině.

Didaktický potenciál

Pro projekt jsou podstatné právě mýty. Nejprve se prostřednictvím knihy žáci seznámí se severskými mýty, které budou v rámci projektového dne porovnávat s mýty z jiných částí světa. Naučí se propojovat informace a dozívadají se více o světových kulturách. Seznámí se i s místními mýty, rozšíří si tak povědomí o jejich městě a jeho kultuře. Žáci získají větší povědomí o vzniku mýtů a jejich významu pro lidstvo, jak se popřípadě promítají do dnešního světa a tak dále. Z pohledu českého jazyka si procvičí mluvený i psaný projev, budou pracovat s ukázkami a se zdroji.

Mezipředmětové vztahy

V rámci tohoto projektového dne není možnost komplexního propojení v rámci naukových předmětů tak velké, nicméně i zde najdeme prvky vhodné k využití v dalších školních předmětech. Budeme pracovat především v rovině českého jazyka. Prostřednictvím mýtů se přesuneme více k dějepisu, žáci se budou moci vyjádřit i v rámci výtvarné výchovy. V rámci občanské výchovy se podíváme i na kulturu jiných národů.

Cíl

Cílem tohoto projektového dne je, aby žáci získali vědomosti týkající se mýtů a uvědomili si propojenost mezi mýty v rámci celého světa. Vyzkoušejí si, jak pracovat s různými texty a jak je porovnávat. Procvičí si hledání důležitých informací v textu, popřípadě jak si informace dohledat. Žáci se budou věnovat i tvorbě vlastního textu a charakteristice, kterou si tímto zopakují.

Žáci budou mít opět prostor k práci ve skupině, kde si vyzkouší, jak si dělit ve skupině práci, jak spolupracovat, aby dosáhli očekávaného výsledku. Samostatná činnost bude záviset na jejich iniciativě a snaze. V obou případech přebírají zodpovědnost nad svou vlastní prací.

Pro odlehčení i pro rozvoj kreativity se v rámci tohoto projektového dne objeví výtvarná činnost, která navazuje na texty vytvořené žáky – propojujeme český jazyk s výtvarnou výchovou.

4.1.3 Andrzej Sapkowski – Zaklínač – Poslední přání

Původ a kvalita

Zaklínač z pera polského autora Andrzeje Sapkowski je další knihou, která patří mezi oblíbené série u čtenářů a kritiků (viz Historie fantasy).

Žánr

Série *Zaklínač* patří mezi další kanonická díla fantastické literatury (viz Historie fantasy). Jedná se o velmi specifickou sérii, která je v nynější době známá i díky seriálovému a počítačovému zpracování. Čtenáři se v ní setkávají s magií, příšerami a různými národy, typickými pro fantasy svět. *Zaklínač* navazuje na předešlé knihy různými motivy, které mají knihy společné – runy, mýty (v tomto případě slovanské) a podobně.

Obsah

Pro projekt byla vybrána pouze první kniha, která je povídková. V ní se čtenář poprvé setkává s Geraltem z Rivie, který se žíví jako zaklínač. Jeho práce je nebezpečná a často velmi osamělá a cesta k ní velmi bolestivá. Zaklínačů je navíc ve světě, který je tomu našemu podivně podobný, ale vlastně vzdálený, velmi málo a pomalu vymírají. Zaklínače si lidé volají na pomoc, pokud je začnou napadat či jinak obtěžovat stvůry, které je potřeba zlikvidovat. Přestože by se lidé bez zaklínačů neobešli, patří mezi vyvrhele společnosti. Při těchto výpravách za stvůrami se Geralt většinou připelete k lidským problémům a dramatům, které se ho nějak osobně dotknou. Prvek osudu, který změní všechny životy a hlavně Geraltův k nepoznání, prostupuje celou knižní sérii.

Didaktický potenciál

Do projektu se otisknou především ty povídky, které se zakládají na pohádkách a pohádkových motivech. S těmi se v projektu pracuje více, žáci se prostřednictvím příběhů seznamují s pohádkami v teoretické rovině, zamyslí se nad jejich významem jak v dřívější době, tak i v té nynější. Stejně tak jako pohádkové motivy se vyskytují v knize i mytologické motivy. Studenti tak mohou zúročit již získané zkušenosti z předešlé knihy zabývající se mýty, mohou narazit na nové souvislosti a zajímavosti.

Zaklínačský svět bohatý na nestandardní situace a postavy bude sloužit žákům jako předloha k další vlastní tvorbě v rámci různých předmětů.

V neposlední řadě se žáci budou zamýšlet podobně jako Geralt nad tím, co je dobro a zlo, a zda existuje něco jako menší zlo. V knize se totiž často objevují linie s filozofickými myšlenkami, které by se v přenesené rovině dali předložit žákům k řešení.

Mezipředmětové vztahy

Vedle českého jazyka se dotkneme dějepisu a občanské výchovy v podobě tématu etiky. V rámci výtvarné výchovy si žáci podle vlastního vkusu zpracují výtvary inspirované zaklínačským světem.

Cíl

Žáci se seznámí s pohádkami v teoretické rovině, zopakují si učivo, které již znají. Budou pracovat s prekoncepty, uvědomí si pozici pohádek v dřívějším světě i v tom nynějším.

Naučí se přistupovat k textům, se kterými budou na základě čtenářské zkušenosti pracovat a analyzovat, popřípadě je upravovat podle vlastních nápadů. Prostor budou mít i k tvorbě vlastního psaného projevu.

Kreativně se žáci mohou rozvíjet v psaní i ve výtvarné tvorbě, ke které budou mít v tomto projektovém dni prostor vícekrát. Krátce se předvedou i při dramatizační aktivitě.

Žáci budou pracovat v rámci samostatné i skupinové činnosti, ve které jsou cíle prakticky obdobné jako v předešlých dnech. Žáci mají prostor ke zlepšení kooperace i k seberozvoji a sebevyjádření.

Novou rovinou je v tomto dni práce s etikou, ve které mají žáci příležitost k vyjádření názoru nad složitějšími otázkami a k zamyšlení se nad nimi.

4.1.4 Petra Stehlíková – Naslouchač

Původ a kvalita

Jako čtvrtá kniha byl vybrán *Naslouchač* od české autorky Petry Stehlíkové. Jedná se o relativně novou sérii, první kniha vyšla roku 2016. Jedná se o knihu, potažmo sérii, která je dobře přijímána kritikou i čtenáři.

Kniha je i přes svůj neotřelý svět vhodná pro studenty základní školy. Samotná Ilan se nachází v jejich věku a v průběhu série roste, přemýšlí jako dítě, později jako adolescent. Podle toho se mění i jazyk vyprávění. Ten je jasný a srozumitelný, především kvůli potřebě rychle a jasně vysvětlit sklenařský svět, který je velmi neobvyklý, a těžko se tak dá zakládat na prekonceptech, které si mohli žáci vypěstovat ve světě okolo nich nebo při čtení jiných knih.

Žánr

Kniha se řadí k fantasy literatuře, v knize se objevují magické prvky a moc. Mimo to jsou v knize i prvky sci-fi literatury a dystopie. Dění v knize je zasazeno na Zemi, je připodobňováno našemu reálnému světu, a k jakým katastrofám by mohl postoupit.

Obsah

Příběh čtenáře zavádí do zcela nového a neotřelého prostředí sklenařů. Tento svět se chamtivostí a pohodlností lidí v podstatě rozdělil na dvě části – na sklenaře a lidi z Nížin.

Sklenaři, dříve bohatí díky sklenitu, který se naučili těžit a zpracovávat za pomoci darů, jsou nyní po válce zotročeni lidmi z Nížin, kteří díky otročké práci sklenařů používají energii ze sklenitu k pohodlnému životu, k němuž jim dopomáhají technologie a jiné vymoženosti. Do tohoto rozděleného světa se narodí Ilan, dívka, která se musí vydávat za chlapce. Objeví se u ní dar, který má jenom velmi malé množství lidí, a stane se tak velmi důležitou osobou jak ve sklenařském světě, tak i ve světě Nížin.

Didaktický potenciál

Sociální témata vyobrazena v knize jsou příhodná pro tento projekt. Témata se týkají vztahů mezi lidmi a národy a k čemu všemu může nesnášenlivost a útlak vést. Situace může vyskalovat až k válce, která svět mění k nepoznání. Tematicky se tak dá přesunout k historii – dopady války, které mohou vést až k tématům týkajících se ekologie, která jsou v knize také promítnuta. Žáci si tak mohou představit, kam naše chování vůči Zemi i vůči sobě navzájem může vést.

Mezipředmětové vztahy

Vedle českého jazyka budeme nejvíce pracovat s přírodopisnými tématy – především tématy týkajících se ekologie. Tím se lehce dotkneme i dějepisu, konkrétně válek, a jak mohou ohrožovat svět z pohledu ekologického i sociálního. Právě sociálními tématy se dostaneme k občanské výchově. Okrajově budeme pracovat v rámci výtvarné a dramatické výchovy.

Cíl

Cíle v tomto projektovém dni se týkají ve velké míře afektivní složky. Žáci budou zpracovávat úkoly v rámci ekologických témat, které jsou i v reálném světě velmi aktuální. Zobrazované prostředí zničené lidskou činností vytváří obraz toho, co by se mohlo na Zemi stát. Cílem je, aby si žáci uvědomili důležitost těchto témat. Měli by tedy také získat potřebné znalosti ohledně těchto témat.

Témata dotýkající se postojů žáků budou především sociální – útlak menšin. Žáci by si i v tomto případě měli uvědomit určité souvislosti, které jsou propojeny mezi knihou a realitou, a s tím i související vědomosti.

V rámci ekologických témat se dostaneme k dějepisným tématům, kde si žáci zopakují již získané vědomosti, popřípadě získají nové.

Žáci budou mít opět prostor k rozvoji kooperativní činnosti, ve větší míře i seberozvoje vzhledem k tomu, že se úkoly budou dotýkat jejich názorů a postojů. Všechny tyto aspekty pak mohou vyjádřit v rámci kreativní činnosti.

4.1.5 Tomi Adeyemi – Děti krve a kostí

Původ a kvalita

Tomi Adeyemi je spisovatelka americko-nigerijského původu. Ve své první trilogii *Děti krve a kostí* se nechává inspirovat svým původem a rozličnými sociálními tématy. Kniha se stala velmi rychle bestsellerem, autorka za svůj debut získala různá ocenění, jedná se tedy o knihu pozitivně přijímanou kritikou i čtenáři.

Žánr

Kniha *Děti krve a kostí* nepochybně spadá pod fantasy literaturu. Je prodchnutá magií a božstvy, které se zakládají na yorubském náboženství, které se praktikuje v Africe, konkrétně například v Nigérii. Příběh připomíná Afriku nejen vzezřením a zvyky obyvatel, ale i přírodními jevy okolo, mezi nimiž se objevují různé fantastické prvky v podobě smyšlených zvířat, která skutečná zvířata mlhavě připomínají.

Obsah

Hlavní hrdinkou knihy je dívka Zélie patřící k utlačovanému národu mažiů, kteří dokázali ovládat magii, kterou získali jako dar od bohů. Kvůli dlouhým bílým vlasům jsou lehce rozpoznatelní. Z tohoto symbolu se ale později stalo spíše stigma, které jeho nositele ohrožovalo na životě. Kvůli strachu z jejich moci se jich ostatní lidé neobdařením magií začali stranit, což vyústilo ve válku. Mažiové se tedy stali vyvrheli společnosti a společně s nimi každý, kdo jim pomáhal nebo byl blízký. Magie se ze světa vytratila. Zélie se vydává na cestu, aby se pokusila zachránit magii a vrátit ji světu zpět.

Didaktický potenciál

V knize se objevují sociální témata jako rasismus nebo manipulace, které se do projektu promítnou. Dají se propojit s naší historií i se současností. Žáci by si tak dokázali pospojovat souvislosti, které se těchto témat týkají. S těmito tématy budeme pracovat po kognitivní i afektivní stránce.

V knize se objevují odkazy na africkou kulturu, historii, náboženství či zvyky. Tyto odkazy mohou sloužit k získávání vědomostí ohledně africké kultury, žáci je mohou porovnávat s dalšími kulturami. Nejvíce se ale podíváme na náboženství, a to jak na africké, tak i další světová náboženství.

Inspirace božstvy a jejich mocí budou předlohou ke kreativnímu zpracování, které žáky vede k vystoupení z vlastní komfortní zóny a k rozvoji kreativity a fantazie. V tomto projektovém dni bude více prostoru k rozvoji kreativity než u jiných dní.

Mezipředmětové vztahy

Kniha se dá tematicky propojit s občanskou výchovou, kde se žáci zaměří na náboženství. Okrajově se dají úkoly provázat i se zeměpisem a mediální výchovou. Kreativní zpracování se dotkne výtvarné i dramatické výchovy.

Cíl

Podobně jako u předchozích knih i v tomto případě se budeme věnovat afektivní složce. Žáci budou pracovat s vlastními postoji a nápady na témata se sociálním zaměřením (rasismus). Cílem je, aby si dokázali uvědomit, jaká je ve světě situace s akcentací na tato témata, s jakými projevy se pojí, jestli je nějakým způsobem tato témata ovlivňují a podobně.

Žáci získají povědomí o různých náboženstvích, které jsou ve světě praktikována. Budou s nimi schopni pracovat a porovnávat je, hledat spojitosti a rozdíly.

Prostor bude i pro sebevyjádření prostřednictvím vlastního projevu (psaného i mluveného) a při tvorbě výtvarného produktu.

4.1.6 Joanne Kathleen Rowling – Harry Potter a Fénixův řád

Původ a kvalita

Poslední knihou se pomyslně vracíme zpět, kde projekt začal. Britská autorka J. K. Rowling je známá především díky sérii *Harry Potter* (1997). Pro projekt byla vybrána pátá kniha ze série, a to *Harry Potter a Fénixův řád*, která vyšla roku 2003. Série je beze sporu oblíbená mezi čtenáři i kritiky, později známá i díky filmové podobě (viz Historie fantasy).

Kniha je vhodná pro žáky 2. stupně základní školy, hlavní postavy se nachází ve stejném věku jako žáci a postupně rostou a vyvíjejí se. Postavy jim tak mohou být blízké po mentální i po jazykové stránce.

Žánr

Na sérii, a tedy i knihu, se dá nahlížet z různých úhlů v rámci literárního zařazení, její náležitost k fantasy literatuře je ale jistá. Vyskytují se zde fantasy prvky jako magie, kouzla, kouzelnická škola, kouzelní tvorové, černá magie a podobně. Kniha tedy bezpochyby splňuje kritérium náležitosti k fantasy literatuře.

Obsah

V tomto díle se Harry potýká se změnami, které nevyhnutelně ovlivňují kouzelnický svět, ale i svět mudlů. Lord Voldemort se v tichosti snaží převzít vládu nad kouzelnickým světem a využívá k tomu všech možných prostředků. Manipulace a ovlivňování jsou na denním pořádku. To se dotýká především Ministerstva kouzel a médií, která působí na všechny lidi v kouzelnickém světě, a v tom právě tkví ten největší problém. Harry tak musí bojovat proti většinové společnosti a stát za svou pravdou.

Didaktický potenciál

Právě témata jako manipulace a vliv médií jsou vhodnými tématy pro bližší zkoumání. V této části projektu by se žáci seznámili s tím, jak média pracují, jak rozeznat pravdu od lži, jak si pravdu ověřit a tak dále. Sami se pokusí zamyslet nad tím, jak se vliv médií dá zneužít, jestli se jejich zneužívání projevuje i u nás, zda se někdy s manipulací setkali a podobně. Manipulaci se budeme věnovat napříč různými typy médií.

Žáci si mohou i sami vyzkoušet vytvořit příspěvek ve vybraných médiích. Zamyslí se i nad etickou stránkou manipulace prostřednictvím médií.

I v tomto případě témata vytváří prostor ke kreativnímu zpracování v rámci českého jazyka i výtvarného (spíše v podobě elektronické).

Mezipředmětové vztahy

Nejvýraznějším předmětem je zde právě přesah do mediální výchovy, v rámci které budeme s texty i jinými prostředky pracovat nejvíce. Prostor nebude chybět ani pro výtvarnou činnost.

Cíl

V poslední části projektu je cílem seznámení žáků s médii, jejich vlive a způsoby práce. Zopakují si, popřípadě se dozvědí, co znamenají termíny spojené s mediální výchovou a s prací médií. Naučí se s různými příspěvky pracovat, analyzovat je a pohlížet na ně z různých úhlů. V rámci tohoto poznávání si i vlastní příspěvek vytvoří – na zadané téma a zadanou formou, kterou si mohou upravit podle vlastní iniciativy, uvážení a kreativity.

Žáci by si měli uvědomit moc médií, a jak dokážou společnost ovlivňovat. Cílem je, aby se nad touto problematikou dokázali zamyslet, příspěvek analyzovat a informace si ověřovat, než jim uvěří.

4.2 Návrh projektu

V této kapitole je blíže představen celý projekt a jeho doporučené rozvrhnutí. V první části se nachází výčet obecných informací, které se týkají celého projektu. Jednotlivé metody, cíle a tak dále jsou pak výběrově použity u jednotlivých knih.

Následují jednotlivé projektové dny, u každého se nachází krátký úvod, cíle a očekávání, rozpis jednotlivých částí dne a k nim náležících aktivit a úkolů.

Jednotlivé složky projektu uvedené níže vychází z teoretické části této práce, popřípadě přímo ze zdrojů, se kterými v práci pracujeme (vzdělávací oblasti, průřezová témata a předměty vychází z *RVP ZV* z roku 2021, metody z publikace *Výukové metody* od Švece a Maňáka (2003)).

Název projektu

- Fantastická literatura a kde ji najít

Ročník

- 6. až 9. ročník (2. stupeň na základní škole)

Časové rozmezí

- Školní rok (7 měsíců – 7 dní – 6. vyučovacích hodin)

Vzdělávací oblasti

- Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví

Průřezová témata

- Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova

Předměty

- Český jazyk a literatura, Zeměpis, Dějepis, Přírodopis, Občanská výchova, Výtvarná výchova, Tělesná výchova

Typ projektu

- Dlouhodobý – roční
- Projekt připraven učitelem
- Projekt probíhající ve škole, částečně mimoškolní

- Jednopředmětový projekt, mezipředmětové vztahy
- Třídní projekt – probíhající v jednotlivých třídách 2. stupně

Záměr projektu

- Seznámení žáků s vybranou fantasy literaturou a s tématy v ní – s tím související rozvoj kompetencí, dovedností, vědomostí a postojů

Obecné cíle projektu

- Žák získává informace o jednotlivých dílech fantasy literatury, je schopen je identifikovat vlastní četbou.
- Žák zpracuje témata související s danou knihou, interpretuje je vlastními slovy.
- Žák vyhledává a zpracovává informace.
- Žák pracuje s textem, učí se ho chápat a vybírat důležité informace.
- Žák se učí pracovat s klíčovými slovy.
- Žák dokáže vytvořit psaný či mluvený projev na zadané téma a v rámci zadané komunikační situace.
- Žák používá vhodné jazykové prostředky při tvorbě vlastního projevu.
- Žák si utváří názory a postoje na daná témata.
- Žák nově nabitě znalosti, dovednosti a názory demonstruje zadaným způsobem.
- Žák rozvíjí své kompetence (čtenářské, k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní).
- Žák se rozvíjí v rámci kooperativní i samostatné činnosti.
- Žák rozvíjí svou kreativitu a fantazii.
- Žák vytváří vlastní produkt v rámci výtvarné či dramatické výchovy.
- Žák rozvíjí svou schopnost reflexe a sebereflexe.
- Žák se rozvíjí v rámci organizace práce a vlastní odpovědnosti za práci.

Metody

- Klasické výukové metody (metody slovní, názorně demonstrační, dovednostně-praktické)
- Aktivizující metody (diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační, didaktické)
- Komplexní výukové metody (skupinová výuka, individuální výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, učení v životních situacích)

Prezentace projektu

- Prezentování ve skupinách – jednotlivé knihy (forma prezentace)
- Prezentování vlastních deníků
- Výstup mimo prostory školy za přítomnosti spolužáků, rodičů, ...

Hodnocení projektu

- Hodnocení jednotlivců učitelem (slovní hodnocení)
- Hodnocení žáků (hodnotí spolužáky, sebe sami a samotný projekt) formou vlastního písemného projevu s návodnými otázkami
- Společná diskuze

4.2.1 Říjen

Kniha

- J. R. R. Tolkien – *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*

Pomůcky

- Výtvarné (papíry, kartony, barevné papíry, nůžky, lepidlo, kreslicí potřeby (tužky, pastelky, fixy, ...), pravítko)
- Ukázky z knihy, pracovní listy (pavouci, hádanky, runový překlad)

Cíle a očekávání

V evokační části (tvorba deníku a dělení do skupin) se věnujeme rozvoji kreativity a také schopnosti naslouchat a postupovat systematicky podle instruktáže. Žáci si zlepšují jemnou motoriku a přesnost. Žáci do tvorby vkládají vlastní iniciativu, pracují samostatně, za tvorbu přebírají zodpovědnost – kniha totiž bude výsledným produktem, který budou žáci na konci projektu prezentovat.

Žáci si v rámci různých aktivit vyzkouší práci samostatně i ve skupinkách, rozvíjíme tak žáky jako individuality i v rámci kooperačních schopností. Společná práce je pak velmi podstatná při plnění aktivit v rámci výpravy. V té se kromě českého jazyka objevuje přesah i do dalších předmětů (okrajově se jedná o tělesnou výchovu (putování), zeměpis (práce s mapou) a přírodopis (pavouci). Žáci si osvěží již probrané učivo, zážitkovou formou si jej i lépe osvojí. Význam hraje i práce mimo školní prostředí.

Při práci s ukázkami se žáci zamýšlí nad textem z různých uhlů pohledu, učí se s textem pracovat, chápat jej a vybírat důležité informace. Aktivity se liší přístupem k textu – někdy ho zpracovávají prostřednictvím čtení, jindy jej musí zadanou formou zpracovat do vlastního psaného projevu. K tomu slouží i různé mediální prostředky komunikace, které svou podstatou vytváří prostor k další práci s textem (např. klíčová slova).

Prostřednictvím různých aktivit jsou žáci vedeni k rozvoji kreativity, k formální i obsahové stránce zadaného úkolu. Aktivity jsou zadány s komunikační situací, která žákům přibližuje okolnosti vzniku textu, směřují k přesahu do jejich vlastního života.

Harmonogram:

Tvorba deníku (cca 30 minut)

Základem projektu i jeho výstupem je vlastní kniha, která je inspirovaná deníkem pana Bilba. Učitel demonstruje tvorbu knihy krok za krokem, žáci ji tvoří zároveň s ním. Ve fázi, kdy je společná instruktáž dokončena, si mohou žáci dotvořit knihu podle svého (viz Přílohy). Při vlastní tvorbě žáků můžeme práci podbarvit hudbou, která byla vytvořena pro filmové zpracování *Hobita*, abychom dotvořili atmosféru a podpořili tvůrčí náladu⁴. Deník slouží k zápisům z jednotlivých aktivit, žáci si do něj lepí pracovní listy, obrázky, fotografie jako výchozí materiál, který slouží žákům jako připomínka a pro finální fázi projektu jako výsledný produkt.

Dělení do skupin (cca 10 minut)

Žáci si sami podle svého výběru vytvoří „společenství“ o pěti členech, ve kterých budou pracovat. Pro lepší vcítění se do dobrodružství si mohou žáci vymyslet jméno společenství, a koho chtějí ve skupince zastávat – trpaslíka, zloděje, hobita, elfa, čaroděje (mohou využít jakoukoliv postavu ze světa *Hobita*). Mohou si vymyslet i jména.

Práce s textem (cca 40 minut)

Pro práci s textem bude použita metoda literární kroužek. Od počtu žáků na jedno společenstvo se odvíjí počet rolí v rámci této metody práce. Role pro aktivitu jsou hledač citací, tazatel, vykladač postav, ilustrátor a zpravodaj. Po skončení doby, která je pro práci s ukázkou (viz Přílohy) vyhrazena, společenstvo odprezentuje společnou práci před třídou, každý žák svou část práce.

⁴ Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=JfEcgke5WCg>

Výprava (cca 90 minut)

Výprava probíhá mimo školní pozemky. Společenství-skupinky dostanou kus mapy, podle které se musí orientovat. Jsou celkem 3 stanoviště, každé nějakým způsobem propojené s cestou pana Pytlíka. Po splnění úkolu na stanovišti žáci obdrží další kus mapy.

Stanoviště 1.

První stanoviště je vedeno externistou, nebo učitelem přírodopisu (dle možností). Stanoviště se nachází ideálně v lese či parku. Externista má pro žáky připravenou lekci o pavoucích. Žáci obdrží předem připravený pracovní list, který v průběhu přednášky vyplňují (viz Přílohy).

Stanoviště 2.

Na druhém stanovišti se žáci budou potýkat s hádankami stejně jako Bilbo při setkání s Glumem (viz Přílohy). Toto stanoviště se může nacházet prakticky kdekoliv, kde bude dostatek prostoru a klidu. Po uhodnutí dostanou další část mapy a pokračují podle ní na další stanoviště.

Stanoviště 3.

Poslední stanoviště se nachází v místní knihovně. Úkolem žáků bude přeložit runový nápis, který je zavede k pokladu, který hlídá drak (klíč k pokladu se totiž nachází na knize, která v názvu obsahuje draka). Ten pak odemyká poklad, který má u sebe knihovnice (viz Přílohy).

Zpráva o cestě (cca 40 minut)

Každý žák samostatně sepiše krátký příspěvek na Instagram (prostřednictvím aplikace na tvorbu falešných příspěvků). V příspěvku žák popíše, jaké dobrodružství toho dne zažil, co se nového dověděl, co se mu líbilo apod. Zadání je soutěž „Neočekávaná cesta“ na instagramovém profilu Ladislava Zibury. Vítězem soutěže se stává ten, kdo vytvoří nejlepší příspěvek (soutěžícími i porotci jsou v tomto případě žáci, hodnotí ve stylu Instagramu – srdíčky). Cení se obsahové sdělení, forma, kreativita. V příspěvku nesmí chybět klíčová slova ve formě hashtagů.

