



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Práce s básnickým textem na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Olga Březinová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 74b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam i o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce paní PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné metodické vedení, podporu a její cenné rady, které mi s ochotou poskytla při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na práci s básní na 1. stupni ZŠ převážně v hodinách čtení a literární výchovy a dále i na její mezipředmětové využití.

Teoretická část práce se zabývá poznatky z oblasti literární teorie a didaktiky se zaměřením na práci s básnickým textem, jeho základními pojmy a básnickými prostředky. Součástí je stručný vývoj české autorské poezie, zmíněny jsou žánry lidové slovesnosti.

Dotazníkové šetření výzkumné části je zaměřeno na používání básnických textů ve výuce na 1. stupni ZŠ, pozornost je zvláště zaměřena na způsob a míru využití.

Praktická část nabízí zásobník aktivit pro práci s básní a ukázky pracovních listů, které byly ověřeny žáky 1. stupně. Součástí pracovních listů pro žáky je i metodický dvojlist pro učitele.

Klíčová slova: autorská poezie, báseň, sloka, verš, rým, tropy, figury

Abstract

The diploma thesis focuses on work with poem mostly in lessons concerning reading and literary education and also cross-curricular usage of it in elementary school.

The theoretical part is dealing with findings from the field of literary theory and didactics focusing on work with poetic text, its basic terms and poetic tools. There is also a brief development of Czech authorial poetry and reference to folk's literature.

The questionnaires of the research part are focused on usage of poetic texts in teaching in elementary school, the attention is especially put on the way how it can be applied and the degree of its application.

The practical part offers a database of activities for work with poem and samples of handouts which were verified by pupils of elementary school. Methodical double-sheet for teachers is attached to the handouts for pupils.

Key words: authorial poetry, poem, stanza, verse, rhyme, tropes, figures

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Poezie v RVP ZV.....	9
2. Literární druhy a žánry	11
2.1 Lyrika.....	11
2.2 Epika	12
2.3 Drama.....	13
3. Dětský veršovaný folklor.....	15
4. Autorská poezie pro děti	20
5. Poezie a dětský příjemce.....	25
6. Poezie a učitel	28
7. Stavba básně	31
8. Tropy a figury vhodné pro 1. stupeň ZŠ.....	34
8.1 Tropy.....	34
8.2 Figury.....	37
9. Práce s básní na 1. stupni ZŠ	39
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	49
10. Výzkumný problém a cíl šetření.....	49
11. Charakteristika výzkumného souboru	50
12. Metody výzkumného šetření.....	52
13. Výsledky dotazníkového šetření	53
III. PRAKTICKÁ ČÁST	61
14. Aktivity pro práci s básní.....	61
15. Pracovní listy	70
16. Metodický dvojlist pro práci s básní.....	82

Závěr	84
Seznam literatury	86
Seznam příloh	91

Úvod

Poezie je neodmyslitelnou součástí dětského světa. Děti se s jednoduchými rytmickými říkankami a básničkami setkávají v podstatě od narození. Pomocí jednoduchých rytmických veršů se děti učí svá první slova, verše je doprovázejí při motorických cvičeních, či jsou součástí her. Ve školním věku se básnička ze života dětí pomalu vytrácí a s ní i chuť dětí a učitelů s básní dále pracovat. Poezie a práce s ní bývá opomíjená, možná kvůli nedostatku času, nebo kvůli jejímu obecnému nepochopení, také možná proto, že i my k básni nemáme vytvořený kladný vztah. Mým cílem bylo v této práci ukázat, že i přes nepříjemné, zdlouhavé rozbory básní, rozeznávání různých druhů tropů a figur, může být práce s poezií zábavnou, motivační záležitostí. Možná pokud nebudeme jako učitelé tento žánr stavět do pozadí již od počátků školní docházky a budeme se snažit báseň svým žákům interpretovat „lidskou“ cestou, můžeme nelibosti a nechuti žáků k práci s básní předejít.

S prvními ódami na práci s básničkou jsem se setkala při kurzu aerobiku pro mladší děti, kdy lektorka doprovázela básničkami velkou část svých ukázkových hodin. Zde jsem se setkala s poznatkem, jak je báseň důležitá pro rozvoj rytmického citění u dítěte. Básnička začala naplňovat i mé hodiny cvičení s dětmi, a to s kladným ohlasem mých malých cvičenců. Mimo jiné mě i tato praktická zkušenost vedla k napsání této práce.

Diplomová práce je rozdělena na tři části. Část teoretická se zabývá základními poznatky zaměřenými na práci s básnickým textem, stručnou historií české autorské poezie, charakteristikou folklorních žánrů, vysvětlením základních pojmů a básnických prostředků. Další částí je výzkumné šetření, kde jsem se pomocí dotazníků obracela na učitele 1. stupně ZŠ, dotazovala se na jejich postoj k básni, jak s básní pracují a do jaké míry ji při své výuce využívají. V poslední praktické části jsem poukázala na aktivity při práci s básní, vytvořila ukázky pracovních listů, které jsem ověřila s žáky třetí třídy.

V této práci jsem čerpala z uvedené literatury, pokusila jsem se začlenit svou „malou“ zkušenost a zejména rady zkušených paní učitelek.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Poezie v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument státní úrovně, který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy: pro předškolní, základní a střední vzdělávání.

RVP pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) obsahuje šest klíčových kompetencí, které jsou definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti,*“ tj. kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (RVP ZV, 2016, s. 14)

RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou v úvodu vymezeny charakteristikou. Jednou ze základních vzdělávacích oblastí je Jazyk a jazyková komunikace, která je stěžejní ve výchovně vzdělávacím procesu. Jejím obsahem jsou obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk. Ačkoli má obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura komplexní charakter, je rozdělen do tří složek, tj. Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Vzdělávací obsah těchto jednotlivých složek se ve výuce prolíná.

Poezie je převážně zařazována do složky Literární výchova, kde „*žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*“ (RVP ZV, 2016, s. 20)

Cíle lze rozdělit na jazykově výchovné, tj. rozvoj čtenářských a jazykových dovedností žáků a na cíle literárně výchovné, tj. výchova žáků k literatuře a literaturou.

Jedním z cílů, který je stěžejní z hlediska poezie, je vedení žáka k „*individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.*“ (RVP ZV, 2016, s. 21)

Očekávané výstupy jsou rozděleny do prvního a druhého období. V prvním období je od žáků očekávána schopnost číst a přednášet z paměti texty, které jsou svou náročností přiměřené jejich věku, frázovat, udržet vhodné tempo, dokázat vyjádřit své pocity z přečteného textu, odlišit vyjadřování v prozaickém a veršovaném textu, odlišit pohádku od ostatních vyprávění a pracovat podle pokynů učitele a svých schopností tvořivě s literárním textem. Ve 4. a 5. třídě, tedy v druhém období, se od žáka očekává schopnost navíc své pocity z četby zaznamenat, volně reprodukovat a tvořit vlastní text na dané téma, rozlišit text umělecký a neumělecký a využívat elementární literární pojmy, jako jsou „*literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání.*“ (RVP ZV, 2016, s. 24)

2. Literární druhy a žánry

Současná literární teorie rozděluje slovesně uměleckou tvorbu na dvě literární kategorie a tři základní literární druhy. Do literárních kategorií je řazena próza a poezie, mezi literární druhy patří lyrika, epika a drama.

Poezie a próza se začaly ostřeji rozlišovat až postupem historického vývoje. Rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi se začal prohlubovat až během 17. století, v době, kdy začala vznikat velká románová díla. (Toman, 1992)

Podle Čeňkové chápeme poezii jako literární druh, který je obvykle protikladem prózy. Jejím důležitým znakem je rytmická konstrukce výpovědí. Na rozdíl od prózy se poezie prezentuje veršovým uspořádáním textu. (Čeňková, 2006)

Toman (1992) při srovnávání prózy a poezie zdůrazňuje navíc schopnost poezie vyjádřit o téže zobrazené skutečnosti vždy více než je ve schopnosti prózy. Dále charakterizuje poezii jako text psaný vázanou řečí, kde převládá rytmicko-melodické členění a naopak text psaný řečí nevázanou, kde dochází k logicko-syntaktickému členění vět, je charakteristikou prózy.

Důležitým určujícím kritériem se stal „*charakter autorova vztahu k objektu zobrazení a zvláště organizace jazykové promluvy.*“ (Toman, 1992, s. 11) Poezii lze přiřadit k subjektivizované výpovědi autora, k jazykové organizaci rytmické a grafickému veršovanému členění, zatímco prózu spíše definuje zobrazení vnější předmětné skutečnosti a neorganizované, přirozené členění na logické celky.

Pokud jsou poezie spolu s prózou považovány podle soudobé literární vědy jako obecné literární kategorie, pak za základní literární druhy (eventuálně žánry) jsou považovány lyrika, epika a drama, neboli typy uměleckého zobrazení skutečnosti, které vychází z principu lyrického, epického a dramatického. (Toman, 1992)

Podle definice ve Slovníku literárních pojmů je „*literární druh tvořen skupinou literárních děl, která spojují společné rysy v jazykové a tematické výstavbě.*“ (Fraus, 2006, s. 73)

2.1 Lyrika

„*Lyrika je především obrazem autora ve vztahu ke světu - vyjadřuje jeho subjektivní prožitek - stav jeho duše a mysli (jazyk a kompozice lyriky dokáží předávat*

citovou atmosféru sdělení, k tomu přispívá veršová intonace), proto lze říci, že lyrika je žánr subjektivní.“ (Fraus, 2006, s. 73)

Slovo lyrika pochází z řeckého *lyrika melé*, jež český jazyk překládá jako verše doprovázené lyrou (malý strunný hudební nástroj), kterou používali staří Řekové jako libozvučný doprovod při jejich recitaci. Hudba navodila žádoucí atmosféru. Později se začala hudba při básnických recitacích vytrácet a její místo nahradila intonace.

Hlavním tématem lyriky je lyrický mluvčí, neboli ten, kdo v básni promlouvá a líčí stav svého nitra. Dochází k užívání sloves v přítomném čase z důvodu zobrazení vzpomínek jako současného prožitku. Lyrika je druh subjektivní, mluvčí často vypovídá v ich-formě o sobě samém, dále užívá tropy, slova expresivní pro originální sdělení. Lyrika se dále může členit na lyriku bezprostřední, v níž dochází k okamžitému vyjádření pocitů, emocí apod. lyrického mluvčího, například: „Miláčku ty máš v ústech zralou třešni / Jak chutná ti?“.

Protipólem je lyrika úvahová (reflexivní), kde mluvčí uvažuje, hodnotí situaci, provádí myšlenkové závěry, například: „Tamta noc / Noc z dvojic torza dělající / Noc s vlasem výbuchů a střel [...]“.

Lyrické žánry se rozlišují i z hlediska námětu. Teorie literatury rozeznává lyriku přírodní, například: „Znám křišťálovou studánku, / kde nejhlubší je les, / [...]“, dále společenskou, kde se autor vyjadřuje k závažným společenským, politickým situacím a tématům (např. František Hrubín - Tenkrát na Sázavě), vlasteneckou (např. Josef Václav Sládek - Čechy) a intimní, rodinnou (např. Josef Václav Sládek - Babička). Některé teorie dále uvádějí další dělení, například na lyriku filozofickou, náboženskou, erotickou apod. (Fraus, 2006)

Podle Tomana (1992) patří mezi lyrické žánry: óda, elegie, žalm, trubadúrská, žákovská, anakreontská a galantní poezie, lidová píseň a epigram.

2.2 Epika

„Epika je obrazem světa - vypravěč vypráví příběh, v epickém ději na něj nahlíží z odstupu, jako na objekt, proto se epika označuje jako žánr objektivní.“ (Fraus, 2006, s. 73)

Slovo epika pochází z řeckého *epikos* překládáno jako výpravový, dějový. Hlavními uměleckými konstrukčními prostředky epických děl jsou fabule a syžet.

Jedním z hlavních pojmů epiky je vypravěč. „*Příběh v epice je důležitý, ale důležitější je ten, kdo ho čtenáři vypráví - kdyby nebylo vypravěče, nebylo by epiky.*

Epický vypravěč je autorem vytvořený význam textu, stejně jako epická postava, nelze ho ztotožňovat s autorem.“ (Fraus, 2006, s. 37)

Další stěžejní pojem epiky je příběh, jenž je utvářen obrazem chování a jednání postav a který se odehrává v určitém čase a na určitém místě. Pokud je literární děj chronologický, tedy události děje jsou řazeny v časovém sledu, jde o tzv. epickou fabuli. O událostech, které se odehrály ve fabuli, vypráví vypravěč jako někdejší pozorovatel nyní v tzv. vypravěčském čase.

Ve vypravěčském procesu vypravěč pracuje s fabulí tak, že ji přetváří, komponuje do děje syžetu. *„Syžet je vyprávění, v kterém jsou události příběhu uspořádány a významově sjednoceny do jednoho celku z pohledu vypravěče, kterému časový odstup od událostí umožnil dávat je do různých souvislostí, přeskupovat je, měnit jejich pořadí (užívat retrospektivu), postavy a události fabule doprovázet komentářem, hodnotit je.*“ (Fraus, 2006, s. 37)

Pomezí mezi lyrikou a epikou tvoří lyrická próza, jejímž znakem je potlačená dějovost a v popředí je zvýrazněný autorský subjekt nebo užití lyrizující výrazové formy a metaforické obraznosti.

Zejména epos, jehož příběhy jsou vyprávěny veršem, patřil k nejrozšířenější epické formě starší tvorby (např. Homér - Epos o Gilgamešovi). V průběhu dějin ustoupil postupně epos jako vyprávěcí žánr románu.

Mezi epické žánry podle Tomana (1992) patří rozsahově velké žánry (klasický epos, román), rozsahově střední žánry (povídka, novela, črta, romaneto) a žánry drobné (bajka, pohádka, pověst, anekdota).

2.3 Drama

„Drama ve svém ději ukazuje objektivní svět i jeho subjektivní prožívání zároveň - postavy předvádějí příběh, který niterně prožívají, drama tak slučuje subjektivní a objektivní pohled, je to žánr syntetický.“ (Fraus, 2006, s. 73, 74)

Slovo drama pochází z řeckého *dráma* a znamená čin, jednání. Specifickým znakem dramatu je dramatický děj, který je komponován tak, aby rostlo dějové napětí - po úvodní expozici dojde ke kolizi (zápletky), kde se například objeví neshody mezi postavami, tyto neshody vrcholí v krizi. K rozuzlení klamavě spěje peripetie (nepravidelně užívaná dějová fáze), napětí klesá, ale znovu nastane krizová situace, která vrcholí katastrofou.

Děj je určovaný promluvami postav. Jde o dialog či monolog. Děj je členěn na akty (dějství, jednání). V textu je možné nalézt scénické poznámky, díky nimž lze vyčíst představu autora o pohybu postav na jevišti apod. Čas užívaný v dramatu je vždy přítomný.

Podle Tomana (1992) patří mezi dramatické žánry tragédie (hrdina osudově podléhá nepřátelské síle, již se nedokáže vzepřít, na konci příběhu většinou umírá), komedie (postavy prožívají malicherné, bezvýznamné rozpory s velkým nasazením, humorným, satirickým nadhledem, uplatněna bývá i jazyková komika), činohra (žánr, kde jsou smíseny komické prvky s tragickými, hudební a taneční projev má druhotnou úlohu, nebo chybí), někdy také fraška. Mezi drama hudební je řazena opera, opereta či muzikál, mezi drama taneční patří balet, nebo například pantomima.

3. Dětský veršovaný folklor

Lidová slovesnost byla odjakživa specifickou součástí lidové kultury. Šířila se z generace na generaci ještě dříve, než bylo vynalezeno písmo. Lidová slovesnost fungovala i nezávisle na literatuře. Představovala inspiraci pro budoucí autorskou tvorbu. Regeneračním východiskem byla zejména pro pohádkový žánr a poezii. Umělecká literatura a slovesný folklor se samozřejmě postupem dějin vzájemně ovlivňovaly, docházelo k jejich propojování i obohacování. Lidová slovesnost vyjadřuje lidskou zkušenost, nese s sebou moudrost, poukazuje na správné postoje a hodnoty lidí, předává životní styl, etiku a filozofii. Z počátku byla zaměřená převážně na venkovské společenství, později i na život městský.

„Za dětský folklor považujeme různé slovesné, hudební, taneční a dramatické projevy úzce spjaté s venkovským lidovým prostředím, s rodinnou výchovou, vzděláním a kultivací dětí, s jejich potřebami a zájmy.“ (Toman, 2008, s. 11) Vytvářely ho buďto děti, jako doprovodnou součást jejich her, nebo dospělí dětem, jako prostředek k výchově, k vštěpování etických a mravních zásad, vzdělávání, k rozvoji dětského vnímání, citění, měl podporovat představivost a fantazii, sloužil k pobavení. Byl ovlivněn zemědělskou prací dospělých, která byla určována ročními obdobími, počasím.

Do dětského lidového folkloru jsou řazeny obě literární kategorie - próza a poezie, a tvorba lyrická, epická i dramatická. V kategorii poezie byly inspirací pro klasickou i moderní autorskou tvorbu převážně folklorní žánry, které vychovávaly a vzdělávaly dětského vnímatele po stránce mentální i fyzické.

Dětský veršovaný folklor byl vydáván v naší zemi jak v podobě původní, tak v podobě modernizované, v různých úpravách a výběrech, prvotně jako jedna z částí lidové slovesnosti české, později v publikacích, které byly vydávány přímo dětem. (Toman, 2008)

Dětský veršovaný folklor je dělen podle soudobé teorie literatury pro děti a mládež do čtyř okruhů. První okruh tvoří drobné folklorní žánry, které byly vytvářeny pro dospělé i děti zároveň. Jedná se hlavně o pořekadla, přísloví a písně.

Do okruhu druhého jsou řazeny folklorní žánry, které byly původně věnovány dospělým, v jejichž životě ztrácely na významu a začaly se uzpůsobovat dětskému příjemci. Spadá sem zařikadlo, koleda, také pohádka, pověst, báje i bajka.

Říkadla, hádanky a ukolébavky tvoří třetí žánrový okruh. Dospělí je vytvářeli pro děti za účelem vzdělání, výchovy, estetické kultivovanosti, ale i zábavné chvíle a chvíle pro ukonejšení.

Do posledního čtvrtého okruhu náleží žánry, které tvořily samy děti. Sloužily pro zábavu, doprovázely hry, či se pomocí nich děti prezentovaly. Patří sem zvláště rozpočítadlo a škádlivky. (Toman, 1992)

Lidové říkadlo

Lidové říkadlo je jednoduchý veršovaný útvar, v němž převažuje složka rytmická nad složkou významovou. Významová složka je buďto zcela potlačena, nebo ustupuje do pozadí. Dochází k asociativnímu řazení motivů, rozvolněné logické až nelogické výstavbě. Velmi často vznikají slovní zkomoleniny. Podstatným znakem tohoto žánru je personifikace, neboli přenášení vlastností živých bytostí na neživé předměty či zvířata, dále oslovování přítomných i nepřítomných postav, dialog, libozvučnost a hraní si s jazykem. Díky pravidelnému rytmu, výraznému rýmu a melodickému vyznění působí říkadlo esteticky. Například: Tu je strouha, tu je mlýn / přines, holka, švestek klín: / vytáhneme stavidla, / namelem ti povidla.

Lidové říkadlo lze dělit z hlediska funkce na říkadlo pragmatické a zábavné. Pomocí pragmatického říkadla se dospělí snažili své děti zdokonalit při provádění tělesných pohybů (Paci, paci, pacičky, / táta koupil botičky / a maminka pásek / za myši ocásek / a babička čepičku, / za tu černou slepičku / a dědeček kabátek, / za těch deset prasátek / a kmotříček kožíšek, / za lískový oříšek.), či chtěli dítěti ulehčit a zpříjemnit manuální práci (Melu, melu kávu / pro dědka a bábu. / Jedno zrnko pryč!), nebo říkadla volili pro rozcvičení dětských mluvidel, zlepšení výslovnosti a správné artikulace. Tento poslední typ pragmatického lidového říkadla nazýváme tzv. jazykolamy (Kmotře Petře, / nepřepřete mi toho vepře. / Jak mi, kmotře Petře, / toho vepře přeepříte, / tak si toho přeepřeného vepře / sám sníte.).

Zatímco pragmatický typ lidového říkadla měl převážně funkci zdokonalovací, zábavné lidové říkadlo plnilo funkci relaxační. Provázelo dětské pohybové hry (Zlatá brána otevřená, / zlatým klíčem odemčená, / kdo do ní vejde, / tomu hlava sejde, / ať je to ten nebo ten, / praštíme ho koštětem.), nebo hry, při kterých bylo zapojeno dítě spolu s dospělým (Kolo, kolo mlýnský, / za čtyři rýnský. / Kolo se nám polámalo, / mnoho škody nadělalo. / Udělalo bác! / Vezmeme si hoblík, pilku, / zahrajem si ještě chvíli. / Až to všechno spravíme, / tak se zatočíme.). Díky lidovému říkadlu se dítě dostávalo do

kontaktu s přírodou, živou i neživou, například jejím oslovováním (Foukej, foukej, větříčku, / shod' mi jednu hruštičku; / shod' mi jednu nebo dvě, / budou sladké obě dvě.), nebo napodobováním zvuků přírody, převážně ptačí řeči (Čimčarára, čim, čim, čim! / Čímpak mluvíš, číčo, čím? / Číča řekne vrabčákovi: / Přece hlasem kočičím!)

Funkce pragmatická i zábavná zároveň se objevuje u nonsensového typu lidového říkadla, které je považováno za osobitou žánrovou variantu. Nonsense neboli nesmysl „*spočívá v absurdních a paradoxních významových spojích v komické asociativní hříčce s představami, myšlenkami a slovy. Například: Jest jedno město na věži, / kde ptáci pečení bžžení, / krávy, telata lítají, / vlci přepěkně zpívají....*“ (Toman, 2008, s. 12). Dítěti usnadňuje orientaci v okolním světě a reálném dění, utvrzuje v něm správné dodržování společenských norem. Použitý humorný nadhled zvyšuje dětské sebevědomí. (Toman, 2008)

Hádanka

Dalším četným žánrem dětského slovesného folkloru je hádanka. Hádanka zdokonaluje dětský úsudek a důvtip, napomáhá rozvoji obrazného myšlení a estetického citu. Díky své umělecké podobě může mít blízko k jinotaji, bývá založena na skrytých významech, přirovnání i personifikaci, např. Čtyři pacholíci se honí, / žádný žádného nedohoní.“

Hádanka má několik variant. V lidové folklorní tvorbě dominují hádanky metaforicko-metonymické, které obrazně popisují či pojmenovávají rys určitého jevu a jsou většinou doplněny otázkou, např. Hleďme na ni, parádnici, / puntíky má na čepici, / bílý závoj, nožku laní, / pozor na tu krásnou paní! / Kdo je to? (Muchomůrka). Další variantou jsou hádanky založené na slovní hříčce: Který pták má na konci abecedu? (Vr-a-be-c), Který pták má na ocasu raka? (Straka). Hádanky připomínající nonsense nebo vtip tvoří další svéráznou variantu, nazývají se tzv. hádanky nepravé, které de facto nevyžadují řešení: Jakých ryb je v rybníce nejvíce? (Mokrých), nebo Kolik udělá vrabec kroků za sto roků? (Žádný, vrabec skáče). (Toman, 2008)

Lidová píseň

Lidová píseň je útvar buď lyrický, nebo lyricko-epický, kde slovo a nápěv jsou v nerozlučitelném spojení. Je dítěti obsahově srozumitelná. Dalšími znaky lidové písně jsou melodičnost, jednoduchost, rytmičnost a zvukomalebnost, např. Prší, prší, / jen se leje, / kam koníčky pojedeme, / pojedeme na luka / až kukačka zakuká. (Toman, 1992)

Specifickou lidovou písní, jež je součástí dětského folkloru, je ukolébavka. „*Původně to byla konejšivá lyrická píseň s jednoduchou kolísavou melodií, pojatá jako matčin citově zabarvený monolog směřující k uspaní batolete.*“ (Toman, 2008, s. 13) Například: Černé oči jděte spát, / černé oči jděte spát, / však musíte ráno vstát, / však musíte ráno vstát. Text vnímá dítě eufonicky jako hru zvukovou a slovní. (Toman, 2008)

Dalším typem lidové písně je koleda, která je spojována s obřady zimního slunovratu. Byla zpívána při křesťanských svátcích - na Velikonoce a Vánoce, např. Já malý přicházím koledovat, / co umím o Kristu prozpěvovat, / že se narodil v Betlémě v chlévě, / chci zvěstovat. (Toman, 1992)

Rozpočítadlo

Rozpočítadla měla původně úvodní roli při dětských hrách, kdy si děti pomocí nich „rozpočítávaly“ role a byla rytmickým průvodcem dětí při různých pohybových činnostech. Znakem byla důrazná rytmizace, významová složka byla potlačována, např. Enyky, benyky, kliky bé, / ábr, fábr, domine, / elce, pelce, do pekelce, / bum, bác, ven!

