

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Literární projekt pro střední školy – Karel Čapek
Diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Štěpánková
Studijní program: N 7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro SŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro SŠ – základy společenských věd
Vedoucí práce: PhDr. Nella Mlsová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Tereza Šmídová



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Adéla Štěpánková

Studium: P17P0625

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

Název diplomové práce: Literární projekt pro střední školy - Karel Čapek

Název diplomové práce AJ: Literary project for secondary schools - Karel Čapek

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se formou literárního projektu snaží představit nové možnosti prezentace díla Karla Čapka ve výuce na střední škole.

BURIÁNEK, František. Karel Čapek. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1988. 352 s. HALÍK, Miroslav. Karel Čapek. Život a dílo v datech. K vydání připravil Jiří Opelík. 1. vyd. Praha: Academia. 1983. 92 s. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. 39 s. KOŠTÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina., HAUSENBLAS, Ondřej., ŠLAPAL, Miloš. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce. 2010. 65 s. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. 1995. 57 s. ISBN 80-7043-170-9. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity. 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X. OPELÍK, Jiří. Čtrnáctero prací o Karlu Čapkovi a ještě jedna o Josefu Čapkovi jako přívažek. 1. vyd. Praha: Torst. 2008. 258 s. ISBN 978-80-7215-356-5. OPELÍK, Jiří. Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi a opět s jedním přívažkem o Josefovi. 1. vyd. Praha: Torst. 2016. 213 s. ISBN 978-80-7215-517-0. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3. ŠLAPAL, Miloš., KOŠTÁLOVÁ, Hana., HAUSENBLAS, Ondřej. a kol. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Nella Mlsová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Tereza Šmídová

Datum zadání závěrečné práce: 23.10.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 27. března 2019

Poděkování

Ráda bych srdečně poděkovala paní PhDr. Nelle Mlsové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Děkuji také Gymnáziu Nový Bydžov za možnost ověřit literární projekt. Za inspirativní tvrzení o pavoucích a srozumitelné vysvětlení pojmu periostitida si zaslouží poděkování výjimečná osoba, která si nepřála být na tomto místě jmenována.

Anotace

ŠTĚPÁNKOVÁ, Adéla. *Literární projekt pro střední školy – Karel Čapek*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 68 s. Diplomová práce.

Diplomová práce reaguje na výzkumy dokazující neuspokojivou podobu současné výuky literární výchovy na českých středních školách. Seznamuje s výsledky uskutečněných šetření v tomto směru. Charakterizuje nutná východiska literární výchovy a představuje některé inovativní přístupy k tomuto školnímu předmětu. Práce se snaží přispět k pozitivní změně v této oblasti tím, že prezentuje nové možnosti ve výuce literární výchovy na středních školách také prakticky, a to formou literárního projektu. Proto využívá konkrétní a ucelený literární text, povídku Karla Čapka nazvanou *Poslední soud*. Hlavním cílem práce je navržení literárního projektu, jeho didaktické zpracování a následné ověření v praxi.

Klíčová slova: literární projekt, Karel Čapek, Poslední soud.

Annotation

ŠTĚPÁNKOVÁ, Adéla. *Literary Project for Secondary Schools - Karel Čapek*. Hradec Králové: Faculty of Education. University of Hradec Králové, 2019. 68 pp. Diploma Dissertation.

The Diploma Dissertation responds to researches proving the unsatisfactory form of contemporary teaching of literary education at Czech secondary schools. The results of the investigations conducted in this regard are discussed in this thesis. There are characterized the necessary starting points of literary education and presented some innovative approaches to this school subject. It contributes to the positive change in this area by presenting some new practical possibilities in the teaching of literary education at secondary schools as well. It is in the form of a literary project. A particular and coherent literary text is used for this purpose. Specifically, a short story by Karel Čapek called *The Last Judgment*. The main aim of the thesis is a proposal of the literary project, its didactic processing and subsequent verification in practice.

Keywords: a literary project, Karel Čapek, The Last Judgment.

OBSAH

Úvod	8
1 Literatura na střední škole	10
1.1 Jak vypadají hodiny literatury na střední škole?	10
1.2 Jaké požadavky jsou kladeny na žáky středních škol v literární oblasti?	10
1.3 Co může být pro učitele literatury inspirativní?	15
2 Východiska projektu	20
2.1 Co se skrývá pod označením literární projekt?	20
2.2 Proč právě Karel Čapek a jeho <i>Poslední soud</i> ?	20
3 Metodika projektu	24
4 Reflexe projektu	36
4.1 Reflexe 1. realizace projektu	36
4.1.1 Reflexe projektu z mého pohledu	36
4.1.2 Reflexe projektu z pohledu paní učitelky	49
4.1.3 Reflexe projektu z pohledu žáků	50
4.2 Reflexe 2. realizace projektu	52
4.2.1 Reflexe projektu z mého pohledu	52
4.2.2 Reflexe projektu z pohledu paní učitelky	62
4.2.3 Reflexe projektu z pohledu žáků	63
4.3 Závěr z realizací a jejich reflexí	64
Závěr	65
Seznam literatury	66
Přílohy	I
Příloha A – povídka <i>Poslední soud</i> pro účely projektu	I
Příloha B – prezentace pro účely projektu	VI

Úvod

Impulesem ke vzniku této diplomové práce je současná podoba hodin literární výchovy na střední škole. Z formálních i neformálních diskuzí, které jsme mezi sebou vedli jako studenti učitelství českého jazyka a literatury, bohužel vyplynulo, že na 2. stupni základní školy i na střední škole je stále ještě možné sledovat naprosto neuspokojující hodiny literatury. V případě 2. stupně základní školy se často jedná o společné přečtení textu z čítanky a následné odpovídání na otázky zabývající se pouze věcnou rovinou textu. Na mnoha středních školách zabírá většinu literární výchovy monologický výklad učitele. Ráda bych proto přispěla ke změně tohoto nepříznivého stavu.

Při rešerši publikací, které se vztahují k výuce literatury, vyplynulo, že inovativních nápadů už bylo představeno mnoho. I přes to ale stále existují učitelé, kteří je ignorují. Takovým vyučujícím by možná mohla pro začátek pomoci příručka, která by obsahovala zásobárnu uměleckých textů s detailní a kreativní metodikou. Ta by měla využívat rozmanité metody, otázky, ukázky z filmů a měla by rovněž přispívat k hledání souvislostí s běžným životem.

Uspokojivé materiály bohužel není možné v současné době nalézt ani na metodickém portálu RVP.cz, známém jako DUM, kde mohou učitelé mezi sebou sdílet své učební pomůcky. Portál obsahuje především materiály k procvičení poznatků z literární teorie či literární historie, a pokud na něm najdeme práci s literárním textem, nebývá ničím originální. Často také obsahuje jen otázky na věcné záležitosti objevující se v textu.

Současným trendem se staly učebnice, čítanky, popřípadě pracovní sešity, které obsahují krátké úryvky z literárních děl a k těm uvádějí několik otázek. Takovouto podobu publikací zvolila například nakladatelství *Didaktis* a *Fraus*. V mnoha případech lze diskutovat nad výběrem úryvků v čítance či pracovním sešitě, který provedli autoři antologií. Vhodným příkladem je v této souvislosti ukázka z knihy *Cirkus Humberto*, která se objevuje v pracovním sešitu

od *Didaktisu*¹. V krátkém úryvku vytrženém z kontextu celého díla je obtížné se zorientovat, navíc je k jeho správnému interpretování třeba znát více informací o postavách, které v něm vystupují. Jsem přesvědčená, že tato vybraná pasáž nepodníí žádného žáka ke čtení celé Bassovy knihy.

Rozhodla jsem se proto, že zmíněnou zásobárnu textů postupně vyrobím sama a tuto diplomovou práci vnímám jako první krok, či spíše krůček, v této činnosti. Cílem diplomové práce je tedy připravit metodiku pro školské využití jednoho uměleckého textu, která by odpovídala současným standardům i inovativním přístupům k literární výchově a která by zaujala žáky. Dalším cílem je ověřit, zda takový projekt funguje v praxi a zda ho žáci střední školy přijmou.

Práce se bude skládat ze čtyř kapitol. První z nich na základě dostupných výsledků výzkumů představí současnou podobu literární výchovy na střední škole, definuje požadavky, které jsou kladeny na žáky v našem systému vzdělávání, a nastíní myšlenky některých inspirativních přístupů k výuce literatury. Druhá kapitola vysvětlí pojem „projekt“, užitý v názvu této práce, a odůvodní výběr textu, se kterým jsem se rozhodla se žáky pracovat. Třetí kapitola přinese didakticky rozpracovaný literární projekt a poslední kapitola se bude věnovat realizacím tohoto projektu na Gymnáziu Nový Bydžov. V přílohách bude možné nalézt některé pomůcky potřebné ke zrealizování projektu.

¹ *Literatura pro 3. ročník středních škol, pracovní sešit*. 1. vyd. Brno: Didaktis. 2009. ISBN 978-80-7358-136-7, s. 87.

1 LITERATURA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

1.1 Jak vypadají hodiny literatury na střední škole?

Na výuku literatury bývá v českých středních školách tradičně kladen velký důraz. Podívejme se proto na současnou podobu výuky literární výchovy, jak ji zachytil Ondřej Hník ve svém příspěvku věnovaném didaktice literatury.

Hník v něm uvádí výsledky výzkumu, který provedla Věra Radváková na šestnácti gymnáziích v roce 2012. Tento výzkum prokázal, že o literární výchově není poskytnut dostatečný prostor práci s textem. Interpretování textů tedy není hlavní činností v hodinách literatury.

Dále Hník uvádí, že z jiného výzkumu vyplynulo, že častým schématem literární výchovy je „výklad – zápis – četba“. V takových hodinách text jen dokládá učitelovo tvrzení a práce s textem bývá založena pouze na převyprávění děje a zopakování poznatků literární historie. Té je v literárních hodinách věnován největší prostor, tyto hodiny jsou nejčastěji vedeny frontálně. Chybí v nich hledání smyslu textu. Hník konstatuje, že taková literární výchova nemůže být charakterizována jako umělecká výchova. Obsah kurikula literární výchovy je dle něj přeplněný, a to hlavně literární historií. Ta by měla být omezena ve prospěch interpretace a zážitku ze čtení.²

Je alarmující, že žáci či bývalí žáci středních škol, kteří prohlašují, že literatura je „nudný dějepis“, mají vlastně pravdu. Výše uvedené poznatky jejich tvrzení podporují. Mnoho učitelů literární výchovy by se mělo zamyslet nad podobou svých vyučovacích hodin a vyvodit z toho nějaké závěry pro praxi.

1.2 Jaké požadavky jsou kladeny na žáky středních škol v literární oblasti?

Navrhovaný literární projekt se snaží přispět ke změně ve výuce literatury na středních školách. Měl by tedy odpovídat základním dokumentům, ze kterých

² HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva. & JANÍK, Tomáš. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2015. Ediční řada Syntézy výzkumu vzdělávání. Svazek 2. ISBN 978-80-210-7769-0, s. 50–52.

musí učitelé českého jazyka a literatury při své práci vycházet. Představíme si proto dva pravděpodobně nejdůležitější dokumenty, které se této problematice týkají. Protože je nemožné obsah těchto příruček spolehlivě parafrázovat, jsme bohužel nuceni hojně citovat.

Východiskem pro výuku na českých středních školách jsou *Rámcové vzdělávací programy*. Přípravovaný projekt bude realizován na gymnáziu, zaměříme se tedy proto na *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, který je známý pod zkratkou *RVP G*. Český jazyk a literatura je v něm zařazen do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a dělí se na dvě části, tedy na *Jazyk a jazykovou komunikaci* a *Literární komunikaci*. Nás bude zajímat druhá zmíněná část. Přípravovaný literární projekt by měl alespoň částečně přispět k rozvoji očekávaných výstupů, které jsou v *RVP G* definovány takto:

„žák

- rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým
- objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí
- na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu
- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
- rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu
- při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech
- identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu
- rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní
- samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl
- vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení

- vysvětlí specifickou vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)
- tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje
- získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl³

Neměli bychom opomíjet ani *ŠVP*, tedy *Školní vzdělávací programy*, které vycházejí z *RVP* a ze kterých musí vyučující rovněž vycházet. Každá škola si vytváří svůj originální *ŠVP*.⁴ Z tohoto důvodu necháváme tento kurikulární dokument stranou.

Na *Rámcový vzdělávací program* reaguje *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*, který zpracovalo *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* a schválilo *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Ten v rámci společné části maturitní zkoušky definuje maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury jako zkoušku komplexní skládající se ze tří částí, a to z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Tato zkouška prověřuje znalosti a dovednosti v oblasti jazykové, komunikační a literární. Pro účely literárního projektu nás zajímají především požadavky kladené na literární oblast, z těch budeme mimo jiné vycházet. Pro didaktický test jsou definovány následovně – žák:

„1.5 prokáže porozumění celému textu i jeho částem

- nalezne v textu požadované informace;
- vystihne hlavní myšlenku textu;
- identifikuje téma textu;
- rozliší informace podstatné a nepodstatné;
- charakterizuje text z hlediska subjektivity a objektivit;
- rozliší komunikační funkce v textu (např. otázka, žádost, rada);
- rozliší vyjádření domněnky a tvrzení s různou mírou pravděpodobnosti od faktického konstatování;

³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. ISBN 978-80-87000-11-3, s. 15.

⁴ Tamtéž, s. 98.

- postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext;
- rozezná v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky;
- rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu, rozezná eventuální dezinterpretaci textu;
- porovná informace z různých textů;
- dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů;
- dovede při práci s různými druhy textů využít s porozuměním základní lingvistické a literárněvědní pojmy;
- dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu;

1.6 rozezná základní charakter textu

- určí účel textu a jeho funkce, případně rozezná funkci dominantní;
- posoudí funkčnost užitých jazykových prostředků;
- posoudí vhodnost užití pojmenování v daném kontextu;
- rozezná útvary a funkční prostředky užití v textu (např. obecná čeština, dialekty, knižní, archaické a expresivní jazykové prostředky, argot, slang);
- přiřadí text k funkčnímu stylu (např. odborný, umělecký, publicistický), ke slohovému útvaru, určí slohový postup;
- nalezne jazykové prostředky typické pro konkrétní funkční styl a pojmenuje je, odliší v daném kontextu výrazy příznakové (netypické);
- orientuje se v komunikační situaci (oficiální, neoficiální);
- charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce);
- rozliší různé typy textu (např. předmluva, doslov, vlastní text);

1.7 analyzuje výstavbu výpovědi a textu

- posoudí celkovou výstavbu textu, nalezne její případné nedostatky;
- doplní podle smyslu vynechané části textu;
- uspořádá části textu v souladu s textovou návazností;

1.8 orientuje se ve vývoji české a světové literatury

- prokáže základní přehled o vývoji české a světové literatury;
- rozezná podle charakteristických rysů základní literární směry a hnutí;
- přiřadí text k příslušnému literárnímu směru;

1.9 aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text

- rozliší prózu a poezii; lyrický, epický a dramatický text;
- rozezná na základě textu charakteristické rysy literárních druhů a žánrů;

- rozezná autora, vypravěče / lyrický subjekt, postavy; postihne vztah mezi nimi a způsob, jak jsou textem vytvářeny;
- rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč);
- rozezná vyprávěcí způsoby, rozliší dialog a monolog (včetně vnitřního monologu);
- nalezne v textu motiv, téma;
- orientuje se v principech kompoziční výstavby textu, rozezná kompoziční postupy (např. chronologický, retrospektivní);
- analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu;
- analyzuje zvukovou a grafickou stránku textu a jejich funkci v textu;
- nalezne v textu tropy a figury (alegorie, aliterace, anafora, apostrofa, dysfemismus, elipsa, epifora, epizeuxis, eufemismus, gradace, hyperbola, inverze, metafora, metonymie, oxymóron, personifikace, přirovnání, řečnická otázka, symbol, synekdocha);
- rozliší vázaný a volný verš;
- určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování (sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný)⁵

V případě ústní zkoušky se literární oblasti týkají tyto požadavky – žák:

„3.1 analyzuje umělecký text

- využije vědomosti získané přečtením celého díla, z něhož pochází výňatek;
- zasadí výňatek do kontextu díla;
- nalezne v textu motiv, téma;
- charakterizuje vypravěče / lyrický subjekt, postavy;
- rozezná vyprávěcí způsoby, rozliší dialog a monolog (včetně vnitřního monologu);
- rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč);
- orientuje se v časoprostoru díla i konkrétního výňatku;
- charakterizuje kompoziční výstavbu díla i konkrétního výňatku;
- analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu;
- nalezne v textu tropy a figury (alegorie, aliterace, anafora, apostrofa, dysfemismus, elipsa, epifora, epizeuxis, eufemismus, gradace, hyperbola, inverze, metafora, metonymie, oxymóron, personifikace, přirovnání, řečnická otázka, symbol, synekdocha);
- rozliší vázaný a volný verš;
- určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování (sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný);
- rozezná na základě textu charakteristické rysy literárních druhů a žánrů;

⁵ *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, s. 6–7.*

3.2 charakterizuje literárněhistorický kontext literárního díla

- zařadí literární dílo do kontextu autorovy tvorby, do literárního / obecně kulturního kontextu⁶

1.3 Co může být pro učitele literatury inspirativní?

Učitelé literární výchovy by měli být seznámeni s poznatky didaktiky literatury. Bohužel se tento obor v českém prostředí zatím teprve utváří, jak uvádí Ondřej Hník. Didaktice literatury ještě chybí například výzkumná tradice, uplatnění výzkumných výsledků v praxi a publikační platforma. V našem prostředí postrádáme vhodné výukové materiály a podmínky potřebné pro rozvoj nového pojetí literární výchovy.⁷

Hník konstatuje, že obsahem literární výchovy by měly být hlavně umělecké texty. Je nutné, aby jim žáci porozuměli, protože kdyby se tak nestalo, ztratila by literární výchova význam. Uvádí, že „cílem vzdělávacího předmětu (literární výchovy) tedy je, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění vlastním textům. Většinou teprve na základě porozumění vlastním textům je potom možno zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji atp.“⁸

Literární výchova podle něj musí brát v potaz lidský rozměr a cílit na žákovu osobnost, například na jeho city. Podstatnými částmi správné literární výchovy jsou „*interpretace uměleckého textu; zážitek z textu; reflexe vlastního čtenářství, čtenářských strategií; formování čtenářského vkusu*“. Nastiňuje, že takovému pojetí odpovídá například to, že žáci si hrají na literární kritiky, skládají rozstříhané básně či navrhují titul literárnímu dílu. Po takových činnostech musí proběhnout reflexe.⁹

⁶ Tamtéž, s. 8.

⁷ HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva. & JANÍK, Tomáš. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2015. Ediční řada Syntézy výzkumu vzdělávání. Svazek 2. ISBN 978-80-210-7769-0, s. 41, 46 a 63.

⁸ Tamtéž, s. 48.

⁹ Tamtéž, s. 52–53.

Hník tvrdí, že ideální literární výchova by se měla skládat ze třech částí, a to z četby, z žákovské tvorby a z nauky. Zmiňuje také důležitost propojení s kritickým myšlením a spoluprací rodiny a školy.¹⁰

Inspirativní myšlenky představuje i Ladislava Lederbuchová, která rozlišuje literárněvědnou a didaktickou interpretaci textu. Rozdíl mezi nimi popisuje následovně: „Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.“¹¹

Lederbuchová představuje svou vizi literární výchovy na 2. stupni základní školy, podobným způsobem by ale zajisté bylo možné vést hodiny literatury i na škole střední: „Převažující metodou literárněvýchovného vyučování by se měla stát **četba a didaktická interpretace uměleckého textu** (v adekvátní podobě, respektující žakovu čtenářskou kompetenci a potřebu), která žákovi pomůže porozumět, *jak* literatura své obsahy utváří a komunikuje, *co* literární dílo jako konkrétní tvar říká čtenáři. Jde tedy o interpretaci vlastností a kvalit zcela určitého textu. Literární dílo pak může být žákem *objeveno* jako zvláštní a jedinečný jazykový artefakt a umělecká struktura a tím účinněji (ne-li jedinečně účinně) může působit ve funkci učiva a komplexně svou poznávací, výchovnou i relaxační hodnotou.“¹²

V její publikaci nalezneme i několik ukázek interpretací, které jsou dobře využitelné ve středoškolské praxi, protože pracují s konkrétními texty a obsahují

¹⁰ Tamtéž, s. 54–56.

¹¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I.* 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. 1995. ISBN 80-7043-170-9, s. 10–11.

¹² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň: Západočeská univerzita. 2010. ISBN 978-80-7043-891-6, s. 11.

otázky i možné odpovědi na ně. Tyto ukázky mohou posloužit i jako vzory, podle kterých si učitelé připraví vlastní interpretace.

Lederbuchová využívá v interpretacích metodu rozvíjející představivost a fantazii čtenáře. Jedná se například o to, že žáci při práci s epickým textem vyjadřují, jaká je jejich představa o postavě. Žáci sdělují třeba to, jak je podle nich postava oblečena, jak se pohybuje či jak gestikuluje. Mohou také uvažovat nad tím, zda by se děj mohl odvíjet jiným způsobem. Lederbuchová po žácích požaduje i zdůvodňování odpovědí, často se totiž ve formulacích jejích otázek objevuje slovo „proč“.¹³

Dodejme ještě, že dle Lederbuchové by vyučující při výběru textů měli dbát na to, aby jimi rozvíjeli literární vzdělanost svých žáků, tedy aby je seznamovali s literaturou a podporovali jejich čtenářskou komunikaci a vývoj hodnot.¹⁴

Učitelé literární výchovy na 2. stupni mají oproti učitelům na středních školách výhodu, protože mohou využívat metodické příručky, jejichž autorkami jsou Alena Zachová, Petra Bubeníčková a Božena Plánská. Ty pro učitele připravily zásobárny textů a uvádějí, jak je s nimi možné pracovat. Zaměřily se na lyriku, epiku a drama, na mýtus, pohádku a pověst. V úvodních částech těchto příruček uvádějí myšlenky, které jsou aplikovatelné i na středoškolské pojetí literatury. Navrhují, aby se pracovalo s celými texty, protože „celistvost je důležitá pro pochopení konečného smyslu“. Práce s celým textem podle nich také více přispívá k tvorbě projektů, pomáhá nacházet souvislosti, propojovat obory a v průběhu interpretování vede k obsáhlejší diskuzím. Díky tomu žáci lépe chápou význam a prezentují své úsudky.¹⁵

¹³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity. 1997. ISBN 80-7082-364-X, s. 86–88.

¹⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2010. ISBN 978-80-7043-891-6, s. 27.

¹⁵ ZACHOVÁ, Alena., BUBENÍČKOVÁ, Petra., PLÁNSKÁ, Božena. *Metodická příručka pro učitele – LYRIKA, EPIKA, DRAMA*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 2013. ISBN 978-80-7435-286-7, s. 10.

Autorky rozdělují otázky pro práci s textem do tří oblastí. Tou první jsou otázky zaměřené na věcnou orientaci v textu. Dále se jedná o otázky zaměřené na porozumění smyslu textu, jeho estetických neboli mnohovýznamových rovin. A konečně jde o otázky vedoucí k žákovským aktivitám souvisejícím s textem a otázky podporující mezipředmětové vztahy.¹⁶ Domnívám se, že není nutné si při přípravě na vyučovací hodinu striktně rozdělovat vymyšlené otázky do těchto tří skupin. Učitel by si ale měl uvědomit, zda jeho připravené otázky reprezentují všechny tři druhy, tím se vyhne tomu, že bude používat pouze jeden druh a ochuzovat tím literární hodiny.

Ondřej Hausenblas publikoval v roce 2006 článek nazvaný *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. Velká myšlenka podle něj „vyslovuje nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy. Tvrdí, že mezi pojmy či významnými jevy je určitá hlubší souvislost, a pojmenovává ji či vysvětluje. Je důležité, že porozuměním velké myšlenky se člověku vždy otevírá vhled do podstaty věcí, do zásadních souvislostí.“ Je potřeba, aby se velká myšlenka žáků osobně dotkla, aby je zaujala, musí jít o „životně důležité otázky a přitažlivé myšlenky“.

Takovou myšlenku si vyučující uvědomuje, ale svým žákům ji neprozrazuje. Snaží se s žáky pracovat s textem tak, aby velkou myšlenku odhalili vlastně sami. Učitel by měl začít evokací, například popsat žákům situaci, kterou si mají představit. Pravděpodobně v této části se vytvoří nějaká zásadní otázka. Další částí je uvědomění, které obsahuje četbu, aktivity s ní spojené a diskuzi. V této fázi je možné využít například trojitý zápisník. Když žáci objeví odpověď na otázku, získávají velkou myšlenku. Tehdy by měli přijít na to, jak to celé souvisí s nimi. Tato část je nazývána jako reflexe, může mít například podobu volného psaní. Cílem takto vedené vyučovací hodiny je, že žák velké myšlenky trvale porozumí. Hodinu pracující s velkou myšlenkou je nutné naplánovat pozpátku.¹⁷

¹⁶ Tamtéž, s. 13.

¹⁷ HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení. Podzim 2006. Č. 24. S. 40–44. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky. [cit. 21. 8. 2018]

Hodiny literatury by měly přispívat k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Ta je definována různými způsoby, pro názornost si představme dva z nich. Mezinárodní výzkum OECD PISA užívá tuto definici: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“¹⁸ Výzkumný ústav pedagogický uvádí následující charakteristiku: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“¹⁹ Tomu, jak u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost se věnuje publikace *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Představuje metody ověřené v praxi, například čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, debatu s autorem, podvojný deník či metodu I.N.S.E.R.T.²⁰ Popis dalších metod, například pětílístku a diamantu, je možné nalézt v *Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*²¹. Ta obsahuje i konkrétní ukázky výukových lekcí. Bohužel není žádná z nich zaměřena na středoškoláky, takže opět pro středoškolského učitele představuje pouze inspiraci.

¹⁸ KOŠŤÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina., HAUSENBLAS, Ondřej., ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. 2010, s. 14.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ KOŠŤÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina., HAUSENBLAS, Ondřej., ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. 2010. 65 s.

²¹ ŠLAPAL, Miloš., KOŠŤÁLOVÁ, Hana., HAUSENBLAS, Ondřej. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

2 VÝCHODISKA PROJEKTU

2.1 Co se skrývá pod označením literární projekt?

Označení „literární projekt“ užívané v této práci částečně vychází z definice projektu jako výukové metody. Takových definic existuje velké množství, například Josef Maňák a Vlastimil Švec projekt definují jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“.²² Jana Kratochvílová uvádí následující charakteristiku: „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“²³

Vytvořený literární projekt si ale neklade za cíl splnit všechny náležitosti metody projektu v plné výši. Jedná se spíše o inspiraci projektem. Odpovídá ovšem tvrzení Václava Příhody, z jehož myšlenek dle Kratochvílové vyplývá, že projekt musí splňovat dvě podmínky – „musí mít určitý praktický cíl a uspokojivé zakončení“.²⁴

2.2 Proč právě Karel Čapek a jeho *Poslední soud*?

Literární projekt jsem od začátku chtěla zaměřit na českého autora, a protože Karel Čapek patří k mým oblíbeným spisovatelům, zvolila jsem právě jeho. A jelikož jsem dostala svolení, že projekt bude možné ověřit na Gymnáziu Nový Bydžov, při výběru konkrétního textu jsem vycházela ze *Školního seznamu literárních děl z českého jazyka a literatury*, konkrétně z verze pro školní rok 2017/2018, který byl dostupný na webových stránkách školy. Pro žáky by mohlo být motivační, že se společně seznámíme s dílem, jehož znalost mohou uplatnit

²² MAŇÁK, Josef., ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido. 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5, s. 168.

²³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2016. ISBN 978-80-210-8163-5, s. 36.

²⁴ Tamtéž, s. 35.

při ústní části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Karel Čapek je ve zmíněném seznamu zastoupen sedmi literárními díly, a to *Bílou nemocí*, *RUR*, *Věcí Makropulos*, *Matkou*, *Apokryfy*, *Povětroněm* a *Povídkami z jedné kapsy*.

Mým záměrem bylo pracovat s celým textem, proto jsem kvůli jejich rozsahu nezvolila divadelní hry ani román. Ze zúženého výběru apokryfů a povídek jsem se rozhodla pro povídky, protože jsou mi svým obsahem bližší.

Jiří Opelík uvádí, že účelem těchto povídek bylo pobavení čtenářů *Lidových novin*, a díky tomu i upoutání jejich pozornosti k závažnějším věcem. Povídky byly v novinách otiskovány pravidelně.²⁵ Čapek na většině z nich pracoval v roce 1928 a poprvé souborně vyšly o rok později.²⁶ Faktu, že texty vedou k přemýšlení, jsem chtěla využít. Žáky gymnázia by díky tomu mohly zaujmout. Zároveň bychom otevřeli nějaké zajímavé téma a žáci by si procvičili schopnosti nad ním uvažovat a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky.

Je logické, že můj druhý studijní obor, tedy základy společenských věd, se nějak promítá i do mého uvažování o českém jazyce a literatuře. Ráda bych tedy žáky alespoň částečně seznámila s myšlenkami filozofického směru, ke kterému měl Karel Čapek blízko. Jak uvádí Ivan Klíma, jedná se o angloamerický pragmatismus, podle kterého není absolutní pravda, ale existuje mnoho pravd,²⁷ jelikož „pravda se neustále mění vlivem nově objevených fakt“. A „všechno poznání, všechny pravdy jsou tedy jenom relativní“. S pragmatismem souvisí relativismus a pluralismus.²⁸

O tom, že se do Čapkova díla promítl relativismus píše například František Buriánek. Ten uvádí, že Čapek „v hodnocení uznával relativitu hodnotícího

²⁵ OPELÍK, Jiří. *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi (a opět s jedním přivažkem o Josefovi)*. 1. vyd. Praha: Torst. 2016. ISBN 978-80-7215-517-0, s. 140.

²⁶ HALÍK, Miroslav. *Karel Čapek. Život a dílo v datech*. K vydání připravil Jiří Opelík. 1. vyd. Praha: Academia. 1983, s. 51 a 52.

²⁷ KLÍMA, Ivan. *Karel Čapek*. 2. přeprac. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1965, s. 26 a 29.