Životopis (cca 30 minut)

Poslední fáze je zpracování života Bilba Pytlíka do životopisu. Pan Biblo se po návratu z výpravy rozhodl, že už mu nestačí pohodlný život zahálky a chtěl by nastoupit do práce. Našel si inzerát, ve kterém hledají mezinárodního vyslance, který je schopen komunikovat s různými národy, a nebojí se procházet přes nebezpečná území Středozeří. Nejprve využijeme metodu

práce brainstorming, aby si žáci společně povzpomínali, co pan Bilbo na cestách prožil. Záznamem jejich nápadů bude myšlenková mapa na tabuli.

4.2.2 Listopad

Kniha

- Joanne Harris – *Znamení run*

Pomůcky

- Výtvarné (vodové barvy, tempery, tuš)
- Ukázky pro charakteristiku
- Ukázky k porovnávání
- pracovní list

Cíle a očekávání

V této části projektu se opět prolíná samostatná i skupinová práce. V rámci evokace pracujeme s prekoncepty, které žáci již získali dříve, popřípadě na základě zadané četby. Žáci pracují společně, trénují si dialog a vyjadřování vlastních nápadů a názorů. Upevňují si učivo v podobně literárních žánrů.

Při práci s textem si žáci procvičují tvorbu vlastního projevu, u kterého je důraz na formální i obsahovou stránku. Jinou formou práce se žáci učí pracovat s novými informacemi a jak je zpracovat a předat ostatním spolužákům. Naučí se jak vybírat z textu pouze důležité informace a jak pracovat se zdroji. Při předávání informací si trénují i mluvený projev – vyjadřují vlastní poznatky a výsledky. Rozšiřují si také obzory v oblasti mytologie a tím i kultury jiných národů. Nejvíce si písemný projev procvičují při tvorbě téměř kompletně nového textu. Při této práci si trénují psaný projev zadanou formou, která si vyžaduje určité náležitosti, co se týká formy i obsahu. Žáci mají opět prostor k rozvoji a projevům kreativity.

Mluvený projev si procvičují i v rámci přednášky, během které se dozvídají nové informace mluveným slovem, později zformulují své nápady a dotazy. Procvičují si mluvený projev a komunikativní kompetence, procvičí si pravidla dialogu apod. Žáci se prostřednictvím projektu dozvídají také něco víc o rodném městě, jeho historii a kultuře, rozvíjí si i občanské kompetence.

Harmonogram:

Diskuze o mýtech (cca 20 minut)

První aktivitou je společná diskuze, brainstorming. Ta se zakládá na zkušenosti žáků s mýty obecně i na základě četby zadané knihy. Společně by žáci měli přijít například na to, proč mýty vznikaly, k čemu sloužily, proč si je lidé vytvářely a předávaly, co nakonec nalomilo jejich věrohodnost a podobně. Žáci společně zavzpomínají, jaké mýty znají, z jakých míst pocházejí nejznámější mýty, jestli znají nějaké filmové či knižní zpracování mýtů a podobně. Pokusí se přijít na rozdíly mezi mýty, pověstmi a legendami.

Charakteristika bohů ČJ+VV (cca 40 + 30 minut)

Následuje část, ve které budou žáci pracovat s ukázkami, které slouží jako připomínka jejich četby zadané knihy (viz Přílohy). Budeme se věnovat charakteristice bohů. Každý samostatně si vybere jednoho z bohů, se kterými se setkali v knize, a pokusí se jej charakterizovat – vnitřní i vnější charakteristika. K této části se pojí i prezentace žáků, kdy třídě přečtou svou charakteristiku.

Podle losování si žáci vymění své charakteristiky a pokusí se daného boha výtvarně ztvárnit. Žáci mohou použít jakékoli výtvarné potřeby. Po dokončení výtvarné činnosti budou žáci hádat, koho asi výkres znázorňuje.

Porovnávání světových mytologií (cca 40 minut)

V čtyřčlenných skupinkách, vytvořených losováním, budou žáci porovnávat severskou mytologii s jinou světovou mytologií. Žáci obdrží pracovní list (viz Přílohy), ve kterém budou hledat rozdíly a spojitosti v podobě bohů, vzniku světa a konci světa. Je na skupinkách, jak si práci rozdělí, kdo bude co porovnávat apod. Po dokončení porovnávání své poznatky představí každá skupinka ostatním, každý představí svou část práce. Na tabuli bude nakreslena mapa světa a žáci své poznatky ztvární na nalepovací lístečky, mohou písemně nebo graficky, a nalepí je do dané oblasti.

Místní mýty (cca 60 minut)

V následující fázi se žáci setkají s externistou, který se zabývá zkoumáním mýtů v místní oblasti. Pokud není možnost pozvat externistu, práci připraví učitel. Žáci si před začátkem diskuze připraví otázky (každý alespoň tři), které se týkají vzniku města, různých místních pověr apod. Externista či učitel poté otázky zodpoví a popřípadě doplní o podobu místních mýtů.

Vlastní mýty (cca 60 minut)

V poslední fázi projektového dne budou žáci opět tvořit vlastní text. Nyní se pokusí vytvořit vlastní mýtus pro nově vydávanou knihu „Mýty stále žijí“. Žáci pracují v již dříve vytvořených skupinách. Mýty se mohou týkat čehokoli (bohů, vzniku světa, ...) a mohou být zasazeny kamkoliv (rodné město, Řecko, ...). Forma projevu je vypravování. Text mohou doplnit o ilustrace. Hotové mýty odprezentuje zástupce skupinky třídě.

4.2.3 Prosinec

Kniha

- Andrzej Sapkowski – *Poslední přání*

Pomůcky

- Výtvarné potřeby (rychleschnoucí hmota, potřeby na kreslení)
- Emoji pohádky
- Ukázky z knihy
- Erby ze *Zaklínače*
- Oblečení a rekvizity pro televizní zpravodajství

Cíle a očekávání

Tvořivá aktivita na začátku tohoto projektového dne slouží jako evokace. Směřuje k rozvoji kreativity a výtvarné odpočinkové činnosti. Měla by také navodit atmosféru světa *Zaklínače*. Jako evokační slouží i následující aktivita, kde žáci využijí znalosti či prekoncepty o pohádkách a porovnávají je se *Zaklínačem*. Zároveň by společnými silami měli přijít na to, jaké jsou hlavní motivy pohádek, co je pro ně charakteristické apod.

Práce s ukázkami je různorodá, střídají se různé metody. Žáci se věnují vlastnímu psanému projevu, rozvíjí se i kreativně a zamýšlejí se nad chováním postav, jejich pohnutkami a myšlením. Práce slouží k lepšímu porozumění textu. V dalších aktivitách se písemný projev pojí s výtvarnou výchovou, kreativě se meze nekladou ani v písemné, ani ve výtvarné formě. Práce s textem je obecně zaměřena na lepší pochopení textu a na jeho zpracování v různých podobách. V rámci práce s ukázkami se žáci seznámí s různými vrstvami jazyka.

V tomto projektovém dni přesáhneme do etiky. V rámci některých aktivit jsou žáci postaveni před úkol, u kterého musí vybrat takové řešení, které je podle nich správné. Žáci se více zamyslí nad tím, co je dobro a zlo, ...

Aktivita se mimo psaný projev věnují i mluvenému projevu. Žáci si společnou práci připravují mluvený projev na zadané téma a v zadané formě. Cílem je, aby žáci vystoupili z komfortní zóny a představili svým spolužákům vlastní práci. Okrajově se zde dotýkáme dramatické výchovy a určitým prekonceptům, které žáci mohli již dříve získat.

Žáci mají opět možnost spolupracovat se spolužáky a rozvíjet se v tomto ohledu, stejně tak se mohou rozvíjet v rámci samostatné práce a v rozvoji sama sebe.

Harmonogram:

Tvorba medailonu (cca 20 minut)

Jako evokace slouží tvorba medailonu. Žáci si symbol mohou sami vymyslet nebo se budou moci inspirovat symboly, které se v *Zaklínači* objevují. Pro tvorbu použijeme rychletvrdnoucí hmotu. K dotvoření atmosféry můžeme využít hudby, která vznikla k seriálovému zpracování *Zaklínače*⁵.

Diskuze o pohádkách a hádání názvů pohádek (cca 20 + 10 minut)

Další evokační aktivitou jsou asociace – učitel začne nějakým pohádkovým pojmem a žáci na něj postupně navazují, drží se ale tematicky pohádek. Poté začne diskuze ohledně toho, co si žáci představí, když se řekne pohádka, co jsou podle nich důležité symboly v pohádkách, co by v nich nemělo chybět, ale bez čeho by se třeba osobně obešli. Mohou povzpomínat na různé názvy pohádek, které mají rádi, které neradi, na známé autory pohádek, proč podle nich pohádky vůbec vznikaly apod. Poté diskuze naváže na zaklínačský svět a jak často v něm narazili na něco pohádkového (motiv, postavu, ...).

V další evokační aktivitě žáci hádají, co může sled emoji představovat za pohádku. Pokud někdo z nich bude mít nápad na pohádku a její emoji ztvárnění, může ji žákům připravit (viz Přílohy).

Práce s textem (cca 30 minut)

Žákům je předložen úryvek textu (viz Přílohy) z jedné z povídek, které měli na projektový den přečíst. Jejich úkolem bude vybrat si jednu z postav, která se v povídce vyskytuje, a přepsat příběh z jejího pohledu. Každý žák úkol zpracuje samostatně, žáci si práce představí v rámci skupinek – dle hlasování skupinky nejlepší práci přečtou třídě.

⁵ Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AdO18H2LCXk&list=PLDisKgcAC4SSenZ-mbfOTqF3ns-JmVwM>

Heraldika (cca 20 minut)

Nejprve žáky vyzkoušíme, zda vědí, co heraldika znamená, jak podle nich erby vznikaly, co měly symbolizovat a podobně. Žáci si poté podle svého a každý sám vytvoří svůj vlastní erb, mohou se inspirovat erby, které se nachází v zaklínačském světě (viz Přílohy). Zároveň si k němu napíší zdůvodnění – popis, proč vybrali takové symboly, barvy, co má erb představovat. Po dokončení ukážou svůj erb sousedovi a ten se pokusí odhadnout, co symboly, barvy apod. znamenají.

Práce s textem (cca 30 minut)

Následující aktivita se věnuje čtení s předvídáním. Žáci dostanou úryvek z povídky (viz Přílohy). V průběhu čtení budou žáci odpovídat na otázky týkající se textu, jejich reakcí apod. Po dokončení se krátce pobaví společně se spolužáky a zhodnotí, jak na povídku reagovali.

Menší zlo (cca 10 minut)

Aktivita, která následuje, je nazvána podle jedné z povídek *Menší zlo*. Nejprve se žáci zamyslí, co pro ně znamená zlo a dobro, co si pod těmito pojmy představí. Pracují ve skupinách formou brainstormingu, výsledky práce zapíší na tabuli. Poté budou postaveni před podobné rozhodování, jakým si musel projít Geralt, dané situace jim přečte učitel. Do aktivity budou přidány i situace z reálného života, něco, s čím se děti v jejich věku mohou setkat (viz Přílohy). Abychom zamezili předpojatosti či studu při hlasování, žáci budou mít hlavy položené na lavicích, ruce zvedají na povel učitele, který nejprve přečte situaci a možnosti, a poté dá prostor k hlasování.

Reportáž a seznamka (cca 35 + 25 minut)

Reportáž bude probíhat ve dvojicích, které žáci utvoří sami. Úkolem je vytvořit reportáž z Geraltovi výpravy za monstrem. Žáci si zahrají na moderátory televizních novin. Mohou si vymyslet vlastní název pořadu (např. Wyzimské televizní noviny) i vlastní jména. Připraví si reportáž o monstrem, které sužuje lidi či místo, a jak do případu zasáhl zaklínač Geralt. Před tabulí bude vytvořeno hlasatelské studio, kde každá dvojice svou reportáž předvede. K vcítění se do role budou k dispozici rekvizity, které by žáci mohli potřebovat, a oblečení, které pomůže žákům v dramatizaci.

Žáci pokračují v práci ve vytvořených dvojicích. Společně vytvoří inzerát do pořadu „Zaklínač hledá ženu“, který následuje po televizních zprávách. Forma (interview, reklama, medailonek) je na uvážení žáků.

Nářečí (cca 25 minut)

V předposlední části tohoto projektového dne se přesuneme k nářečí, které se v sérii vyskytuje v řeči trpaslíků. K ukázce bude přidáno několik otázek, nad kterými by se žáci měli zamyslet (viz Přílohy). Žáci se budou zamýšlet nad tím, jestli jim řeč trpaslík nepřipomíná nějaké nářečí, kde se tak mluví, jestli znají i jiné, kde se takové nářečí používá, jestli je podle nich důležité nářečí udržovat naživu, zamyslí se také nad autorovým záměrem, proč asi autor takovou mluvu vybral apod. Mohou využít místních zvyků, zamyslet se nad tím, kdy a kde se nářečí používá, jestli ho někdo používá i v běžné mluvě a tak dále. Otázky a úkoly jsou zpracovány v pracovním listu.

Vlastní přepis pohádky (cca 35 minut)

V poslední aktivitě se žáci stanou autory pohádek. Jejich úkolem je vymyslet alternativní verze klasických pohádek. Žáci budou pracovat opět ve dvojicích dle jejich vlastního výběru. Vyberou si jednu pohádku, kterou přepíšou podle svého vkusu. Pohádku jeden z dvojice přečte třídě.

4.2.4 Únor

Kniha

- Petra Stehlíková - *Naslouchač*

Pomůcky

- Ukázky z knihy
- Článek + pracovní list
- Výtvarné potřeby (lepidlo, nůžky, psací či kreslicí potřeby), obrázky, časopisy, noviny, ...
- Suroviny na přípravu jídla
- Potřeby na čištění potoka (pytle, gumáky, oblečení, rukavice)

Cíle a očekávání

Evokační část slouží k připomínce knihy, kterou žáci na tento projektový den četli. Zaměřujeme se především na afektivní složku – pocity, nápady a názory žáků. Cílem je znázornit své pocity výtvarně.

Práce s textem se v tomto dni různou formou vyskytuje dvakrát – žáci pracují s ukázkou z knihy, která směřuje k porozumění textu a zachycení bezprostřední reakce, a s článkem, se

kterým pracují na základě jim známých a neznámých informací. Cílem je, aby žáci byli schopni textu porozumět, ať už je text jakýkoliv – umělecký či odborný, lišící se výskytem nových a známých informací apod.

Kniha je citelně propojována s reálným světem, na který navazují aktivity týkající se ekologie. Žáci tak využívají celkový přehled, který již mohli získat, popřípadě si jej rozšíří o nové informace. Zaměřujeme se znovu na afektivní složku žáků. Témata žáci analyzují a interpretují, hledají řešení k zadaným problémům. K vyjádření mají prostor v rámci výtvarného výtvaru, prostor je k rozvoji kreativity. Práce žáků směřuje k určité formě formální i obsahové. Do řešení problémů se v tomto projektovém dni zapojují i osobně vlastní manuální prací, díky čemuž se věnujeme rozvoji klíčových kompetencí (občanské a pracovní).

Afektivní složky se zde dotýkáme i v rámci simulace, které přibližuje svět v knize žákům blíž, propojuje se s reálným světem.

Harmonogram:

Brainstorming (cca 10 minut)

V rámci evokace si žáci zavzpomínají na knihu, kterou měli na tento projektový den přečíst. Na malý kousek papíru napíší něco, co jim z knihy utkvělo v paměti – postava, událost, téma, jakákoliv vlastní myšlenka, pocit, nápad a podobně. Po dokončení každý žák přijde k tabuli, svůj lísteček na ni nalepí a vysvětlí, co na něj napsal a proč. Takto si společně knihu připomenou.

Moodboard (cca 30 minut)

Navazujeme na předchozí aktivitu a především na pocity, které žáci pociťovali při čtení knihy *Naslouchač*. K vytvoření koláže jim poslouží výtvarné potřeby a různé obrázky, časopisy, noviny, mohou využít i písmena z novin, obrázky mohou sami nakreslit. Žáci pak výtvary rozloží různě po třídě, budou mezi kolážemi procházet a přemýšlet nad jejich ztvárněním.

Práce s textem (cca 20 minut)

Žáci dostanou k dispozici ukázkou z knihy (viz Přílohy), se kterou budou pracovat metodou čtenářských dopisů. Do něj zapíší své bezprostřední reakce po přečtení, dopisy si pak vymění s někým ve dvojici (mohou i vícekrát). K postřehům spolužáka mohou připsat vlastní, položit otázku a podobně. Ukázka byla vybrána tak, aby se v ní vyskytovaly základní jevy skleanřského světa i výrazná sociální témata.

Simulační hra (cca 20 minut)

Simulační hra má nastítnit život jako v knize, k vytvoření simulace využijeme školní kuchyňku. Žáci si nejprve vylosují lístečky, které je rozřadí na lidi z Nížin, na sklenaře a na naslouchače, každé skupině patří jedna část učebny. Větší část s hračkami, židlemi a pohodlím patří lidem z Nížin, menší část učebny bez nábytku a hraček patří sklenařům, kteří navíc musí pracovat – musí pro lidi z Nížin v kuchyni přichystat nějakou drobnost. Naslouchači musí také pracovat, hotové jídlo přinesou lidem z Nížin, kteří mohou sníst, kolik chtějí. Sklenaři si nesmí z jídla vzít nic, naslouchači si mohou vzít až to, co zbude.

Po skončení simulace si sesednout všichni žáci dohromady do kruhu. Diskuze funguje jako prostředek k zachycení bezprostředních reakcí žáků. Pokusí se vyjádřit, jak se cítili v průběhu simulace (ve všech jeho částech), jestli jim přišla pozice jednotlivých skupin fér, zda záviděli naslouchačům, pokusí se své pocity porovnat se spolužákovými apod. Žáci se zamyslí nad tím, jestli jim situace něco nepřipomínala (z historie či ze současného světa). Navážeme tím na témata, která se vyskytují v knize a která částečně reflektují sociální problémy, které se vyskytují v našem reálném světě.

Práce s textem (cca 30 minut)

Žáci si vyzkouší metodu práce s textem zvanou INSERT. Dostanou článek ohledně určitého ekologického problému a k němu tabulku, do které si budou zapisovat své postřehy a nápady (viz Přílohy). Jedná se o samostatnou práci.

Myšlenková mapa (cca 15 minut)

Žáci se zamyslí nad tím, jaké ekologické problémy se vyskytovaly v knize, a jestli k těmto událostem může dojít i v reálném světě. Tím se dostanou ke světovým ekologickým problémům, doplní další, které se v knize nevyskytují. Pokusí se události v knize propojit s reálným světem a problémy v něm. Společně vytvoří na tabuli myšlenkovou mapu, na kterou zachytí své nápady ohledně této problematiky.

Plakáty (cca 50 minut)

Žáci vytvoří čtyřčlenné skupiny. Po vylosování jednoho světového ekologického problému společně vytvoří plakát. Ten tvoří na výzvu ekologické skupiny *Greenpeace*, která vyzývá dobrovolníky k vytvoření plakátů, které se zabývají ekologickými problémy a jejich řešení. Plakáty poté zveřejní ve svém časopise. Žáci tedy musí uvést daný ekologický problém, navrhnout plán změn, které povedou ke zmírnění či odstranění daného problému. Hodnotí se

forma (výtvarné zpracování) a obsah (zpracování problému a nápady k jeho řešení). Následuje prezentace výtvorů jednotlivých skupin.

Místní ekologické problémy (cca 40 minut)

Žáci se metodou brainstormingu Think-pair-share zamyslí nad lokálními ekologickými problémy. Dle metody se nad nimi zamyslí nejprve sami, poté ve dvojicích, a nakonec s celou třídou. Po společném brainstormingu se v nově utvořených čtyřčlenných skupinách pokusí jeden z místních problémů vyřešit. Komunikační situace je následující – místní nadšenci pro ekologii na své facebookové stránce „Mysli zeleně“ hledají dobrovolníky, kteří by jim pomohli s organizací událostí, které mají pomoci řešit lokální ekologické problémy. Úkolem žáků je vytvořit facebookovou událost, která má za cíl zmírnit či vyřešit určitý místní ekologický problém. V události nesmí chybět popis, co je cílem akce, jaké pomůcky si mají dobrovolníci vzít apod. Důležitá je obsahová a formální stránka události. Skupiny odprezentují své nápady třídě. Nejlépe ohodnocená událost (ve stylu Facebooku – „like“) se bude doopravdy konat za organizační pomoci města či školy.

Čištění potoka (cca 45 minut)

Od teoretických východisek se přesuneme k praktickým úkolům. Žáci se aktivně zapojí do řešení ekologických problémů města. Společnými silami se žáci pokusí vyčistit část potoka od odpadků apod.

4.2.5 Březen

Kniha

- Tomi Adeyemi – *Děti krve a kostí*

Pomůcky

- Ukázka
- Oblečení, barvy na obličej
- Ingredience na vaření
- Výtvarné potřeby na tvorbu masek (sádrové obvazy, voda, ručník, tempery)

Cíle a očekávání

Jako evokace slouží výtvarný úkol, při kterém si žáci mimo jiné rozvíjejí svou kreativitu a fantazii.

Práce s ukázkou je v tomto případě propojena s afektivní složkou. Cílem je vyjádřit vlastní pocity a nápady nejprve písemně a pak i ústně. Ukázka je opět propojena s reálným světem, žáci si uvědomí spojitosti a aktuálnost v knize zobrazené. Práce s dalšími texty slouží k porozumění textu, žáci pracují s novými informacemi, ty musí předat dál spolužákům, procvičují si i vyjadřování vlastních poznatků apod. Aktivita pracují i s písemným projevem, žáci zde na zadané téma zúročí předešlou manuální činnost.

V rámci propojování s dalšími předměty se v tomto projektovém dni žáci blíže seznámí se tématy rasismu a svobody. Žáci vyjadřují své nápady a názory v rámci diskuze, společně své nápady porovnávají a pracují s nimi. Opakují si dějepisnou látku, témata si propojují s dnešní realitou i s jejich vlastní realitou a s knihou. Cílem je obsáhnou alespoň v základech tuto problematiku a přiblížit si ji v historické i současné rovině.

I v tomto projektovém dni se věnujeme rozvoji kreativity a fantazie žáků, stejně tak samostatné i skupinové práci. Projevit kreativitu žáci mohou i v rámci dramatické výchovy.

Harmonogram:

Kreslení na obličej (cca 30 minut)

Aktivita slouží jako evokační. Žáci dostanou k dispozici barvy na obličej a nechají se inspirovat symboly a malováním z knihy *Děti krve a kostí*. Symboly si mohou vymyslet i podle svého.

Práce s textem (cca 40 minut)

Žáci budou s textem pracovat metodou podvojného deníku. Dostanou ukázkou (viz Přílohy) a z textu si každý sám vypíše část, která ho zaujala a připiše k ní komentář proč. Ve dvojicích pak budou nad těmito vlastními nápady diskutovat.

Práce ve dvojicích pokračuje doplňující aktivitou k dané ukázce. Nejprve se zamyslí nad pojmem domov (co si představí, co to pro ně symbolizuje a podobně). Poté se zamyslí nad tím, jak by se zachovali, kdyby jim podobně jako Zélii hořel dům. Co by si z domu vzali, pokud by jim zbývala pouze minuta na rozhodnutí?

Náboženství (cca 50 minut)

Žáci dostanou k dispozici texty, které se zabývají různými světovými náboženstvími (viz Přílohy). Ve skupinkách po čtyřech si žáci text přečtou a vypíšou z něj nejdůležitější informace. Dva žáci zůstanou na místě, dva se odeberou k další skupince. Ti, co zůstávají,

předávají informace nově příchozím. Ti, co odcházejí, přinášejí nové informace – poznámky. Ze získaných informací tak každý získá svůj vlastní zápis, který se týká světových náboženství.

Živé obrazy (cca 25 minut)

Úkolem žáků je vytvořit dvojice. Vylosují si jedno z božstev, které je součástí knihy a inspirované jorubským náboženstvím. Společně vytvoří živý obraz, který symbolizuje jimi vylosované božstvo. Spolužáci pak hádají, o které božstvo se jedná. Jako pomůcku budou mít ukázky z knihy, kde jsou jednotlivá božstva vyjmenovaná a představena (viz Přílohy).

Rasismus (cca 50 minut)

Žáci zhlédnou dokument o rasismu⁶, na který bude navazovat diskuze o tom, co je to rasismus, jaký je rozdíl mezi rasismem a xenofobií, jestli se rasismus projevoval v historii a projevuje dodnes a jak. Zaměří se také na tuto problematiku, zda se s ní setkávají, nějak se jich dotýká a tak dále. Jak by například žáci řešili, pokud by se rasistické projevy objevily u nich ve třídě vůči jednomu ze spolužáků? Diskuze se propojí i s knihou – jak byla v ní tato problematika vyobrazena a jestli by knihu dokázali propojit s reálným světem.

Vaření + výroba masek (cca 35 + 35 minut)

Na předposlední část projektu se žáci rozdělí na dvě skupiny, každou čeká určitá manuální činnost. Jedna skupina si ve školní kuchyňce uvaří tradiční africké jídlo. Druhá si ze sádrových obvazů vytvoří masky, které si v africkém duchu pokreslí. Po dokončení jednoho z úkolů se skupiny přesunou na druhý úkol.

Popis pracovního postupu (cca 15 minut)

Posledním úkolem tohoto projektového dne je psaný projev žáků. Jejich úkolem je si vybrat jeden z předcházejících úkolů (vaření a masky) a vytvořit popis pracovního postupu daného úkolu.

