

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Marie Jeníčková

## Válečná čítanka pro 2. stupeň základních škol

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Válečná čítanka pro 2. stupeň základních škol“ vypracovala samostatně a s využitím pouze citovaných literárních pramenů.*

.....*Podpis*

*S poděkováním panu Doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a pomoc při zpracovávání diplomové práce a svým nejbližším za podporu, především mému manželovi a mamince.*

*„Ten, kdo nemiluje knihu, nemiluje moudrost.  
Ten, kdo nemiluje moudrost, stává se hlupákem.“  
Jan Amos Komenský*

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti na základních školách a s ní související interpretací textů. Studie si klade za svůj cíl vytvoření vlastní čítanky včetně didakticko-metodického aparátu se zaměřením na válečnou prózu a poezii.

Teoretická část vymezuje pojmy „učebnice“ a „čítanka“ jako specifický typ učebnice, předkládá její základní funkce či formuluje pojem čtenářské gramotnosti.

Jádro práce pracuje s problematikou motivace a interpretace v hodinách literární výchovy, stejně jako demotivujícími prvky a předkládá základní kritéria výběru textu.

Tato praktická část přibližuje „Válečnou čítanku“, vlastní měřítko selekce ukázek, spolu s realizačními principy a záměry. Zároveň prezentujeme vlastní návrhy na moderní výukové metody.

V závěru práce jsou uvedeny některé z vybraných textů, včetně doplňujících otázek k problematice, které by měly být žákům nápomocny k vlastní interpretaci a pochopení daného textu či dobového kontextu.

## **Klíčová slova**

Čítanka pro základní školy, čtenářská gramotnost, interpretace textu, válečná próza, válečná poezie

## **Abstract**

My diploma thesis is concerned with reading literacy in elementary schools related to interpreting texts. The study aims to create a Primer including didactic and methodological principles focused on war prose and war poetry.

The theoretical part specifies the terms “textbook” and “primer” as specific types of textbooks, and it introduces their basic functions and formulates the term of reading literacy.

The core of the thesis deals with the matter of motivation and the matter of interpretation in literary lessons, as well as demotivating factors, and introduces their basic criteria for selecting a text.

This practical part introduces “A War Primer”, its own criteria for the selection of extracts, together with principles of fulfilment and intentions. At the same time, I present my own suggestions regarding modern educational methods.

At the end of the thesis some of the selected texts are shown, including supplementary questions to the issue which should help the students to form their own interpretation and understanding of a given text or historical context.

## **Keywords**

secondary school reading book, reading literacy, text interpretation, war prose, war poetry

## Obsah

<b>Anotace .....</b>	<b>5</b>
<b>Klíčová slova .....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>6</b>
<b>Keywords .....</b>	<b>6</b>
Obsah .....	7
<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>2. ČÍTANKA JAKO SPECIFICKÝ DRUH UČEBNICE.....</b>	<b>11</b>
2. 1 Základní terminologie .....	11
2. 2 Funkce učebnic a čítanek .....	11
2. 3 Čítanky a RVP ZV .....	15
2. 4 ŠVP: školní výstupy.....	17
2. 5 Problematika čtenářské gramotnosti.....	19
<b>3. HLEDÁNÍ SMYSLU A CÍLE LITERÁRNÍHO VZDĚLÁNÍ.....</b>	<b>21</b>
3. 1 ŠVP základních škol a setrvačná tradice výuky „literární historie“ .....	21
3.2 Čítanka jako demotivující prvek v hodinách literární výchovy .....	24
3. 3 Kritéria hodnocení čítanek .....	25
3. 4. Výsledky dílčího evaluačního výzkumu – problematické rysy současných čítanek ....	27
<b>4. VÁLEČNÁ ČÍTANKA PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....</b>	<b>37</b>
4. 1 Cesta ke vzniku čítanky .....	37
4. 3 Čítanka šitá na míru .....	38
4. 4 Fenomén války .....	40
4. 5 Realizace čítanky .....	41
4. 5. 1 Didaktické náležitosti .....	41
4. 5. 2 Technické náležitosti.....	49
4. 5. 3 Podpůrné didaktické prostředky .....	56

4. 5. 4 „Novátorský“ přístup.....	57
<b>5. UKÁZKY TEXTŮ VÁLEČNÉ ČÍTANKY .....</b>	<b>72</b>
<b>6. ZÁVĚR.....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>100</b>



# 1. ÚVOD

Výuka literární výchovy je na základních školách realizována v rámci předmětu český jazyk, který je celkem tvořen třemi složkami – český jazyk, literární výchova a sloh. Každá ze složek je plnohodnotnou součástí předmětu, proto by měly být prezentovány rovnocenně. Často se ale stává, že bývá jedna ze složek upřednostňována na úkor složky druhé. Tento fakt je povětšinou zapříčiněn nedostatečnou dotací hodin či osobnostními preferencemi pedagoga. Jedním z cílů této diplomové práce byla snaha o propojování všech tří složek, se zřetelem o vzájemnou interakci literární výchovy a slohu, který povětšinou bývá nejvíce opomíjen.

Jakožto pedagogové českého jazyka a literatury 6. a 7. ročníku základní školy jsme ve své praxi postrádali kvalitní učebnici literární výchovy. Obzvláště nespokojeni jsme byli s učebnicí pro sedmý ročník, jež nevyhovovala našim subjektivním požadavkům při výuce. Výše uvedené téma jsme si proto zvolili záměrně tak, aby naše diplomová práce korespondovala se školními osnovami a mohla být zúročena ve výuce. Zároveň jsme vyřešili vlastní problém s absencí takových textů v učebnicích literatury, s nimiž by se nám náležitě pracovalo, splňovaly by požadavky ŠVP naší školy a zároveň byly schopné zaujmout žáky problematické věkové skupiny.

Hlavní podstatou předmětu literatury na druhém stupni základních škol je četba a interpretace literárních textů, jedná se o poměrně složitý proces, který je potřeba si osvojit a nacvičit. Žákům jsou v tomto případě nápomocny učebnice literární výchovy a učitel, který se snaží žáky s literaturou seznámit a naučit je přemýšlet o literárních textech komplexně. Důležitou roli hraje osobnost pedagoga a jeho postoj k literatuře jako takové. Překážkou v pedagogově snažení může být učebnice, jež nekoresponduje s jeho učebními metodami. V tomto případě učitel může setrvat u stereotypní naučené formy výuky nebo se učebnici pokusí „obohatit“ o texty vlastní. Snaha o vytvoření plnohodnotných čítankových listů se stala primárním cílem naší diplomové práce.

Předkládaná studie je koncipována následujícím způsobem - je rozdělena na tři větší pomyslné oddíly, a sice na teoretickou, teoreticko–praktickou a praktickou část.

V teoretické části pracujeme se základní terminologií a pojmem čtenářské gramotnosti, zároveň se snažíme o identifikaci funkcí čítanky.

Za teoreticko – praktickou část považujeme úvahy o hledání smyslu a cíle literárního vzdělání. Zamýšlíme se nejen nad současnou výukou literatury, ale také nad jejími proměnami v průběhu dekad. Za stěžejní část teoreticko–praktické stati považujeme vlastní evaluační výzkum zaměřený na čítanky pro šestý a sedmý ročník základní školy nakladatelství Fraus. Poměrně obsáhlý oddíl hledá a nalézá drobné defekty čítanek Fraus, jež vedly k odhodlání vytvořit si vlastní doplňkovou učebnici. Výzkum byl zaměřen na vizuální zpracování učebnice, zároveň jsme ale publikaci podrobili zkoumání z hlediska didaktického a empirického.

Jádro práce tvoří závěrečná praktická část, jež si klade za cíl vytvoření plnohodnotných čítankových listů včetně metodicko–didaktického aparátu. Zároveň se pokoušíme o jakési novátorství v tvorbě čítanek formou pracovních listů a návrhem vlastních moderních výukových metod při práci s literárním textem a jeho interpretací. Jsou zde nastíněny vlastní kritéria výběru textu, realizační a technické náležitosti při tvorbě publikace či okolnosti samotného vzniku naší učebnice.

Ačkoliv ukázky uvádíme v průběhu kapitoly, na závěr práce přikládáme samostatnou kapitolu s ostatními ukázkami *Válečné čítanky* včetně doplňujících otázek k textu.

## 2. ČÍTANKA JAKO SPECIFICKÝ DRUH UČEBNICE

### 2. 1 Základní terminologie

V následující teoretické části bychom rádi přiblížili základní pojmy s terminologickým řazením, s nimiž budeme v naší studii pracovat. Abychom mohli řešit podstatně složitější otázku selekce textů, její kritéria či samotné řazení, je důležité ze všeho nejdříve objasnit pojem „učebnice“ a „čítanka“ v tom nejužším slova smyslu. Ujasníme si rozdíl mezi klasickým typem učebnice a čítankou a zároveň bychom se pokusili interpretovat i další pojmy s naší problematikou spojené.

Vycházet budeme především z *Pedagogického slovníku*, kde je učebnice definována jako specifický druh knižní publikace, která je svým obsahem, ale také strukturou uzpůsobena k didaktické komunikaci mezi pedagogem a žákem. (Průcha a kol., 2009a, s. 323) Čítanky jsou charakterizovány jako zvláštní druh učebnice, jenž obsahuje vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na nižších stupních základních škol slouží především k nácvičce čtení, avšak na vyšších stupních se využívá především pro účely literární výchovy. (tamtéž, s. 41-42)

Pokud tedy budeme na čítanky nahlížet obecně jako na učebnici, měly by také ony splňovat ty nejzákladnější kritéria a funkce. V současné době se na trhu pohybuje velké množství nejrůznějších učebnic a čítanek. V tak širokém počtu školních publikací je velice těžké najít takovou, která by plnila svoji funkci, byla by srozumitelná a zároveň by s ní učitel i žák pracoval rád. Na čítanku nelze nahlížet pouze jako na sborník s vybranými texty. Pomineme-li funkčnost a samotný obsah, kvalitní čítanku tvoří také důmyslně promyšlený metodicko-didaktický aparát, ale i originální a přehledné grafické zpracování, srozumitelnost a v neposlední řadě také soulad se školním kurikulem. V následujících subkapitolách se tedy bude zabývat otázkou funkčnosti učebnic a především čítanek. Neopomeneme také čítanky v kontextu Rámcového vzdělávacího programu se samotnými školními výstupy, které si kladou za cíl školní vzdělávací programy.

### 2. 2 Funkce učebnic a čítanek

Abychom tedy rozeznali čítanku vysoké kvality od té méně kvalitní, je potřeba si ujasnit, jaké funkce by měly čítanky plnit a splňovat. Považujeme za důležité nejdříve objasnit

problematiku systému funkcí učebnice obecně, abychom mohli přejít k zodpovězení otázek spojených s funkčností čítanek.

„Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.“ (Průcha, 1998, s. 19)

Aby klasifikaci funkcí Průcha usnadnil, pokusil se funkce rozdělit ze dvou nezákladnějších úhlů pohledu procesu edukace. Logicky tedy budeme funkce čítanek posuzovat z hlediska vyučujících a žáků. (Průcha, 2009b, s. 265)

- „ Pro učící se subjekty - učebnice jsou pramenem, z něhož jsou subjekty (žáci, studenti aj.) edukováni, tj. mohou si osvojovat určité poznatky, dovednosti, hodnoty, normy, postoje.“
- „ Pro vzdělávající subjekty – učebnice je zdrojem, na jehož základě edukátoři (učitelé, lektori aj.) plánují obsah výuky, očekávané výstupy vzdělávání, provádí hodnocení učících se subjektů apod.“

Jiná Průchova klasifikace z roku 1998 vymezuje několik dalších funkcí. Ve své klasifikaci se Průcha opírá především o rozsáhlá studia a nejpodrobnější klasifikaci, kterou vypracoval ruský pedagog Dmitrij Dmitrijevič Zujev v knize Školnyj učebnik z roku 1983 (Tabulka č. 1). Zujev ve své taxonomii funkcí z roku 1983 vymezil celkem 8 didaktických oblastí, které by měly svojí funkcí učebnice splňovat. „Didaktickou funkcí učebnice rozumíme její cílově zaměřené a zformované vlastnosti (kvality), jako nositele obsahu vzdělávání a základního knižního prostředku výuky, která plně koresponduje s cílovým záměrem učebnice v procesu realizace obsahu vzdělání v podmínkách rozvíjejícího, výchově vzdělávacího procesu.“ (Zujev, 1983, s. 58)

Tabulka č.1: Taxonomie funkcí dle D. D. Zujeva (1983)

<b>FUNKCE</b>	<b>VYMEZENÍ FUNKCE</b>
Informační	Chápeme ji jako vymezení obsahu, ale také rozsahu informací, které jsou určeny žákům. Učebnice se v tomto případě stává jediným informačním zdrojem.
Transformační	Spočívá v interpretaci (transformaci) odborných vědeckých textů tak, aby byly srozumitelné pro žáky dané věkové skupiny a ročníku.

Systemizační	Učebnice třídí učivo dle určitého systému ročníků ve škole. Dohlíží na posloupnost a logickou návaznost učiva. Vychází z výstupů RVP.
Zpevňovací a kontrolní	Pod vedením pedagoga si žák osvojuje a upevňuje nově nabyté informace a dovednosti. Nejrůznější úkoly v učebnici slouží k procvičování a sebekontrolé poznatků.
Sebevzdělávací	Široká škála učebnic byla vytvořena tak, aby vedla a motivovala žáka k samostatné práci s učebnicí. Dobrá učebnice zároveň žáka stimuluje v potřebě dalšího vzdělávání a touze po širší míře poznatků.
Integrační	Učebnice skýtá základní princip pro pochopení integraci informací, které získal z jiných pramenů a oblastí.
Koordinační	Koordinuje využití dalších didaktických prostředků, které jsou s ní propojeny a významově na sebe navazují.
Rozvojově výchovná	Učebnice přispívá k utváření osobnosti žáka.

Zujevova taxonomie didaktických funkcí učebnice tvoří ideální komplex. Míra jednotlivých funkcí v učebnici může být ale různá. (Průcha, 1998, s. 19–20) Je potřeba usilovat o to, aby žádná z funkcí v učebnici nebyla odsouvána do pozadí na úkor funkce druhé. Právě toto paradigma se stalo hlavním východiskem při tvorbě naší čítanky. Naše diplomová práce si klade za cíl vytvoření učebnici, v níž by bylo zastoupeno všech osm funkcí, které by spolu korespondovaly a kooperovaly v dokonalé harmonii.

Některé funkce je velice obtížné obsáhnout pomocí učebnice, textového zápisu, proto je mnohdy využíváno různých sekundárních didaktických prostředků, aby byly tyto funkce naplněny. (Maňák a kol., 2007, s. 15) Uvádíme tabulku (Tabulka č. 2) s možnými podpůrnými prostředky, které by bylo možné do výuky začlenit a využít jejich edukačního potenciálu.

Tabulka č. 2: Funkce učebnic v procesu vzdělávání (tamtéž, s. 15)

<b>FUNKCE</b>	<b>KOMPONENTY</b>
Motivační	produkty ICT, videonahrávky
Informační	počítačový software
Systemizační	slovníky, mapy
Koordinační	knihy odkazů

Diferenciační	Učebnice
Řídící	pracovní sešity
Rozvíjející řídicí	rozšiřující materiály
Sebehodnotící	sady testů
Vzdělávání k hodnotám	Čítanky

Rádi bychom metodicko-didaktický materiál ke zvoleným ukázkám v naší čítance koncipovali tak, aby odkazoval žáka na podpůrné didaktické prostředky a docházelo ke vzájemné integraci s ostatními vyučovacími předměty.

Výše uvedený systém funkcí učebnic nám byl východiskem při určování nositele funkcí v čítankách a sestavení učebnice tak, aby byly tyto jednotlivé funkce naplňovány.

Jak již bylo uvedeno výše, čítanka je velice specifickým druhem učebnice, proto se budou také lišit některé jejich funkce a také hledisko při posuzování. Čítanku chápeme jako sborník textů s úkoly a otázkami, jež se k němu vážou, který svou podstatou vede žáka k interpretaci a samostatné práci s textem. Proto zůstává valná většina funkcí učebnic zachována, ba naopak je jim právě v souvislosti s čítankou přikládán ještě větší význam a důraz. Za majoritní funkci čítanky, ale také literatury jako takové, považujeme především funkci estetickou a interpretační, jež spolu velice úzce souvisejí. Přikláníme se k názoru Zítkové, která v publikaci *Tvořivá interpretace jako způsob poznávání literatury na základní škole* uvádí, že interpretace je převážně chápána jako rozumový proces vedoucí k odhalení estetických kvalit čteného textu. (Zítková, 2007, s. 63)

Ladislava Lederbuchová definovala funkce a cíle čítanek následovně: „Čítanka by měla výběrem textu, popř. výběrem úryvku z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem, celou svou strukturou konkretizovat osnovami určené učivo – ve složce poznávací, ve složce dovednostní, komunikační, a ve složce hodnotové či výchovné (především mám na mysli výchovu mravní). Svým obsahem by měla učitel i žákovi pomoci naplňovat funkce literární výchovy, a to nejen v procesu osvojování učiva: Celou svou strukturou by měla žákovi představovat funkce krásné literatury, především její esteticko-funkční potenciál, a v tomto smyslu provokovat a rozvíjet čtenářský zájem žáka, zkvalitňovat jeho čtenářskou kompetenci a utvářet jeho čtenářskou potřebu v souladu s kultivací žákova estetického vkusu.“ (Lederbuchová, 2004, s. 53-56)

Na základě výpovědí Zítkové a Lederbuchové je tedy potřeba zmínit a vyzdvihnout následující funkce čítanek:

- rozvoje osobnosti a schopností,
- motivační,
- sebevzdělávací,
- informační,
- transformační.

### **2. 3 Čítanky a RVP ZV**

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jenom RVP ZV) součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obsah tohoto oboru má komplexní charakter. Obecně je ale tvořen třemi vzdělávacími složkami, které se ve výuce navzájem prolínají, a sice: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

K funkci literární výchovy RVP ZV uvádí na straně 20, že se žáci v Literární výchově učí formulovat vlastní názory o přečteném díle. Dále je zde uvedeno, že žáci postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. (Národní ústav pro vzdělávání, ©2007)

V dokumentu RVP jsou nově zahrnuty očekávané výstupy, na s. 25-26 jsou konkrétně formulovány tyto výstupy:

- Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.
- Tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.
- Rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.
- Porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování. (tamtéž)

Ve všech očekávaných výstupech se promítají kompetence k učení, komunikativní kompetence, sociální a personální či občanské kompetence.

V našich dalších úvahách o funkcích a cílech čítanky a literární výchovy jako takové by nám měl posloužit právě RVP ZV. Tento dokument sice o čítankách obecně nepojednává, my budeme ale vycházet z vytyčených cílů a výstupů literárního vzdělání, které jsou pro nás

stěžejní pro tvorbu čítanek. Vzhledem k tomu, že je čítanka druhem učebnice, také ona by měla splňovat všechny výše uvedené funkce učebnic. Aby bylo primárních cílů literární výchovy efektivně dosaženo, je potřeba, aby čítanky mimo jiné také vedly žáka:

- k vyjádření jeho dojmů, pocitů, zážitků z četby (poslechu),
- ke schopnosti volné reprodukce textu, recitaci,
- k vlastní tvorbě literárního textu i výtvarného doprovodu,
- k tvořivé dramatizaci,
- k rozlišování umělecké a neumělecké literatury,
- k elementárnímu rozboru (interpretaci) literárních textů,
- k užívání základních literárních pojmů, rozlišení literárních druhů a žánrů. (Zitková, 2006, s. 13)

Nicméně jsme přesvědčeni, že pasáž věnovaná literární výchově v RVP ZV je velice strohá a autoři s tímto „tématem“ zacházeli velice úsporně - v Literární výchově 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. (Národní ústav pro vzdělávání, ©2007)

Za stěžejní sdělení považujeme především druhou část pasáže o rozvíjení základních čtenářských návyků a ovlivnění životních postojů, protože jako učitelé českého jazyka a literární výchovy přikládáme svému předmětu, daleko hlubší význam. Je potřeba poukázat na to, že literární výchova je jediným předmětem na základní škole, který si klade za cíl vést žáky ke čtenářské gramotnosti. Tento předmět ale také chápeme jako jediný předmět, jenž snaží se v žácích pěstovat zálibu a potěšení z četby knih a návyky potřebné k udržení celoživotního čtenářství. Přítomnost literární výchovy je zřejmá a nevyhnutelná ve všech předmětech, které se vyučují na základní škole. Je to právě literární a slohová výchova, která vede žáky k porozumění čteného textu nebo v nich pěstuje schopnost selekce důležitých a doplňujících informací. Hovoříme tedy nejen o mechanickém čtení v podobě dekodování sdělení pomocí slov, ale komplexní čtení se všemi souvislostmi, na kterém závisí další studijní výsledky všech žáků.



Je ale typické, že jsou v čítankových textech integrovány ostatní předměty? Podobnou otázkou jsme se zabývali při sestavování textů pro svůj sborník. Zřídka bývají v čítankách na základních školách zařazeny také odborné či populárně naučné texty např. přírodovědného charakteru související s odpovídající věkovou skupinou žáků a jejich kurikulem. V tomto směru naše *Válečná čítanka* nenabízela příliš mnoho alternativ, jak mezi válečnou poezií a prózu zapasovat texty přímo související s ostatními předměty. Proto jsme se snažili, aby byli žáci odkazováni do ostatních předmětů prostřednictvím úkolů a doplňujících otázek. Zcela logicky jsou žáci poměrně často nasměrováni na aktivity související s dějepisem, v doplňujícím textu můžeme také ale poměrně často objevit souvislosti s výtvarnou výchovou.<sup>1</sup>

## 2. 4 ŠVP: školní výstupy

Abychom o naši publikaci mohli hovořit jako o plnohodnotné učebnici, je potřeba, aby vznikala v souladu se Školním vzdělávacím programem (dále jenom ŠVP), jenž přímo realizuje požadavky RVP.

Vzhledem k tomu, že každá škola vytváří svůj vlastní ŠVP, je logické, že jsme při tvorbě naší učebnice vycházeli ze ŠVP základní školy, v níž pracujeme. Kritéria, která jsou na učebnice, podle nichž se na jednotlivých základních školách vyučuje, kladena, jsou velice obsáhlá, podobně jako výstupy, kterých musí být dosaženo.