Postupem času se rozpočítadla od her začala oddělovat a osamostatňovat se, praktičnost ztratila smysl. V důsledku vývoje se do popředí dostala jazyková slovní hříčka a sémantický nonsens. (Toman, 1998)

Škádlivka

„*Škádlivkami se děti žertovně, s komickou nadsázkou vysmívaly charakterovému nedostatku nebo neobvyklému a směšnému chování svých vrstevníků, případně dospělých,*“ např. Jirka jede na voze, / má bačkory na noze, / na bačkorách ostruhy, / spad i s kozou do struhy. (Toman, 2008, s. 14)

Přísloví

Přísloví je stručná průpověď, které se vyznačuje lidskou zkušeností, moudrostí. Její výpověď s sebou nese radu, mravní ponaučení, či návod, jak jednat v životních situacích, např. Bez práce nejsou koláče. (Toman, 1992)

Pořekadlo

Pořekadlo je ustálené slovní spojení, jež zpravidla příměrem a zábavnou, originální a obraznou formou vyjadřuje nějakou životní zkušenost, postřeh, ale na rozdíl

od přísloví bez mravního ponaučení, např. Nové koště dobře mete., Dopadli jako sedláci u Chlumce.

Pořekadlo, jež popisuje nějakou zkušenost, nejčastěji zemědělce s počasím a jeho zákonitostmi, se nazývá pranostika, např. Na sv. Řehoře, / čáp letí přes moře, / žába hubu otevře, / líný sedlák, který neoře.

Pořekadlo, kde obrazné spojení slov ztrácí svůj přenesený smysl a získává samostatný slovní význam, se nazývá tzv. lidové rčení, např. Vzít nohy na ramena.

Zaříkadlo

„Magická průpověď opírající se o víru v kouzelnou moc slova.“ (Toman, 1992, s. 57) Zaříkadla neboli zaklínadla byla spojována s kalendářními obřady, kdy chtěli například lidé, aby po období dlouhého sucha zapršelo a neuschla jim tak veškerá úroda. Často v nich byly opěvovány přírodní síly a s nimi spojované jevy, např. „K. J. Erben uvádí mj. zaklínadlo, s jehož pomocí se lidé zbavovali bradavic: “Když zvoní hrana - ale nesmíš věděti, kdo zemřel - vezmi kousek syrového hovězího masa, tím ty bradavice stírej a přitom třikrát říkej[...] Pak to maso zakopej pod okap a nežli shnije, bradavice se ztratí.“ (Toman, 1992, s. 57)

4. Autorská poezie pro děti

Počátky poezie psané pro děti se datují k 15. století. Až do 18. století plnila poezie pro děti bezvýhradně vzdělávací a výchovnou funkci. Mimoestetické veršované abecedáře sloužily k usnadnění techniky čtení, zapamatování si nových poznatků. Poezie obsahovala křesťanské a mravní hodnoty a ponaučení. Dětská poezie byla dlouhou dobu předkládána kněžími a učiteli. Cíle poezie byly pragmatické a utilitární, dětský aspekt byl opomíjen. Tento ráz se zachoval převážně i přes dobu národního obrození. Dětem byla ve školách překládána tvorba neintencionálních klasiků jako např. K. J. Erbena, J. Nerudy, F. L. Čelakovského a dalších. (Toman, 2008)

Jako průkopníci české dětské poezie v první polovině 19. století bývají označováni Karel Alois Vinařický, který vydal první český abecedář „Abeceda česká“ (1839), Josef Franta Šumavský a František Doucha (Pestré kvítí, Povídaní na zvířata). Karel Alois Vinařický hledal inspiraci zejména v dětském veršovaném folkloru. Několik jeho děl zlidovělo např. Ivánku náš (Píseň o nedbalém žáku), nebo Tluče bubeníček. (Toman, 1992)

Klasická podoba autorské poezie pro děti se v českých zemích utvářela až na konci 19. století. Za zakladatele je považován Josef Václav Sládek, jehož básnické sbírky *Zlatý máj*, *Zvony a zvonky*, *Skřivánčí písňe* patřily k nejhodnotnějším sbírkám té doby. Pro Sládkovu tvorbu jsou charakteristické motivy venkova, láska k vlasti, přírodě, rodičům. Zpěvné verše jsou psané prostým jazykem, např. Když byl pašík malé sele, / neměl v světě nepřítelé. / Ze dvora mu snesli všecko, / chovali ho jako děčko. / A čím větší byl a větší, / dělali s ním více řečí. / Když byl těžký na dva centy, / dělali mu komplimenty. / A když ztloustl ještě více, / dělali z něj jitrnice. (Sládek, 1966) Dalšími Sládkovými výbory jsou např. *Dětem*, *Planá růže*, *vonný květ*, nebo *Nejmenším*. Dalšími důležitými představiteli poezie pro děti jsou Karel Václav Rais (*Cestička k domovu*, *Zvířátka a lidé*) a Josef Kožíšek (*Pohádka lesa*, *Sedmikrásky*). „Tvůrčí koncepce básnického díla těchto autorů byla výrazně ovlivněna odborným zájmem o dětský folklor a osobnost dítěte, nalézajícím svůj odborný pendant v dobovém hnutí za estetickou výchovu a v pedocentrismu. Jejich poezie se vyznačovala prioritou estetické funkce, tvořivým využitím lidové slovesnosti a zcela novým, poučeným a chápavým přístupem k dětskému adresátovi, vycházejícím z hlubšího poznání, pochopení a citlivého respektování jeho ontogenetických předpokladů a zvláštností.“ (Toman, 2008, s. 17)

Na počátku 20. století byla dětské poezie novátorsky obohacena např. Františkem Serafinem Procházkou, který imitoval lidové písně, nebo Antonínem Klášterským. „*V dětské poezii této doby však převládly řemeslné veršotepectví, myšlenková plytkost, romantizující idyličnost, utilitární didaxe a moralita, tvárná a výrazová konvence.*“ (Toman, 2008, s. 18)

Převážně díky třem autorům: Vítězslavu Nezvalovi, Františku Hrubínovi a Františku Halasovi, kteří se doposud věnovali jen tvorbě pro dospělé, došlo ve 30. letech 20. století a dále pak v době okupace k další žánrové kvalitativní proměně poezie pro děti. Každý měl svůj osobitý styl a přístup k dětskému recipientovi, proto vznikly tři různé typy poezie pro děti.

Vítězslav Nezval se jako básník inspiroval osobitou logikou předškoláka, jejímiž rysy jsou asociativní myšlení, obrazotvorná hra, nonsens, neobvyklá spojení apod., a také dětským mluveným projevem. Při své tvorbě uplatňoval tvůrčí metodu poetismu a surrealismu. V jeho verších se tedy objevuje vtip, nonsens, hra představ, např. *A nazváno buď prostou chatrčí / Ó palmy přeneste svůj rovník nad Vltavu! / Šnek má svůj prostý dům, z nějž růžky vystrčí / a člověk neví, kam by složil hlavu* (Nezval, 2004, s. 7). Je znám jako autor lyricko-epické pohádky *Anička skřítek* a *Slaměný Hubert*.

Způsob dětského myšlení, ztvárnění neznámé skutečnosti, představivost, fantazie, spontánní bezděčný metaforický projev a jazyková kreativita dětského adresáta inspirovaly Františka Halase. Imaginaci a jazykovou tvořivost dítěte oproti pragmatické mluvě dospělého zvýraznil důvěrným dialogem mezi otcem a synem, např. *Ty nevíš, táto, to ti bylo k smíchu, / já viděl kosa na trávníku / zavazovat si tkaničku. / U botky se mu rozvázala, / tahal ji, až se přetrhala, / a víš, že ji ten hlupák sněd? / Kdepak si koupí novou teď? / Žízala! Co ty víš! / Počkej, však ráno uvidíš.* (Zábranský, 1972) Do básnické sbírky *Ladění*, která byla určena dospělým, zařadil samostatný oddíl *Do usínání*, čímž poprvé oslovit dětského příjemce. (Toman, 2008)

Třetím typem poezie pro děti tohoto protektorátního období je poezie Františka Hrubína, který považoval dětskou poezii za umělecky rovnocennou tvorbě pro dospělé. Při své tvorbě se vědomě podřizoval a ztotožňoval s dětským světem. „*Básník stojí věrně ve službách toho, komu jsou verše určeny - ve službách dítěte. Z jeho nitra, z jeho světa a jeho jazykem tvoří.*“ (Toman, 2008, s. 20) Prvotně jsou pro tohoto básníka charakteristická témata domova, dětství na venkově a přírody. Novátorsky pojal poetiku dětského lidového říkadla. Uměleckou dráhu v dětské poezii zahájil sbírkou *Říkejte si se*

mnou, např. Vezmi žlutou tužku, / namaluj mi hrušku / a pod hrušku talíř. / Sláva, ty jsi malíř! (Hrubín, 1963)

V 50. letech 20. století představují autoři jako Jan Čarek, František Hrubín, František Branislav, František Nechvátal aj. tzv. hrubínovsko-čarkovskou linii poezie pro děti. Vycházeli ze slovesné folklorní tradice a klasiků 19. století, tedy Josefa Václava Sládka, Karla Václava Raise nebo Josefa Kožíška. Říkadlovým veršům s pravidelným rytmem a rezonujícím rýmem dominovala témata harmonizujícího domova, přírody, šťastného dětství stráveného na venkově, např. báseň *Komár* od Františka Branislava: Jeden komár už byl starý. / Večer volal na komáry: / „Z vody první vylétnu, / zahraji vám na flétnu.“ / Hraje, píská, hraje, bzučí, / do kolečka tančit učí. / Hraje píseň předlouhou / za olšemi nad strouhou. (Zábranský, 1972) Mezi autory těchto let patří i Jaroslav Seifert, který ve svých verších vzpomíná na vlastní dětství, venkovský život a vyzdvihuje přírodu. Např. Ve studánce odjakživa / v zimě v létě voda zpívá. / Vodičko, dej mi tu notu. / La-la, slyšíš? Už je to tu. / Už housátka kolébavě / rozběhla se v jarní trávě. [...] (Zábranský, 1972) Žánr dětské poezie byl obohacen ilustracemi Josefa Lady, Josefa Čapka, Maxe Švabinského a dalších. Tito a další tvůrci jsou považováni za zakladatele české národní a lidové výtvarné tradice. (Toman, 1992)

Na pozadí hrubínovsko-čarkovské linie, a poté jako opozitum k ní, vzniká v 60. letech 20. století podle Tomana zlatý věk dětské poezie, plně nový typ poezie pro děti. Autoři, zejména Zdeněk Kriebel a Josef Kainar, „do svých básní zařazovali netradiční témata a motivy velkoměstského a technického prostředí, orientovali se vysloveně na svět moderního dětství, více uplatňovali epické postupy, originální a náročnější metaforiku, situační a jazykovou komiku, intelektuální vtip, parodii, grotesku, nonsens, slovní hříčku, hovorovost výrazu, vizuální experiment, záměrně narušovali nebo negovali metrickou pravidelnost verše a strofické stavby aj. Tím vším se sblížovali s poezií pro dospělé, jejich tvorba určená dětem se stávala věkově univerzálnější“ (Toman, 1992, s. 62), např. *Vyběhl beránek* Zdeňka Kriebela: Vyběhl beránek chundelatý / nad parky, ulice, střechy domů, / na krku hvězda jak zvonek zlatý / vyzvání: Dětičky, hajdy domů. ... (Zábranský, 1972)

Mezi pokračovatele linie kainarovsko-krieblovské patří v 60. letech Milena Lukešová, Josef Brukner, Karel Šiktanc, Pavel Šrut a další, v 70. letech Jan Vodňanský nebo Emanuel Frynta. „Nejpopulárnějším a nejplodnějším „dětským“ básníkem 80. let se stal Jiří Žáček. V jeho brilantní prvotině *Aprílová škola* (1978), navazující na básnický odkaz F. Halase a V. Nezvala, se již vyhranily typické rysy autorovy poetiky: fantazijně-imaginativní a jazykově hravý způsob tvoření, humor, nekonvenční obraznost, postavená

na rozmanitých variantách nonsensu a personifikace, slovní hříčce, vtipné pointě a dialogické konstrukci, postihující dětský aspekt, ale i formální vynalézavost a experimentátorství, rozbíjející stereotyp a umožňující objevovat stále nové využití básnických prostředků [...]“ (Toman, 2008, s. 146-147), např. *Povídáčka*: Ženili se kos a kosa, / kos byl bos a kosa bosa. / Mají děti kosatce, / vykvetly jim v ošatce. (Žáček, 1981). V této době dochází k vydařenému intencionálnímu vytváření básnických sbírek tzv. apoetického, pubescentního věku (Toman, 1992), např. Michala Černíka: Zamiloval se oblázek do oblázku / a tak vášnivě si vyznávaly lásku, / tiskly se k sobě, / křesaly o sebe, / až létaly jiskry / a hořela suchá tráva. / To se tak oblázkům někdy stává. (Gejgušová, 2009).

S obdobím Sametové revoluce a nově nabyté občanské svobody přichází i svoboda autorské tvorby. Počátkem 90. let vyšla tabuizovaná díla některých básníků např. Renčova poetická adaptace klasických pohádek *Perníková chaloupka* nebo Zahradníková sbírka miniaturních legend ze života Ježíše Krista *Ježíškova košilka*. Na druhé straně nově vznikla masmediální videokultura, bulvarizace knižního trhu apod., které nepříjemně ovlivnily zejména počátky 90. let. Tyto nedostatky zpočátku nahrazovaly různé knižní výběry lidové slovesnosti pro nejmenší, např. kniha veršů Heleny Zmatlíkové *Vařila myšička kašičku*, nebo Adolfa Dudka *Skákal pes přes oves*, jiní se věnují traktování dětského folkloru, který je převzat ze sbírek klasiků např. K. J. Erbena. Dále docházelo k různým reedicím např. veršů Ivana Blatného *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět*. Umělecké vrcholy 90. let tedy „představují pouze původní sbírky nemnoha etablovaných autorů předlistopadového období, vstupujících do ní již v šedesátých, případně v sedmdesátých letech: J. Bruknera, J. Havla, P. Šruta nebo M. Černíka a J. Žáčka.“ (Toman, 2008, s. 215) Mezi nováčky patřili jen Jiří Weinberger a Jiří Dědeček, jejichž díla byla převážně imaginativní, nonsensová s hravým jazykem.

Důležitou složkou polistopadové doby jsou písňové texty, jejichž úspěch je ovlivněn právě hudební složkou. Mezi populární autory patří Jaromír Nohavica se svou zpívanou poezií *Tři čuníci*, a zvláště Zdeněk Svěrák, jehož tvorba je neoddělitelně spjata s hudbou Jaroslava Uhlíře např. *Není nutno*.

Další znaky tvorby 90. let jsou i kýč a trivialita, které se dostávají do dětské poezie. Ve verších se zpravidla objevuje myšlenková banalita, lpění jak na obsahové, tvárné, výrazové, tak i obrazné konvenci, primitivismus, přímočarost, říkadlový stereotyp i např. nezvládnutí mateřského jazyka. Tento typ poezie představuje např. Zuzana

Grufiková-Kopecká *Básničky od srdíčka, Hádanky od srdíčka* (Toman, 2008), např.
Huňatý kožíšek, / obrovské tlapy, / mohou být na hraní, / živí však taky. (Kopecká, 2003).

5. Poezie a dětský příjemce

Žáci jsou svými učiteli nejenom vzdělávání, ale i vychovávání a rozvíjení. Jednou z hlavních priorit školství je rozvoj žáka z hlediska duševního, morálního, sociálního a kulturního. K tomuto rozvoji lze přispět ve všech předmětech, jedním ze stěžejních předmětů je český jazyk a literatura. Pomocí literárních ukázek se žáci setkávají s různými historickými obdobími, životními situacemi a morálními dilematy, které mají žáky přimět k vytváření správných úsudků, vyvarování se předsudků atd. Proto je třeba usilovat o co největší možnou variabilitu literárních ukázek, mezi které by měla být zařazována v hojném počtu i poezie. „*Výběr poezie má děti vést mj. k respektování a ocenění odlišnosti kultur, což koresponduje s hierarchií výchovných cílů, v níž mají nezastupitelné místo cíle hodnotové.*“ (Vala, 2011, s. 55)

Aby pomocí četby poezie docházelo k duševnímu a emocionálnímu i morálnímu rozvoji žáků, měl by učitel znát a chápat podstatu recepční teorie. Objasňování, prezentování, reflektování vnitřního života lidí v literárních textech přispívá k rozvoji duševnímu. Morálnímu rozvoji žáků napomáhá učitel objasňováním otázek dobra a zla, lidských hodnot apod.

Vala zmiňuje pojem „emocionální gramotnost“, kterou lze získat recepcí poezie. V hodinách literatury je důležité, jako i v hodinách ostatních předmětů, vytvořit vlídné a pro žáky bezpečné klima, kde budou moci vyjadřovat své pocity a názory. „*Zkoumání hranice a vztahu mezi vnitřním světem a vnější zkušeností představuje jeden ze způsobů, jak je možno posilovat čtenářskou motivaci studentů.*“ (Vala, 2011, s. 56)

Podle Čeňkové poezie určená dětem utváří mnohotvárný celek, který je předáván různými žánry a žánrovými formami, které si při svém vývoji přisvojila, nebo nově vytvořila. Její pochopení a přijetí se odráží na ontogenetickém vývoji dětských příjemců, tedy zvláště na jejich získaných znalostech a chápání. „*Spolu s vývojem dětských psychických předpokladů se otevírá cesta využívající básnické obrazy, které stimulují imaginativní dispozici čtenáře.*“ (Čeňková, 2006, s. 49) Záleží na individualitě dětského čtenáře, která ovlivňuje emocionální i racionální interpretaci a zážitkovou reflexi textu. (Čeňková, 2006)

Toman (2008) uvádí, že „*poezie patří spolu s pohádkou a povídkou ze života dětí k základním žánrům dětské četby.*“ (Toman, 2008, s. 5) Převážně u posluchačů a čtenářů předškolního a mladšího školního věku má poezie s pohádkou velice důležitou úlohu, hlavně pro jejich druhově-žánrová specifika tj. „*přítomností lyrického subjektu,*

nesyžetovou kompoziční výstavbou, implicitní obrazností, založenou především na metaforickém pojmenování, a jazykovou aktualizací, spočívající v rytmické organizaci verše a v jeho ozvláštňeném tvaru, vcelku koresponduje s jejich recepčními a ontogenetickými předpoklady.“ Na dětské recipienty poezie působí převážně svou „*emocionální působností, personifikovaným obrazem skutečnosti, pravidelným rytmem, zvukným rýmem a melodickým vyzněním.*“ (Toman, 2008, s. 5)

Dětskému posluchači je věnována spíše poezie předmětná, v níž autoři praktikují jazykově-hravé, lyricko-epické, dramatické, slovesně-výtvarné i slovesně-hudební prvky a postupy, často spojené se zábavným nonsensem, kalambúrem, krátkým, jednoduchým příběhem a jeho hrdinou, dále bývá využita dialogizace, doprovodná ilustrace či písňový útvar nebo zhudebněný verš. Lyrika milostná, osobní, či lyrika občanského, reflexivního rázu je dítěti vzdálená.

Inspirací pro současnou autorskou básnickou tvorbu je dětský veršovaný folklor, jehož základní repertoár věnovaný dětem tvoří říkadla, rozpočítadla, hádanky, škádlivky a jazykolamy. (Toman, 2008)

Toman (1992) rozděluje dvě období dětského projevu vůči poezii podle věku dětského vnímatele.

Raná fáze mladšího školního věku

„Dítě rané fáze mladšího školního věku se projevuje vůči okolnímu světu bezprostřední emocionalitou a prožitkovostí, tvořivou aktivitou představovou, fantazijní a herní, synkretickým, asociativním a obrazným myšlením, naivně realistickým a antropomorfizačním pojmáním reality a úsilím o její zvukové, melodické a rytmické stránce jazyka a má sklon k živelnému tvoření neologismů a k nonsensové hře se slovy.“ (Toman, 1992, s. 60) Právě jazyková zvukomalebnost, pravidelný rytmus, obrazná pojmenování zvláště personifikace, kalambúr a nonsense, nebo zvukný rým jsou pro dětského recipienta rané fáze mladšího školního věku atraktivní. (Toman, 1992)

Toto období je klíčové pro potencionální vzbuzení zájmu o poezii. Učitelé by měli volit texty i výukové strategie přiměřené tomuto věku, užití složitých a zbytečně náročných textů pro tento věk může být kontraproduktivní. (Vala, 2011)

Druhá fáze mladšího školního věku

Přibližně kolem devátého a desátého věku dítěte dochází k mnoha změnám u dětského recipienta. Estetická interakce (lyrický subjekt, nedějová kompozice a

náročnější metaforika) s dětským vnímatelem se uplatňuje mnohem obtížněji, dochází ke změně recepčního aktu. U dítěte sílí „vazba na *pragmatické, pojmové, racionální a logické chápání básnického slova a obrazu.*“ (Toman, 2008, s. 5) Dítě se namísto estetického prožitku na text soustřeďuje převážně jako na komunikát, začíná tedy vyhledávat v básni obsah, který se snažil autor sdělit, srozumitelné přímé významy, hlavní postavy a dějovost. Nezajímá se o tvar textu, schopnost jeho obrazné analýzy se postupně vytrácí. Tento přístup je možné nazvat apoetickým, dítě si ho v podstatě zachovává až do dospělosti. (Toman, 2008)

6. Poezie a učitel

„Naučit dítě číst krásnou literaturu znamená vybavit ho pro život nenahraditelnou dovedností a návykem, s trvalým perspektivním vlivem na rozvoj jeho osobnosti.“ (Lederbuchová, 2004, s. 122)

Primárním faktorem ve výchově čtenáře poezie je učitel. Učitelovou úlohou při práci s literárními texty by mělo být podle Valy (2011) především vedení žáka k osobnímu chápání literárního díla, ale i toto východisko může vytvářet jisté překážky, např. je dobré nechat žáky samostatně o díle diskutovat, ale učitel by měl v určitých momentech zasáhnout například proto, aby docílil dalšího smysluplného směřování žákovské diskuze. Učitel by měl své žáky vést k vnímání textu jako celku v jeho úplnosti, k tomu, že není potřeba porozumět každému verši zvlášť, neboť žákovská potřeba pochopit každý verš izolovaně může vést k frustraci a odmítání práce s poezií, protože mají pocit izolovanosti, poezie jim zůstane uzavřena. Dále velmi častá obava žáků zaujmout k básni nějaký postoj může být způsobena nedostatečnými znalostmi, informacemi, proto by měl učitel nejen reakce žáků očekávat, ale s podstatou textu je alespoň okrajově seznámit. Učitel by tedy měl být schopný předcházet důvodům neporozumění, tj. uvádět žáky například do historického a kulturního kontextu básně a jejího autora, dostatečně představit literárněvědní pojmy, vysvětlit a upozornit na nesrozumitelná slova, pomoci s náročnou syntaktickou stavbou vět atd. (Vala, 2011)

Lederbuchová (2004) zdůrazňuje, že by se již žákům na 1. stupni ZŠ měly předkládat takové jazykové jevy, kompozice a témata literárního uměleckého textu, které ho nasměrují k porozumění, které nebude pro žáka ihned jasné a tím ho obohatí a zlepší žákovu komunikaci s uměleckým textem. Žák by měl mít příležitost hledání odpovědí.