4.2.6 Duben

Knihy

- J. K. Rowling – *Harry Potter a Fénixův řád*

Pomůcky

- Ukázky (knihy, příspěvky z různých médií)

⁶ Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1100627928-ta-nase-povaha-ceska/407235100011003/>

- Výtvarné potřeby (barevné papíry, lepidlo, nůžky, psací potřeby, noviny, časopisy)
- Školní tablety, počítače

Cíle a očekávání

V rámci evokace žáci společně vytvářejí skupinky ve stylu Harryho Pottera. Aktivita slouží ke společné kooperaci, směřuje k rozvíjení fantazie a kreativity. Skupinky by měly být vytvořeny náhodně, aby žáci spolupracovali i se spolužáky, se kterými se tolik nebaví nebo nepracují. Aktivita slouží k navození atmosféry.

Cílem práce s ukázkou z knihy je, aby se žáci nad textem zamysleli z víc úhlů pohledu. Pracujeme s jejich pocity a názory před čtením, zodpovídají otázky vycházející z textu, a nakonec shrnují své závěry u otázek po čtení. Cílem ale především je žákům přiblížit témata mediální výchovy prostřednictvím ukázky. Na tato témata pak navazují následující aktivity, jejichž cílem je zjistit stav žáků – kolik toho vědí o médiích a jak různé příspěvky médií vnímají. V navazujících aktivitách pak tuto problematiku zkoumají hlouběji, získávají nové poznatky, které uplatňují při práci s ukázkami. Ty byly k tomuto účelu vybrány – žáci se jejich prostřednictvím naučí pracovat s různými mediálními příspěvky. Učí se analyzovat texty prostřednictvím návodných otázek. Své znalosti ohledně mediální výchovy žáci uplatní i ve vlastní písemné tvorbě. I zde jsou jisté požadavky na formu a obsah.

Aktivity jsou opět zaměřeny kreativně, žáci mají prostor k výtvarné činnosti, prostřednictvím které se mohou vyjádřit a využít nově získané znalosti.

Harmonogram:

Vlastní koleje (cca 25 min)

Žáci utvoří losem pětičlenné skupiny, které společně budou tvořit jednu kolej školy Čar a kouzel v Bradavicích. Společně vymyslí název koleje, znak, barvy, heslo, podle čeho by si kouzelníky vybírali. Konečný výtvar představí zbytku třídy. V těchto skupinkách pak pracují i nadále.

Práce s textem (cca 25 min)

Žáci pracují s textem z knihy, odpovídají na otázky před, při a po čtení (viz Přílohy). Jedná se o samostatnou práci, na otázky odpovídá každý sám. Své závěry po dokončení úkolu prodiskutují v rámci koleje, porovnají své odpovědi. Ukázky i otázky se zaměřují na postavy i na dění v knize, které se pojí s médii.

Test mediální gramotnosti (cca 45 min)

K této aktivitě využijeme online testu *MQTester*⁷, který se zabývá měřením mediální gramotnosti pro žáky ZŠ a SŠ. V testu se nachází tři úrovně, které si žáci vyzkouší, na konci si spočítají skóre. V průběhu si zapisují informace či termíny, které jim dělají problémy, neznají je – po dokončení testování bude prostor k diskuzi, kde se případné dotazy zodpoví. Žáci v diskuzi přidají i vlastní zkušenosti, kdy se s podobnou situací jako v testu setkali a kde apod.

5 otázek (cca 40 minut)

V této části se žáci zaměří na práci s ukázkami (příspěvek ze sociální sítě, reklama⁸ a článek), které byly speciálně vybrány k této aktivitě (viz Přílohy). Za pomoci pěti klíčových otázek (co, kdo, komu, jak a proč) se pokusí zjistit, za jakým účelem je příspěvek napsán atd. Jedná se o analýzu, prostřednictvím které se žáci učí nad příspěvky přemýšlet, uvědomí si, že je třeba informace ověřovat. Rozvíjíme zde kompetence v rámci mediální výchovy. Žáci pracují ve svých kolejích.

Lapbook (cca 40 minut)

Žáci již získali přehled o různých termínech a jevech, které se v mediální výchově objevují. Jejich úkolem je, aby tyto informace výtvarně zpracovali do podoby lapbooku. Do této 3D knihy mohou přidat jakékoliv informace, kterou jsou podle nich důležité, které jim přišly zajímavé nebo ty, které si potřebují více zafixovat. Pracují v rámci kolejí ale v menších skupinkách (dvojice či trojice). Všechny lapbooky se pak vystaví po třídě, aby si je všichni žáci mohli prohlédnout.

Vlastní fake news (cca 35 minut)

Žáci už vědí, jak rozeznat zprávy, které se nezakládají na pravdě nebo se snaží s recipientem nějak manipulovat (skrytá reklama a podobně). Jejich úkolem nyní bude, aby se sami pokusili vytvořit takový příspěvek, který zmáte jejich spolužáky, aby mu uvěřili. Příspěvek bude mít formu rozhovoru či scény pro televizní pořad „Horké křeslo“, ve kterém se mohou objevit reklamy, zprávy všeho druhu a podobně. Po dokončení příspěvku bude zbytek třídy diskutovat, na kolik byl příspěvek věrohodný a zda se podle nich jednalo o fake news, zda se v příspěvku objevila skrytá reklama apod.

⁷ Dostupné z: <https://mqtester.jsns.cz/>

⁸ Bidfood Czech Republic s.r.o.. In: Youtube [online]. 30. 4. 2019 [cit.2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vi2W528BtGQ>

Plakát (cca 35 minut)

Poslední aktivitou je tvorba plakátu, do kterého shrnou základní postupy, jak si ověřovat informace, na co si dávat pozor apod. při procházení příspěvků médií. Plakáty tvoří pro workshop na *Týden mediálního vzdělávání*. Pravidla se mohou týkat jednoho či více médií.

4.2.7 Květen

Poslední projektový den slouží k hodnocení a prezentaci celého projektu.

Žáci nejprve obdrží hodnocení sepsané učitelem, ve kterém budou hodnocení z vícero hledisek (jak pracovali, jakým byli přínosem, pochvaly či výtky). Učitel hodnotí i žákův deník. Hodnocení bude mít především slovní formu, na konec bude přidána i finální známka, která shrne slovní hodnocení. Toto hodnocení bude pro každého žáka, nebude nikde vystavováno veřejně. Učitel před třídou zhodnotí obecně celý projekt a spolupráci žáků jako třídy.

Následuje hodnocení žáků. Ti budou na připravené listy hodnotit projekt jako takový. Zhodnotí formu (časový harmonogram, rozdělení dnů, čas na přečtení knih apod.) i obsah (výběr knih, aktivit, spolupráce apod.). Mimo návodné otázky dostanou žáci prostor přidat vlastní postřehy a nápady vlastní formou.

Žáci poté dostanou možnost ohodnotit své spolužáky. Ve třídě budou obálky se jmény všech žáků, spolužáci do nich přidají lístečky se svými dojmy a postřehy, které chtějí danému spolužákovi sdělit.

Prezentační část se odehrává mimo školní areál například v místní knihovně. Prezentace probíhá před spolužáky, popřípadě paralelní třídou. Přítomni mohou být i rodiče, externisté a učitelé. Přítomnost rodičů je vítaná i s ohledem na rozšiřování povědomí o projektovém vyučování (jak probíhá, co je jeho hlavními myšlenkami). Učitel prezentace uvede, shrne, co bylo cílem tohoto projektového vyučování, jak se pracovalo a podobně. Žáci v předem daných skupinách prezentují daný den – knihu z projektového dne. K dispozici jim bude dokumentace, kterou v průběhu projektu pořizuje učitel, externisti apod. Tímto způsobem se zopakuje celý den, žáci si připravují společně ve skupinkách prezentaci, spolupracují a společně i prezentují. V prezentaci je důležitá forma i obsah. Žáci si trénují mluvený projev před větším počtem lidí.

K prezentaci poslouží i žáky vytvořené deníky, které zaznamenávají celou jejich cestu fantasy literaturou. Ty se budu posílat mezi diváky, kteří si je mohou prohlížet a doplní jim obraz celého projektového vyučování.

5 Realizace projektu

Částečná realizace projektu probíhala na Základní škole Hluk. Vybrané části, které se nejčastěji týkaly práce s textem, probíhaly ve všech ročnících 2. stupně v pěti vyučovacích hodinách. Jednotlivé vzorky – třídy – byly vybrány podle možností školy a daného učitele, výběr byl podložen i osobními zkušenostmi s žáky ze souvislé pedagogické praxe.

5.1 Šestý ročník – Hobit

Se šestým ročníkem jsme pracovali v podstatě pouze s ukázkou z knihy *Hobit*. Žákům dělalo problém pochopit význam rolí, které si vylosovali (zpravodaj, hledač citací, vykladač postav, ilustrátor a tazatel). Bylo tedy zapotřebí několikrát zopakovat, co je jejich úkolem, a jak má celá aktivita probíhat. Podstatnou část hodiny pak zabrala četba ukázky. Část žáků knihu neznala, krátce jim byl tedy přiblížen děj. Část z nich si pak uvědomila, že alespoň filmové zpracování *Hobita* znají. Překvapením bylo, že větší část žáků, kteří si příběh nebo postavy vybavovali, si více než na *Hobita* vzpomínali na další Tolkienovo dílo a to *Pán prstenů*. Samotná práce se žákům nakonec povedla, někteří velmi mile překvapili svými nápady, část z nich pouze použila příklady, které byly uvedeny učitelem k jednotlivým rolím (například otázky tazatele).

Pouze krátce pak žáci zkusili uhodnout alespoň pár hádanek, které musel řešit pan Bilbo. Pár z nich s malou nápovědou uhodli.

Přestože se práce s textem žákům ne zcela dařila, byli ochotní pracovat a svou roli splnit. Bylo zřejmé, že nejsou zvyklí s texty takovým způsobem pracovat, samotná četba ukázky jim dělala problémy (stěžovali si na délku).

Pro příště bude vhodné jednotlivé role promítnout rovnou na tabuli (v této hodině se tak dělo až ve chvíli, kdy žáci své role nepochopili po pouhém vysvětlení učitelem). Žáci evidentně potřebovali mít role pořád před sebou (svou roli totiž zapomínali i v průběhu práce potom, co už s ní chvíli pracovali). Na pováženou je i délka ukázky.

Hádky, které se v knize vyskytují, jsou náročné a záludné, neúspěch při hádání tak nebyl úplným překvapením. Hádky sloužily spíše pro rozptýlení po náročnější aktivitě v podobě práce s textem.

5.2 Sedmý ročník – Zaklínač – část 1

V této hodině jsme pracovali s aktivitami, které se pojily s knihou *Zaklínač*. Jako evokace byla použita aktivita s emoji pohádkami, které měli žáci hádat. Hádání pohádek je velmi bavilo a všichni se snažili zapojit.

Na tuto aktivitu jsme navázali brainstormingem o pohádkách. Žáci měli ve skupinkách sepsat odpovědi k otázkám, které se týkaly pohádek. Jednotlivé odpovědi jsme potom společně prošli a žáci některé své odpovědi vybrali a sepsali na tabuli (viz Přílohy). I tato aktivita probíhala plynule, žáci měli zajímavé nápady a ve skupinách se snažili zapojovat všichni.

Předešlý brainstorming sloužil jako pomůcka pro následující aktivitu. Žáci měli za úkol přepsat nebo vymyslet vlastní pohádku. Většina z žáků si vybrala známé pohádky, u kterých poté přepsala děj (průběh pohádky či postavy) nebo konec. Žáci opět pracovali ve skupinkách, v tomto případě se ale už ne všichni snažili zapojovat. Některé pohádky byly velmi povedené, u jiných se autor příliš nesnažil (viz Přílohy).

Následovala práce s textem, se kterým se pracovalo metodou čtení s předvídáním. Někteří žáci si nebyli jistí, co se od nich očekává, bylo tedy třeba zadání vícekrát vysvětlit. Opět se při odpovídání na otázky našlo několik dobrých postřehů a nápadů, u některých žáků byl zjevný nezáměr nebo nepochopení zadání či otázek. Většinou ale převládala nejistota, jak s textem naložit, a to se promítlo do odpovědí.

Z hodiny bylo zřejmé, že žáci raději pracují společně a při diskuzi, psaní a samostatná práce je dostatečně nemotivovala a písemný projev se jim nechtěl psát. Diskuze a nápady však byly zajímavé a žáci se alespoň v první polovině hodiny snažili spolupracovat. Pro některé mohla být ukázka příliš náročná, danou metodu práce neznali a nebyli si tak jistí, co mají dělat. Pro příště bude tedy potřeba více se zamyslet nad výběrem ukázky, formulaci otázek a přiblížení metody práce.

5.3 Sedmý ročník – Zaklínač – část 2

Druhá hodina v sedmém ročníku probíhala plynule, žáci už nebyli překvapeni přítomností nového učitele a prací, která je čekala.

Žákům byla předložena ukázka z knihy *Zaklínač*, kterou po přečtení přepisovali z pohledu jiné postavy. Nejprve byli zmateni zadáním a některým se úkol zdál být moc složitý. Po uvedení příkladů, jak by se dala ukázka přepsat a konkrétního příkladu z vlastní zkušenosti s jinou ukázkou, žáci zadání pochopili a dali se do psaní. V průběhu čtení se žáci doptávali na některá slova, která neznali. Výsledné texty byly milým překvapením. Většina z nich text až příliš přepisovala, někteří ale využili potenciál ukázky a velmi dobře si s úkolem poradili. Tři nejvíce nápadité přepisy se nachází v Přílohách.

Následující aktivita byla spíše výtvarná a žákům sloužila jako odpočinková. Nejprve proběhl brainstorming na téma heraldika (což byl pojem všem žákům neznámý). Krátce jsme se pobavili o tom, jak erby vznikaly a co si na ně rody dávaly za symboly. Žáci se pak dali do tvorby vlastních erbů, se kterými si většina z žáků vyhrála (viz Přílohy).

Pouze krátce jsme se zabírali další aktivitou, která se týkala přesahu do etiky. Žáci se měli zamyslet nad tím, co si představí pod pojmy dobro a zlo. Na tuto diskuzi už nám ale nezbyl prostor.

Hodina probíhala plynule a žáci projevovali větší iniciativu než na naší první společné hodině. Neočekávané zdržení se objevilo při přepisování ukázky, které žákům zabralo větší část hodiny, podobně jako tvorba vlastních erbů, se kterými si žáci dávali větší práci, než bylo očekáváno. Jejich úsilí a píle se pak projevila ve výsledných pracích, které byly poctivě zpracované a tedy velmi potěšující.

5.4 Osmý ročník – Naslouchač

Po krátkém úvodu, ve kterém byl osmákům vysvětlen účel dané hodiny, žáci obdrželi text z knihy *Naslouchač*. Jejich úkolem bylo si text přečíst a poté zapsat svou bezprostřední reakci – metoda práce čtenářských dopisů. Někteří žáci s popsáním svých postřehů a pocitů neměli problém, někteří potřebovali více postrčit. K dispozici jim byly dány návodné otázky nebo nedokončené věty, které mohli použít (např. postavy se mi líbily, protože ..., tato část mě šokovala, protože...). V odpovědích se převážně nacházely zajímavé postřehy, které se nejčastěji týkaly témat svobody, žáky často zarážela a šokovala zmínka o ghettu, předpokládaly, že dívky v ukázce nejsou svobodné, žáci o ně měli strach nebo k nim pociťovali lítost. Velká část z těchto kladných odpovědí zmiňovala zájem o další čtení této knihy. Jen málo z odpovědí bylo negativních, většina si stěžovala na délku textu či jeho nesrozumitelnost. Žáci

byli vybízeni k doplnění dopisu spolužáka například o otázky, jen málo se ale k tomuto kroku odhodlalo. Práce žáků viz Přílohy.

V krátké diskuzi jsme se zabývali zasazením příběhu. Žáci měli přijít na to, kdy se asi daný úryvek odehrává a kde. Většině z nich text evokoval 2. světovou válku, především kvůli zmínce o vojácích a ghettu. Po dodání kontextu učitelem byli žáci překvapeni, že se příběh odehrává v budoucnosti a jakým způsobem k útlaku lidí z ghett došlo. Zaráželo je potom rozdělení světa a lidí na dva národy a způsob, jakým se k sobě chovají. Jen málo si ale úryvek dokázali propojit s dnešní realitou. Většinou se jejich poznámky týkaly právě probíhajícího konfliktu na Ukrajině apod.

Následoval brainstorming ve skupinách týkající se ekologických problémů. Žáci měli zprvu problém uvědomit si, co jsou to ekologické problémy a čeho se mohou týkat. Opět se jim nejvíce vybavoval konflikt na Ukrajině, covid nebo inflace. Po dotazu, co to ta inflace je, žáci sami pořádně neznali odpověď. Po dotazu, proč je napadla právě inflace, vyšlo najevo, že si žáci tento pojem pamatují z televize a televizních novin. Nakonec ale přišli na několik ekologických problémů, se kterými se svět potýká. Žáci své postřehy sepisovali na papír, následně je přečetli a vybrali jeden, který zapsali na tabuli (viz Přílohy). Krátce jsme se zamysleli, jak se dají takové problémy řešit, ale žáci si touto problematikou nebyli příliš jisti a napadalo je jen málo způsobů, jak daný problém řešit.

Obecně by se dalo říct, že si žáci vedli velmi dobře při psaní dopisů, jejich postřehy byly překvapivé a zajímavé. Diskuze v menších skupinkách probíhala dobře soudě dle jejich zápisků, společná diskuze už ale vážla, žákům se příliš nechtělo vyjadřovat vlastní nápady či názory. Někteří žáci měli problémy s pochopením textu, čtení ukázky se tak vcelku protáhlo. Potěšující bylo zjištění, že se velké většině žáků ukázka líbila a zajímali se o její pokračování.

Pro příště by bylo vhodné ukázku o něco zkrátit, aby délka žáky příliš neodrazovala od čtení. Aby se zamezilo ztrátě času, je vhodné žákům předložit návodné otázky, ty ale rovnou doplnit o nedokončené věty, které při psaní pomohou i méně zdatným čtenářům.

5.5 Devátý ročník – Fénixův řád

Devátý ročník se ve zkráceném čase podíval blíže na témata spojená s mediální výchovou. K tomuto účelu bylo využito ukázky z knihy *Fénixův řád*.

Většina žáků příběh Harryho Pottera znala (menší část z knižní podoby, většina z filmové). Pro ty, kteří nebyli s příběhem příliš obeznámeni, byl pátý díl série krátce shrnut. Žákům se pak lépe pracovalo se zadanými otázkami, které vzhledem k návrhu projektu počítaly se znalostí knihy. Následující otázky, které se vztahovaly k ukázce, už žákům nečinily žádné potíže. Otázky týkající se postav či příběhu samotného byly často podobné, lišily se především odpovědi po čtení, které se více týkaly názorů a zkušeností žáků. Překvapivé bylo, že část žáků celebrity a s nimi spojovaná média příliš nesledují, převažovala ale část, která podobná média sleduje (viz Přílohy).

Po dokončení práce nám nezbýval čas na další aktivity, proběhly tedy pouze ústně a ve zkrácené verzi. Žákům se líbilo propojení knihy, respektive ukázky s naším světem (médií, celebritami apod.), podobné souvislosti je při sledování filmu či čtení knihy nenapadly. Při otázkách ohledně ověřování informací vyšlo najevo, že pouze málo žáků si přečtené informace dohledává a ověřuje. Žáci se tedy společně zamýšleli nad způsoby, jak informace ověřovat, co jsou důvěryhodné zdroje a podobně.

Hodina s devátým ročníkem probíhala bez komplikací, bohužel pro splnění úkolů ale nebyl dostatek času, větší část aktivit probíhala pouze ústně a zkráceně. Úkoly spojené s ukázkou probíhaly hladce, žáci otázky chápali a propojování knihy s realitou je dle jejich slov velmi bavilo. Líbila se jim forma práce, která byla pro ukázkou zvolena. Sami uznali, že by si na informace získávané online měli dávat větší pozor a více s nimi pracovat. Většina ale namítala, že si podobné věci čtou a vyhledávají, aby si odpočinuli, ne aby si něco dohledávali. Přesto uznali, že dovedou média se čtenáři či sledujícími manipulovat a že je to problém, který se jich blízce dotýká.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá využitím projektového vyučování se zapojením fantasy literatury se zaměřením na český jazyk na 2. stupni základní školy.

Cílem teoretické části bylo popsat projektové vyučování a fantasy literaturu. První kapitola charakterizovala projektové vyučování, jeho výhody a nevýhody a jednotlivé části, které se pojí s tvorbou a realizací projektu. Následující kapitola se věnovala historii projektového vyučování, a to z pohledu prostředí zahraničního i českého.

V praktické části jsme se věnovali návrhu projektu, který by v sobě propojoval formu projektového vyučování s fantasy literaturou. Knihy pro výběr splňovaly určitá kritéria, která byla pro projekt důležitá. V průběhu projektu jsme se věnovali především českému jazyku ale i mezipředmětovým vztahům, rozvoji různých kompetencí, zaměřovali jsme se na vlastní projevy žáků. Prostor byl pro samostatnou i skupinovou práci, kterými se žáci taktéž rozvíjeli. V projektu nebyl opomíjen rozvoj kreativity žáků a především seberozvoje. K projektu byly navrženy konkrétní výchovně vzdělávací cíle a projekt směřoval k jejich naplnění. Cílem bylo vytvořit komplexně zaměřený projekt, který by poskytoval prostor k výše zmiňovanému. Věříme, že se nám tento cíl podařilo naplnit. Projekt využívá plného potenciálu knih i možností projektového vyučování v rámci českého jazyka. Značná část projektu se věnuje i dalším předmětům prostřednictvím témat, které poskytovaly vybrané knihy. Projekt tak nenásilnou formou propojuje jednotlivé předměty a témata prostřednictvím různých metod práce.

Došlo k částečné realizaci projektu, která probíhala ve všech ročnících 2. stupně. Tato realizace přinesla překvapivé výsledky v podobě práce žáků, kteří svými postřehy, nápady a vlastní projevy dokázali, že metody, knihy a potažmo ukázky byly pro projekt zvoleny adekvátně. Z realizace také vyplývá, že žáci nejsou na podobné metody zvyklí, zprvu byli novým přístupem překvapeni a v zadaných úkolech se necítili příliš komfortně. Značné části žáků také dělala problém samotná četba textů, a to napříč jednotlivými ročníky. Usutečněné hodiny a práce žáků ale shledáváme uspokojivými (soudě podle výsledků v podobě práce žáků a jejich reakcemi v hodině). Nevýhodou této realizace bylo bezpochyby vytržení jednotlivých úkolů z kontextu navrženého projektu. Jednotlivé aktivity navíc počítají s jinou časovou dotací, než kterou jsme měli při realizaci k dispozici. Problémem byla i částečná nechuť žáků přemýšlet nad textem hlouběji a více s ním pracovat, což se ale nevyskytovalo příliš často.

Projektové vyučování, které je v českých školách stále spíše okrajovou formou výuky, poskytuje jiný přístup k učivu a učení, než na jaký jsou naši žáci zvyklí. Vytváří prostor k novému objevování a poznávání, které se ani zdaleka netýká pouze vědomostí žáků. Zaměření na rozvoj žáků z vícero aspektů je nespornou výhodou, kterou frontální výuka nemůže poskytnout. Obměna metod a naplňování cílů projektové výuky je vítanou změnou, kterou žáci základních škol potřebují, a jak z realizace vyplývá, i oceňují.

Seznam použitých zdrojů a literatury

ADAMOVIČ, Ivan. *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Praha: R3, 1995. ISBN 80-85364-57-3.

ADEYEMI, Tomi. *Děti krve a kostí*. Přeložila Veronika VOLHEJNOVÁ. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-228-2.

BARTLETT, Sarah. *Mýty a báje od A do Z: všechno, co chcete vědět o mytologii celého světa*. V Praze: Metafora, 2009. ISBN 978-80-7359-220-2.

Bidfood Czech Republic s.r.o.. In: Youtube [online]. 30. 4. 2019 [cit. 31. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vi2W528BtGQ>

CLUTE, John a John GRANT. *The Encyclopedia of Fantasy* [online]. US: Orbit books, 1997 [cit. 2022-03-31]. ISBN 978-1-85723-368-1. Dostupné z: https://sf-encyclopedia.com/entry/encyclopedia_of_fantasy_the

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČABRADOVÁ, Věra, František HASCH, Jaroslav SEJPKA a Ivana VANĚČKOVÁ. *Přírodopis: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 978-80-7238-211-8.

DĚDINOVÁ, Tereza. *Po divné krajině: charakteristika a vnitřní členění fantastické literatury*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7871-0.

DĚDINOVÁ, Tereza, ed. *Na rozhraní světů: fantastická literatura v mezioborovém zkoumání*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8441-4.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 987-80-246-1620-9.

Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1997). Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, 06(1), pp. 37-45.

HARRIS, Joanne. *Znamení run*. V Praze: Knižní klub, 2008. ISBN 978-80-242-2057-4.

Chlupáč, A. (2006). Reflexe projektové metody vyučování žákem na základní škole. *Pedagogická orientace*, 16(3), pp. 40-45.

JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK a Petr KNECHT. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-194-2.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 3. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.

Keanu Reeves napsal komentář o životě, který ohromil celý svět. *Lajkitcz* [online]. 2016 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://www.lajkit.cz/osobni-rozvoj/item/491-keanu-reeves-napsal-komentar-o-zivote-ktery-ohromil-cely-svet>

KEENE, Michael. *Světová náboženství*. Vyd. 2. Přeložil Dušan ZBAVITEL. V Praze: Knižní klub, 2008. ISBN 978-80-242-2137-3.

KUBÍNOVÁ, Marie. Projekty ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2005, [cit. 2022-03-31]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html>. ISSN 1802-4785.

KUDLÁČ, Antonín K. K. *Anatomie pocitu úžasu: česká populární fantastika 1990-2012 v kulturním, sociálním a literárním kontextu*. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-764-6.