*Válečná čítanka* se již od počátku svého vzniku ubírala směrem pouze doplňkové učebnice. To znamená, že není utvářena tak, aby se podle jejího obsahu dalo soustavně vyučovat. Také věkové rozpětí cílové skupiny, pro kterou je tato učebnice určena, je poměrně široké – celý druhý stupeň základních škol. Naším záměrem bylo vytvořit učebnici, která dovoluje, aby se k ní učitel vracel sporadicky a to za účelem ozvláštnění výuky, obohacení učiva či naplnění některých ze školních výstupů, kterých v běžné učebnici literární výchovy není efektivně naplněno nebo je pedagog nenachází vůbec. Výhodou takové publikace je, že není nutné, aby posloupnost textů přímo korespondovala s učebními osnovami, nebo aby docházelo k naplnění všech školních výstupů. Primárním cílem naší čítanky bylo vybrat text a vytvořit doprovodné úkoly tak, aby byli aktivizováni všichni žáci, rozvíjeli svoji tvořivost a samostatnost, ale především si utvářeli vlastní postoje a hodnoty a byli schopni je reprodukovat dále, ať už v ústní nebo písemné podobě. V tomto případě učitel funguje pouze jako regulující prvek vyučovací hodiny, ale veškerá iniciativa je směřována na žáky. Aktivity

---

<sup>1</sup> viz další kapitoly

k danému textu by neměly přesahovat limitující dobu jedné vyučující hodiny. Tedy vždy by mělo dojít k uzavření a vyřešení dané problematiky.

Výše popsaný princip a charakter naší publikace nám poskytuje možnost vlastní selekce výstupů, kterých bychom chtěli v danou hodinu dosáhnout. Seznamování s osudy autorů či charakteristikou daných literárních žánrů nebo časových období literatury proto přenecháváme regulárním učebnicím. Naším cílem není dosažení znalosti faktů, ale aktivního zapojení do vyučování a formulace svých vlastních názorů k četbě.

Dovolujeme si citovat další školní výstupy, o které naše učebnice usiluje, a jsou pro naši učebnici stěžejními:

- posílení čtenářské gramotnosti,
- reprodukce přečteného textu,
- nalezení tzv. velké myšlenky literárního díla nebo daného úryvku,
- výstižné vyjádření svých dojmů z přečteného či zhlédnutého díla,
- komparace literárního textu s filmovou adaptací,
- odůvodnění příčin dějových zvrátů na základě svých úvah,
- srovnávání jednoho tématu v různém pojetí,
- formulace svých vlastních názorů k četbě,
- samostatné nacházení originálních výrazů či postupů,
- výběr kvalitní četby,
- tvorba vlastního literárního textu.

Povinnou součástí základního vzdělávání jsou tzv. průřezová témata. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. V etapě základního vzdělávání jsou definována tato průřezová témata:

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

- Mediální výchova. (Průřezová témata, ©2007)

Naší kompetencí byla jak volba průřezových témat, tak také způsoby, kterými budou v naší čítance průřezová témata vyučována. Ačkoliv jsme usilovali o to, aby byla naplněna všechna průřezová témata, vzhledem k orientaci naší práce bude některým tématům věnován poměrně značnější prostor a pozornost.

Společným motivem a pojítkem všech vybraných textů je válka. Vyzdvihujeme proto především průřezové téma Osobnostní a sociální výchova s některými podtématy: rozvoj schopností poznávání, psychohygiena, kreativita, mezilidské vztahy, komunikace, hodnoty, postoje a praktická etika. Dále potom Výchova demokratického občana (občan, občanská společnost a stát, principy demokracie), Multikulturní výchova (kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, princip sociálního smíru a solidarity).

## **2. 5 Problematika čtenářské gramotnosti**

Pojem čtenářská gramotnost se v posledních několika letech dostal do podvědomí snad všech pedagogů a žáků. Obzvlášť v posledních letech je na čtenářskou gramotnost kladen veliký důraz nejen při tvorbě školních kurikul, ale také v nejrůznějších pedagogických výzkumech a srovnávaních. Zajímavostí tedy je, že sám pojem není v dokumentu RVP definován, dokonce ani uváděn. Definice čtenářské gramotnosti se různí a zdá se, že ustálené vysvětlení tohoto pojmu není zavedeno a neustále se proměňuje. Vzhledem k tomu, že neexistuje stabilní definice tohoto pojmu, je nám poskytnut značný prostor pro vlastní teoretizování.

Ačkoliv bychom k dané problematice jistě našli širokou škálu vysvětlujícího a podpůrného materiálu, pokusíme se vytvořit vlastní definici čtenářské gramotnosti na základě našich praktických i teoretických znalostí z výuky.

Na úvod je potřeba zdůraznit, že se jedná o náš čistě subjektivní názor a postoj k danému tématu. Jsme přesvědčeni, že čtenářská gramotnost nemůže být v žádném případě chápána jako pouhé čtení textu v technickém slova smyslu. Pokud hovoříme o čtenářské gramotnosti, je potřeba kladt důraz na to, že je text nejen správně čten, ale také správně chápán a spojován do nejširších souvislostí. Čtenářskou gramotnost chápeme jako komplex nejrůznějších dovedností, jež jsou rámcovány faktem, že čtenář nalézá v četbě nejen obohacení znalostní, ale také osobnostní; že mu četba samotná přináší potěšení a radost.

Je potřeba brát v potaz, že ne všechny děti mají zažitě čtenářské návyky z domova. Nezájem o četbu knih není problémem pouze dětského čtenáře, ale celé populace napříč všemi

věkovými kategoriemi. Jedná se tedy o komplexní problém a zlozvyk, který si mnozí z nás s sebou nesou již od dětství. „Platí také to, že pokud se u žáků hromadí rok za rokem tzv. „letní ztráta“ ve čtenářství, zaostávají během několika let za svými vrstevníky nejen v čtení, ale i v dalších oblastech vzdělávání. Dovednost vyrovnat se s náročnějšími texty zvyhodňuje i v dalším průběhu studia takto disponované žáky před těmi, kteří takovou dovednost postrádají. V pracovním životě představuje schopnost dobře číst jasnou výhodu především proto, že umožňuje svému nositeli snáze získávat nové poznatky, a ty zpracovat do svých poznatkových struktur. Platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky.“ (Čtenářská gramotnost RVP ZV, ©2010)

Zdá se tedy, že jedinou možnou cestou, jak tuto problematiku vyřešit a zamezit jí v dalším šíření, je snaha o nápravu tohoto problému už od útlého věku čtenářů. Domníváme se, že stěžejní je právě druhý stupeň. Mladší ročníky učí žáky správnému čtení a čtenářským návykům v běžném slova smyslu, teprve starší ročníky postupně žákům odhalují všechny možnosti, které jim literatura a četba knih přináší a poskytuje.

Právě proto, jsme přesvědčeni, že role učitele literatury má mnohem hlubší význam. Pedagoga tohoto předmětu považujeme za průvodce světem literatury. Působení pedagoga na své žáky může mít nedozírné následky v dalším vývoji čtenářské gramotnosti žáků. Je na učiteli, aby v poměrně krátkém časovém úseku dokázal ve svých žácích vypěstovat nejen zájem o literární díla, ale především, aby je naučil s uměleckými texty pracovat a využívat veškerých možností, které četba literatury přináší. Takových výsledků je možné docílit za předpokladu, že pedagog ke své práci přistupuje svědomitě a s literaturou jej pojí hluboké znalosti, ale také velice pevný vztah, jehož základy byly započaty právě na základní škole. Velice důležitou roli tedy sehrává osobnost učitele a jeho preference, ale také správná volba textů.

Na závěr teoretického oddílu této diplomové práce pouze dodáváme, že pokud chceme v žácích pěstovat čtenářskou gramotnost, je potřeba si nejdříve ujasnit svůj vlastní vztah k literatuře, najít oblast, ve které se dobře orientujeme a je nám nejbližší, a prostřednictvím správně zvoleného textu a vlastního entuziasmu předat lásku k literatuře dalším generacím.

### 3. HLEDÁNÍ SMYSLU A CÍLE LITERÁRNÍHO VZDĚLÁNÍ

Následující část naší diplomové práce lze považovat za jakousi teoreticko – praktickou stať. V příštích oddílech se hodláme zabývat smyslem a cíli, ke kterým by mělo literární vzdělání směřovat. Zároveň bychom se chtěli zaměřit na problematiku tradiční výuky a novátorského pojetí předmětu literární výchova na základních školách. V tomto případě hodláme vycházet z obsáhlé úvahy Pavla Janouška *S kanónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti*, již v roce 2011 publikoval v časopise Tvar.

Za praktickou část lze považovat obsáhlou část věnovanou adekvátnosti textů v některých čítankách. Vzhledem k výše zmíněné myšlence vytvoření vlastní čítanky, která stála na prvopočátku této diplomové práce, je zřejmé, že hodláme vycházet z čítanek, dle kterých jsme vedli výuku na základní škole. K dispozici tedy máme čítanky pro druhý stupeň z edice vydavatelství Fraus. Zároveň je tedy důležité předložit kritéria výběru textu a hodnocení čítanek, stejně jako poukázat na problematiku a demotivující elementy v některých učebnicích.

Na tyto kapitoly volně navážeme formulací vlastních kritérií výběru, hodnotovými prioritami, vizemi a východisky, ke kterým bychom se ve výuce literární výchovy chtěli ubírat.

#### 3. 1 ŠVP základních škol a setrvačná tradice výuky „literární historie“

Pro člověka je přirozené, že svoji současnost vnímá jako normální stav. Pokud se ale přece jenom pokusíme ohlednout do minulosti, nalezneme drobné, ale i zřejmé nuance ve formě výuky literatury. Diference ve výuce potom narůstá v přímé úměře s lety minulými. Čím hlouběji se tedy do literární historie vydáme, bude propast mezi současnou a minulou formou výuky narůstat. Není ale potřeba v našich úvahách zacházet do hluboké minulosti. Pokusíme se najít onu drobnou nuanci, která byla klíčová pro minulou generaci vyučujících i vyučovaných. Onu odchylku, od níž se v současné výuce postupně upouští, a která formovala tzv. tradiční literární výchovu dob minulých. Pavel Janoušek hovoří o této tradiční literární výchově ve své úvaze z časopisu Tvar. Také my budeme s tímto pojmem pracovat.

Tradiční literární výchovu vnímáme jako formu výuky, kdy má znalost literárních děl přednost před vlastní četbou a individuálními požadavky každého čtenáře. Pocity a prožitky z četby v tomto případě nejsou relevantní, protože díla upřednostňovaná tradiční výchovou

byla považována za esteticky hodnotnější. „Tradiční literární výchovu si tak lze představit jako štafetu, díky níž z člověka na člověka přecházejí ty informace o spisovatelích, literárních dílech a dějinách, které jsou v dané kultuře považovány za důležité, čímž je replikována nadosobní paměť určitého kolektiva vnímaného jako subjekt historie. Roli literárního vzdělance tak mohl naplnit pouze ten, kdo byl schopen paměť nabízenou učiteli převzít a dále předávat.“ (Janoušek, 2015, s. 11) Dovolíme si ještě citovat Janouškovu pasáž, kdy bagatelizuje vlastní myšlenku o tradiční literární výuce, a jejíž kodex v praxi přivádí ad absurdum: [...] důležitější bylo vědět, že Němcová napsala *Babičku* a Mácha *Máj* a být na tato dvě díla pyšný, než je skutečně přečíst. (tamtéž)

Nebývalo tedy výjimkou, že hodiny literatury v letech minulých nabíraly podobu spíše hodin dějepisu, kdy učitel žákům diktoval fakta o dílech a autorech těchto děl. Princip tradiční výuky tedy zahrnoval robotické učení seznamu literatury. Obsáhlý soupis „nejvýznamnějších“ literární děl, které bylo nutno znát, zapříčinil osvojení si pasivního přístupu k četbě a literární kultuře jako takové. Trvalo několik dekád, kdy se tyto smutné perspektivy literárního vzdělávání na českých základních školách začaly postupně proměňovat. Činná a účinná snaha pedagogů o oživení výuky a zapojení žáků postupně vede k jakési reformě a prvním pokusům o tzv. aktivní vyučování.

Klíčovou změnu v žalostné situaci a smýšlení o tom, jak by mohly být hodiny literatury situovány, přineslo rozšíření počítačových a internetových sítí na českých školách. Přemíra informací, snadná manipulace a rychlost jejich dosažení postupně vede k tomu, že také kantoři začínají upouštět od mechanického učení dat. I v poměrně skromné dotaci hodin určených k výuce čtení a literatury najednou tedy vzniká prostor k novým formám výuky a přístupu k výuce jako takové. Výše nastíněnou situaci považujeme za kořeny velké myšlenky o výuce formou hry, kolektivním diskuzím a učení literaturou, nikoliv učení literatury, jak tomu bylo doposud. Bohužel zidealizovanou vizi nadčasového přístupu postupně devalvují tato fakta. Myšlenka učení hrou nelze upřít tendence nadchnout a získat nové čtenáře a pěstovat v žácích čtenářskou gramotnost od úzkého školního věku. Bohužel se tato idea postupem času jeví sama o sobě jako velice naivní. I když se nový styl učení u dětí setkal s příznivou odezvou, bohužel není možné touto formou vést všechny dotované hodiny, aby bylo řádně naplněno školní kurikulum, a to i přesto, že byl dán školám i pedagogům poměrně značný prostor zrušením závazných uniformních osnov a přenecháním obsahu výuky jim samotným. Ačkoliv se od robotického učení postupně odvrací valná většina pedagogů, nelze mechanické učení z hodin vynechat úplně. Hravá forma, by dle našeho mínění, měla

následovat až po splnění jakéhosi cyklu, kdy žáci znají dostatek informací, aby byli schopni hravou formu ocenit a tyto hodiny jim byly nejen zpestřením výuky, ale také přínosem a podnětem k dalšímu vědění a touze znalosti prohlubovat. Počet čistě „hravých“ hodin a hodin výkladu by měl být přinejmenším v rovnováze. Pokud by tomu tak nebylo, žáci by začali nabírat dojem, že jejich povinností je ve škole se bavit, protože veškeré informace lze poměrně nepracným a snadným mechanickým postupem získat na internetu, což by vedlo k odmítání učení jako takového. Jsme přesvědčeni, že lze paměťovou výuku nahradit takovou formou vyučování, kdy jsou sice žákům předávána důležitá fakta, ale zároveň je jim učitel schopen poskytnout takové smyslově uchopitelné akce, které zákonitě v žácích vyvolávají následnou schopnost myslet, jež v sobě máme všichni hluboce kódovanou.

Dalším důležitým aspektem, jenž je nutný zdůraznit, je fakt, že ne všechny informace na internetu se zakládají na podložených skutečnostech. Nepřeberné množství dat, které jsou na internetu každodenně ukládány, v mnoha případech informační hodnotu devalvují nebo popírají úplně. Proto je nutné, aby si žáci důležité informace osvojovali již ve škole a byli tedy schopni efektivně s informacemi na internetu pracovat, tříditi je a zhodnocovat, a aby důležité vědomosti neklesaly na úroveň samozřejmosti. Ztotožňujeme se tedy se závěry Pavla Janouška o zachování osvojování kánonu jako důležité součásti literární výchovy, jež žáky vede k jakési optimální rovnováze nutnosti osvojovat si důležité informace, na jejichž základech je možné dále rozvíjet vlastní aktivity a iniciativu.

V současnosti nekonzistentní proces proměny výuky literární výchovy na základních školách pracuje s elementární myšlenkou, že žák už nemá být vychováván v to, co má číst, ale jak číst – často ale také k tomu, že má vůbec něco číst. (Janoušek, 2015, s. 16) Vzbudit v žácích zájem o literaturu a pomoci jim vypěstovat vztah k četbě, by mělo být cílem každého pedagoga. Dosažení tohoto úmyslu lze považovat za ideální naplnění pedagogova působení a odměnu v jeho snažení.

### 3.2 Čítanka jako demotivující prvek v hodinách literární výchovy

Stejně jako všechno ostatní, také čítanky podléhají nejrůznějším změnám ve svém vývoji. Nejčastější změnu požadavků na učebnice přináší především změna společenského uspořádání. Současná podoba čítanek se formovala především v 90. letech, kdy můžeme hovořit o jakémisi vzestupu v tvorbě učebnic. Právě po roce 1990 vzniklo několik desítek základních čítanek pro základní školy.

Jaroslav Toman k tomu říká: „Polistopadová liberalizace naší společnosti zbavená politického diktátu a spjatá s transformací školství a s rozmachem soukromého knižního trhu se promítla i do nevídané aktivity mnoha specializovaných vydavatelství učebnic. Tento boom v 90. letech významně ovlivnil tvorbu moderních alternativních čítanek pro 1. stupeň základní (obecné) školy.“ (J. Toman, 1997, s. 2) Ačkoliv autor článku svoji myšlenku zaměřil především na první stupeň základních škol, řečené platí samozřejmě i pro stupeň druhý.

Velký počet nově vzniklých čítanek nejrůznějšího uspořádání, charakteru, přístupů či realizací záměrů autora učebnice vyvolává potřebu stanovení kritérií pro hodnocení tohoto druhu učebnic. Kvantita povětšinou nekoresponduje s kvalitou, proto bylo nutné vyhodnotit učebnice kvalitní, obstojné a takové, podle nichž by nebylo možné vést soustavnou výuku. Je nutné podotknout, že kritéria evaluace čítanek musí být vnímaná jako nestabilní parametry, jež podléhají změnám spolu se školním kurikulem.

Pedagogický slovník čítanku definuje jako sborník vybraných textů. Na texty, které jsou shromážděny v jakýsi celek, lze tedy nahlížet jako na čítanku. Tento prostý fakt ale ještě nezaručuje předpoklad, že se bude jednat o čítanku kvalitní. Jak tedy volit text tak, aby odpovídal dané věkové skupině, korespondoval se školními osnovami a vhodně demonstroval probíranou látku, vedl žáky k prožitku z četby, rozvíjel jejich komunikační dovednosti, učil žáky poznávat a rozlišovat různé podoby českého jazyka a navrch všeho byl ještě schopen zaujmout dnešní poměrně náročnou generaci? Zodpovězení této otázky zdá se být největším a nejsložitějším problémem při návrhu nově vznikající učebnice literární výchovy.

Jsme přesvědčeni, že nelze stanovit přesné parametry, podle nichž by se při výběru vhodného textu dalo striktně postupovat, a už vůbec nelze tyto parametry považovat za konstantní. Každá generace čtenářů má jiné požadavky a od četby má různá očekávání, proměnlivá je také preference literárních žánrů. Dá se ale navrhnout jakési schéma jednotlivých kroků, dle kterých by měli autoři učebnice literatury při hledání vyhovujících textů postupovat. Co by tedy mělo předcházet výběru textu?



Ze všeho nejdůležitější je, aby byli tvůrci dobře obeznámeni s RVP ZV a jeho požadavky, které jsou na čítanky kladeny, a které by měly být čítankou reflektovány. Samotné selekci ukázek ještě musí předcházet jasné stanovení cílů výuky, tzn. jakých schopností, dovedností či znalostí by mělo být dosaženo nebo jaké postoje a hodnoty by si měli žáci konkrétní ukázkou osvojit. Východiskem pro stanovení cílů je právě RVP ZV, respektive ŠVP ZV.

Autory zvolené ukázky z umělecké literatury jsou prostředkem, který umožňuje realizaci literárněvědných cílů. Nejenže musí s těmito cíli trefně korespondovat, musí také ale jejich naplňování podněcovat a umožňovat. Tento aspekt musí být prvořadý a kritérium „aby ukázka žáky zaujala“ musí být podřazena didaktickým požadavkům. Ačkoliv je velice důležité, aby byl text pro žáky záživný, musíme brát v potaz, že prioritní je, aby byl funkční a pro žáky především přínosný. Ideální řešením se tedy zdá být takový zvolený text, který bude schopen žáky upoutat a zároveň bude optimálním způsobem umožňovat plnění všech cílů výuky. Je tedy možné provést anketu či dotazník, kdy by původci čítanek u konkrétní věkové skupiny žáků zkoumali preference dané věkové kategorie, dotazovali se na dojmy z četby konkrétních literárních ukázek nebo že by iniciativa ve výběru textu byla přenechána zkušených a činným pedagogům, kteří mají s čítankami bohatou zkušenost a vznikaly by tak učebnice sestavené dle konkrétních požadavků učitelů literární výchovy a jejich generace žáků.

### **3. 3 Kritéria hodnocení čítanek**

V následujících oddílech budeme vycházet především ze studie J. Zítkové z roku 2006 *Funkce čítanky v primární škole*, kde měřítko pro srovnávání vyhodnocuje a rozděluje do skupin následovně:

#### ***Kritéria obecná – specifické požadavky na obsah a didaktickou vybavenost čítanek***

1. Obsahová stránka:

- a) texty umělecky hodnotné,
- b) pestrost v zastoupení literárních druhů a žánrů,
- c) rovnováha mezi českou a světovou literaturou obsaženou v čítankách,
- d) přiměřený počet ukázek textů starší literatury (literárního dědictví) a literatury současných autorů.

## 2. Výtvarná stránka:

- a) zařazení originálních ilustrací do čítankových textů,
- b) citlivé propojení textů s ilustracemi.

## 3. Formální stránka:

- a) název zdroje ukázky,
- b) jméno autora ukázky spolu se základními informacemi o něm,
- c) slovníček cizích slov a jmen včetně vysvětlivek a výslovnosti,
- d) aparát méně známých reálií,
- e) jazyk originálního textu a jméno překladatele, pokud se jedná o překlad,
- f) elementární výklad literárních pojmů.

## 4. Výběrovost:

- texty různého rozsahu a náročnosti jako možnost volby pro žáky s rozdílnou úrovní čtenářských dovedností.

## 5. Sugestivnost:

- dostatek podnětů a motivace k dalším činnostem (individuálních i kolektivních),
- více alternativ, jak text uchopit (možnost recitačního přednesu, dramatizace textu či vlastní kreativity dotváření).<sup>2</sup>

## 6. Realizace didakticko-metodického aparátu:

- charakter otázek a úkolů,
- existence metodických pokynů pro učitele.

## 7. Uplatnění mezipředmětových i interdisciplinárních vztahů.

### ***Soulad mezi požadavky kurikulárních dokumentů a jejich reflexí v čítankách***

Každé kurikulum obsahuje přesné požadavky, jichž by mělo být čítankou dosaženo. Tyto postuláty nejsou realizovány pouze volbou samotného textu, ale především doplňkovými úkoly a otázkami, které nabádají s textem pracovat, určují směr, jímž by se vyučovací hodny

---

<sup>2</sup> Zítková uvádí, že je potřeba brát v potaz, že podnětnost čítanek nezávisí pouze na volbě textu, ale také na přítomnosti kvalitního didakticko-metodického aparátu. (J. Zítková, *Funkce čítanky v primární škole*, 2006, s. 4)

měly ubírat, a pomáhají žákům, ale také rovněž pedagogům, k efektivnímu naplnění nároků, kterých si školní kurikulum klade.

Kvalita čítanky tedy není určována pouze správnou volbou textu, jenž by byl vhodný pro danou věkovou kategorii žáků, pro které je učebnice určena. Hodnota čítanky závisí také na plnohodnotném didakticko-metodickém aparátu (otázky a úkoly), námětech v metodických příručkách pro učitele a pedagogy samotným. V konečném důsledku závisí především na osobnosti pedagoga a jeho schopnosti žáky zaujmout a nasměrovat je k efektivní práci s textem. Tento komplex kritérií považujeme za závazný k tomu, aby současné učebnice literární výchovy vykazovaly účinné naplnění požadavků kurikula.