Učitel by měl dát žákovi možnost spoluvytvářet význam literárního textu, čímž je myšleno stanovování nevyřčených vztahů mezi jednotlivými znaky díla. Skutečnost, že při dalším čtení vnímá čtenář dílo odlišně, díky tomu, že má např. více informací, je toho důkazem. (Vala, 2011) K žákovi by mělo být přistupováno s respektem k jeho dosažené literární úrovni, k jeho čtenářské kompetenci. (Lederbuchová, 2004)

Jednou ze stěžejních aktivit učitele literární výchovy je literární interpretace uměleckého textu, čímž rozumíme *„čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích.“* (Vala, 2011, s. 11) Právě interpretace může žáky od literárního díla oddálit nebo naopak je k dílu přitáhnout. Učitel by měl tedy vyvinout úsilí, aby prožívání textu v žákovi prohloubil. Interpretace textu bývá zejména pro začínající

učitele nesnadná. Vala (2011, s. 12-13) uvádí osm základních zásad, kterých by se měl učitel držet, aby jeho interpretace byla správná:

1. *„Zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace - zážitek plní důležitou motivační funkci a je podnětem pro další interpretační aktivity.*
2. *Zásada výběrovosti interpretace - soustředit se pouze na vybrané poetické jevy a brát v potaz čtenářskou kompetenci žáků. Není možno pracovat podle jedné šablony u všech textů, každý vyžaduje jinak zaměřený přístup.*
3. *Zásada strukturního přístupu k textu - každý interpretovaný jev vnímat v jeho souvislostech.*
4. *Zásada komplexnosti interpretace - nezaměřovat s kompletností. Jde o vyrovnaný rozvoj různých složek osobnosti v její komunikaci s textem - pěstování intuitivního uchopení významů textu, smyslové vnímavosti, emocionální komunikace, racionálního poznávání.*
5. *Zásada rozvoje komunikace ve všech fázích percepce - je třeba soustředit se nejen na interpretaci textu, ale i na úvodní část komunikace (tj. způsob percepce se žáky); a na závěrečnou fázi konkretizace (tj. přisuzování smyslu textu z hlediska vlastních životních zkušeností, hodnotového systému apod.).*
6. *Zásada provokace hodnotícího postoje žáka - v procesu recepce úzce souvisí část zážitková (poznávací) a hodnotící. Proces osvojování významovosti textu bývá spontánně spojen se subjektivním estetickým hodnocením textu, avšak verbalizace estetického soudu představuje velmi náročnou operaci. Jako učitelé bychom se neměli spokojit s konstatováním, že se text žákům (ne)líbí, ale vést je pomocí vhodných otázek k hledání důvodů jejich postoje. Měli by umět více číst sami v sobě a pokoušet se tento postoj vysvětlit.*
7. *Zásada autentičnosti textu a jeho interpretace - k interpretaci by měly být vybírány texty původní, pro čítanku neupravené; zároveň je důležité respektovat dětskou úroveň komunikace a považovat ji jak za východisko interpretace, tak i za její limit.*
8. *Zásada otevřenosti interpretace - školní interpretací (a ani žádnou jinou) není možno postihnout všechny aspekty textu. Současný interpretační závěr může být v budoucnosti doplněn, další významy díla mohou čtenáři vyplynout s odstupem času v souvislosti s jeho osobnostním vývojem a čtenářskými zkušenostmi.“*

Další důležitou cestou, kterou by měl učitel žákům zprostředkovat, je prožívání. Jde o práci individuální, proto vede žáka k rozvoji fantazie, představivosti. Osobní prožitek žáka je specifický, je projevem aktivity a hravosti žáka, promítají se do něj žákovy zkušenosti, prožitky. (Lederbuchová, 2004)

Při četbě básně je důležitým cílem ukázat žákům, že i oni jsou jako čtenáři spoluvůrci básně, a naučit je zaujímat k textu postoj, díky kterému se zamyslí nad svými vlastními životními zkušenostmi. Učitel by tedy měl v hodinách literární výchovy ustupovat od role autoritativního znalce a stát se „[...] ve vztahu k dítěti zkušenějším čtenářem, který dovede poradit, co zajímavého číst (a který si sám od žáka poradit nechá, tzn., že bude respektovat čtenářský zájem a originalitu jeho čtenářské konkretizace), který rád o své četbě vypráví (a motivuje tak zájem dětí o určité tituly), a rád poslouchá, co četli jiní, který nad náročnějším textem spolu s dítětem hledá cesty významů textu a respektuje smysl, který textu žák přisoudí (aniž ho musí bezvýhradně přijmout).“ (Lederbuchová, 2004, s. 18)

Toman (2008) konstatuje, že tzv. apoetický věk se neustále snižuje, žáci tedy přestávají mít zájem o poezii stále v nižším věku. Důvodem je podle Tomana vedení žáků k pojmovému chápání slova, studijní výuce. Žáci pak přistupují k poezii racionálně, logicky, a ne se zájmem a emocionálně.

Podle závěrů Valy (2011) by měl učitel zastávat roli organizátora, který básně vnímá určitým způsobem, nikoli však jedinou správnou cestou. Měl by podněcovat diskuzi žáků a zprostředkovat dostatečné a optimální množství informací. Tyto informace by měl předávat až po skončení žakovského procesu recepce, aby ho neovlivnil a neomezil v jeho osobitém vnímání. Tento postup by mohl v žákovi vyvolat touhu dozvědět se více a otevřenější přístup k novým informacím. Učitel by měl klást důraz na to, aby úvahy, myšlenky a reflexe žáků byly opodstatněné. (Vala, 2011)

7. Stavba básně

Podle Lederbuchové (2002) je báseň definována jako celek kompoziční a významový. Literární text je buďto lyrický, lyricko-epický či epický, a je rozmanitým způsobem členěn do strof. Autor básně osobitě organizuje zvukové a významové prostředky uměleckého jazyka, v tomto smyslu je jazyk básně stylizovanější než jazyk prózy. Jednotkou sdělení je verš, který bývá spojen rýmem.

Dílčím útvarem ve výstavě básně je strofa, slovo pocházející z řeckého *strofē*, jež v překladu znamená obrat. Českým ekvivalentem strofy je sloka. Je vyšším celkem významovým, rytmickým a intonačním, je zvýrazněna i graficky. Sloka je složená z veršů, nejčastěji několika, ale existuje i sloka jednoversňová. Čeští autoři poezie nejčastěji pracují se slokou čtyřversňovou a dvouversňovou. (Fraus, 2006) Příkladem dvouversňové sloky může být *Drak* od Františka Hrubína: Větre, větre, vrať mi draka, / slyším, jak tam havran kráká [...]. (Hrubín, 1963) Čtyřversňovou sloku použil Jaroslav Seifert např. ve své básni *Píseň o jarní louce*: Dřív než ji kosa sežne / - už blízko zpívá si, / věnečky z kvítí něžné / dejte si na vlasy [...]. (Zábranský, 1972)

Základní stavební jednotkou, rytmickou a významovou, básnického textu je verš. Verš pochází z latinského *versus*, jenž je odvozen od *vertere* a znamená obrátit, vrátit. Jeho promluva je členěna rytmicko-intonačně na rozdíl od věty, která má logicko-syntaktické uspořádání, které je vázáno gramatickými pravidly. Verš má i svá grafická specifika, např. každý verš se píše na nový řádek, může docházet k vynechávání interpunkce apod. Jeho melodická a rytmická zvláštnost utváří tzv. metrum neboli normu veršového rytmu. (Lederbuchová, 2002) Při vnímání veršovaného projevu se uplatňuje metrický impuls. Protože ve verších dochází k pravidelnému opakování určitých nápadných zvuků jazyka, očekáváme, že následující verš bude uspořádán podobně jako ten předcházející, tedy že bude mít stejnou melodii, rozvržené pauzy apod. Např. začínající verš Jana Aldy Ivánek se učí číst, [...] v nás vyvolává očekávání, že další verš bude osmislabičný, bude mít stejný počet přízvučných slabik apod. Metrický impuls v této básni je potvrzen druhým veršem: [...] přečte z knížky každý list. Někdy bývá metrický impuls záměrně narušován, pak dochází k tzv. momentu zklamaného očekávání. Např. *Pan Soukal* od Emanuela Frynty: Když tuhle k nám přišel pan Soukal, / tak pořád se po mně koukal, / já Soukala sem / a Soukale tam, / a on to byl zatím pan Vácha. V poezii určené dětem dominuje zejména verš rýmovaný. (Toman, 1992)

Na pravidelném opakování některého zvukového prvku jazyka ve verši se zakládá rytmus. Slovo rytmus pochází z řeckého *rhythmos* a překládá se jako tok, proud. „*Zatímco metrum je platnou rytmickou normou básně, tj. ideálně pravidelným rytmickým schématem, rytmus je konkrétním zvukovým naplněním této normy, je praktickou realizací metra v určité básni. Od metra jako rytmického ideálu se rytmus konkrétní básně může lišit řadou odchylek.*“ (Lederbuchová, 2002, s. 294). Podle Toman (1992) dochází v básnické tvorbě ke dvěma opačným tendencím, metrum v rytmické konkretizaci zachovávat, a zároveň narušovat. Naprostá shoda by vedla k stereotypnímu rytmu, a tudíž jeho nepůsobivosti. Právě tato protikladná tendence bývá tvůrcem estetického účinku. (Toman, 1992)

Toman (1992, s. 44) definuje rým jako „*zvukovou shodu konců slov (hlásek, slabik) nebo slovních skupin na koncích rytmických řad (poloveršů, veršů), označovanou také jako částečná homonymita.*“ Slovo rým pravděpodobně pochází z německého *rim*, jež znamená verš. Rým velice přispívá k zvukové harmonii textu. „*Protože je rým v básnickém textu vnímán jako pravidelně se opakující, výrazný slovosled, je současně pocíťován jako působivý prvek eufonický. [...] Spolu s hláskovou instrumentací rým tvoří celkovou zvukovou stavbu veršů a slok.*“ (Toman, 1992, s. 45). Jedna z funkcí rýmu je tedy eufonická neboli libozvučná. Další funkcí je funkce rytmická. Zvuková shoda hlásek na konci veršů může být různá. Rozlišujeme asonanci a vlastní rým. Asonance neboli souzvuk samohlásek na konci veršů je častá v lidové slovesnosti, např. asonance: myslivci - psi, žena - celá. Vlastní rým se vyznačuje shodou celých slabik, např. holky - oborky. Dále versologie uvádí rým gramatický, kde se většinou rýmují koncovky stejných slovních druhů, např. auto - bláto, rým štěpný, v němž se rýmuje jak koncovka, tak i část kmene slova, např. kominíci - po ulici, rým bohatý, kde se nachází tzv. opěrná souhláska před rýmující se slabikou např. maminka - znamínka, do školky - poštolky, dále uvádí pojem rýmové echo, které vzniká, když jedno rýmující se slovo, v sobě obsahuje jiné, např. kašpárek - na párek, vdaná - Dana a rým absolutní, kde se rýmující se slova shodují, ale mají jiný význam, např. naše staré hodiny / bijí čtyři hodiny apod. Architektonická a kompoziční funkce „*zvukově a významově k sobě váže nejen dva verše, které se rýmují, ale v pravidelném spojení s dalšími rýmy spojuje verše do strofy.*“ (Lederbuchová, 2002, s. 292). Rozložení rýmu ve verších sloky nazýváme rýmová schémata, která jsou označována malými abecedními písmeny, kde opakující se písmeno označuje zvukovou shodu skupiny hlásek na konci verše, tedy rým. Mezi základní schémata patří: rým

sdužený (aa bb), rým střídavý (ab ab cd cd), rým přerývaný (abcb), rým obkročný (abba) a rým postupný (abc abc).

Rýmová schémata		
sdužený	střídavý	obkročný
aa bb (cc)	ab ab (cd cd)	abba
... knihy, ... pihy. ... potoka? ... oka.	... sežne ... zpívá si. ... něžné ... na vlasy.	... zbořen, ... zvuky, ... buky, ... kořen.
V. Nezval	J. Seifert	K. J. Erben
přerývaný	postupný	
abcb	abc(d) abc(d)	
... zemi, ... zpívá, ... zpěvu, ... živa.	... děvčátko, ... sedmitečné, ... tečku. ... jich.	... zrcátko, ... všetečné, ... všetečku. ... pih.
F. Hrubín	F. Branislav	

Zdroj: vlastní tvorba

Rým spojuje sémanticky nejzávažnější slova v textu, která často sdělují jeho smysl, proto jeho další funkcí je funkce významotvorná. (Toman, 1992)

8. Tropy a figury vhodné pro 1. stupeň ZŠ

Gejgušová (2009) říká, že pro žákovu schopnost například interpretovat text je nutné, aby měl potřebné minimum literárně-teoretických znalostí. Avšak zmiňuje se i o tom, že by znalost literárně-teoretických pojmů neměla být stěžejním cílem výuky, ale pouhým prostředkem pro rozvoj schopnosti komunikace s uměleckým textem a pro rozvoj čtenářských kompetencí. Jeden z očekávaných výstupů druhého období složky literární výchovy na 1. stupni ZŠ uvedený v RVP ZV (2016, s. 24) zní: „[...] při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy“. V oddílu učiva je následně uveden výčet základních literárních pojmů: „*literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání.*“ (RVP ZV, 2016, s. 24). Protože RVP ZV podle Gejgušové (2009) pracuje s poměrně úzce vymezeným okruhem termínů, doporučuje, aby výčet literárních termínů ve školních vzdělávacích programech byl obohacován oproti RVP ZV podle specifické potřeby a v návaznosti na interpretované ukázky literárních děl.

8.1 Tropy

Užívání tropů neboli obrazných (nepřímých) pojmenování nejlépe odpovídá „*prvořadě estetické funkci slovesného umění spojené s aktualizací významové stránky jazyka.*“ (Toman, 1992, s. 27). Slovo tropus je odvozeno z řeckého slova *tropos* znamenající obrat. Tropus je společným názvem pro takové druhy pojmenování, které užívají významu slova druhého (Fraus, 2006). Lederbuchová (2002, s. 333) ve svém průvodci definuje tropus jako „*společný název pro všechny druhy přenosu významu v obrazných vyjádřeních*“. Mezi obrazná pojmenování, se kterými se žák na 1. stupni ZŠ setkává, patří básnický přívlastek, přirovnání a jednoduchá metafora.

Definice básnického přívlastku neboli epiteta zní: „*přívlastek upozorňující čtenáře na určitou vlastnost náležející do okruhu významů substantiva, tím významy podstatného jména hodnotí a aktualizuje.*“ (Lederbuchová, 2002, s. 77) Označení epiteton pochází z řeckého *epithetos* znamenající přiložený či přidaný. Podle Tomana (1992) je básnický přívlastek zdůrazněním vlastnosti osoby, předmětu či jevu v literárním textu, pomocí kterého autor hodnotí, či vyjadřuje nějaký citový vztah. Teorie rozeznává dva typy epitetonu. Epiteton stálý či ustálený neboli *epiteton constans*, který se

vyskytovat zejména v lidové slovesnosti, antických eposech apod. Ve spojení s podstatným jménem byl ve smyslu věcné informace užit nadbytečně, protože uvádí vlastnost, kterou v sobě nese ono podstatné jméno např. čpavý dým, hluboký prales, chladná rosa, statečný rytíř, zlý drak, krásná princezna apod. Toto spojení čtenář ale většinou očekává. „Právě na příkladu epiteta *constans* si lze dobře uvědomit, že epiteton není jen přívlastek, ale označení poetizovaného vztahu mezi určitou skrytou vlastností substantiva a přívlastkem, který ji pojmenováním zhodnotí a učiní zjevnou.“ (Lederbuchová, 2002, s. 78). V básnické tvorbě moderní doby mívá naopak epiteton obrazný metaforický, či metonymický charakter, jde o tzv. *epiteton ornans*. Více nežli věcnou informaci v sobě nese autorův hodnotící postoj, pocit např. něžné kvítí, babí hněv, zlaté náručí apod.

Dále i přirovnání neboli příměr poukazuje na nějakou vlastnost osoby, předmětu či děje, ale neuvádí ji, vyplývá ze samotného přirovnání. Lederbuchová (2002, s. 266) definuje přirovnání jako „*pojmenování, v němž se pro označení jedné skutečnosti využívá její podobnosti se skutečností druhou, se kterou je srovnávána na základě vytčených shodných nebo podobných vlastností či okolností.*“ Využití přirovnání může být rozdílné. Zatímco v běžné mluvě nebo například v publicistickém či odborném textu je využíváno přirovnání pro zpřesnění představy např. sulfan páchne jako zkažená vejce, tak v uměleckém stylu autor může upozorňovat i na skryté podobnosti. Pro přirovnání je charakteristické používání spojek *jak, jako* např. pilný jako včelka, ruce jako lopaty, oči jako studánky apod. Lze přirovnávat i bez spojky jako např. podobala se lasičce.

Metafora z řeckého *metaphora* znamenající přenesení „*vzniká záměrným užitím slov v jejich přeneseném významu, a to na základě překvapivé vnější podobnosti tvaru, barvy, velikosti, množství, vlastnosti nebo funkce.*“ (Toman, 1992, s. 29). Podobnost může být skrytá nebo zřejmá, vnímatelná smysly. Metaforu lze jednoduše definovat jako přenos významu na základě vnější podobnosti např. dorůstající měsíc - srpek, mrak - beránek chundelatý, červené zbarvení datla - červená čepička atd. K přenosu významu dochází i metonymicky - na základě logické a věcné souvislosti. Metonymie pochází z řeckého *metonymia*, jež znamená záměnu jména jménem. Jednoduše lze metonymii definovat jako přenos významu na základě vnitřní souvislosti např. dal mi ruku své dcery, čtu Čapka, poslouchám Mozarta atd. V poezii je využívána spíše metafora nežli metonymie a nalezení hranice mezi těmito dvěma principy je těžké, často se prolínají např. jarní slunko zlatou nití / vyšívá na lukách kvítí. (Toman, 1992)

Často užívaným druhem metafor v poezii pro děti je personifikace neboli zosobnění. Personifikace pochází z latinských slov *persona* neboli osoba a *facere* znamenající dělat či konat. Lederbuchová (2002, s. 230) definuje personifikaci jako „*druh metafor, která významy lidské činnosti přisuzuje zvířatům, rostlinám, předmětům, abstraktním pojmům.*“ Toman (1992) jednodušeji píše, že jde o přenos vlastnosti živé osoby na neživou věc nebo abstraktum např. slunce utíká po obloze, ptáčky společně hovořící apod. Personifikace je dětskému čtenáři velmi blízká, je přiměřená jeho chápání, zároveň podněcuje jeho představivost a fantazii, představuje mu přirozeněji svět věcí, zvířat, pomáhá mu rozlišovat svět reality a fantazie.

Lehce odlišným druhem metafor od personifikace je antropomorfizace neboli zlidštění. Ta vzniká tehdy, když „*autor přisuzuje věcem, rostlinám a zvířatům specifické lidské citění, myšlení, řeč, [...]*“ (Toman, 1992, s. 29). Antropomorfizace pochází z řeckých slov *anthropos*, jež znamená člověk a slova *morfé* neboli podoba, tvar. Příkladem antropomorfizace může být: sněženka ze tmy vyhlédla, / schoulená v ledové pěsti.

Varianty metonymie, se kterými se žáci 1. stupně ZŠ v básnických textech setkávají, jsou synekdocha a hyperbola. Synekdocha pochází z řeckého *synekdoché*, které je překládáno jako záměna příbuzných pojmů. Synekdocha je pojmenování části nahrazující pojmenování celku např. mít střechu nad hlavou a pojmenování celku nahrazující pojmenování části např. bylo tam celé město. Slovo hyperbola je odvozené od *hyperbolé* znamenající nadsázku či vybočení. Hyperbola je pojmenování, kdy dochází k záměrnému přehánění skutečnosti, rysu s cílem jej zvýraznit např. říkal jsem ti to snad stokrát. (Lederbuchová, 2002)

Často užívaný výrazový prostředek jak folklorní tvorby (říkadla, rozpočítadla), tak i moderní české autorské poezie pro děti je nonsens. Nonsens pochází z anglického slova *nonsense* neboli nesmysl. Podstatou nonsensu je nesmyslné spojování významově neslučitelných slov. Například *Vrabčí hnízdo* Jiřího Žáčka: *Není to švanda, když se chlapci, / který se nikdy nečeše, / uhnízdí na hlavě všichni vrabci? / Je jich tam jako na střeše. / Hašteří se tam, banda ptačí, / sednou mu na nos, na čelo. / Mít vrabčí hnízdo v hlavě stačí, / aby vám bylo veselo* (Žáček, 2013, s. 87). Podle Tomana (1992) je klíčem k porozumění obrazného principu současné literatury. V literárních básnických textech se nonsens objevuje ve dvou podobách. První z nich je kalambúr. Slovo kalambúr vzniklo z francouzského *calembour* a znamená slovní hříčka. Podle Lederbuchové (2002, s. 134) „*vzniká záměnou homonym nebo uměle vytvořených celků ze slov stejně znějících.*“

Například *Jak to je* Jiřího Žáčka: Slaneček má ženu slánku, / had má ženu hadici, / major zase majoránku, / a krab - ten má krabici., nebo *Povídáčka*: Ženili se kos a kosa, / kos byl bos a kosa bosa. / Mají děti kosatce, / vykvetly jim v ošatce (Žáček, 1981). Druhou podobou nonsensu je uváděn dvojsmysl neboli amfibolie. Dvojsmysl vzniká, když je slovo mnohovýznamové uvedeno ve více kontextech např. *Slavné výroky věcí* od autora Jiřího Havla Míč: „Vždycky všecko odskáču!“ (Toman, 1993, s. 157) „*Nonsensová hra s významy slov, myšlenkami a představami slouží dětským recipientům jako zdroj zábavy, jazykové a situační komiky, utvrzuje je v dosažených znalostech, zkušenostech a správném chápání okolní reality, stává se jedním z prostředků tvořivého poznávání nesamozřejmosti, ba rozpornosti vztahu mezi slovním znakem a jím pojmenovanou skutečností.*“ (Toman, 1992, s. 34)

Toman (2000) uvádí, že žáci 1. stupně ZŠ mohou být poučeni dále o ironii, alegorii a symbolu, protože i s těmi se například v čítankových textech setkávají. Z řeckého *eiróneia*, překládáno jako schopnost vítězit nad něčím pomocí vtipu a chytrosti, vzniklo slovo ironie. Při vzniku ironie dochází k užívání slov a motivů, které autor zamýšlí opačně. Cílem užívání ironie je zlehčit či zesměšnit téma, situaci např. to nám tak ještě scházelo. Alegorie, z řeckého *allégorein* překládáno jako mluvím jinak, neboli jinotaj, bývá nejčastěji užívána v bajkách. Lze ji často nalézt i v básnické tvorbě. Jde o nepřímé, metaforické vyjádření tématu, motivu, vlastnosti atd., např. vyobrazení lišky znamená lstivost, vychytralost. Z řeckého *symbolon* vzniklo slovo symbol neboli znak, který zastupuje určitý pojem, např. čtyřlístek znamená štěstí, stejně tak kominík, naopak číslo 13 je znakem smůly a neštěstí. (Lederbuchová, 2002)

8.2 Figury

Možností, jak v literárním textu zdůraznit význam slova či motivu, je využít kompozičního principu neboli opakování či repetice. Slovo repetice vzniklo z latinského *repetitio* a znamená opakování. Zejména v kompozici básní najdeme tzv. opakovací figury. Žáci 1. stupně ZŠ by měli dokázat v literárním textu najít, nikoli umět pojmenovat, termíny: aliterace, anafora, epanastrofa, epizeuxis a inverze.

Aliterace, pocházející z latinského *littera* neboli písmeno, v literárním textu vznikne opakováním stejných hlásek, hláskových skupin na počátku slov, která následují po sobě, nebo jsou v těsné blízkosti za sebou. Dochází k opakování zvuku stejných či podobných hlásek a tím k posílení libozvučnosti a rytmu. (Fraus, 2006)

Anafora, z řeckého *anafora* neboli znovuuvedení, vzniká opakováním slova, slov nebo slovních spojení na počátku po sobě jdoucích veršů, poloveršů, slok, nebo vět v próze. Vytváří tzv. anaforický rým, vede k libozvučnosti a rytmicizaci (Lederbuchová, 2002), např. A v té kapse byla švestka, / a v té švestce byla pecka. / A v té pecce bylo jádro: / tu to máme, kmotře Vávro (Černý, 1995, s. 58).

Epifora, z řeckého *epiforé* znamenající nanesení, vznikne opakováním stejným slov, nebo slovních spojení na konci verše, věty. Epifora je též rytmická a libozvučná (Lederbuchová, 2002), například: Co to máš na té tkaničce, / na krku na té tkaničce? (Erben, 1959, s. 32).

Epanastrofa, z řeckého *epanastrofé* čili obrácení, též palilogie, je opakování slov či slovních spojení v poezii na konci verše nebo strofy, v próze na konci věty či odstavce a na začátku další celku, tedy následujícího verše, sloky, věty, odstavce. Má význam rytmický, ale i napomáhá v básni k udržení nálady, v próze zase zpomaluje spád děje. Často užívána v lidové slovesnosti (Lederbuchová, 2002), například: Stříhali dohola malého chlapečka / Dívat se na sebe nesmět se pohnouti / Nesmět se pohnouti na židli z železa / [...] (J. Kainar In Fraus, 2006, s. 93).

Epizeuxis, z řeckého *episodion* neboli připojení, vzniká v literárním textu opakováním stejných slov, slovních spojení v těsné blízkosti. Epizeuxis je kvůli své rytmice častým znakem lidové poezie (Lederbuchová, 2002), např. Zloději, zloději / ve dne v noci chodějí / a co uvidí, / všechno uklidí (Černý, 1995, s. 57).

Inverze, z latinského *inversus* znamenající obrácený, je obrácený pořádek slov, než bývá obvyklé. V uměleckých textech je využívána kvůli estetičnosti, neobvyklost pořádku slov vytváří zajímavý dojem. Díky inverzi autoři můžou dosáhnout veršového rytmu, rýmu (Fraus, 2006), např. Znam křišťálovou studánku, / kde nejhlubší je les, / tam roste tmavé kapradí / a vůkol rudý vřes (Sládek, 1966).