KUDLÁČ, Antonín K. K. Česká žánrová literatura (sci-fi a fantasy). *Czech Lit* [online]. 7. 12. 2018 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/feature/ceska-zanrova-literatura-sci-fi-a-fantasy/>

LE GUINOVÁ, Ursula K. *Proč číst fantasy, jak to, že zvířata v knížkách mluví, a odkdy se Američané bojí draků*. Praha: Gnóm!, 2019. ISBN 987-80-88299-06-6.

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

MORAVCOVÁ, Nikol. [@nikolmoravcova]. (27. 11. 2020). *Bez čeho nevyjdeš ven?* [fotografie]. Instagram. Převzato z <https://www.instagram.com/p/CIggsbvjh-B/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

MORAVCOVÁ, Nikol. [@nikolmoravcova]. (29. 9. 2017). *PEVNOST BOYARD*. [fotografie]. Instagram. Převzato z <https://www.instagram.com/p/BZny2X-DmIJ/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

NEFF, Ondřej a Jaroslav OLŠA. *Encyklopedie literatury science fiction*. Praha: AFSF, 1995. ISBN 8085787903.

New Tulkas. In: Youtube [online]. 3. 1. 2013 [cit. 15. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=JfEcgke5WCg>

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

Original Soundtrack. In: Youtube [online]. 1. 11. 2019 [cit. 15. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AdO18H2LCXk&list=PLDisKgcAC4SSenZ-mbfOTqF3ns-JmVwM>

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-x.
PRATCHETT, Terry, PRINGLE, David, ed. *Fantasy: encyklopedie fantastických světů; hlavní předmluva Terry Pratchett; hlavní editor David Pringle*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01126-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ROWLING, J. K. *Harry Potter a Fénixův řád*. 2. vyd. Přeložil Pavel MEDEK. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03276-4.

SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Vydání třetí. Přeložil Stanislav KOMÁREK, přeložil Jiří PILCH. Petřvald: Leonardo, 2015. Fantasy (Leonardo). ISBN 978-80-7477-057-9.

SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Vydání třetí. Přeložil Stanislav KOMÁREK, přeložil Jiří PILCH. Petřvald: Leonardo, 2016. Fantasy (Leonardo). ISBN 978-80-7477-059-3.

STEHLÍKOVÁ, Petra. *Naslouchač*. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-383-9.

TOLKIEN, J. R. R. *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Ilustrované vyd. 2., V Argu 1., rev. Ilustroval Alan LEE, přeložil František VRBA. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-802-8.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 987-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VEČEŘA, Jaroslav. *Rasismus je, když ...: Ta naše povaha česká. IVysílání: iVysílání - televize, pořady a videa online/Česká televize* [online]. Ostrava, 2007 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1100627928-ta-nase-povaha-ceska/407235100011003/>

Zlepšení kvality ovzduší zlepšuje zdraví a produktivitu lidí. *Evropská agentura pro životní prostředí* [online]. Kodaň, 08.04.2021 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://www.eea.europa.eu/cs/signaly/signaly-2020/articles/zlepseni-kvality-ovzdusi-zlepsuje-zdravi>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Hobit – deník

Příloha č. 2 – Hobit – ukázka z knihy

Příloha č. 3 – Hobit – ukázky na výpravu

Příloha č. 4 – Znamení run – ukázka z knihy – charakteristika

Příloha č. 5 – Znamení run – porovnávání mytologií – pracovní list

Příloha č. 6 – Znamení run – ukázka z knihy – porovnávání

Příloha č. 7 – Zaklínač – emoji pohádky

Příloha č. 8 – Zaklínač – ukázka z knihy – přepis z pohledu jiné postavy

Příloha č. 9 – Zaklínač – erby

Příloha č. 10 – Zaklínač – ukázka z knihy – čtení s předvídáním

Příloha č. 11 – Zaklínač – menší zlo

Příloha č. 12 – Zaklínač – ukázka z knihy – nářečí

Příloha č. 13 – Nasloucháč – ukázka z knihy – čtenářské dopisy

Příloha č. 14 – Nasloucháč – práce s textem – INSERT

Příloha č. 15 – Děti krve a kostí – ukázka z knihy – podvojný deník

Příloha č. 16 – Děti krve a kostí – práce s textem

Příloha č. 17 – Děti krve a kostí – božstvo

Příloha č. 18 – Fénixův řád – ukázka z knihy – otázky před, při a po čtení

Příloha č. 19 – Fénixův řád – 5 klíčových otázek

Příloha č. 20 – Závěrečné hodnocení – dotazník

Příloha č. 21 – Práce žáků – Zaklínač – brainstorming

Příloha č. 22 – Práce žáků – Zaklínač – vlastní přepis pohádky

Příloha č. 23 – Práce žáků – Zaklínač – čtení s předvídáním

Příloha č. 24 – Práce žáků – Zaklínač – heraldika

Příloha č. 25 – Práce žáků – Zaklínač – přepis ukázky z pohledu jiné postavy

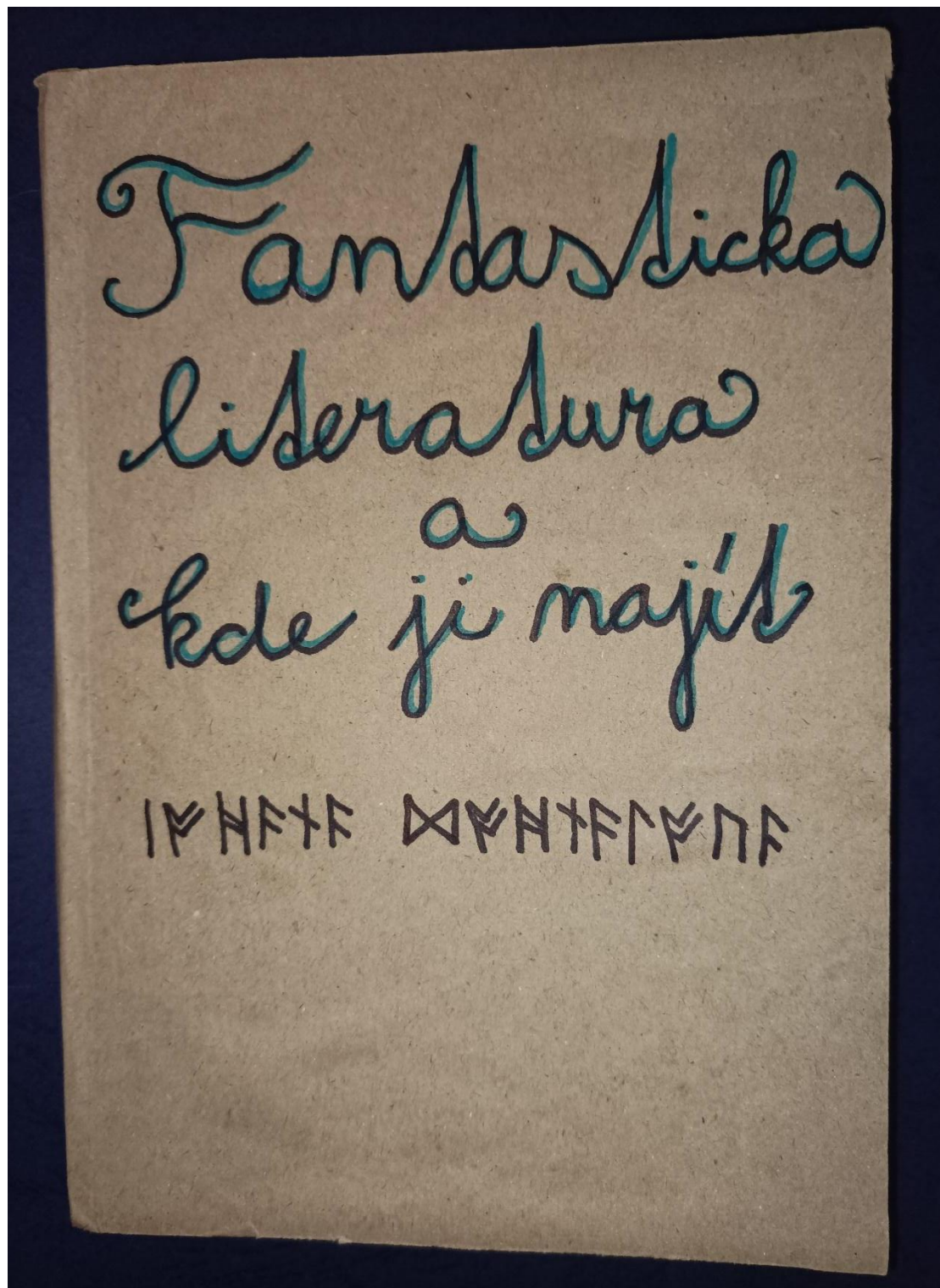
Příloha č. 26 – Práce žáků – Nasloucháč – čtenářské dopisy

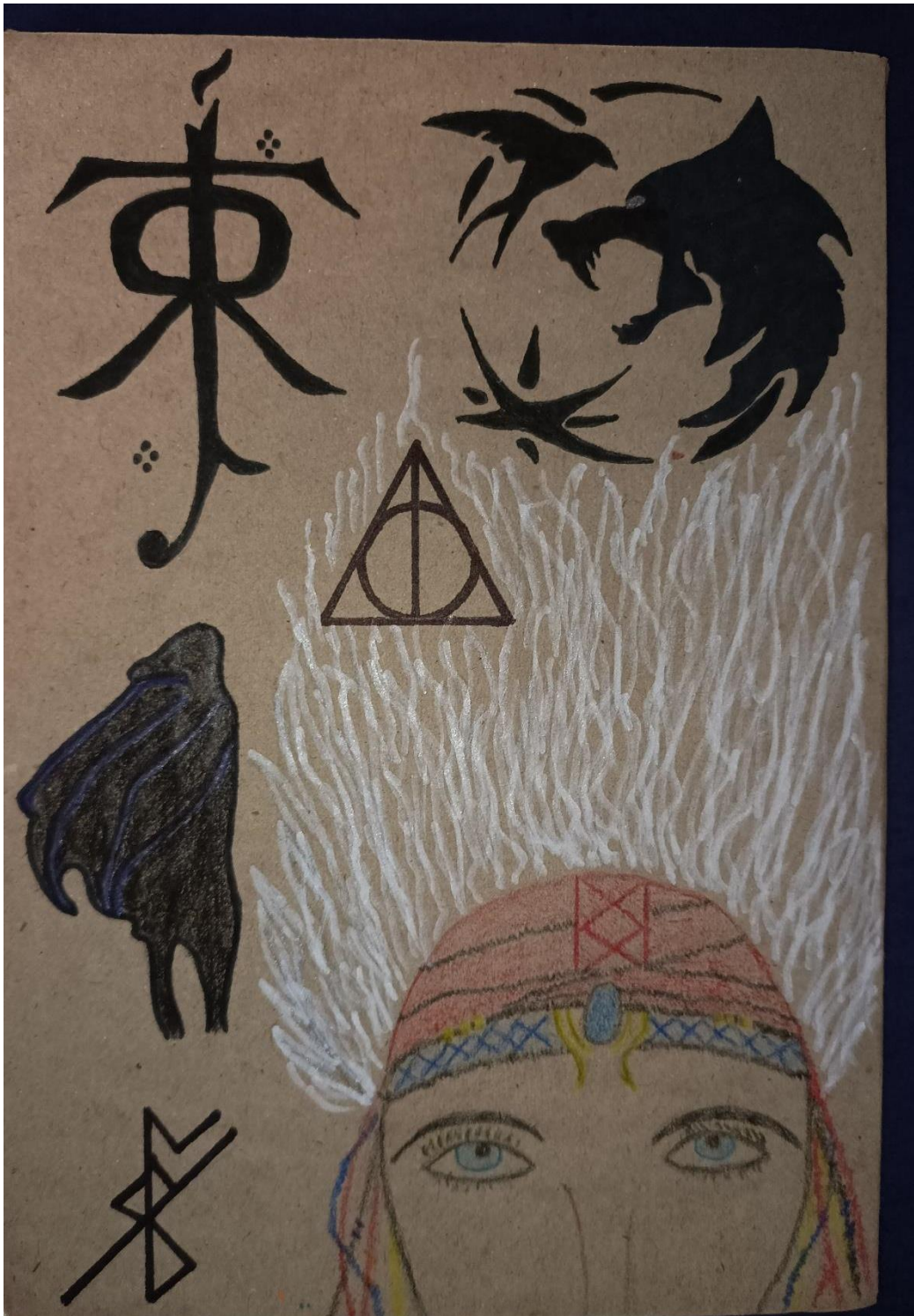
Příloha č. 27 – Práce žáků – Nasloucháč – brainstorming

Příloha č. 28 – Práce žáků – Fénixův řád – otázky před, při a po čtení

Přílohy

Příloha č. 1 – Hobit – deník





J.R.R. Tolkien - HOBIT

Na knize se mi líbilo ...

Oblíbila jsem si ...

Prekvapilo mě ...



1) Trorba deníků

Tato aktivita se mi líbila, protože ...

2) Dělení do skupin

Naše společenství se jmenuje ...

Patří do něj ...

Příloha č. 2 – Hobit – ukázka z knihy

„Tak tohle je Temný hvozd!“ poznamenal Gandalf. „Největší z pralesů severního světa. Doufám, že se vám líbí. A teď musíte poslat zpátky tyhle znamenité poníky, které jste si vypůjčili.“

Trpaslíci začali reptat, ale čaroděj je napomenul, aby nebyli bláhoví. „Meddéd není tak daleko, jak se vám zřejmě zdá, a v každém případě byste měli splnit slib. Poněvadž dovede být strašný nepřítel. Pan Pytlík má bystřejší oči nežli vy, jestli jste každou noc po setmění neviděli velikého medvěda, jak nás provází nebo sedá při měsíci opodál našich táborů a pozoruje nás. Nejen proto, aby vás střežil a chránil, ale taky proto, aby si hlídal svoje poníky. Meddéd je třeba váš přítel, ale svoje zvířata miluje jako své vlastní děti. Nemáte ani zdání, jakou vám prokázal laskavost, když na nich nechal jet trpaslíky tak daleko, a tak rychle, ani si nedovedete představit, co by vás potkalo, kdybyste se pokusili vzít si je do lesa.“

„A co váš kůň?“ namítl Thorin. „O něm nemluvíte, že ho pošlete zpátky.“

„Nemluví, protože ho taky nepošlu.“

„Tak co bude s vaším slibem?“

„Ten dodrším. Nepošlu koně zpátky, protože na něm pojedu!“

V té chvíli si uvědomili, že je Gandalf na pokraji Temného hvozdu opustí, a byli z toho zoufalí. Jenže ho ničím nemohli pohnout, aby své rozhodnutí změnil.

„Tohle všechno jsme si přece už vyřídili, když jsme přistáli na Skalbalu,“ řekl jim. „Nemá cenu mě přemlouvát. Jak jsem vám už pověděl, mám nějakou naléhavou záležitost na jihu a už jsem se s vámi beztak dost zdržel. Třeba se spolu setkáme, než vaše výprava skončí, a samozřejmě třeba taky ne. To záleží na vašem štěstí, na vaší kuráži a na vašem zdravém rozumu. Kromě toho s vámi posílám pana Pytlíka. Jak jsem vás už upozornil, je v něm víc, než byste řekli, a vy se o tom co nevidět přesvědčíte. Tak se vzchopte, Bilbo, a netvařte se tak ztrápeně! Rozveselte se, Thorine a společnosti! Vždyť je to koneckonců vaše výprava. Myslete na poklad, který vás čeká na jejím konci, a zapomeňte na hvozd a na draka, aspoň do zítřejšího rána!“

Nazítří ráno jim opakoval totéž. Rozdělili zavazadla tak spravedlivě, jak jen dokázali, ačkoli Bilbo si myslel, že jeho příděl je protivně těžký, a vůbec se mu nelíbilo pomýšlení, že se bude trmáčet dlouhé míle s takovou zátěží na zádech.

„Jen žádné strachy!“ chlácholil ho Thorin. „Ulehčí se vám až moc brzy. Čekám, že zanedlouho si budeme všichni přát, aby naše zavazadla byla těžší, až nám budou docházet potraviny.“

A tak se konečně rozloučili s poníky a obrátili jim hlavy k domovu. Poníci vesele odklusali, zřejmě náramně rádi, že se mohou otočit oháčkami k Temnému hvozdu. Když mizeli z dohledu, Bilbo by byl přísahal, že se ze stínu stromů vynořilo něco jako medvěd a rychle si to šinulo za nimi.

Teď jim dal sbohem i Gandalf. Bilbo seděl na zemi, cítil se hrozně nešťastný a strašně rád by byl seděl vedle čaroděje na jeho vysokém koni. „Sbohem!“ loučil se Gandalf s Thorinem. „A šťastnou cestu vám všem! Teď se musíte dostat přímo přes les. Nesejděte ze stezky!“

„Musíme opravdu tím hvozdem projít?“ zanařikal hobit.

„Ano, musíte,“ odpověděl čaroděj, „jestli se chcete dostat na druhou stranu. Musíte buďto projít, nebo se vzdát svého podniků. A já vám teď nedovolím couvnout, pane Pytlíku. Je mi hanba, že vás to vůbec napadlo. Musíte se přece místo mě postarat o všechny tyhle trpaslíky,“ zasmál se.

„Ne, ne!“ bránil se Bilbo. „Tak jsem to nemyslel. Myslel jsem, jestli se hvozd nedá nějak obejít?“

„To se dá, jestli se chcete plahočit nějakých dvě stě mil oklikou na sever nebo dvakrát tak daleko na jih. Ale bezpečnou cestu byste tam stejně nenašli. Držte se lesní stezky, hlavy vzhůru, doufejte v to nejlepší, a jestli budete mít obrovské štěstí, možná že se vám jednou podaří vyjít z hvozdů a uvidět pod sebou Dlouhé močály a za nimi vysoko na východě Osamělou horu, kde žije ten starý dobrák Šmak, který vás, doufejme, nečeká.“

„To jste nás náramně povzbudil,“ zabručel Thorin. „Tak sbohem! Jestli nechcete jít s sebou, uděláte líp, když se s námi rozloučíte bez dalších řečí!“

„Spánembohem, a opravdu šťastnou cestu!“ popřál jim Gandalf, otočil koně a rozjel se k západu. Ale nemohl odolat pokušení mít poslední slovo. Než odjel úplně z doslechu, obrátil se, přiložil si ruce k ústům a zavolal na ně. Slyšeli jeho hlas zeslabený vzdáleností: „Šťastnou cestu! Chovejte se slušně, dávejte si na sebe pozor – a NEOPOUŠTĚJTE STEZKU!“

Potom odcválal a brzy jim zmizel z dohledu. „Spánembohem a už ať jste pryč!“ bručeli trpaslíci, tím dopálenější, že je rozloučení s ním opravdu zdrtilo. Teď nastával nejnebezpečnější úsek celé jejich pouti.

Zdroj: TOLKIEN, J. R. R. *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Praha: Argo, 2006. s. 126-129
(upraveno)

„Šnad abyšme še tady pošadili a trošku ši š tím poklábošili, můj milášku? Šnad to má rádo hádanky, šnad jo, ne?“

- Poznáváte, kterého dobrodružství se toto stanoviště týká? Co pan Bilbo prožil?

„Mušíme ši š tím dát šoutěž, můj milášku! Když še milášek žeptá, a ono to neuhodne, tak to šníme, můj milášku. Ještlí še to zeptá náš, a my neuhodneme, tak tomu uděláme, co to bude chtít, platí? Ukážeme tomu ceštu ven, tak!“

- Pokud uhodnete Glumovi hádanky, dostanete další kousek mapy, který vás zavede na další stanoviště

- 1) Kořeny má škruté v žemi,
vypíná še nad jedlemi,
štoupá pořád výš a výš,
ale růšt ji nevidíš.
- 2) Třicet běloušů na rudé líše,
napřed žvýkají,
potom dupají,
a pak stojí tiše.
- 3) Bež hlašu pláče,
bež nehtů štípá,
běž nohou škáče,
bež pyšků pípá.
- 4) K oku v tváři blankytné se točí
V tváři zelené zas jiné oči.
První oko na to vece:
„Ty mi podobné jsou přece,
Jenže jsou to oči nižší
Než já – oko v téhle výši.
- 5) Není ji vidět, není ji cítit,
Není ji šlyšet, nejde ji chytit.
Je ža hvězdami a pod horami
A vyplňuje práždné jámy.
Byla tu předtím a přijde pak
a nakonec ti vytře žrak.
- 6) Bez klíče a víka schránka pokladní,
A přece je zlatý poklad v ní.
- 7) Nemá plíce, přece dýchá,
Študená a věčně tichá,
Věčně pije na švé ždraví
V brnění, co nerežaví.
- 8) Beznožka leží na jednonožce,
Dvounožka sedí na třínožce,
Čtyřnožka dostane zbytek.
- 9) Všechny žere, všechno še v něm
žtrácí,
Štromy, květy, žvírata i ptáci;
Hryže kov i pláty ž ocele,
Tvrdý kámen na prach šemele;
Měšta rožvalí a krále školí,
Vyšokánšké hory švrhne do údolí.
- 10) Co to mám v kapse?

Zdroj: TOLKIEN, J. R. R. *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Praha: Argo, 2006. s. 56–60
(upraveno)

Přeložte runový nápis, abyste se dostali k pokladu. S překladem vám pomůže následující kus mapy a ukázka z knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*.

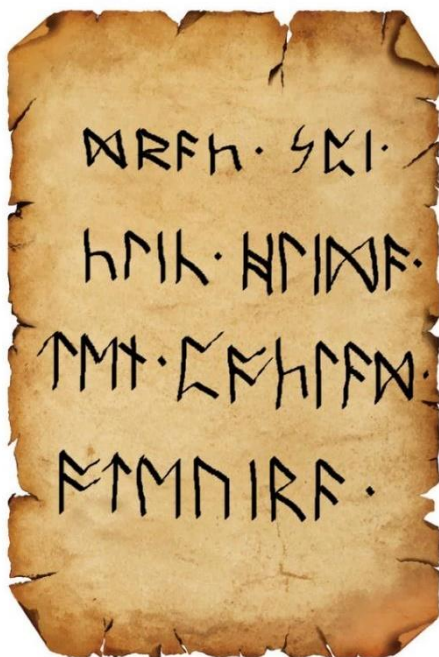


jako široký dorůstající stříbrný srpek. Elrond zvedl mapu a bílý jas jí prosvítil. „Co je tohle?“ podivil se. „Tady jsou měsíční litery, vedle těch obyčejných run, které říkají: ‚Dveře pět stop vysoké a tři mohou projít vedle sebe.‘“

„Co jsou to měsíční litery?“ zeptal se hobit všecek vzrušený. Miloval mapy, jak jsem vám už řekl, a taky miloval runy a písmena a krásný rukopis, třebaže když psal sám, vypadalo to trochu jako vyzábělé muří nohy.

„Měsíční litery jsou runové písmo, jenže je nemůžete uvidět,“ řekl Elrond, „když se na ně díváte přímo. Jsou vidět, jenom když je prosvěcuje měsíc, a co víc, u těch složitějších to musí být měsíc ve stejné fázi a ve stejném ročním období jako toho dne, co byly napsané. Vynašli je trpaslíci a psali je stříbrnými pery, jak vám mohou potvrdit vaši přátelé. Tyhle někdo jistě psal ve svatojánské noci při dorůstajícím měsíci před dávnými časy.“

Runový nápis, který musíte rozluštit:



Příloha č. 4 – Znamení run – ukážka z knihy – charakteristika

pohled připomínal ženu, kterou ztratil. Byl to také důvod, proč si Maddy jako jediná z obyvatel městečka všimla cizince v širokém klobouku, krácejícího po cestě – a krácejícího ne do Malbry, jak by člověk předpokládal v den trhu o slunovratu, ale opačným směrem, k Vrchu Červeného koně.

Cizinci se v Malbry objevovali zřídka, ani ve dnech trhu se moc neukazovali. Většina kramářů se objevovala pravidelně z určitého místa – přimášeli sklo a kovové výrobky od Jezdci; eben z Jižních krajů; ryby z Ostrovů; kořeni z Dálné země; kůže a kožšinny ze vzdáleného Severu.

Ale jestli je to kramář, pomyslela si Maddy, pak cestuje nalehko. Neměl ani koně, ani mlu, ani vůz; šel rychle, ale špatným směrem. S těmi rozčuchanými vlasy a drsným obličím mohl pocházet z Dálných zemí. Už o nich slyšela od pocesťných, na cestách se potkávali a obchodovali spolu lidé nejrůznějších druhů, ale ještě nikdy žádného neviděla; tihle divoši z mrtvých zemí za Koncem světa, tak nevědomi, že ani nedokázali mluvit civilizovaným jazykem. Mohl také pocházet z Divokých zemí, kde byli všichni namalováni nanodro; nebo to mohl být blázen či malomočný nebo lupič.

Když ji cizinec nímul, sklouzla ze stromu a v bezpečné vzdálenosti ho sledovala, držela se při kerich na kraji cesty a sledovala ho pomocí runy *Bjarikan*.

Možná je to voják, veterán nějaké války v Dalekých zemích; stál si klobouk do čela, ale i tak Maddy viděla, že má přes oko pásku, která mu zakrývala levou stranu obličeje od obočí k čelisti. Stejně jako cizinci z Dálných zemí byl i on vysoký a tmavý a Maddy si se zájmem povšimla, že ačkoliv mu tmavé vlasy šedivěji, nepolyhuje se jako starý muž.

Ani jeho barvy neukazovaly na starce. Maddy zjistila, že za starými lidmi často zůstávají chabé stopy a že hloupí lidé nezanechávají téměř žádnou stopu. Znamení tohoto muže ale bylo silnější, než jaké kdy viděla. Bylo vydatné a zářivě modré jako ledňáček a Maddy si uvědomila, že je pro ni těžké srovnat ten vnitřní

jas s šedivým, unaveným, uslým člověkem, který před ní kráčet směrem k Vrchu.