### **3. 4. Výsledky dílčího evaluačního výzkumu – problematické rysy současných čítanek**

Při tvorbě návrhů našeho učebního materiálu předcházelo nezbytné prostudování a podrobná analýza dostupné literatury zaměřené na strukturu a členění dostupných učebnic a učebních publikací, teprve poté bylo možné provést dílčí evaluační výzkum, jenž byl zaměřen na problematické rysy současných čítanek. Výchozí a směrodatnou pro nás byla především publikace Miroslava Chráska *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. V našem případě bude našemu výzkumu podrobena čítanka pro 6. a 7. ročník vydavatelství Fraus, s nimiž jsme po čas naší práce bývali denně ve styku. Ačkoliv se jedná o největší učebnicové nakladatelství v České republice a svojí snahou o jakési novátorství a propagaci interaktivní výuky se pokouší být neustále o krok napřed před ostatními nakladateli učebnic, se kterými se v českých školách můžeme setkat, neshledali jsme tyto čítanky jako vhodný materiál, dle kterého by bylo možné vést soustavnou výuku napříč celým ročníkem. Naopak se nám stále častěji stávalo, že jsme pracovali s jinými doplňkovými učebnicemi nebo naopak vytvářeli vlastní alternativy na daná literární témata. Tento fakt postupně vedl k myšlence vytvoření vlastní doplňkové učebnice. Každý pedagog za svoji praxi vytvoří velké množství podpůrného materiálu. Bohužel mnohdy se tento materiál použije pouze jednou a potom upadá v zapomnění. Snažili jsme se předejít tomu, aby tato práce nakonec byla užitečná pouze jednou, a tak vznikaly první strany *Válečné čítanky*.

Stejně důležité ale bylo také zamýšlení se nad tím, proč se stále častěji ubíráme k tvorbě vlastních pracovních listů a regulérní učebnici odsouváme do pozadí. A tak jsme se pokusili vytvořit komplex všech aspektů, které jsme v učebnici Fraus shledaly jako rušivé elementy.

Rádi bychom zdůraznili fakt, že je náš výzkum zaměřen pouze na nedostatky čítanek vydavatelství Fraus. V našem výzkumu nebudou brány na zřetel silné stránky učebnice, jež v konečném důsledku jistě převládají nad jejími nedostatky, ale které v našem případě bohužel byly zastíněny drobnými defekty, které jsme ale největšímu vydavatelství na poli učebnic nebyli schopni akceptovat.

Na úvod bychom se chtěli zabývat *nedidaktickými, vizuálními aspekty* učebnice.

- Nevhodně volený formát:

Nezasvěceného pozorovatele nejdříve zaujme nezvykle velký formát, který ale neodpovídá velikost A4. V našem případě bychom raději volili velikost podstatně menší, abychom tak zabránili přemíře informací a obrázků na jedné straně, které působí rušivě stejně jako v případě námi zkoumané čítanky.

- Nedodržení jednotnosti textu, přemíra informací:

Autoři sice měli snahu o vytvoření jakéhosi vlastního systému s postranními čarami, za kterými většinou žáci nalézají nejrůznější zajímavosti a informace. Nápad sám o sobě se jevil jako správná volba, bohužel autoři ale volili na tyto statě vlastní velikost písma, kurzívu, tučná zvýraznění apod. Není tedy výjimkou, že čtenář potom na jedné dvoustraně nalézá různé velikosti písma, barevné rámečky s vlastními fonty a jejich parametry, které potom jako celek působí velice chaoticky a velmi ztěžují orientaci v textu i učebnici samotné. Více monotónní text by v tomto případě byl pro učebnici přínosnější.

- Velké množství obrázkového materiálu:

Každá z učebnic literatury tohoto vydavatelství má poměrně bohatou obrázkovou základnu. Bohužel nám ale smysl některých ilustrací a fotografií uniká. Autoři se jistě snažili o obsazení těch nejnámějších a nejpůsobivějších děl, jsme přesvědčení, že jejich záměrem bylo o jakýsi odkaz a spojnici s výtvarnou výchovou a dějinami umění. Samozřejmě je důležité, aby žáci znali např. obraz Michelangela Buonarrotiho *Stvoření Adama* (Čítanka pro 7. roč., s. 49). Obraz sice trefně dotváří a ilustruje text Ivana Olbrachta *O stvoření světa a člověka*, naneštěstí ale autoři svoji vizi o využití všech mezipředmětových vztahů v jedné učebnici nedokázali promyslet do posledního detailu. Nechávací tak značný prostor k tomu, aby se s těmito možnostmi každý pedagog vypořádal po svém. Nelze ale předpokládat, že literaturu učí pouze pedagogové a probování na kombinaci českého jazyka s výtvarnou výchovou (jako je tomu

v našem případě), proto postrádáme alespoň drobnou nápovědu k tomu, jak s každým obrázkem, ilustrací nebo zmínkou o známém malíři naložit, aby byl mezipředmětový vztah řádně naplněn.

- Nelogická posloupnost obrázků:

Zaujala nás také mnohdy paradoxní volba obrázkové materiálu, který se setkává na jedné dvojstraně. Konkrétně nás zaujala např. poměrně složitá a závažná abstraktní malba od Jiřího Anderleho s apelujícím názvem *Válka je nelitostná stvůra* na straně jedné (Čítanka pro 7. roč., s. 143) a jednoduchá fotografie hřebce na straně druhé. Nezodpovězenou otázkou zůstává, zda se jedná o záměr autorů o jakýsi vzájemný kontrast mezi doprovodnými ilustracemi nebo o nedomyšlený krok s velkým množstvím ilustrací, které se občas zdají být v učebnici rozmístěny bez logické posloupnosti nebo důmyslného promyšlení logičnosti. V tomto případě se nám jeví jako lepší volba obsazení spíše původních ilustrací nebo větší střídmosti ve volbě výběru obrázků.

- Obtékající text znesnadňující čtení žákům se specifickými poruchami učení:

Z hlediska pedagogického je ale potřeba zdůraznit ještě jeden negativní aspekt obrázků. Často se stává, že jsou obrázky umístěny uprostřed textu nebo do něj jinak zasahují a ten jej obtéká. Bohužel zde ale nastává to, že řádky a nové odstavce nezačínají v jedné rovině. Jsme přesvědčeni, že žákům se specifickými poruchami učení, jejichž počet na našich školách stále narůstá, může tento fakt velice komplikovat jak orientaci v textu, tak čtení samotné.

Řešením výše uvedených problému se zdá být volba uniformního textu a střídmost výběru dokreslujícího materiálu. Poměrně zajímavou pozicí obrázků se zdá být takové umístění na konci odstavce, které ale koresponduje s chronologií textu, kdy by obrázky neplnily pouze dokreslující postavení, ale také funkci jakéhosi podpůrného prostředku pro slabší čtenáře či právě žáky se specifickými poruchami čtení, a sloužily by tak ke snazšímu pochopení obsahu textu.

Tímto bychom rádi upustili od vizuální stránky učebnice a podrobili bližšímu zkoumání samotný obsah čítanky a její didaktickou vybavenost.

- Nepraktické specifické řazení textů:

Všechny čítanky určené pro druhý stupeň základních škol pojí mimo vizuální zpracování také posloupnost textů. V tomto případě se autoři nesnažili o chronologické řazení ukázek, ale

vytvořili vlastní systém kapitol s jednotlivými tematickými subkapitoly. Pro zajímavost jsou jednotlivé učebnice řazeny takto:

*Čítanka pro šestý ročník:*

#### MŮJ DOMOV

- ... a to je ta krásná země
- Otec vlasti
- Učitel národů
- Národ sobě
- Bejvávalo

#### ZA DOBRODRUŽSTVÍM

- V nebezpečí
- V zahradě, lese, na horách

#### NEVŠEDNÍ PŘÍBĚHY

- Ve škole, doma a mezi kamarády
- Ve škole fantazie

*Čítanka pro sedmý ročník:*

#### MŮJ DOMOV

- Chrám i tvrz
- Svatý Václave
- Žij pravdu
- Běh na dlouhou trať

#### BYLO, NEBYLO

- Odkud a kam
- Byl jednou jeden
- Ve zvířecím zrcadle
- V cizí zemi

#### CO NÁS ZAJÍMÁ

- O zvířatech a lidech
- O sobě navzájem
- Nápady literárního klauna
- O našich dětech
- O lidech a robotech

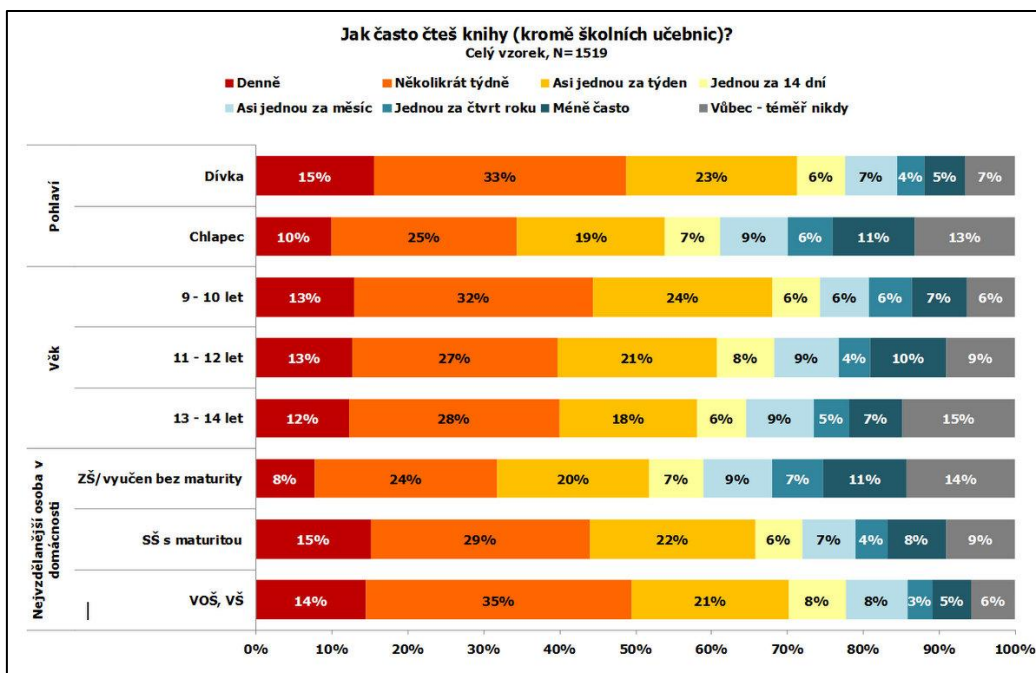
Teprve na posledních stránkách učebnice autoři zařadili kapitolu chronologické posloupnosti, kde je vytvořen seznam, v němž jsou jména užitých autorů abecedně uspořádána do logických řad podle období, ve kterém převážně tvořili (chybí zde ale odkaz na konkrétní stranu v učebnici). Ačkoliv se tato kapitola snaží vnést do celé učebnice řád, před velice specifickým uspořádáním textů bychom osobně raději preferovali řazení chronologické, aby žáci lépe rozuměli historickým souvislostem, v průběhu ročníku sledovali literární proměny v jednotlivých časových úsecích, ale především byli schopni orientovat se v době, ve kterých daný autor žil, tvořil, čerpal, hledal inspiraci apod. Důležité historické milníky měly vždy také velký dopad na proměnu literatury. Právě v důležitých událostech, jež utvářely dějiny lidské společnosti, hledají autoři inspiraci a čerpají z nich své náměty. Proto jsme přesvědčení, že také učebnice literatury by měly dodržovat chronologický řád, aby tak byly žákům podpůrnou pomůckou ve vytváření si jakési logické mapy historických souvislostí.

- Demotivující texty:

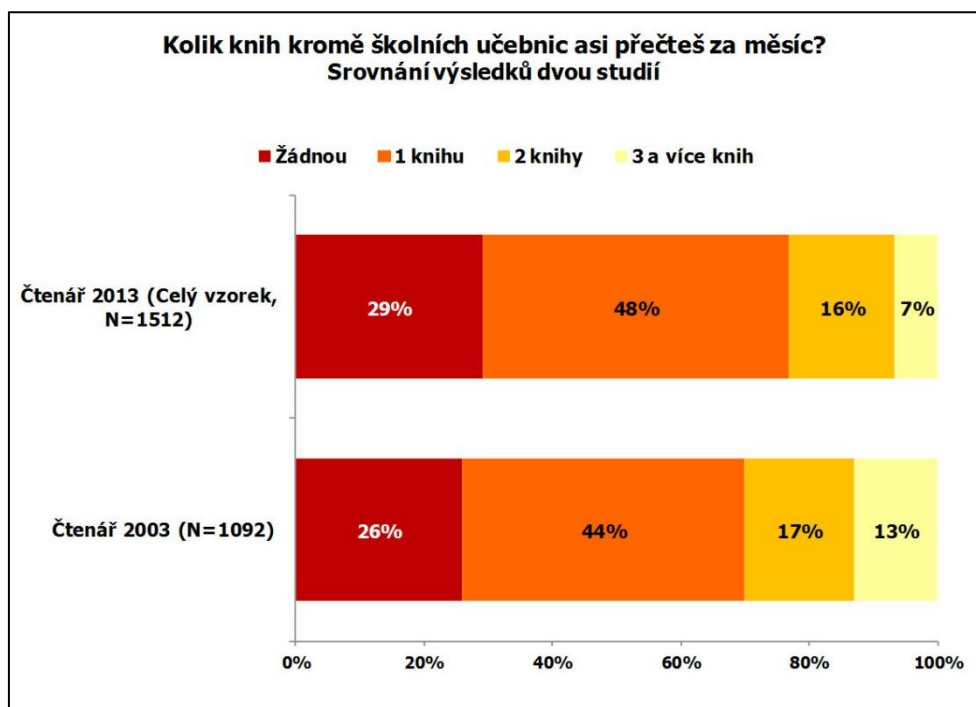
Čtenářství v posledních několika letech zažívá podstatný úpadek. Ztráta dětských čtenářů je zapříčiněna především rozmachem internetu, který nabízí podstatně rychlejší dostupnost informací a také velice snadnou a širokou škálu formy zábavy. V roce 2013 uskutečnila Národní knihovna ČR celostátní reprezentativní průzkum dětí školního věku se zaměřením na četbu a jejich vztah ke čtení, čtenářství, knihám a knihovnám. Průzkum byl zaměřen na problematickou cílovou skupinu, tj. děti ve věku 9 až 14 let. Celkem bylo dotazováno na 1 519 respondentů.

Výsledky tohoto výzkumu byly v mnoha ohledech alarmující:

- Čtení knih sice stále patří k zábavným činnostem trávení volného času českých dětí (47%), ale často je spojeno s nudou (pro 18% dětí je čtení knih nudné).
- Frekvence a délka dětské četby se mění se v průběhu roku (především podle volného času dítěte a podle nalezení té správné knihy, která dítě zaujme).
- S rostoucím věkem více vnímají děti význam četby knih pro vzdělávání (35 %).
- Třetina dětí čte knihy každý den, ale další třetina nepřečte za měsíc ani jednu knihu.
- Existují výrazné genderové rozdíly: dívky čtou častěji a déle (36 min chlapci/48 min dívky), 59% dívek považuje čtení za zábavné, u chlapců je to však pouze 37%.
- Jako nejsilnější důvod, proč děti nečtou knihy (či nečtou více), uvádějí nečtenáři a slabí čtenáři (tj. ti, kteří čtou maximálně 1x měsíčně) zejména, že je to nebaví (81 %) a dnešní doba jim nabízí spoustu zajímavějších aktivit, než je čtení knih (63 %). Třetím nejčastěji uváděným důvodem, proč nečtou více knih, je fakt, že všechno, co potřebují děti vědět, se dozvídají z internetu (44 % z dětí, které čtou maximálně 1x měsíčně). (Prázová, 2014)



Graf č. 1: Odpovědi na otázku "Jak často čteš knihy?" (zdroj: www.ikaros.cz, 2017-02-18)



Graf č. 2: Srovnání výsledků dvou studií (zdroj: www.ikaros.cz, 2017-02-18)

V čítankách Fraus zůstává společným tematickým celkem první kapitola věnovaná textům o domově. Právě tuto kapitolu, dle našeho subjektivního názoru, považujeme za nejvíce problematickou z hlediska demotivace mladého čtenáře. Jsou zde totiž převážně obsaženy texty pro mladého čtenáře velice nezábavné a mnohdy i těžko srozumitelné a tím pádem také



pro pedagoga těžko uchopitelné. Tento fakt je navíc umocněn tím, že jsou zde texty k daným tématům hojně zastoupeny (*Svatý Václav* – ukázka z 12. století, *První staroslověnská legenda o svatém Václavu*, *Z Kosmovy kroniky české*, *Z kroniky tak řečeného Dalimila*, I. Olbracht: *Ze starých letopisů*, A. Jirásek: *Praporec svatého Václava*; Čítanka pro 7. ročník, s. 17-24).

Jsme přesvědčeni, že touto četností v zastoupení textů stejného námětu, ale různé náročnosti vycházejí autorky L. Lederbuchová a E. Beránková vstříc jak učitelů základních škol, tak pedagogům na víceletých gymnáziích, pro která je tato učebnice také určena. Každý pedagog může podle požadavků a potřeb své třídy zvolit nejpříhodnější ukázkou a uspokojit tak individuální potřeby svých žáků. Ačkoliv tato možnost výběrů s sebou nese nejspíš mnoho výhod, uvítali bychom raději spíše četnost v zastoupení žánrů, byť třeba na stejná témata.

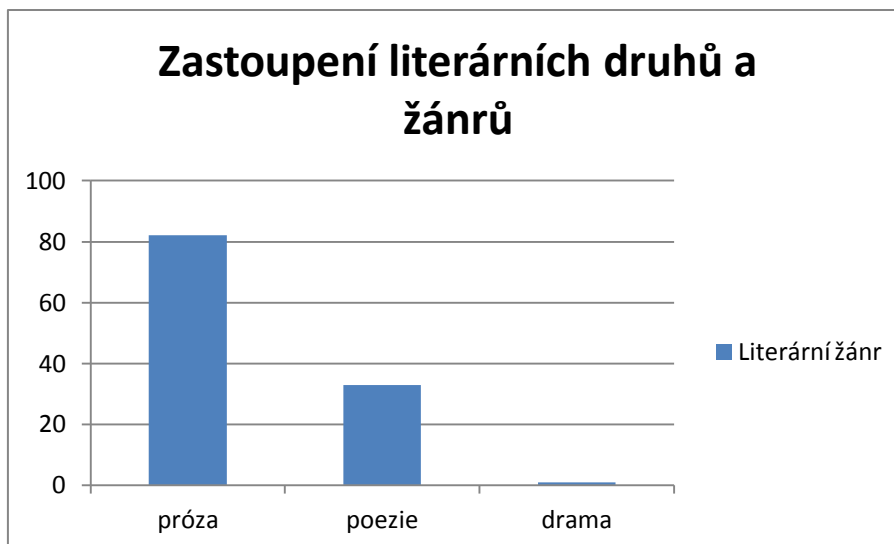
Ačkoliv je učebnice určena pro základní školy a také víceletá gymnázia, jsme přesvědčeni, že autorky koncipovaly svoji učebnici a vybíraly texty právě pro požadavky víceletých gymnázií. Z hlediska pohledu pedagoga na základní škole jsme tedy v této učebnici shledali několik dalších problematických rysů:

- Nepřiměřená délka některých ukázek:

Jak jsme již zmínili, v čítance je mnoho textů, jenž se liší nejen svým rozsahem, ale také náročností. Ačkoliv většina z vybraných textů odpovídá věkové skupině, našli bychom také texty delší než dva tisíce slov, jejichž přečtení by žákům zabralo jistě celou nebo valnou část vyučovací hodiny a na práci s textem by proto nezbyval čas. Nejdelším textem v čítance pro 6. ročník je ukázka *Zubří*, kterou tvoří celkem 2639 slov.

- Vysoká náročnost některých ukázek vzhledem k věkové kategorii.
- nezáživné ukázky.
- ukázky těžko srozumitelné.
- kombinace všeho výše uvedeného.
- nepoměr mezi obsahem prózy, poezie a dramatu.

Čítanka pro 6. ročník celkem představuje osmdesát dva prozaických textů, třicet tři ukázek poezie a pouze jedno drama. Konkrétně se jedná o veselohru z pera Jaroslava Vrchlického *Noc na Karlštějně*. Menší polovina v zastoupení poezie se nám sice zdá neadekvátní, každopádně odpovídá upadajícímu zájmu o básničku pubertální věkové kategorie.



Graf č. 3: Zastoupení literárních druhů a žánrů

- Disproporce v zastoupení žánrů (nejvíce uměleckého textu):

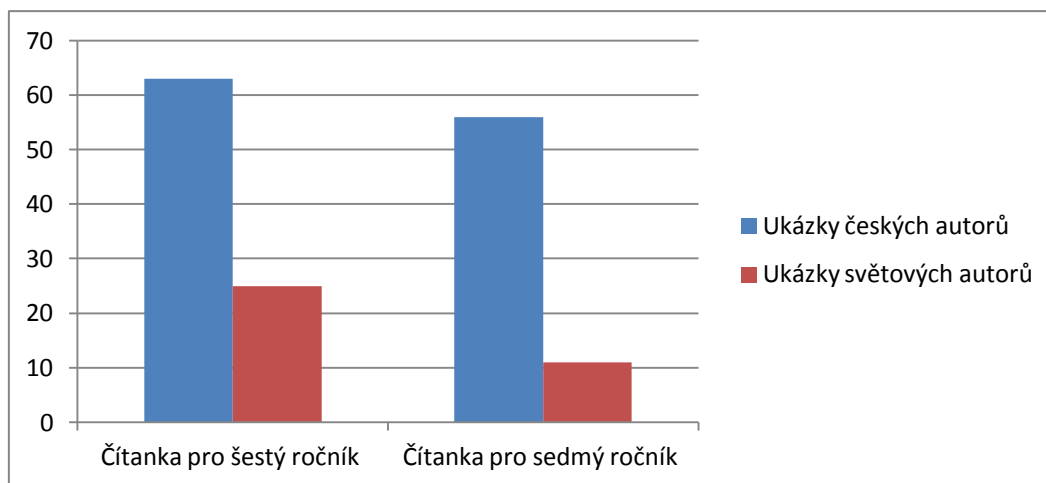
Čítanky obsahují nejvíce uměleckého textu, jsou zde ale také zařazeny ukázky z řad publicistiky, popř. oblasti populárně naučné. Z jednotlivých žánrů stojí za zmínku například různé typy pohádek (možnost komparace českých autorů pohádek s tvůrci světovými), pověstí a bájí nebo kroniky psané veršem či prózou, legendy, bajky, romány, dramata, fejetony, cestopisy, memoáry aj.

- Přemíra v zastoupení některého z žánrů na úkor žánrů jiných,
- nedostatek současných autorů,
- výrazné převládání českých autorů nad světovými.