²⁸ Tamtéž, s. 27.

stanoviska“.²⁹ A také formuluje tuto myšlenku: „Nic není v Čapkově díle jednou provždy ustálené, neměnné a absolutně platné.“³⁰

Uvažování v duchu pragmatismu má určité výhody, toto například uvádí Klíma: „Ten, kdo nalézá na všech stranách dobré i zlé, bývá opatrnější v prosazování své pravdy. Tím se i možnost tragického důsledku případného omylu omezuje na nejmenší míru.“³¹ Dle tohoto filozofického směru by člověk také neměl mít předsudky.³² Klíma o díle Karla Čapka v souvislosti s pragmatismem říká, že dokazuje, „že věřil v člověka, v jeho dobré jádro, v jeho schopnosti.“³³

Tematický okruh *Úvod do filozofie a religionistiky* bývá na gymnáziích nejčastěji zařazen do posledního ročníku studia. Tento projekt se ale nemá zaměřovat výhradně na maturanty, mohou se ho účastnit i žáci, kteří zatím o filozofii nic nevědí. Proto jsem se rozhodla pracovat pouze s výše prezentovanými myšlenkami vycházejícími z pragmatismu, nikoli i s jeho odborným představením, pojmenováním a terminologií. Chtěla jsem se tak vyhnout možnému zádrhelu pramenícímu z nedorozumění a s ním souvisejícím časovým zdržením.

Pro nastíněný směr uvažování nejvíce vyhovovala povídka *Poslední soud*³⁴. Pro úplnost dodejme, že tato Čapkova práce vyšla na rozdíl od ostatních částí povídkového souboru již roku 1919 v časopise *Nebojsa*.³⁵

Bohuslava Bradbrooková uvádí k povídkám z kapes následující myšlenky: „Nevíra v možnost nalézt stoprocentní pravdu, a tím i úplnou spravedlnost, vytváří Čapkův tolerantní postoj ke všem postavám těchto povídek, ať už jsou to

²⁹ BURIÁNEK, František. *Čapkovské variace. Eseje o Karlu Čapkovi a o literatuře*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1984, s. 27.

³⁰ Tamtéž, s. 126.

³¹ KLÍMA, Ivan. *Karel Čapek*. 2. přeprac. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1965, s. 30.

³² Tamtéž, s. 72.

³³ Tamtéž, s. 32.

³⁴ ČAPEK, Karel. *Povídky z jedné kapsy. Povídky z druhé kapsy*. K vydání připravil Miroslav Halík. 21. vyd. Povídek z jedné kapsy, 15. vyd. Povídek z druhé kapsy. Praha: Československý spisovatel. 1956. Povídka *Poslední soud*, s. 136–140.

³⁵ BURIÁNEK, František. *Karel Čapek*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1988, s. 206.

třeba i zločinci či vrahové. Povídka *Poslední soud* dovozuje, že v každém člověku je něco dobrého.“³⁶

Jiří Opelík výstižně shrnuje podstatu povídky *Poslední soud*: „Mnohonásobný vrah Kugler je po své smrti povolán před boží soud, ale trest mu kupodivu nevyměří Bůh, nýbrž lidé na nebi, bývalí soudcové. Opět tu vládne idea dělby práce mezi člověkem a Bohem, jejich role jsou vymezeny. Co se trestu týče, patří člověk člověku – člověk zasluhuje jen lidské spravedlnosti. Bohu je ponechána pouze úloha svědka, protože všecko ví – jakožto vševědoucí nemůže soudit. Čapek tak rozehrává originální paradox. Na jedné straně se tu Bohu proti člověku něčeho nedostává, totiž privilegia trestat; ale na druhé straně má Bůh nad člověkem vrch v tom, že dokáže rozumět, a rozumět je víc než soudit – též proto, že jediné rozumění je předpokladem pro odpuštění.“³⁷ Také na jeho postřehy jsem se při přípravě projektu snažila reagovat.

I když jsem původně nechtěla z textu povídky nic vynechávat, nakonec jsem se rozhodla z ní vypustit několik vět. Potřebovala jsem, aby byl projekt časově zvládnutelný v době dvou vyučovacích hodin. Vynechávky jsem provedla tak, abych neovlivnila celkové vyznění textu, samozřejmě jsem označila místa, kde byly provedeny.

³⁶ BRADBROOKOVÁ, Bohuslava. *Karel Čapek. Hledání pravdy, poctivosti a pokory*. 1. vyd. Praha: Academia. 2006. ISBN 80-200-1385-7, s. 160.

³⁷ OPELÍK, Jiří. *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi (a opět s jedním přívazkem o Josefovi)*. 1. vyd. Praha: Torst. 2016. ISBN 978-80-7215-517-0, s. 93.

3 METODIKA PROJEKTU

Při tvorbě literárního projektu jsem se snažila co nejefektivněji využít literárních a didaktických požadavků, poznatků a nápadů, které jsou shrnuté v předešlých částech této práce. Mým cílem bylo připravit originální práci s textem přinášející něco užitečného žákům i učitelům.

Zde uvedená metodika projektu je konečná, jedná se o podobu po obou ověřeních v praxi. Informace o tom, které části bylo po realizacích potřebné upravit, se nacházejí v další kapitole této práce. Kvůli přehlednosti je metodika barevná.

Vzdělávací oblast dle RVP G³⁸: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor dle RVP G: Český jazyk a literatura – Literární komunikace

Rozvíjené klíčové kompetence dle RVP G:

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální

Cíle: Žák porozumí textu, najde v něm potřebné informace a uvažuje nad nimi. Žák seřadí jednotlivé úryvky textu tak, aby na sebe navazovaly. Žák ovládá formální náležitosti textu a uvědomuje si jejich provázanost s tematickou rovinou textu. Žák si upevnil některé znalosti a dovednosti potřebné pro úspěšné splnění společné maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Žák přemýšlí nad textem a vnímá jeho možnou provázanost s osobním životem jedince. Žák si utváří osobní vztah k textu. Žák formuluje svůj názor a umí si ho přesvědčivě obhájit.

³⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

Pomůcky:

- texty povídky (učitel je dopředu vytiskne a dle natištěných čar rozstříhá; takto upravený text povídky je součástí přílohy)
- prázdné papíry (pro žáky – pro zaznamenávání nápadů)
- tabule + křída
- PC + dataprojektor
- prezentace (jejím účelem je, aby žáci vždy viděli úkol nebo otázku a nemuseli si to pamatovat nebo zapisovat, případně chtít zopakovat po učiteli; učitel vždy otázku zřetelně přečte; na další snímek v prezentaci se přechází vždy po vyřešení daného úkolu nebo otázky a po hromadné kontrole; prezentace je součástí přílohy)

Metody: práce s textem, čtení s předvídáním, hlasité čtení, tiché čtení, dramatické čtení, diskuze

Organizační forma: frontální výuka s možností spolupráce ve dvojici či trojici

Čas: 2 vyučovací hodiny

Pokyny k začátku projektu: Učitel si připraví prezentaci, zahájí projekt a rozdělí žáky dle jejich volby do dvou až tříčlenných skupin. Pokud chce nějaký žák pracovat samostatně, je to možné. Skupiny (popř. jednotlivci) od učitele obdrží papír, aby si mohly v případě potřeby dělat poznámky.

Metodika pro učitele³⁹:

PREZENTACE, SNÍMEK Č. 1:	„Trhat pavoukům nožičky je temná strana.“ Tuto větu mi jednou v rámci společného filozofování napsal na Facebooku kamarád. Souhlasili byste s ním?
POZNÁMKA:	Motivační začátek (osobní vtažení do aktivity). Učitel si vyslechne názory žáků, případně se doptá.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 2:	„Trhat pavoukům nožičky je temná strana. A to se asi nezmění.“ Potom připsal ještě jednu větu. Přečtete si ji a rozhodněte, zda existují nějaké okolnosti, za kterých by se to změnit mohlo.
POZNÁMKA:	Učitel vyslechne názory žáků, v případě jejich zájmu s nimi může nad citátem krátce diskutovat.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 3:	Karel Čapek (Literární projekt pro SŠ)
	Učitel rozdá žákům <u>1. částí textu (A–E)</u> a dá jim pokyn, aby si ho samostatně potichu přečetli.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 4:	1. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 5:	1. Seřadte jednotlivé úryvky tak, aby text dával smysl.
POZNÁMKA:	Učitel přečte nahlas úkol a ponechá žákům přiměřený čas na seřazení úryvků. Poté proběhne společná kontrola.
ŘEŠENÍ:	1.B, 2.A, 3.C, 4.E, 5.D
	Učitel upozorní žáky, aby si všechny texty, se kterými pracují, nechávali na stole a řadili si je za sebou ve správném pořadí.

³⁹ Vysvětlení literárně teoretických pojmů je provedeno na základě učebnice *Literatura pro 1. ročník středních škol* vydané nakladatelstvím Didaktis v roce 2008.

PREZENTACE, SNÍMEK Č. 6:	2. Z jakých částí se podle úryvku skládá lidská bytost?
POZNÁMKA:	Učitel přečte nahlas otázku, ponechá žákům přiměřený čas na její vyřešení, poté proběhne společná kontrola řešení (tento postup platí i pro další otázky, není-li uvedeno jinak, ale již nebude v pokynech opakován).
ŘEŠENÍ:	duše a tělo
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 7:	3. Jak je charakterizován „onen svět“?
ŘEŠENÍ:	svět mimo prostor, šerý, nekonečně pustý
	Učitel rozdává žákům <u>2. část textu</u> a dá jim pokyn, aby si ho samostatně potichu přečetli.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 8:	2. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 9:	1. Kdo by mohl být svědkem, který přišel na pozvání předsedy?
POZNÁMKA:	Učitel motivuje žáky k tomu, aby vymysleli více možností řešení. Ten, kdo nějaké řešení vymyslí, ho přichází napsat na tabuli. Učitel zorganizuje hlasování o jednotlivých návrzích. Poté žákům rozdává <u>3. část textu</u> , žáci si ji sami přečtou. Následuje prozrazení správného řešení otázky.
ŘEŠENÍ:	Bůh
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 10:	3. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 11:	1. Kdybyste byli režiséry této povídky, koho byste obsadili do role Boha?
ŘEŠENÍ:	závisí na žácích
POZNÁMKA:	Učitel od žáků požaduje zdůvodnění odpovědí.
	Učitel rozdává žákům <u>4. část textu</u> a rozdělí jim role – jsou vyznačeny barvami (3 role: Bůh – modrá,

	Kugler – zelená, vypravěč – červená). Probíhá dramatické čtení.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 12:	4. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 13:	1. O kolika postavách označených vlastním jménem se v tomto úryvku Bůh zmiňuje?
ŘEŠENÍ:	6
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 14:	2. Které postavy to jsou?
ŘEŠENÍ:	Ferdinand Kugler, Oskar, Ruda Záruba, opilec a žebrák Dlabola, Mařka, sestra Martička
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 15:	3. Jakým způsobem mluví Bůh o Kuglerovi?
POZNÁMKA:	Učitel může v případě potřeby použít nápovědu: „negativně x pozitivně x jinak“.
ŘEŠENÍ:	převažuje negativní charakteristika, mluví o něm ale i pozitivně
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 16:	4. Vyjmenujte Kuglerovy kladné rysy.
ŘEŠENÍ:	měl rád maminku, měl rád Irmu, dělil se s Dlabolou o jídlo
	Učitel rozdá žákům <u>5. část textu</u> a ponechá jim role, které rozdělil pro čtení předcházející části. Probíhá dramatické čtení.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 17:	5. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 18:	1. Vzpomínáte si na nějakou věc, kterou jste v dětství ztratili a rádi byste ji ještě někdy našli, ale netušíte, kam se poděla?
ŘEŠENÍ:	závisí na žácích

POZNÁMKA:	V případě, že se žákům nechce reagovat, může učitel uvést příklad ze svého života, a pokusit se je tak motivovat k odpovědi.
	Učitel rozdá žákům <u>6. část textu</u> a provede nové rozdělení rolí – jsou vyznačeny barvami (4 role: Bůh, Kugler, vypravěč, předseda – žlutá). Probíhá dramatické čtení.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 19:	6. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 20:	1. Kolik lidí Kugler zabil?
ŘEŠENÍ:	9
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 21:	2. Je si všech těch vražd Kugler vědom?
ŘEŠENÍ:	ne, neví, že noční hlídač zemřel
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 22:	3. Prezентuje Bůh všechny Kuglerovy oběti jako kladné postavy?
ŘEŠENÍ:	ne, nevěrná milá; lakomí staří manželé, lichváři
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 23:	4. O jaké Kuglerově nemoci se Bůh zmiňuje?
ŘEŠENÍ:	zánět okostice
POZNÁMKA:	Učitel se žáků doptá, zda by dokázali jednoduše popsat tento problém. Zjednodušená odpověď: jakákoliv kost má okostici (= periost), pokud dojde k zanícení (vlivem bakterií, kvůli úrazu apod.), oteče to, okostice se loupe od kosti, je to velmi bolestivé, nejčastěji se setkáváme s bércovými vředy nebo se záněty zubů.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 24:	5. Máte s touto nemocí někdo osobní zkušenost?
ŘEŠENÍ:	závisí na žácích
POZNÁMKA:	Učitel může žáky motivovat svou odpovědí.

	Učitel čte žákům nahlas <u>7. část textu</u> , zatím jim ji ale nerozdává.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 25:	7. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 26:	1. Dostal Kugler prostor pro svou obhajobu?
ŘEŠENÍ:	dostal
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 27:	2. Využil Kugler prostor pro svou obhajobu?
ŘEŠENÍ:	nevyužil
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 28:	3. Má Kugler k Bohovi důvěru?
ŘEŠENÍ:	ano
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 29:	4. Proč tomu tak je?
ŘEŠENÍ:	Bůh se s ním baví bez předsudků, myslí na jeho dobré i špatné činy, nepovyšuje se nad ním, Bůh je prezentován jako milý upovídaný stařík – je charakterizován lidsky
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 30:	5. Zlobil se Kugler na Lucku, když zjistil, že ho udala?
ŘEŠENÍ:	nezlobil
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 31:	6. Zlobili byste se na Lucku vy?
ŘEŠENÍ:	závisí na žácích
	Nyní učitel rozdává žákům <u>7. část textu</u> .
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 32:	7. „„Proč vlastně vy... proč ty, Bože, nesoudíš sám?“ tázal se Kugler zamyšleně.“ – Co předpokládáte, že Bůh Kuglerovi odpoví? Pomůžte vám text.
ŘEŠENÍ:	Protože všechno vím, nemohu vůbec soudit.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 33:	7. „Protože všechno vím, nemohu vůbec soudit.“ – Je mezi soudci a Bohem nějaký rozdíl?

ŘEŠENÍ:	ano, soudci neví o obžalovaném všechno, ví jen to, co jim na jejich žádost sdělí Bůh
	Učitel rozdá žákům <u>8. část textu</u> a dá jim pokyn, aby si ho samostatně potichu přečetli.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 34:	8. ČÁST
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 35:	1. V jaké roli vystupuje Bůh a v jaké lidé v rámci soudního procesu na onom světě?
ŘEŠENÍ:	Bůh = svědek, lidé = soudci a obžalovaní
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 36:	2. Vzali soudci v potaz Kuglerovy dobré skutky?
ŘEŠENÍ:	ne
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 37:	3. „Protože člověk patří člověku.“ – Pokud bychom tuto větu vyjmuli z celého textu, měla by stále původní význam?
ŘEŠENÍ:	pravděpodobně ne
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 38:	4. „Protože člověk patří člověku.“ – Jaké další významy by podle vás tato věta mohla mít?
ŘEŠENÍ:	závisí na žácích
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 39:	CELÝ TEXT
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 40:	1. Rozhodněte, zda text, se kterým pracujeme, je veršovaný nebo prozaický.
ŘEŠENÍ:	prozaický
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi (verš je základní stavební jednotka básně, od prózy se liší grafickým uspořádáním do kratších řádků, které tvoří sloky, jedná se také o uspořádaný zvukový celek podléhající rytmickým zákonitostem; prózou rozumíme veškerou literaturu, která není psána ve verších).
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 41:	2. Mohly by být myšlenky, které jsou obsaženy v textu, sděleny v básni?