9. Práce s básní na 1. stupni ZŠ

Příprava na práci s básní v hodině čtení a literární výchovy

Při přípravě na vyučovací hodinu si učitel musí stanovit cíl. Ve čtení a literární výchově se učitel zaměřuje na cíl čtenářský, cíl literárně-estetický a samozřejmě cíl výchovně-vzdělávací. Při práci s básní může být cílem čtenářským zdokonalení techniky čtení, rozvoj vyjadřovacích a intonačních schopností, kultura mluvené řeči apod., cílem literárně-estetickým např. rozvíjení kladného vztahu k literatuře, rozvíjení literárně-estetických dovedností atd. a cílem výchovně-vzdělávacím spadá např. rozvoj emoční, intelektové i rozumové stránky žáka, dále pak osvojování literárních pojmů, získávání literárních znalostí apod. Další významnou rolí pro průběh hodiny sehrávají rozdílné individuální předpoklady dětí a jejich osobitý přístup k práci s básní, na který by měl učitel brát zřetel. (Toman, 2000)

Práce s literárním textem probíhá v několika fázích. První fází je fáze přípravná, v níž je potřeba žáky připravit psychologicky, tzn. uvést je do atmosféry básně, snažit se vyvolat v nich libou náladu, radost pro další práci, vzbudit v nich potřebný zájem. Mělo by dojít i k přípravě věcné, k objasnění významu slov a slovních spojení, k seznámení s kulturním kontextem apod. Jazykově lze žáky připravit na čtení např. hláskově obtížných slov, slovních vazeb. Do jazykové složky jsou zařazena i cvičení dechová, artikulační a výslovnostní. Dochází k prvnímu seznámení s textem. V druhé fázi interpretační, si žák text osvojuje, orientuje se v textové struktuře, analyzuje, srovnává a hodnotí. Může docházet k osvětlení náročných termínů, reálií, obrazných pojmenování, které při četbě nebudou jasné. Ve třetí realizační fázi, je místo pro literárně-estetické činnosti a dovednosti, kam se řadí např. recitace, předčítání, grafický doprovod apod. Ve finální závěrečné fázi dochází ke shrnutí a hodnocení. (Toman, 2000)

Motivace

Vhodná motivace usnadňuje chápání a prvotní vnímání textu, připravuje na další práci s uměleckým textem. Při rozhovoru s žáky, kdy se učitel snaží vyvolat a oživit jejich prožitky, dojmy, zážitky, které mají spjaté s tématem, dochází k motivaci zážitkové. Motivačně na žáky působí i poslech přednesu, či předčítání básně, krátkého textu, který nějakým způsobem souvisí s hlavním tématem hodiny. Motivace, která uvádí žáky do kulturního kontextu, seznamuje je se životem autora apod., se nazývá informativní a propagační. Zejména pro mladší školáky mívá velký motivační impuls propojování

s hudebními a výtvarnými prvky. Poslech např. lidové písně navodí atmosféru při četbě jak klasické folklorní, tak i moderní autorské poezie. Hádanky, osmisměrky, různé kvízy, skryvačky apod. mají také motivační charakter. (Toman, 2000)

Interpretace básnického textu

Dospělý a zkušený čtenář je schopen přistupovat k textu celistvě, vložit do textu své představy a zkušenosti, dokáže si zdůvodnit jeho postoj k textu, ví, proč se mu text líbí a proč ne. Mladší školák naopak vnímá text zlomkovitě a povrchně, nedokáže se v textu bez pomoci orientovat a chápat jeho smysl. (Toman, 2000)

Interpretace textu je metoda směřující žáka k „významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhá v procesu konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti.“ (Lederbuchová, 2004, s. 10)

Od 3. ročníku 1. stupně ZŠ se stává interpretace textu těžištěm vyučovací hodiny. Toman (2000) uvádí činnosti, které jsou důležitou součástí metodické přípravy pro interpretaci uměleckého textu, zaměřili jsme se na ty, které odpovídají práci s textem básnickým.

1. Při přípravě je důležité vzít v úvahu, co žáci zvládnou samostatně a co si mohou osvojit pouze spolu s učitelem.
2. Na počátku by mělo dojít k vyhledání čtenářsky obtížných slov či slovních spojení, obrazných pojmenování a k volbě vhodného postupu jejich vysvětlení a osvojení.
3. Dále by si měl učitel uvědomit, s jakými literárními pojmy a poznatky bude pracovat, které mají žáci osvojené a které budou pro žáky nové. Podle toho zvolit vhodné otázky a úkoly pro lepší orientaci, pro pochopení obsahu apod.
4. Mělo by být přihlíženo k charakteristikám textu, jak myšlenkových, tak estetických, ke specifickým rysům a znakům poezie.
5. Učitel by měl důkladně promyslet, jak žákům usnadní chápání obraznosti básnických textů, jak dojde k osvětlení přenesených významů, jaký bude postup při učení se básniček zpaměti, při nácvičku recitace.
6. Důležité je uvědomění si, jaké literárně-estetické dovednosti chce učitel rozvíjet a vhodně je zvolit s přihlédnutím k textu.

Četba básnického textu

Prvním krokem pro práci s uměleckým textem je jeho přečtení. S žáky na 1. stupni ZŠ bývá text čten převážně ve vyučovací hodině. Za účelem zlepšení žákovské kvality čtení a rozvíjení jejich dovednosti číst hlasitě před zbytkem třídy se učitel snaží zapojit co největší počet žáků. Úroveň čtenářské techniky u žáků je však rozdílná a může vést ke vzniku tzv. mozaikovitého čtení, ke snížení vnímání a porozumění uměleckého textu. Protože by s sebou četba v hodinách literární výchovy měla přinášet i estetický zážitek, předčítá i sám učitel, který „[...] *poučeně pracuje s členěním textu, frázováním, přízvukem a důrazem, intonací a melodií, vhodně volí a podle potřeby obměňuje tempo řeči, hlasitost projevu, případně v odpovídající míře využívá nonverbální prostředky komunikace (mimiku, gesta, postoj, držení těla, pohyb v prostoru aj.), představuje jednu z možných metod interpretace uměleckého textu, tzv. metodu interpretačního čtení.*“ (Gejgušová, 2009, s. 19) Učitelovo předčítání může u žáků alespoň částečně posilovat kladný postoj k literární výchově, nebo vyvolávat příjemné pocity a vzpomínky na předškolní období. Toman (2000) uvádí, že dětského posluchače nejvíce zaujme jeho učitel, následný pozorný poslech žáků napomůže lepšímu vnímání, soustředění se a prožívání. Hlasité čtení by mělo být pro žáka esteticky kvalitní, dokonalé a působivé, vyžaduje tedy přípravu. Toman doporučuje, aby básně učitel občas recitoval z paměti. První seznámení s textem také žákovi může učitel zprostředkovat pomocí audionahrávky nebo videonahrávky.

Gejgušová (2009) dále zmiňuje, že kvalitní hlasité čtení zejména u přednesu básní je důležité neustále posilovat, a to i z důvodu, že lidová slovesnost obecně byla určena prvotně k poslechu. Vhodně zvolené básnické texty a jejich hlasitý přednes nebo četba mohou vést ke zkvalitňování výslovnosti, ke správné práci s dechem, využívání různé síly hlasu, ale i například k eliminaci řečových vad, vad výslovnosti např. vibrantů, sykavek apod. (Gejgušová, 2009) K předchozí zmínce o eliminaci vad řeči a výslovnosti můžou napomoci například logopedické říkanky Františka Synka (1994), např: Kovej, kovej, kováříčku, / okovej mi mou nožičku. / Okovej ji hezky, / poděkuji česky. / Okovej mi obě, / zaplatím já tobě: / [...].

Zejména při čtení básnického textu, jehož pochopení není při prvním kontaktu jasně zřejmé, se vyžaduje opakované přečtení. Učitel musí najít vhodný způsob, který žáky nebude demotivovat. (Gejgušová 2009)

Kompozice básnického textu

Při práci s básní by si žáci na 1. stupni ZŠ měli uvědomovat pojmy: autor, název díla, sloka, verš, rým. (RVP ZV, 2016)

Cílem kompozičního rozboru básně je rozvoj literárně-estetických dovedností žáků a zdokonalování vnímavosti pro výstavbu textu. Učitel vede žáky k všimání si souvislostí, upozorňuje na časovou následnost atd. Orientace ve výstavbě textu je náročná. Učitel se soustředí i na kompoziční prvky, které nejsou tradiční, tzn. mají nepravidelný rytmus a rým, velmi dlouhý, či krátký verš, zvláštní tvar sloky, básně apod. Tímto netradičním užitím mívá autor záměr upozornit na nějaké téma, jev apod., žáci se můžou pokoušet na autorův záměr přijít. (Toman, 2000)

Např.:

Tetička

Když tetička pospíchá,	až
její sukně zavzdychá	popa-
a plazí se po podlaze,	popadá
po síni i po	dech.
schodech	

(Pavel Šrut In Gejgušová, 2009, s. 84)

Název básnického textu

Gejgušová (2009) upozorňuje, že práce s názvem díla může být interpretačním „klíčem“ k básni. Název díla, hlavně u děl básnických, umožní prvotně proniknout do díla. V dnešní době je titul díla v podstatě samostatnou částí, díky níž čtenář zjistí řadu potřebných informací. „[...] titul je nástrojem identifikace konkrétního díla v bohaté literární produkci.“ (Gejgušová, 2009) Ve čtenáři, zejména dětském, může vyvolat název textu určitá očekávání.

Umělecký jazyk a jeho obraznost

Aby si žáci mohli literární text osvojit, musí chápat jeho obsah, při práci s básnickým textem zejména. Při užívání uměleckého jazyka vystupuje i jeho funkce estetická, kterou se žáci snaží rozlišovat od jazyka běžného společenského styku.

Jedním z cílů při práci s uměleckým textem je osvojování a rozvíjení slovní zásoby, kde od sebe žáci rozeznávají výrazy spisovné, nespisovné a hovorové, výrazy citově zabarvené a bez citového zabarvení. Setkávají se slovy nářečními, dialektismy i například výrazy slangovými. Zvláště pak v básnických textech se učí vnímat, chápat a dokázat nahradit neologismy a naopak i slova archaická a zastaralá. Smysl pro umělecký jazyk žáci rozvíjí například úkoly, kdy doplňují verše či sloky básní, chápání učitel

ověřuje žákovským vytvářením slov protikladných, souznačných, nadřazených, podřazených, opisem či vytvořením doprovodné ilustrace k básni. (Toman, 2000)

Další složkou interpretace je jazykový rozbor, při němž se klade důraz na prvky výrazného čtení, správné uplatňování zvukových prostředků při literárně-estetických činnostech, při práci s básní jde hlavně o její správnou recitaci i předčítání a například dramatizaci.

Důraz je kladen dále na zvukovou kvalitu verše, tedy na smysl pro rytmus, rým, vnímání zvukosledu a metrického impulsu básně. Toman (1992) zmiňuje silné rytmické cítění u žáků prvního a druhého ročníku základní školy, kdy žáky rytmičnost a zvukomalebnot básnického textu uspokojuje, proto je velmi žádoucí v tomto věku rytmické cítění rozvíjet např. skandováním, vytleskáváním, doplňováním veršů, samotným skládáním veršů, hraním rytmických her apod. Učitel tedy při práci s rýmem rozvíjí především funkci eufonickou a rytmickou. Od 3. třídy ZŠ začínají žáci tento zájem ztrácet a jejich pozornost se obrací především k obsahové stránce textu. Učitel starších žáků 1. stupně ZŠ rozvíjí zejména funkci významotvornou, tedy „[...] odhalování zjevných, skrytých, blízkých, vzdálených, protikladných, překvapivých, přímých i přenesených významových vztahů a souvislostí mezi rýmujícími se slovy.“ (Toman, 2000, s. 45) Dochází k práci se slovní hříčkou, hledání společného významu mezi rýmujícími se slovy, porozumění rýmu apod. Praktikovány a obměňovány jsou samozřejmě i úkoly zmíněné při práci s nižšími ročníky. Pozornost je věnována i aliteraci, hláskové instrumentaci a případně i slovům, která napodobují zvířecí a přírodní zvuky tzv. onomatopoeie. Nedochází pouze k upozornění na souvislosti zvukové, ale i významové. V tomto věku je vhodné se zaměřit na opakovací figury (anafora, epifora, epanastrofa, epizeuxis) a na inverzi, která v básnickém textu bývá velmi často uplatňována právě pro jeho rytmičnost a možnost rýmování. Učitel vede žáky k tomuto úsudku, tedy proč autor básně inverzi uplatnil.

Dalším problematickým jevem při práci s básní je její obraznost, tj. záměrné užívání slov v jejich přeneseném významu. Obraznost textu je pro žáky problematická, protože bývá skrytá, její zvládnutí vyžaduje teoretickou přípravu a schopnost a chuť odhalovat a hledat její skryté významy. Na 1. stupni ZŠ se žáci setkávají s těmito teoretickými pojmy: básnický přívlastek, přirovnání, jednoduchá metafora, jejímiž nejbližšími teoretickými obrazy jsou nonsens a personifikace, dále i metonymie a její varianty synekdocha, hyperbola, pak i ironie, alegorie a symbol. (Toman, 2000) Na pamětné osvojení těchto termínů se neklade důraz, pouze na schopnost v básnickém textu

tyto „netypičnosti“ vyhledat a pokusit se pochopit jejich skrytý význam. Pomoc učitele při práci s obrazností je velmi podstatná, žáci sami nejsou víceméně schopni obraznost vyhledat, natož pochopit a následně esteticky prožít. (Gejgušová, 2009)

Žáci prvního stupně pod vedením učitele básnický přívlastek neboli epiteton (zdůrazňuje vlastnost osoby, jevu či věci, vyjadřuje postoj autora), spolu s přirovnáním, (přisuzuje společný znak dvěma jevům; zvýrazňující určitou vlastnost, která ale není přímo uvedena, jelikož z onoho přirovnání vyplývá), v literárním textu vyhledávají, citují, pokoušejí se vyhledané slovo nahradit slovem jiným, ujasňují si, co k čemu je přirovnáváno apod. Aby žáci přirovnání dobře pochopili, je nutná znalost vlastnosti předmětu, ke kterému se přirovnává. Nonsense, který se projevuje nesmyslným až absurdním spojováním slov významově neslučitelných, vede k porozumění obraznosti básnického textu. Pro žáky je zdrojem zábavy a komiky a zároveň podporuje jejich logické smýšlení nad rozdílností reálného světa a světa fantazie. Ten se objevuje zejména v básnických dílech v podobě slovních hříček a užíváním dvojsmyslů. Metafora vzniká záměrným přenesením významu na základě vnější podobnosti např. tvaru, barvy, funkce atd. Nejčastěji zastoupeny v tvorbě pro dětského čtenáře jsou dva druhy metafory: personifikace neboli zosobnění a antropomorfizace neboli zlidštění. Tyto obrazy žákům přiblíží svět rostlin, zvířat apod., podníti v nich fantazii, představivost. (Toman, 2000)

Toman (2000) uvádí šest metodických přístupů, po jejichž praktikování, usnadní učitel svým žákům osvojování problematické obraznosti:

1. Učitel žákům objasňuje význam pro ně neznámých slov. Pomocí žakovských zkušeností, prožitků a poznatků pracuje s informacemi a motivy básnického textu.
2. Učitel žákům zprostředkovává snadnější formy pro hledání a chápání obraznosti textu, např. hádanky, které jsou často založené na personifikaci, nonsensu, slovní hříčce a podobně.
3. Aby žák vnímal, ocenil a prožil originalitu a estetičnost uměleckého literárního textu, musí se setkat i s jeho opakem, textem neuměleckým (odborným, informativním).
4. Při interpretaci básnického textu by měl být kladen neustálý důraz na smyslovost, cit, představivost žáků. Tento přístup usnadní vnímání a odhalování skrytých významů básně.
5. Učitel navozuje takové představy u žáků, které vedou k pochopení autorova záměru, i když je na první pohled skrytý.

6. Učitel si ověřuje, zda žák porozumí metaforickému obrazu, nejenom přímou výpovědí, ale i analogickým a synonymickým obrazem.

Klíčová slova v básnickém textu

Gejgušová (2009) poukazuje na práci s klíčovými slovy v básni a tím k pronikání do podstaty uměleckého textu. Pomocí klíčových slov lze i ověřit žákovské porozumění textu, který s sebou může nést určité postoje a hodnoty, na které učitel pomocí klíčových slov může žáky navést.

Literární postava

Při práci s básnickým textem se setkáváme s hrdinou lyrickým. Interpretace lyrického hrdiny je pro žáky obtížná. Žákovská pozornost je směřovaná k přímým významům a informacím, napínávému ději apod. Lyrický hrdina je tomu opakem, bývá nenázorný, těžce zjistitelný, utajovaný, schovaný v metaforickém obrazu autora apod., žáci pro jeho odhalení musí vynaložit větší úsilí.

V básnické tvorbě moderní je uplatňována spíše poezie objektivizující s lyricko-epickými, epickými, dramatickými prvky a postupy, kam patří např. „*miniaturní příběh, dialog, zřetelný hrdina, situační a jazyková komika, nonsens, slovní hříčka, rytimizovaný a písňový útvar navozující pohybovou akci.*“ (Toman, 2000, s. 42)

Toman (2000) uvádí několik přístupů k práci s literární postavou:

1. Žáci se pokoušejí hlavní postavu hodnotit. Pomocí rozhovoru s učitelem jsou vedeni k upozornění na nejvýraznější znaky postavy, na povahové znaky, jejich jednání, činy apod., k rozlišování toho, co je důležité, co podružné.
2. Důležitým přístupem je zamyšlení se nad jednáním postav. Proč dělají to, co dělají, proč se tak cítí apod.
3. Žáci mohou chování a jednání literárními postav porovnat s vlastními zkušenostmi a zážitky.

Předčítání a recitace básnického textu

Předčítání a recitace patří mezi základní literárně-estetické dovednosti, které mají být u žáků rozvíjeny. Toman (2000) předčítání definuje jako výrazné čtení, které má u svých posluchačů vyvolat dojem a estetický zážitek a recitaci definuje jako věrnou reprodukci pamětně naučeného básnického textu (u prozaického textu jde o přednes).

Recitace je dvojí, výrazná, který je výsledkem dovednosti rozvíjené v běžné školní výuce a umělecká, která u dítěte předpokládá určité vlohy, které jsou rozvíjeny zejména na různých kroužcích např. dramatických apod. Zejména pro recitaci by měly být voleny básně, zvukově výrazné, lyrické a lyricko-epické, pokud možno i humorné. Aby zaujaly žáka a odpovídaly jeho předpokladům a potřebám. Porušování jakékoli pravidelnosti v básni působí žákům potíže. Náviku recitace musí předcházet příprava. Toman (2000) uvádí metodický postup, který by měl být uplatňován při náviku předčítání i recitace:

1. Učitel by měl využít vhodné motivace a zážitkového zprostředkování textu.
2. Učitel vede žáky k pochopení textu a snaží se u žáků vytvořit osobní vztah k básni.
3. Při převádění básně z psané podoby do podoby mluvené si učitel s žáky pomocí domluvených znamének barevně graficky vyznačí správné zvukové znění (intonaci, pauzy, přízvuky apod.). Žáci si tímto cvičí výrazné čtení.
4. Učitel předvede svou vlastní recitaci popř. předčítání básně. Děti se nejlépe učí nápodobou.
5. Báseň zvládají žáci z paměti jako celek, pokud jde o báseň delší, náročnější, učí se ji po logicky uzavřených celcích (nejčastěji dvojverších, slokách). Při osvojování nového úseku se vrací i k jeho předchozím částem, dochází k „nabalování“. Prostřední část je pro děti zpravidla nejobtížnější, proto by se k ní měl učitel společně se svými žáky častěji vracet.

Recitaci lze nacvičovat samostatně, ve dvojicích, společně s celou třídou. Nedostatky recitace učitel společně s žáky okamžitě opravuje.

Recitace se podle Tomana (2000) hodnotí podle třech kritérií. První kritérium je míra zapamatování, tedy následná schopnost vybavit si. Dalším kritériem je žakovská technika mluvené řeči a posledním kritériem je užívání základních zvukových prostředků (intonace, pauzy, přízvuky), tedy výsledná působivost recitace. Dále by mělo být přihlíženo na zapojení mimiky, gestikulace, navázání kontaktu s posluchači, kultuře vystupování apod.

Hodnocení předčítání, u něhož není vyžadováno pamětné osvojení, je zaměřeno na výraz a přístup. (Toman, 2000)

Samostatná práce s básnickým textem

Samostatná práce obecně vede žáky k tvořivosti. Spočívá v řešení úkolů a otázek, kde učitel neodhalí postup řešení, pouze motivuje, dohlíží, kontroluje a hodnotí. Na 1.

stupni ZŠ se jedná především o samostatnou práci analogickou, daný model žáci obměňují podle již stanoveného kritéria nebo algoritmického postupu. Básnické texty pro samostatnou práci by měly být voleny vhodně, aby žáci měli šanci úkol dokončit. K úkolům a otázkám by měly být jasně určené organizační pokyny, úkoly by měly být zadávány různou formou, měly by obsahovat soutěžní a herní prvky např. hádanky, kvízy. Především by mělo docházet k hodnocení, jak průběhu, tak i finálních výsledků. Každá práce žáků musí mít zpětnou vazbu. (Toman, 2000)

Dramatizace a tvořivá dramatika

Postupy práce tvořivé dramatiky pomáhají žákům pronikat k podstatě textu (Beránková, 2002). Pomáhají jim vcítovat se, zkoumat na základě vlastního prožitku. Učí toleranci, schopnost vyjádřit svůj postoj a názor a nenásilně si jej obhájit apod. Těchto postupů lze využít v jakékoli části hodiny, lze s nimi zahájit hodinu, navodit atmosféru, podnítit chuť žáků s textem dále pracovat, můžou být formou vyjádření se k dílu atd. Hry je důležité vybírat se zřetelem. (Beránková, 2002)

Toman (2000) zmiňuje, že dramatizace literárních textů patří mezi žáky k oblíbeným činnostem. U žáků dochází k rozvoji čtenářských dovedností, kultivaci mluveného projevu, rozvoji komunikačních dovedností. Dramatizace aktivizuje u žáků přirozenou hravost, jak slovní, tak pohybovou tvořivost. Pro dramatizaci na 1. stupni ZŠ jsou vhodné texty, které jsou žákům blízké, jsou jasné, srozumitelné, zaujmou je. Vhodné jsou veršované klasické kouzelné nebo moderní zvířecí pohádky. Přípravou na dramatizaci je čtení po rolích, pro zapojení co největšího počtu dětí ve třídě využíváme i sborového čtení. Toman (2000) doporučuje, aby žáci měli své přidělené úseky barevně označené, pro lepší orientaci a pro zvládnutí výrazného čtení. Toman (2000) doporučuje následující metodický postup:

1. Osvojení textu v přípravné a interpretační fázi hodiny.
2. Při čtení po rolích, se žáci soustředí na výrazné čtení a porozumění uvozovacích vět.
3. Při opakovaném předčítání postupně zvládají žáci své role z paměti a snaží se svůj text reprodukovat.
4. Učitel vede s žáky rozhovor a pomáhá jim vcítit se do svých rolí.
5. Pantomimický doprovod by měl být nedílnou součástí.
6. Žáci spojují pohyb s přímou řečí, výstupy volně rozvíjejí, snaží se o improvizaci a postupně vstupují do dramatické hry.

Dramatické pojetí je možno propojit s výtvarnou výchovou a pracovní činností pro výrobu kostýmů, kulis apod. Nemělo by být zapomenuto ani na maňásky, kteří bývají v 1. a 2. třídě ZŠ běžnou součástí výuky. Zde mohou sloužit jako prostředek motivace loutkové hry, s jejichž pomocí může učitel žákům zprostředkovat látku. (Toman, 2000)

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

10. Výzkumný problém a cíl šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry a jakým způsobem využívají učitelé na 1. stupni ZŠ básně při výuce. Výzkumné otázky, které vycházejí z výzkumného cíle, postihují využití básně a práci s ní. Pro výzkumné šetření jsem využila kvantitativní metodu dotazníku, jehož cílovou skupinou byli učitelé 1. stupně ZŠ.

Stanovené otázky dotazníkového šetření znějí:

- Jakým způsobem učitelé se svými žáky pracují s básní?
- Do jaké míry učitelé praktikují rozbor básní?
- Využívají učitelé práci s básní i v jiných předmětech?
- Vyžadují učitelé pamětné učení básně?
- Jaký vztah mají žáci k práci s básnickým textem?
- Podporuje práce s básní další rozvoj žáků?

Pro své šetření jsem si stanovila několik předpokladů:

1. Předpokládám, že pamětné učení básně a její následný přednes je častějším jevem, než pamětné učení a přednes krátké části prózy.
2. Předpokládám, že základní rozbor básně bude praktikován častěji než práce s rozšiřujícími básnickými prostředky.
3. Předpokládám, že učitelé využívají práci s básní zejména v předmětech humanitních nežli přírodovědných.