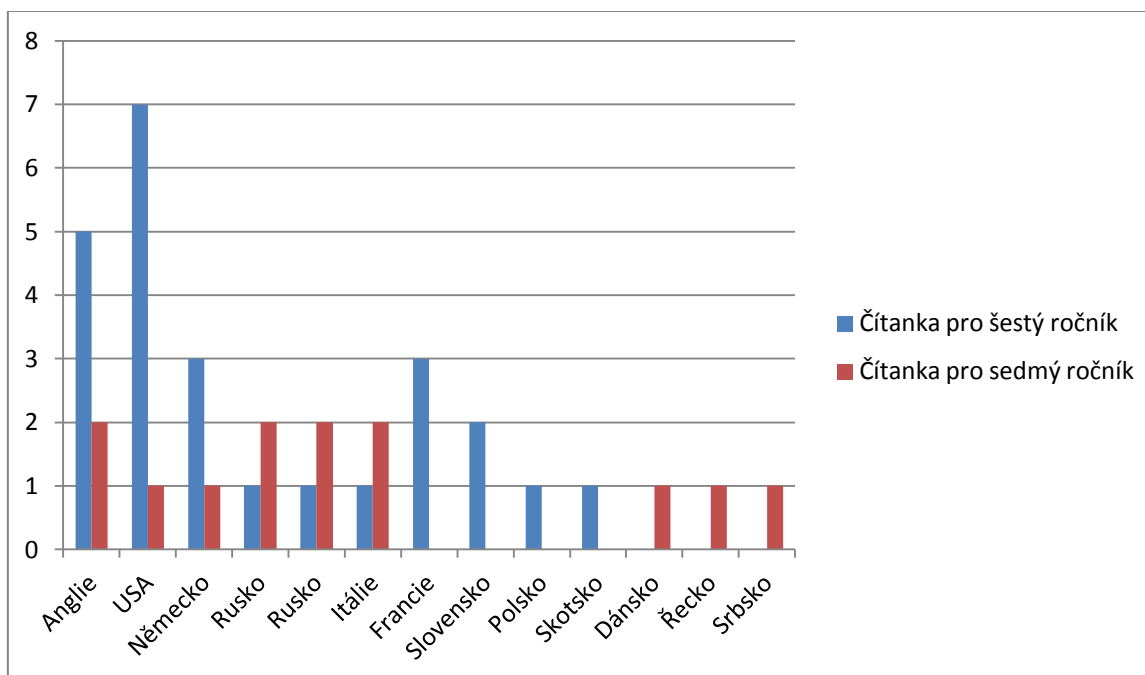
Všechny čítanky vydavatelství Fraus tvoří z velké části především texty od tuzemských autorů. Konkrétně v čítance pro šestý ročník je prezentováno osmdesát sedm různých jmen autorů. Z celkového počtu je pouze dvacet pět autorů jiné národnosti než české. To znamená, že na světové autory připadá pouze 28 % děl, z toho nejvíce autorů pochází ze Spojených států amerických.

V čítance pro sedmý ročník je tento nepoměr v zastoupení národností autorů ještě značnější. Učebnice je tvořena ukázkami šedesáti sedmi různých autorů. Zástupcům světové literatury připadá pouze 16 %. To znamená, že autorky zařadily do této čítanky texty celkem padesáti šesti českých autorů a pouze jedenáct zástupců světové literatury. Zajímavostí je, že v této čítance je vedena ukázka pouze jednoho amerického spisovatele, Roarka Bradforda. Všichni ostatní zástupci jiné než tuzemské tvorby jsou evropského původu a v tomto případě není

preferovaná národnost (dvě ukázky ruských autorů, dvě anglické ukázky, dvě italské, pouze jeden autor z Dánska, Srbska, Německa a starověkého Řecka).



Graf č. 4: Poměr českých a světových autorů v čítankách Fraus



Graf č. 5: Poměr národností světových autorů

Z hlediska didaktické vybavenosti postrádáme především tyto aspekty:

- Absence informací o autorech:

Ačkoliv čítanka obsahuje poměrně značné množství nejrůznějších metatextů, které doplňují texty výkladové (jedná se o doplňující informace, odkazy na doporučenou literaturu apod.),

postrádáme alespoň struční informace k vybraným autorům, u překladů není uveden jazyk originálu a s ním související jméno překladatele.

- Chybí abecedně seřazený jmenný rejstřík:

Snahou všech pedagogů je mimo jiné také naučit své žáky správně třídit a vyhledávat informace. V tomto ohledu postrádáme v čítankách klasický jmenný rejstřík obsažených autorů s odkazem na konkrétní stranu.

- Zbytečné umístění kapitoly ke klíčovým kompetencím a očekávaným výstupům podle RVP ZV:

Závěrečnou kapitolu o klíčových kompetencích a očekávaných výstupech podle RVP ZV považujeme v čítance za naprosto zbytečnou. Pro žáky daných věkových kategorií se jedná o odborný text, jenž je pro ně nesrozumitelný a bez hlubšího významu. Jsme přesvědčeni o tom, že by bylo daleko efektivnější zařadit tuto kapitolu do metodické příručky určené pro pedagogy.

## 4. VÁLEČNÁ ČÍTANKA PRO DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Následující kapitolu lze považovat za stěžejní část naší diplomové práce. V nadcházejících řádcích se hodláme zabývat okolnostmi vzniku naší vlastní učebnice literární výchovy, pokusíme se předložit vlastní kritéria výběru textu, která pro nás byla určující, nastíníme hodnotové priority, jež tímto výběr sledujeme a snažíme se žákům zprostředkovat nebo vize a východiska, která pro nás byla směrodatná.

### 4. 1 Cesta ke vzniku čítanky

První strany učebnice byly vytvářeny postupně během praxe pedagoga na základní škole. Prvotní myšlenkou nebylo vázání textů a vzniklého didaktického doprovodného textu v jakýsi logický celek. S přibývajícím materiálem a časem stráveným přípravou podkladů ale vzniká potřeba o uchování a vícečetného znásobení potenciálu vzniklých listů, právě tehdy začínají vznikat první stránky budoucí *Válečné čítanky*.

Od samého počátku jsme se snažili ubírat cestou pouze doplňkové učebnice. Naším cílem ani úsilím nebylo vytvoření učebnice každodenního užití ve výuce, naopak prioritní myšlenkou byl vznik pouze doplňkové čítanky, jež by směla být ve výuce využívána velice sporadicky, k ozvláštňování výuky, prohloubení znalostí problematiky nebo jako prostředek k předložení a dosažení cílů ŠVP, kterých jsme nebyli schopni s běžnou čítankou docílit.

Formu doplňkové učebnice jsme volili záměrně, protože jsme přesvědčeni, že tento typ čítanek skýtá širokou škálu benefitů jak pro autory a pedagogy, tak také pro žáky, jimž je určena. Výhody doplňkové učebnice vidíme především v tom, že poskytuje pro své tvůrce větší prostor v otázce novátorského přístupu, interakce ostatních předmětů nebo ozvláštňování běžné výuky prostřednictvím zhudebněných či zfilmovaných děl.

Ačkoliv jsme se snažili o propojení čítanky s celou škálou vyučovacích předmětů, velice zřejmě bude převládat interakce s výtvarnou výchovou. Čítanka vznikala z osobních potřeb a od samého prvopočátku byla uzpůsobena vlastním požadavkům a stylu naší výuky, i tento fakt lze vnímat jako určující k tomu, že dle naší čítanky nelze vést soustavnou výuku. Jako pedagogové českého jazyka a výtvarné výchovy jsme usilovali o souznění především těchto dvou předmětů, a to především z prostého důvodu dvojnásobného zhodnocení naší práce. Některé z textů volně navazují na téma výtvarné výchovy, jsou propojeny a navzájem se

doplňují (viz František Gellner a karikatura či Fráňa Šrámek a návrh vlastního antimilitaristického plakátu).

### 4.3 Čítanka šitá na míru

Při výběru textu jsme vycházeli z uniformních kritérií RVP ZV a ŠVP naší školy. Určující ale pro nás také byla vlastní měřítka a požadavky:

- Rovnováha mezi autory tuzemskými a zahraničními:

V předchozím evaluačním výzkumu jsme se přesvědčili, že není samozřejmostí, aby čítanky obsahovaly jak plnohodnotné texty českých autorů, které by bezpochyby žáci měli znát, tak také ukázka z řad autorů zahraničních. V naší čítance jsme usilovali o to, abychom předcházeli nápadné preferenci našich autorů nebo naopak.

- Zastoupení známých autorů i méně známých nebo současných,
- vyrovnanost mezi klasickými texty a méně známými ukázkami:

Ačkoliv jsme oba požadavky rozdělily na dvě skupy kritérií, oba dva výše uvedené body spolu korespondují. Jsme přesvědčeni, že jsou texty i autoři, kteří by měli žáci základní školy bezpodmínečně znát. Bohužel se ale jedná o díla notoricky známá, která se opakují téměř ve všech čítankách. Také my jsme některé ukázky, o nichž jsme přesvědčeni, že do této skupiny patří, vybrali pro naši čítanku. Nedovedeme si představit válečnou čítanku bez ukázky ze *Smrti krásných srnců* od Oty Pavla či *Heinovských nocí* od Karla Šiktance. Zároveň jsme ale usilovali o to, aby se žáci v čítance setkali s díly doposud neznámými, jež by je ale mohla oslovit natolik, že by se stala podnětem k další četbě, například *Loutkař z ghetta* od Evy Weaverové či *Ostrov v Ptačí ulici* od Uriho Orleva.

- Dětský hrdina:

Záměrně jsme volili velkou část ukázek, jejichž hlavní postavou je dětský nebo dospívající hrdina. Tímto jsme především sledovali vzbuzení zájmu v žácích přibližně stejného věku, zároveň jsme se snažili poukázat na problematiku dané doby a výhody současné generace. V každé z ukázek je ukryta velká myšlenka. Jsme přesvědčeni, že pokud tato myšlenka bude žákům reprezentována prostřednictvím a jazykem mladistvé osoby, bude pro žáky snáze čitelná a akceptovatelná. Dětský literární hrdina se pro své čtenáře stává postavou velice blízkou, žáci s ní dokážou soucítit, rozumí jejich myšlenkovým pochodům. Primární problémy pubertální generace válečného období se příliš neliší od problémů současných

mladých lidí. Také oni prožívali svoje první lásky a zklamání, měli svá tajemství a dobrodružství. Na rozdíl od generace současné do jejich životů zásadním způsobem vstupuje válka a s ní související okolnosti, jež fatálně ovlivňují jejich životy současné, ale mnohdy také budoucí.

V čítance by měl každý z žáků naleznout postavu sobě blízkou. Ať už je to zamilovaný Pavel z Otčenáškovy *Romea, Julie a tmy*, umělecky zaměřená, patnáctiletá Lina z knihy *V šedých tónech* Ruty Sepetysové či *Nabarvené ptáče* Jerzy Kosinkeho. V každém z dětských protagonistů díla spatřujeme klíčovou složku tematického plánu, protože je svými čtenáři vnímán jako rovnocenný a spřízněný partner, který napomáhá orientaci v jejich světě.

- Velká myšlenka:

Otázkou velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ se v Kritických listech zabývá Ondřej Hausenblas. Problematiku velké myšlenky osvětluje jako myšlenku, jež vyslovuje nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy, mezi nimiž je určitá hlubší souvislost. Za velice důležité považuje fakt, že porozuměním velké myšlenky se člověku vždy otevírá vhled do podstaty věcí a do zásadních souvislostí. (O. Hausenblas, 2001)

K tomu, abychom mohli správně určit velkou myšlenku, ke které bychom se danou ukázkou a vyučovací hodinou chtěli dopracovat, je potřeba porozumět svým žákům, zajímat se o ně a také trendy v současné literatuře pro mládež. Hausenblas nabádá pedagogiky literární výchovy, aby porozuměli světu svých dětí právě prostřednictvím současné literatury pro mládež. Je přesvědčen, že pomocí témat v knihách na pultech knihkupectví, lze také vyčíst životně závažné otázky mladé generace a velké myšlenky (kamarádství; osamělost; odvaha se projevit a nedostatek sebevědomí; krása a ošklivost; osudový okamžik – nehoda, setkání; koně a zvířata vůbec; problémy v rodině; (prázdninová) láska a problémy s ní; sexualita; ponížení; zrada; křivda; pomsta; vyrovnání (se) s neúspěchem; odhalené tajemství; soutěž; problémy ve třídě a partě; zrada přítele; opuštěnost; smrt; sebevražda; fyzický vývin; alkohol, drogy; revolta proti konvencím; počítač; všednodenní nebezpečí; strach; budoucnost – rozhodování a mnoho dalších). To, kvůli čemu bude třídě stát za to číst, budou životně důležité otázky a přitažlivé myšlenky, a ty vznikají přímo v životě dětí i dospělých. Knižky mohou čtenářům pomáhat, aby na své otázky našli různé odpovědi. (tamtéž)

Také naší snahou bylo, aby každý text v učebnici nesl svoji velkou myšlenku. Pomocí doplňujících otázek usilujeme o to, aby žáci svépomocí tyto myšlenky nalézali a chápali jako

určující k tomu, proč byla daná ukázka do čítanky zařazena. Pedagog by měl řízenou diskuzi žákům dopomoci k uchopení myšlenky a nalezení odpovědí na nejrůznější otázky šifrované v textu i zadané v didakticko-metodickém aparátu.

Hausenblas ve svém článku zároveň formuluje kritéria správného uchopení velké myšlenky. Při volbě textů do našeho souboru pro nás byly směrodatné tyto zásady:

- sledovat, co děti čtou i čím se baví jiným, a co v tom hledají,
  - sami jako učitelé mít načteno a napřemýšleno o přečtených dílech – čeho v životě dítěte se dotýkají, nač se tážou a odpovídají,
  - najít si kolegy, kteří se také snaží pracovat s VM,
  - hledat takové VM o literárních dílech, o literárním vývoji a o povaze literatury, které dávají žákovi možnost najít svůj zájem o četbu,
  - odlišit VM od pouhé poučky nebo od banality, která žáka už nevzrušuje. (Hausenblas, 2001)
- Neobyčejná hrdinství:

Zaměřili jsme se na hrdinu prostého původu a jeho drobná každodenní hrdinství. Snažíme se poukázat na to, že pod pojmem „hrdinství“ se nemusí nutně ukrývat neobyčejný čin, ale že lze slovem hrdinství pojmenovávat i některé věci, které dělá každý z nás během všedního dne, a jež se nám zdají být fádni a vnímáme je jako samozřejmost. Pokud se budeme dívat na hrdinství pouze jako na nějaký výjimečný neuvěřitelný čin, vyvoláme v nás samotných pocity, že něco podobného bychom nezvládli. Pokud ale uvěříme, že hrdinství lze vnímat jako drobná překonávání sebe samého, výrazně zvýšíme šanci, že se dokážeme v danou situaci zachovat správně, například dokážeme vyjádřit svůj názor a stát si za ním i za cenu nepříjemných následků (Jan Drda: *Vyšší princip*). Tímto se snažíme žáky přimět dívat se na sebe i své blízké méně kriticky očima a hledat drobná hrdinství i ve zdánlivě obyčejných lidech a činech.

#### **4. 4 Fenomén války**

Jak již samotný název sborníku napovídá, jakýmsi neviditelným pojítkem mezi texty v něm obsaženými je motiv války. Toto téma jsme si zvolili záměrně, skýtáme v něm poměrně bohatou možnost volby textu, zároveň vnímáme válečný námět jako poměrně atraktivní téma pro současného čtenáře jak z dětských řad, tak také z řad dospělých. První světová či druhá světová válka jsou události natolik stěžejní pro dějiny lidstva, ale i jeho další vývoj, že dokázaly formovat literaturu celého dvacátého a pravděpodobně také jednadvacátého století.



I v dnešní době se současní autoři k tomuto tématu neustále vracejí. V takto zaměřené literatuře můžeme nacházet důležitá morální ponaučení, ale také paralelu se strukturou dnešní společnosti, zároveň nás učí zabývat se myšlenkou osobního postoje vůči čtenému dílu.

Jsme přesvědčeni, že také dětského čtenáře druhostupňového věku by tato látka mohla zaujmout. Naše přesvědčení jsme postavili na faktu, že také počítačové hry, jejichž děj je zasazen do období světových válek, se těší stále větší oblibě, přičemž jejich hlavními příznivci jsou právě hráči mladistvého věku. Neustále vznikají nové filmy s válečnou tematikou, tematikou koncentračních táborů či národností diskriminace, které potom svojí návštěvností kin lámou rekordy. Také většina knižných bestsellerů na toto téma se dočkala podobně úspěšného filmového zpracování. Tematika války a všude přítomné smrti, jako by přitahovala diváky napříč celým světem, proto jsme také my volili v námi vybraných textech válečné motivy. Velice důležité pro nás ale bylo, aby čítanka nepůsobila monotónním, ponurým, tragickým nebo melodramatickým dojmem. Proto jsme usilovali o jakousi rovnováhu mezi texty vážnými a odlehčujícími.

I přesto, že všechny texty pojí v celek právě válka, nejedná se o ukázky ryze válečné, ale spíše o díla, jichž se válka přímo či okrajově dotýkala. Například *Józova Hanule* od Květy Legátové, jež pojednává o mladé medicce, která je donucena v zájmu vlastního utajení vdát se za prostého sedláka a ukrývat se v imaginárních Želarech. Dílo spíše pojednává o strastech a životě v bídě v zapadlé horské vesnici na moravsko-slovenském pomezí. Nebo poměrně zapomenutá povídka Oty Pavla *Sedm deka zlata* o Aloisi Hudcovi a olympiádě v Berlíně v roce 1936.

## **4. 5 Realizace čítanky**

### **4. 5. 1 Didaktické náležitosti**

- Správně zvolená ukázka:

Aby text v čítance podnítl žáka k vyhledání knihy a přečtení celého příběhu, je nezbytné, aby byla ukázka v učebnici vybrána opravdu důmyslně a promyšleně tak, aby žáka dokázala zaujmout. Zároveň by ale neměla prozradit více, než je nutné. Do poměrně omezeného prostoru k ukázce je proto nutné vždy vybrat takový úsek knihy, jenž v sobě nese hlavní myšlenku sdělení. Forma ukázky textu může být pro čtenáře jednak napínavá, gradující, může mít rychlý spád a živý děj, přímou řeč či obsahovat finální rozuzlení zápletky příběhu. Stejně důležité je také ale správně načasování konce textu. Ukázka by v žácích měla vyvolat touhu

po pokračování a měla by rozdmýchat jejich přirozenou zvědavost. Výjimečně se může jednat o zcela fádni text, jenž na první pohled není pro čtenáře příliš poutavý, ale v jehož obsahu je zachycena ústřední myšlenka daného díla.

- Řazení ukázek principem protikladu:

Usilovali jsme o to, aby řazení ukázek textu v čítance vytvářelo vzájemný protiklad. Posloupnost ukázek tedy není vázána datem vzniku nebo obdobím, k němuž se vztahuje. Hlavní roli při řazení textů sehrálo především podobnost tématu jednotlivých autorů napříč dekadami, ale především vzájemný kontrast zvolených ukázek. Tento princip pořadí ukázek se nejlépe osvědčil při výběru poezie. Například na jedné straně žákům předkládáme báseň *Přišli včas* od Vítězslava Nezvala, jehož tvorba této doby byla poplatná tehdejšímu politickému režimu. Na straně druhé potom následuje František Halas a jeho *Barikáda*, jež je laděna opozitně.

***Vítězslav NEZVAL: Přišli včas***

*Přišli včas jak vojska z legendárních kronik.*

*Zvítězili! Nyní sedí v hloučcích u harmonik.*

*Mají kouzlo ruských písní, jejich zvláštních tonik.*

*Ruce zdrsňely jim bojem, duši mají hebkou.*

*Pěticipá hvězda, jež jim vyšla nad kolébkou,*

*zvítězila za svět v boji s umrlčí lebkou.*

*Milují svůj domov s vřelou oddaností syna,*

*který zachránil svou matku v bitvě u Berlína,*

*pyšni na svou rodnou zemi, pyšni na Stalina.*

...

*Jejich světlé oči září nad osmahlou pleť.*

*Jsou tak lidští, chovajíce malé pražské děti.*

*Vybojovali nám mír – a teď jej s námi svěťí.*

**František HALAS: Barikáda**

...

*Němkyně Smrt Němkyně Smrt  
chodí oči upřeny k nebi a mává bateriím*

*Držte se Držte Držte do zničení*

*Vítězství je blízké*

*A náhle*

*Už jsou tadý Už jsou*

*tadý*

*Křik hrdla rozdírá a posel zaklíná se...*

...

*Salvy slávy Salvy slávy  
a soudruh kulometčik se  
usmívá...*

...

*mrtví z koncentráků káznic  
rozestaví hlídky  
k střežení budoucnosti*

*Ty východe hvězd pěticipých*

*Heinovské noci* Karla Šiktance dokonale korespondují a s básní Jiřího Koláře *Poslední dnové*. Ačkoliv oba básníci zpracovávají téma vypálení Lidic a sledují reálnou časovou osu této události, vychází z prostých faktů, každý z nich ke své básni přistupuje zcela odlišným osobitým přístupem. Zatímco Šiktancova báseň je vysoce emocionální, obsahuje velmi emotivní výjevy z běžného dne obyvatel Lidic, křestní jména obětí a myšlenkové pochody v posledních minutách jejich života, Jiří Kolář ke zpracování tohoto tématu přistupuje velmi racionálně a fakticky bez jakýchkoliv emočních pohnutek. Obě básně včetně doplňujících otázek jsou uvedeny v závěrečné kapitole.

Tento metodický postup byl aplikován také na prozaické texty. Například ukázka z autentického *Deníku Anny Frankové* versus fiktivní beletristická kniha Sharon Dogarové *Láska Anny Frankové*, jež se na základě dobových dokumentů pokusila zpracovat celý příběh z opačného hlediska – očima Anniny lásky, plachého a nemotorného Petra van Pelse. Dvě ukázky z obou knih ukazují proměnu citů mladé dvojice. Zvolili jsme zápis ze 14. února 1944, kde se oba zápisy výrazně liší (Anna hovoří o milostném splanutí, Peter nikoliv) a 17. února 1944, kde jsou si oba texty velmi blízké.

**Anna FRANKOVÁ: Deník Anny Frankové**

**Pondělí 14. února 1944**

Milá Kitty,

od soboty se toho pro mne hodně změnilo. Přišlo to takhle: Toužila jsem (a stále toužím), ale...o malý kousíček se mi přece jen ulevilo. Už v neděli ráno jsem si všimla (upřímně řečeno ke své velké radosti), že se Peter na mne ustavičně dívá. A docela jinak než obvykle. Nevím jak, nemůžu ti to vysvětlit, ale měla jsem najednou pocit, že přece jenom není tak zamilovaný do Margot, jak jsem si myslela. Celý den jsem se schválně na něj moc nedívala, a když jsem to udělala, vždycky mě pozoroval. A potom – ano, potom se mě zmocnil tak krásný pocit, že bych ho radši snad ani neměla zažívat příliš často [...]