ŘEŠENÍ:	možná ano
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 42:	3. Rozhodněte, zda text, se kterým pracujeme, je lyrický, epický nebo dramatický.
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi (literární druhy: lyrika, epika, drama; lyrika vyjadřuje hlavně emoce, dojmy, nálady, je nedějová a monologická, epika je zaměřena na děj a vyprávění, drama je text primárně určený pro předvádění na jevišti).
ŘEŠENÍ:	epický
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 43:	4. Dokázali byste si text představit v dramatické podobě?
ŘEŠENÍ:	ano
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi (text obsahuje prvky dramatu – dokázali jsme si to tím, že je možné realizovat dramatické čtení, Čapek byl také dramatikem). Může se také doptat na dramata, která Čapek napsal (např. <i>RUR</i> , <i>Bílá nemoc</i> , <i>Matka</i> , <i>Věc Makropulos</i>).
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 44:	5. Přiřadte text k funkčnímu stylu. Své rozhodnutí odůvodněte.
ŘEŠENÍ:	funkční styl umělecký
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 45:	6. Daly by se myšlenky textu vyjádřit i pomocí jiného funkčního stylu?
ŘEŠENÍ:	ano
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi (prostě sdělovací styl: v povídání s přáteli, odborný styl: odborný filozofický text, publicistický styl: hlubší zamyšlení v novinovém článku, řečnický: přednesení úvahy na dané téma, ... nelze v administrativním stylu).

PREZENTACE, SNÍMEK Č. 46:	7. K jakému literárnímu žánru text řadíme?
ŘEŠENÍ:	povídka
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi (povídka = krátký až středně dlouhý epický prozaický žánr, jednoduchý příběh bez odboček, postavy se nevyvíjejí; u novely příběh směřuje k výrazné pointě).
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 47:	8. Mohl by být na toto téma napsán román?
ŘEŠENÍ:	ano
POZNÁMKA:	Učitel požaduje po žácích zdůvodnění odpovědi (viz Čapkova noetická trilogie (<i>Hordubal, Povětroň, Obyčejný život</i>); román = velký prozaický epický žánr, delší než povídka, rozvětvený děj, různá prostředí, osudy více postav).
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 48:	9. V jaké formě je příběh vyprávěn?
ŘEŠENÍ:	er-forma
POZNÁMKA:	er-forma = vyprávění ve 3. os. č. j.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 49:	10. Pokud byste dostali za úkol přepsat povídku do ich-formy, perspektivu které postavy byste zvolili?
ŘEŠENÍ:	závisí na žácích
POZNÁMKA:	Učitel požaduje zdůvodnění odpovědi (ich-forma = vyprávění v 1. os. č. j.).
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 50:	11. Je vypravěčem povídky Karel Čapek?
ŘEŠENÍ:	ne
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 51:	12. Nalezneme v umělecké literatuře vypravěče, o kterém bychom mohli říci, že je naprosto identický s autorem?
ŘEŠENÍ:	ne, autor není nikdy vypravěčem (vypravěč = fiktivní mluvčí)

PREZENTACE, SNÍMEK Č. 52:	13. Jak se povídka jmenuje?
POZNÁMKA:	Žáci vymýšlejí různé názvy, chodí je psát na tabuli.
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 53:	13. Jak se povídka jmenuje? A) V nebi B) Boží trest C) Poslední soud D) Vrah Kugler
POZNÁMKA:	Pokud žáci nevymyslí návrhy názvu, dostanou nabídku (A–D). V obou případech je možné ve třídě o názvu hlasovat. Je vhodné, aby každý žák hlasoval pouze jednou. Učitel by měl upozornit na to, jak se žákovské tipy ne/shodovaly se správným řešením.
ŘEŠENÍ:	<i>Poslední soud</i>
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 54:	14. Jak je charakterizován Kugler?
ŘEŠENÍ:	jakákoli odpověď, která je v souladu s textem povídky
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 55:	15. Jak si představujete Kuglera (vzhled, oblečení, věk, ...)?
ŘEŠENÍ	závisí na žácích
PREZENTACE, SNÍMEK Č. 56:	16. Jak byste na základě povídky odpověděli na následující otázky? A) Můžeme pravdivě pochopit a posoudit každý lidský čin? B) Je naše lidská spravedlnost dokonalá? C) Můžeme věřit v člověka, v jeho dobré jádro? D) Je správné mít předsudky? E) Existuje absolutní pravda?
POZNÁMKA:	Učitel musí dát pozor na význam slov, případně si je může s žáky dovysvětlit. Musí brát v potaz např. to, a že předsudky nemusí být jen negativní.
ŘEŠENÍ:	A: ne, B: ne, C: ano, D: ne, E: ne

<p>PREZENTACE, SNÍMEK Č. 57:</p>	<p>17. Jak byste na tyto otázky odpověděli podle sebe?</p> <p>A) Můžeme pravdivě pochopit a posoudit každý lidský čin?</p> <p>B) Je naše lidská spravedlnost dokonalá?</p> <p>C) Můžeme věřit v člověka, v jeho dobré jádro?</p> <p>D) Je správné mít předsudky?</p> <p>E) Existuje absolutní pravda?</p>
<p>ŘEŠENÍ:</p>	<p>závisí na žácích</p>
<p>PREZENTACE, SNÍMEK Č. 58:</p>	<p>18. Pokuste se zamyslet nad následujícími otázkami. Napište alespoň 5 vět.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Byl podle vás Kugler potrestán spravedlivě a správně? • Pokud ne, jak byste ho potrestali vy? • Souhlasíte s názorem Boha, že poznání vylučuje možnost souzení a že o trestu mají rozhodovat lidé? • Změnil se po přečtení povídky nějak váš postoj k naší úvodní větě („Trhat pavoukům nožičky je temná strana. A to se asi nezmění.“)?
<p>POZNÁMKA:</p>	<p>Každý žák pracuje samostatně. Na závěr přečte několik dobrovolníků své texty.</p>
<p>ŘEŠENÍ:</p>	<p>závisí na žácích</p>

4 REFLEXE PROJEKTU

4.1 Reflexe 1. realizace projektu

První realizace literárního projektu proběhla 26. ledna 2018 na Gymnáziu Nový Bydžov. Protože je projekt plánován na dvě vyučovací hodiny, k jeho ověření byl využit devadesátiminutový povinně-volitelný předmět nazvaný *Seminář z českého jazyka a literatury*. Skupinu pro první realizaci tvořil výběr žáků z maturitního ročníku, konkrétně ze tříd 4.A a 6.C. Semináře se zúčastnilo 14 žáků. Vyučující tohoto semináře byla Mgr. Zoja Hrodková. Potěšilo mě, že i ona se zapojila do projektu jako aktivní účastník.



První realizace projektu

4.1.1 Reflexe projektu z mého pohledu

Nejprve jsem se žákům představila a stručně jim sdělila základní informace týkající se projektu. O tom jsem mimo jiné řekla, že je ve fázi ověřování a že budu ráda, pokud mi s ním pomohou. Toto sdělení se vyplatilo, žáci s ochotou spolupracovali a ve chvíli, kdy jsme společně odhalili chybu u dvou

na sebe navazujících odpovědí (viz dále), reagovali velmi přátelsky a nastalou situaci nezneužívali. Žáci se jednohlasně rozhodli, že by chtěli pracovat ve dvojicích.

Kvůli přehlednosti jsem reakce žáků a svůj komentář k jednotlivým otázkám uspořádala do následující tabulky:

ČÍSLO SNÍMKU PREZENTACE	REAKCE ŽÁKŮ	KOMENTÁŘ
1.	Reakce žáků byly zpočátku vlažné. S tvrzením spíše souhlasili.	Před realizací jsem se obávala, že se mnou žáci ihned nezačnou komunikovat. Naštěstí se to nestalo.
2.	Zde už žáci projevili větší zájem o spolupráci. Začali sdělovat své názory. Jedinou okolností, za které by někteří připustili změnu, byla možnost, že by je pavouk kousnul. Většina žáků změnu nepřipouštěla.	Očekávala jsem mnoho pestrých nápadů.
5.	Dvě skupiny žáků a paní učitelka seřadily úryvky bezchybně. Ostatní skupiny drobně chybovaly, matoucí pro ně byl úsek textu D. Často ho umisťovaly na začátek nebo nevěděly, kam ho zařadit.	Měla jsem obavy, že složit text bude pro žáky obtížné a že tento úkol bude potřeba změnit. Po této realizaci si myslím, že úkol může v projektu zůstat, je ale třeba při jeho vyhodnocení upozornit žáky, kteří ho nezvládli, že úkol byl opravdu obtížný.

6.	Žákům chvíli trvalo, než pochopili, že požadované informace mají hledat v textu. Místo do něj se dívali na mě a mlčeli.	Vypadalo to, že žáci nejsou zvyklí dohledávat informace v textu, musela jsem jim přesně poradit, co mají dělat.
7.	Žáci pochopili, že pracujeme s textem, a začali v něm vyhledávat informace.	Potěšilo mě, že jsme se vzájemně pochopili a můžeme bez obtíží pracovat dále.
9.	Ve třídě zazněl pouze jediný návrh, a to Bůh. Všichni s ním souhlasili.	Snažila jsem se motivovat žáky k tomu, aby vymysleli další návrhy, ale nepodařilo se.
11.	K této otázce se vyjádřili dva žáci. Jeden by do role Boha obsadil Jiřího Lábusa, hlas tohoto herce by si prý uměl představit jako boží hlas. Druhý žák navrhoval Bolka Polívku, protože ho o svých hereckých kvalitách přesvědčil rolí Erbenovy Polednice.	Ani jeden z těchto žákovských nápadů jsem neočekávala. Tipovala bych, že zmíní Jiřího Bartošku, který ztvárnil Boha ve filmech <i>Anděl Páně</i> a <i>Anděl Páně 2</i> .
13.+14.	Žáci nejdříve uváděli různé počty postav, ve třídě vznikl trochu zmatek. Nakonec se shodli na šesti postavách.	Dle dopředu připraveného řešení jsem počítala se správnou odpovědí sedm postav. Nemohli jsme se s žáky shodnout, přešla jsem tedy na 14. otázku, která otázku č. 13 rozváděla. Společně jsme v textu vyhledali, že se Bůh zmiňuje

		opravdu o šesti postavách. Původně jsem otázku formulovala jinak, poté jsem ji předělala a nevšimla si, že už neodpovídá původnímu řešení. Počítala jsem i s berních Irmou, o které nemluví Bůh, ale pouze Kugler.
15.	Žáci nejprve uváděli, co přímo Bůh říká, sami od sebe nezobecňovali.	S pomocí žáci dospěli ke správnému řešení.
16.	Žáci skvěle reagovali, dokázali se doplňovat.	Všechny odpovědi jsem mohla odsouhlasit.
18.	Žáci nejdříve přemýšleli a nikdo z nich neodpovídal. Po krátké chvíli se jedna žákyně zeptala, zda se nemusí jednat o věc. Pokud ne, pak by prý mohla odpovědět, že ztratila tatínka. Další žák řekl, že postrádá bumerang, který kdysi hodil a už se mu nevrátil. Ostatní žáci se tomu smáli. Jiný žák řekl, že si pracně vyrobil meč a poté ho někde zapomněl.	Neočekávala jsem, že by mě tato otázka dostala do svízelné situace, zařadila jsem ji pro odlehčení. Informace o ztrátě tatínka mně ale na určitou chvíli sebrala jistotu, nevěděla jsem, jak na ni mám reagovat. Nechtěla jsem se zamotat do něčích osobních problémů, netušila jsem, zda tatínek zemřel nebo dobrovolně odešel. Poděkovala jsem tedy za odpověď a snažila se o zapojení dalších žáků. Později jsem se zeptala paní učitelky, jak by v této situaci

		reagovala. Řekla mi, že by se žákyně klidně zeptala na podrobnosti. Odůvodnila to tím, že kdyby o tom nechtěla mluvit, vůbec by to sama nezmínila.
20.–22.	Žáci bez problémů plnili úkoly.	
23.+24.	Žáci bez problémů našli řešení. O zánětu okostice ale nikdo více informací nevěděl. Žáci žertovali, že jejich učitel biologie by z nich neměl radost.	Moje snaha o přesah do biologie nebo do osobního života zde nebyla úspěšná.
26.–28.	Žáci dokázali správně odpovědět, i když text jen slyšeli. Potřebovali ale více času na přemýšlení.	Obávala jsem se, že jen z jednoho hlasitého čtení by žáci nemuseli zachytit všechny informace.
29.	Žáci se vzájemně doplňovali a společně dokázali vystihnout správnou odpověď.	Bylo třeba žákům trochu pomoci.
30.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
31.	Žáci aktivně reagovali. Většina z nich by se na Lucku zlobila. Jedna žákyně by se nezlobila, protože v prostředí, ve kterém Kugler byl, by už sama měla pocit, že se jednalo o jakousi odplatu.	Přišlo mi zajímavé, že většina žáků by reagovala jinak než literární postava – že se nenechali jejím chováním ovlivnit.

32.–33.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
35.	Žáci si nejprve neuvědomili, že lidé mají v soudním procesu na onom světě dvojí roli, někteří z nich vystupují jako soudci a někteří jako obžalovaní.	Bylo třeba žákům pomoci, aby jejich odpověď byla kompletní.
36.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
37.	Žáci splnili úkol bez problémů, delší čas přemýšleli.	Líbilo se mi, že žáci neodpovídali jen z povinnosti, že si nechali čas na rozmyšlenou a snažili se úkol splnit poctivě.
38.	Žáci měli nejprve tendenci vysvětlovat, jak je uvedený výrok myšlen v textu. Chvilí jim trvalo, než si ho vytrhli z kontextu. Poté opět potřebovali čas na přemýšlení. Jeden žák se větu snažil vysvětlit tak, že člověk nemůže mít vztah například se skříní. Další uvedl, že by výrok mohl mít souvislost s otrokářstvím. Jiný žák viděl ve větě sdělení, že ke svému životu potřebujeme společnost.	Žáci mě překvapili, že přišli hned na tři možné interpretace. Sama jsem očekávala pouze odpověď týkající se potřeby blízké lidské bytosti.
40.	Žáci splnili úkol bez problémů. Společnými	

	silami dokázali vysvětlit, co je to verš.	
41.	Žáci byli přesvědčeni, že myšlenky, které jsou obsaženy v textu, by mohly být sděleny v básni.	Zajímalo mě, čím by žáci své tvrzení odůvodnili, a byla jsem ochotná přistoupit na jejich řešení. Nepadl ale žádný přesvědčivý argument. Po realizaci jsem svou původní odpověď „ne“ změnila na „spíše ne“.
42.	Žáci odpověděli správně, ale měli problém s objasněním pojmu literární druhy. Lyriku, epiku a drama charakterizovali vlastními slovy.	Z odpovědí jsem měla rozporuplné pocity. Na jedné straně se žáci příliš neorientovali v terminologii, na té druhé ale dokázali pojmy charakterizovat vlastními slovy, což oceňuji.
43.	Žáci odpověděli správně a své tvrzení podložili tím, že text se vyznačuje velkou dialogičností. Dokázali uvést několik názvů Čapkových dramát.	U této otázky bylo zajímavé pozorovat paní učitelku, které evidentně velmi záleželo na tom, aby žáci názvy her znali.
44.	Žáci nebyli schopni odpovědět, protože nevěděli, co je to funkční styl.	Nepředpokládala jsem, že by žáci v maturitním ročníku s ohledem na blížící se maturitu neznali funkční styly. Musela jsem tedy improvizovat a pomocí konkrétních příkladů si s žáky vyjmenovat, jaké funkční styly rozlišujeme. Legrační bylo,

		že na styl umělecký si vůbec nemohli vzpomenout. Jeho název je napadl až ve chvíli, kdy jsem se zeptala, jak se říká prvnímu textu na maturitním pracovním listě.
45.	Žáci se snažili vymýšlet, jakým způsobem by bylo možné myšlenky vyjádřit pomocí jiného funkčního stylu. Nejprve se jim zdálo, že řečnický styl by pro to nebyl vhodný.	Líbilo se mi, že žáci se snažili proniknout do problematiky funkčních stylů, kterou si původně těžce připomínali.
46.	Žákům se evidentně pletly literární druhy a literární žánry. Nakonec dokázali správně odpovědět a vystihnout hlavní rysy povídky.	Musela jsem žákům pomoci, aby se zorientovali v literárních druzích a literárních žánrech.
47.	Žáci se domnívali, že román by na toto téma mohl být napsán. Čapkova noetická trilogie je ale nenapadla.	Snažila jsem se, aby si žáci vzpomněli na názvy knih z Čapkovy noetické trilogie, zapamatovali si ale pouze <i>Obyčejný život</i> .
48.	Žáci odpověděli bez problémů, v pořádku bylo i zdůvodnění odpovědi. Z vlastní iniciativy mi objasnili i ich-formu.	