Sledovala ho dál, tíše a ze skrytu, a když se dostala až na vrchol kopce, schovala se za tři vysoké trávy a pozorovala ho, jak si lehá do stínu padlého kamene, jedním okem sleduje Červeného koně a v ruce drží malý zápisník, vázaný v kůži.

Mimicky ubíhal. Zdálo se, že muž pospává, tvář mu skrýval okraj klobouku. Ale Maddy věděla, že je vzhůru; čas od času si něco zapsal do notesu nebo obrátil stránku, a pak zase pozoroval Koně.

Konečně promluvil. Ne nahlas, ale tak, že ho Maddy slyšela. Hlas měl hluboký a příjemný, což by od Cizince ani trochu nečekala.

„No tak?“ pronesl. „Už jsi viděla dost?“

Divka se polekala. Věděla, že nevdala nejmenší zvuk; a pokud mohla říci, určitě se jejím směrem ani jednou nepodíval. Najednou se cítila trochu pošestile, že taď tak číhá za tsem trávy, a zvedla se, vzdorně se na něj zadívala.

„Nebojím se vás,“ vyňukla.

„Ne?“ opáčil Cizinec. „Možná bys měla.“

Maddy se na něj podívala a rozhodla se, že mu dokáže utéci, kdyby to bylo nutné. Znovu se posadila do měkké trávy, i když raději tak, aby byla dost daleko od něj.

Jeho zápisník, jak teď viděla, byl stochem listů a útržků, svázaných proužky kůže. Stránky byly popsané drobným, špičatým rukopisem. Maddy samozřejmě neuměla číst – sotvakdo z obyvatel městečka uměl, jen kněz a jeho učedníci, kteří ale četli jen Dobrou knihu, nic víc.

„Jste kněz?“ zeptala se konečně.

Cizinec se zasmál, ne moc příjemně.

„Tak voják?“

„Muž neodpověděl.“

„Přítel? Zoldák?“

Znovu nic. Cizinec si dál cosi poznamenával do notesu, občas přestával, aby si prohlížel Koně.

Ale Maddyina zvědavost už jednou byla podněcena. „Co se vám to stalo na obličeji?“ ptala se. „Jak jste přišel k tomu zranění? Ve válce?“

Teď se na ni Cizinec díval s netrpělivostí. „Tohle se stalo,“ odpověděl a sejmul pásku.

Chvilku na něj Maddy jen civěla. Ale nebylo to jen zjištění, zraněné oko, co jí unáležo. Bylo to nanodralé zranění, které začínalo těsně nad obočím a táhlo se dolů k levé lícni kosti.

7

Nebyl to úplně stejný tvar, jaký mělo její vlastní zranění zmatu, ale bylo zjevné, že má stejnou *podstatu*, a bylo to poprvé, co Maddy viděla něco takového u někoho jiného.

„Spokojená?“ zeptal se Cizinec.

Maddy zaplavilo obrovské vzrušení. „Co to je?“ vyňukla. „Jak jste k tomu přišel? Je to modř? Je to tetování? Narodil jste se s tím? Mají to všichni cizinci z Dálných zemí?“

Mrázivě se pousmál. „Copak ti maminka nikdy nevyprávěla, že zvědavost může zabíjet?“

Maddy zavrtěla hlavou. „Maminka umřela, když jsem se narodila.“

„Chápu. Jak se jmenuješ?“

„Maddy. A vy?“

„Můžeš mi říkat Jednooký,“ odpověděl.

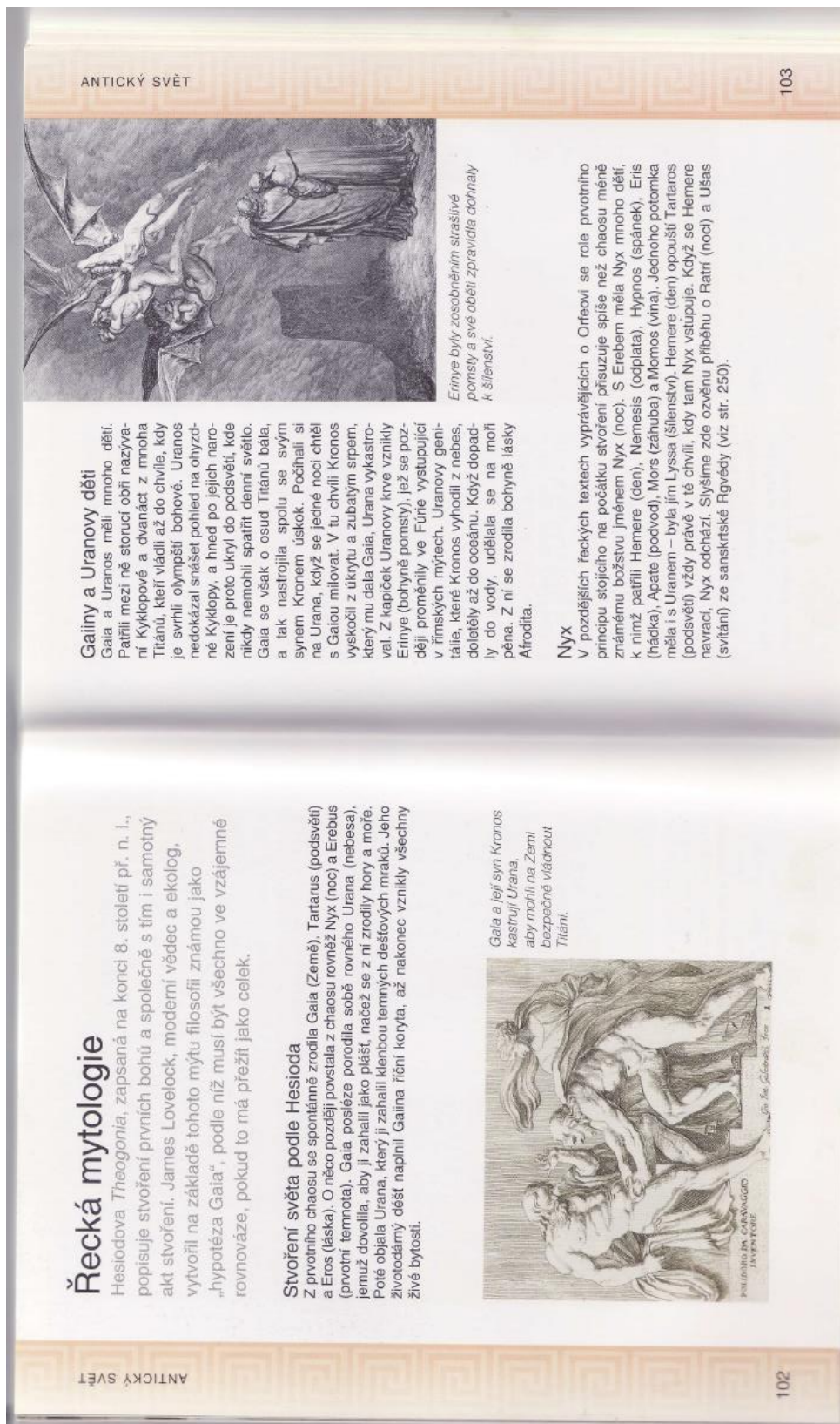
A pak Maddy rozevřela dlaně, pořád ještě umouněnou, jak lezla po větvích buku, a napřáhla k němu ruku.

22

Na vterínku se Cizincovo jediné oko pod širokým okrajem klobouku rozšířilo. Znamení na Maddyině ruce vyvířovalo výrazněji než jindy, pořád ještě rezavě zbarvené, ale teď po okrajích zářící

Příloha č. 5 – Znamení run – porovnávání mytologie – pracovní list

Porovnej:	Severská mytologie vs Řecká mytologie	
Vznik světa	+	-
Netvoři	+	-
Smrt a podsvětí	+	-
Putování	+	-
Vlastní nápady, postřehy, ...		



Řecká mytologie

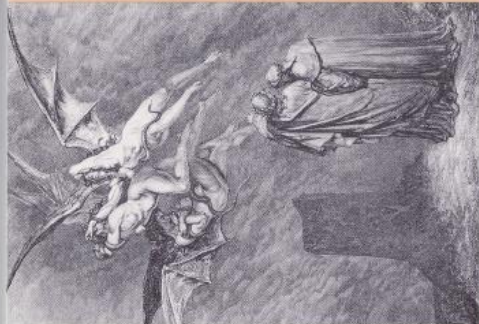
Hesiodova *Theogonia*, zapsaná na konci 8. století př. n. l., popisuje stvoření prvních bohů a společně s tím i samotný akt stvoření. James Lovelock, moderní vědec a ekolog, vytvořil na základě tohoto mýtu filosofii známou jako „hypotéza Gaia“, podle níž musí být všechno ve vzájemné rovnováze, pokud to má přežít jako celek.

Stvoření světa podle Hesioda

Z prvotního chaosu se spontánně zrodila Gaia (Země), Tartarus (podsvětí) a Eros (láska). O něco později povstala z chaosu rovněž Nyx (noč) a Erebus (první temnota). Gaia posléze porodila sobě rovného Urana (nebesa), jenž ji dovolila, aby ji zahall jako plášť, načež se z ní zrodily hory a moře. Poté objala Urana, který ji zahall klenbou temných deštových mraků. Jeho životodárný dešt naplnil Gaia říční koryta, až nakonec vznikly všechny živé bytosti.



Gaia a její syn Kronos kastrují Urana, aby mohli na Zemi bezpečně vládnout Titáni.



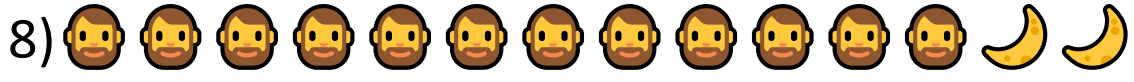
Erinye byly zosobněním strašlivé pomsty a své oběti zpravivla dohmalý k šilenství.

Gaiiny a Uranovy děti
Gaia a Uranos měli mnoho dětí. Patřili mezi ně stovci obřů nazývaní Kyklopové a dvanáct z mnoha Titanů, kteří vládli až do chvíle, kdy je svrhli olympští bohové. Uranos nedokázal snášet pohled na ohyzdné Kyklopy, a hned po jejich narození je proto ukryl do podsvětí, kde nikdy nemohl spatřit denní světlo. Gaia se však o osud Titanů bála, a tak nastrojila spolu se svým synem Kronem úskok. Počítali si na Urana, když se jedné noci chtěl s Gaiou milovat. V tu chvíli Kronos vyskočil z úkrytu a zubatým srpem, který mu dala Gaia, Urana vykastroval. Z kapiček Uranovy krve vznikly Erinye (bohyňné pomsty), jež se později proměnily ve Fúrie vystupující v římských mýtech. Uranovy genitálie, které Kronos vyhodil z nebes, doletěly až do oceánu. Když dopadly do vody, udělala se na moři pěna. Z ní se zrodila bohyňné lásky Afroditá.

Nyx

V pozdějších řeckých textech vyprávěcích o Orfovi se role prvotního principu stojícího na počátku stvoření přisuzuje spíše než chaosu méně známému božstvu jménem Nyx (noč). S Ereberem měla Nyx mnoho dětí, k nimž patřili Hemeře (den), Nemesis (odplata), Hypnos (spánek), Eris (háčka), Apate (podvod), Mors (záhuba) a Mormos (vína). Jednoho potomka měla i s Uranem – byla jím Lyssa (šilenství). Hemeře (den) opouští Tartaros (podsvětí) vždy právě v té chvíli, kdy tam Nyx vstupuje. Když se Hemeře navrácí, Nyx oddechává. Slysíme zde ozvěnu příběhu o Ratri (noč) a Ušas (svítání) ze sanskrtské Rgvédy (viz str. 250).

Příloha č. 7 – Zaklínač – emoji pohádky



Příloha č. 8 – Zaklínač – ukázka z knihy – přepis z pohledu jiné postavy

Jako obyčejně si ho nejdříve všimly kočky a děti. Mourovatý kocour, podřimující na sluncem prohřáté hranici dříví, se otřepal, zvedl kulatou hlavu, sklopil uši, zaprskal a zmizel v kopřivách. Tříletý syn rybáře Trigliho Dragomir, který na prahu chalupy dělal co mohl, aby si ještě víc umazal umazanou košilku, se rozplakal, usazené oči upřené na kolem projíždějícího jezdce.

Zaklínač se nesnažil předjet žebříňák se senem, jenž ucpal uličku. Jel pomalu. Za ním klopytal s nataženým krkem naložený osel a neustále napínal opratí uvázanou k hrušce sedla. Kromě běžných vaků nesl ušák na hřbetě ještě těžký, do houně zabalený balík. Šedobílý oslí bok byl ušpiněn černými šmouhami zaschlé krve.

Žebříňák konečně odbočil do vedlejší uličky vedoucí k sýpkám a k přístavu. Bylo z ní cítit brázu, dehet a dobytčí moč. Geralt pobídl koně. Nevšímal si tlumeného vyjeknutí prodavačky zeleniny, když zahlédla kostnatý pařát s velkými drápy visící zpod houně a houpající se v rytmu oslích kroků. Neohlédl se ani na zvětšující se hlouček lidí, který jej následoval v očekávání vzrušujícího zážitku.

Před fojtstvím bylo jako vždy plno vozů. Geralt seskočil ze sedla, poopravil si meč na zádech a přehodil nohu přes dřevěné zábradlí. Houf zvědavců utvořil půlkruh kolem osla. Fojtovo hulákání bylo slyšet až ven:

„Nejde to, povídám! Nejde, mor aby tě... Nerozumíš lidské řeči, pitomče?“

Geralt vstoupil dovnitř. Před malým, otylým a nyní hněvem zrudlým fojtem stál vesničan, jenž držel za krk zmítající se husu.

„Co... U všech bohů! To jsi ty, Geralte? Nešálí mě zrak?“ A znovu se obořil na sedláka: „Klid se s tím, burane! Ohluchls?“

„Pravili,“ koktal vesničan, pošilhávaje po nešťastné huse, „že pánu velkomožnému třeba cos dáti, ináč...“

„Kdo to řekl?“ zařval fojt. „Kdo? Já že беру úplatky? Nedovolím, říkám! A ven! Bud' vítán, Geralte.“

„Bud' zdrav, Caldemeyne.“

Fojt podal zaklínači ruku, druhou ho plácl po rameni.

„Nebyls tu už dobré dva roky, Geralte, není-liž pravda? Ty se taky nikde dlouho neohřeješ. Odkudpak jdeš? Ech, k ďasů, co na tom záleží, odkud kráčíš. Hej, podejte sem někdo pivo. Posad' se, Geralte, posad'. Máme tu zmatek, zítra je jarmark. Co nového, vyprávěj.“

„Později. Nejdřív pojd' se mnou.“

Dav lidí venku se rozrostl asi dvojnásobně, volný prostor kolem osla se však nezmenšil. Geralt rozbalil houni. Čumilové zahučeli a ucouvli. Caldemeyn otevřel ústa:

„U všech bohů, Geralte! Co je to?“

„Kikimora. Není na ni vypsána nějaká odměna, fojte?“

Caldemeyn přešlápl, oči upřené na seschlou černou kůži potaženou pavoukovitou postavu, na její skelné oči se svislými zřítelnicemi a jehlovitá zubiska ve zkrvavené tlamě.

„Kde... Odkud to...“

„Pod náspem asi tak čtyři míle před městečkem. V mokřinách. Museli tam mizet lidé, Caldemeyne, děti.“

„Pravda, to souhlasí. Ale nikdo... Kdo by si pomyslel... Hej, lidičky, běžte si po své práci! To není žádný tyjatr! Zakryj to, Geralte. Slétají se na to mouchy.“

Zdroj: SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Petřvald: Leonardo, 2015. Fantasy (Leonardo). s. 121–122

Příloha č. 9 – Zaklínač – erby



Zdroj: SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Petřvald: Leonardo, 2016. Fantasy (Leonardo). (příloha)

Příloha č. 10 – Zaklínač – ukázka z knihy – čtení s předvídáním

„Nechtěla bys mě poctít svou pomocí, paní?“

Visenna seskočila z koně a zaryla se podpatky do měkké hlíny.

„Jmenuji se Visenna,“ řekla. „Nejsem zvyklá nikomu prokazovat pocty a navíc nesnáším, když mne někdo tituluje paní. Postarám se o tvou ránu. Můžeš vstát?“

„Můžu. Ale musím?“

„Ne.“

„Visenna,“ řekl muž a lehce se nadzvedl, aby jí usnadnil odvinout plátno. „Hezké jméno. Řekl ti už někdo, Visenno, že máš krásné vlasy? Té barvě se říká měděná, nemám pravdu?“

„Nemáš. Říká se jí zrzavá.“

„Aha. Až skončíš, natrhám ti kytici vlčích máků, co rostou v příkopě. A zatímco mě budeš ošetřovat, ti budu vyprávět, abych nějak zabil čas, co se mi stalo. Nuže, přišel jsem stejnou cestou jako ty. Vidím, že na rozcestí stojí kůl. Jo, právě ten. A na něm visí deska.“

Visenna přistoupila blíže ke kůlu a zaklonila hlavu – deska byla přibitá ve výši mužské postavy.

-
- 1) *Proč byla deska ve výšce mužské postavy?*
 - 2) *Jakou znáte pohádku, ve které by se podobný ukazatel vyskytoval?*
 - 3) *Jak na vás postavy působí (mile, pyšně, ...)?*
-

„Ty, kdož přicházíš ze západu,“ četla nahlas. „Půjdeš-li doleva, vrátíš se. Půjdeš-li doprava, vrátíš se. Půjdeš-li rovně, nevrátíš se. Nesmysl.“

-
- 4) *Proč si Visenna myslí, že je to nesmysl?*
-

„To jsem si myslel taky,“ souhlasil muž, otřepáváje si z kolen jehličí. „Já tenhle kraj znám. Rovně, to je na východ, se jde k průsmyku Klamat, je to kupecká stezka. Proč bych se odtamtud neměl vrátit? Mají tam snad spousty krásných děvčat, co touží po vdavkách? Levnou kořalku? Volné místo starosty?“

„Nedržíš se tématu, Korine.“

Muž otevřel překvapením ústa:

„Jak víš, že se jmenuji Korin?“

„Sám jsi mi to před chvílí řekl. Pokračuj.“

„Opravdu?“ vrhl na ni podezřívavý pohled. „Skutečně? No, snad... Kde jsem to skončil? Aha. Čtu dál a uvažuji, který beran mohl vymyslet takový nápis. Najednou slyším, jak za mými zády někdo mumlá a mručí. Ohlédnu se a vidím šedivou, shrbenou babku s holí. Ptám se zdvořile, co jí je, a ona breptá: ‚Mám hlad, šlechtný rytíři, od svítání jsem neměla ani sousto na zub.‘

-
- 5) *Jmenujte pohádku, ve které se objevila podobná babička.*

- 6) *Co se většinou v takovéto situaci stane?*

- 7) *Co byste udělali vy?*
-

Uvažuji, jestli jí ještě vůbec nějaký zub zbyl. Ale co, dojalo mě to, tak z vaku vytáhnou skrojek chleba a půlku uzené ryby, kterou jsem dostal od rybářů na Jaruze, a nabídnu to stařence. Ta se posadí, mumlá, chroupe a plive kosti. Já si dál prohlížím ten podivný rozcestník. Najednou babka povídá: ‚Jsi hodný, rytíři, zachránils mi život. Odměna tě nemine.‘ Chtěl jsem

řít, kam si může tu svoji odměnu strčit, ale babka hned pokračuje: ‚Přístup ke mně, něco ti pošeptám do ucha, prozradím ti tajemství, jak můžeš hodně lidí od neštěstí zachránit a získat slávu a bohatství.‘ Ha, pomyslí si, klasická situace se mi naskytla. Nemá-li babka sklerózu a má-li všech pět pohromadě, třeba to mně, chudému rytíři, něco vynesou.

8) *Co se v této situaci obvykle stane?*

Skloním se a nastavím ucho jako hlupák. No, nemít takový postřeh, dostal bych nožem přímo přes ohryzek. Odskočím jen tak tak, krev mi stříká z ramene jako z fontány. Bába se po mně sápe, vyje, prská a plive. Pořád mi ještě nedošlo, že je to vážné...

9) *Překvapilo tě toto vyústění? Proč?*

10) *Proč to babka asi udělala?*

Zdroj: SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Petřvald: Leonardo, 2015. Fantasy (Leonardo). s. 8-10 (upraveno)

Příloha č. 11 – Zaklínač – menší zlo

„Zlo je zlo, Stregobore,... Menší, větší, střední, všechno jedno, proporce jsou relativní, hranice nejasné. Nejsem zbožný poustevník, nečinil jsem v životě jen dobro. Mám-li však volit mezi dvěma zly, nevolím raději vůbec...“

Vzpomeňte si na Geraltův příběh v povídce *Menší zlo*. Musel se rozhodnout mezi dvěma možnostmi, které obě končili smrtí. Nakonec, přestože zachránil spoustu životů, lidé ho považují za vraha a přezdívají mu Řezník z Blavikenu.

Nyní se i vy musíte rozhodnout. Jak se rozhodnete? Existuje v dané volba, která by představovala menší zlo?

- 1) Vcítíte se do Geraltovi pozice. Jak byste se rozhodli vy? Vydali byste čaroděje, nebo byste se zbavili Renfri?
- 2) Píšete ve škole čtvrtletní práci, která ti rozhoduje o závěrečné známce. Za špatnou známku ti doma nadávají a hrozí domácím vězením. Navíc se blíží narozeninová oslava tvého nejlepšího kamaráda! V průběhu testu zjistíš, že se ti nedaří a neznáš odpovědi. Všimneš si ale, že vševědoucí spolusedící má všechny otázky zodpovězené. Rozhodneš se test neopsat, i když to znamená, že budeš mít domácí vězení? Nebo ho opišeš, ale budeš vědět, že jsi podváděl?
- 3) Píšete ve škole čtvrtletní práci, která ti rozhoduje o závěrečné známce. Za špatnou známku ti doma nadávají a hrozí domácím vězením. Navíc se blíží narozeninová oslava tvého nejlepšího kamaráda! V průběhu testu zjistíš, že se ti nedaří a neznáš odpovědi. Všimneš si ale, že spolusedící má tahák. Řekneš učitelce, že má spolusedící tahák a podvádí? Nebo si tahák půjčíš a test zfalšuješ?
- 4) S kamarádem vás čeká náročný domácí úkol, který se vám strašně nechce dělat, protože vás čeká finálový boss v online hře, kterou spolu hrajete. Domluvíte se, že úkol neuděláte, a raději budete hrát hru. Následující den ve škole se omluvíš, že úkol nemáš, protože jsi dlouho hrál na počítači. Učitelka se nazlobí a čeká tě přísný trest. Tvůj spolužák se ale vymluví a projde mu to. Co uděláš? Řekneš na kamaráda, že hrál hru s tebou, ale nejspíš se na tebe za to naštve? Nebo to na něj neřekneš, zůstanete přátelé, ale trest si odpykáš pouze ty?
- 5) Hrajete s dětmi na školním dvoře fotbal, kde je kopání s míčem zakázáno. V tom se vám najednou podaří rozbít míčem okno. V partě, která fotbal hrála, je spolužák, který má u učitelky už nejeden průsvih. Řekneš, že okno rozbil tento spolužák? Jeden další problém už ho přece nezabije. Nebo vezmete vinu na sebe jako parta?
- 6) Tví spolužáci začnou užívat návykové látky. Jednou je přistihneš přímo ve škole. Oni tě ale prosí, abys nic neříkal. Jeden učitel přijde na to, že se ve vaší třídě návykové látky vyskytly a hrozí celé třídě přísný trest, pokud se viníci nepřiznají. Rozhodneš se říct třídní učitelce, kteří tví spolužáci užívají návykové látky, i když víš, že se na tebe budou zlobit? Nebo nic neřekneš, abyste zůstali kamarádi, i když čeká trest i ty, co za to nemohou?
- 7) Jdeš na záchod a zaslechneš z jedné kabinky zvuky jako při zvracení. Z kabinky vyjde jeden z tvých spolužáků. Začne tě prosit, ať to nikomu neříkáš, přece o nic nejde, jenom se po jídle necítí dobře a raději si pak zajde na záchod, aby si od toho pocitu ulevil. Hlavně to nesmíš nikomu říct, bude to vaše tajemství! Co uděláš? Slíbíš, že to nikomu neřekneš, ale víš, že to správné není. Tajemství ale nevyzradíš. Nebo se rozhodneš tajemství říct školnímu psychologovi, i když tím ztratíš důvěru přítele?
- 8) Jednou po škole zjistíš, že někdo z tvých spolužáků šikanuje mladšího spolužáka. Ty se ale se spolužákem hodně bavíš a nechceš, aby vaše přátelství skončilo. Budeš držet kamaráda v tajnosti? Nebo se rozhodneš, že ho nahlásíš učitelce, přestože víš, že vaše přátelství pravděpodobně skončí?