**Sharon DOGAR: Láska Anny Frankové**

**14. února 1944: Peter truceje**

Pfeffer LHAL. Tvrdil, že jsem se mu omluvil, že jsem k němu byl včera drzý!!! To bych už se spíš omluvil Hitlerovi! Myslel jsem, že aspoň Anně můžu věřit, ale jenom se ochomýtá kolem a roznáší tyhle povídačky s ostatními. No co. Aspoň jsme s Papim měli šanci Pfefferovi povědět, co si o něm myslíme. Teď nechci nic jiného než být ve svém pokoji, nebo radši na půdě. Nechci nikoho z nich vidět. Všichni jsou tak strašně hloupi. Včetně mě.

**Anna FRANKOVÁ: Deník Anny Frankové**

**Čtvrtek 17. února 1944**

Nejdražší Kitty,

dnes ráno jsem byla nahoře, slíbila jsem paní van Daanové, že jim tam přečtu pár povídek. Začala jsem s „Eviným snem“, to se jim moc líbilo. Pak jsem ještě přečetla pár věcí ze Zadního domu, tomu se smáli na celé kolo. Peter taky chvílemi poslouchal (myslím jen to poslední) a zeptal se, jestli bych k němu někdy nepřišla a nepřečetla mu ještě něco. Řekla jsem si, že teď zkusím štěstí, přinesla jsem svůj deník a dala jsem mu přečíst kousek z Cady a Hanse o Bohu. Vůbec nedokážu říct, jaký dojem to na něj udělalo [...]

**17. února 1944: Anne je u van Pelsových a vysvětluje svoje pocity**

*Anne teď chodí pořád k nám nahoru. Slyším ji vedle v pokoji, jak čte Mutti. Slyším mumláni hlasu, ne jednotlivá slova. Líbí se mi poslouchat, když čte. „To je úžasné,“ ozve se Mutti, když Anne skončí [...]*

*„Já to nemyslela tak, že-„*

*Vejdu k nim.*

*„Rád poslouchám, když čteš,“ vyhrknu.*

*Tentokrát zrudne ona. „Nech toho!“ okřikne mě a rozběhne se pryč. Mutti nadzvedne obočí, ale Anne se za chvíli vrátí. „Tak si poslechni tohle!“ A dá se do čtení. Čte tak mírně a jasně, - nějak už poznám, že to jsou její slova. Že to ona uvedla tenhle příběh do života. Položím si hlavu na kuchyňský stůl a poslouchám. Je to o dívce, podobné jako Anne, která sedí venku na lavičce, na zahradě. Kolem prochází chlapec. Cítím, jak mi tvář na pažích začíná rudnout. Jsem rád, že mi nikdo nevidí do obličeje. Chlapci je sedmnáct. Oba hrdinové se začnou bavit a jejich slova mi zvoní v hlavě. „Copak vypadám, jako by se lidé měli bát se mnou promluvit?“ zeptá se dívka.*

*„Když tě teď vidím líp, myslím, že ani ne,“ odpoví hoch.*

*Napsala to o nás. Ten mladík v povídce jsem já – alespoň si to myslím. Anne pokračuje dál. Slova. Činy, slova, věci, které jsem řekl – věci, které řekla ona. Věci, které jsme spolu dělali. To všechno je pomíchané, překroucené a přetavené do slov, která mi teď čte. Nevím, co mám říct. Co dělat. Nechám hlavu položenou na pažích a poslouchám dál [...]*

Tímto postupem jsme chtěli žákům především ukázat, jak proměnlivá a různá literatura může být, že je ovlivňována a formována nejen vlivy okolního světa, ale také niternými prožitky každého autora. Stejně jako životní zkušenosti formují styl psaní svého strůjce, také čtenář bývá při četbě ovlivňován svými osobními prožitky. Pravděpodobně budeme vnímat například Holanovu poezii jinak v období bezstarostných studentských let, než o pár desítek let později. V poezii, ale také beletristických dílech, může každý ze čtenářů nalézat jiná poselství. Pokud se názory žáků na daný text různí a žáci jsou schopni své postoje objasňovat a obhajovat, znamená to, že četba ukázky splnila svůj účel. Touto metodou zároveň žákům předkládáme značný prostor pro srovnávání stylu psaní autorů či žánrů a jejich další literární preference. Řazení jednotlivých textů v čítance, včetně zdůvodnění tohoto pořadí jednotlivých dvojic vedle sebe uvádíme v tabulce č. 3. Tučně jsou zvýrazněny poetické texty, se žlutým podbarvením texty s navrženou moderní vyučovací metodou.

Tabulka č. 3: Řazení textů v čítance.

John Boyne: Chlapec v pruhovaném pyžamu	<b>Lenka Bezděková:</b> <b>Říkali mi Leni</b>		<i>Řazení vedle sebe především kvůli německé národnosti obou hlavních hrdinů knihy.</i>
<b>Vítězslav Nezval:</b> <b>Přišli včas</b>	<b>František Halas:</b> <b>Barikáda</b>		<i>Obě básně zpracovávají stejné téma, avšak jedna báseň je oslavou a druhá má opačné ladění.</i>
<b>Romain Rolland:</b> <b>Petr a Lucie</b>	Jan Otčenášek: Romeo, Julie a tma		<i>Oba texty pojednává o mladé zamilované dvojici, jejichž láska končí tragicky.</i>
<b>František Gellner:</b> <b>Perspektiva</b>	<b>Fráňa Šrámek:</b> <b>Raport</b>		<i>Obě texty se stahují k první světové válce.</i>
Arnošt Lustig: Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou	Jan Drda: Vyšší princip	Ota Pavel: Smrt krásných srnců	<i>Příběhy zdánlivě obyčejných hrdinů.</i>
Anna Franková: Deník Anny Frankové	Sharon Dogar: Láska Anny Frankové	<b>Ruta Sepetysová:</b> <b>V šedých tónech</b>	<i>Příběhy mladých lidí, kteří byli nuceni ukrývat se před koncentračním táborem ve stísněných podmínkách.</i>
<b>Josef Čapek: Před velikou cestou</b>	<b>Josef Čapek:</b> <b>Básníci imaginárních bolestí</b>	<b>Pavel Friedmann:</b> <b>Motýl</b>	<i>Básně z koncentračního tábora.</i>
<b>Eva Weaverová:</b> <b>Loutkař z ghetta</b>	Uri Orlev: Ostrov v Ptačí ulici		<i>Oba příběhy se odehrávají v židovském ghettu.</i>

<b>Laurel Holliday:</b> <b>Holocaust a válka</b> <b>očíma dětí ( Utajené</b> <b>deníky)</b>	Leon Leyson: Chlapec na dřevěné bedně		
<b>Voskovec a Werich:</b> <b>Co na světě mám</b> <b>rád</b>	<b>Vladimír Holan:</b> <b>Panychida</b>		
<b>Květa Legátová:</b> <b>Józova Hanule</b>	Korzy Kosinski: Nabarvené ptáče		<i>Oba hlavní hrdiny válka donutila opustit pohodlí domova a ukrývat se v divoké přírodě.</i>
<b>Jiří Kolář: Poslední</b> <b>dnové</b>	<b>Karel Šiktanc:</b> <b>Heinovské noci</b>	<b>Michal Hruža,</b> <b>Aneta Langerová:</b> <b>Plamen</b>	<i>Všechny básně zpracovávají téma vypálení Lidic.</i>
Ota Pavel: Sedm deka zlata			

- Ukázky děl, jež byla zfilmovaná:

Záměrně jsme usilovali o to, aby do našeho sborníku byly zařazeny texty, jež se staly předlohou k filmovému zpracování. Rádi bychom této skutečnosti využili v hodinách literární výchovy, kdy bychom po přečtení dané ukázky žákům stejnou kapitolu pustili ve filmovém podání. Žákům se tak nabízí možnost srovnání původního textu a mnohdy odlišné nebo neúplné interpretace filmové adaptace. Naším záměrem bylo vyzvednutí všech kladných možností četby knihy. Pro představu uvádíme díla a jejich autory uvedené v čítance (Tabulka č. 4), jež se dočkala filmového zpracování, a jejichž potenciálu by bylo možné předloženým způsobem v hodinách využít:

Tabulka č. 4: Literární díla a jejich filmové adaptace.

<b>Autor</b>	<b>Název díla</b>	<b>Režie</b>	<b>Název filmové adaptace</b>	<b>Rok</b>
<i>Květa Legátová</i>	<i>Józova Hanule</i>	<i>Ondřej Trojan</i>	<i>Želary</i>	2003
<i>Jiří Kolář</i>	<i>Poslední dnové</i>	<i>Petr Nikolaev</i>	<i>Lidice</i>	2011
<i>Karel Šiktanc</i>	<i>Heinovské noci</i>			
<i>Ota Pavel</i>	<i>Smrt krásných srdců</i>	<i>Karel Kachyňa</i>	<i>Smrt krásných srdců</i>	1986
<i>Arnošt Lustig</i>	<i>Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou</i>	<i>Antonín Moskalyk</i>	<i>Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou</i>	1965
<i>Jan Otčenášek</i>	<i>Romeo, Julie a tma</i>	<i>Jiří Weiss</i>	<i>Romeo, Julie a tma</i>	1959
<i>Jan Drda</i>	<i>Vyšší princip</i>	<i>Jiří Krejčík</i>	<i>Vyšší princip</i>	1960
<i>Anna Franková</i>	<i>Deník Anny Frankové</i>	<i>George Stevens</i>	<i>Deník Anny Frankové</i>	1959
<i>Markus Zusak</i>	<i>Zlodějka knih</i>	<i>Brian Percival</i>	<i>Zlodějka knih</i>	2013
<i>John Boyne</i>	<i>Chlapec v pruhovaném pyžamu</i>	<i>Mark Herman</i>	<i>Chlapec v pruhovaném pyžamu</i>	2008



- Ukázky z poezie, jejíž texty byly zhudebněny:

Obdobným způsobem jako u zfilmovaných děl jsme využili některých básní, které se dočkaly hudebního zpracování. Rovněž jsme usilovali o to, abychom žákům dokázali poskytnout různé hudební žánry a zaujali tak co možná nejširší spektrum posluchačů a naplnili mezipředmětový vztah s hudební výchovou. V sekci zhudebněných básní rozhodně nechybí dobová klasika z dílny populární dvojice Voskovce a Wericha s názvem *Co na světě mám rád* v podání Františka Filipovského. Současný populární proud moderní hudby je prezentován ukázkou textu Michala Hruzy a Anety Langerové s názvem *Plamen*, který se stal ústřední písní k filmu Lidice. Punková hudba je v čítance prezentována prostřednictvím básně *Perspektiva* od Františka Gellnera v podání Visacího zámku. Blues zastupuje v čítance Vladimír Mišík, jenž zhudebnil báseň Josefa Kainara *Stríhali dohola malého chlapečka* z roku 1946.

- Zařazení ukázek různého rozsahu:

Čítanka obsahuje ukázky textů různé délky, nejdelší ukázka však nepřesahuje rozsah dvou normostran (nejdelší ukázkou v čítance je text Oty Pavla *Smrt krásných srnců* s jedním tisícem třiceti osmi slovy). Maximální rozsah dvě normostrany jsme si zvolili jako limitující, abychom měli dostatečný prostor k tomu s textem pracovat a využít veškerý jeho potenciál (doprovodné otázky k textu, vypracování úkolů, poslech, filmová ukázka, vzájemné srovnání, diskuze apod.). Tento rozsah je zároveň v souladu s možnostmi a potřebami žáků se specifickými poruchami učení a zároveň učitelům poskytuje značný prostor k vlastnímu pojetí hodiny a přípravy aktivit k danému literárnímu tématu.

#### **4. 5. 2 Technické náležitosti**

- Správná volba písma kompetentní pro žáky se specifickými poruchami učení:

Jedním z nejdůležitějších kritérií správné čítanky je volba vhodného písma. Zaměřili jsme se na porovnání jednotlivých nejčastěji používaných forem písma – fontů, velikosti znaků, řádkování atd. Dle našeho názoru je velmi důležité, aby text učebnic byl snadno čitelný pro všechny skupiny žáků. Domníváme se, že by tvůrci učebních materiálů měli studijní materiály uzpůsobovat především skupině žáků se specifickými poruchami učení. Pro žáky bez těchto poruch volba typografie nehraje významnou roli a nijak neovlivňuje jejich studijní výsledky. Proto jsme se primárně snažili uzpůsobit text naší čítanky pro žáky se specifickými poruchami čtení.

Pro specifické poruchy čtenářských dovedností lze uvést velmi mnoho definic, pro ukázkou jsme vybrali, dle našeho názoru, ty nejdůležitější a nejdůležitější z nich. „Samotné slovo dyslexie je odvozeno z latinského lexis – řeč, jazyk a předpony dys, určující nedostatečnost této funkce.“(Bartoňová, 2007, s. 12)

„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Matějček, 1988, s. 21)

Mezinárodní dyslektická společnost tuto poruchu definuje takto: „Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným, nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem s dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“ (Bartoňová 2007, s. 13)

Dyslexie, jako jedna ze spektra specifických vývojových poruch učení, se projevuje potížemi při čtení. Objektivně může zhoršovat žákův výsledkový profil v edukačním procesu.

Jsme toho názoru, že právě Boerův font (dále pouze BF) je dobře čitelný, jak pro žáky s dyslexií, tak také pro žáky bez těchto specifických poruch učení.

BF je v porovnání s ostatními fonty v mnohém unikátní a odlišný, i když běžnému čtenáři některé z jeho předností mohou unikát. Tento font byl vytvořen právě pro specifické potřeby žáků se zhoršenou kvalitou čtení. Zásadní problém běžně užívaných fontů spočívá v tom, že obsahuje širokou škálu písmen, jež si jsou velmi podobná a dyslektici je mohou snadno zaměnit. Pro představu uvádíme nejtypičtější problémové dvojice písmen. Typickým problémem žáků s dyslexií je ztráta orientace v textu, zrcadlová záměna písmen či splývání některých znaků, např.:

**d/b, n/u, i/j** atd.

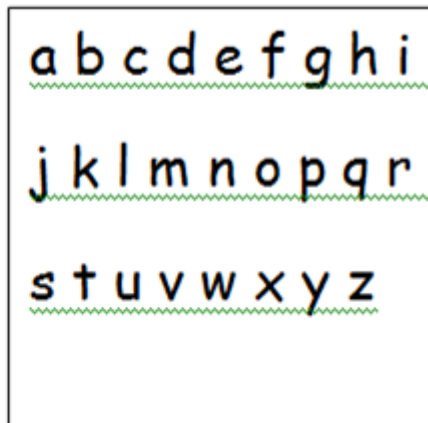
BF byl vytvořen holandským designérem Christianem Boerem, který se sám celý život potýkal s obtížemi při čtení. Svůj font proto vytvořil tak, aby se všechny užívané znaky od sebe navzájem výrazně lišily.

„BF je podobný písmu Comic Sans a na první pohled vypadá jako klasické patkové písmo. Pro dyslektiky jde ale o zásadní změnu. Písmo je jinak prohnuté a tvoří tak naprosto odlišné znaky – kupříkladu „b“ je prohnutější a nelze zaměnit s „d“. U jiných znaků byly prodlouženy některé části (například nožička u „h“, aby nedocházelo k záměně s „n“) či ke změně hloubky pronutí a výšce ukotvení znaku – to se týká písmen „v“, „w“ a „y“. Jednotlivé znaky jsou dál od sebe, aby text nesplýval, a navíc mají tlustší základnu, díky čemuž dyslektikům „nelítají“ po stránce.“ (Moje dyslexie, ©2015)

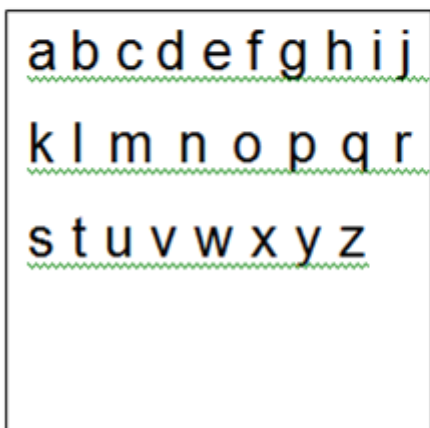
Pro porovnání dokládáme ukázkou tří nejběžněji užívaných fontů ve velikosti 20, a sice font Comic Sans MS, Arial a Times New Roman. Rovněž uvádíme také ukázkou BF pro vzájemnou komparaci těchto stylů a předností, které BF skýtá nejen pro dyslektiky, ale také pro ostatní čtenáře s celou škálou obtíží se čtením. Doporučujeme věnovat pozornost právě problematické skupině d/b, n/u, i/j a jejich odlišení pomocí opačného pronutí, kterého u ostatních fontů užito není.



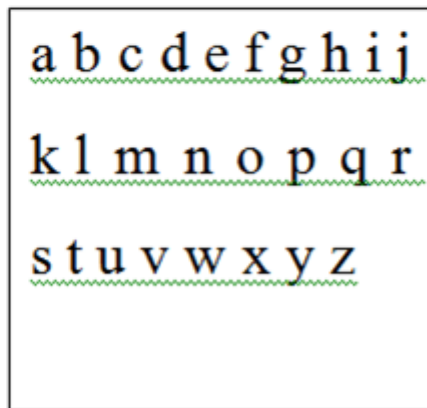
*Ukázka Boerova fontu*



*Ukázka fontu Comic Sans MS*



*Ukázka fontu Arial*



*Ukázka fontu Times New Roman*

- Jednotná typografie textu:

Pro naši čítanku jsme zvolili Boerův font, s typickým řádkováním 1, 5 řádku. Tento font hodláme striktně dodržovat, aby text působil střídavým dojmem, zároveň ale hodláme užívat běžných zvýraznění a odlišných velikostí, aby text čtenáři nesplýval a nepůsobil jednotně (Tabulka č. 5).

Tabulka č. 5: Užitá typografie

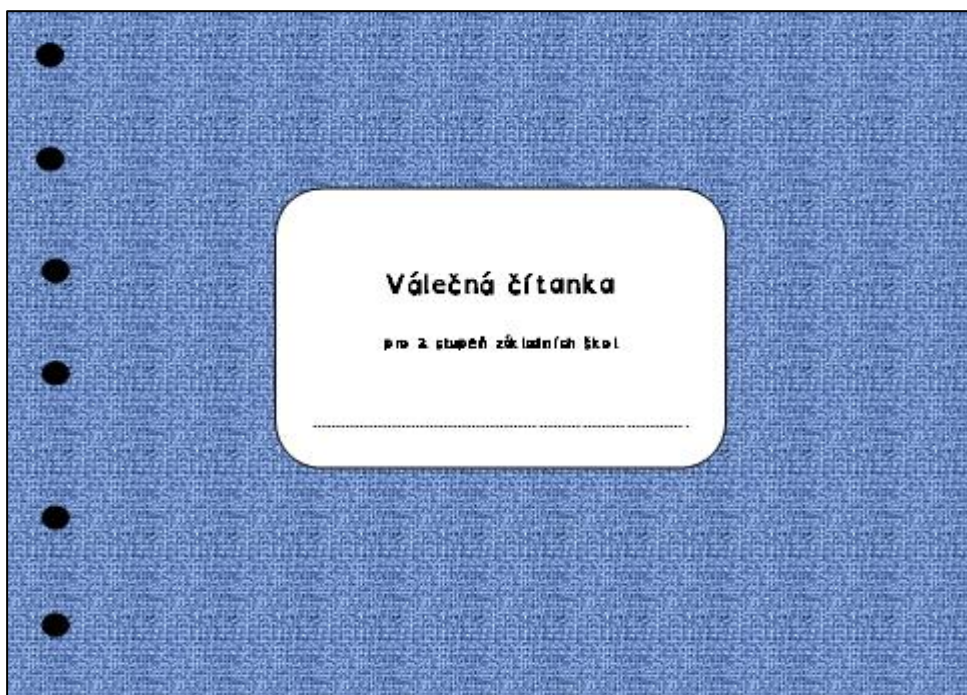
FONT	VELIKOST PÍSMO	ZVÝRAZNĚNÍ	URČENÍ
OpenDyslexicAlta	10	Žádné	běžný text ukázek, otázky k ukázkám
<b>OpenDyslexicAlta</b>	<b>11</b>	<b>Tučné</b>	<b>názvy ukázek a jména autorů</b>
<i>OpenDyslexicAlta</i>	<i>10</i>	<i>Kurzíva</i>	<i>životopisné údaje o autorovi</i>
<i>OpenDyslexicAlta</i>	<i>9</i>	<i>Kurzíva</i>	<i>slovník cizích slov, výslovnost cizích slov a jmen</i>

- Formát:

Pro naši čítanku jsme volili poměrně netradiční formát B5 s tím, že by orientace dokumentu byla horizontální. Čítanka by tak nabírala dojem sešitu či zápisníku a zároveň se tak vymanila z běžně užívaných formátů učebnic. Tento „notesový“ efekt jsme vybrali zcela záměrně, rádi bychom totiž, aby tuto doplňkovou učebnici žáci vnímali jako svůj vlastní zápisník pocitů a postřehů z četby. Právě z toho důvodu je za každou ukázkou v čítance řazena volná strana pro postřehy čtenářů a plnění zvláštních úkolů. Ačkoliv by učebnice pravděpodobně zůstávala ve škole a nebyla žákům běžně k dispozici a vraceli se k ní pouze sporadicky a to pod vedením pedagoga, rádi bychom, aby měl každý ze studentů možnost vzít si po ukončení školní docházky *Válečnou čítanku* s sebou k dalšímu studiu.

Pracovní sešity na prvním stupni jsou zcela běžným prostředkem vyučování a doplňkovým materiálem ke každé učebnici. Ať už se jedná o pracovní sešity na procvičování

vyjmenovaných slov či násobilky, popř. pro nácvik správného psaní, také druhý stupeň by měl mít své pracovní sešity pro rozvoj čtenářství žáků staršího věku základních škol. Naší vizí je vytvoření jakéhosi čtenářského a kulturního deníku zároveň, k němuž by se žáci směli vracet i v pozdějších letech na střední škole a byly mu i nadále nápomocny v dalším studiu.



Obrázek č. 1: Přebal „Válečné čítanky pro 2. stupeň základních škol.