<p>49.</p>	<p>Ve třídě padly dva návrhy. Někteří žáci si vybrali perspektivu Boha – mohl by podle nich mluvit o Kuglerovi, protože všechno ví. Jiní žáci si zvolili Kuglera, který by mohl říkat, co udělal.</p>	<p>Vzhledem k minulé žákovské odpovědi jsem se již neptala na to, co je ich-forma.</p>
<p>50.+51.</p>	<p>Žáci byli jednohlasně pro, že vypravěčem povídky je Karel Čapek. Jeden žák to podpořil argumentem, že Remarque přece také psal o sobě.</p>	<p>Poté, co žáci odpověděli špatně, jsem jim řekla, že se na problematiku podíváme více a pomůže nám k tomu další otázka. Ani ta nás ale nezachránila. Správnou odpověď i s objasněním jsem tedy žákům musela sdělit sama.</p>
<p>52.+53.</p>	<p>Žáci s chutí vymýšleli možné názvy povídky. Vymysleli celkem pět možných titulů, v závorce je uvedeno, kolik žáků pro možnost posléze hlasovalo, účastnila se opět i paní učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svědek (0) • Kuglerův soud (3) • Poslední soud (7) • Člověk patří člověku (4) • Boží svědectví (1) 	<p>Žáky úkol bavil, mě také, líbila se mi jejich kreativita, ocenila jsem, že jsme si nemuseli pomáhat předem připravenou nabídkou názvů. Překvapilo mě, že jeden žák se rozhodl zvolit pro název povídky citát, se kterým jsme pracovali. Bylo pro mě neuvěřitelné, že se mezi nápady objevil i skutečný název povídky a hlasoval pro něj největší počet účastníků. Zajímalo mě, zda žák, který tento název navrhl,</p>

		<p>povídku už dříve nečetl.</p> <p>Všichni ze třídy mi ale tvrdili, že dnes vidí tento text poprvé.</p>
54.	<p>Žáci nesdělili mnoho odpovědí.</p>	<p>Zdalo se mi, že žáci se bojí toho, že budou opakovat něco, co už zaznělo.</p> <p>Zamýšlela jsem úkol jako shrnutí Kuglerovy osobnosti, žákům možná přišel nadbytečný.</p>
55.	<p>Žáci reagovali různě. Někdo si představoval, že Kugler má hezké oblečení, protože kradl peníze. Někdo ho viděl jako roztrhaného a špinavého, protože určitě často utíkal. Jiný žák se domníval, že mu musí být alespoň 45 let, protože vše, co udělal, se nedá stihnout za krátký časový úsek. Někoho napadlo, že Kugler pravděpodobně měl jizvu. V roli Kuglera by si dokázali představit herce Jiřího Schmitzera a Jacka Nicholsona.</p>	<p>Měla jsem pocit, že žáci nejsou na podobnou otázku zvyklí, musela jsem jim proto pomáhat dalšími konkrétními otázkami, např. který herec by mohl Kuglera hrát nebo zda mohl být Kugler něčím zvláštní už na první pohled.</p> <p>Když žáci pochopili, že mohou říci cokoli, co si jsou schopni obhájit, sdělili více nápadů.</p>
56.	<p>Žáci odpovídali, ale často bylo hned jasné, že nevycházejí z povídky, ale sdělují vlastní názory.</p>	<p>Musela jsem žáky neustále upozorňovat, že vycházíme z toho, co je uvedeno v povídce.</p>

	<p>Pokud na to byli upozorněni, hned se opravovali a byli schopni uvést i odůvodnění.</p>	
<p>57.</p>	<p>Žáci byli rádi, že mohou sdělit i svůj pohled na věc. Některé odpovědi:</p> <p>A) Žák řekl, že nemůžeme pravdivě pochopit a posoudit každý lidský čin, protože nevidíme do druhého a neznáme všechny okolnosti, které se ho dotýkaly.</p> <p>B) Podle jiného žáka není lidská spravedlnost dokonalá. A dle většiny žáků to už bylo vysvětleno v odpovědi na otázku A.</p> <p>C) Někteří žáci věří v člověka a jeho dobré jádro, někteří ne – třída byla rozdělena přibližně na polovinu. Paní učitelka uvedla, že v to věřit můžeme, ale nemusíme.</p> <p>D) Dle žáků není správné mít předsudky, zmiňovali hlavně dojem, který na nás může udělat oblečení. Zamysleli se i nad pozitivními předsudky</p>	

	<p>a většina se shodla na tom, že nám mohou uškodit.</p> <p>E) Absolutní pravda dle skoro všech žáků neexistuje. Jeden žák vyslovil názor, že by mohla existovat, pokud bychom byli všichni stejní, ale to není možné. Jiný žák dodal, že teoreticky existuje, a to za předpokladu, že každý jedinec má svou pravdu – snažil se obhájit možnost existence „více pravd“.</p>	
58.	<p>Žáci se snažili poctivě odpovědět na všechny otázky. Našli se i dva dobrovolníci, kteří své odpovědi byli ochotní přečíst. Jiná žákyně své odpovědi odevzdala písemně. Dle všech tří byl Kugler potrestán spravedlivě, zdůvodňovali to tím, že zabíjel lidi a nejednalo se o sebeobranu ani o omyl. Někdo připustil, že Kugler sice má i dobré vlastnosti, ale přece jen zabil devět lidí. Všichni tři souhlasili s tím,</p>	<p>Žáci odpovídali svědomitě, při psaní přemýšleli, nesnažili se úkol odbýt. K úkolu přistoupili spíše jako ke zodpovědnému splnění všech otázek než jako k zamyšlení, o které jsem usilovala. Došlo mi, že na vině bylo moje zadání, které znělo: „Pokuste se odpovědět na následující otázky, napište alespoň 5 vět.“ Rozhodla jsem se ho proto upravit na: „Pokuste se zamyslet nad následujícími otázkami. Napište alespoň 5 vět.“ Mile mě překvapilo,</p>

	<p>že poznání vylučuje možnost souzení a že o trestu mají rozhodovat lidé. Padl názor, že pokud bychom vše věděli, špatně by se nám žilo. Po přečtení povídky nikdo z nich nezměnil postoj k úvodní větě. Žákyně to odůvodnila tím, že pavoukům nemůžeme trhat nožičky, protože nám nic nedělají, pouze jsou u nás doma. Při zapojení celé třídy do diskuze se zformoval názor, že trhat pavoukovi nožičky správné není. Ale zabít takového tvorba v sebeobraně, pokud zaútočí na člověka, je na místě. Napadenému potom nejde o nějaké zohydění agresivního tvora, ale o uniknutí nebezpečí.</p>	<p>že jsme nakonec vyvodili zajímavou a hlubokou myšlenku.</p>
--	---	--

Původně jsem se obávala toho, že projekt se během dvou vyučovacích hodin nedá stihnout. Plánovala jsem, že se v případě časové tísně pokusím přesvědčit žáky, abychom pracovali i během přestávky mezi jednotlivými hodinami. Dopředu jsem jim to ale neřekla. Snažila jsem se také naplánovat, které úkoly v případě potřeby vynechám.

Žáci velmi dobře spolupracovali, byli aktivní a rychlí. Na konci první vyučovací hodiny jsme byli u snímku č. 38, aniž bych práci uměle zrychlovala. Pochválila jsem žáky za skvělou spolupráci a přestávku jim ponechala. Během druhé vyučovací hodiny jsme projekt v klidu dokončili.

Při rozdělování rolí před dramatickým čtením se někteří žáci hlásili dobrovolně. Všichni se své role ujali zodpovědně, četli přiměřeně nahlas. Pokud bych se skupinou měla možnost pracovat častěji, určitě bych se zaměřila na recitaci a dramatizaci.

Na připravený papír na poznámky si nikdo nic nenapsal, předpokládám tedy, že tato pomůcka není potřeba. Sepsání otázek a úkolů do prezentace se mi naopak osvědčilo, žáci se na ni při práci často dívali.

Se seminární skupinou se mi velmi dobře pracovalo, ani jednou jsem nemusela řešit problém s kázní. Žáci byli ochotní spolupracovat, přemýšlet, odůvodňovat vlastní názory. Nestyděli se. Výrazně je aktivovaly úkoly, ve kterých viděli souvislost s maturitní zkouškou z českého jazyka a literatury. Ve chvíli, kdy žáci opouštěli třídu, mi kromě pozdravu někteří z nich věnovali i poděkování. Od paní učitelky jsem se později dozvěděla, že někteří při projektu velmi aktivní žáci nedosahují v českém jazyce a literatuře příliš dobrých výsledků, což mě velmi překvapilo.

4.1.2 Reflexe projektu z pohledu paní učitelky

Vyučující semináře mi po realizaci projektu poskytla zpětnou vazbu. Na projektu kladně hodnotila to, že nutí žáky myslet, formulovat svůj názor a zdůvodnit jej. Byla spokojená s tím, jak jsem žáky dovedla k funkčnímu stylu. Líbila se jí provázanost s maturitou, protože se jednalo o maturitní ročník. Považovala to za aktivizační. Ocenila, že jsem žákům promítala otázky. Pochválila můj projev, suverénní přístup k žákům a schopnost navázat s nimi kontakt. Dále se jí líbilo, že ve třídě podporuji humor a jsem ochotná přistoupit na myšlenku, že nemusím mít pravdu já, ale mohou ji mít žáci.

Paní učitelka by v některých případech byla pro lepší formulování otázek, žáci prý ne vždy rozuměli tomu, na co jsem se jich ptala. Také by zdůvodňovala, proč se na něco ptám, více by to komentovala. Kladně hodnotila vztahování

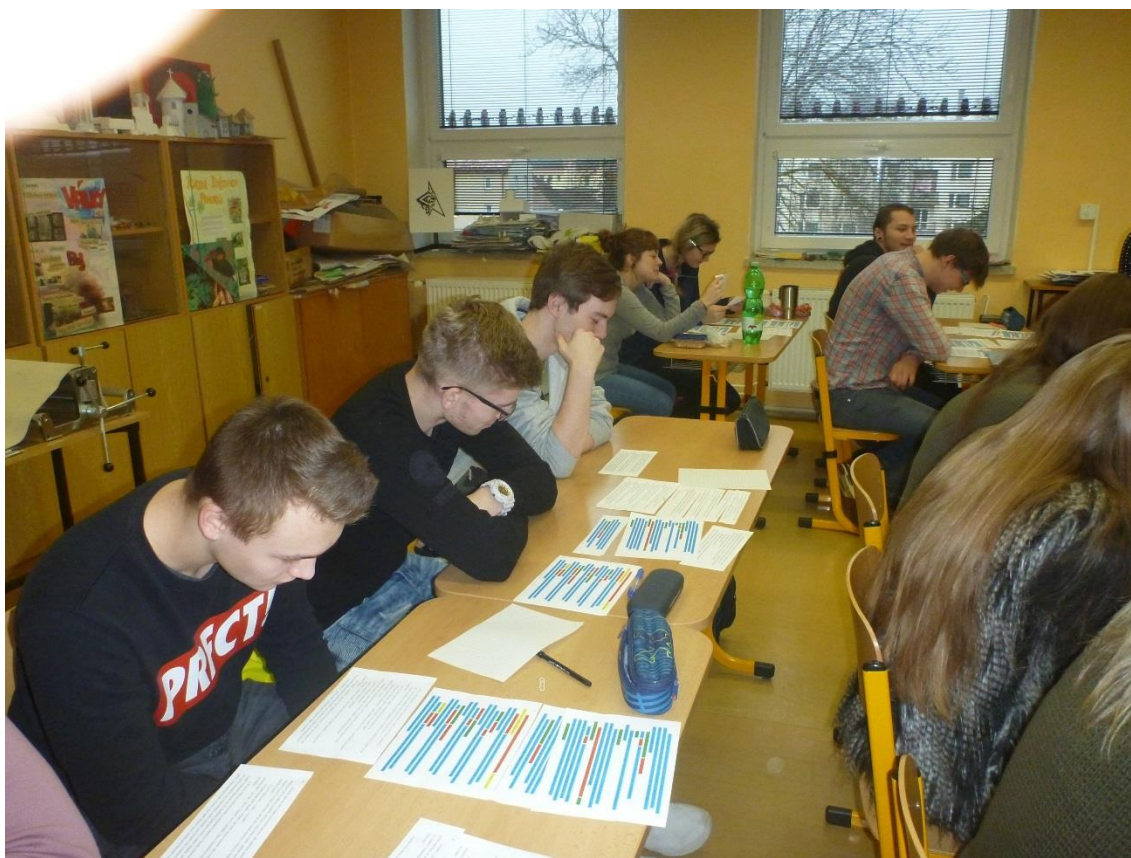
k životu, ale podporovala by širší diskuzi o životě, věnovala by se například uvědomění si vraždy, více by komentovala u snímků č. 56 a 57. Některé části aktivit jí připadaly jakoby odseknuté, například na začátku se oznamuje žákům, že se jedná o projekt zaměřený na Karla Čapka, ale k němu samotnému se dostáváme až ve druhé půli.