11. Charakteristika výzkumného souboru

Ke sběru dat jsem využila školy v okolí svého bydliště (ZŠ a MŠ Bernartice, ZŠ a MŠ Chrást'any), kde jsem oslovila učitele 1. stupně ZŠ a následně jim zaslala elektronický dotazník. Překvapilo mě, že sami učitelé, dokonce i ti starší, upřednostnili elektronickou formu dotazníku před papírovou. Dále jsem pomocí internetového odkazu oslovila učitele, kteří jsou součástí internetových skupin „*Náměty a inspirace pro paní učitelky a pány učitele*“ a „*Náměty a inspirace pro 3. třídu*“. Výslovně jsem požádala o spolupráci pouze učitele, kteří působí na 1. stupni ZŠ. Učitelé tyto stránky využívají ke sdílení svých nápadů a příprav. Do výzkumného šetření, které bylo anonymní, se zapojilo 159 učitelů, převážná většina z výše zmíněných internetových skupin, všechny odpovědi byly vyhodnoceny.

Výzkumný soubor zahrnuje učitele 1. stupně ZŠ, které charakterizují první dvě otázky dotazníku.

Tab. 1 Jaká je délka Vaší praxe na 1. stupni ZŠ?

Do 5 ti let	59	37,1 %
5 - 10 let	21	13,2 %
10 a více let	79	49,7 %

Zdroj: vlastní šetření

Tab. 2 Máte vystudované Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

Ano	123	77,4 %
Ne	15	9,4 %
Studuji	21	13,2 %

Zdroj: vlastní šetření

Z tab. 1 je zřejmé, že se dotazníkového šetření zúčastnily všechny tři zastoupené skupiny, tj. začínající učitelé, učitelé s pěti až deseti letou praxí a učitelé s dlouholetou praxí. Většinové zastoupení, skoro 50 % respondentů, má dlouholetou letou praxi na 1. stupni ZŠ, z čehož plyne, že dotazník vyplňovali převážně učitelé s víceletými zkušenostmi. Tab. 2 nám ukazuje, že 77 % dotazovaných učitelů má vystudované

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a pouze 9 % má vystudovanou jinou aprobaci, což, podle mého úsudku, neznamena méněcennou odpověď. Z této charakteristiky vyplývá, že výzkumný soubor by měl být pro toto dotazníkové šetření vhodný.

12. Metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření jsem využila metody kvantitativního dotazníku, jehož výhodou je poměrně rychlé a lehké shromáždění potřebných informací.

Dotazník jsem rozeslala elektronicky mezi učitele 1. stupně ZŠ. Několik učitelů jsem o vyplnění osobně požádala, podle Chrásky (2007) je osobní kontakt pro získání dotazníků nejvýhodnější, avšak tento počet nebyl pro mé šetření dostačující, proto jsem dotazník sdílela na výše zmíněných internetových skupinách, které jsou určeny převážně učitelům 1. stupně ZŠ. Podle Chrásky (2007) může nevýhodou této cesty být nedostatečně reprezentativní vzorek respondentů. Dotazník je anonymní, podle autora bývá anonymita prospěšná, respondenti nemají obavu, že by zjištěné informace byly použity proti nim.

Dotazník je sestaven z otázek, které jsem zformulovala na základě předvýzkumu, v rámci předmětu „Základy metodologie pro pedagogy“ během svého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Při vytváření otázek jsem se inspirovala a následně snažila dodržet nejdůležitější požadavky při tvorbě dotazníku, které uvádí Chráska (2007, s. 169-170). Respondentům by měly být předkládány otázky jasné a srozumitelné, neměly by být sugestivní a mnohoznačné. Dotazník by neměl být příliš dlouhý, proto jsem počet otázek, po předvýzkumu, redukovala z dvaceti otázek na třináct a otázky jsem zestručnila, čímž jsem si chtěla zajistit co možná nejvyšší počet respondentů. V úvodu dotazníku jsem se snažila postihnout jeho smysl, stručně ho charakterizovat, upozornit na krátký čas, který vyplněním respondenti stráví, také na anonymitu dotazníku. Otázky jsou orientovány spíše na vnitřní postoje a motivy učitelů při práci s básní. Chráska (2007) upozorňuje na skutečnost, že při těchto typech otázek můžou dotazovaní ve svých odpovědích vědomě lhát, nebo je zkreslovat. Otázky jsou uzavřené, dotazník respondentům předkládá předem připravené odpovědi. Respondenti se můžou a nemusí k několika otázkám otevřeně vyjádřit. Dotazník byl anonymní. Vyhodnoceno bylo 159 dotazníků, které se vrátily nazpět.

13. Výsledky dotazníkového šetření

Pro přehlednost výsledků dotazníkového šetření jsem vytvořila ke každé otázce odpovídající tabulku. V prvním sloupci zleva jsou uvedené odpovědi, které byly respondentům nabídnuty. V prostředním sloupci je výsledný počet odpovědí. V posledním sloupci je výsledek vyjádřen odpovídajícími procenty.

Ke každé otázce v dotazníku jsem napsala krátký komentář. Poslední položkou této kapitoly je zpracovaný závěr.

Tab. 3 Jakým způsobem se Vaši žáci učí básničky zpaměti?

Domácí příprava žáků	43	27,0 %
Společně v hodině	5	3,1 %
Kombinace dvou předešlých	106	66,7 %
Neučí se zpaměti	5	3,1 %

Zdroj: vlastní šetření

Jen 3 % dotazovaných učitelů uvedla, že po svých žácích nevyžadují učení se básničky zpaměti. 97 % učitelů pamětné učení básně v rámci jejich výuky využívá, z nich pouze 3 % nevyžadují domácí přípravu žáků. Z výsledků plyne, že pamětné učení básně je mezi učiteli velmi častou součástí výuky, a i poměrně častou domácí přípravou žáků.

Tab. 4 Kolik básniček se Vaši žáci přibližně naučí zpaměti za školní rok?

Neučí se zpaměti	6	3,8 %
Přibližné číslo:	153	96,2 %

Zdroj: vlastní šetření

96 % dotazovaných uvedlo alespoň přibližné číslo počtu pamětně naučených básní za školní rok. Tato čísla se pohybovala na škále od 1 do 20, nejvyššímu zastoupení - 27 % - odpovídaly 4 básně za rok, tedy pravděpodobně jedna báseň naučená zpaměti za čtvrtletí. Dále byly zmíněny 2 - 3 básně za školní rok, které uvedlo necelých 21 % učitelů. Přibližně 9 % dotazovaných uvedlo číslo 10 básní za školní rok, což odpovídá jedné pamětně naučené básni za měsíc. V rozmezí 5 - 9 básní za rok se pohybovalo 15 % učitelů, 1 báseň

za rok byla zmíněna 3 % respondentů, 15 básní uvedly 2 % dotazovaných, 20 básní za rok, tedy dvě pamětně naučené básně za měsíc, uvedli 2 učitelé.

Většina učitelů vyžaduje od svých žáků pamětné učení básně jednou či dvakrát za pololetí. Rozdílnost ve frekvenci požadovaného množství naučených básní může být ovlivněna i tím, v jakém ročníku 1. stupně ZŠ učitelé působí.

Tab. 5 Praktikuje i pamětní učení krátké části prózy?

Ano	36	22,6 %
Ne	123	77,4 %

Zdroj: vlastní šetření

Z této tabulky je zřejmé, že pamětné učení prózy praktikuje necelých 23 % respondentů, zatímco pamětné učení básně ve svých hodinách požaduje skoro 97 % dotazovaných. Toman (2000) uvádí, že pamětné učení prózy a nácvik přednesu je mnohem obtížnější, protože při něm žáci nemají oporu ve verši, rytmu, rýmu apod. Zřejmě pro tuto obtížnost, učitelé tento úkol nepraktikují.

Tab. 6 Domníváte se, že se žáci učí básně zpaměti rádi?

Spíše ano	81	50,9 %
Spíše ne	78	49,1 %

Zdroj: vlastní šetření

Z těchto výsledků je jasné vidět, že velmi záleží na individualitě žáka. Pro žákův zájem by měly být voleny básnické texty zábavné, zvukově výrazné, odpovídající žákovským potřebám, prožitkům, vzbuzující zájem. (Toman, 2000)

Tab. 7 Pokud zkoušíte své žáky z přednesu básně, jak je hodnotíte?

Známkou	58	36,5 %
Slovně	9	5,7 %
Zkouším pouze dobrovolníky	13	8,2 %
Kombinuji	70	44,0 %
Nezkouším	9	5,7 %

Zdroj: vlastní šetření

Pouze necelých 6 % dotazovaných přednes básně u svých žáků nezkouší, tedy zřejmě ani nehodnotí. 94 % učitelů svým žákům zpětnou vazbu dává, a to převážně kombinovanou formou, tedy jak hodnocením slovním, tak známkou. Toman (2000) uvádí, že recitace by měla být hodnocena podle třech kritérií: míry zapamatování, úrovně techniky mluvené řeči a podle žakovských projevů s využitím zvukových prostředků řeči.

Tab. 8 Do jaké míry praktikujete rozborů básní?

Základní (sloka – verš – rým)	102	64,2 %
Rozšiřující (básnické prostředky)	43	27,0 %
Básně nerozebíráme	14	8,8 %

Zdroj: vlastní šetření

64 % učitelů, tedy nadpoloviční většina, pracuje pouze se základními termíny, 27 % využívá při své práci s básní i rozšiřujících básnických prostředků a necelých 9 % učitelů s rozborů básní nepracuje vůbec. Opět je možné, že tyto výsledky byly ovlivněny tím, v jakém ročníku 1. stupně ZŠ učitelé v danou dobu působili.

Tab. 9 Pokud praktikujete rozšiřující básnické prostředky, jaké vyhledáváte?

Nevyhledávám	81	50,9 %
Vyhledávám:	78	49,1%
Přirovnání	78	49,1%
Básnický přívlastek	14	8,8 %
Metafora	44	27,7 %
Nonsens	15	9,4 %
Personifikace, antropomorfizace	41	25,8 %
Aliterace	1	0,6 %
Anafora / epifora / epizeuxis	4	2,5 %
Inverze	5	3,1 %

Zdroj: vlastní šetření

RVP ZV pracuje poměrně málo s literárními pojmy, proto bývá většinou v roli učitele, jaké básnické prostředky a termíny žákům představí. Chtěla bych však zdůraznit, že upozornění a práce s rozšiřujícími básnickými prostředky neznamena znalost odborného termínu, na tuto připomínku při svých odpovědích upozorňovali i dotazovaní učitelé. 51 % učitelů uvedlo, že rozšiřující básnické prostředky se svými žáky nevyhledává. Všichni učitelé, kteří rozšiřující básnické prostředky využívají, uvedli přirovnání. Téměř 63 % uvedlo práci s metaforou, 53 % personifikaci a antropomorfizaci, na nonsens upozorňuje žáky 19 % učitelů, obdobně pak na básnický přívlastek. Nejméně jsou využívané opakovací figury. Z výsledků lze vytvořit závěr, že učitelé dávají přednost vyhledávání obrazných pojmenování nežli opakovacích figur.

Tab. 10 Propojujete práci s básní s prvky výtvarné výchovy, učivem přírodovědy, vlastivědy apod.?

Ano, je to žádoucí	117	73,6 %
Spíše ne	41	25,8 %
Nikdy	1	0,6 %

Zdroj: vlastní šetření

Z výsledků je patrné, že propojování básní s prvky ostatních předmětů bývá žádoucí.

Tab. 11 Pokud ano, s jakými předměty?

Nepropojuji	11	6,9 %
Propojuji:	148	93,1 %
Záleží na tématu	98	61,6 %
Vlastivěda, přírodověda (vzdělávací oblast Člověk a svět)	27	17,0 %
Výtvarná a hudební výchova (vzdělávací oblast Člověk a umění)	64	40,3 %
Tělesná výchova	13	8,2 %
Jiné:	4	2,5 %

Zdroj: vlastní šetření

93 % učitelů využívá básně i v jiných předmětech než pouze v literární a jazykové výchově. Téměř 66 % učitelů uvedlo, že básně využívá, pokud je tematicky a obsahově vhodná. Výsledky ukazují, že nejčastěji učitelé propojují básně s prvky výtvarné a hudební výchovy, ostatní výchovy se vyskytly i v otevřených odpovědích. Poté s předměty spadajícími do vzdělávací oblasti Člověk a svět. Básně bývá využívána i při hodinách tělesné výchovy. V otevřených odpovědích respondenti zmínili anglický jazyk.

Tab. 12 Podporuje práce s básničkou, podle Vás, další rozvoj žáků?

Ano	145	91,2 %
Ne	14	8,8 %
Jak?	37	25,5 %

Zdroj: vlastní šetření

Z výsledků vyplývá, že 91 % učitelů zastává názor, že práce s básní podporuje další rozvoj žáků. Ze 145 učitelů, kteří zareagovali kladně na otevřenou otázku „Jak?“, odpovědělo 37 z nich. Ve svých odpovědích nadpoloviční většina uvedla, že práce s básní se podílí na zdokonalování komunikačních a vyjadřovacích schopností, intonačních schopností, žáci se učí pracovat se svým dechem. Podle učitelů dochází k rozvoji citu pro rytmus a hudbu, k rozvoji fantazie a představivosti. Neméně častou odpovědí bylo procvičování paměti u žáků, schopnost zapamatovat si a vybavit si. Dotazovaní se ve svých odpovědích zmiňovali i o kladném vlivu pro rozšiřování slovní zásoby, znalostí. Dále bylo mezi odpověďmi zmíněno estetické cítění, které žák při práci s básní získá a volbou vhodných básnických textů i možné dosažení kladného vztahu k literatuře obecně. Vyskytly se i odpovědi o rozvoji vnímání, schopnosti „pátrat mezi řádky“ a nad textem více hloubat.

Tab. 13 Myslíte si, že žáky baví s básničkami pracovat?

Baví	43	27,0 %
Nebaví	1	0,6 %
Baví jen některé žáky	91	57,2 %
Baví jen některá poezie	24	15,1 %

Zdroj: vlastní šetření

Při pohledu na tabulku je jasné, že nelze jednoznačně na tuto otázku odpovědět. V nižších ročnících, bude pravděpodobně nadšení žáků pro práci s básní větší než u dětí starších. Lederbuchová (2004) ve své knize zmiňuje, že poezie nepatří mezi preferované žánry dětských čtenářů. I Toman (1992) píše o hranici tzv. apoetického věku, který se pohybuje okolo devíti let žáků. Z výsledku je zřejmé, že záleží i na druhu a typu poezie a také na individuálním přístupu žáků.

Závěr

„Žádný empirický důkaz nemůže hypotézu nikdy jednoznačně a definitivně dokázat. Je možné říci, že empirický výzkum v podstatě hypotézu nedokazuje, ale pouze zdůvodňuje její přijatelnost.“ (Chráška, 2007, s. 17)

Naprostá většina respondentů využívá práci s básnickým textem při své výuce. Po vyhodnocení dotazníků nelze říci, zda je práce s básní ovlivněna délkou učitelské praxe. Z těchto výsledků soudím, že nezáleží tolik na pedagogických zkušenostech učitele, jako na jeho individuálnímu přístupu.

Básně jsou využívány zejména v hodinách čtení a literární výchovy, ale i v dalších předmětech převážně nižších ročníků 1. stupně ZŠ. Podle Tomana (1992) koresponduje lidová a umělá poezie s předpoklady dítěte mladšího školního věku. Pokud básně obsahově odpovídá tématu ostatních předmětů, učitelé básně alespoň pro zpestření výuky využijí. Nejčastěji bývá poezie mezipředmětově uplatňována při výchovách ve vzdělávací oblasti Člověk a umění, dále v přírodovědných a vlastivědných předmětech a v anglickém jazyce.

Pamětné učení básně, jako jeden z požadavků literární výchovy, vyžaduje téměř 97 % dotazovaných učitelů, avšak v rozdílné frekvenci naučených básní za školní rok a s odlišným přístupem k hodnocení, většinově ale dochází k hodnocení kombinovanému, tedy slovnímu i pomocí známky. Předpokládám, že u žáků je hodnocena schopnost zapamatovat a následně si vybavit básně, žákovský celkový projev a kultura mluveného projevu. Pamětné učení krátké části prozaického textu je u učitelů využíváno velmi málo, zřejmě z hlediska obtížnosti zapamatovat si nerytmický, nerýmující se úsek textu.

Snahu pracovat s více básnickými prostředky, nežli uvádí RVP ZV, prokázala téměř polovina dotazovaných. Překvapujícím zjištěním pro mě bylo, že dotazovaní učitelé dávají většinově přednost obrazným pojmenováním. Z mé vlastní zkušenosti žáci při rozebírání básnického textu upozorňují spíše na opakovací figury a osobně se mi zdá práce s nimi jednodušší, z čehož soudím, že se toto procento učitelů snaží básně žákovi interpretovat i přes složitosti obrazných pojmenování, důkladně.

Výsledky ukázaly, že práce s básní mezi žáky není ani neoblíbená ani oblíbená. Podle mě závisí na individualitě žáka, na zvyku třídy s básní pracovat, na motivaci, kterou by měl učitel žákům zprostředkovat a vhodné volbě básní a celkové snaze vyvolávat u žáků sympatie k literatuře jako takové. I když může být pro žáky práce s básní

neatraktivní, je velmi přínosná. Podle Tomana (2000) žáci při předčítání nebo přednesu literárního textu procvičují svou paměť, která se opírá o žakovu představivost, zlepšují svůj mluvený projev, rozvíjí cit k uměleckému jazyku, osvojují si umělecky hodnotná díla.

Naprostá většina dotazovaných si uvědomuje vliv práce s básní na další rozvoj žáků. Respondenti, kteří byli ochotni otevřeně odpovědět, mají správné teoretické znalosti o práci s básní, ví, co u svých žáků rozvíjí, na co mají klást důraz a že má práce s básní ve výuce své nezastupitelné místo.

Stanovené předpoklady pro mé šetření se potvrdily. Předpoklad, že pamětné učení básně a její následný přednes je častějším jevem, než pamětné učení a přednes krátké části, potvrdila nadpoloviční většina dotazovaných. Předpoklad, že základní rozbor básně bude praktikován častěji, než práce s rozšiřujícími básnickými prostředky se v mém výzkumu potvrdil, avšak pouze o 2 %, čímž jsem byla mile překvapena. Poslední předpoklad využívání básní zejména v předmětech humanitních, nežli přírodovědných, se potvrdil také. Báseň je nejčastěji využívána, pokud je tematicky vhodná. První stupeň však nabízí větší škálu humanitních předmětů nežli přírodovědných.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

14. Aktivity pro práci s básní

V této kapitole jsem se snažila poukázat na některé aktivity, tvořivé úkoly a činnosti, které lze využít při práci s básní. Aktivity a metody, které jsem zvolila, nejsou náročné na tvorbu pomůcek, dají se využít k čítankovým básnickým textům. Částečně se prolínají i s jinými předměty.

Zásobník aktivit a her nabízí náměty pro dlouhodobou aktivitu v úvodní části hodiny, jsou v něm zařazena rytmická cvičení, zaměřená převážně na rozvoj rytmického čtení a pohotovost. Dále aktivity, které jsou vhodné pro rozbor básně, i aktivity, které slouží k ověření porozumění. Neopomenula jsem ani hry tvořivé dramatiky, protože si myslím, že tvořivá dramatika a hodiny literární výchovy k sobě neodmyslitelně patří. Zásobník dále nabízí hravé formy práce a další náměty pro práci s básní na 1. stupni ZŠ.

Tiché čtení individuálně zvoleného textu

Na počátku literární hodiny se žák tichým čtením věnuje přibližně 5 - 10 minut četbě knihy - např. básnické sbírky, kterou si sám přinesl, vypůjčil ve školní knihovně apod. Kniha zůstává po celý školní rok ve třídě, nebo alespoň po dobu jejího přečtení. Poté, i s možnou pomocí učitele, žák stručně představí před svými spolužáky autora sbírky (popř. se zmíní o lidové tvorbě), ilustrátora apod. a přednese báseň, která ho nejvíce zaujala.

(Gejgušová, 2009; upraveno)

Rytmická cvičení

Rytmický řetěz

Pomocí tleskání udržujeme zvolený rytmus. Na jednu dobu (nerytmizovaně) s výrazným akcentem na první slabice vyslovíme své jméno. Ostatní v rytmu opakují (např. tlesk - tlesk - Bertík - tlesk).

(Beránková, 2009; upraveno)

Rytmická štafeta

Každý z žáků řekne po svém jméně jméno toho, komu štafetu předává (např. tlesk - tlesk - Bertík - tlesk / tlesk - tlesk - Káje - tlesk).

(Beránková, 2009; upraveno)

Rytmická přestřelka

Děti sedí v kruhu, pomocí tleskání udržují zvolený rytmus - tlesk - tlesk (na stehna) / plesk - plesk (rukama). Při tleskání na stehna řekne jedno dítě dvakrát své jméno např. Bertík - Bertík, následně při tlesknutí rukama štafetu předává např. Kája - Kája a další pokračuje tleskáním na stehna Kája - Kája a volí dalšího při tleskání na ruce např. Ondra - Ondra atd. Ostatní mlčky tleskají, udržují tempo a sledují, kdy se na ně dostane řada. Hra lze různě obměňovat.

Rytmizace říkadla

Děti vytleskávají každou slabiku říkadla při „hře na své tělo“, rytmus díky této hře jak zvýrazní, tak i snáze pochopí. Tempo s dětmi zrychlujeme, zpomaluje podle náročnosti. Vhodné je zvolit jednoduché říkadlo, které děti znají, nebo si snáze zapamatují. Např. Dohodla se kachna s kachnou, / že unesou křečka. / Než se, chudák, vzpamatoval, / chňaply ho - a tečka. (Lada, 2001)

(Beránková, 2002; upraveno)

Při říkadle si lze dohodnout předem dané pohyby.

A - tlesk

B - plácnutí o stehna

C - lusknutí prsty

Do	hod	la	se	kach	na	s kach	nou,	že	u	ne	sou	křeč	ka.
B	B	A	A	B	B	A	A	B	B	A	A	C	C
Než	se,	chu	dák,	vzpa	ma	to	val,	chňap	ly	ho	-a	teč	ka.
B	B	A	A	B	B	A	A	B	B	A	A	C	C

(Šímanovský, 2012; upraveno)

Aktivita pro rozbor básně

Myšlenková mapa

Myšlenkové mapy vytváří žákům nadhled, pomáhají rychleji pochopit souvislosti. Při práci s myšlenkovou mapou dochází ke zdůraznění nejdůležitějších souvislostí.

1. Doprostřed papíru, tabule napíšeme jedno slovo např. určité obrazné pojmenování, kterému chceme přijít s žáky na kloub.
2. Pro práci je vhodné využívat barvy.
3. Píšeme heslovitě. Myšlenková mapa by měla být přehledná.
4. Hesla píšeme tiskacím písmem, mozek s ním lépe pracuje.

5. K hlavnímu heslu připojíme větve (chapadla chobotnice apod.), každá větev představuje určitou žákovskou asociaci. Z větve mohou vést větve další.
6. Pomocí souvislostí vytvoříme s žáky závěry. Můžou být různá vysvětlení.
7. Klademe důraz, aby žák své tvrzení/heslo/nápad zdůvodnil.

(Šlapal, 2012; upraveno)

Držím se své role

Žáky rozdělíme do skupin podle počtu rolí, které budou žáci plnit. Žáci si společně ve skupině přečtou báseň. Poté si rozdělí své role: **tazatel** - vytvoří otázky (pravda - nepravda), **badatel** - zjistí informace o autorovi (text připraví učitel, využití počítače apod.), **ilustrátor** - nakreslí ilustraci vhodnou k básni, **hledáč slov** - hledá v textu těžká slova, neznámá, zajímavá, pracuje se slovníkem, **sochař** - přemýšlí, jak využije své spolužáky k tvorbě živého obrazu, který je charakteristický pro báseň atd.

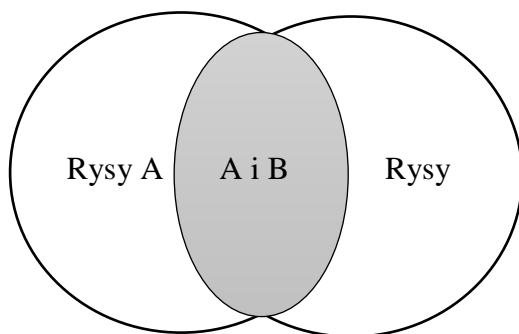
Poté společně představí svůj „referát“ před ostatními spolužáky. Je důležité, aby byl učitel neustále nablízku. Vhodné je nejdříve žáky s básní seznámit, upozornit na klíčová slova v básni apod.

Žáci se učí plnit svou roli, učí se pracovat s další literaturou, hledat ve slovnících, vystihnout pointu.