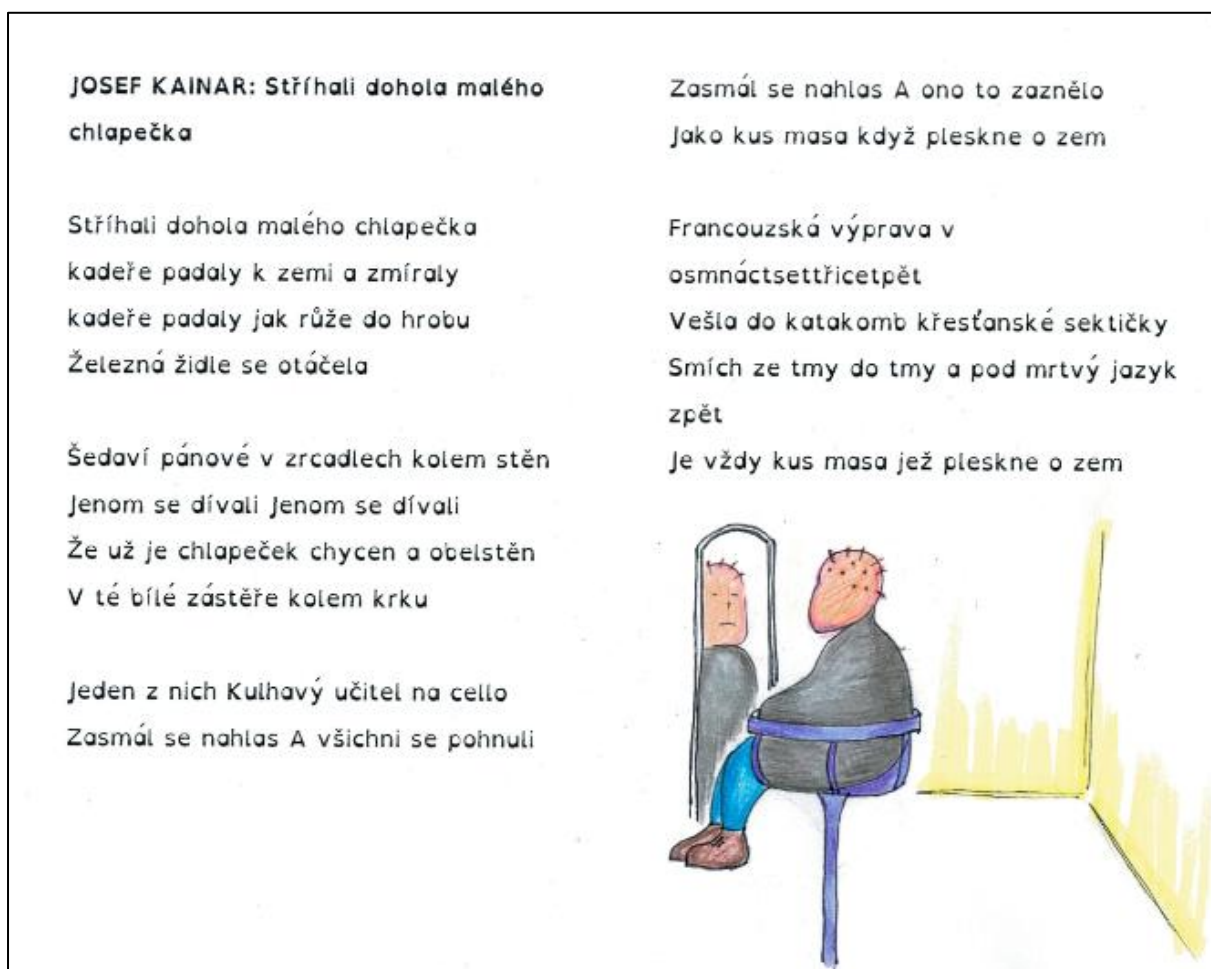
- Forma vazby čítanky:

Rádi bychom i nadále ponechali čítanku ve formě volných listů svázaných k sobě kroužkovou vazbou tak, aby bylo možné s listy manipulovat, ale především je rozšiřovat o další materiály, pracovní listy, doplňkový a doplňující podklady, zajímavosti a podobně. V tuto chvíli naši čítanku považujeme za počátek poměrně obsáhlého celku, který bude, doufáme, nabývat s našimi léty školní praxe.

- Uniformní obrázky:

V návaznosti na výše uvedené výtky k přemíře obrázkového materiálu, které v konečném důsledku mohou působit spíše jako rušivé a rozptylující elementy, jsme se rozhodli, že pro naši čítanku vytvoříme vlastní uniformní jednoduché ilustrace, které by měly mít spíše odlehčující charakter. Část textů pojednává a zpracovává závažná témata, proto jsme volili

jednoduché obrázky mnohdy nápadně připomínající piktogramy, abychom hlavní myšlenky nikterak nedegradovali, ale zároveň je žákům jednoduchou malůvkou zlidštili a přiblížili. V návrhu vlastní jednotné ilustrace jsme usilovali o seberealizaci a pokusili se zúročit naši výtvarnou praxi, aby jednobarevný text s černobílými fotografiemi autorů nepůsobil příliš unyle a fádně.



Obrázek č. 2: Ilustrace k básni Josefa Kainara Stříhali dohola malého chlapečka.

- Prostor pro vlastní iniciativu žáků:

Velice rádi bychom v naší čítance realizovali nápad s volným prostorem u každé dvoustrany s tím, že by zde žáci měli volné místo pro vlastní poznámky, poznatky či ilustrace. Smyslem tohoto řádku není pouze zápis informací z výkladu pedagoga nad rámeček uvedeného textu, ale právě prostor pro osobní uchopení podstaty textu a osobního prožitku každého čtenáře. Zde je nutné konstatovat, že zápis nemusí být pouze ve formě slov či prostého textu, může být zaznamenán formou barvy, přirovnání k běžným věcem, melodiím apod. Takto vzniklé zápisy je posléze možno chápat jako zajímavý materiál (soubor dat), který byl získán nenásilnou,

netestovací formou a pedagog z něj může posoudit, jak uvedené texty působí na čtenáře určité věkové skupiny. Na základě těchto informací lze dále s uvedenou čítankou pracovat. Je možné z ní určité typy textu vyjmout, popřípadě nahradit jinými. Tento sběr dat později napomůže ke zkvalitňování skladby učebního materiálu v čítankách tak, aby korespondoval s vývojem čtenářství společnosti (statistika o tom, který žánr upřednostňovaly různé generace, např. 40. léta patří Rychlým šípům Jaroslava Foglara, fenomén dívčích románů od Lenky Lanczové v 90. letech minulého století apod.).

Učebnice by sice nemohla sloužit pro vícero generací, nabírala by ale jakousi podobu čtenářského deníku, který v poslední době bývá na školách často opomíjen, zároveň by také mohl plnit funkci podpůrného materiálu v dalším studiu ve vyšších ročnících, protože svojí formou vazby by bylo možno neustále doplňovat další strany, pracovní listy a jiné materiály.

#### **4. 5. 3 Podpůrné didaktické prostředky**

Při vytváření doprovodného materiálu ke zvoleným ukázkám jsme vycházeli z vlastních potřeb a zároveň hledali inspiraci v běžně dostupných čítankách. Z námi neznámého důvodu některé učebnice úplně postrádají text se základními informacemi o daném autorovi či abecední rejstřík se jmény uvedených autorů. Rozhodli jsme se o tyto doplňující didaktické materiály náš sborník neochudit, naopak bychom rádi seznamy doplňovali a rozšiřovali s novými texty.

- Metatexty k daným autorům:

Ke každému textu přikládáme černobílou fotografii daného autora s krátkými životopisnými údaji, významnostem k jeho další tvorbě či názvy ostatních děl. I když je čítanka brána jako zvláštní a specifický druh učebnice neměl by jí být odepřen primárně edukační účel a potenciál. Jsme přesvědčeni, že čítanka by měla být tvořena jak ukázkami z děl, tak didakticko-metodickými aparát, ale rovněž také výkladovými texty k rozšiřování a prohlubování znalostí žáků.

- Abecední rejstřík:

Stejnou vzdělávací funkci rovněž plní abecední rejstříky na konci učebnic. Tento aparát neslouží pouze k přehlednosti a zjednodušení orientace v publikaci, zároveň by měla žáky vést k samostatné práci a schopnosti vyhledávat a třídit informace, popřípadě vědět, kde a



jakým způsobem mohou požadované informace získat. Jmenný rejstřík řazený abecedně je tedy nedílnou součástí naší učebnice, i přes neustálé aktualizace dat.

- Slovník cizích slov.
  - výslovnost cizích slov a jmen.
- } Obojí realizováno vždy na konci strany pod čarou.

#### 4. 5. 4 „Novátorský“ přístup

Vzhledem k tomu, že jsme často vytvářeli pomocný materiál formou pracovních listů, rozhodli jsme se je zařadit také do našeho sborníku. *Válečná čítanka* má tedy lehce rozdílný ráz než ostatní učebnice literatury, se kterými se v praxi běžně setkáváme. Pro tyto pracovní listy, které jsou v publikaci spíše ozvláštňením běžného charakteru čítanky, jsme volili nejběžněji užívané metody pro práci s textem a ověření si, jak žáci dané ukázce rozumí. Zároveň jsme ale volili takové postupy, s nimiž se nám z pozice pedagoga nejlépe pracovalo a zároveň na něj žáci uměli nejlépe reagovat a ocenit jej.

Čítanka byla tedy postupně doplněna o pracovní listy s následujícími metodami:

- Metoda cloze-testu:

Tato metoda, která se běžně užívá v práci se zahraničními studenty pro ověření jejich znalostí, nám se ale v hodinách literární výchovy také velmi osvědčila. Hodiny věnované metodě cloze-testu (dále jenom C-T) nabíraly rozdílný charakter než výuka s běžným textem a žáky práce s neúplným sdělením velmi bavila.

C-T je užíván jako prostředek k porozumění textu. Jeho předností jsou dobré diagnostické vlastnosti, také proto může být užíván jako výzkumná metoda nejen pro pedagogy různého stupně vzdělávání, ale také při výzkumech samotných. I přes veškeré klady, jež tato metoda skýtá, bývá C-T opomíjen a jeho užití nemá v českém školství velkou tradici, ačkoliv existuje už více než šedesát let.<sup>3</sup>

Princip C-T je velmi jednoduchý. Pracuje se souvislým textem, ve kterém jsou některá slova vynechána. Úkolem žáků je tato vynechaná slova doplnit do chybějících míst správným výrazem tak, aby jimi zvolené slovo logicky navazovalo na daný text. Žáci jsou následně hodnoceni na základě počtu správně doplněných výrazů. Za správně doplněné slovo jsme vždy

---

<sup>3</sup> Za autora metody cloze-testu je považován W. L. Taylor, který tuto metodu poprvé publikoval v roce 1953 v časopise *Journalism Quarterly*.

považovali také synonymní výrazy, jež správně dotváří text z hlediska gramatického i významového.

Při tvorbě pracovního listu je důležité zvolit jednodušší text s příběhem, přičemž je možné vynechávat slova každé n-té pozice, to znamená, že prázdné místo je vždy za fixním počtem slov anebo lze vynechávat slova námi zvolená (jako v našem případě). Prázdné místo je označeno následujícím způsobem \_\_\_\_\_, přičemž je důležité, aby tato mezera byla vždy stejně dlouhá pro absenci nápovědy žákům. Níže je uvedena upravená ukázka z knihy Evy Waverové *Loutkař z ghetta* (s. 72-73)

### **EVA WAVEROVÁ: Loutkař z ghetta**

*Stalo se to v ulici Ciepła. Byl jsem plně ponořený do přemýšlení o tom, jak nejlépe překvapit Ellie. Zahnul jsem za roh a zastavil se v půli kroku. Dva polští policisté a voják wehrmachtu tam zadrželi postarší ženu s velkým proutěným košíkem.*

*„Stehenbleiben! Stát!“ Žena ztuhla.*

*„Co máš v tom košíku, ženská?“ křikl na ni pohrdavě jeden z policistů polsky.*

*Košík vypadal těžký. Žena měla na sobě tmavý kabát, který visel na její vyhublé postavě jako stan. Z tváře jí číšela hrůza. Připomínala \_\_\_\_\_, jež v panice hledá, kudy utéct. Najednou jsem uslyšel doktorův klidný, rozvážný hlas.*

*„Ale pánové, čas utíká a tahle milá paní určitě spěchá, aby se dostala domů před zákazem vycházení a uvařila nějakou večeři.“*

*Všichni – policisté, voják, žena i já – jsme stáli, jako by nás udeřil blesk, a oči všech \_\_\_\_\_ se obrátily k doktorovi a ke mně.*

*Den předtím jsem zohýbal drátek do tvaru brýlí a připevnil jsem je na doktorův malý loutkový obličej. Brýle mu dodaly na vážnosti a autoritě a pyšně*

jsem ho ukázal Ellie. A teď najednou laskavě oslovil lidi, kteří zavraždili mého dědečka, jako by to byla ta nejpřirozenější věc na světě.

„Co to má znamenat?“ vyštěkl voják. Doktorovi však strach \_\_\_\_\_. Neviděl smrt mého dědečka a dál si udržoval profesionální přístup.

„Dovolte, abych se představil. Jsem doktor Pipeta a dokážu svými léky vyléčit téměř cokoli. Chcete se podívat do mé tašky?“ Přísahám, že jsem v tichu, které nastalo, slyšel, jak mi \_\_\_\_\_ srdce. Vojákův výraz se změnil. Stejně jako počasí na jaře se nedokázal rozhodnout, kterým směrem se dát. Měl šedomodré oči, teď vytřeštěné překvapením, a zpod přilby mu vykukoval krátký pramínek skoro světlých vlasů. Jeho obličej měl měkké rysy,

drobný nos i ústa a velmi bledou, skoro \_\_\_\_\_ pleť. Ale v mých představách jeho kůže náhle \_\_\_\_\_. Roztrhá mě na kusy hned a tady? V duchu jsem si vybavil své zlé sny o vojácích, měnících se v krysy. Po zádech mi stékal pot a hlava se mi zatočila, jako bych jel v parku Krasiňských na kolotoči. Pokaždé mi pak bylo dlouhé hodiny zle. Báł jsem se, že \_\_\_\_\_. Pak jsem uslyšel zvláštní \_\_\_\_\_, a když jsem se podíval, vojákova ústa se stáhla do jakési \_\_\_\_\_ a ze rtů mu vycházelo cosi jako kašlání. Ten voják se \_\_\_\_\_. Koutkem oka jsem si všiml, že postarší žena využila okamžiku a s košíkem přitisknutým k prsům odcházela ...

- Metoda tvůrčího psaní - dva různé úhly pohledu:

Hodiny literární výchovy se dají celkem dobře propojit se slohovou výchovou v hodinách českého jazyka. Sloh bývá poměrně často opomíjen především z problematického pohledu pedagogů na kritéria hodnocení, který se v mnohém různí. Takto se zrodila myšlenka vést žáky k tvůrčímu psaní a vzbudit v nich zálibu v četbě knih, ale také ve vlastní tvorbě. Texty v čítance povětšinou po sobě následují tak, aby vytvářely jistý kontrast. Této skutečnosti jsme využili také při metodě nahlížení na totožný text různými úhly pohledu.

Celkem dobře nám jako příklad posloužily výše uvedené ukázky z knih *Deník Anny Frankové* a *Láska Anny Frankové* od Sharon Dogarové. Přímo na přečtených pasážích jsme demonstrovali nazírání a vnímání skutečností očima dospívající dívky a pubescentního hochy, jež dohromady svedou nešťastné okolnosti doby a sblíží je navzájem. Obě knihy velice osobitým způsobem přibližují život v úkrytu, ale také každodenní útrapy i rostoucí city mezi mladými lidmi, jež jsou pod neustálým dohledem dospělých.

Na oba články jsme volně navázali následující ukázkou z knihy Ruty Sepetysové *V šedých tónech* (s. 9).

### **RUTA SEPETYSOVÁ: V šedých tónech**

Zatkli mě v noční košili. Když o tom tak přemýšlím, určitých náznaků jsem si všimnout mohla. V krbu se pálily rodinné fotografie, matka pozdě v noci zašivala nejlepší stříbro a šperky do podšívky kabátu a otec se nevrátil z práce. Můj mladší bratr Jonas se pořád vyptával. Já taky, ale asi jsem to odmítala přijmout. Až později mi došlo, že matka s otcem chtěli odjet. Neodjeli jsme.

Odvezli nás.

Bylo 14. června 1941. Už v noční košili jsem seděla u stolu a psala dopis sestřenici Joaně. Otevřela jsem nové slonovinové psací pouzdro s tužkami a pery, které jsem dostala od tety k patnáctinám. Otevřeným oknem nad stolem proudil do místnosti večerní vzduch a záclona ve větru tančila ze strany na stranu. Cítila jsem konvalinky, které jsme s matkou před dvěma lety zasadily.

Milá Joano. Nebylo to zaklepání. Ze židle mě zvedlo naléhavé bušení na dveře. Šla jsem se podívat do chodby. Matka se opírala o zed' naproti zarámované mapě Litvy s očima zavřenýma a tváří staženou úzkostí, kterou jsem u ní nikdy neviděla. Modlila se.

„Mami,“ ozval se Jonas a škvírou ve dveřích vykukovalo jeho oko, „ty neotevřeš? Vždyť nám rozmlátí dveře.“ Matka se ohlédla a uviděla nás oba s Jonášem vyhlížet z našich pokojů. Pokusila se o úsměv. „Ale ano, broučku, otevřu. Přece je nenechám ty dveře rozbít.“

Následující ukázkou jsme zvolili záměrně kvůli stáří hlavních protagonistů, které navíc pojí stejný životní osud, ale především kvůli počtu vedlejších postav, jež jsou v ukázkě zmíněny – matka Liny, její otec a mladší bratr Jonas, popř. sestřenice Joana, o kterých se čtenář mnoho nedozvídá, a proto mají žáci značný prostor rozvinout ve své tvorbě jejich další osudy a osobitým způsobem se pokusit zaznamenat také jejich pohled na příchod nacistické policie během všedního večera 14. června 1941. K tomuto účelu slouží volná strana řazená v souboru za koncem každé ukázky.

- Metoda tvůrčího psaní – vlastní dokončení příběhu:

Další z námi zvolených metod vhodných k oživení literární výchovy a přivedení žáků k tvůrčí práci s textem je metoda dokončení příběhu v čítance. Pro usnadnění práce doporučujeme, aby učitel spolu s žáky vytvořil tak zvanou příběhovou mapu (Story map), jež by žákům pomohla k vytvoření struktury narativního textu ukázky. Stejnou cestou by žáci také svůj autorský text směli rozdělit na menší části a usnadnit si tak poměrně složitý úkon. Příběhová mapa by po zkompletování v jeden celek tvořila souvislý text.

Tato metoda je zaměřena na rozvíjení kreativity žáků a zároveň je vede ke schopnosti správného vyjadřování. Pro tuto metodu jsme zvolili následující postup. Vzhledem k tomu, že je čítanka určena pro žáky staršího školního věku, budou žáci pracovat samostatně s ukázkou v čítance. Pro tuto metodu jsme zvolili ukázkou textu *Květy Legátové Józova Hanule* (s. 33) s otevřeným koncem. Je možné, aby žáci od počátku pracovali každý sám nebo byla ukázka přečtena společně. Následuje samostatné dokončení příběhu na volnou stranu v čítance. Poté je možné dobrovolně prezentovat vlastní verze příběhu. Na závěr hodiny by byl konec původního příběhu přečten učitelem. Je možné diskutovat o tom, který závěr by žáci preferovali a proč.

## **Květa LEGÁTOVÁ: Józova Hanule**

Přestože mně Joza nijak neubližoval, spíš naopak, žila jsem v neustálém napětí. Sužovaly mě předtuchy. Co když je všechno jinak? Co když jen stravuji svou bývalou nadřazenost lékařky? Co když ji vyjídám jak miskou?

Jednou se objeví dno, nastane hodina pravdy, hulvát v mém muži bude odhalen.

Zatím ještě hrajeme starou hru na lékařku a pacienta. Nejistota se však vznáší ve vzduchu jako zvonek, který chvílemi zacinká.

Naštěstí úsměv, s nímž přichází domů, mě stále varuje. Vzteká mě. Uráží. Azor mu za něj olizuje ruku.

Když se svléká k mytí, jeho sešíváný hrudník mě bodá do očí. A jeho oči pokryté prachem!

Šedá.

Tu barvu nesnáším.

Vychytralá polotma.

Běločerň, černoběl.

Občas se rozhrne a na dně se objeví modrý krystal.

Co všechno lze nenávidět!

Jednoho dne bude odhalen. Popravdě řečeno, nemohla jsem se dočkat.

\*\*\*

Pak se to stalo. Rozbila jsem petrolejku, jediný zdroj světla v naší chalupě.

Vypadla mi z rukou, když jsem ji brala z police.

Střepy mi ležely u nohou, měla jsem pocit, že slzí, protože se kolem nich dělala kaluž.

„Jozo, rozbila jsem petrolejku,“ vyškrtla jsem ze sebe, jako by to neviděl.

[...]

- Poslechová četba:

Literární výchova si klade za cíl vést žáky k porozumění textu. Stejně jako je důležité, aby žáky čtenému textu rozuměli a vnímali jeho sdělení, měli by žáci být schopni porozumět ukázce, již nemají fyzicky před sebou, ale je jim čtena jinou osobou. Pro tuto „metodu“ není nutné volit žádný zvláštní text, učitel si může vybrat sám kteroukoliv ukázkou v publikaci dle svého uvážení a záměru. Po přečtení úryvku by měl mít připraveny otázky k ověření toho, že žáci daný text chápou, včetně hlavní myšlenky a sdělení.

Je možné mít k tomuto účelu připravenou zvláštní knihu a sporadicky se k ní vracet. Jsme přesvědčeni, že by bylo vhodné volit takovou publikaci, která obsahuje různé příběhy nevelkého rozsahu. Rádi bychom doporučili konkrétní knihu, již jsme tímto způsobem také využívali – Laurel Holliday *Holocaust a válka očima dětí (Utajené deníky)*, která vyšla v roce 1955 k výročí padesáti let od konce druhé světové války.

- Logická posloupnost příběhu:

Princip spočívá v tom, že je ukáзка rozstříhána na několik částí, které jsou v čítance seřazeny nahodile. Úkolem žáků je text si přečíst samostatně a seřadit ukázky tak, by dávaly smysl. Touto metodou vedeme žáky ke správnému porozumění textu, samostatnému řešení problémů či schopnosti obhajovat své vlastní postoje. Níže uvedená ukáзка pochází z knihy Lenky Bezděkové *Říkali mi Leni* (s. 7-10).

## **Lenka BEZDĚKOVÁ: Říkali mi Leni**

Dnes dopoledne se na mne paní učitelka zase zlobila. Psaly jsme do svátečních sešitů slohovou úlohu Naše rodina. Nanečisto jsem to měla vypracované dávno, jen jsem to teď krasopisně opisovala. Paní učitelce jsem to taky předtím četla, takže věděla, že to píše takhle:

Paní učitelce se to však nelíbilo, když jsem jí to četla, a chtěla, abych napsala:

Maminka řekla: "Podívej se, Leni, Rul uctívá otcovu památku zdviženou pravicí! To je árijský pozdrav. Ty jsi ještě maličká a nevíš, že je to nejvyšší čest člověka, je-li árijské krve, a je-li nadto Němcem. Nic není kromě Německa! Postav se vedle Raula!" Tak jsem se postavila, ale ruce jsem měla dole. Babička se začala třást a potom si musela sednout do křesla a hrozně naříkala. Pořád volala: "Ty můj synáčku!"

Ale maminka byla zticha a pak okřikla babičku, že se to nesluší a že se to teď nedělá. A babička pořád: "Ty můj synáčku!"

Potom chtěla pohladit Raula, ale on se jí vytrhl a utíkal pryč. Mne babička hladit nechtěla, ale bylo mi jí líto, jak tam v křesle plakala, proto jsem si k ní sedla na zem a dala jí hlavu na koleno a ona potom přestala volat tatínka a začala mne hladit a říkala: "Ty má holubičko!"