4.1.3 Reflexe projektu z pohledu žáků

Požádala jsem žáky, aby mi anonymně napsali, cokoli je k projektu napadá. Nechtěla jsem je limitovat konkrétními otázkami. Dopředu jsem se obávala, že pro ně bude projekt představovat druh práce, na který nejsou zvyklí. Čekala jsem, že se to negativně promítne i ve zpětných vazbách. A pravdu jsem naštěstí měla jen částečně. Promítlo se to, ale jako kladná stránka hodnocení. Překvapilo mě, že někteří žáci nazvali naše společné dvě hodiny přednáškou. Seminář jsem opravdu nevedla jako monologický výklad. Doufám, že na vině je jen neznalost žáků v definování toho, co je přednáška. Některé reakce mi přijdou velmi podobné a připadá mi, že se žáci vzájemně inspirovali. Každopádně musím uznat, že mě všechny vzkazy potěšily. Zde uvádím všechny žakovské zpětné vazby, a to včetně pravopisných i stylistických nedokonalostí:

- „Program dnešních dvou hodin byl zábavný, líbilo se mi to. Bavila mě diskuze a to, že jsme jen bezmyšlenkovitě nezapisovali do sešitů.“
- „Skvěle využité 2 hodiny. Rozebrání textu bylo zajímavé, otázky byly k zamyšlení, což je fajn. Zároveň poučení mezi žánrem a druhem! Zábavná i poučná forma.“
- „Mě se to líbilo, bavilo mě to. Byla bych ráda, kdyby něco takového pro nás dělali učitelé častěji.“
- „Tyto dvě hodiny byly zajímavé a zábavné. Tento typ práce mě baví.“
- „Rozebírali jsme úryvky textů z díla Poslední soud. Hodina byla zábavná a poučná. Z celkové přednášky jsem měl dobrý pocit.“
- „Vhodný text k zamyšlení, vyvolávající otázky. Zábavný seminář. Procvičení k maturitě.“
- „Hodina mě bavila, bylo to pro mě zase něco jiného. Určitě bych podobné aktivity ocenila i v normálních hodinách.“

- „Skvělé naplnění dvou vyučovacích hodin. Příjemná změna. Dostalo se mi spousta nových informací. Perfektně vedená hodina, děkuji za tuto zkušenost.“
- „Dobře zpracovaná prezentace. Milý přístup a příjemné vystupování. Sympatická slečna.“
- „Spousta dobrého materiálu. Dobrá spolupráce se slečnou. Zajímavé texty a spousta filozofických otázek.“
- „S konverzací jsem velmi spokojen. Určitě bych vás rád upozornil na chybu počtu postav, které zmínil bůh vlastním jménem. Jméno Irma zmiňuje Kugler. Děkuji za dvě příjemně strávené hodiny.“
- „S konverzací jsem spokojený, líbilo se mi to.“
- „Za tyto dvě hodiny jsem se dozvěděla mnoho zajímavých věcí. Hodiny byly zábavné.“
- „Přednáška se mi líbila. Byla v kolektivním pojetí. Potrénoval jsem si jak češtinářské schopnosti, tak filosofické debaty, tudíž byla přednáška komplexní a velmi poučná.“



První realizace projektu

4.2 Reflexe 2. realizace projektu

Druhé ověření literárního projektu se na Gymnáziu Nový Bydžov uskutečnilo 23. března 2018. Opět jsem dostala k dispozici *Seminář z českého jazyka a literatury*, který trvá dvě vyučovací hodiny. Tentokrát se jednalo o výběr žáků ze 3. ročníku střední školy, ze tříd 3.A a 5.C. Přítomných bylo 10 žáků. Vyučující semináře byla Mgr. Lenka Zychová.



Druhá realizace projektu

4.2.1 Reflexe projektu z mého pohledu

Dopředu jsem školu informovala, že k realizaci projektu potřebuji mít k dispozici počítač a dataprojektor. Před začátkem semináře jsem ale zjistila, že třída, kde se má seminář konat, takto vybavena není. Paní učitelka naštěstí ihned zajistila místnost, která svým vybavením odpovídala, a poslala mě tam. Připravovala jsem si tedy vše potřebné, neznala jsem ovšem heslo k počítačovému účtu. Po zazvonění ohlašujícím začátek vyučovací hodiny bylo ve třídě jen pár žáků a chyběla paní učitelka. Prozradila jsem hrstce žáků,

že dnešní seminář stráví se mnou, ale že určitě počkáme na paní učitelku. Ani s jejich pomocí jsem počítač nezprovoznila. Po chvíli přišli další žáci – zmatení, protože nevěděli o změně třídy. Když uviděli mě, byli zmatení ještě víc. Zjistila jsem, že dopředu nevěděli o mé návštěvě. Žáků teď už bylo celkem deset a sdělili mi, že víc už jich asi nebude. Představila jsem se jim, podala jim základní informace o projektu a požádala je o spolupráci v jeho ověřování. Po několika dalších minutách naštěstí dorazila i vyučující, znovu mě představila a zadala do počítače správné heslo, takže jsme konečně mohli začít. Žáci se rozhodli pracovat ve skupinách, na základě své volby vytvořili dvě trojice a dvě dvojice.

Reakce žáků a svůj komentář k jednotlivým otázkám opět uvádím v tabulce:

ČÍSLO SNÍMKU PREZENTACE	REAKCE ŽÁKŮ	KOMENTÁŘ
1.	Ve třídě bylo ticho. Žáci se na mě dívali a nemluvili.	Nyní se potvrdily mé dřívější obavy z toho, že ve třídě zavládne ticho. Uspořádala jsem tedy hlasování, chtěla jsem, aby se nejprve přihlásili žáci, kteří by odpověděli „ano“, a poté žáci, kteří by odpověděli „ne“. Alespoň tímto způsobem se mnou žáci spolupracovali, většina z nich by odpověděla „ano“.
2.	Opět nikdo nepromluvil.	Oslovila jsem tři žáky, zda změnilí názor. Všichni tři mi shodně odpověděli, že ne. Požádala jsem zbytek žáků, aby zvedli ruku, pokud názor změnilí. Nikdo se nepřihlásil.

5.	Dvě skupiny žáků seřadily úryvky správně. Jedna skupina chybovala v umístění úryvku D, jedna skupina seřazení úplně popletla, logicky nenasazovalo.	Opět se potvrdila vyšší náročnost tohoto úkolu. Paní učitelka motivovala žáky tím, že stejný úkol přece znají z didaktického testu.
6.	Nejprve nikdo nereagoval, ale později oslovený žák odpověděl správně.	Po minulé zkušenosti jsem žáky ihned upozornila, že informace musí najít v textu. Aby nám spolupráce fungovala, musela jsem někoho vyvolat.
7.	Žák, který splnil předcházející úkol, dál dobrovolně pokračoval v odpovídání.	Byla jsem ráda, že alespoň někdo už aktivně spolupracuje.
9.	Nejdříve žáci tvrdili, že je vůbec nic nenapadá. Poté se ale ozval jeden žák s návrhem, že by to mohl být Bůh.	Vyděsilo mě, že se nikomu nechce přemýšlet. Bála jsem se, že to tak bude pokračovat.
11.	Všichni žáci se shodli na tom, že Boha by mohl ztvárnit Jiří Bartoška.	Tuto odpověď jsem očekávala.
13.+14.	Žáci odpověděli správně, všechny skupiny se shodly a společně postavy vyjmenovaly.	Oprava otázky se ukázala jako správná.
15.	Žáci splnili úkol bez problémů.	Pro jistotu jsem rovnou při čtení zadání poskytla i nápovědu.

16.	Žáci splnili úkol bez problémů.	Většina žáků se už aktivně zapojovala.
18.	Žáci byli opět ticho. Pokud jsem někoho oslovila, tvrdil, že si nevzpomíná. Jeden žák potom uvedl, že neví, kam kdysi zakopl fotbalový míč.	Znovu se ukázalo, že žáci nechtějí přemýšlet.
20.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
21.	Aktivní žákyně odpověděla špatně. Jeden z žáků ji opravoval.	
22.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
23.+24.	Žáci správně našli pojmenování nemoci, nikdo nedovedl vysvětlit její podstatu.	Opět se mezipředmětový vztah nevydařil.
26.–28.	Žákům nečinilo obtíže, že text pouze slyšeli.	
29.	Nejdříve bylo ve třídě ticho, na pomocné otázky žáci bez problémů reagovali.	Musela jsem žákům pomoci doplňujícími otázkami.
30.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
31.	Všichni žáci se shodli na tom, že by se na Lucku zlobili.	Odpověď jsem dostala velmi rychle, její odůvodnění ale vázlo.
32.	Žáci splnili úkol bez problémů.	

33.	Nejprve ve třídě bylo ticho, potom se žákům podařilo úkol splnit.	Musela jsem žákům pomoci. Ujasnili jsme si, co konkrétně ví soudci, a poté, co konkrétně ví Bůh. Potom už s úkolem nebyl problém.
35.	Žáci správně určili, jakou roli má Bůh. U lidí ale zapomněli na to, že kromě soudců představují i obžalované.	Stejně jako při minulé realizaci byla opomenuta role obžalovaných.
36.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
37.	Žáci si neuměli představit, jak by měli vyjmout větu z textu.	Pomáhala jsem žákům tím, že daná věta by někde mohla být napsána samostatně a v uvozovkách jako citát.
38.	Žáci opět mlčeli. Na nápovědy reagovali. V souvislosti s otrokářstvím jeden žák uvedl, že tomu odpovídá vlastně i nevolnictví.	Dávala jsem žákům nápovědy, čerpala jsem inspiraci z minulé realizace. Mrzelo mě, že se neobjevil žádný originální výklad. Po zkušenostech s touto skupinou jsem to ale už měla očekávat.
40.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
41.	Žáci tvrdili, že myšlenky vyjádřené v textu by mohla obsahovat báseň.	Odůvodnit názor žákům příliš nešlo. Ale já jsem si vzpomněla na báseň <i>Chytrá Šahrazád</i> od Františka Hrubína a přišlo mi, že kdyby někdo povídku přepsal

		v podobném stylu, pravděpodobně by zachytil i její hlavní myšlenky. Znovu jsem tedy změnila odpověď, tentokrát na „možná ano“.
42.	Žáci odpověděli správně, ale při vysvětlování pojmů lyrika, epika a drama nebyli příliš aktivní. Oslovení žáci podali uspokojivou odpověď.	Bylo vidět, že paní učitelka dává pozor na to, zda se její žáci orientují v literární teorii.
43.	Žáci odpověděli, že ano. S odůvodňováním odpovědi měli trochu problém.	Paní učitelka se pokoušela žákům napovídat.
44.	Žáci si pod označením funkční styly nejprve nic nevybavili.	Paní učitelka mě vybídla, abych s žáky funkční styly zopakovala, a ujišťovala mě, že to umí, že se pouze stydí. Samozřejmě bych to udělala i bez jejího pokynu. S pomocí se žáci rozpomněli.
45.	Žáci neměli žádné nápady. Na nápovědy reagovali správně.	Postupovala jsem styl po stylu, snažila jsem se uvádět příklady (např. Mohli by si na takové téma povídat dva kamarádi?) a nechávala jsem žáky odpovídat „ano“ či „ne“.
46.	Žáci splnili úkol bez problémů a zvládli jednoduše charakterizovat povídku.	

47.	Žáci odpověděli, že asi ano, ale nedokázali uvést příklad.	Měla jsem zjištěno, že obě třídy se o literatuře s Karlem Čapkem nedávno seznámily, takže mě neznalost překvapila.
48.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
49.	Žáci správně charakterizovali ich-formu. Sdělili mi, že povídku by mohl vyprávět Bůh, Kugler nebo soudce. Ten by prý mohl vyprávět o tom, co sledoval v soudní síni.	Konečně jsem se dočkala originální a odůvodněné odpovědi, potěšilo mě to.
50.+51.	Žáci správně odpověděli, že vypravěčem povídky není Karel Čapek.	Pochválila jsem žáky, nečekala bych, že jejich odpověď na tuto otázku bude správná. Pro jistotu jsem jim ještě připomněla, že v umělecké literatuře nemůžeme žádného autora ztotožňovat s vypravěčem.
52.+53.	<p>Žáci vymysleli následující návrhy názvů, v závorce je uveden počet žáků, který pro něj poté hlasoval, někteří hlasovali dvakrát:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poslední soud Ferdinanda Kuglera (5) • Zločin a trest (1) • Boží soud (6) 	Nemusela jsem použít připravenou nabídku názvů. Se zápisem navržených názvů jsem měla problém, protože ve třídě nebyla tabule, na kterou by se dalo psát. A neměla jsem čas na to, abych z prezentace přeskakovala do textového editoru a zapsala návrhy tam.

	<ul style="list-style-type: none"> • Člověk proti člověku (0) 	<p>Vzala jsem si proto prázdný papír a napsala to velkými písmeny na něj.</p> <p>Nenapadlo mě, že by někdo chtěl hlasovat víckrát, proto jsem to dopředu nijak neomezovala. Žákům, kteří se hlásili podruhé, jsem proto nic neřekla a všechny jejich hlasy započítala. Bylo by tedy dobré uvést, že hlasovat se smí pouze jednou, aby aktivita neztratila smysl.</p>
54.	Žáci splnili úkol bez problémů.	Na základě minulé zkušenosti jsem rovnou upozorňovala na to, že můžeme zopakovat i informace, které už zazněly.
55.	Aniž by k tomu žáky kdokoli vedl, utvářeli společný obraz osoby, doplňovali se. Nevznikaly mezi nimi neshody.	Opět se projevila nejistota nad neznámým typem úkolu, tentokrát už si ale seminární skupina dokázala poradit s jeho řešením.
56.	Žáci splnili úkol bez problémů.	
57.	Žáci se nechali ovlivnit povídkou a odpovídali shodně jako u předchozího úkolu. Své odpovědi příliš nerozváděli, maximálně se odvolávali na pasáže z povídky a tvrdili, že s nimi souhlasí.	Ráda bych žáky donutila více přemýšlet, už nám ale nezbývalo příliš času, takže jsem se spokojila s jejich krátkými odpověďmi.

58.	Žáci se aktivně věnovali písemnému odpovídání.	Zajímala jsem se o to, zda bude někdo ochotný sdělit své názory. Všichni se snažili tvářit nenápadně, nikdo se na výzvu nepřihlásil. Paní učitelka proto rozhodla, že by mi žáci mohli své písemné odpovědi odevzdat. Ptala jsem se proto žáků, zda jim to nevadí. Řekla jsem jim, že za odevzdané odpovědi budu moc ráda, ale nemůžu je nutit, aby mi je dali. Žákům odevzdání nevadilo.
-----	--	---

Zde je autentický přepis zmíněných reakcí žáků:

- „Kugler byl nejspíše potrestán správně. Ovšem ne úplně spravedlivě, protože nebyly zohledněny jeho kladné stránky.
Určitě bych zohlednil právě ony dobré stránky.
S Bohem souhlasím, ale ne úplně. Jinak má ale pravdu.
Částečně ano. Když je to v sebeobraně, je nutné se bránit. Ovšem konkrétně pavouk je nevinný.“
- „1. Ano byl, protože vzal život 9 lidem.
2.
3. Dle mého to nevyklučuje, o trestu ale mají rozhodovat lidé.
4. Pokud je to v obraně, je to třeba.“
- „1) Ano, byl potrestán správně.
2) Ano, souhlasím s názorem Boha. O lidech by měli rozhodovat lidé.
3) Nezměnil se můj postoj k našemu úvodnímu tvrzení.“
- „1) ANO, jelikož vražda je nejhorší skutek, který může člověk udělat a převažuje všechny i dobré skutky
2) –

3) Nesouhlasím, ale lidé by měli rozhodovat o trestu

4) NE“

- „1) nebyl, měli vzít v potaz jeho dobré skutky a snížit trest
2) na 20 let v pekle a potom do nebe
3) ano
4) nejspíš ne“
- „Myslím si, že byl potrestán spravedlivě, protože zabil lidi. Souhlasím s Bohem, protože když někoho máme rádi, nedokážeme ho objektivně soudit. Víme, že je dobrý člověk a na ty zločiny zapomínáme. Nevím, pavouky nemám ráda – takže to asi temná strana není.“
- „Kugler byl potrestán spravedlivě, spáchal mnoho zločinů a zaslouží si takový trest. Bůh mluví moudře a má pravdu, že nemůže soudit, protože ví vše a soudit mohou jenom lidé. Soud rozhodl spravedlivě, i kdyby soud bral v úvahu jeho dobré skutky, tak těch zlých je tolik, že ty dobré jsou k ničemu. Kluger neprojevil špetku lítosti a to podle mě soud utvrzuje v tom, že je 100% vinný.“
- „1) Myslím, že Kugler byl potrestán správně, protože spáchal hodně zlého, ale mohli alespoň trochu přihlídnout ke kladným vlastnostem.
3) Nesouhlasím, protože Bůh zná celý život a může soudit, jestli si člověk zaslouží ještě šanci.
4) Ano, změnil se mi názor, myslím, že to už není temná strana.“
- „1) ano spravedlivě a správně
2) ano souhlasím
3) ne nezměnil“
- „Byl podle vás Kugler potrestán spravedlivě a správně? – Ano, žádná lidská bytost nemá právo vzít život jiné lidské bytosti.“

Pokud ne, jak byste ho potrestali vy? –

Souhlasíte s názorem Boha, že poznání vylučuje možnost souzení a že o trestu mají rozhodovat lidé? – V tomto konkrétním případě si myslím, že pro zachování spravedlnosti a subjektivity by bylo lepší, kdyby soudil bůh.