(Šlapal, 2012; upraveno)

Vennův diagram

V případě, kdy s žáky budeme chtít názorně porovnat dvě věci, jevy, autory apod. je možné použít tuto názornou a přehlednou metodu, která znázorní, které rysy, vlastnosti jsou společné a které jedinečné. Vhodné použít například u výkladu lidové folklorní a autorské poezie, při porovnání dvou básniček apod.



(Šlapal, 2012; upraveno)

Další náměty pro práci s básní

Vymysli vlastní akrostich

Akrostich pochází z řeckého slova *akrostichon* znamenající okraj verše. Akrostich je báseň, v níž začínající písmena veršů (popř. koncová) tvoří slovo (popř. větu). (Lederbuchová, 2002)

Děti lze namotivovat různou cestou k tvorbě akrostichu. Začínající písmena mohou tvořit jejich jméno, jméno literárního autora, klíčové slovo apod. (příloha č. 8)

Např. Šišlá sysel na sysla,
Třeba ho to přejde,
Ejhle paní Syslová,
Popadá své brejle.
Á ukaž mi sysle tvoje bílé zuby,
No tak to se našišláš, když vypadly ti z huby.

(Beránková, 2002; upraveno)

Přepiš básničku do pohádky, příběhu

Báseň musí být vhodně zvolena, měla by být epická či lyricko-epická, tzn. obsahovat dějovou složku, popis události, interakci mezi postavami apod.

Po přečtení a seznámení se s básní budou mít děti za úkol (ve dvojicích, skupinách) napsat příběh podle básničky, jednoduše řečeno, budou převádět verše do vět. Dětem lze pomoci vytyčením klíčových slov, která najdou společně s učitelem.

Vymysli název básničky

Žákům není uveden název básničky, po přečtení, seznámení se s básní a následném rozboru, co chtěl autor svým dílem vyjádřit, zadáme úkol, aby žáci vymysleli, jak by se básnička mohla jmenovat. Poté porovnáme s opravdovým názvem básně.

(Gejgušová, 2009; upraveno)

Vymysli rým, aby ...

Vymýšlení rýmů je klasickou aktivitou při práci s básní. Po zvládnutí a pochopení principu rýmování, lze žákům aktivitu ztížit tím, že je zadána další podmínka např.: Vymysli rým, aby rýmující se slova začínala na stejné písmeno apod.

Vyjádření dojmu z přečtené básně pomocí barev (grafická tvorba)

Po přečtení básně si děti vezmou pastelky a zkusí pomocí barviček vyjádřit, jaký pocit z básničky mají. Poté si společně vysvětlíme, jaké barvy jsme zvolili a proč.

Vytvoření leporela (grafická tvorba)

Po bližším seznámení s básničkou/veršovaným příběhem, rozdělíme básničku na menší vhodné úseky (např. po slokách, verších). Podle počtu nově vzniklých úseků vytvoříme stejný počet skupin ve třídě. Každá skupina musí výtvarně ztvárnit svůj přidělený úsek. Doporučuji v každém úseku vyznačit klíčová slova, aby tvorba dětí byla jasnější. Po složení obrázků vznikne leporelo. Vhodnou básničkou je např. pro mladší žáky Polámal se mraveneček J. Kožíška, sbírka Dvakrát sedm pohádek F. Hrubína, pro starší žáky např. básně ze sbírky Kytice K. J. Erbena.

(Toman, 2000; upraveno)

Vetřelci v básni

Známá aktivita, kdy jsou v textu ukrytá slova, která do něj významově nepatří. Tuto aktivitu lze praktikovat i při práci s básnickým textem. Učitel může slova do básně přidat, změnit rýmy apod.

Přirovnání

Při této aktivitě dochází k rozvoji imaginace, logiky, pohotovosti, pozornosti. Učitel řekne první část pojmenování např. *kyselý jako* a žák doplní *citrón*. Tuto aktivitu lze převést do řetězce, kdy vždy ten, který odpoví, naváže dalším začátkem a odpovídá jiný žák.

(Šímanovský, 2012; upraveno)

Hry tvořivé dramatiky

Němá mluva

Po pamětném osvojení básničky se některá vybraná slova, slovní spojení nahradí např. pohyby, pantomimou, ukazováním či zvuky apod. Děti se učí orientovat v básni, střídají mluvu s pantomimou, rozvíjí svou pozornost. Pro tuto aktivitu jsou vhodná lidová říkadla, lidové básničky i písničky. Např. Na tý louce zelený.

Uhodni, kam patříš

Pro tuto aktivitu jsou vhodné básničky s příběhem, veršované básničky apod. o více slokách. Po seznámení s básničkou, se žáci rozdělí do skupinek. Každé skupině se přidělí jedna sloka, žáci mají čas si svou sloku znovu přečíst, uvědomit si klíčové momenty v básni a nacvičit si její pantomimické vyjádření. Poté jde skupinka za dveře,

když se vrátí do třídy, žáci se promění v herce a snaží se beze slov předvést svou sloku. Ostatní hádají, kolikátou sloku básničky předvádějí.

Pozn. Je nutné báseň se žáky nejdříve rozebrat, spočítat sloky, vyhledat klíčová slova, momenty v básni atd. Žáci by měli mít k dispozici při hře celou báseň před sebou, aby mohli nahlídnout, porovnat a poznat, co ostatní skupinky předvádějí.

Všemi smysly

Žáci hledají, kde a jak autor básničky načerpal svou inspiraci.

Zrak: Autora může inspirovat obraz, fotografie, neznámí lidé sedící na lavičce, zvířata v přírodě ... O čem se asi baví? Co mají rádi? Jaký mají život? Napodobujeme s dětmi jejich pohyby, gesta.

Hmat: Žáci vytvoří dvojice. Jeden z dvojice má zavázané oči, druhý ho provádí určitým prostorem, nechá ho se dotknout několika věcí. Jeden z dvojice vnímá zrakem, druhý hmatem, poté zkusí společně psát, co je napadne, co vnímali.

Sluch: Děti zavrou oči a zaposlouchají se. Poslouchají zvuky z ulice, z vedlejší třídy apod. Co se tam asi děje? Zlobí se na sebe? Povídají si? Křičí?

Čich a chuť: Žáci mají zavřené oči, učitel obchází třídu a dává jim přičichnout / ochutnat. Žáci hádají, přemýšlí, zapisují si, co by to mohlo být.

Ať žáci vnímají jakýmkoli smyslem, snaží se vcítit do role básníka. Snaží se vymýšlet rýmy, přirovnání např. voní jako ...

(Beránková, 2009; upraveno)

Pantomima

Jiří Žáček

Pojďte s námi do kina

Pojďte s námi do kina -
dneska hrají Chaplina!

Charlie chytá do buřinky štěstí -
úsměv zmůže víc než rána pěstí.

Budeme se spolu smát,
Charlie je náš kamarád!

(Toman, 1994, s. 100)

Pomocí básničky od Jiřího Žáčka lze navodit ve třídě atmosféru němého filmu. Lze pustit ukázkou filmů Charlieho Chaplina, nebo vypnout zvuk u jakékoli videoukázky.

Víme, jak se ti lidé ve filmu cítí? O čem si povídají? Hádají se? ... I když neslyšíme, o čem si povídají, lze vyčíst lidské emoce z výrazů obličeje, gestikulace, mimiky apod.

Po rozebrání básničky (lze upozornit např. na synekdochu - *hrají Chaplina*), si žáci vylosují kartičky s názvy lidských emocí (vztek, radost, starost, zamilování apod.) a zkusí beze slov - pantomimicky předvést před spolužáky. Pro zlehčení je dobré napsat seznam emocí na tabuli.

Aktivity k ověření porozumění básním

Pravda a nepravda

Při této aktivitě žáci formulují tvrzení týkající se básně, která jsou jak pravdivá, tak i nepravdivá. Ostatní hádají. Tato aktivita může probíhat ve skupince, dvojici, či v celé třídě.

Příklady: Tuto báseň napsal ...

Tato básnička se skládá z osmi slok.

Slova obora a doktora se nerýmují.

Pilný jako včelka znamená být lenochem apod.

(Šlapal, 2012; upraveno)

Pětilístek

Práci s básní lze zakončit pomocí této metody, která slouží ke shrnutí určitého tématu – básničky. Struktura je napsána např. na tabuli:

Jedno slovo – námět (např. název básničky)
Dvě slova – jaký námět je
Tři slova – co námět dělá
Věta o čtyřech slovech – vystihující námět, o námětu
Jedno slovo – synonymum k námětu

Pracovat je možno společně, individuálně, ve skupinkách či dvojicích. Prezentovat výsledky můžeme individuálně přečtením pětilístku, zveřejněním na nástěnce apod. Díky této metodě se žák naučí shrnovat informace, třídit poznatky, používat výstižné výrazy, vybírat synonyma, zdůvodňovat volbu svých slov. Žák vysvětlí, proč daný výraz, synonymum apod., použil.

(Šlapal, 2012; upraveno)

Diamant

Tato metoda je rozšířením metody Pětílístek. Zpočátku je stejná, v druhé části se zabývá protikladnou stránkou.

Jedno slovo – námět (např. název básničky)
Dvě slova – jaký námět je
Tři slova – co námět dělá
Věta o čtyřech slovech – vystihující námět, o námětu
Věta o čtyřech slovech – co námět není
Tři slova – co námět nedělá
Dvě slova – jaký námět není
Jedno slovo – synonymum k námětu

(Šlapal, 2012; upraveno)

Hravé formy práce

Pexeso

Každý žák si vylosuje kartičku, nikomu ji neukazuje. Po rozdání všech kartiček se žáci pohybují po třídě a hledají svou dvojici. Když se všechny dvojice shledají, postupně chodí před tabuli a probíhá společná kontrola. Lze touto formou žáky rozdělit k následujícím činnostem ve dvojicích.

Příklad: Josef Kožíšek – Polámal se mraveneček, pilný jako včelka – být pracovitý, verš – jedna řádka v básničce apod.

Hra na chodbě

Učitel vylepí po chodbě kartičky (je možné je i lehce schovat, záleží na čase, který chce učitel hře věnovat). Na kartičkách jsou napsané otázky, verše, autor, ilustrátor – tedy cokoli, co učitel potřebuje shrnout, ověřit si u svých žáků. Každý žák dostane lístek (tabulku) s čísly otázek. Instrukce zní: „Na chodbě je (10) kartiček s otázkami a úkoly. Kartičky jsou očíslované a čísla jsou různě proházená. Půjďte s vaším lístkem na chodbu a budete odpovídat na otázky a plnit úkoly, které jsou na kartičkách napsané. Úkoly nemusíte plnit postupně, jděte tam, kde je zrovna volno, jen si dejte pozor, aby číslo otázky na lístku a na kartičce bylo stejné. Pracujte každý sám, v tichosti, abyste nerušili ostatní třídy.“

Pro zpestření hry, může žák za každou správnou odpověď dostat písmenko. Z písmenek pak poskládá slovo (indicii), kde je schovaný poklad.

Např. A N _ Ř N Í I S K (na skříní)

(vlastní tvorba)

Přestřelka rýmů

Tato aktivita rozvíjí u žáka rytmus, slovní zásobu a schopnost rychlé reakce. Žák odpovídá rýmem na slovo, které mu řekneme např. les - pes, kočka - čočka apod. Pro ztížení hry můžeme přejít k větám např. Ve škole je Karel - to zas bude malér, dále pak se staršími žáky lze vytvářet veršované útvary podle klíče např. AABB, nebo ABAB apod. Hra může probíhat mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky, v kroužku.

(Šímanovský, 2012; upraveno)

15. Pracovní listy

Pracovní listy jsem využila kvůli zpestření hodin literatury, při nichž se pracuje převážně s čítankou či knížkou. Dále nabízejí možnost barevného vyznačování, dokreslování apod., díky čemuž je práce s básní pro žáky přehlednější. Díky pracovním listům mají žáci všechny poznatky k určité básni shrnuty na jednom místě.

Pro výběr básnických textů jsem zvolila říkanky a básničky, které jsou známé a převážně patří mezi čítankové texty.

Pracovní listy jsem ověřovala ve třetí třídě základní školy. Do této třídy dochází třináct žáků, jedna žákyně není kvůli nemoci schopna být ve třídě fyzicky přítomna, její výuka proto probíhá pomocí kamerového systému. Žákyně tedy vyučování sleduje online, nebo ze záznamů, slyší pouze vyučujícího. Aby s námi mohla žákyně pracovat, byly úkoly pracovních listů plněny převážně společně s vyučujícím.

Mezi zvolené texty jsem zařadila lidovou říkanku *Straka kaši vařila*, při práci s ní si žáci připomněli další lidovou říkanku *Vařila myška kašičku*, dále jsem zařadila velmi známou básničku *Polámal se mraveneček* od autora Josefa Kožíška, při práci s ní docházelo k mezipředmětovému propojování s hudební a výtvarnou výchovou. Pro porovnání veršovaného a prozaického textu jsem zvolila literární texty *Smolíček a jeskyňky* od Františka Hrubína a klasickou pohádku *O Smolíčkovi*. Pro poslední ukázkou pracovního listu jsem vybrala báseň Ludvíka Středy *Vynálezce*, kde jsem se zaměřila převážně na vystihnoutí básně pomocí vhodných ilustrací.

Pracovní list č. 1: Straka kaši vařila

Straka kaši vařila,
na prahu ji chladila,
hosty na ni pozvala,
ale hosté nepřišli,
hosté kaši nesnědli.

Straka kaši vzala,
stráčetům ji dala:
tomu dala do hrníčku,
tomu dala na mističku.
tomu dala na lžičku,
tomu na dno rendlíčku,
na páté se nedostalo.

Tu se páté rozhněvalo,
tu se páté rozzlobilo:
pro vodičku nechodilo,
dříví z kůlny nenosilo,
kaši v hrnci nevařilo,
vzalo zlatý klíč
a odletělo pryč!

(Lidová báseň)

1. O čem je tato veršovaná říkanka?

Vymyslete, jak by se mohla říkanka jmenovat.

Doplňte název tam, kam patří.

2. Kolik měla maminka straka dětí?

3. Čím straka stráčata nakrmila?

4. Co znamená verš „na páté se nedostalo“?

5. Na kolik stráčet se dostalo?

6. Kolik slok má básnička? _____ Kolik veršů má básnička? _____

7. Vypiš slova, která se rýmují se slovem „nedostalo“:

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. Ve druhé sloce podtrhni začátky veršů, které se opakují.

Přečti si znovu celou říkanku, najdeš podobné opakování i v jiné sloce?

10. Připomíná ti tato říkanka nějakou jinou, ale podobnou?

Najdi její název v rébusu: _____

V K A T Ř F I D L M A _ M D Y K Š O K S A _ K G A Q Š R I T Ć S K M U

V čem jsou si tyto dvě říkanky podobné?

Řekněte si jí společně a zapojte prstíky.

Reflexe práce s říkankou *Straka kaši vařila*:

Říkanka není čtenářsky obtížná, má pravidelný rytmus, proto žáci začali číst hlasitým čtením tzv. sborovým čtením. Po přečtení jsme společně přešli k prvnímu úkolu. Pro žáky nebylo obtížné popsat, o čem říkanka byla. Vymyšlené názvy říkanek zněly: Straka, Straka vařila kaši, Jak straka vařila, Straka a stráčata, Pět stráčat.

Druhý až pátý úkol ověřující porozumění básně žáci zvládli bezchybně. Správnou odpověď vždy museli vyhledat v textu a přečíst. Ani rozbor této básně nebyl pro žáky obtížný. Pro grafické ověření žáci sloky očíslovali.

Vyhledání rýmů ke slovu „nedostalo“ jsem doplnila otázkou: Co mají tyto rýmy společného? Po zamyšlení žáci přišli na stejnou poslední slabiku -LO a že všechna odpovídající slova jsou čtyřslabičná. Hledání zbylých rýmů v textu vyznačili barevně.

Po upozornění na opakovací figury ve druhé sloce nebylo problémem najít další. Opět žáci barevně vyznačili. Pro zajímavost jsme si uvedli pojem *anafora*, dále jsme ale s tímto pojmem nepracovali a jeho znalost nebyla a nebude po žácích vyžadována.

Lidová říkanka *Vařila myška kašičku* byla pro všechny žáky známou. Setkali jsme se pouze s rozdíly v textu říkanky „[...] běžela do komůrky pro okurky/brambůrky“.

Práci s říkankou jsme zakončili krátkým zápisem do sešitu a ilustrací, která měla vyjádřit příběh básničky (příloha č. 5).

Pracovní list č. 2: Polámal se mraveneček

Polámal se mraveneček

Josef Kožíšek

Polámal se mraveneček,
ví to celá obora -
o půl noci zavolali
mravenčího doktora.

Doktor klepe na srdíčko,
potom píše recept:
„Tříkrát denně prášek cukru,
bude chlapík jako rys.“

Dali prášky podle rady,
mraveneček stůně dál,
celý den byl jako v ohni,
celou noc jim proplakal.

Čtyři stáli u postýlky,
pátý těšil: „Neplakej!
Zafoukám ti na bolístku,
do rána ti bude hej!“

Zafoukal mu na ramínko,
pohladil ho po čele,
hop a zdravý mraveneček
ráno skáče z postele!

1. Uzdravil se mraveneček? _____

2. Co vyléčilo mravenečka?

3. Kolik mravenečků se snažilo utěšit nemocného?

4. Víš, co je recept? _____

Co je obora? _____

5. Vysvětli, co znamená:

bude chlapík jako rys: _____

byl jako v ohni: _____

Rozlušti, jak se tomuto pojmenování říká:

ROVNÍNÁPŘI: _____

6. Zkus vymyslet nějaký jiný příklad přirovnání a vysvětli ho. Použij slovo JAKO.

7. Kolik slok má básnička? _____ Kolik veršů má básnička? _____

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. „Třikrát denně prášek cukru, bude chlapík jako rys.“ Kdo to říká? _____

Najdeš v básničce další přímou řeč? Opiš ji:

10. Přemýšlej, jestli znáš nějakou pohádku nebo písničku o mravencích?

Pak otoč pracovní list.

11. Zkus správně spojit, co k sobě patří:

Polámal se mraveneček	Ondřej Sekora	písnička
Ferda Mravenec	Zdeněk Svěrák, Jaroslav Uhlíř	komiks
Mravenčí ukolébavka	Josef Kožíšek	báseň

12. Pust'te si písničku a ukažte si knížku.

13. Společně vytvořte leporelo k básničce *Polámal se mraveneček*.

(Leporelo = ilustrovaná skládaná knížka)

Reflexe práce s básničkou *Polámal se mraveneček*:

Práci s básničkou *Polámal se mraveneček* jsem zahájila puštěním písničky *Mraveneček* od hudební skupiny Maxim Turbulenc, která verše Josefa Kozíška zhudebnila. Až na refrén písničky, jde o totožný text. Někteří žáci písničku znali, zpívali a ostatní se postupně připojili.

Jelikož je text žákům známý, je jednoduchý a rytmický, začali jsme číst společně sborovým čtením a poté přešli k otázkám a úkolům. Správnost odpovědi vždy žáci museli prokázat nalezením příslušných veršů, dvojverší v textu.

Struktura básně je jednoduchá, proto pro žáky nebylo těžké očíslovat sloky a spočítat verše. Pro ulehčení práce při počítání veršů jsme lehce zabrousili do matematiky a pomocí násobilky - pět slok po čtyřech verších, jsme se dobrali správného výsledku.

Tato báseň nabízí možnost práce s přirovnáním. Žáci pojem rozluštili pomocí malého rébusu, který pro ně nebyl nijak obtížný. Následně se pokoušeli vymýšlet ve dvojicích podobné příklady, které chodili psát na tabuli. Přímá řeč je pro žáky třetí třídy zatím učivem neznámým, proto jsme si okrajově pojem vysvětlili, upozornili na jeho značení - uvozovky.

Při vymýšlení pohádek či písniček o mravencích zmínili např. pohádky *Mravenec Z*, *Život brouka*, *Mravenčí polepšovna* a žáci nezapomněli ani na *Ferdu Mravence*. Byla jsem mile překvapena, že několik žáků vědělo, kdo je autorem *Ferdy Mravence*. Knížku si žáci prolistovali a úryvek jsem přečetla.

Hodinu jsem zakončila písničkou *Mravenčí ukolébavka* od hudebníků Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře.

Práce s básní *Polámal se mraveneček* trvala celou vyučovací hodinu čtení.

Leporelo žáci tvořili v hodině výtvarné výchovy, jejíž začátek opět uvedla pro připomenutí písnička *Mraveneček*. Žáci byli rozděleni do pěti skupinek podle počtu slok. Společně jsme si vyhledali klíčová slova v každé sloce, aby každá skupina věděla, na co se zaměřit.

Pracovní list č. 3: Smolíček a jeskyňky

Smolíček a jeskyňky

František Hrubín

Prší, prší, celý les
ve vodě se topí dnes.
„Ťuk, ťuk, ťuky, Smolíčku,
otevři nám světničku!“
„Jeskyňky, jen pojedte dál,
jelen před chvílí vstal.“
„A co snídal Smolíčku?“
„Snídal čerstvou travičku.“
„A co ještě?“
„Vodu z deště.“
„A co víc?“
„Pak už nic.“
„To se dobře nasnídal.
My zas půjdeme o dům dál.“

„Kampak byste chodily?
Sluníčko si popílí
a jelen vás, těšte se,
bude vozit po lese.“
Prší, prší, celý les
Ve vodě se topí dnes.
Jeskyňky jdou v dešti dál.
Smolíček se jenom smál.

(Dvakrát sedm pohádek)

1. Kdo je autorem básničky? _____

2. Kdo si v básničce povídá? _____ a _____

Podtrhni zeleně Smolíčkovy verše a oranžově verše, kdy mluví jeskyňky.

Rozdělte si role: vypravěč, jeskyňky a Smolíček. Přečtete básničku po rolích.

3. Byl jelen doma? _____

Co snídal? _____

Proč se asi smál Smolíček jeskyňkám? _____

4. Vymysli synonymum ke slovu *popílí*: _____

„Sluníčko si popílí“ Je sluníčko živé? Kdo si může popílit?

5. Vypiš tři rýmy: např. les - dnes, _____

6. V básničce jsou slova, která vyjadřují zvuky, která to jsou? Zakroužkuj je.

7. Prší, prší, celý les / ve vodě se topí dnes.

Najdi v textu tyto verše. Kolikrát se v textu vyskytují? _____

Napiš tři slova, která tě napadnout, když si přečteš tyto verše:

Co by sis oblékl, kdybys šel v takovém počasí ven? _____

8. Přečti si úryvek této pohádky:

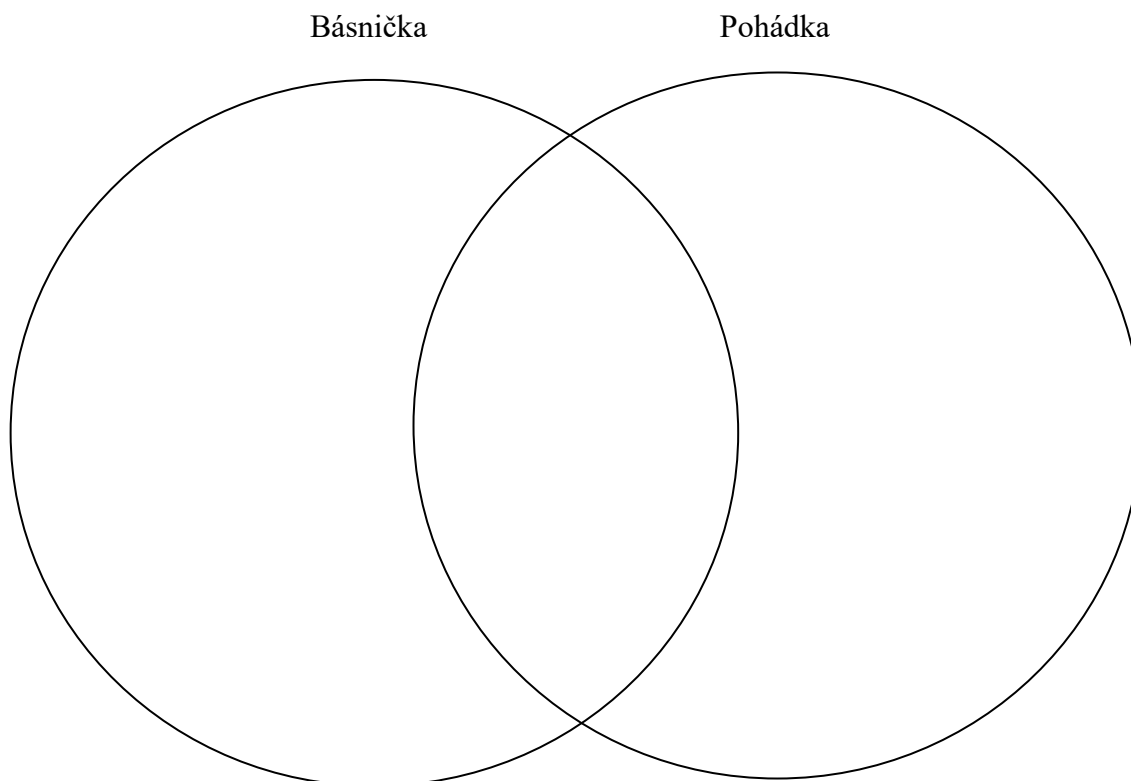
Smolíček byl malý pacholíček a žil u jednoho jelena, který měl zlaté parohy. Když jelen odcházel na pastvu, vždycky přikazoval Smolíčkovi, aby zavřel a nikoho nepouštěl.