Zdroj: SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Petřvald: Leonardo, 2015. Fantasy (Leonardo). s. 136

Příloha č. 12 – Zaklínač – ukázka z knihy – nářečí

„Ty, hrabě, nepoučuj mňa,“ opřel trpaslík pěst o dvoubřitou sekeru, vetknutou za pasem. „Vím, jak plnit příkazy, obejdu sa bez tvojich rad. Dovol, pane Geralte, já su Dennis Cranmer, kapitán gardy knížete Herewarda.“

„Bude to tak lepčí. Boj nemá být na život a na smrt, ale enem do zranění. Tož sa mu postav a nechaj sa drobet škrábnut.“

„Prosím?“

„Rytíř Tailles je Herewardův oblíbenec,“ řekl Falwick se zlověstným úšklebkem na rtech. „Jestli se ho v souboji svým mečem jen dotkneš, pancharte, je po tobě. Kapitán Cranmer tě zatkne a dopraví před knížete. K potrestání. Takové má rozkazy.“

„Dosti žertů,“ sykl Falwick... Stejně nemáš na vybranou.“

„Myslíš, hrabě?“ usmál se Geralt ještě ohavněji, rozhlédl se kolem sebe a přelétl zkoumavým pohledem vojáky. „Já myslím, že na vybranou mám.“

„Ano, to je pravda,“ přikývl Dennis Cranmer. „Máš. Ale pak poteče krev, hodně krve. Jako v Blavikenu. To bys chtěl? Chceš svoje svědomí obtížit další krví a smrtí? Poněvác to, na co myslíš, pane Geralte, značí krev a smrt.“

„Nezdá se ti, kapitáne Cranmere, že se bojíš zbytečně? Protože já se dívám na tvoje žoldáky a vidím, jak se jim třesou kolena už při pouhé myšlence na to, že by měli bojovat s Geraltem z Rivie, zaklínačem, který si holýma rukama poradil se strigou...“

„Já,“ odpověděl trpaslík nevzrušeně a furiantsky si přihladil vousy, „sa za svoje kolena hambit nemosím. Do včíl sem nikdá před nikým neutíkal a svoje zvyky měnit nehodlám. Nejsu ženatý, o děckách nic nevím a svoju matku, kterou sem notabene ani nepoznal, bysem do toho raděj netahal. Ale rozkazy, co sem obdržel, vyplním. Jako dycky, beze zbytku. Nebudu apelovat na nějaké svědomí, akorát poprosím pana Geralta z Rivie, aby sa rozhodl. Přijmu každé jeho rozhodnutí a přizpůsobím sa mu.“

„No dobře,“ řekl Geralt nakonec. „Ukončeme to. Nebudeme tu stát věčně...Neztrácejme čas. Marigolde, ty zachovej klid. Tebe se to netýká. Mám pravdu, pane Cranmere?“

„Jasně,“ přitakal trpaslík rozhodně a pohlédl na Falwicka. „Pravdu, pane Geralte. Ať už sa tu děje, co chce, týká sa to enem tebe.“

„...Stát! Na místa!“ zahřměl Dennis Cranmer a významně se dotkl sekery. Žoldnéři ztuhli. „Ne, hrabě,“ pronesl trpaslík zvolna. „Já dycky plním rozkazy bezezbytku. Zaklínač sa tvojeho rytířa ani nedotkl. Ten mlíčňák sa praštil vlastním železem. Měl pech.“

„Má rozbitý obličej! Je poznamenaný na celý život!“

„Kůže sa zahojí,“ upřel Dennis Cranmer své ocelové oči na zaklínače a vycenil zuby v úsměvu. „A jizva? Pro rytířa je to čestná památka, známka slávy a proslulosti, když mu ju kapitula tak přála. Optej sa ho, hrabě, uvidíš, že je rád.“

„Cranmere!“ zařval Falwick, vytrhávaje svůj meč ze země. „Budeš toho litovat, přísahám!“

Trpaslík se otočil, pomalu vytáhl zpoza pasu svou sekeru, zachrchlal a důkladně si plivl do pravé dlaně.

„Enem abys nepřisahal křivo, hrabě,“ zavrčel. „Nesnáším křivopřísežníky a kníže Hereward mi dal pravomoc trestat jich na hrdle. Naponejprv ty tvoje hlupé řeči raděj přeslechnu. Ale neopakuj je, prosím pěkně.“...

„Málokdy sa s ním shodnu,“ zabručel Dennis, když přistoupil k zaklínači, aby mu vrátil jeho meč. „Ale včíl má recht. Odjed' odsud co možná nejrychleji.“

„Šťastnu cestu, Geralte,“ usmál se trpaslík potěšeně. „Měj sa. Jsou rád, že smě sa setkali. Těším sa, že to nebylo naposled.“

„Nápodobně, Dennisi. Takže na shledanou.“

Zdroj: SAPKOWSKI, Andrzej. *Zaklínač*. Petřvald: Leonardo, 2015. Fantasy (Leonardo). s. 324–328 (upraveno)

Pracovní list – Zaklínač – nářečí

- 1) Připomíná vám řeč trpaslíka některé nářečí? Uveď které.
- 2) Kde se tímto nářečím mluví?
- 3) Používá se to nářečí dodnes? Uveď příklad (kde, kdo, při jaké příležitosti, ...)
- 4) Používáš místní nářečí? Zdůvodni.
- 5) Jaké další nářečí znáš? Uveď konkrétní příklady z tohoto nářečí.
- 6) Je podle tebe důležité udržovat nářečí naživu? Zdůvodni.
- 7) Proč podle tebe trpaslíci takto mluví? Jaký byl autorův záměr?
- 8) Zkus se zamyslet nad tím, jak mluví trpaslíci a jak ostatní postavy, a jak je to propojeno s jejich chováním a charakterem.
- 9) Čte se ti text napsaný nářečím dobře? Zdůvodni.
- 10) Co znamenají tato slova nebo slovní spojení (v textu podtržena)? Patří všechna do nářečí?

Hambit –	Křivopřísežník –
Včíl –	Trestat jich na hrdle –
Notabene –	Recht –
Apelovat –	
- 11) Zkus sám vymyslet větu, která by byla v moravském nářečí.

.....
.....

Příloha č. 13 – Nasloucháč – ukázka z knihy – čtenářské dopisy

Byl to dechberoucí pohled. V tu chvíli jsem litovala, že na světě neexistuje nic, co by tuto vzpomínku uchovalo. Očima jsem nenasytně hltala stovky svící zářících v pozlacených stojanech. Sál byl tak rozlehlý, že jsem stěží viděla, kde začíná a kde končí. Stěny zdobily obrazy namalované dávnými umělci. Strop se klenul vysoko nad kamennou podlahou. Sluhové v pestrých oblecích v barvách města pobíhali mezi hosty a nabízeli likéry ve zdobených stiklách. Ženy byly zahalené do těch nejkrásnějších rochií, jaké jsem kdy viděla. Jemná látka se kolem nich ovíjela ve změti složitých záhybů a zvýrazňovala jejich křivky. V lesklých dlouhých vlasech měly vpletené ozdoby, štíhlé krky zdobily šperky. Postávaly v hloučcích. Obdivované, dobývané a milované. Bylo jich tolik! Být mužem, nedokázala bych si vybrat.

I přes silné sklo okna jsem slyšela smích. Na tento večer se všichni připravovali dny, možná týdny, napadlo mě. Obdivovala jsem jejich ladné pohyby a gesta. Snažila jsem se vrýt si do paměti vše, co se dělo přede mnou. Na okamžik jsem zavřela oči a zatoužila být jednou z nich. Pro jednou v životě mít krásný účes a lesklé vlasy. Pro jednou v životě nenosit mantii.

Ze snění mě vyrušila Tessa, která se o mě otřela ramenem. Zatímco můj zájem upoutali lidé v sále, ona pohledem visela na stolech nabízejících všemožné lahůdky. Od pečeného masa až po sladkosti. Spoustu z nich jsem v životě neviděla. Okamžitě se mi začaly sbíhat sliny.

„Kdybys si mohla vzít aspoň kousek,“ zaúpěla potichu. „Jenom bych ochutnala. Myslíš, že by jim to scházelo?“

Nescházelo. Věděly jsme to obě. I kdybychom vyjedly celý stůl, pořád by zůstalo dost pro všechny. Třeba pro celé město. Až se mražená jídla roztečou a teplá vychladnou, vyhodí se. Ti za oknem raději plýtvali, než by se slitovali.

Pohládila jsem Tessu po rameni a usmála se do tmy. Oběma nám současně zakručelo v břiše.

„Kdy přijdou?“ vyptávala se, jako bych to mohla vědět.

„Určitě brzy,“ utěšovala jsem ji i sebe. Stály jsme pod okny víc než hodinu a jen díky čirému štěstí nás ještě neobjevila stráž. „Už je hodně pozdě. Určitě každou chvíli dorazí.“

Jakmile jsem tu větu dořekla, v sále to zašumělo a zraky všech přítomných se začaly otáčet směrem, kde se pomalu otevíraly velké dveře. Lidé přestávali dýchat, napřímili se a ustoupili do stran. Já s Tessou jsme se ještě víc přitiskly na okno.

„Nikdy jsem je neviděla!“ zašeptala.

„Ani já ne,“ vrtěla jsem rozrušeně hlavou.

I když město navštívili už tolikrát, nikdy jsem neměla možnost spatřit třeba jen jednoho z nich. Natož všechny pohromadě. Proto jsme dnes, poháněny nepotlačitelnou zvědavostí, s Tessou utekly.

Když vstoupili, úžasem jsme otevřely ústa. Tessa se vedle mě zachvěla a já si všimla, že totéž udělalo i několik z přihlížejících žen.

Dvacet pět urostlých mužů právě vstoupilo do sálu. Oděni do svých uniforem, ověšení zbraněmi kráčeli ve dvou řadách. V jejich čele pochodoval kapitán.

Zalapala jsem po dechu. Těžké, rytmické kroky bojovníků duněly v nastalém tichu. Všechny zraky v sále se upíraly na kráčející muže, ale ti je neopětovali. Jejich pohledy směřovaly k místu, kde seděl sám faja z Amárie, obklopen svou početnou rodinou.

Když muži dopochodovali až k němu, všichni se naráz udeřili pravicí do hrudi a poklekli na pravé koleno, aby svému hostiteli vzdali úctu. Starý zvyk z minulosti, který si nikdo nedovolil porušit. Okamžik tak setrvali a pak se znovu narovnali.

„Který se ti líbí nejvíc?“ vyzvídala nadšeně Tessa a jen stěží tlumila hlas. Stačilo vidět těch dvacet pět mužů a zapomněla na svůj hlad, bídu i krátký život. Nemohla jsem jí to vyčítat. Cítila jsem se stejně.

Přimhouřila jsem oči a prohlížela si jednoho po druhém. Který z nich by upoutal mou pozornost nejvíc, kdybys mohla stát s ostatními v sále? Nedokázala jsem si vybrat. Hodnotila jsem jejich tváře i těla a pohledem se zastavila na bojovníkovi v čele skupiny. Musel to být kapitán. Kdo jiný by muže vedl? Byl přesně takový, jak ho popsal mistr. Hrdý, nádherný, vysoký. Krátké světlé vlasy, oholená tvář, vysoké lícní kosti. Pohled člověka zvyklého velet. Ovšem ani ten po jeho pravé straně nevypadal špatně.

Delší hnědé vlasy se mu na ramenou mírně vlnily a rty se lehce usmívaly. Nebo se mračil? Světlo svíček občas mátl.

„Asi kapitán,“ vydechla jsem nakonec zklamaně, protože zrovna tohoto muže jsem obdivovat nechtěla. Právě kvůli němu jsem už týden pořádně nespala. Kvůli němu byl mistrův život v ohrožení. A nakonec možná i ten můj.

„Mně se líbí ten na konci. Vidíš?“ ukazovala Tessa drobným ukazováčkem, jemuž jako důkaz prokletí našich lidí scházel poslední článek.

Odvrátila jsem oči od jejího nevyvinutého prstu a zadívala se na bojovníka. Byl... děsivý. Robustní postava se širokými rameny a vypnutou hrudí. Husté černé vlasy spletené do několika copů mu spadaly skoro až k pasu. Oči černé a velké, zčásti ukryté pod širokým obočím. Nos dlouhý, z profilu mírně křivý. Byl krásný a hrozivý zároveň.

Udiveně jsem se otočila k Tesse a chtěla se zeptat, proč si vybrala zrovna jeho, když vtom mě bolestivý úder do zad srazil k zemi.

„Co tady děláte?“ zasyčel strážný a nohou, kterou do mě kopl, zuřivě přejížděl po zemi a snažil se ji očistit. „Zdrhly jste z ghetta! Za tohle budete viset!“

Zatímco mi Tessa pomáhala zpět na nohy, muž v uniformě amarijského palatulu tasil meč a za okamžik se mi přímo před očima objevil ostrý černý hrot. Věděla jsem, že netasil na obranu. Nemohly jsme mu nijak ublížit. Byly jsme jen děti. Jenomže on si chtěl zajistit dostatečný odstup a varovat nás, abychom se k němu nepřibližovali. Tak moc se nás bál.

„Co si to dovoluujete?“ pokračoval s narůstajícím vztekem. „Jak jste se mohli opovážit tady špehovat, vy špinaví parchanti! Teď se to okno bude muset pořádně umýt!“

Z jeho hlasu čísela nenávisť. Věděla jsem, že kdyby se jedna z nás jen nepatrně pohnula, strážný by nás na místě probodl. Pak by naše mrtvoly spálili a nikdo by neprotestoval.

S vytřeštěnými očima jsem pozorovala, jak sahá po malé kurpuli, kterou měl zavěšenou na krku, aby svolal ostatní. Nebyl čas zaobírat se následky. Ruka mi bez rozmýšlení vyletěla vzhůru k obličejí a já si strhla voal. Tessa vedle mě vylekaně škytla.

„Omlouváme se, pane,“ spustila jsem a snažila se, aby můj hlas zněl pevně a nechvěl se. Pokoušela jsem se chovat jako lidé v sále. Napřímila jsem se a vypnula hrud', i když jsem se sotva držela na nohou. Strážnému jsem se dívala do očí a neuhýbala pohledem.

Mužova ruka se zastavila uprostřed pohybu.

„Nejsme z ghetta,“ pokračovala jsem, než mě opustí odvaha. „Jen si na něj hraje. Neměly jsme to dělat, je nám to hrozně líto!“

K uším mi dolehl další z Tessiných vzlyků. Doufala jsem, že se nezhroutí na zem a všechno neprozradí. Popravili by nás. Neriskovala jsem jen svůj život, ale také život své matky a bratra. Sotva jsem dýchala.

Muž se ke mně naklonil a oči se mu rozšířily. Když ale ani po minutě nenašel nic, co by mé tvrzení vyvrátilo, nenávisť v jeho tváři se změnila v úlek.

„Proboha, děcka!“ vykřikl nakonec hlasem plným paniky. „Co to vyvádíte? Mohl jsem vás zabít! To jsou ale nápady! Z jaké jste rodiny?“

Už jsme nebyly špinaví parchanti. Už nás nechtěl probodnout. Kurpule už se mu zase poslušně houkala na krku. Stačilo mít čistou tvář.

„Prosím, pane, neříkejte to! My už to neuděláme! Slibujeme! Jen jsme je chtěly vidět přicházet. Tolik jsme se na ně těšily!“ Rukou jsem mávla směrem k oknu, za nímž se slavilo a kde všichni obdivovali dvacet pět nejslavnějších mužů v Duvalském pohoří.

„Na tohle máte ještě dost času,“ káral nás strážný mírně. Když se ujistil, že nejsme ti, za koho nás měl, dech se mu zklidnil a tělo uvolnilo. „Utíkejte domů, než si to rozmyslím!“

Zvedl prst a ukázal směrem pryč od palatulu.

Na nic jsem nečekala a popadla Tessu za ruku. Překvapilo mě, jak moc je chladná. Jako by pouhé setkání se strážným stačilo k tomu, aby z ní začal odcházet život. Její čtyři prsty se mi obtočily kolem zápěstí a o chvíli později jsme uháněly po prázdných setmělých ulicích Amárie. Šťastné, že jsme přežily setkání se strážným, jsme se obě hystericky smály.

„Ilan!“ zalykala se Tessa vedle mě úlevou. „To bylo šílené! Víš, co by se stalo, kdyby zjistili, že máš čistý obličej?“

Věděla jsem to moc dobře. Matka mi to připomínala každé ráno, když jsem se probudila, a stejně tak každý večer, když jsem šla spát. Ji by určitě popravili za lež, které se před lety dopustila, a mě by poslali do jedné z nor.

„Já myslela, že je po nás! Ještě štěstí že nechtěl vidět mě.“

Ano. Bylo štěstí, že můj obličej byl čistý. Bylo štěstí, že nebyl zdeformovaný ani nijak poznamenaný tím, kým jsem byla. Tím ale mé štěstí končilo. Narodila jsem se jako sklenař. Byla jsem nikdo. Nepatřila jsem ani sobě, ani své matce, která mě porodila. Patřila jsem fajovi. A jenom na něm záleželo, kdy a jak zemřu.

Jenomže dnes jsem poprvé uviděla pětadvacítku, aniž mi někdo udělil svolení. Ten pocit svobodné vůle za to stál. Stejně tak pohled na toho, kvůli komu možná zítra zemřu.

Zdroj: STEHLÍKOVÁ, Petra. *Naslouchač*. Brno: Host, 2016. s. 7-12 (upraveno)

Zlepšení kvality ovzduší zlepšuje zdraví a produktivitu lidí

Kvalita ovzduší v Evropě se v posledních desetiletích výrazně zlepšila, znečišťující látky však stále poškozují naše zdraví a životní prostředí. Opatření k omezení znečištění by zlepšila kvalitu našeho života, ušetřila peníze ve zdravotnictví, zvýšila produktivitu pracovníků a chránila životní prostředí.

Evropské ovzduší je mnohem čistší, než tomu bylo přibližně před 50 lety, kdy Evropská unie a její členské státy začaly implementovat opatření v oblasti kvality ovzduší a prevence a omezování znečištění. Evropská, národní a místní opatření dokázala omezit znečištění z dopravy, průmyslu a energetiky.

Navzdory tomuto pokroku z každoročních hodnocení kvality ovzduší v Evropě EEA soustavně vyplývá, že znečištění ovzduší stále představuje nebezpečí pro lidské zdraví a životní prostředí. Úroveň znečištění ovzduší v mnoha evropských městech stále překračuje jak limity EU, tak pokyny Světové zdravotnické organizace (WHO) pro ochranu lidského zdraví. Tragickým důsledkem je to, že kvůli zhoršené kvalitě ovzduší podle odhadů EEA každoročně předčasně zemře přibližně 400 000 Evropanů.

Znečištění ovzduší je nejčastější příčinou předčasného úmrtí v důsledku environmentálních faktorů v Evropě, ale má také značné hospodářské dopady. Zvyšuje náklady na zdravotní péči a snižuje hospodářskou produktivitu z důvodu špatného zdravotního stavu pracovníků. Znečištění ovzduší má rovněž negativní vliv na půdu, plodiny, lesy, jezera a řeky. Znečišťující látky dokonce poškozují naše domy, mosty a další infrastrukturu.

Negativní dopady zhoršené kvality ovzduší navíc nejsou rovnoměrně rozloženy napříč společnostmi. Z nedávné zprávy EEA vyplynulo, že znečištění ovzduší, jakož i extrémní teploty a hluk neúměrně postihují nejzranitelnější evropské občany, zejména ve východní a jižní Evropě. Kromě celkového zlepšení jsou zapotřebí i cílená opatření k lepší ochraně zranitelných skupin.

Hluboce zakořeněné systémové problémy

Suspendované částice (PM), oxid dusičitý (NO₂) a přízemní ozon (O₃) jsou znečišťující látky, které způsobují největší škody na lidském zdraví a životním prostředí v Evropě. Hlavními zdroji těchto znečišťujících látek jsou silniční doprava, vytápění domácností, zemědělství a průmysl.

Ve městech, kde žije přibližně tři čtvrtiny Evropanů, je silniční doprava často hlavním zdrojem znečištění ovzduší, a to zejména proto, že automobily vypouštějí znečišťující látky na pozemní úrovni, v blízkosti lidí. V některých částech Evropy je nejdůležitějším zdrojem znečišťujících látek vytápění domácností dřevem a uhlím. Tyto emise se naneštěstí zvyšují v zimních měsících, kdy meteorologické podmínky často znemožňují rozptyl znečišťujících látek.

Společným znakem zdrojů znečišťujících látek do ovzduší je to, že jsou hluboce zakořeněny v hlavních systémech naší společnosti, jimiž jsou mobilita a výroba a spotřeba energie a potravin. Tytéž systémy jsou nejen hlavními zdroji znečišťujících látek do ovzduší, ale také základními příčinami klimatické krize a rychlého úbytku biologické rozmanitosti.

Způsob, jakým se lidé a zboží pohybují, jak vyrábíme teplo a elektřinu a jak produkujeme a konzumujeme potraviny, představuje v mnoha ohledech základ našeho současného způsobu života. Proto není změna těchto systémů jednoduchá. V mnoha případech od nás požaduje přehodnocení způsobu, jakým jsme vybudovali naši společnost, a způsobu našeho života.

Směrem k nulovému znečištění ovzduší

Opatření a politiky se závaznými cíli na místní, regionální, národní a evropské úrovni zlepšily kvalitu ovzduší v Evropě ku prospěchu občanů i životního prostředí. Podobný pokrok požaduje stále více lidí na celém světě. Snížení počtu úmrtí a nemocí v důsledku znečištění ovzduší je jedním z Cílů udržitelného rozvoje, které usilují o zajištění zdravého života a podporu dobrých životních podmínek. Podobný cíl se vztahuje i na udržitelná města a obce. Stejně jako u ostatních cílů by jeho dosažení

znamenal pro celý svět obrovský přínos, včetně zvýšení produktivity a snížení nákladů na zdravotní péči.

Opatření, která jsou nezbytná ke snížení znečištění ovzduší v Evropě i na celém světě, jsou z velké části tatáž opatření, která jsou nezbytná k řešení klimatické krize a k zastavení zhoršování stavu přírody. Musíme zásadně změnit a dekarbonizovat naše systémy výroby a spotřeby, zejména ty, které souvisejí s mobilitou, energetikou a potravinami.

Zdroj: <https://www.eea.europa.eu/cs/signaly/signaly-2020/articles/zlepseni-kvality-ovzdusi-zlepsuje-zdravi>

✓ (To jsem věděl, to chápu)	? (Nechápu, potřebuji dovysvětlit)	! (překvapivé)	+ (souhlasím)	- (nesouhlasím)

Příloha č. 15 – Děti krve a kostí – ukázka z knihy – podvojný deník

„Pomoc!“

Nočním tichem se rozlehne výkřik. V okamžiku jsme všechny na nohou. Popadnu hůl a Mama běží k oknu. Když prudce rozhrne závěsy, podlomí se mi kolena. V kupecké čtvrti zuří požár, všechny ahéré jsou v divokém ohni. K nebi stoupají sloupy černého dýmu a s nimi křik a volání o pomoc. Celý náš svět mizí v plamenech. Tmou proletí řádka hořících šípů a každý z nich vybuchne, jakmile narazí do rákosí a dřevěných trámů některé chýše.

Palný prach... Mocná směs, kterou si můžou opatřit jen královské stráže. *To ty, šeptá mi v hlavě znechucený hlas, to tys je sem přivedla.* A teď stráže nejen zabijí každého, koho mám ráda. Ještě vypálí celou vesnici do základů.

Neuplyne ani vteřina a jsem ze dveří. Mama Agba vykřikne mé jméno, ale ani nezpomalím. Musím najít svou rodinu. Musím se přesvědčit, že jsou v pořádku. S každým krokem, který udělám po rozpadající se lávce, se můj domov mění v peklo. V krku mě škrábe pach spáleného masa. Oheň zuří teprve pár minut, ale celý Ilorin už se škvaří v plamenech.

„Pomoc!“

Teď ten hlas poznám. Malá Bisi. Její zoufalý křik řeže tmou. Když se ženu kolem její ahéré, sotva dýchá. Dostane se vůbec z plamenů živá? Řítím se domů. Vesničané se zoufale snaží uniknout plamenům a s pronikavým křikem se vrhají do moře. Chytají se ohořelých kusů dřeva, snaží se zůstat nad vodou. Projede mnou zvláštní pocit, koluje mi žilami, újí mi dech. Pod kůží se rozlévá chvějivé teplo.

Smrt... Duch. Magie. Dám si dvě a dvě dohromady. *Moje magie.*

Magie, které ještě nerozumím. Magie, která na nás přivolala tohle peklo. Ale jak mě na kůži pálí odletující oharky, představuju si Vzduovače, jak zvedají proudy vody, aby bojovaly s plameny. Spalovače, jak ohně krotí. Kdyby tady bylo víc mažiů, jejich dary by tuhle hrůzu zarazily. Kdybychom byli cvičení a vyzbrojení zaklínadly, požár by neměl šanci.

Ozve se hlasitý praskot. Blížím se k rybářské čtvrti a dřevěné desky pod mýma nohama sténají. Běžím tak dlouho, dokud lávka drží, a pak se odrazím a skočím.

Kouř mě pálí v krku. Přistanu na rozkomíhaném molu, kde stojí můj domov. Pro plameny nic nevidím, ale přesto se přinutím jednat. Kašlu, ale křičím: „Babo!“ Můj jekot se v nočním chaosu mísí s ostatními.

„Tzaine!“

V našem sektoru není jediná ahéré, která by nebyla v plamenech, ale já stejně běžím dál a doufám, že ta moje jejich osud nesdílí. Lávka mi pod nohama kolísá a plíce křičí po vzduchu. Svalím se na zem před svým domem, popálená žárem plamenů.

„Babo!“ ječím v hrůze a pátrám v té výhni po nějaké známce života.

„Tzaine! Nailo!“

Řvu a řvu, až chraptím, ale žádná odpověď nepřichází. Nevím, jestli neuvázli uvnitř. Nevím, jestli vůbec žijí. Vyhrabu se na nohy, švihnu holí, aby se rozložila, a pak s ní šťouchnu do dveří. Už chci vběhnout dovnitř, když vtom mě někdo popadne za rameno a strhne mě zpátky tak prudce, až upadnu.

Pro slzy nevidím. Nedaří se mi ani rozpoznat tvář toho útočníka, ale plameny brzo ozáří mředěnou pleť. *Amari.*

„Tam nemůžeš!“ vykřikuje mezi kašlem. „Zřítí se to!“

Srazím Amari k zemi a ze všeho nejradši bych ji utopila v moři. Když mě pustí, po kolenou se vydám k ahéré.

„Ne!“

Rákosové stěny, které jsme stavěli celý měsíc, se s ostrým zapraskáním zřítí. Propálí se lávkou do vody a potopí se ke dnu. Čekám, že se z vln vynoří Tzainova hlava, že Naila bolestně zařve. Vidím ale jenom čerň. Celou mou rodinu to smetlo najednou.