Změnil se po přečtení povídky nějak váš postoj k úvodnímu tvrzení? – Nezměnil. Stále si myslím, že úvodní tvrzení je pravdivé.“

Kvůli problematičkému začátku semináře nám na závěrečné úkoly nezbývalo příliš času. Stihli jsme vše, ale nemohli jsme se tomu věnovat tak, jak bych si představovala. Myslím, že kdybychom měli k dispozici opravdu 90 minut, tento problém by nenastal. Možnost, že bych žákům neumožnila využít přestávku mezi vyučovacími hodinami, nepřicházela v úvahu. Obávala jsem, že by se mnou poté nechtěli spolupracovat. Moje návštěva pro ně byla překvapením, které narušilo jejich ospalé ráno a postupně bořilo jejich na první pohled viditelné představy o tom, že na seminář se přišli dostat.

V práci žáků se tedy projevila rozespalost, byli pomalí, nechtělo se jim přemýšlet. Naštěstí jsem se ale nedočkala žádné negativní nebo odmítavé reakce. Nemusela jsem řešit žádný kázeňský problém. S dramatickým čtením jsem byla spokojená. Sice se nikdo dobrovolně nechopil žádné role, ale také nikdo proti ničemu neprotestoval. Všichni četli srozumitelně a sledovali text.

Bylo evidentní, že na některé typy úkolů nejsou žáci zvyklí, a proto jim činí obtíže. Bohužel se mi nepodařilo je pořádně rozmluvit a rozpoutat nějakou diskuzi. V závěru bych si s nimi ráda popovídala a nechala je rozvinout jejich myšlenky. Odnesla jsem si tedy alespoň písemné odpovědi. Některé z mého pohledu bohužel neodpovídají úrovni 3. ročníku čtyřletého gymnázia.

V průběhu literárního projektu si nikdo nepsal žádné poznámky, rozdané papíry žáci využili až v závěru. Užití prezentace se osvědčilo, žáci sledovali, co je na snímcích napsáno.

Nevyhovovalo mi, že občas nám do plnění úkolů vstupovala paní učitelka. Bylo evidentní, že má potřebu nějak reagovat. Třída, kterou jsme dostali k dispozici, byla bohužel malá počítačová učebna, navíc plná věcí. Nemohla jsem se tedy pohybovat po třídě tak, jak bych chtěla. Někdy jsem přes monitory počítačů ani pořádně neviděla na některé žáky.

4.2.2 Reflexe projektu z pohledu paní učitelky

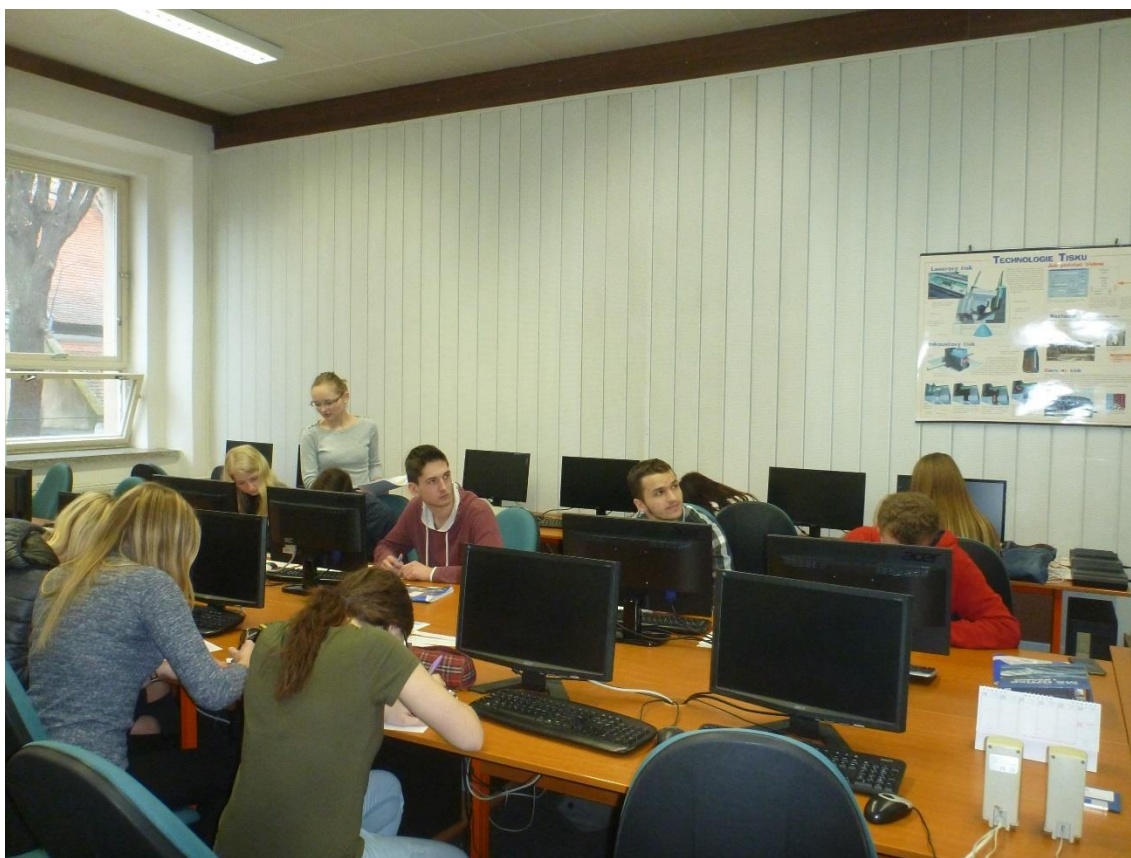
Paní učitelka mě po skončení semináře požádala o prezentaci a text povídky upravený pro potřeby projektu. Dozvěděla jsem se ale, že zapojení

takovéto práce s textem do běžné výuky vnímá jako nereálné. Vyhovují jí krátké úryvky z uměleckých textů, které obsahují pracovní sešity od nakladatelství *Didaktis*.

4.2.3 Reflexe projektu z pohledu žáků

Na reflektování projektu nám nezbyl skoro žádný čas. Od poloviny žáků jsem ale písemnou zpětnou vazbu obdržela:

- „moc se mi dnešek líbil, bylo to zajímavé a asi bych nic nevytkla“
- „Líbilo se mi to, bylo to docela zábavné.“
- „Vaše práce byla dobrá, zábavná, dobře komunikujete se žáky a to je na tom to nejlepší“
- „Dvě hodiny velice rychle utekly, díky vtipnému a hravému přístupu. Žádnou výtku jsem nenašla. Práce byla super.“
- „Práce s textem mě bavila.“



Druhá realizace projektu

4.3 Závěr z realizací a jejich reflexí

Realizace projektů ukázaly, že žáci nejsou zvyklí pracovat stylem, na kterém je vystavěn navrhovaný literární projekt. Z jejich způsobu spolupráce a reakcí ale bylo patrné, že většina z nich by s podobným vedením literární výchovy byla spokojená. Někteří se dokázali velmi rychle přizpůsobit, jiným to trvalo delší dobu. Nikdo nereagoval vyloženě negativně. Také se nenašel nikdo, kdo by odmítl spolupracovat. V obou skupinách se projevila nedostačující znalost teorie, většina žáků se neorientuje ve funkčních stylech.

Lépe se projekt ujal v první skupině, spolupráce s žáky tam byla ideální. U druhé skupiny nastaly určité komplikace, žáci chvílemi nebyli schopni komunikovat, ve třídě bylo často ticho a bylo potřeba jim nějakým způsobem pomoci. Oba semináře se konaly v pátek 1. a 2. vyučovací hodinu, na oba také nedorazili všichni žáci, kteří je běžně navštěvují.

Všechny úkoly se ukázaly jako funkční, některé ovšem bylo třeba po realizacích upravit. Asi nejobtížnější aktivitou bylo pro žáky seřazení textových úryvků dle logické návaznosti. Obě skupiny s nadšením vymýšlely název povídky a poté o něm hlasovaly. Žáky z první skupiny evidentně bavilo rozvádět své úvahy ke stěžejním myšlenkám povídky.

Realizace prokázaly, že projekt je v praxi funkční, časově zvládnutelný a že pomůcky k němu potřebné jsou dostačující. Papíry pro žáky ale nejsou na začátku potřeba, stačí jim je rozdat až v závěrečné fázi.

ZÁVĚR

Cíl diplomové práce, tedy detailně připravit literární projekt a ověřit jeho fungování v praxi, byl naplněn. Prokázala se reálnost mého předpokladu, že je možné propojit požadavky kladené kurikulem na výuku literatury s inovativním přístupem k literární výchově.

Obě realizace navíc potvrdily výsledky výzkumů, o kterých píše Ondřej Hník. Z reakcí žáků bylo patrné, že s podobnou prací s textem dosud nebyli seznámeni, že tímto nebo podobným způsobem s nimi učitelé v běžných hodinách standardně nepracují. Je to zajisté škoda, protože většina žáků se ukázala jako schopná takto s textem pracovat, a na základě jejich komentářů je možné konstatovat, že mnoho z nich účast v literárním projektu dokonce bavila. Realizace projektu odhalila i jisté mezery v žakovských znalostech týkajících se literární teorie a literární historie.

Ukázalo se, že taková příprava pro práci s textem, jaká je zde prezentována, zabere velmi mnoho času. A v tomto bodě možná můžeme hledat i příčiny toho, proč jsou některé hodiny literární výchovy nekvalitní. Učitelé literatury nemohou nalézt tolik času, aby mohli na každou hodinu připravit promyšlenou interpretaci textu. I přesto by se jim ale měli snažit do výuky pravidelně zařazovat a dodržovat schéma četba – tvorba – nauka, které navrhuje rozvíjející se didaktika literatury. Vyučující literatury si mohou pomoci i užíváním některých metod kritického myšlení, protože například volba podvojného deníku, pětilístku nebo diamantu jim ušetří spoustu času při přípravě, a přitom může přinést kvalitní literární hodinu. Otázkou je, jak vysoká míra povědomí o těchto metodách kritického myšlení mezi dnešními středoškolskými učiteli vládne.

Můj plán sestavit vlastní čítanku pro žáky tedy má svou první položku. Pravděpodobně mi bude dlouho trvat, než kompletně zpracuji celý soubor textů pro čtyři ročníky střední školy. Díky žákům, kteří se zapojili do realizací, jsem ale zjistila, že to má smysl a že bych v tom měla pokračovat. Ovšem už nebudu nanečisto ověřovat každou přípravu a sestavovat k ní tak podrobnou dokumentaci, jako uvádím zde, to by bylo opravdu nereálné.

SEZNAM LITERATURY

BRADBROOKOVÁ, Bohuslava. *Karel Čapek. Hledání pravdy, poctivosti a pokory*. 1. vyd. Praha: Academia. 2006. 293 s. ISBN 80-200-1385-7.

BURIÁNEK, František. *Čapkovské variace. Eseje o Karlu Čapkovi a o literatuře*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1984. 127 s.

BURIÁNEK, František. *Karel Čapek*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1988. 345 s.

ČAPEK, Karel. *Povídky z jedné kapsy. Povídky z druhé kapsy*. K vydání připravil Miroslav Halík. 21. vyd. Povídek z jedné kapsy, 15. vyd. Povídek z druhé kapsy. Praha: Československý spisovatel. 1956. Povídka Poslední soud, s. 136–140.

HALÍK, Miroslav. *Karel Čapek. Život a dílo v datech*. K vydání připravil Jiří Opelík. 1. vyd. Praha: Academia. 1983. 92 s.

HAUSENBLAS, Ondřej. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení. Podzim 2006. Č. 24. S. 40–44. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky.

[cit. 21. 8. 2018]

HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva. & JANÍK, Tomáš. et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2015. Ediční řada Syntézy výzkumu vzdělávání. Svazek 2. S. 41–65. ISBN 978-80-210-7769-0.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. 39 s.

KLÍMA, Ivan. *Karel Čapek*. 2. přeprac. vyd. Praha: Československý spisovatel. 1965. 161 s.

KOŠTÁLOVÁ, Hana., ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina., HAUSENBLAS, Ondřej., ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. 2010. 65 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2016. 160 s. ISBN 978-80-210-8163-5.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. 1995. 57 s. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity. 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2010. 266 s. ISBN 978-80-7043-891-6.

Literatura pro 1. ročník středních škol, učebnice. 1. vyd. Brno: Didaktis. 2008. 151 s. ISBN 978-80-7358-115-2.

Literatura pro 3. ročník středních škol, pracovní sešit. 1. vyd. Brno: Didaktis. 2009. 159 s. ISBN 978-80-7358-136-7.

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

OPELÍK, Jiří. *Uklizený stůl aneb Moje druhá knížka o Karlu Čapkovi (a opět s jedním přivažkem o Josefovi)*. 1. vyd. Praha: Torst. 2016. 213 s. ISBN 978-80-7215-517-0.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

ŠLAPAL, Miloš., KOŠTÁLOVÁ, Hana., HAUSENBLAS, Ondřej. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

ZACHOVÁ, Alena., BUBENÍČKOVÁ, Petra., PLÁNSKÁ, Božena. *Metodická příručka pro učitele – LYRIKA, EPIKA, DRAMA*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 2013. 98 s. ISBN 978-80-7435-286-7.

PŘÍLOHY

Příloha A – povídka *Poslední soud* pro účely projektu

B) Pověstný, mnohonásobný, několika zatykači a celou armádou četníků i detektivů stíhaný vrah Kugler prohlásil, že ho nedostanou, a také ho nedostali, aspoň živého ne.

A) Poslední, vcelku devátý jeho vražedný kousek byl, že zastřelil četníka, který ho chtěl zatknout.

C) Četníka sice skolil, ale sám dostal sedm kulí, z nichž tři byly naprosto smrtelné. Tím zdánlivě unikl pozemské spravedlnosti.