Jednou byl Smolíček zase sám a kdosi zaklepal na dveře. Když se Smolíček ptal, kdo to je, ozvaly se zvenčí líbezné hlásky. (Dudek, 1997)

9. Přiřaď správně:

Básnička je psaná ve	věťách.
Pohádka je psaná ve	verších.

10. Napiš, co mají básnička s pohádkou společného a v čem se liší:



Reflexe práce s básničkou *Smolíček a jeskyňky*:

Báseň jsem žákům nejdříve přečetla. Snažila jsem se měnit hlas, aby žáci lépe pochopili, že v básni je dialog. Následně si každý žák přečetl báseň sám v tichosti a poté jsme si báseň přečetli společně sborovým čtením.

Při odpovídání na otázky směřující k textu jsem opět kladla důraz na hledání odpovídajících veršů v textu.

Po vyznačení veršů, kdy mluví Smolíček, kdy jeskyňky a kdy vypravěč, jsme si rozdělili role a báseň četli po rolích.

Při hledání synonyma ke slovu *popílí*, žáci hádali a hledali slova, která znají ze spojitosti se sluncem např. hřeje, pálí apod. Vyhledání synonyma pro ně bylo velmi těžké. Verš *sluníčko si popílí* nám otevřel cestu k vysvětlení si personifikace. Zkoušeli jsme si uvádět různé příklady. Za dobrovolný domácí úkol se mohli žáci pokusit najít personifikaci v básnických sbírkách, které mají doma.

Vyhledání citoslovcí nedělalo žákům žádné obtíže. Označení tohoto slovního druhu zatím neznají, pouze jsme si ho zmínili.

Básnický a prozaický text jsme si porovnávali, hledali jsme rozdíly grafické apod. Nakonec jsme si poznatky shrnuli pomocí Vennova diagramu, který je optický, podle mého názoru, přehledný.

Práce s tímto pracovním listem trvala přibližně 40 minut.

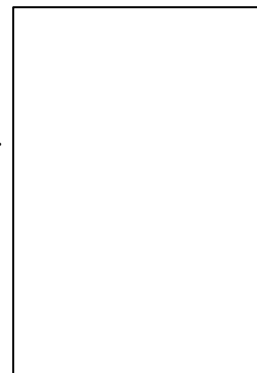
Pracovní list č. 4: Vynálezce

Ludvík Středa

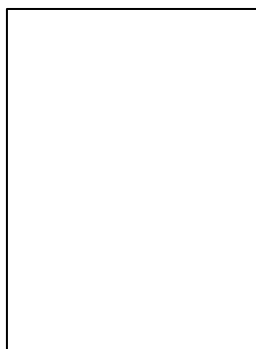
Bez košile, bez kravaty,
klobouk trochu nakřivo,
vynalezl kladivo.
To kladivo bylo z vaty.
Lehké, měkké - nebolí,
když se klepne do palce,
vůbec ho to nebolí.



Vyседával pod duby,
vynalezl smyčec.
Zvláštní smyčec se zuby.
A teď s ním čas od času
hraje sólo na basu.
Šmidly, fidly, hraje dál,
i když struny přerezal.



U babičky na dvorku
vynalezl, ale pst!
- piškotovou ponorku.
Ponorka se dotkla vody,
zmizela a ryby měly
piškotové - co? No... hody!



(Toman, 1994, s. 155)

1. O čem je tato básnička?

Vymysli, jak by se mohla básnička jmenovat. Doplň název tam, kam patří.

2. Kolik má básnička slok? _____ Ke každé sloce napiš počet veršů.

3. V každé sloce vyznač stejnou barvou slova, která se rýmují.

4. Ke každé sloce nakresli do rámečku vynález, který je v ní popisován.

5. Napiš synonymum ke slovu vynález: _____

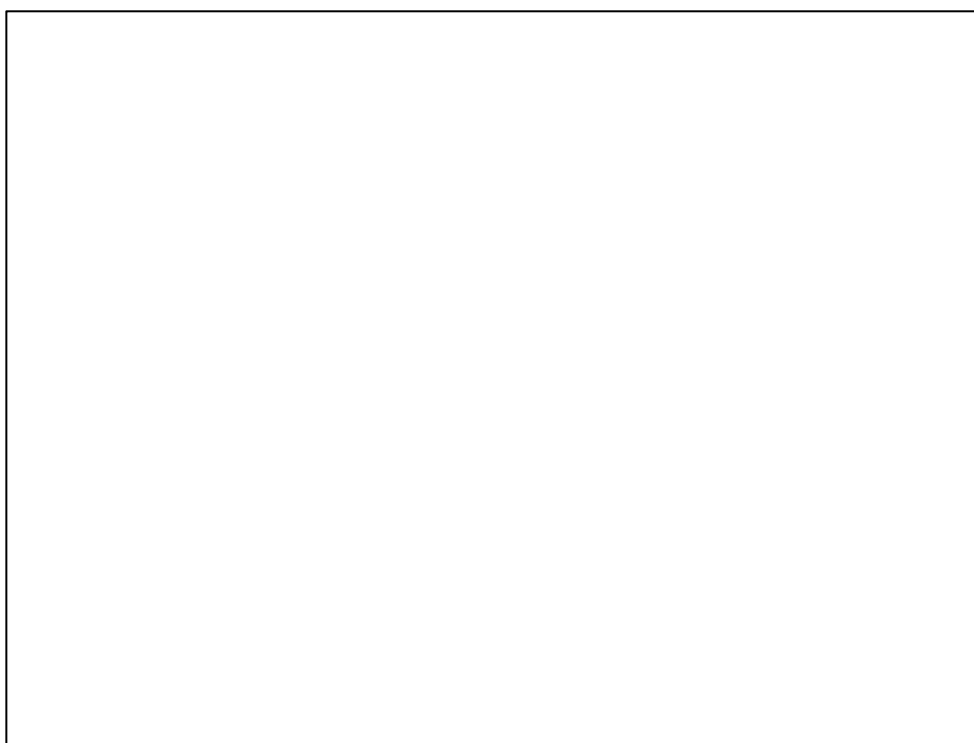
6. Najdi v básniče slova, která vyjadřují zvuky a opiš je.

Jak se říká slovům, která vyjadřují zvuky? _____

Nápověda: Zkus rozluštit rébus:

3	12	26	19	24	15	19	29	3	7

7. Nakresli vynálezce podle popisu v básniče.



Reflexe práce s básničkou *Vynálezce*:

Báseň jsem nejdříve přečetla já, poté jsme četli společně sborovým čtením a poté jsem třídu rozdělila na tři skupinky a každá skupinka přečetla svou sloku. Každá skupina pak představila vynález, který byl popisován v jejich sloce. Jestli by bylo možné ho použít, jestli by takový výrobek chtěli jejich tatínkové, hudebníci, či je vhodný pro zkoumání pod hladinou moře.

Prvním úkolem bylo vymyslet vhodný název básně. Žáci uváděli např. názvy Vynález, Bláznivé vynálezy, Nesmyslné vynálezy, Představivost, Sladká představivost, Vynálezce.

Vyhledávání rýmů v této básni nebylo pro žáky obtížné. Synonyma ke slovu vynález hledali žáci poměrně těžko. Uvedli jsme si synonyma: výtvar, výrobek a produkt. Za to s vyhledání slov vyjadřujících zvuk problém nebyl žádný. Pomocí rébusu, kde číslo v tabulce značí pořadí písmena v abecedě, jsem žákům představila pojem *citoslovce*, který bude za několik týdnů naplní hodin českého jazyka.

Doprovodné ilustrování žáky velmi bavilo a nebylo pro ně nijak obtížné.

Práce s tímto pracovním listem trvala cca 40 min.

16. Metodický dvojlist pro práci s básní

Vzdělávací oblast: Literární výchova

Očekávané výstupy:

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností
- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Doporučené ročníky:

2., 3. a 4. ročník

Cíle práce s básní:

Žák čte s porozuměním, odpovídá na kontrolní otázky, plní úkoly ověřující dovednost orientovat se v textu.

Žák zná rozdíl mezi prozaickým a veršovaným textem.

Žák plní literárně-estetické činnosti, v nichž se odráží míra pochopení čteného textu.

Žák zdokonaluje své rytmické cítění.

Žák reprodukuje a dokáže si pamětně osvojit krátký básnický text.

Žák dokáže najít klíčová slova v básnickém textu.

Žák dokáže vyhledat rým, vymyslí příklad rýmu, přirovnání.

Mezipředmětové a mezisložkové vztahy: hudební výchova, výtvarná výchova, matematika, čtení, psaní, dramatická výchova, anglický jazyk

Používané básnické prostředky a termíny na 1. stupni ZŠ:

- **báseň, sloka, verš** (řádek básně), **rým** (zvuková shoda hlásek, slabik, konců slov),
- **rýmové schéma:** sdružený rým (AA BB), střídavý rým (AB AB),
obkročný (ABBA), přerývavý (ABCB), postupný (ABC ABC)

- **opakovací figury:**

aliterace – nápadné opakování hlásek nebo hláskových skupin ve veršovaném slovosledu (...bosý kos si klusá v rose...)

anafora - opakování stejných slov na začátku za sebou následujících veršů

(Nesu Vám lidičky, / nesu Vám novinu!)

epifora - opakování stejných slov na konci za sebou následujících veršů

epizeuxis - opakování stejných slov v jediném verši za sebou

epanastrofa - opakování stejného slova na konci jednoho verše a začátku druhého verše

inverze - nesprávný pořádek slov ve verši či dvojverší

- **obrazná pojmenování:**

epiteton (básnický přívlastek) - zdůrazňuje vlastnost osoby, předmětu, jevu, vyjadřuje cit a hodnocení autora (sluneční prstýnek, zlaté vlasy)

přirovnání – u dvou jevů najdeme společný znak, který se nějak podobá (je pilný jako včelka)

metafora - přenesení významu na základě vnější podobnosti - tvaru, velikosti, barvy či funkce (beránek chundelatý = mrak, hlava rodiny)

nonsens - nesmyslné spojování významově neslučitelných slov, myšlenek, představ, v čítankových textech se vyskytuje jako:

slovní hříčka - autor využívá zvukové podobnosti slov, která jsou významově odlišná (matka štěněte je štěnice)

dvojsmysl - mnohovýznamové slovo je uvedeno do různých kontextů (Jsem pořád jako na trní – růže, Vždycky všechno odskáču - míč)

personifikace (zosobnění) – lidské vlastnosti jsou přisuzovány věcem, zvířatům či abstraktním věcem (slunce utíká po obloze)

antropomorfizace (zlidštění) - lidské cítění, myšlení, řeč se přisuzují zvířatům, rostlinám nebo věcem (slunce se smálo, potok zpíval)

- **onomatopoeie** - zvukomalebná slova, určité slabiky ve verši vyvolávají dojem přírodního nebo zvířecího zvuku (brr, bác, haf, fí-fí-fí)

- **věta, odstavec, autor, název díla, název básně**

- **vypravěč, role, věta, odstavec, přímá řeč, ilustrace**

- **próza, poezie**

Závěr

Cílem diplomové práce bylo ukázat, jak lze pracovat s básnickým textem na 1. stupni ZŠ tak, aby žáci ani učitelé nemuseli mít z práce s básní obavy. Ukázat učitelům, kteří se práci s básní straní, jak žákům zprostředkovat cestu k poezii hravou formou, aby nebyla jen nutnou náplní výuky.

Pokud budeme jako učitelé v práci s básní vidět hlubší význam, nebudeme ji využívat pouze povrchně, budeme se snažit vyvolat u svých žáků prožitky z četby, můžeme přispět k oblíbenosti u žáků jak literatury obecně, tak i poezie. „*Vždyť ve škole se nabízí šance svým působením alespoň částečně snížit rozdíly, které plynou z odlišné míry podnětnosti rodinného zázemí, případně z nevyhraněného vztahu konkrétní rodiny ke vzdělání a kulturním hodnotám. Škola se stává jakousi záchrannou sítí pro jedince s nedostatečnými rodinnými podněty, a pokud výuka mateřštiny přispěje k rozvíjení čtenářských aktivit těchto žáků, pak každý sebemenší posun k čtenářství je u uvedené skupiny žáků výrazným a potřebným úspěchem.* (Gejgušová, 2009, s. 14)

Přínos této diplomové práce vidím ve využitelnosti pracovních listů, které byly ověřeny žáky třetího ročníku základní školy. Při jejich tvorbě jsem se soustředila na stránku literární, postupné zavádění literárních pojmů nenásilnou formou, spíše jako hledání zajímavostí a zvláštností básnického textu, při jehož rozboru jsem kladla důraz na jeho porozumění. Snažila jsem se o mezipředmětové propojení, kde jako stěžejní shledávám výchovné předměty, zejména hudební a výtvarnou výchovu. Vhodně zvolené básně otvírají bránu i k jiným předmětům. Já osobně jsem při své praxi využila např. básničku *Polámal se mraveneček* v prvouce, kdy po práci s básní v hodině literární výchovy, byl žákům předložen odborný text o mravenci lesním. Poté jsme zpětně probrali rozdíly mezi textem uměleckým a odborným.

Součástí mé diplomové práce byl i zásobník aktivit vhodný pro práci s básní na 1. stupni ZŠ. Vesměs jsem se snažila volit aktivity nenáročné na tvorbu pomůcek, aby byly využitelné kdykoli, kdy učitelé dojde inspirace. Myslím si, že většinu z těchto námětů a aktivit lze využít i v jiných předmětech, kdy si je učitel lehce obmění podle své potřeby.

Do praktické části jsem zařadila metodický dvojlist pro učitele, v němž učitelé naleznou stručné shrnutí k práci s básní - co je u žáků rozvíjeno, co se naučí, jaké klíčové kompetence jsou rozvíjeny apod. Dále pak přehled a charakteristika tropů a figur s příklady, které se využívají na 1. stupni ZŠ.

Dotazníkové šetření výzkumné části bylo zaměřeno na používání básnických textů ve výuce na 1. stupni ZŠ. Výsledky ukázaly, že učitelé s básní pracují, avšak využívání způsobů práce a její frekvence jsou individuální. Výsledky jsem byla mile překvapena, jelikož já osobně si práci s básní, kromě její recitace, na 1. stupni ZŠ nevybavuji.

Pro mě bylo zpracování této diplomové práce velkým přínosem, jak z pohledu teoretického, tak i praktického. V čítankách mají básnické texty své místo a je na nás učitelích, jak s jejich interpretací naložíme. Je důležité mít na paměti, že básně jsou přirozenou součástí dětského života v podstatě od narození a že nemusí být později z jejich života vytěsněny.

Seznam literatury

Odborná literatura

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-182-2.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x.

DOLEŽAL, Přemysl. Zmapujte svůj mozek. *Rodina a škola*, 2019, roč. LXVI, č. 1, s. 22-23. ISSN 0035-7766

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

HAHNOVÁ, Martina. Poezie dokáže zastavit čas. *Rodina a škola*, 2019, roč. LXVI, č. 2, s. 12-13. ISSN 0035-7766

HOROVÁ, Ladislava. *Věci, které dobře známe, do říkanky zamícháme*. Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1255-3.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŽMÍN, Zdeněk. *Interpretace básní*. Vyd. 3. Brno: Masarykova univerzita, 1986. ISBN 80-210-3714-8.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Fraus slovník literárních pojmů, aneb, Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006. 158 s. ISBN 80-7238-620-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Triton, 2006. s. 11-27. ISBN 80-7254-819-0.

SULOVSÁ, Jarmila. *Humor v hodinách ČJ*. In Sborník z konference Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce. Olomouc, 2008.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: hry a hrátky pro rodiče a dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0053-6.

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

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti: (tvorba, recepce, reflexe)*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008. ISBN 978-80-904247-2-2.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury: pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992.

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

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Básnické sbírky

ČERNÝ, Karel. *Špity špity bábo: veselá říkadla z lidové poezie*. 3. uprav. vyd. Ilustroval Miloslav JÁGR. Praha: Albatros, 1995. ISBN 80-00-00390-2.

ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice: výbor*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959. Mimočítanková četba (Státní pedagogické nakladatelství).

FORST, Vladimír. *Literární výchova pro 5. ročník základní školy*. 7., upr. vyd. Praha: SPN, 1988. Učebnice pro základní školy.

HALAS, František. *Torzo naděje*. 3. vyd. v ČS. Praha: Československý spisovatel, 1980. Malá edice poezie (Československý spisovatel).

HRUBÍN, František. *Říkejte si se mnou*. 8. vyd., (v SNDK 3. vyd.). Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1963.

KOPECKÁ, Zuzana. *Hádanky od srdíčka*. 10. vyd. Brno: CENTA, 2003. ISBN 80-903327-6-5.

LADA, Josef. *Lidové písně a říkadla pro nejmenší*. Liberec: Dialog, c2001. ISBN 80-86218-52-x.

NEZVAL, Vítězslav. *Pantomima: poesie*. 5. vyd., v této typografii Karla Teiga 2. Praha: Akropolis, 2004. ISBN 80-7304-050-6.

NEZVAL, Vítězslav. *Veliký orloj*. Praha: František Borový, 1949. České básně (Fr. Borový).

SLÁDEK, Josef Václav. *Zlaté slunce, bílý den*. Praha, 1966.

SLÁDEK, Josef Václav, Josef KOŽÍŠEK a Ivana KOCMANOVÁ. *Hraní s básničkami Josefa Václava Sládka a Josefa Kožíška*. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Axióma, 2011. ISBN 978-80-7292-216-1.

SYNEK, František. *Říkáme si s dětmi: K praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí*. Praha: ArchArt, 1994. ISBN 80-901500-0-4.

ZÁBRANSKÝ, Adolf. *Věneček veršů z české poezie pro děti*. Ostrava: Profil, 1972.

ŽÁČEK, Jiří. *Dětem: [nejkrásnější básničky a pohádky]*. 3. vyd. Ilustroval Vlasta BARÁNKOVÁ. Praha: Fragment, 2013. ISBN 978-80-253-1727-3.

ŽÁČEK, Jiří. *Kdo si se mnou bude hrát?: říkadla a povídky pro nejmenší*. Praha: Albatros, 1981.

Čítanky, učebnice, pracovní sešity a metodické příručky

ČEŇKOVÁ, Jana. Metodická příručka k čítankám pro 2. a 3. ročník základní školy. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7235-502-0.

ČEŇKOVÁ, Jana, Anna JONÁKOVÁ a Zdeněk JONÁK. Metodická příručka k čítankám pro 4. a 5. ročník základní školy. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-503-7.

DOSKOČILOVÁ, Hana. *Čítanka 3 pro třetí ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1993. Učebnice pro základní školy (Scientia). ISBN 80-04-26065-9.

DUDEK, Adolf. *Povídej pohádku*. Ostrava: Librex, 1997. ISBN 80-85987-62-7.

GROLICHOVÁ, Sylvie a Jitka HALASOVÁ. *Čítanka pro 2. ročník základní školy*. Brno: DIDAKTIS, c2003. ISBN 80-86285-74-x.

JANÁČKOVÁ, Blanka, Marcela MERTINOVÁ a Karel KAMIŠ. *Hrajeme si s jazykem: pracovní sešit z českého jazyka a literatury s úkoly z literární výchovy a čtení, slohového výcviku a českého jazyka pro 3. a 4. roč. základní školy*. Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-094-x.

JANÁČKOVÁ, Blanka, Karel KAMIŠ a Marcela MERTINOVÁ. *Hrajeme si s jazykem: pracovní sešit z českého jazyka a literatury s úkoly z literární výchovy a čtení, slohového výcviku a českého jazyka pro 3. a 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1993.

TOMAN, Jaroslav a Marie VONDRŮ. *Čteme pro potěšení: čítanka pro 3. ročník základní školy*. Ilustroval Jiří FIXL, ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Fortuna, 1993. ISBN 80-7168-089-3.

TOMAN, Jaroslav. *Já čtenář a můj svět: čítanka pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1994. ISBN 80-7168-123-7.

TOMAN, J. *Metodická příručka k čítankám pro 2. - 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4.

TOMAN, Jaroslav a Marie VONDRŮ. *Dobrodružství s četbou: čítanka pro 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-243-8

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

PŘÍLOHA 2 Ukázky vyplněných pracovních listů č. 1 „Straka kaši vařila“

PŘÍLOHA 3 Ilustrace k pracovnímu listu č. 1 „Straka kaši vařila“

PŘÍLOHA 4 Ukázky vyplněných pracovních listů č. 2 „Polámal se mraveneček“

PŘÍLOHA 5 Leporelo „Polámal se mraveneček“

PŘÍLOHA 6 Ukázky vyplněných pracovních listů č. 3 „Smolíček a jeskyňky“

PŘÍLOHA 7 Ukázky vyplněných pracovních listů č. 4 „Vynálezce“

PŘÍLOHA 8 Ukázka akrostichu vymyšleného žáky

Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

1. Jaká je délka Vaší praxe na 1. stupni ZŠ?

- do 5 ti let 5 – 10 let 10 a více let

2. Máte vystudované Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

- ano ne studuji

3. Jak se Vaši žáci učí básničky zpaměti?

- Domácí příprava žáků Společně v hodině
 Kombinace dvou předešlých Neučí se zpaměti

4. Kolik básniček se Vaši žáci přibližně naučí zpaměti za školní rok?

- Přibližné číslo: _____ Neučí se zpaměti

5. Praktikujete i pamětní učení krátké části prózy?

- Ano Ne

6. Domníváte se, že se žáci učí básně zpaměti rádi?

- Spíše ano Spíše ne

7. Pokud zkoušíte své žáky z přednesu básně, jak je hodnotíte?

- Známkou Slovně Zkouším pouze dobrovolníky
 Nezkouším Kombinuji

8. Do jaké míry praktikujete rozboru básní?

- Základní (sloka – verš – rým)
 Rozšiřující (básnické prostředky)
 Básně nerozebíráme

9. Pokud praktikujete rozšiřující básnické prostředky, jaké vyhledáváte?

(Pokud ne, otázku vynechte)

- Přirovnání Básnický přívlastek Metafora
 Nonsens Personifikace, antropomorfizace Aliterace
 Anafora / epifora / epizeuxis Inverze
 Jiné: _____

10. Propojujete práci s básní s prvky výtvarné výchovy, učivem přírodovědy, vlastivědy apod.?

- Ano, je to žádoucí Spíše ne Nikdy

11. Pokud ano, s jakými předměty? (Pokud ne, otázku vynechte)

- Záleží na tématu
 Vlastivěda, přírodověda (vzdělávací oblast Člověk a svět)
 Výtvarná a hudební výchova (vzdělávací oblast Člověk a umění)
 Tělesná výchova
 Jiné: _____

12. Podporuje práce s básničkou, podle Vás, další rozvoj žáků?

- Ano Jak? _____
 Ne

13. Myslíte si, že žáky baví s básničkami pracovat?

- Baví Nebaví Baví jen některé žáky
 Baví je jen některá poezie

Ukázky vyplněných pracovních listů č. 1 „Straka kaši vařila“

Štěpa.H

Straka a kaše

1 Straka kaši vařila,
na prahu ji chladila,
hosty na ni pozývala,
ale hosté nepřišli,
hosté kaši nesnědli.

2 Straka kaši vzala,
strácatům ji dala:
tomu dala do hrníčku,
tomu dala na mističku,
tomu dala na lžičku,
tomu na dno rendlíčku,
na páté se nedostalo.

3 Tu se páté rozhněvalo,
tu se páté rozzlobilo:
pro vodičku nechodilo,
dříví z kůlny nenosilo,
kaši v hrnci nevařilo,
vzalo zlatý klíč
a odletělo pryč!

1. O čem je tato říkanka?

Vymyslete, jak by se mohla říkanka jmenovat.

Doplňte název tam, kam patří.

2. Kolik měla maminka straka dětí?

Čtyř

3. Čím straka stráčata nakrmila?

Kaši

4. Co znamená verš „na páté se nedostalo“?

Kaše na páté stráče nezbyla.

5. Na kolik stráčat se dostalo?

Dostalo se na čtyři stráčata.6. Kolik slok má básnička? šest Kolik veršů má básnička? 19

7. Vypiš slova, která se rýmují se slovem „nedostalo“:

rozhněvalo, rozzlobilo, odletělo, nenosilo...

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. Ve druhé sloce podtrhni začátky veršů, které se opakují.

Přečti si znovu celou říkanku, najdeš podobné opakování i v jiné sloce?