„Zélie...“

Amari mě znova popadne za rameno; při tom doteku ve mně vzkypí krev. Popadnu ji za paži a šklubnu s ní. Sílu mi dodává žal a hněv. *Zabiju tě, rozhodnu se. Když umíráme my, umřeš taky.* Jen ať tvůj otec cítí stejnou bolest. Ať král pozná nesnesitelnou ztrátu.

„Ne!“ Vleču Amari k ohni, příšerně ječí, ale v uších mi tak hučí krev, že ji skoro neslyším. Vidím v ní jen tvář jejího otce. Všechno se ve mně kroutí nenávisť. „Prosím -“

„Zélie, dost!“

Pustím Amari a prudce se otočím k otevřenému moři. Plave tam Naila s Tzainem na zádech. K sedlu má přivázaný kokosový člun a v něm bezpečně sedí Baba a Mama Agba. Vyrází mi to dech a chvílku mi trvá pochopit, že jsou opravdu živí.

„Tzaine -“

Celý základ rybářské čtvrti se nakloní. Než stačíme skočit, zhroutí se a vezme nás s sebou. Obklopí nás ledově chladná voda a utiňuje spáleniny, které jsem ani nevnímala. Ponořím se mezi kusy dřeva a zničených domů. Temnota smývá mou bolest, ochlazuje vztek. *Mohla bys tu dole zůstat*, šeptá mi tenký hlásek. *V tomhle boji pokračovat nemusíš...* Chvilku se těch slov držím jako jediné šance na únik, ale když mě začnou pálit plíce, přinutím se kopnout nohama a vrátit se do toho zničeného světa, který znám. Bohové neberou ohled na to, že toužím po klidu. Bohové mají jiné plány.

Mlčky doplujeme k malé zátocce naproti severnímu břehu. Po takové hrůze mluvit nedokážeme. Vlny narážející o břeh jsou stále hlasitější, ale i tak pořád nejvíc ze všeho slyším, jak Bisi křičela.

Čtyři mrtví. Čtyři lidé, kteří nedokázali uniknout plamenům. A ten oheň jsem do Ilorinu přinesla já. To já mám na rukou jejich krev. Tisknu si ramena, abych se vůbec ovládla, a Mama Agba nám ovazuje rány pruhy látky, které si odtrhla ze sukně. Z plamenů jsme se sice dostali, ale kůži máme plnou spálenin a puchýřků. Ta bolest je vítaná, skoro zasloužená. Spálená kůže není nic proti pocitu viny, který mi škvaří srdce.

Když se mi před očima vynoří vzpomínka na ohořelou mrtvolu, žaludek mi sevře neviditelná ruka. Ze všech končetin se loupe zčernalá kůže, pach spáleného masa ještě barví každý můj dech.

Jsou na lepším místě, pokouším se uchlácholit sama sebe. Jestli se jejich duše vznesly do míru aláfie, bude smrt skoro darem. Ale jestli před smrtí příliš trpěli... Zavřu oči a snažím se tu myšlenku zahnat. Pokud byla jejich smrt příliš bolestná, jejich duše neodejdou do posmrtného života. Zůstanou v apádi, věčném pekle, a budou znova prožívat svou nejhorší bolest.

Zdroj: ADEYEMI, Tomi. *Děti krve a kostí*. Přeložila Veronika VOLHEJNOVÁ. Brno: Host, 2018. s. 100–104 (upraveno)

Víra v Boha

Hinduismus je monoteistické náboženství, jehož stoupenci věří v jediného Boha – *brahma* (absolutní duch) – který je mimo lidský dosah a chápání. Jsou však miliony různých obrazů, které toto *brahma* (je to slovo středního rodu, v češtině nesklonné) zviditelňují a umožňují vyznavačům je poznat.

Ne všichni z milionů vyznavačů hinduismu věří v Boha. Tito svěští hinduisté uznávají význam principu řádu ve vesmíru – že po jaru následuje léto, po dni noc a po setbě sklizeň. Pohlížejí na hinduismus jako na řád, který to zaručuje, ale nevěří v hinduistickou mytologii.

Brahma
Převážná většina hinduistů však snad měli raději říci *sv bohy*? V tomto bodu není hinduistické učení ani zdaleka jasné a dokonce i svaté knihy vydávají protikladná svědectví. Například *Rgvéda* se zmiňuje o třiatřiceti bozích, a na jiném místě totéž dilo popírá, že by měli realnou existenci. Pravdou zůstává, že v hinduismu je jen jeden Bůh, který může být uctíván v mnoha rozdílných podobách a převlecích. A tímto jediným Bohem je *brahma*.
Brahma je nejvyšší realita, nejvyšší duch mimo veškeré lidské chápání, čas a prostor.



V hinduismu je jediný Bůh - který je brahma - který na sebe bere mnoho viditelných podob.

Bůh je prvotní příčinou veškerého pravého poznání a všechno jím posuzované. Bůh je Všepravdivý, Všeblužný, Nehybný, Všemohoucí, Spravedlivý, Milosrdný, Nesplacený, Nekonečný, Neměnný, Bez počátku, Nerosvinnatelný, Podpora a Pán všeho, Vímá proslavující, Vědodávající, Nehybnoucí, Nesmrtelný, Bez bázně, Věčný, Svatý a Příčina veškerenstua. Jedině jemu přislíbí úcta. DESET ZÁSAD ARIASAMADŽE

jsou jedno, i když si to lidské bytosti vždy neuvědomují. Člověk dosáhne nebe a skoncuje s cyklem zrození, života a smrti, když se *brahma* a individuální duše opět spojí.

Bozi a bohyně
Početní bohové a bohyně činí z hinduismu obdivuhodně barvitě náboženství. Objasňují také různé aspekty charakteru

brahma. Rgvéda vysvětluje: „Tomu, co je jedině, dávají mudrci mnoho jmen, Agni, Jama, Mátaršvan... a jiná svatá kniha dodává: Indra, Agni, Aditja, Čandra – všechna tato jména představují pro probuzenou duši jedinou základní sílu a duchovní skutečnost.“

V hinduismu není Bůh ani mužského ani ženského rodu, ale protože zahrnuje všechno stvořené, může na sebe vzít mužskou, ženskou i zvířecí podobu. K demonstraci toho dostalo mnoho bohů manželky. Například po boku boha-svořitele Brahmny je uváděna Sarasvatí, bohyně učení. Sarasvatí se nakonec stala u vyznavačů mnohem oblíbenější než samotný Brahma.

Zdroj: KEENE, Michael. *Světová náboženství*. Vyd. 2. V Praze: Knižní klub, 2008. s. 14–15

KLANY MAŽIU

Klan Ikú
Mažiové života a smrti
titul: ŽNEC
božstvo: OYA

Klan Èmí
Mažiové mysli, ducha a snů
titul: SNOVAČ
božstvo: ORI

Klan Omi
Mažiové vody
titul: VZDOUVAČ
božstvo: YEMODŽA

Klan Iná
Mažiové ohně
titul: SPALOVAČ
božstvo: SÀNGÓ

Klan Aféfé
Mažiové vzduchu
titul: VICHRNÍK
božstvo: AYAO

Klan Aiye
Mažiové země a železa
titul: ZEMĚTEPEC + KOVÁŘ
božstvo: ÒGÚN

Klan Ìmólè
Mažiové temnoty a světla
titul: SVĚTLONOŠ
božstvo: OŠUMARE

Klan Ìwòsàn
Mažiové zdraví a nemoci
titul: HOJÍČ + JITŘÍČ
božstvo: babalúayé

Klan Aríran
Mažiové času
titul: VĚŠTEC
božstvo: ORÚNMILA

Klan Èranko
Mažiové zvířat
titul: KROTITEL
božstvo: OXOSI

Příloha č. 18 – Fénixův řád – ukázka z knihy – otázky před, při a po čtení

Otázky před čtením

- 1) K jaké pozici/statusu bys přirovnal Harryho v kouzelnickém světě?
- 2) Působí na něj a na lidi kolem něj nějakým způsobem média?
- 3) Vzpomeň si na nějakou slavnou osobnost (třeba oblíbeného herce, zpěváka, ...). Jak se o něm zmiňují média? Působí na tebe nějak tyto zprávy?

Otázky během čtení

„Mamka je z toho úplně vyřízená,“ postěžoval si hluše Ron. „Znáš to, brečí a tak. Jela do Londýna a chtěla si s Percym promluvit, jenže Percy jí zabouchl dveře před nosem. Nevím, co dělá, když potká v práci tatku, ale nejspíš předstírá, že ho nevidí.“

„Percy ale přece musí vědět, že se Voldemort vrátil,“ prohlásil zamyšleně Harry. „Není pitomý, určitě ví, že by vaše mamka a tatka nic neriskovali, kdyby neměli žádný důkaz.“

„Jo, jistě, tvoje jméno při té hádce taky padlo,“ připustil Ron a vyhýbavě se po Harrym podíval. „Percy říkal, že jediným důkazem je tvoje slovo a že... No, víš... že to nepovažuje za dost dobrý důkaz.“

-
- 1) Co si o Percym myslíte? Proč se tak asi choval?
 - 2) Jaký je vztah mezi Percym a Harrym?

„Percy bere vážně *Denního věštce*,“ ozvala se kousavě Hermiona a ostatní přikývli.

„Co tím myslíš?“ zeptal se Harry a tázavě se rozhlédl dokola. Všichni ho rozpačitě pozorovali.

„Copak... copak tys nesledoval *Denního věštce*?“ hlesla nervózně Hermiona.

„Ale ano, sledoval!“ ujistil ji Harry.

„A určitě jsi ho četl... hmm... důkladně?“ vyptávala se ještě nervózněji.

„Od první stránky do poslední ne,“ připustil Harry neochotně. „Kdyby ale psali něco o Voldemortovi, určitě by to bylo na titulní straně, ne?“

Ostatní sebou škubli, když zaznělo Voldemortovo jméno, a Hermiona honem mluvila dál.

„No – víš, aby sis toho všiml, opravdu bys ho musel číst od první stránky do poslední, ale... hmm... o tobě se zmiňují několikrát týdně.“

„Přece bych si všiml...“

„Kdepak, pokud čteš jen titulní stránku, tak si ničeho nevšimneš,“ zavrtěla hlavou Hermiona.

„Nemám na mysli hlavní články. Zmiňují se o tobě jen tak mimochodem, jako o něčem, co čtenáře vždycky pobaví.“

-
- 3) Proč noviny nepíší o Voldemortovi?
 - 4) Proč se Harry nevyskytuje v hlavních článcích ale pouze mimochodem? Co je nejspíš záměrem novin?
 - 5) Kdo nejspíš noviny ovládá?

„Jak to...“

„Popravdě řečeno je to dost ošklivá kampaň,“ pokračovala Hermiona nuceně klidným hlasem. „Prostě dál rozvádějí to, co napsala Rita.“

„Ale ta už pro ně snad nepíše, nebo ano?“

„Ne, to ne, ta svůj slib dodržela – ne že by měla na vybranou,“ dodala Hermiona s uspokojením v hlase. „Položila ale základy toho, o co se teď pokoušejí.“

„A to je co?“ vyhrkl netrpělivě Harry.

„Totiž – vzpomínáš přece, jak psala, že v jednom kuse omdléváš, tvrdíš, bůhvíjak tě bolí ta jizva, a všechno to ostatní?“

„Jistě,“ přikývl Harry; na články, které o něm psala Rita Holubková, sotva mohl někdy zapomenout.

„Tak abys věděl, píšou o tobě, jako bys byl nějaký vymaštěný cvok, který chce být pořád středem pozornosti, protože se považuje za fantastického tragického hrdinu a tak,“ chrlila Hermiona jedním dechem, jako by bylo pro Harryho stravitelnější, když všechna ta nepříjemná fakta uslyší co nejrychleji. „V jednom kuse kydají na tvoji adresu různé posměšné poznámky. Když se objeví něco hodně za vlasy přitaženého, napíšou cosi jako *příběh hodný Harryho Pottera*, a když se někomu stane něco divného, poznamenají zase: *Doufejme, že nemá na čele jizvu, nebo se po nás za chvíli bude chtít, abychom se mu klaněli.*“

- 6) Proč noviny vytváří takovýto Harryho obraz?
 - 7) Přišlo by vám to, jako čtenáři Denního věštce, uvěřitelné?
 - 8) Jak se po tomto zjištění nejspíš Harry cítí?
 - 9) Jak na vás působí výše zmíněné poznámky o Harrym?
-

„Já po nikom nechci, aby se mi klaněl...“ vyjel Harry rozčileně.

„Já vím, že nechceš,“ ujišťovala ho honem Hermiona a tvářila se vystrašeně. „Já to vím, Harry. Chápeš ale, o co jim jde? Chtějí z tebe udělat lháře, kterému nebude nikdo věřit. Vsadila bych se, o co chceš, že za tím je Popletal. Chtějí, aby si obyčejní kouzelníci mysleli, že jsi jen hloupý kluk, který je tak trochu pro smích a vypráví absurdní smyšlené historky, protože se mu líbí, že je slavný, a chce, aby to tak zůstalo.“

„Já jsem se o nic neprosil... Nechtěl jsem... Vždyť *Voldemort mi zabil rodiče*,“ zalykal se Harry. „Proslavil jsem se, protože vyvraždil moji rodinu, ale mě zabít nedokázal! Kdo by stál o to, aby ho proslavilo něco takového? Copak nechápou, že bych byl radši, kdyby se to nikdy...“

- 10) Jak na vás působí zpráva, že se Harry stal slavný kvůli výše zmíněným věcem? Přijde vám to správné (etické), aby o něm v tomto ohledu noviny psali?
-

„My to víme, Harry,“ ujistila ho vážně Ginny.

„A nenapsali samozřejmě ani slovo o tom, že tě napadli mozkomorové,“ pokračovala Hermiona. „Někdo jim nařídil, aby o tom pomlčeli. Mozkomorové, kteří si dělají, co se jim zlíbí, to by normálně byl článek pro titulní stranu. Nenapsali dokonce ani o tom, že jsi porušil Mezinárodní zákon o utajování. Mysleli jsme, že to rozmáznou, protože by to dokonale ladilo s tím, jak tě chtějí prezentovat jako hloupého vejtuha. Myslíme si, že čekají jen na to, až tě vyloučí ze školy, a pak teprve se do tebe doopravdy obují – samozřejmě chci říct, *kdyby* tě vyloučili,“ opravila se spěšně. „Rozhodně by tě vyloučit neměli, pokud se budou držet vlastních ustanovení, protože proti tobě nic nemají.“

- 11) Proč noviny výše uvedené věci nezveřejnily?
 - 12) Jak na vás působí chování ostatních postav (Hermiona, Ron, Ginny)?
-

Zdroj: ROWLING, J. K. *Harry Potter a Fénixův řád*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2013. s. 73-75 (upraveno)

Otázky po čtení

- 1) Napadá vás řešení Harryho situace? Jak by mohl očistit své jméno?
- 2) Jak byste se zachovali vy, kdyby se takto psalo o vašem kamarádovi v novinách?
- 3) Jak byste se cítili, kdybyste byli v Harryho kůži?
- 4) Proč myslíte, že o něm noviny takto píšou – co je účelem? Kdo za tím nesjpiš stojí?
- 5) Zamyslete, zda vám Harryho situace nepřipomíná podobnou v našem světě, v našich novinách.
- 6) Připomíná vám Denní věštec nějaké naše noviny?
- 7) Jak moc sami věříte věcem, které si přečtete (v novinách, časopise, na internetu, sociálních sítích)?
- 8) Představte si, že si v novinách přečtete, že vaše oblíbená celebrita rozbila foťák fotografovi. Uvěříte této zprávě? Dohledáte si další informace?



Keanu Reeves napsal komentář o životě, který ohromil celý svět

By Redakce | dub 25, 2016 | Print | Email

Keanu Reeves píše: Přítelkyně mé matky jedla celý život zdravé jídlo. Nikdy nevpila ani kapku alkoholu a nebo nesnědla "špatné" jídlo, cvičila každý den, byla velmi pružná a ohebná, aktivní, užívala všechny doplňky stravy doporučené jejím doktorem, nikdy nešla na sluníčko bez ochranného krému a brýlí a pokud to udělala pak jen na nezbytně nutnou dobu.

Tagged under
Vzestup Virál

Chránila sebe tak, jak asi nikdo koho ve svém okolí znáte. Dnes má 76 let a rakovinu kůže, rakovinu kostní dřevě a extrémní osteoporózu.

Přítel mého otce jí slaninu, která je ale sakra slanina, máslo, které je fakt máslo, tuky, které jsou vrcholem tuků. Nikdy a tím myslím nikdy necvičil..Vždy byl v létě na sluníčku spálený a po té sloupány a to každé léto.

Ve své podstatě si užíval všeho naplno ve smyslu žít a neposlouchal co mu říkají ostatní. Dnes má 81 let a doktoři mu říkají, že má zdraví jak mladík.

Lidé, nemůžete se skrýt před vlastním jedem. Je tady a najde si Vás. Pokud na něj myslíme. Tedy slovy přítelkyně mé pořád žijící matky. Kdybych věděla, že můj život skončí takto, žila bych životem na 100 % se vším co mi nabídne a užívala bych si všeho co mi bylo řečeno abych nedělala.

Nikdo z nás nevyvázne ze života živý. Prosím Vás přestaňte se trýznit myšlenkami co jste zase udělali špatně. Jezte všechno chutné, voňavé, delikátní. Procházejte se jak při svítání, tak při západu slunce. Skočte do oceánu. Řekněte vše co máte na srdci. Buďte blázniví. Buďte přátelští. Buďte crazy. Nemáte čas na nic jiného!

- [Keanu Reeves se vyjadřuje k dalšímu tématu](#)

Dostupné z: <https://www.lajkit.cz/osobni-rozvoj/item/491-keanu-reeves-napsal-komentar-o-zivote-ktery-ohromil-cely-svet>

 **nikolmoravcova** 
Královská obora



6 491 To se mi líbí

nikolmoravcova BEZ ČEHO NEVYJDEŠ VEN ?


Kromě mobilu, klíčů a roušky nám přibyl ještě dudlík a křupky. Bez toho ani k výtahu. Jedině podlomit nohy, loktem znehybnit a připoutat do kočáru - zdravím všechny sousedy 😊. Prostě takový jedno naše další "období". A teď si představte, že třeba dudlík zapomenete doma 🤦 nebo že vám křupky dojdou 🤦 (stalo se 2x - jednou je sežral Frej, podruhý @petranesvacilova 😊) to pak následuje výraz na první fotce doplněný intenzivním hučením graduujícím v hysterický pláč. A co teprve, když je ospalá... Zdravím celou Letnou 🤗

Je to výborný jako vyjednávací taktika z hřiště zpátky do kočáru, ale většinou nakonec stejně dojde na ten loketní manévr 🤗

No, asi tolik z našich posledních dní... Takže na otázku jak se máme, odpovíme: "Dobře. Kdž máme křupky a dudlík."

 **nikolmoravcova** 
Fort Boyard (fortification)



 To se líbí **czech_vibes** a 2 165 dalším

nikolmoravcova PEVNOST BOYARD 🇫🇷 🇮🇹 🇸🇰 🇨🇪

Dnes večer ve 20:15 na Primě se můžete konečně kouknout, co jsem předvedla ve věži u otce Fura, v místnosti žalářníka a ve slizkym "kečupu" 🍅🍅🍅 to se obzvlášť pobavíte 🤗
#PEVNOSTBOYARD #fortboyard

Dostupné z: <https://www.instagram.com/p/CIGgsbvhJ-B/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Dostupné z: <https://www.instagram.com/p/BZny2X-DmIJ/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Příloha č. 20 – Závěrečné hodnocení – dotazník

Hodnocení projektu *Fantastická literatura a kde ji najít*

Jméno: _____

1) Na stupnici od 1–5 (1 nejméně, 5 nejvíce) ohodnoť, jak moc se ti líbilo/nelíbilo:

Hodnocení:	1	2	3	4	5
Projekt jako celek					
Výběr knih					
1. projektový den – Hobit					
2. projektový den – Znamení run					
3. projektový den – Zaklínač					
4. projektový den – Naslouchač					
5. projektový den – Děti krve a kostí					
6. projektový den – Fénixův řád					
Závěrečné hodnocení					

2) Zodpověz následující otázky a svou odpověď zdůvodni:

- Půjde ti forma projektu jako dobrý způsob učení se?
- Přišel ti projekt užitečný?
- Pamatuješ si lépe učivo, které se v rámci projektu probíralo?
- Byl jsi spokojen s možnostmi dělení se do skupin?
- Líbila se ti pracovat ve skupinkách?
- Líbilo se ti pracovat samostatně?

- Změnily se nějak vztahy ve třídě?
- Překvapil tě svým chováním některý spolužák?
- Líbily se ti aktivity obecně?
- Která aktivita byla podle tebe nejlepší? Která aktivita byla podle tebe nejhorší?
- Přišly ti vybrané knížky těžké na četbu?
- Která se ti líbila nejvíc? Která se ti líbila nejmíň?
- Která byla nejjednodušší na čtení? Která nejtěžší?
- Líbilo se ti, že se učitel méně zapojoval a pracovali jste především vy?
- Je něco, co bys na projektu změnil?
- Je něco, co bys určitě neměnil?
- Chtěl by sis podobný projekt někdy zopakovat?

3) Prostor pro tvůj komentář, co bys chtěl dodat, ohodnotit, ...

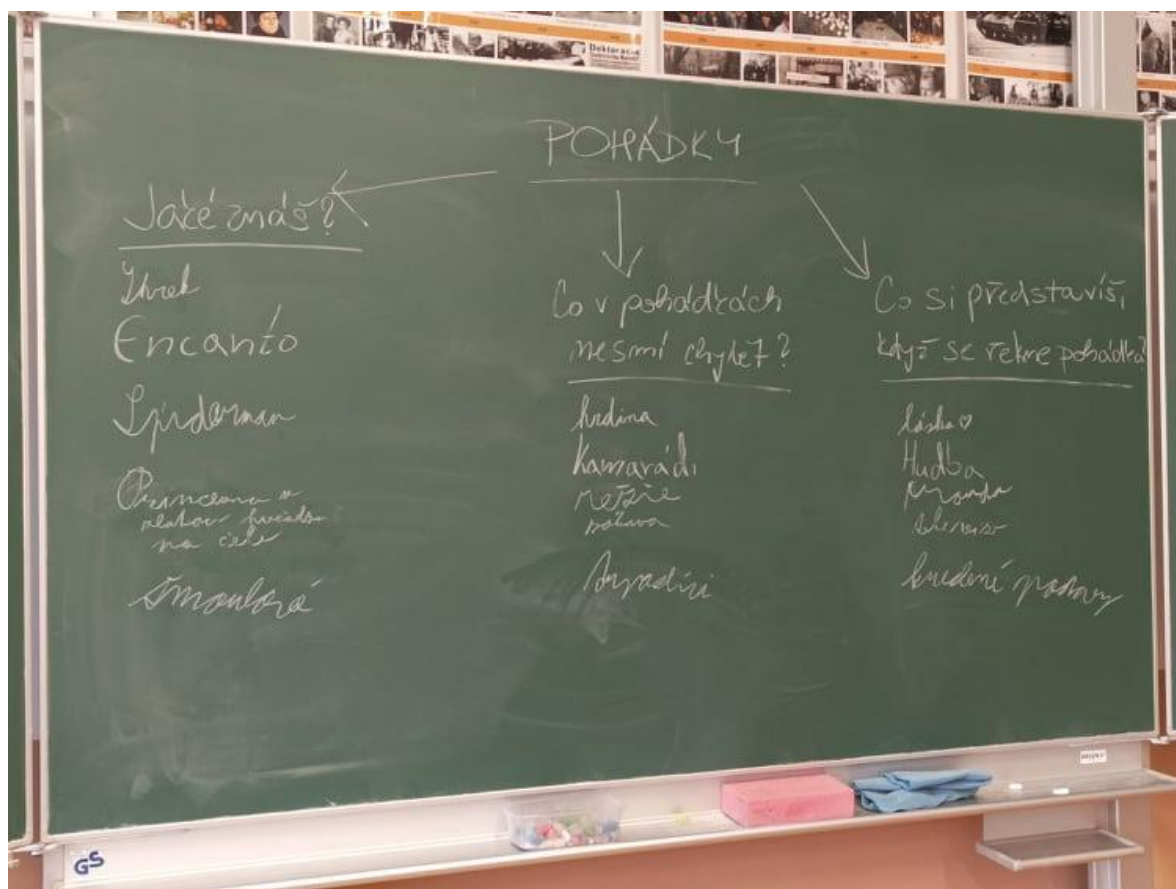
.....

.....

.....

.....

Příloha č. 21 – Práce žáků – Zaklínač – brainstorming



Dvanáct měsíků

Macuška matka vytrhala do světa
pro nesplnitelné sňatky jelikož byla
velká siva a malá, no mi chleba
například, aby ji natrákaly žaludy nebo
fialky a všichni říkají si je to semomně.

A tak šla a každých měsíc navštívila
pročíslela holém jistě paní už ta paní
potábovala pomocí a Macuška jí pomohla
a ta paní byla stará hodná a osamělá
starina. Macuška se jí svěřila a
starina jí pomohla uhnat všechno
prototo byla hodná. A tak jí poděko-
vala a šla domů, a domů jí nechtěli
vstoupit a tak šli na starinou a jáť
došli tak se jí hnusně reptali a byli
vulgární, tak jim starina nedala
nic a dala jim káseň se postali
macuška pro nesplnitelné sňatky
a byli na ni deští. A na konci
se Macuška přistěhovala k sto
hodně staré starině a šel s tam dlouho
~~informace~~ dlouho

Popel se nejmladší ze 3 bratrů. Jeho bratři se dříve vzítili s
princeznou. Jednoho dne ho nechal doma, protože jeli na bal,
kde se princezna musela rozhodnout, se koho se vdát. Když byl popel
sám doma objevila se mu víla. Popel se s vílou dohodl, že pozde na
bal, ~~ale~~. Víla mu řekla, že víci, kteří mu dají se promění v zelnou
po půlnoci. Na balu se, když Popel kradl princeznu se dotý-
kával, ale po půl noci zmizel. ~~Princezna~~ Nechtal tam být.
Cítil, že ho hledají až ho našli. Oba dva měli svatbu a 2 děti.