E) Jeho smrt přišla tak rychle, že ani neměl času pocítit obzvláštní bolest. Když jeho duše opustila tělo, mohla užasnout nad podivnostmi onoho světa, světa mimo prostor, šerého a nekonečně pustého, ale neužasla.

D) Člověk, který byl v žaláři i v Americe, považuje onen svět prostě za nové prostředí, v němž se s trochou statečnosti protluče jako kdekoliv jinde.

2.

Konečně nadešel Kuglerovi nevyhnutelný Poslední Soud. (...) Soudcové byli tři, vesměs staří, zasloužilí radové přísných a omrzelých tváří. Formality byly poněkud nudné: Kugler Ferdinand, bez zaměstnání, narozený toho a toho dne, zemřel... Tu se ukázalo, že Kugler nezná datum své smrti; viděl hned, že toto opomenutí mu v očích soudu škodí, i zatvrdil se.

„Čím se dáváte vinen,“ ptal se předseda.

„Ničím,“ řekl Kugler zarytě.

„Přivedte svědka,“ vzdychl předseda.

Proti Kuglerovi usedl mohutný, přímo neobyčejně veliký stařec, oděný modrým pláštěm, posetým zlatými hvězdami; při jeho příchodu soudcové vstali, a vstal i Kugler, proti své vůli, okouzlen. Teprve když stařec se posadil, usedl soud znovu.

3.

„Svědku,“ počal předseda, „Bože Vševědoucí, tento Poslední Senát vás povolal, abyste podal svědectví ve věci Kuglera Ferdinanda. Jsa Nejvyšš Pravdomluvný, nemusíte přísahat. (...) A vy, Kuglere, neskákejte svědkovi do řeči. Ví vše, zbytečně byste zapíral. Prosím pana svědka, aby vypovídal.“

(...)

Svědék Bůh lehce odkašlal a počal:

4.

„Ano, Kugler Ferdinand. Ferdinand Kugler, syn továrního úředníka, byl odmalička zkažené dítě; ty kluku, ty ses nazlobil! Maminku měl strašně rád, ale styděl se to dát najevo; proto byl vzpurný a neposlušný. Pamatuješ se, jak jsi kousl tatínka do palce, když ti chtěl natlouci, že jsi kradl růže v notářově zahradě?“

„To byly růže pro berních Irmu,“ vzpomínal Kugler.

„Já vím,“ řekl Bůh. „Bylo jí tehdy sedm let. A že nevíš, co se s ní potom stalo?“

„Nevím.“

„Vdala se, vzala si Oskara, syna továrníkova; nakazil ji a při potratu zemřela. Pamatuješ se na Rudu Zárubova?“

„Co se s ním stalo?“

„Ten se dal, člověče, k námořníkům a zahynul v Bombaji. Vy dva jste byli nejhorší kluci v celém městě. Kugler Ferdinand kradl už ve svém desátém roce a lhal napořád; chodil do špatné společnosti, jako byl opilec a žebrák Dlabola, se kterým se dělil o své jídlo.“

Soudce pokynul rukou, to že snad sem nepatří; ale Kugler sám se ptal ostýchavě: „A... co se stalo s jeho dcerou?“

„S Mařkou?“ řekl Bůh. „Ta se docela spustila. (...) Ve čtrnácti letech ses opíjel a utíkal jsi z domova. Tvůj otec se utrápil hořem a tvá matka si vyplakala oči; zneuctil jsi svůj dům a tvá sestřička, tvá hezká sestra Martička, nenašla ženicha, který by pro ni přišel do domu zlodějova. Žije ještě v samotě a chudobě, uštvaná drobnými výdělky, kterými ji milosrdní lidé zraňují.“

„Co dělá zrovna teď?“

5.

„Zrovna teď je u Vlčků v krámě a kupuje nitě, aby šila do setmění. Pamatuješ se na ten krám? Koupil sis tam jednu skleněnou duhovou kuličku, to ti bylo šest let; a hned první den jsi kuličku ztratil a ne a ne ji nalézt. Pamatuješ se; jaks tehdy brečel vztekem a lítostí?“

„Kam se to tenkrát zakutálela?“ ptal se Kugler dychtivě.

„Ale do odtoku pod okapem. Vždyť, člověče, tam leží doposud, a je už tomu třicet let. Zrovna teď na zemi prší a skleněná kulička se otřásá v chladné, zurčící vodě.“

6.

Kugler sklonil hlavu překonán. Ale předseda nasadil si brýle a řekl mírně: „Svědku, musíme přejít k věci. Vraždil obžalovaný?“

Bůh svědek potřásl hlavou. „Devět lidí zabil. Prvního člověka ve rvačce. Zato se zkazil v kriminále. Druhá byla nevěrná milá. Za to byl odsouzen k smrti a utekl. Třetí byl stařec, kterého oloupil. Čtvrtý byl noční hlídač.“

„Ten zemřel?“ vykřikl Kugler.

„Zemřel po třech dnech,“ řekl Bůh. „v hrozných bolestech a nechal po sobě šest dětí. Pátý a šestý člověk byli dva staří manželé; ubil je sekerou a našel jen šestnáct korun, zatímco měli schováno přes dvacet tisíc.“

Kugler vyskočil: „Prosím vás, kdepak?“

„Ve slavníku,“ řekl Bůh. „V plátěném pytlíčku pod slavníkem, kde skrývali své peníze vydřené lichvou a lakotou. Sedmého člověka zabil v Americe; byl to přistěhovalec, krajan, bezradný jako dítě.“

„Tak ve slavníku to bylo,“ šeptal Kugler užasle.

„Ano,“ pokračoval svědek. „Osmý člověk, to byl chodec, který se mu namátl do cesty, když ho honili. Tehdy měl zánět okostice a šlel bolestí. Člověče, tys mnoho zkusil. Poslední pak byl četník, kterého skolil, právě než umřel.“

„Proč vraždil?“ tázal se předseda.

„Jako jiní lidé,“ odpovídal Bůh; „ze zloby, z chtivosti peněz, s rozvahou i nahodile, někdy s rozkoší a jindy z nutnosti. Byl štědrý a někdy pomáhal lidem. Byl hodný k ženám, měl rád zvířata a držel své slovo. Mám uvést jeho dobré skutky?“

7.

„Děkuji,“ řekl předseda, „není třeba. Obžalovaný, máte co říci k svému obhájení?“

„Ne,“ pravil Kugler lhostejně; neboť teď už mu bylo všechno jedno.

„Soud se odebere k poradě,“ prohlásil předseda, a tři radové se vzdálili. Bůh i Kugler zůstali v soudní síni.

„Kdo to jsou?“ ptal se Kugler, ukazuje hlavou za odcházejícími.

„Lidé jako ty,“ řekl Bůh. „Byli na světě soudci, a tož soudí i tady.“

Kugler si hryzl prsty. „Myslil jsem... totiž, nestaral jsem se o to, ale... čekal bych, že budete soudit vy, jakožto... jakožto...“

„Jakožto Bůh,“ dokončil veliký stařec. „Ale to je právě to, víš? Protože všechno vím, nemohu vůbec soudit. To přece nejde. Že nevíš, Kuglere, kdo tě tentokrát udal?“

„Nevím,“ řekl Kugler překvapen.

„Lucka, sklepnice; udala tě ze žárlivosti.“

„Promiňte,“ osmělil se Kugler, „ale vy jste zapomněl říci, že jsem zastřelil v Chicagu toho ničemu Teddyho.“

„Ale kdepak,“ namítl Bůh, „ten se z toho vylízal a je živ doposud. Já vím, že je udavač; ale on je, člověče, jinak dobrák a hrozně má rád děti. Jen si nemysli, že někdo je tak docela ničema.“

„Proč vlastně vy... proč ty, Bože, nesoudíš sám?“ tázal se Kugler zamyšleně.

8.

„Protože všechno vím. Kdyby soudcové všechno, ale naprosto všechno věděli, nemohli by také soudit; jen by všemu rozuměli, až by je z toho srdce bolelo. Jakpak bych já tě mohl soudit? Soudce ví jenom o tvých zločinech; ale já vím o tobě všechno. Všechno, Kuglere. A proto tě nemohu soudit.“

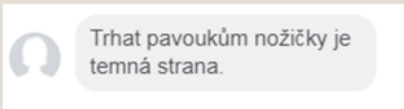
„A proč tedy soudí... ti lidé... i na nebi?“

„Protože člověk patří člověku. Já jsem, jak vidíš, jenom svědek; ale o trestu, víš, o trestu rozhodují lidé – i na nebi. Věř mi, Kuglere, je to v pořádku; lidé si nezasluhují jiné spravedlnosti než lidské.“

V té chvíli vrátil se soud od porady a předseda Posledního Senátu přednesl silným hlasem: „Kugler Ferdinand odsuzuje se pro devětkrát opakovaný

zločin vraždy úkladné, zabití a loupeže, pro přečin revertence, pro neoprávněné nošení zbraně a pro krádež rúží k doživotnímu trestu pekla. Trest nastoupí ihned. Prosím, nyní další případ. Je tu obžalovaný Machát František?“

Příloha B – prezentace pro účely projektu



Trhat pavoukům nožičky je temná strana.

- Tuto větu mi jednou v rámci společného filozofování napsal na Facebooku kamarád.
- Souhlasili byste s ním?

1



Trhat pavoukům nožičky je temná strana.

A to se asi nezmění.

- Potom připsal ještě jednu větu.
- Přečtěte si ji a rozhodněte, zda existují nějaké okolnosti, za kterých by se to změnit mohlo.

2



KAREL ČAPEK

Literární projekt pro SŠ

3

1. ČÁST

4

1. ČÁST

1. Seřadte jednotlivé úryvky tak, aby text dával smysl.

5

1. ČÁST

2. Z jakých částí se podle úryvku skládá lidská bytost?

6

1. ČÁST

3. Jak je charakterizován „onen svět“?

7

2. ČÁST

8

2. ČÁST

1. Kdo by mohl být svědkem, který přišel na pozvání předsedy?

9

3. ČÁST

10

3. ČÁST

1. Kdybyste byli režiséry této povídky, koho byste obsadili do role Boha?

11

4. ČÁST

12

4. ČÁST

1. O kolika postavách označených vlastním jménem se v tomto úryvku Bůh zmiňuje?

13

4. ČÁST

2. Které postavy to jsou?

14

4. ČÁST

3. Jakým způsobem mluví Bůh o Kuglerovi?

15

4. ČÁST

4. Vyjmenujte Kuglerovy kladné rysy.

16

5. ČÁST

17

5. ČÁST

1. Vzpomínáte si na nějakou věc, kterou jste v dětství ztratili a rádi byste ji ještě někdy našli, ale netušíte, kam se poděla?

18

6. ČÁST

19

6. ČÁST

1. Kolik lidí Kugler zabil?

20

6. ČÁST

2. Je si všech těch vražd Kugler vědom?

21

6. ČÁST

3. Prezentuje Bůh všechny Kuglerovy oběti jako kladné postavy?

22

6. ČÁST

4. O jaké Kuglerově nemoci se Bůh zmiňuje?

23

6. ČÁST

5. Máte s touto nemocí někdo osobní zkušenost?

24

7. ČÁST

25

7. ČÁST

1. Dostal Kugler prostor pro svou obhajobu?

26

7. ČÁST

2. Využil Kugler prostor pro svou obhajobu?

27

7. ČÁST

3. Má Kugler k Bohovi důvěru?

28

7. ČÁST

4. Proč tomu tak je?

29

7. ČÁST

5. Zlobil se Kugler na Lucku, když zjistil, že ho udala?

30

7. ČÁST

6. Zlobili byste se na Lucku vy?

31

7. ČÁST

7. „„Proč vlastně vy... proč ty, Bože, nesoudíš sám?“ tázal se Kugler zamyšleně.“

– Co předpokládáte, že Bůh Kuglerovi odpoví?
Pomůže vám text.

32

7. ČÁST

8. „„Protože všechno vím, nemohu vůbec soudit.““

– Je mezi soudci a Bohem nějaký rozdíl?

33

8. ČÁST

34

8. ČÁST

1. V jaké roli vystupuje Bůh a v jaké lidé v rámci soudního procesu na onom světě?

35

8. ČÁST

2. Vzali soudci v potaz Kuglerovy dobré skutky?

36

8. ČÁST

3. „„Protože člověk patří člověku.““

– Pokud bychom tuto větu vyjmuli z celého textu, měla by stále původní význam?

37

8. ČÁST

4. „„Protože člověk patří člověku.““

– Jaké další významy by podle vás tato věta mohla mít?

38

CELÝ TEXT

39

CELÝ TEXT

1. Rozhodněte, zda text, se kterým pracujeme, je veršovaný nebo prozaický.

40

CELÝ TEXT

2. Mohly by být myšlenky, které jsou obsaženy v textu, sděleny v básni?

41

CELÝ TEXT

3. Rozhodněte, zda text, se kterým pracujeme, je lyrický, epický nebo dramatický.

42

CELÝ TEXT

4. Dokázali byste si text představit v dramatické podobě?

43

CELÝ TEXT

5. Přiřadte text k funkčnímu stylu. Své rozhodnutí odůvodněte.

44

CELÝ TEXT

6. Daly by se myšlenky textu vyjádřit i pomocí jiného funkčního stylu?

45

CELÝ TEXT

7. K jakému literárnímu žánru text řadíme?

46

CELÝ TEXT

8. Mohl by být na toto téma napsán román?

47

CELÝ TEXT

9. V jaké formě je příběh vyprávěn?

48

CELÝ TEXT

10. Pokud byste dostali za úkol přepsat povídku do ich-formy, perspektivu které postavy byste zvolili?

49

CELÝ TEXT

11. Je vypravěčem povídky Karel Čapek?

50

CELÝ TEXT

12. Nalezneme v umělecké literatuře vypravěče, o kterém bychom mohli říci, že je naprosto identický s autorem?

51

CELÝ TEXT

13. Jak se povídka jmenuje?

52

CELÝ TEXT

13. Jak se povídka jmenuje?

- A) V nebi
- B) Boží trest
- C) Poslední soud
- D) Vrah Kugler

53

CELÝ TEXT

14. Jak je charakterizován Kugler?

54

CELÝ TEXT

15. Jak si představujete Kuglera (vzhled, oblečení, věk, ...)?

55

CELÝ TEXT

16. Jak byste na základě povídky odpověděli na následující otázky?

- A) *Můžeme pravdivě pochopit a posoudit každý lidský čin?*
- B) *Je naše lidská spravedlnost dokonalá?*
- C) *Můžeme věřit v člověka, v jeho dobré jádro?*
- D) *Je správné mít předsudky?*
- E) *Existuje absolutní pravda?*

56

CELÝ TEXT

17. Jak byste na tyto otázky odpověděli podle sebe?

- A) *Můžeme pravdivě pochopit a posoudit každý lidský čin?*
- B) *Je naše lidská spravedlnost dokonalá?*
- C) *Můžeme věřit v člověka, v jeho dobré jádro?*
- D) *Je správné mít předsudky?*
- E) *Existuje absolutní pravda?*

57

CELÝ TEXT

18. Pokuste se odpovědět na následující otázky, napište alespoň 5 vět.

- Byl podle vás Kugler potrestán spravedlivě a správně?
- Pokud ne, jak byste ho potrestali vy?
- Souhlasíte s názorem Boha, že poznání vylučuje možnost souzení a že o trestu mají rozhodovat lidé?
- Změnil se po přečtení povídky nějak váš postoj k našemu úvodnímu tvrzení?

Trhat pavoukům nožičky je
temná strana.



A to se asi nezmění.

58