Pocházím z městečka Herrstadt v západním Německu. Babička říká, že už tu bydlíme dávno, že již její pradědeček tady žil, jenomže bydlil v domě na náměstí. Jsme tedy starousedlá rodina, jak se říká těm, kdo zde přežili už i první válku, která prý nebyla tak hrozná. Pro nás však byla také zlá, protože v ní padl můj dědeček Leopold Freiwald, který byl hodinářem.

Válka je nejstrašnější věc na světě, bere matkám syny a z dětí dělá sirotky.



Já si nemohu pomoci, ale já - už jsem na tatínka asi zapomněla. Zdá se mi jako bych ho viděla jen jednou. Stál ve dveřích pokoje ve vysokých botách a povídal: "Tak tohle je naše Leni?"

Potom zase odešel a boty zněly na schodech: klap-klap-klapy-klap.

To už musí být tuze dávno. Potom jednou maminka pověsila nad stůl tatínkův obrázek a do růžku zastrčila nějaké zelené listy pod černý flór a řekla: "Tatínek padl."

Můj bratr Raul - teď už je mu čtrnáct pryč, vyskočil od stolu a zvedl ruku šikmo před sebe a měl docela rovné prsty a ruka mu nepadala dolů. Moc jsem se tenkrát divila, že to vydržel tak slouho stát.

Jsem hrdá na to, že můj tatínek byl německý hrdina. Já však na to vůbec hrdá nejsem, já bych tisíckrát raději přála tatínkovi, aby byl živ a mohl si číst z těch krásných knih se zlatými ořízkami, které babička denně urovnává a oprašuje na poličce. To však bych přála každému muži, který se nevrátil, nejen našemu tatínkovi.

Tenkrát jsem vůbec neplakala, ani mi nebylo do pláče, ale dnes při té úloze najednou ano; vzpomněla jsem si na babiččin nárek a začala jsem místo věty Jsem hrdá... psát Válka je nejstrašnější věc...Paní učitelka se na mne zadívala přes brýle a zeptala se zlostně: "Co nepíšeš?" Neodpovídala jsem a setřela jsem si slzy.

Babička Matylida žije s námi, totiž s mou matkou, bratrem Raulem a se mnou, ve starém domě na Lange Wiese, protože nám pěkný dům v ulici U tří lip rozbila puma. Tatínka nemáme. Byl hodný, hrál rád na cello a rád četl básně. Pracoval v lékárně a říkali mu magistr. Odešel do války a již se nevrátil...

Tady jsem na chvíli přestala psát a rozmýšlela jsem se, koho mám poslechnout. Babička mi totiž poradila, abych sem připsala tuto větu:

"Ty brečíš?" zlobila se paní učitelka a sepjala ruce na břicho, jak to dělá vždycky, když hubuje. "Ty brečíš?" řekla ještě jednou. Přistoupila k mé lavici a podívala se mi do pera; spatřila rozepsanou větu: *Válka je nejstrašnější věc - a já jsem věděla, že bude zle.*

Paní učitelka si opřela ruce o boky a teprve spustila: "Dívky," povídala, "německé dívky, podívejte se na Leni Freiwald!" A ještě moc se zlobila, že pláču, že tatínek byl velký hrdina. Musely jsme pak sborově přednášet báseň Hrdinům.

Anne Lore zvedla ruku jako náš Raul a paní učitelka řekla: "Nic nevidím, Anne Lore, připaž!" Věděla moc dobře, že Anne Lore zdraví tím árijským pozdravem, ale nechtěla to vidět - ono se to teď nesmí.

A psaly jsme dál. Tu větu o válce jsem tedy přeškrtnla a připsala jsem: ...a již se nevrátil, protože byl velký hrdina.

Potom jsem neměla chuť toho příliš mnoho psát. Dokončila jsem rychle: *Matka se jmenuje Rosa a chodí teď do kursu pro poštovní úřednice. Bratr Raul chodí do gymnázia a doma hodně zlobí. Já jsem žákyně čtvrté třídy dívčí školy a říkají mi Leni.*

Zazvonilo a odevzdávaly jsme sešity.

- Doplnění textu z poslechu hudby:

V čítance je uvedeno několik básní, které byly zhudebněny. U některých textů jsme zvolili metodou podobnou cloze-testu, kdy jsme některá slova básně z textu vyjmuli a nahradili pouze volnou linkou. Žáci bedlivě poslouchají zhudebněnou verzi a postupně slova doplňují. Před samotným poslechem je možné s žáky diskutovat, jaká slova by se do textu hodila a proč. Doporučujeme báseň s vynechanými místy promítnout na tabuli a návrhy studentů zapisovat pro pozdější porovnání s originální verzí.

Jako příklad uvádíme píseň Anety Langerové, jejíž text napsal současný hudebník Michal Hruza (text byl převzat z internetové stránky [www.karaoketexty.cz](http://www.karaoketexty.cz)).

Mimo naplnění mezipředmětových vztahů s hudební výchovou, lze ještě uvést dějepis nebo zeměpis.

**ANETA LANGEROVÁ, MICHAL HRŮZA: Plamen**

Kolik nocí, kolik dní  
ještě dýchá poslední  
svět dál se \_\_\_\_\_...

Každý táhne si svůj \_\_\_\_\_  
někdo stoupá, někdo klesá níž  
jen Bůh ví ... jak tohle \_\_\_\_\_

Z čisté lásky bílý květ,  
do srdce ostrý \_\_\_\_\_  
a hvězdy mlčí.

Z čisté lásky bílý květ,  
na popel spálí \_\_\_\_\_  
i ve tvých očích.

\_\_\_\_\_ rozprostřela stín  
sluha svůj rozkaz vyplnil  
a pak zastavil se čas.

Hra je příliš vysoká  
\_\_\_\_\_ se nebe dotýká  
a dostane i nás.

Z čisté lásky bílý květ  
do srdce ostrý \_\_\_\_\_  
a hvězdy mlčí

Z čisté lásky bílý květ  
na popel spálí \_\_\_\_\_  
i ve tvých očích.

Kolik nocí, kolik dní  
ještě dýchá poslední  
a svět se \_\_\_\_\_.

- Hra na básníky – metoda akrostich:

Tvorba vlastních básní nebývá mezi žáky oblíbenou činností. Pověšinou je tato tvůrčí práce pro žáky velice obtížná, proto jsme hledali způsob, jak žákům psaní co možná nejvíce usnadnit. Také proto jsme se nakonec volili tzv. akrostich, tedy báseň, kde počáteční písmena každé sloky kódují další informaci (slovo nebo celou větu).

Jako příklad uvádíme akrostich Ivana Martina Jirouse *Adéla*, jenž byl převzat z internetové stránky [www.kosmas.cz](http://www.kosmas.cz).

**Ivan Martin Jirous: Adéla**

Ach začíná večer už se šerí

nebe je jako

**D**rané paví peří

zpod něhož uslyšíš

**E**chtovných nádherných muzikantů

**L**ásky zvuk který odplouvá

do pohádkového města

**A** láká

- Čtení s předvídáním:

Učitel dopředu připraví text tak, že na tabuli promítne vždy jenom jeho část, u které je sám přesvědčen, že jsou nejvhodnější pasáže k předvídání. Společně si vždy text přednesou a snaží se diskutovat o tom, jakým směrem se děj ukázky bude dále ubírat. Jednotlivé možnosti si potom ověří promítnutím pokračování textu.

Je vhodné vytvořit si tabulku (Tabulka č. 5) o dvou sloupcích, kde by bylo možné zapisovat své domněnky a v druhém sloupci v průběhu čtení ověřovat své předpovědi, o čem text skutečně vyprávěl:

Tabulka č. 6: Čtení s předvídáním

<b>Předpověď' – Co myslíte, že se stane v další části?</b>	<b>Po přečtení – Co se doopravdy stalo?</b>

## **ROMAIN ROLLAND: Petr a Lucie**

NEBE ZŮSTALO I NA VELKÝ PÁTEK zataženo dlouhými šedivými závoji; ale vzduch byl vlahý a klidný. Na ulicích bylo vidět květiny, narcisy, fialy. Petr jich několik koupil a Lucie je nesla. Šli po tichém Zlatnickém nábřeží a prošli kolem čisté Matky boží. Půvab starého města zalitého tlumeným světlem obklopoval je svou velebnou lahodou. Na náměstí svatého Gervasia se před nimi rozlétl houf holubů. Dívali se za nimi, jak poletují kolem chrámového průčelí; jeden z nich usedl na hlavu kamenné sochy.

Nahoře na průčelních schodech, když se již chystali vkročit do chrámu, Lucie se obrátila a spatřila ve vzdálenosti několika kroků mezi scházejícími se věřícími asi dvanáctiletou rusovlasou dívenku; opírala se, obě ruce majíc zdviženy nad hlavu, o průčelí a pohlížela na ni. Měla jemnou, poněkud archaickou tvářičku středověké sošky, s úsměvem záhadným, roztomilým, produševnělým a něžným. Také Lucie se na ni usmála a ukázala ji Petrovi. Ale dívenčin pohled se vznesl nad ni a náhle se zděsil. A děvčátko, zakryvši si tvář dlaněmi, zmizelo. „Co se jí stalo?“ zeptala se Lucie.

Ale Petr se nedíval. Vešli. Nad hlavami jim vrkal holub. Poslední zvuk zvenčí. Pařížský ruch pohasl. Šíré nebe zmizelo. Velebné tóny varhan, mohutné klenby, kamenná a zvuková opona, to všechno je oddělilo od světa. Zastavili se v postranní lodi, vlevo od vchodu mezi druhou a třetí kaplí. Usedli na schody ukryté před pohledy ostatních lidí a schoulili se k sobě ve výklenku pilíře. Seděli zády ke kruchtě, a když zdvihli oči, viděli horní část oltáře, kříž a barevná okna v poboční kapli. Krásné staré písně plakaly svým zbožným smutkem. Petr a Lucie,

dva mladí pohané, drželi se za ruku před tím velikým Přítelem v truchlícím kostele. A oba zároveň šeptali: „Veliký Příteli, před tebou se s ním, před tebou se s ní snoubím. Spoj nás! Vidíš naše srdce.“ A jejich prsty zůstaly spojeny, vpleteny do sebe jako proutky v košíku. Byli jediným tělem a tím tělem probíhaly vzrušené vlny tónů. Oddali se snění, jako by leželi v témž loži. Lucie v duchu uviděla zase tu rusovlasou holčičku. A najednou se jí zazdalo, že ji už viděla ve snu, zrovna té noci.

Nedařilo se jí vzpomenout si, zdali se jí o ní opravdu zdálo nebo zdali promítá do minulého spánku to, co před chvílí spatřila před chrámem. Potom ji omrzelo lámat si tím hlavu a její myšlenky se zase roztoulaly. Petr myslel na dny svého krátkého uplynulého života. Skřivan vzletající nad zamlženou rovinu, aby našel slunce... Jak je daleko! Jak vysoko! Je vůbec možné dospět k němu? Mlha houstne. Už není vidět ani zem, ani nebe. A síly ochabují... Najednou, zatím co pod klenutou kruchtou proudí gregoriánský zpěv, zaznívá jásavá píseň a z šera se vynořuje zkřehlé tělíčko skřivana volně plujícího po nekonečném moři slunce... Stisk prstů jim připomněl, že tak plují spolu. A opět se uviděli v šeru kostela, jak se k sobě pevně tisknou a poslouchají krásné chrámové zpěvy; jejich srdce, rozplývající se láskou, byla u samých vrcholů nejčistší radosti. A oba si vroucně přáli, modlili se o to, aby z těch výšin již nikdy neseštopili.

V té chvíli Lucie, zrovna vášnivým pohledem políbivší drahého přítele (oči máje přivřeny a rty pootevřeny, zdál se ztracen v slastné extasi a jakoby nadnášen vděčnou radostí, pozdvíhoval hlavu k oné nejvyšší Síle, kterou člověk pudově hledá vždycky nahoře), užasle spatřila v červeném a zlatém okně postranní kaple usměvavou tvář té rusovlásky. A zatím co tak na ni mlčky, trnouc úžasem, pohlížela, znovu na té zvláštní tvářičce uviděla ten výraz zděšení a soucitu. V

témž okamžiku se silný pilíř, o nějž se opírali, pohnul a celý kostel se do základů zachvěl.

*Srdce zabušilo v Lucii tak, že v ní přehlušilo rachot výbuchu a křik věřících; a nemajíc kdy se bát nebo trpět, vrhla se, aby ho jako slepice svá kuřátka zakryla vlastním tělem, vrhla se na Petra, blaženě se usmívajícího při zavřených očích. Mateřským objetím si tu drahou hlavu ze všech sil přitiskla do klína a sklonila se nad Petrem, s ústy na jeho šíji, takže byli schouleni v nepatrné klubíčko. A mohutný pilíř je naráz pohřbil pod svými sutinami.*

*Srpen 1918*

Poslední kapitolu z knihy Romaina Rollanda Petr a Lucie (s. 39-40) jsme volili záměrně především kvůli dramatickosti a gradaci textu a poměrně rychlému spádu. První ukázka, jež bude žákům předložena, je velmi optimisticky laděna - zamilovaná dvojice tráví slunečný srpnový den společně ve městě, autor bravurně vykreslil scénérii slunečného dne. Předpokládáme, že předpoklady žáků o dalším vývoji příběhu budou nabírat romantické rysy. S přibývajícím textem a tedy bude velice zajímavé sledovat proměny v jejich úvahách. Na závěr hodiny se nabízí zajímavé téma ke společné diskuzi.

## 5. UKÁZKY TEXTŮ VÁLEČNÉ ČÍTANKY

### Ota PAVEL: Sedm deka zlata

V jedenatřicátém roce jel jako chlapec do Paříže. Kankán a 22 moře aut, záře světél a krásné ženy. Na nádvoří vojenské školy v Joinville měl být vyhlášen mistrem světa závodník, který získá v každém nářadovém a lehkootletickém závodě nejméně šedesát bodů. Přecházel od náradí k náradí, šplhal po laně, skočil přes laťku svou výšku, oslnil poprvé svět na kruzích. Po patnácti hodinách jediný splnil požadavky na mistra světa. „Bravo, Ydek, Českoslovákí!“ Na cestě domů ho čekala Plzeň s plzeňským, Beroun s koláči a Praha ho nesla přes Václavské náměstí. Vracíval se z Vyšehradu změněný.

V městě to bylo jiné. Žili na lístky, jen z malého platu, nemohl přeplácat jídlo a jezdit pro ně na vesnici. Jedinkrát svitla naděje - seděl jednou v zubařském křesle: „Pane Hudec, podívejte. V téhle zásuvce je pro vás připraveno pětasedmdesát tisíc.“ Nechápvavě vzhlédl. „Přineste svou olympijskou medaili. Uděláme z ní lidem zoubky. Po válce vyhrajete jinou.“ Viděli v té medaili jen zlato. Jeden čas byl už tak zoufalý, že skutečně medaili vážil na kuchyňských vahách. Měla sedm deka. Pak si to rozmyslel, nikdy ji neprodá, raději pojde. Bylo to jediné, co dostal. Vítězil po celém světě, ale v první třídě se ohřál, jen co jel parádní vlak a cvakaly fotoaparáty. „Tys bratr náš“ platilo jen pro písničky a slavnostní projevy. Slibovali mu náramné postavení. Znal podobné sliby rozpálených hlav. Dělal je vždycky, když stoupala jeho zásluhou vlajka na stožár. Potom rychle zapomněli. V neděli závodil ve Vídni a v pondělí o šesté hodině musel stát v Brně u soustruhu. Pak ho Pražané přetáhli do hlavního města a stal se podúředníkem. Denně pracoval a cvičil šestnáct hodin. A musel pořád závodit. Často bral přímo v závodě utišující prášky. S oboustrannou kýlou jel třetí třídou do Jugoslávie. V Budapešti vyhrál titul mistra světa na kruzích s natrženým svalem. Berlínské zlaté se nevzdá. Na budovách a



stadiónech už vlály hákové kříže, když o ni podstoupil boj. V Berlíně neměl vyhrát jediný Čech. A tak ho rozhodčí nespravedlivým známkováním odsunuli až na čtvrté místo v bradlech, na hrazdě přehlédli jeho nevídané závěrečné salto. Nastupoval na kruhy. Podíval se ještě do tváří těm dvaceti tisícům lidí, jako by od nich žádal v následujících vteřinách pravdu. Naskočil a jeho drobounké tělo znehybnělo. Protáhle se pohnul a přešel do rozporu. Místo očekávaného jednoho rozporu jich udělal pět, jeden dokonce střemhlav, nedržel je předepsané tři vteřiny, ale věčnost. Kdesi už nevydrželi napětí, tleskali, potlesk rostl při cvičení, nastalo spojení mezi ním a diváky, dával vše, co mohl dát. Přemetem nazad seskočil do nehybného postoje. Přicházeli se mu poklonit vědci, umělci, politici, největší mistři tělocviku. Zaujatí rozhodčí mu dali známku, jakou dosud nikdo na olympijských hrách nedostal. Hnědé a černé uniformy a muže s fouskem přinutil vzdát čest hymně, která vyprávěla o českém domově a blýskání nad Tatrami. Novináři psali: „Už nikdy neuvidíme výkon, jaký předvedl Hudec v Berlíně. Takový pohádkový zázrak se podává v boji, kdy jde o čest národa, kdy se člověk bije a ví, že jenom nadlidské úsilí může spasit a zachránit.“ Přežil válku hákových křížů.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU**

1. Kdo je hlavním hrdinou této povídky?
2. Znáš osobnost Aloise Hudce?
3. Zhlédni video s názvem „Čech vítězí nad Hitlerem“, které je umístěno na internetovém portálu stream.cz
4. Proč autor pojmenoval povídku „Sedm deka zlata“?
5. Jakou cenu měla zlatá medaile pro Aloise Hudce? Proč?
6. Znáš jiné české sportovce, kteří byli oceňováni zlatými medailemi?
7. Dokážeš vysvětlit, co byla tzv. spartakiáda?

## Arnošt LUSTIG: Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou

Kateřina Horovitzová (a tomu se pan Brenske v duchu upřímně podivil, i když byl navyklý nedivit se už ničemu a byl by mohl sepsat tlustou knihu na námět lidské důvěřivosti a co dokáže z lidí udělat strach) byla zastřelena jediným čistým zásahem rovnou do srdce. Kulomet se tu choval nenápadně a střídmě. Na bílých, až k úžasu hladkých prsou Kateřiny Horovitzové byl jen malý zkrvavený kroužek, stahující se snad sám od sebe anebo pružností mladé pleti dovnitř, jako by se chtěl skrýt. Pan Brenske dal příkaz, aby toto tělo ponechali zatím zde, zatímco ostatní mohou běžným způsobem spálit. A potom dal pokyn, aby židovští mužové ze zvláštního komanda, kteří tak vzorně pomohli mužům v uniformách, jako by byli spojeni neviditelným souručenstvím těch, co zabíjejí, proti těm, co jsou zabíjeni, dostali zítra, pozítří a popozítří zvětšené příděly; po plechovce krvavé paštiky z koňských jater, uzené ryby z německých moří a po lahvičce tuzemského rumu. Nato rozkázal všechno zde uklidit, aby se provoz snad nezdržel, a spokojeně a suše se zase usmál. Byl trochu unaven, ale ještě si to nepřipouštěl, protože byl ve službě. Pan Brenske dovedl uklidňovat druhé, a proto se dostal tam, kde právě byl. Za jiných okolností by se byl možná opravdu věnoval okultismu, ale i tohle nebylo přechodně k zahození. Naopak, v jeho hlavě právě v té době dozrával nápad všech nápadů. Nazítří, počínaje úsvitem, byla na příkaz pana Bedřicha Brenskeho vystavena mrtvola devatenáctileté židovské tanečnice Kateřiny Horovitzové ve skladišti vedle spalovny, kde se běžně sušily vlasy, jak už bylo řečeno, ostříhané mrtvým ženám v plynových komorách.

...

Po tři dny, od svítání do soumraku, se sem chodili dívat vedoucí tábora, pozvaní panem Bedřichem Brenskem. Nejdříve přicházeli důstojníci ze samotného velitelství

a tajného oddělení, pak poddůstojníci a nakonec mužstvo. Když se všichni vystřídali, směli a zároveň museli přijít někteří židé.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU**

1. Urči literární žánr a druh.
2. O čem byla následující ukázka?
3. Pokus se charakterizovat postavy v ukázce.
4. Kde se děj této ukázky odehrává?
5. Ze které části díla ukázka pochází?
6. Kdo byl Kateřina Horovitzová?
7. Seznamte se s osobností Arnošta Lustiga.
8. Kteří další autoři psali díla s podobnou tematikou?
9. Pokus se vyhledat, co předcházelo smrti Kateřiny Horovitzové, proč byla zastřelena.
10. Jmenuj další literární hrdiny, kteří zemřeli násilnou smrtí?

## Karel ŠIKTANC: Heinovské noci

Zase byl červen	šeptal Bohu	A ráz
Lustry višní	že předá statek synovi	A dva
A u Vališů voněl klíh	A zhasiv kostel čekal potmě	A kruh se úží
A ženské nesly přes dvůr seno	co Všemohoucí odpoví	A škrť tichou spící ves
na prsou ve dvou náručích		A slepý pes se dívá do tmy
		a zakopává o řetěz
	Byl červen Hvězdy	
Zase byl červen	Deset hodin	A ráz
Stmívalo se	A mlčel kraj A mlčel Bůh	A dva
A kočí vyšli z předsíně		A pažby v okně
A u Jelínků někdo zdvihl	A četníci a esesmani uzavírali za vsí kruh.	A zotvírané almary
svatební kytku ze skříně		A starý farář běží padá běží a padá u fary
	<b>Heinovské noci!</b>	
hořela bílá	<b>Lásko,</b>	Na kolena!
v temném okně	<b>najdu tě!</b>	A vztyk!
když jeli chlapi na noční	<b>Hřebínku v závěji,</b>	A klíče
	<b>zahraju na tebe!</b>	A matriky
A Hořešovských chlapec plakal	<b>Rozsviňte, jabloně,</b> <b>neprosím za</b>	A monstraci
že je mu teprv čtrnáct dní	<b>sebe.</b>	A po zahradách táhle bečí
	<b>Zahraju veselou!</b> <b>Zahraju naději!</b>	kamenovaní beránci
A Rudolf Suchý		Terezko

Anno	A nekouří se z komínů	A husí křídla zlomená
Pavlo Zdeňko		A dlouhý průvod krav a ovcí
Julie Rozo Lidmilo	A na náves se skutálely	Krvácející vemena
A v kredencích se třesou sklenky	dva plné sudy benzínu	
z kterých se nikdy nepilo		Mží
	Sklep	Padá rosa
	plný mužů	na stoh peřin
Štěpáne	sotva dýchá	a gramofonům na kliku
Karle	A drolí bláto z nohavic	A na návsi se měsíc houpá
Jaroslave	A ve škole se s rancem hrůzy	na polituře šatníků
Vojtěchu Jene Cyrile		
A po rukou se ze vrat koulí	nevejdou ženy do lavic	
sváteční bílé košile		Nasedat!
A slepice		Bože
A husy	A děti klečí na stupínku	Sbohem školo
Letí	A neví proč	Hřbitove Studni Zápraží
a nedoletí na větev	A neví zač	A ženy děti lezou na vůz
A rybízová šťáva v plínkách	A prvně vidí hořet knihy	A strach jim nohy podráží
čistounká jako lidská krev	A prvně slyší kachní pláč	Pes za autem
		A děti
		pláčou
Je červen	Králičí	jak pomalounku utíká
Hvězdy	smutné oči	Zítřka budou mít jiná jména
Málo hodin	v autech	

Joachim Inge Erika	Lustry višň	[...]
Krajíček	A žebřík se v nich kymácí	
slunce	A u Horáků na zahradě stavěli stěnu z matrací	

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU**

- 1) Na úvod hodiny se seznamte s událostmi vypálení obce Lidice a historickými souvislostmi, které tomu předcházely.
- 2) Společně si přečtěte báseň Heinovské noci.
- 3) Jaké pocity v tobě báseň vyvolává? Přečtěte verš, který na vás nejvíce zapůsobil. Diskutujte o tom proč.
- 4) Pozorně si přečti báseň ještě jednou a pokus se pomocí veršů popsat události, které se 10. června 1942 v Lidicích odehrály.
- 5) Pokus se vysvětlit význam slov: monstranci, politura, pažba, matrika.
- 6) Pomocí internetu se pokus zjistit, zda jsou jména užitá v básni smyšlená či skutečná.