10. Připomíná ti tato říkanka nějakou podobnou?

Najdi její název v rébusu: Vařila myška kašičku

V K A T Ř F I D L M A _ M D Y K Š O K S A _ K G A Q Š R I T Č S K M U

V čem jsou si tyto dvě říkanky podobné?

Řekněte si jí společně a zapojte prstíky.

TOM

Straka a kaše

Straka kaši vařila,
na prahu ji chladila,
hosty na ni pozvala,
ale hosté nepřišli,
hosté kaši nesnědli.

Straka kaši vzala,
stráčetům ji dala:
tomu dala do hrníčku,
tomu dala na mističku,
tomu dala na lžičku,
tomu na дно rendlíčku,
na páté se nedostalo.

Tu se páté rozhněvalo,
tu se páté rozlobilo:
pro vodičku nechodilo,
dříví z kůlny nenosilo,
kaši v hrnci nevařilo,
vzalo zlatý klíč
a odletělo pryč!

1. O čem je tato říkanka?

Vymyslete, jak by se mohla říkanka jmenovat.

Doplňte název tam, kam patří.

2. Kolik měla maminka straka dětí?

pět

3. Čím straka stráčata nakrmila?

kaší

4. Co znamená verš „na páté se nedostalo“?

kaše na páté stráče nedostala

5. Na kolik stráčet se dostalo?

Dostalo se na čtyři stráčata.6. Kolik slok má básnička? šesti Kolik veršů má básnička? 19

7. Vypiš slova, která se rýmují se slovem „nedostalo“:

rozhněvalo, rozlobilo, odlešlo, nenosilo...

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. Ve druhé sloce podtrhni začátky veršů, které se opakují.

Přečti si znovu celou říkanku, najdeš podobné opakování i v jiné sloce?

10. Připomíná ti tato říkanka nějakou podobnou?

Najdi její název v rébusu: vařička myška kašičku

V K A T Ř F I D L M A _ M D Y K Š O K S A _ K G A Q Š R I T Č S K M U

V čem jsou si tyto dvě říkanky podobné?

Řekněte si jí společně a zapojte prstíky.

Luzanek P.

Straka a kaše

1. Straka kaši vařila, na prahu ji chladila, hosty na ni pozvala, ale hosté nepřišli, hosté kaši nesnědli.
2. Straka kaši vzala, stráčatům ji dala: tomu dala do hrníčku, tomu dala na místičku, tomu dala na lžičku, tomu na dno rendlíčku, na páté se nedostalo.
3. Tu se páté rozhněvalo, tu se páté rozzlobilo: pro vodičku nechodilo, dříví z kůlny nenosilo, kaši v hrnci nevařilo, vzalo zlatý klíč a odletělo pryč!

1. O čem je tato říkanka?

Vymyslete, jak by se mohla říkanka jmenovat.

Doplňte název tam, kam patří.

2. Kolik měla maminka straka dětí?

pět

3. Čím straka stráčata nakrmila?

kaši

4. Co znamená verš „na páté se nedostalo“?

Kaše na páté nebylo

5. Na kolik stráčat se dostalo?

Dostalo se na čtyři stráčata.6. Kolik slok má básnička? šty Kolik veršů má básnička? 19

7. Vypiš slova, která se rýmují se slovem „nedostalo“:

rozhněvalo, odletělo, nenosilo, nevařilo, ...

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. Ve druhé sloce podtrhni začátky veršů, které se opakují.

Přečti si znovu celou říkanku, najdeš podobné opakování i v jiné sloce?

10. Připomíná ti tato říkanka nějakou podobnou?

Najdi její název v rébusu: Vařila myška kašičku

V K A T Ř F I D I M A _ M D Y K Š O K S A _ K G A Q Š R I T Ě S K M U

V čem jsou si tyto dvě říkanky podobné?

Řekněte si jí společně a zapojte prstíky.

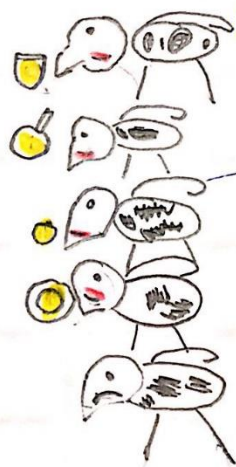
Ilustrace k pracovnímu listu č. 1 „Straka kaši vařila“



20. února

Graka

(lidová říkanka)



13.

Ukázky vyplněných pracovních listů č. 2 „Polámal se mraveneček“

E.C.H

Josef Kožíšek

Polámal se mraveneček

1. Polámal se mraveneček, ví to celá obora - o půl noci zavolali mravenčího doktora.
2. Doktor klepe na srdíčko, potom píše receptis: „Třikrát denně prášek cukru, bude chlapík jako rys.“
3. Dali prášky podle rady, mraveneček stíně dál, celý den byl jako v ohni, celou noc jim proplakal.
4. Čtyři stáli u postýlky, pátý těšil: „Neplakej! Zafoukám ti na bolístku, do rána ti bude hej!“
5. Zafoukal mu na ramínko, pohladil ho po čele, hop a zdravý mraveneček ráno skáče z postele!

1. Uzdravil se mraveneček? ano2. Co vyléčilo mravenečka? Zafoukal mu na ramínko a pohladil ho po čele.3. Kolik mravenečků se snažilo utěšit nemocného? Čtyři stáli u postýlky, pátý těšil...4. Víš, co je receptis? předpis od lékaře.
Co je obora? ohrada pro lesní svěť.

5. Vysvětlí, co znamená:

bude chlapík jako rys: bude odvavý
byl jako v ohni: měl horečku

Rozlušti, jak se tomuto pojmenování říká:

ROVNÍNÁ PŘI: přirovnání

6. Zkus vymyslet nějaký příklad přirovnání a vysvětlí ho. Použij slovo JAKO.

zamaly jako lenochod
pilný jako včelka.7. Kolik slok má básnička? pět Kolik veršů má básnička? dvacet

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. „Třikrát denně prášek cukru, bude chlapík jako rys.“ Kdo to říká? doktor

Najdeš v básničce další přímou řeč? Opiš ji:

„Neplakej! Zafoukám ti na bolístku, do rána ti bude hej!“ (pátý)

10. Přemýšlej, jestli znáš nějakou pohádku nebo písničku o mravencích? Pak otoč pracovní list.

MRAVENEČEK Z
ŽIVOT BROUČKA
FERDA MRAVENEČEK

11. Zkus správně spojit, co k sobě patří:



12. Popros paní učitelku, ať vám pustí písničku a ukáže knížku.

13. Společně vytvořte leporelo k básničce Polámal se mraveneček.

Lusanka. P.

Josef Kožíšek

Polámal se mraveneček

1. Polámal se mraveneček, ví to celá obora - o půl noci zavolali mravenčího doktora.
2. Doktor klepe na srdíčko, potom píše recepis: „Třikrát denně prášek cukru, bude chlapík jako rys.“
3. Dali prášky podle rady, mraveneček stůně dál, celý den byl jako v ohni, celou noc jim proplakal.
4. Čtyři stáli u postýlky, pátý těšil: „Neplakej! Zafoukám ti na bolístku, do rána ti bude hej!“
5. Zafoukal mu na ramínko, pohladil ho po čele, hop a zdravý mraveneček ráno skáče z postele!

1. Uzdravil se mraveneček? ano

2. Co vyléčilo mravenečka? zafoukal mu na ramínko, pohladil ho po čele

3. Kolik mravenečků se snažilo utěšit nemocného? Čtyři stáli u postýlky, pátý těšil....

4. Víš, co je recepis? predpis od lékaře
Co je obora? obrada profesní kováč

5. Vysvětli, co znamená:
bude chlapík jako rys: bude zdravý
byl jako v ohni: měl horečku

Rozlušti, jak se tomuto pojmenování říká:

ROVNÍNAPŘI: PŘIROVNÁNÍ

6. Zkus vymyslet nějaký příklad přirovnání

a vysvětli ho. Použij slovo JAKO.

nomalij jako lenochod,
jsi jako slon v porcelánu

7. Kolik slok má básnička? pět Kolik veršů má básnička? dvacet

8. Stejnou barvou zakroužkuj slova, která se rýmují.

9. „Třikrát denně prášek cukru, bude chlapík jako rys.“ Kdo to říká? doktor

Najdeš v básničce další přímou řeč? Opíš ji:

„Neplakej! Zafoukám ti na bolístku, do rána ti bude hej!“ (pátý)

10. Přemýšlej, jestli znáš nějakou pohádku nebo písničku o mravencích?

Pak otoč pracovní list.

Mravenci z Lívor brouka

11. Zkus správně spojit, co k sobě patří:



12. Popros paní učitelku, ať vám pustí písničku a ukáže knížku.

13. Společně vytvořte leporelo k básničce Polámal se mraveneček.

Leporelo „Polámal se mraveneček“



Ukázky vyplněných pracovních listů č. 3 „Smolíček a jeskyňky“

František Hrubín
Smolíček a jeskyňky

Prší, prší, celý les
ve vodě se topí dnes.
„Tuk, tuk, tuky, Smolíčku,
otevři nám světničku!“
„Jeskyňky, jen pojdte dál,
jelen před chvílí vstal.“
„A co snídal Smolíčku?“
„Snídal čerstvou travičku.“
„A co ještě?“
„Vodu z deště.“
„A co víc?“
„Pak už nic.“
„To se dobře nasnídal.
My zas půjdeme o dům dál.“

„Kampak byste chodily?
Sluníčko si popílí
a jelen vás, těšte se,
bude vozit po lese.“
Prší, prší, celý les
Ve vodě se topí dnes.
Jeskyňky jdou v dešti dál.
Smolíček se jenom smál.

(Dvakrát sedm pohádek)

1. Kdo je autorem básničky? František Hrubín

2. Kdo si v básničce povídá? Smolíček a jeskyňky

Podtrhni zeleně Smolíčkovy verše a oranžově verše, kdy mluví jeskyňky.

Rozdělte si role: vypravěč, jeskyňky a Smolíček. Přečtete básničku po rolích.

3. Byl jelen doma? ano

Co snídal? čerstvou travičku, vodu z deště.

Proč se asi smál Smolíček jeskyňkám? Bály se jelena.

4. Vymysli synonymum ke slovu *popílí*: popíše si

„Sluníčko si popílí“ Je sluníčko živé? Kdo si může popílit?

pr. sluníčko žije, ještě - deště
smolíčku - světničku, dál - smál

6. V básničce jsou slova, která vyjadřují zvuky, která to jsou? Zakroužkuj je.

7. Prší, prší, celý les / ve vodě se topí dnes.

Najdi v textu tyto verše. Kolikrát se v textu vyskytují? dvakrát

Napiš tři slova, která tě napadnou, když si přečteš tyto verše:

gumovky, ryba, deštník

Co by sis oblékl, kdybys šel v takovém počasí ven? pláštěnka
holínky, bunda, šála

8. Přečti si úryvek této pohádky:

Smolíček byl malý pacholíček a žil u jednoho jelena, který měl zlaté parohy. Když jelen odcházel na pastvu, vždycky přikazoval Smolíčkovi, aby zavřel a nikoho nepouštěl.

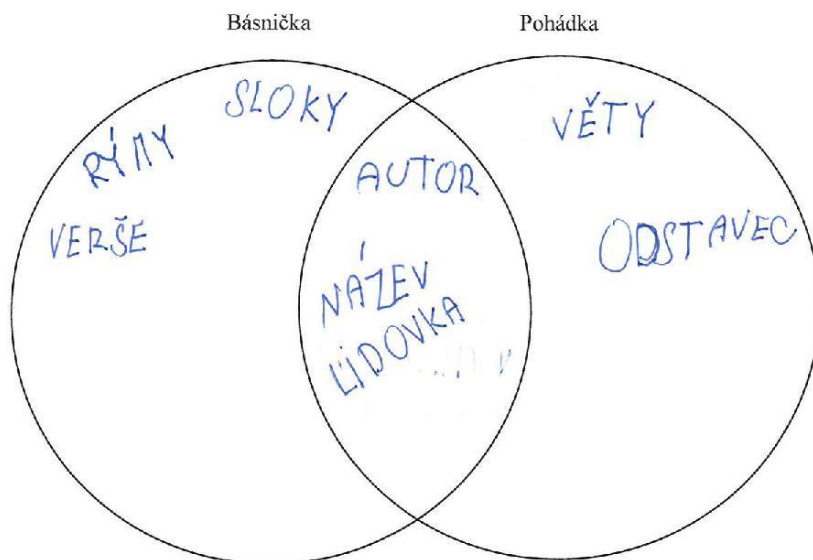
Jednou byl Smolíček zase sám a kdosi zaklepal na dveře. Když se Smolíček ptal, kdo to je, ozvaly se zvenčí líbezné hlásky. [...] (Dudek, 1997)

9. Přiřaď správně:

Básnička je psaná ve větách.

Pohádka je psaná ve verších.

10. Napiš, co mají básnička s pohádkou společného a v čem se liší:



Lucie Horáková

František Hrubín
Smolíček a jeskyňky

Prší, prší, celý les
ve vodě se topí dnes.
„Ťuk, ťuk, ťuky, Smolíčku,
otevři nám světíčku!“
„Jeskyňky, jen pojedte dál,
jelen před chvilinkou vstal.“
„A co snídal Smolíčku?“
„Snídal čerstvou travičku.“
„A co ještě?“
„Vodu z deště.“
„A co víc?“
„Pak už nic.“
„To se dobře nasnídal.“
My zas půjdeme o dům dál.“

„Kampak byste chodily?
Sluníčko si popílí
a jelen vás, těšte se,
bude vozit po lese.“
Prší, prší, celý les
Ve vodě se topí dnes.
Jeskyňky jdou v dešti dál.
Smolíček se jenom smál.

(Dvakrát sedm pohádek)

1. Kdo je autorem básničky? František Hrubín2. Kdo si v básničce povídá? Smolíček a jeskyňky

Podtrhni zeleně Smolíčkovy verše a oranžově verše, kdy mluví jeskyňky.

Rozdělte si role: vypravěč, jeskyňky a Smolíček. Přečtěte básničku po rolích.

3. Byl jelen doma? AnoCo snídal? čerstvou travičku, vodu z deštěProč se asi smál Smolíček jeskyňkám? Bály se jelena.4. Vymysli synonymum ke slovu *popílí*: pospíšíš si

„Sluníčko si popílí“ Je sluníčko živé? Kdo si může popílit?

5. Vypiš tři rýmy: napiš. les - dnes, dál - smál, oto - nic, dál -
vstal.

6. V básničce jsou slova, která vyjadřují zvuky, která to jsou? Zakroužkuj je.

7. Prší, prší, celý les / ve vodě se topí dnes.

Najdi v textu tyto verše. Kolikrát se v textu vyskytují? dvakrát

Napiš tři slova, která tě napadnou, když si přečteš tyto verše:

vodník, mohro, pláštěnka

Co by sis oblékl, kdybys šel v takovém počasí ven? bunda, čepice,
šála.

8. Přečti si úryvek této pohádky:

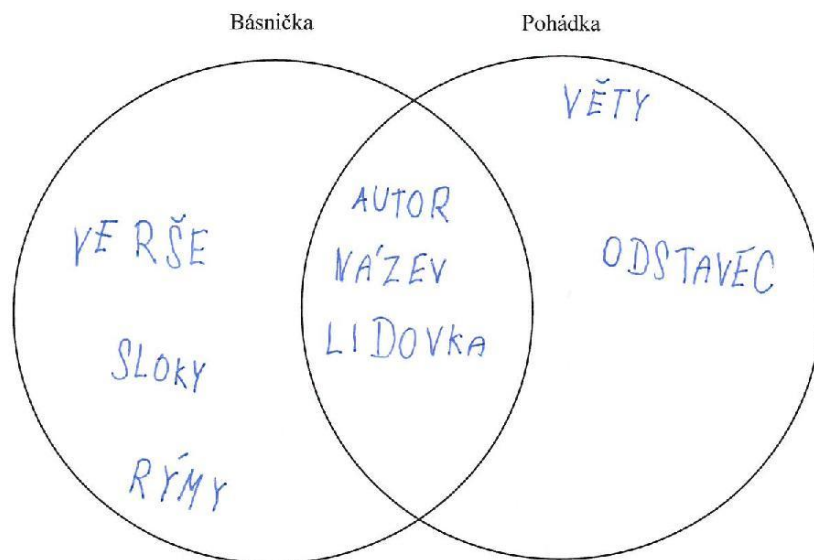
Smolíček byl malý pacholíček a žil u jednoho jelena, který měl zlaté parohy. Když jelen odcházel na pastvu, vždycky přikazoval Smolíčkovi, aby zavřel a nikoho nepouštěl.

Jednou byl Smolíček zase sám a kdosi zaklepal na dveře. Když se Smolíček ptal, kdo to je, ozvaly se zvenčí líbezné hlásky. [...]
(Dudek, 1997)

9. Přiřaď správně:

Básnička je psaná ve větách.
Pohádka je psaná ve verších.

10. Napiš, co mají básnička s pohádkou společného a v čem se liší:



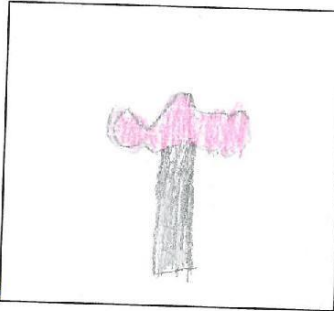
Ukázky vyplněných pracovních listů č. 4 „Vynálezce“

E.CH

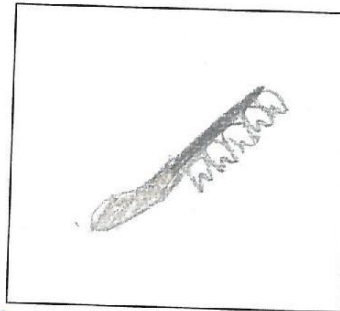
Ludvík Středa

Sladká představitivost

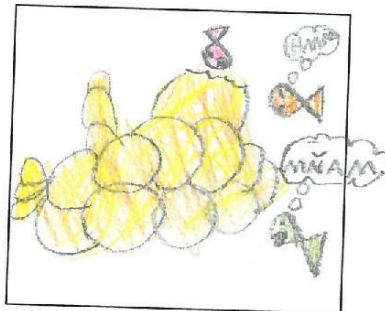
1. Bez košile, bez kravaty,
klobouk trochu nakřivo,
vynalezl kladivo.
To kladivo bylo z vaty.
Lehké, měkké - neboli.
když se klepne do palce,
vůbec ho to neboli.



2. Vysedával pod duby,
vynalezl smyčec.
Zvláštní smyčec se zuby.
A teď s ním čas od času
hraje sólo na basu.
Šmídlý, fidly, hraje dál,
i když struny přeřezal.



3. U babičky na dvorku
vynalezl, ale pst!
- piškotovou ponorku.
Ponorka se dotkla vody,
zmizela a ryby měly
piškotové - co? No... hody!



6 veršů

1. O čem je tato básnička?

Vymysli, jak by se mohla básnička jmenovat. Doplň název tam, kam patří.

2. Kolik má básnička slok? tri Ke každé sloce napiš na řádek počet veršů.

3. V každé sloce vyznač stejnou barvou slova, která se rýmují.

4. Ke každé sloce nakresli do rámečku vynález, který je v ní popisován.

5. Napiš synonymum ke slovu vynález: výrobek, produkt

6. Najdi v básničce slova, která vyjadřují zvuky a opiš je.

šmidly, fidly, psst

Jak se říká slovům, která vyjadřují zvuky? citoslovce

Nápověda: Zkus rozluštit rébus:

3	12	26	19	24	15	19	29	3	7
C	I	T	O	S	L	O	V	C	E

7. Nakresli vynálezce podle popisu v básničce.

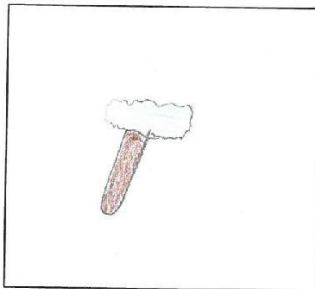


MLA RA

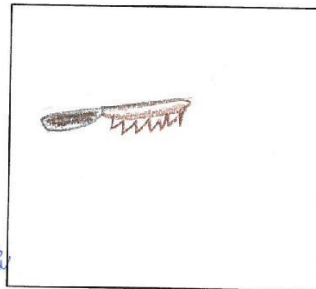
Ludvík Středa

Vyrobení smyslu

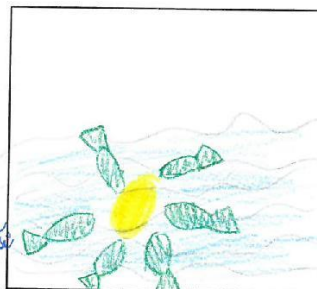
1. Bez košile, bez kravaty,
klobouk trochu nakřivo,
vynalezl kladivo.
To kladivo bylo z vaty.
Lehké, měkké - neboli.
když se klepne do palce,
vůbec ho to neboli. *Freršů*



2. Vysedával pod duby.
vynalezl smyčec.
Zvláštní smyčec se zuby.
A teď s ním čas od času
hraje sólo na basu.
Šmidly, fidly, hraje dál.
i když struny přeřezal. *Freršů*



3. U babičky na dvorku
vynalezl, ale pšt!
- piškotovou ponorku.
Ponorka se dotkla vody,
zmizela a ryby měly
piškotové - co? No... hody! *Freršů*



1. O čem je tato básnička?

Vymysli, jak by se mohla básnička jmenovat. Doplň název tam, kam patří.

2. Kolik má básnička slok? dvě Ke každé sloce napiš na řádek počet veršů.

3. V každé sloce vyznač stejnou barvou slova, která se rýmují.

4. Ke každé sloce nakresli do rámečku vynález, který je v ní popisován.

5. Napiš synonymum ke slovu vynález: výrobek, produkt

6. Najdi v básničce slova, která vyjadřují zvuky a opiš je.

šmidly, fidly, psst

Jak se říká slovům, která vyjadřují zvuky? CITOSLOVCE

Nápověda: Zkus rozluštit rébus:

3	12	26	19	24	15	19	29	3	7
C	I	T	O	S	L	O	V	C	E

7. Nakresli vynálezce podle popisu v básničce.

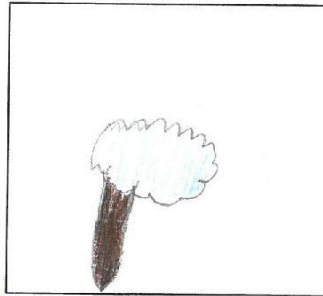


Stěpa

Ludvík Stěpa

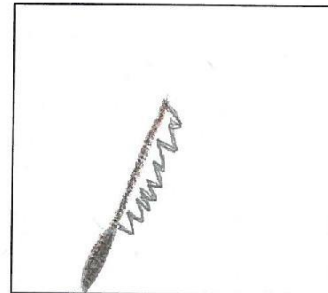
Vynálezy

1. Bez košile, bez kravaty,
klobouk trochu nakřivo,
vynalezl kladivo.
To kladivo bylo z vaty.
Lehké, měkké - neboli,
když se klepne do palce,
vůbec ho to neboli.



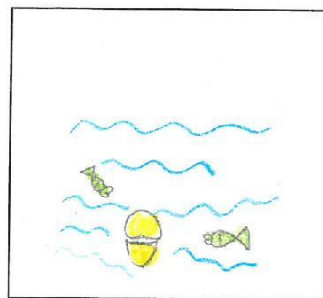
7 veršů

2. Vysedával pod duby,
vynalezl smyčec.
Zvláštní smyčec se zuby.
A teď s ním čas od času
hraje sólo na basu
Šmidly, fidly, hraje dál,
i když struny přefezal.



7 veršů

3. U babičky na dvorku
vynalezl, ale psí!
- piškotovou ponorku.
Ponorka se dotkla vody,
zmizela a ryby měly
piškotové - co? No... hody!



6 veršů

1. O čem je tato básnička?

Vymysli, jak by se mohla básnička jmenovat. Doplň název tam, kam patří.

2. Kolik má básnička slok? dví Ke každé sloce napiš na řádek počet veršů.

3. V každé sloce vyznač stejnou barvou slova, která se rýmují.

4. Ke každé sloce nakresli do rámečku vynález, který je v ní popisován.

5. Napiš synonymum ke slovu vynález: výrobek, produkt,

6. Najdi v básničce slova, která vyjadřují zvuky a opiš je.

šmidly, fidly, psč

Jak se říká slovům, která vyjadřují zvuky? cítoslovce

Nápověda: Zkus rozluštit rébus:

3	12	26	19	24	15	19	29	3	7
C	I	T	O	S	L	O	V	C	E

7. Nakresli vynálezce podle popisu v básničce.



Ukázka akrostichu vymyšleného žáky

T raktor jel
O ras pole ale
M isto toho žel h
K mosový na
Š page by se sýrem.

Jirka jede na kole.

Auto jede přes pole.

Naši kůči počkej dole.

A všichni jsou v jednom
kole.

Š. H.