Příloha č. 23 – Práce žáků – Zaklínač – čtení s předvídáním

„Nechtěla bys mě poctit svou pomocí, pani?“
 Visenna seskočila z koně a zarýla se podpatky do měkké hlíny.
 „Jmenuji se Visenna,“ řekla. „Nejsem zvyklá nikomu prokazovat pocty a navíc nesnáším, když mně někdo tituluje pani. Postarám se o tvou ránu. Můžeš vstát?“
 „Můžu. Ale musím?“
 „Ne.“
 „Visenna,“ řekl muž a lehce se nadzvedl, aby jí usnadnil odvinout plátno. „Hezké jméno. Řekni ti už někdo, Visenno, že máš krásné vlasy? Tě barvě se říká měděná, nemám pravdu?“
 „Nemáš. Říká se jí zrzavá.“
 „Aha. Až skončím, natrhám ti kytici vělich máků, co rostou v příkopě. A zatímco mě budeš ošetřovat, ti budu vyprávět, abych nějak zabíł čas, co se mi stalo. Nůže, přišel jsem stejnou cestou jako ty. Vidím, že na rozcestí stojí kůl. Jo, právě ten. A na něm visí deska.“
 Visenna přistoupila blíže ke kůlu a zaklonila hlavu - deska byla přibitá ve výši mužské postavy.
 1) Proč byla deska ve výšce mužské postavy? PROTOŽE JI TAM ZATLOUK MUŽ
 2) Jakou znáte pohádku, ve které by se podobný ukazatel vyskytoval? - BAJKA O DVOU
 3) Jak na vás postavy působí (mile, pyšně...)?
 „Ty, kdož přicházíš ze západu,“ čela nahlas. „Půjdeš-li doleva, vrátíš se. Půjdeš-li doprava, vrátíš se. Půjdeš-li rovně, nevrátíš se. Nesmysl.“
 4) Proč si Visenna myslí, že je to nesmysl? PROTOŽE TO TAM ZNAM
 „To jsem si myslel taky,“ souhlasil muž, otřepávaje si z kolien jehličí. „Já tenthle kraj znám. Rovně, to je na východ, se jde k průsmyku Klamat, je to kupačka stezka. Proč bych se odtamtud neměl vrátit? Mají tam snad spousty krásných děvčat, co touží po vdavkách? Levnou kořalku? Volné místo starosty?“
 „Nedržíš se tématu, Koríne.“
 Muž otevřel překvapením ústa:
 „Jak víš, že se jmenuji Korim?“
 „Sám jsi mi to před chvílí řekl. Pokračuj.“
 „Opravdu?“ vrtil na ni podezíravý pohled. „Skutečně? No, snad... Kde jsem to skončil? Aha. Čtu dál a uvažuju, který beran mohl vymyslet takový nápis. Najednou slyším, jak za mými zády někdo mumlává a mručí. Ohlédnu se a vidím šedivou, shrbenou babku s holi. Přám se zdvořile, co jí je, a ona breptá: ‚Mám hlad, šlechtný rytíři, od svítání jsem neměla ani sousto na zub.‘
 5) Jmenujte pohádku, ve které se objevila podobná babička.
 6) Co se udělo v takové situaci stane? NEVZPOMEŇU SI
 7) Co byste udělali vy? BUD JE TO KOUZELNA BABIČKA NEBO MU NĚCO DŮLEŽITÉHO ŘEKNE
BAV BACH JI JIDLO
 Uvažuju, jestli jí ještě vůbec nějaký zub zbyl. Ale co, dojalo mě to, tak z vaku vytáhnu skrojek chleba a půlku uzené ryby, kterou jsem dostal od rybařů na Jaruze, a nabídnu to stařeince. Ta se posadí, mumlává, chroupe a plive kosti. Já si dál prohlížím ten podivný rozcestník. Najednou babka povídá: ‚Jsi hodný, rytíři, zachránils mi život. Odměna tě nemine.‘ Chtěl jsem říct, kam si může tu svoji odměnu strčit, ale babka hned pokračuje: ‚Přístup ke mně, něco ti

pošeptám do ucha, prozradím ti tajemství, jak můžeš hodně lidí od neštěstí zachránit a získat slávu a bohatství.“ Ha, pomyslíš si, klasická situace se mi naskýtlá. Nemá-li babka sklerózu a má-li všech pět pohromadě, třeba to mně, chudému rytíři, něco vyneslo.
 8) Co se podle vás bude dít dál?
ŘEKNE MU NĚJAKÉ TAJEMSTVÍ
 Skloním se a nastavím ucho jako hlupač. No, nemít takový postřeh, dostal bych nožem přímo přes ohryzek. Odskočím jen tak tak, krev mi střiká z ramene jako z fontány. Bába se po mně sápe, vyje, prská a plive. Pořád mi ještě nedošlo, že je to vážně...
 9) Překvapilo tě toto vyústění? Proč?
 10) Proč to babka asi udělala?

„Nechtěla bys mě poctit svou pomocí, paní?“

Visenna seskočila z koně a zaryla se podpatky do měkké hlíny.

„Jmenuji se Visenna,“ řekla. „Nejsem zvyklá nikomu prokazovat pocty a navíc nesnáším, když mne někdo tituluje paní. Postarám se o tvou ránu. Můžeš vstát?“

„Můžu. Ale musím?“

„Ne.“

„Visenna,“ řekl muž a lehce se nadzvedl, aby jí usnadnil odvinout plátno. „Hezké jméno. Řekl ti už někdo, Visenko, že máš krásné vlasy? Té barvě se říká měděná, nemám pravdu?“

„Nemáš. Říká se jí zrzavá.“

„Aha. Až skončíš, natrhám ti kytici vlčích máků, co rostou v příkopě. A zatímco mě budeš ošetřovat, ti budu vyprávět, abych nějak zabil čas, co se mi stalo. Nuže, přišel jsem stejnou cestou jako ty. Vidím, že na rozcestí stojí kůl. Jo, právě ten. A na něm visí deska.“

Visenna přistoupila blíže ke kůlu a zaklonila hlavu - deska byla přibitá ve výši mužské postavy.

- 1) Proč byla deska ve výšce mužské postavy? protože ženy tam nemají přístup
- 2) Jakou znáte pohádku, ve které by se podobný ukazatel vyskytoval? medvědík Pů
- 3) Jak na vás postavy působí (mile, pyšně, ...)? docela v pohodě (1)

„Ty, kdož přicházíš ze západu,“ četla nahlas. „Půjdeš-li doleva, vrátíš se. Půjdeš-li doprava, vrátíš se. Půjdeš-li rovně, nevrátíš se. Nesmysl.“

- 4) Proč si Visenna myslí, že je to nesmysl? protože je chytrá žena

„To jsem si myslel taky,“ souhlasil muž, otřepáváje si z kolen jehličí. „Já tenhle kraj znám. Rovně, to je na východ, se jde k průsmyku Klamat, je to kupecká stezka. Proč bych se odtamtud neměl vrátit? Mají tam snad spousty krásných děvčat, co touží po vdavkách? Levnou kořalku? Volné místo starosty?“

„Nedržíš se tématu, Korine.“

Muž otevřel překvapením ústa:

„Jak víš, že se jmenuji Korin?“

„Sám jsi mi to před chvílí řekl. Pokračuj.“

„Opravdu?“ vrhl na ni podezřívavý pohled. „Skutečně? No, snad... Kde jsem to skončil? Aha. Čtu dál a uvažuju, který beran mohl vymyslet takový nápis. Najednou slyším, jak za mými zády někdo mumlá a mručí. Ohlédnou se a vidím šedivou, shrbenou babku s holí. Ptám se zdvořile, co jí je, a ona breptá: ‚Mám hlad, šlechtný rytíři, od svítání jsem neměla ani sousto na zub.‘

- 5) Jmenujte pohádku, ve které se objevila podobná babička. Babička
- 6) Co se většinou v takovéto situaci stane? umřete
- 7) Co byste udělali vy? nic

Uvažuju, jestli jí ještě vůbec nějaký zub zbyl. Ale co, dojalo mě to, tak z vaku vytáhnou skrojek chleba a půlku uzené ryby, kterou jsem dostal od rybářů na Jaruze, a nabídnu to stařence. Ta se posadí, mumlá, chroupe a plive kosti. Já si dál prohlížím ten podivný rozcestník. Najednou babka povídá: ‚Jsi hodný, rytíři, zachránils mi život. Odměna tě nemine.‘ Chtěl jsem říct, kam si může tu svoji odměnu strčit, ale babka hned pokračuje: ‚Přístup ke mně, něco ti

„Nechtěla bys mě pocítit svou pomocí, paní?“

Visenna seskočila z koně a zaryla se podpatky do měkké hlíny.

„Jmenuji se Visenna,“ řekla. „Nejsem zvyklá nikomu prokazovat pocty a navíc nesnáším, když mne někdo tituluje paní. Postarám se o tvou ránu. Můžeš vstát?“

„Můžu. Ale musím?“

„Ne.“

„Visenna,“ řekl muž a lehce se nadvzdil, aby jí usnadnil odvinout plátno. „Hezké jméno. Řekl ti už někdo, Visenna, že máš krásné vlasy? Tě barvě se říká měděná, nemám pravdu?“

„Nemáš. Říká se jí zrzavá.“

„Aha. Až skončíš, natrám ti kytici vlíchů máků, co rostou v příkopě. A zatímco mě budeš ošetřovat, ti budu vyprávět, abych nějak zabíj čas, co se mi stalo. Nuže, přišel jsem stejnou cestou jako ty. Vidím, že na rozcestí stojí kůl. Jo, právě ten. A na něm visí deska.“

Visenna přistoupila blíž ke kůlu a zaklonila hlavu - deska byla přibitá ve výši mužské postavy.

1) Proč byla deska ve výšce mužské postavy? *Protože ve čláku měli muži osměřují??*

2) Jakou znáte pohádku, ve které by se podobný ukazatel vyskytoval?

3) Jak na vás postavy působí (mile, pyšně, ...)? *normálně*

„Ty, kdož přicházíš ze západu,“ četla nahlas. „Půjdeš-li doleva, vrátíš se. Půjdeš-li doprava, vrátíš se. Půjdeš-li rovně, nevrátíš se. Nesmysl.“

4) Proč si Visenna myslí, že je to nesmysl? *Protože si všichni myslí, že země je plochá.*

„To jsem si myslel taky,“ souhlasil muž, otřepáváje si z kolen jehličí. „Já tenhle kraj znám. Rovně, to je na východ, se jde k průmysku Klamat, je to kupecká stezka. Proč bych se odhmatud neměl vrátit? Mají tam snad spousty krásných děvčat, co touží po vdavkách? Levnou kofalku? Volné místo starosty?“

„Nedržíš se tématu, Korine.“

Muž otevřel překvapením ústa:

„Jak víš, že se jmenuji Korin?“

„Sám jsi mi to před chvílí řekl. Pokračuj.“

„Opravdu?“ vrhl na ni podezřívavý pohled. „Skutečně? No, snad... Kde jsem to skončil? Aha. Čtu dál a uvážuju, který beran mohl vymyslet takový nápis. Najednou si všim, jak za mými zády někdo mumlá a mručí. Ohlédnu se a vidím šedivou, shrbenou babku s holi. Přám se zdvořile, co jí je, a ona breptá: „Mám hlad, šlechtný rytíři, od svítání jsem neměla ani sousto na zub.“

5) Jmenujte pohádku, ve které se objevila podobná babička.

Sněženka

6) Co se většinou v takovéto situaci stane?

Nečekána vdálost

7) Co byste udělali vy?

Možná asi by jsem dala najíst, ale izola bych si i ptichy, stačí jidlo nůž, abych jí propřípad mohla zabodnout,

pošeptám do ucha, prozradím ti tajemství, jak můžeš hodné lidi od neštěstí zachránit a získat slávu a bohatství.“ Ha, pomyslíš si, klasická situace se mi naskýla. Nemá-li babka sklerózu a má-li všech pět pohromadě, třeba to mně, chudému rytíři, něco vynese.

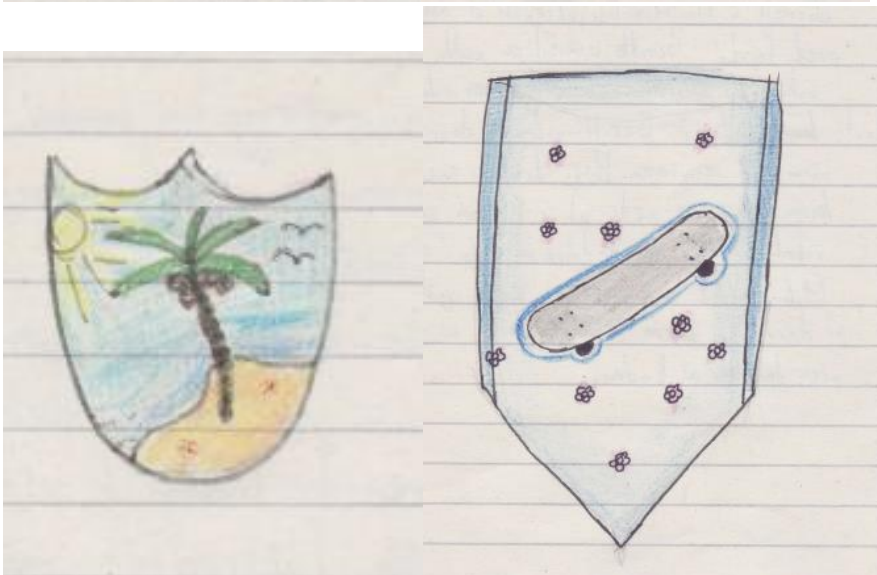
8) Co se podle vás bude dít dále?

Skloním se a nastavím ucho jako hlupák. No, nemít takový postřeh, dostal bych nožem přímo přes ohryzek. Odskočím jen tak tak, krev mi stříká z ramene jako z fontány. Bába se po mně sápe, vyje, prská a plive. Pořád mi ještě nedošlo, že je to vážně...

9) Překvapilo tě toto vyústění? Proč?

10) Proč to babka asi udělala?

Příloha č. 24 – Práce žáků – Zaklínač – heraldika



Příloha č. 25 – Práce žáků – Zaklínač – přepis ukázky z pohledu jiné postavy

Spal jsem na ~~ve~~ sloučen vyhrátcům dříve a učilvalsi slunečného dne ~~...~~
Najednou se kolem mě něco mihlo a děti kolem mě ~~zůstaly~~ ztichly. Pomalu jsem
otevřel oči a uviděl postavu zahalenou v plášti. Naskočila mi z něj husí kůže a tak
jsem ~~zasyčel~~ na něj; zasyčel jako prax kocar a ^{utekl} do kopriv. Utíkal jsem ještě
pár metrů a pak se zastavil. Chtěl jsem jít dál, ale zvědavost byla silnější. Rychle
jsem se otočil a utíkal zpátky. Když jsem vyběhl zpátky na cestu, ^{zahalená} ~~člověk~~
postava mizela v davu před sedalekou vesticí. Rozběhl jsem se za ním, ale
čím blíže jsem se přiblížil, tím více jsem se zastavil, protože kůli smásci
voní a pachů. Najednou mě ze zádech hledáči utrhlo hlasité zařev kání.
Srstse mi najčela a já se dal na útěk. Utíkal jsem úzkými uličkami do té
doby, dokud jsem toho otravného psa nešetřil ^{jsen zachytil} najednou ~~zastavil~~ pach zahaleného
muže. Pomalu jsem vyšel z portátní uličky a uviděl jsem ho jak stojí před
nějakou nestvořou ~~...~~. Ne měl jsem z toho dobrý pocit, ale něco
miřívalo ať ^{udělám dalších párkrát} ~~...~~ k nestvoře.

Pohled osla

Celou dobu jsem se za ním musel tahat. Je to vyčerpávající. On jezdí na sebezváždná místa a já i jeho kůň čekáme na smrt, protože se to nedá zvládnout. měl by si dát alespoň na měsíc pauzu, protože bude chvíli trvat než se mi zahojí všechny rány. bez me by neměl nic. nikdo jiný by mu ty jeho krámy nebral a jiného osla momentálně nesežene. Už chce být doma a chce si pořádně na chvíli odpočinout.

Po cestě domů zpět do města jsem našel jablka.. alespoň trochu energie z nich dostanu. dva roky v jiné nebezpečné zemi by ti vyčerpávající. potřebuju vykoupit.. a pořádné jídlo a teplo stádo nebo něco takového.

Konečně jsem tady. snad mě nechají někde venku v zemi. to bych mu hezdit - můžu mu přeci něco udělat. ale na to si pravděpodobně už zvykl. beztak zítra zase někde odjedeme. Stojím na ~~na~~ náměstí.. v hloučku lidí.. je to snad ještě víc nepříjemné než před dvěma lety.. lidí je tu víc.. panika.. stres. zachovej chladnou hlavu.. třeba tě někdo brzy odvede a budeš se mít dobře. chvíli. nejlepší by to pro mě teď bylo v samotě.. nemusel bych nich řešit a konečně by se mi splnila moje přání.. zemřít.

Jednou tak sedím v krémě, a piju pivko.
Pak slyším koňské cválení, takže si
myslím že jede nějaký pánovník. ale
to není důležité. ~~¶~~ Za chvíli dojede
vedle do zeleniny, a paní prodavačka
začne hulákat jak kdyby ju na vidle
brala. Pak sa kolem konia udělá hlouček
lidí a furt sa zvětšuje. Potom ze zeleniny
vidím jakýsík "Petř Bába" a ten co
dojel na koniu. Tož vidu z krémy a
huláká na něho že fajte či co to
si ^{moc} nepamatlu byl jsem pod paró.
A pak už si nic nepamatuju asi
me vypla po té exsnote hanšské vodce či
co to bylo, ale bylo to dobré.

Konec.

Příloha č. 26 – Práce žáků – Nasloucháč – čtenářské dopisy

Ilan mi přišla chytrá a očividně uměla dobře lhat a být přesvědčivá.
Libila se mi ta zápletka a napětí.
Připomínalo mi to 2. svět. válku, když se židovské děti bez rodičů snažily utíkat
a přežít.

Dobrá se mi to líbilo. Ten konec mě ~~trochu~~ trochu zmatl a dost mě zaujalo.
Zaujala mě věta: "Patřila jsem fajovi." Nevím, co nebo kdo to je, a proto mi
to přišlo zajímavé. Text byl pěkně napsán. Dokázala jsem si díky němu
představit dobře, kde se nacházíme. Dál by mě to čist asi nebavilo,
protože ~~se~~ mě moc nebaví čist o království, apod. Také se to dobře a rychle
četlo. Hlavní postavy mi přišly sympatické. Tento příběh má podle mě nějakou
tajemnou zápletku.

- Překvapilo mě, že se text tak rychle "oteví". Bavily se o jídle atd., přišli tam nějací vojáci a chtěli je popravít, ale když řekly, že nejsou z ghetta, tak se popravít nechťeli.
- působilo to na mě, jako by ~~se~~ se to odehrávalo za 2. světové války
- přišlo mi strašné, že se tam rozdělují lidi podle postavení
- příběh působil zajímavě, ale není to žánr, který normálně čítávám
- překvapilo mě, že to byly malé holky, protože na začátku na mě působily dospěle
- ukázka byla zdlouhavá, a myslím si, že by to šlo napsat kratěji

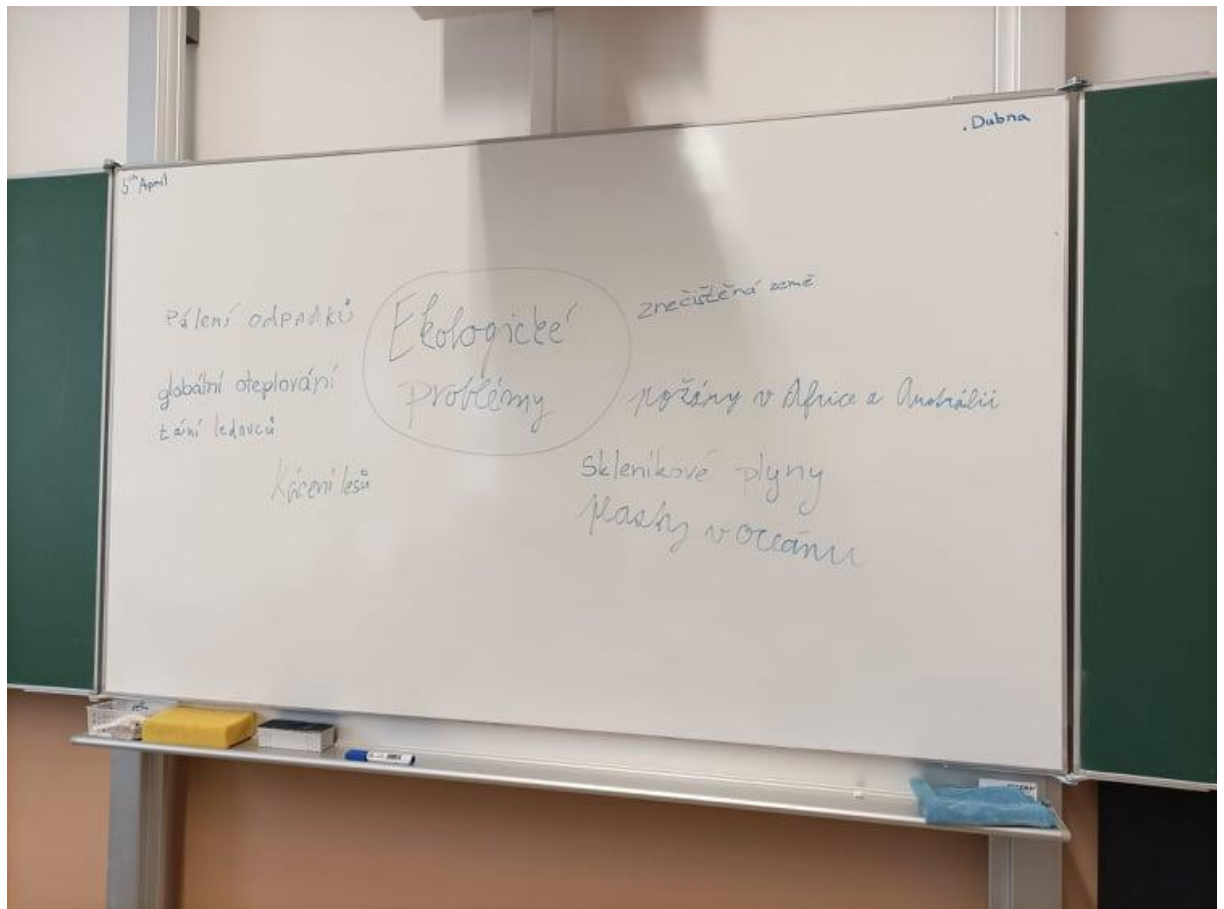
Z úryvku mám smíšené pocity, ale přetáhne je mi dvou holek líto.
Celkem mě překvapilo, že se jich strašně bojí. Zajímalo by mě z jaké
je to knihy a jak ~~se~~ příběh pokračuje. Taký mi úryvek přijde nějak
povědomý, ale ~~se~~ myslím, že se mylím.

Přesvědčilo to na mě, že Tessa a Ilan nemají svobodu.
Nelíbilo se mi, že je chtěl zabít, protože jsou z nějakého ghetta.

Ukázka se mi líbila. Zaujalo mě hlavně to, jak dobře ty dvě děvčata dokázaly předstírat
toho vojáka. Ty holky asi byly z nějakého chudého prostředí a chtěly se podívat na bojovníky.
Nemůžu říct, že bych si nějakou postavu oblíbil, protože jsem tuhle knihu necetla.
Myslím, že se to mohlo odehrávat v době první nebo druhé světové války.

Bylo to zajímavé proto že
dvě malé holky byly tak odvážné
že dokázaly namířící do očí
hlas strašlivý který se mohl slyšet

Příloha č. 27 – Práce žáků – Nasloucháč – brainstorming



Otázky po čtení

- 1) Napadá vás řešení Harryho situace? Jak by mohl očistit své jméno?
Asi ne. Protože ~~by~~ jakýkoli pokus či akt si noviny a lidé je píšící dokazují přerušit
& pravdu, která se jim bude hodit.
- 2) Jak byste se zachovali vy, kdyby se takto psalo o vašem kamarádovi v novinách?
Žalovat noviny asi není úplně nejefektivnější cesta, takže bych se ho snažila spíše
podpořit emočně.
- 3) Jak byste se cítili, kdybyste byli v Harryho kůži?
Špatně. Hodně špatně.
- 4) Proč myslíte, že o něm noviny takto píší – co je účelem? Kdo za tím nesjpiš stojí?
Chcejí ho shodit, pošpinit a poštvat proti němu své čtenáře / většinou společenost.
- 5) Zamyslete, zda vám Harryho situace nepřipomíná podobnou v našem světě, v našich novinách. Určitě připomíná. Jen si nemůžu vybavit žádný konkrétní případ/příklad.
- 6) Připomíná vám Denní věstec nějaké naše noviny?
Blesk (a jakýkoli jiný bulvár)
- 7) Jak moc sami věříte věcem, které si přečtete (v novinách, časopise, na internetu, sociálních sítích)? Čím víc je napsáno šokující, tím méně tomu věřím. Ale ve směr
asi do nějaké míry článkům věřím. ~~článkům~~
- 8) Představte si, že si v novinách přečtete, že vaše oblíbená celebrita rozbila foťák
fotografovi. Uvěříte této zprávě? Dohledáte si další informace? Já osobně takovéto věci předhání
Ale pokud je to nějaká závažná (nebo velice, velice bizarní) zpráva / problém, snažím se
hledat a ověřovat si informace.