## Jiří KOLÁŘ: Poslední dnové

4. června obklíčilo kladenské gestapo  
Lidice

s příkazem najít dva parašutisty

domnělé organizátory atentátu na  
protektora Heydricha

Po marné prohlídce obce

bylo zatčeno šestadvacet osob a  
popraveno

Nejstaršímu muži bylo šedesát sedm

nejmladšímu patnáct

nejstarší ze sedmi žen padesát sedm

nejmladší devatenáct

O pět dnů později

oblehlo gestapo posílené vojskem  
Lidice znovu Po vtrhnutí do  
vsi

Byli všichni muži zahráni do sklepů  
největšího statku

a ženy s dětmi do školy

Po půlnočním alarmu buštěhradských  
kočí

v 5 hodin ráno vydán rozkaz

odvézt ženy a děti

Pak se přičítalo do vesnice patnáct  
ozbrojených aut

kterým velel státní sekretář Frank

Oznámil

že Vůdce rozkázal obec vyhladit

a muže od čtrnácti let zastřelit

V 6 hodin ráno

složili vojáci nábytek ze všech  
domovů na hromadu a zapálili

muži byli vyvedeni ze sklepů

a po zjištění jmen dat bydlíšť  
zaměstnání

postaveni čelem ke zdi stodoly  
obložené matracemi

a po deseti zastřeleni

V 9 hodin byla exekuce hotova a  
stavení zapálena

Bylo popraveno 172 mužů

Nejstaršímu bylo osmdesát a  
nejmladšímu patnáct

mezi nimi třiasedmdesátiletý farář

válečný slepec a 62 hutníků

96 usedlostí s kostelem sv. Martina ze  
14. století a hřbitovem

srovnáno se zemí a rybník zavezen

Na celém místě vzniklo rozsáhlé  
jednotité pole

obec vymazána z katastrální mapy

a majetek v pozemkových knihách  
připsán Říši

Z peněz občanů

si Němci odpočítali půl miliónu výloh  
za zničení obce a odklizení trosk  
Gestapo podalo účet  
za převoz a rozmístění ušetřených  
z jejichž celkového počtu

bylo po třech dnech čekání v  
tělocvičně kladenské reálky  
213 žen posláno do koncentráku  
a 101 dětí odtržených od matek  
Dáno na „náležité vychování“

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU:**

- 1) Porovnej báseň Jiřího Koláře s básní Karla Šiktance *Poslední dnové*. V čem se básně liší? Jak líčí jednotlivé události Šiktanc? Jak Kolář?
- 2) Který z básníků je více objektivní?
- 3) Která báseň na vás působí emočně silněji? Vysvětli proč.
- 4) Sám Kolář označil tyto verše za tzv. „autentickou poezii“. Pokus se vymezit některé rysy takové poezie.
- 5) Ve výtvarné výchově se seznámte s uměleckou tvorbou Jiřího Koláře.



**Josef ČAPEK:**

**Před velikou cestou**

Těžké chvíle, těžké dny,  
není volby, rozhodnutí,  
temní dnové poslední,  
jste dny života či smrti?

V život zpět či v smrti chřtán

- co bude na konci cesty?

Tisíce jdou, nejsi sám...

Budeš, nebudeš mít štěstí?

Vzešel velké cesty den

- dávno připraven jsi k tomu:

Života či smrti žeň –

- vždyť jdeš domů – jdeš přec domů!

**Básníci imaginárních bolestí**

Básníci imaginárních bolestí

vy, kterým se život tak snadno  
protiví...

tady, kde já jsem, byste měli být

uprostřed smutku, v samém středu

běd...

zde byste mohli o hrůze a hoři pět.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU:**

1) Myslíš si, že byly tyto básně napsány ve stejnou dobu? Proč? Odhadnete, jakou situaci autor v básni reflektuje, předjímá?

2) Zanechávají ve vás tyto básně stejné nebo rozdílné pocity?

3) V první básni autor sám sobě pokládá spoustu nezodpovězených otázek? Čím se zabývá?

4) Seznamte s životními osudy Josefa Čapka, pokuste se tyto otázky sami zodpovědět.

5) Proč si myslíš, že autor tuto cestu nazývá „velkou“.

- 6) Jak bys vysvětlil spojení „básníci imaginárních bolestí“.
- 7) Co autor těmto básníkům vyčítá?
- 8) Jak se nazývá dílo Josefa Čapka věnované dětem?
- 9) Ve výtvarné výchově se seznámte také s uměleckou tvorbou Josefa Čapka.

## Fráňa ŠRÁMEK: Raport

Na levém křídle a poslední  
já budu stát,  
a tušit nebude, oč prosit chci,  
žádný kamarád –  
a paty k sobě, špičky od sebe,  
pro tebe, sne můj divný, pro tebe  
já budu meldovat.

Hlásím, pane hejtmane,  
že se mi zdál sen,  
vojna byla a já ležel  
v poli zastřelen;  
a zrovna u mne váš kůň taky pad,  
nám přáno bylo spolu umírat,  
to z boží vůle jen.

To k ránu bylo as, neb měsíc zrud  
a váš kůň hlavu zdvih,  
a zvláštní věc, měl jako já  
prostřelený břich,  
a v jeho očích takový styd žal,  
kdos divil se v nich, kdos se ptal  
a ruce lomil v nich.

Že louky voní kol a jetely  
a kvete řeřicha –  
a on ... kůň ... což byl vinen čím?  
má díru do břicha,  
že na něm seděl kdos, už nesedí  
a oči vědět chtí, však nevědí,  
a v hrdle vysychá...

Oh, v hrdle vysychá... A chtěl by  
ržát...

že neví, neví proč?

Sluníčko zlaté, což neměl on tě rád –

ty už ho nechceš.... proč?!

proč necinkne už nikdy podkova, proč

nebe v krvi, nohy z olova –

hó, toč se, světe, toč...

Hlásím, pane hejtmane,

že to byl strašný sen,

ty oči zvířete, ty křičely

a z důlků lezly ven,

křičely na mne, jestli já to vím,

proč ležíme tu s břichem dřavým –

co měl jsem říci jen...?

Hlásím, pane hejtmane,

a já to musím říct:	však koní šetřte, prosím tisíckrát,
tož, člověk rád jde, člověk musí jít,	to dobytče se strašně umí ptát,
když pán chce, smrti vstříc –	proč nesmí žít víc...

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU**

- 1) Pracuj s internetem a zjisti informace k životu Fráni Šrámka – udělej si zápis do sešitu (rok narození, smrti, místo narození, dílo – poezie, próza, divadelní hra).
- 2) Přečti si pozorně poslední verš básně Raport a pokus se vysvětlit, co chtěl těmito slovy básník říct.
- 3) Co byla tzv. generace anarchistických buřičů? Kdo další do ní patřil?
- 4) Které ze světových válek se Fráňa Šrámek účastnil? Kde přesně bojoval?
- 5) Nedlouho poté, co byl povolán na vojenské cvičení, reagoval na něj tímto článkem:
 

*„...slibuji, že všechny své smysly otevřu, aby novými zkušenostmi posílil se můj odpor proti militarismu, a že vše, čím tam ve mně bude raněn a uražen člověk, povím potom mým kamarádům v povídkách a propagačních člancích.“* Dostál Šrámek svého slibu?
- 6) Vysvětli pojem antimilitarismus?
- 7) Pokus se ve výtvarné výchově navrhnout vlastní antimilitaristický plakát.

## Ota PAVEL: Smrt krásných srnců

A pak vidět tu chalupu znamenalo vědět, že ještě stojí a bude asi stát, až tu němci nebudou, a že tu bude pak i Karel Prošek a možná také my, židi, položidi a čtvrtžidi. Seděl na mezi, díval se na chalupu a křikl: "Přívoz!" Jindy jsme se vyhrnuli všichni ven, na gramec jsme dali "tisíc mil" a naše máma se obvykle rozeběhla a skočila, jak byla v šatech, do Berounky, aby byla nějaká legrace. Jirka, který z nás kopal nejlíp, vykopl na počest tátova příjezdu do luftu tu žluťoučku anglickou merunu a my začali hulákat a Holan štěkal jak pominutý. Prostě maglajs. Ale tentokrát byla chalupa tichá, jako když se někde opodál už střílí, a jen ze dveří vyšel po chvílce muž v klobouku a k němu se připojil velký pes. Prošek se blížil na lodi na druhou stranu, a jak poznával tátu, rozehrával se jak sluníčko. Poprvé v životě se políbili. U Proška táta nespál. Jen kolo si dal do stodoly a vzal si v nůši na ostrov žitnou slámu. Lehl si v noci na ni a přikrýval se gumákem. Karel mu přinesl k snídani mlíko, máslo, chleba a čerstvé makové buchty od paní Karolíny. Táta kalil vodu a chytal maličké řízky na velké úhoře, připravoval šňůry a skládací haltýř. V Buštěhradě měl od sedláků slíbeno za úhoře maso a sádlo ze zabíjaček. Ale byly krásné světlé a tudíž špatné noci. Měsíc svítil naplno, tak pro básníky, a úhoři, noční dravci, se asi báli a nežrali. Tatínek si už zoufal, celé noci nespál a napichoval rybičky a žízaly na háčky. Ráno šňůry zely prázdnotou a on se tloukl do hlavy a proklínal zsranej svět. Karel ho pozoroval, jak si vaří v kotlíku malinové knedlíky, a povídal: "Nebudte smutný, povezte mouku a máslo!" "Karle, já potřebuju pro svý kluky maso. Potřebujou se ještě jednou pořádně najíst masa." "Pane Leo, maso nemám, musel bych pro vás zabít krávu. Jestli chcete, já tu stračenu dneska zabiju." A pak řekl táta větu, na kterou už zřejmě myslel doma a kterou neřekl mamince, ale kvůli které sem hlavně jel. "Karle, přines mi srnce." Byla to prosba a příkaz zároveň. Karel na to řekl: "Od tý doby, co přišli skopčáci, jsem s Holanem v

lese nebyl. Myslete si, že nejsem chlap, ale mám šest dětí. Teď za to dávají trest smrti." "Dobře, Karle. Půjčíš mi Holana?" "Nevím, jestli s vámi půjde. Ještě s nikým nešel." "Se mnou půjde." "Když půjde, tedy půjčím." "Přijdu si pro něho, Karle, až přijde ta chvíle." Karel Prošek odcházel se shrbenými rameny, bylo to pro něho strašně krutý. Můj tatínek si rozprostřel v rákosí gumák, lehl si na něj a pozoroval babiččíným divadelním kukátkem stráž. Utekl den, dva. Srnec nešel. Táta pil z bandasky mlíko, co mu nosil Prošek. S Proškem nemluvil, jako by mezi nimi vyrostla hráz. "Přišel?" "Nepřišel." A to bylo všechno. Nastal poslední den, kdy mohl přijít, a pak už musel tatínek odjet. Ležel v rákosí a malé kukátko tlačil do očí, ze zarudlých očí mu vytékaly slzy únavy a vzteku. Příroda se proti židovi spikla, ty jasné měsíčné noci, ti noání vodní hadi a nyní les stichými duby, ve kterých se neukáže ani veverka. Odpoledne usnul, čepice se mu posunula do týla, dalekohled babičky Malvíny spadl do rákosí. Když se probudil, bylo odpoledne, takové pozdní odpoledne, kdy hmyz někam odlétá, krávy se ženou z luk domů a ryby začínají žrát. Tatínek protřel oči. Naproti ve stráni docela blízko se pásł srnec, na poslední chvíli ho sem zřejmě poslal židovský pánbůh. Táta uchopil dalekohled a prohlížel si ho. Krásné paroží, krásnější než všechna, která viděl před válkou na hradě Křivoklátě. Byl to přímo božský srnec. Mohutnou hlavu nesl silný, skoro až jelení krk, a celý hořel zvláštní zrzavou a zlatou barvou, jako by vystoupil ze žhavého pekla a ne od samého pánaboha. Tatínek se v bahnitě zátoce, když se brodil na druhou stranu, málem utopil, na přívoz přiběhl celý udýchaný a černý. Prošek ho přivítal: "Co jste vyváděl?" "Karle, kde je Holan? Je tam kapitální kus, srnec jako tele." "Já bych to, pane nedělal. Odpoledne tady šli němci někam do hájovny. Celá skupina. Měli na krku malé kulometry." " Říkal jsi, že mi půjčíš toho svýho psa." "Když s vámi půjde. Holane!" Holan vylezl zpod dříví. Stoupl si a díval se na Proška. "Půjdeš s ním a budeš dělat, co ti řekne! Rozumíš?" A k tatínkovi: "Nakonec mu vezmete hlavu do dlaní a řeknete: Holane, běž! O víc se už starat nemusíte."

Prošek šel k chalupě a zavřel dveře, aby Holan pochopil, že má teď jiného pána. Holan si sedl a prohlížel si tatínka obaleného bahnem, ve svém životě takové strašidlo neviděl. Pak ho poznal, zavrtěl ocasem, vstal a tatínek myslel, že má vyhráno. Ale mylil se. Holan si zase sedl a čekal, že mu tatínek hodí jako obvykle pár pražských buřtů. "Holane, pojd' se mnou. Ty se přece pamatuješ na ty buřtíky, co jsem ti vozil. Pojd', kamaráde." Holan seděl, jenom mrkal očima a prohlížel si dál mého tátu. Bylo jasné, že s ním nepůjde, nešel nikdy s nikým. Můj tatínek ho znovu prosil, jako neprosil nikdy nikoho, ale marně. Říkal mu Holane, Holanečku, ale bylo to zbytečné. Pak už začínal být zoufalý, a byl na pokraji toho stavu, kterému se říká šílenství. Vyndal z kapsy tu malou plátěnou hvězdu "jude" a ukazoval ji Holanovi a křičel: "Já jsem teďka žid a žádný buřty nemám. Sám bych nějaký potřeboval. Jsem žid a potřebuju pro mý báječný kluky maso a ty mi ho musíš opatřit!" Pak mu tekly slzy, otočil se a šel k pěšince, vedla na ostrov. A posílal Proška i Holana ke všem čertům. Rozhodl se jít dál, už nikdy se nepodívat na tu bílou chalupu, sbalit celtu, náradí a jet domů beze všeho. Ale na začátku cestičky to přece jen nevydržel i otočil se. Oči psa a člověka se střetly. Dívaly se na sebe dlouho, snad celý věk, světla v nich zhasínala a rozsvěcovala se, a co si říkaly, to se nikdo nedoví, protože jsou oba mrtvi, a i kdyby byli živi, nikdo by se to nedověděl, protože oni sami to stejně nevěděli. Snad nadávali na psí život, snad na židovský, ale to je všechno snad.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU:**

1. Urči literární druh a žánr.
2. Charakterizuj jazykové prostředky.

3. Charakterizuj postavy, které vystupují v ukázce. Pokus se vysvětlit jejich jednání.
4. Smrt krásných srnců je povídka a zároveň i název povídkového souboru Oty Pavla. Sbíрка obsahuje celkem sedm povídek. V povídkách autor vzpomíná na své šťastné dětství před druhou světovou válkou i na smutné události spojené s osudy smíšené židovské rodiny během války. Zjistěte názvy těchto povídek a rozdělte si referáty.
5. Jak se nazývá literární žánr, ve kterém autor líčí zážitky z vlastního života?
6. Kde se děj odehrává?
7. Zamysli se nad motivem přírody? Jakou roli v této povídce hraje?
8. Proč „táta“ Leo Popper loví srnce?
9. Porovnejte úryvek s filmovým zpracováním.
10. Seznamte se s koncem povídky.



## Jan OTČENÁŠEK: Romeo, Julie a tma

"Pavle," zeptala se z ničeho, "co je za hvězdami?" "Jak to myslíš? Zase hvězdy. Vesmír Nekonečno..." "A dál? Za tím vším?" "Jiné hvězdy, jiné světy, říká se tomu galaxie, a tak pořád dál...." "Je tam Bůh?"

Nezabýval se podobnými úvahami, pro budoucího vědce mu připadaly ponižující. "Nevím," zamumlal neochotně. Pokrčil rameny. "Neuvažoval jsem o tom. Víš, já jsem pro vědu. Ostatní jsou báhorky bez hlavy a paty. A co ty? Ty věříš v Boha? V jakého? V toho vašeho?" "Já? Já také nevím. Přiznám se ti: někdy bych skoro chtěla, aby byl. Takový dobrý, spravedlivý staroušek, člověk by si mu mohl postýskat, když ho lidé pronásledují a on neví proč. Je to hloupé, vid', ale možná že bych se pak už tolik nebála. Třeba by na mne zakýval prstem a řekl: Pojd', Ester, pojd' sem ke mně nahoru a vůbec ničeho se neboj, holka! Tam dole tě už nechtějí, když nejsi árijka..."

A věděla, že jsou si každým dnem blíží, i když stále se nepoznali jako muž a žena. A věděla, že v obou je zvláštní bázeň před tím, co se jakoby obloukem blížilo, co mezi nimi viselo jako otázka beze slov, tryskalo z hlubin něžnosti a zase se vzdalovalo, odplavováno plachostí, která pošetile zápasila s touhou. Ta touha! Byla v každém doteku, měl ji v očích, na ústech a skrýval ji s přemáháním, za něž mu byla vděčná. Překvapovaly je chvíle, v nichž utíkali očima jeden druhému

Položila mu hlavu na hrud', přitiskla k ní ucho. "Co to zase děláš?" "Poslouchám. Tam bije. Živé srdce. Počkej, nehýbej se, ať slyším. Teď buch, buch. Jako pumpa. Chtěla bych je políbit, kdybych mohla..." "Jsi blážínek. Proč by nebylo, co na tom?" "Když člověk zemře, přestane bít..." "A co je na tom divného?" ohradil se nevrle. "Nic, já vím. A dech se zastaví. Mne ti nejvíce děsí, že nebudu moci dýchat. Když je mi někdy těžko, tak si říkám: Ty hlupáčku, holka, vždyť dýcháš, vždyť můžeš dýchat. Je to požitek, jen si to stačit vždycky včas uvědomit. Pojd', zkusíme to spolu,

chceš? Dýchat...nadechnout zhluboka, ach vzduch, cítíš? A myslet si při tom: Dýchám, dýchám, ještě dýchám... jsem boháč..." Bezděčně se podvolil ztřeštěnému nápadu. Zhluboka nabírali do plic vlahý vítr červnové noci a bylo jim líp. Bylo to malé noční cvičení v nejprostším úkonu, který každý svede. Blázníme asi, myslel při tom, ale dýchej, Ester, prosím tě, dýchej na světě a nikdy nepřestaň, třeba jen pro mne - dýchej!

"Já už nemohu mlčet, Pavle... bylo by to zlé. Já vím všechno, slyšíš? - všechno... i to, že tě zastřelí, když mě tu najdou, i tvého tátu i mámu, všechny... chce se mi křičet strachem... nad sebou... Ale to se nesmí, nesmí stát..." Já tě mám ráda, ráda víc než sebe, zbláznila bych se strachem... Mám tě tolik ráda... ale já už sem nepatřím... nepatřím už mezi lidi, a ty... musíš žít... ! Rozumíš mi?

"Když mě tady najdou, zabijí i tebe." "Vidíš. Bez tebe by mi to bylo vlastně jedno."

"Pavle!" okřikla ho. "Je to pravda. Já to tak cítím. Prostě - nechci! To by bylo stejné jako smrt. Horší. Kdybys tu nebyla, netoužím prostě už nic vědět, nic slyšet, nic cítit. Nu co? Svět, v jakém žijeme - ten za to ani nestojí. Proč jsme se vlastně nenarodili jindy? Mezi divochy! Nebo v pravěku? Aspoň bychom měli oblohu nad hlavou. Docela obyčejnou. Nedávno jsme spolu dýchali, pamatuješ? Spolu! Bylo mi dobře. Dýchat sám pro sebe je nesmysl. Nadechnout pro nikoho, vydechnout pro nikoho, ráz, dva, tupá, zbytečná dřina. Pro idiota. Fuj! Děkuji... nechci!

"Víš, co je na tom nejhorší? Nejhorší by bylo - že už bych nic nečekal. Nač potom čekat? Až si zase lidé usmyslí rozparovat si vzájemně břicha? Shazovat si oheň na hlavu? Nechci! Nevěřím už v nic. Jen v to, co je teď ve mně. Co teď cítím. Cosi zmotaného, zpackaného je v tom našem osvíceném století. Ghetto! Pokrok, technika a - středověk! Jak k tomu přijdeme? Tohle je zvěřinec! I když vytápěný ústředním topením! Člověk by zvracel... Tak jsem si představoval poslední hodiny lidstva. Všude tma...!"

Všechno odplývalo; vraceli se, dosud nechápající, užaslí nad silou, která v nich přebývala. Prostoupení vděčností beze slov. Položil horkou tvář na bílou rozhalenou hrud', nahá prsa se pod ní pozdvihovala dechem; srdce zpomalovalo svůj běh. Slyšel je. Oba mlčeli. Neměli slov. Měl zavřené oči a dosud ji cítil celým tělem. Ze tmy přilétaly její doteky, hlazení, něha a vůně, byla v ní závrať. Leželi tak dlouho ztraceni jeden v druhém ve zdech města, dvě malé kuličky, které se zakutálely kamsi pod okap. Hodiny? Snad roky, světelné roky, kterými se měří.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU:**

1. *Urči literární druh a žánr.*
2. *Dle ukázky popiš hlavní postavy. Jaký mají vztah?*
3. *V jaké prostředí se ukázka odehrává?*
4. *Jaký protiklad k době tvoří vztah mezi hlavními hrdiny?*
5. *Charakterizuj dobu a historické události, které jsou popsány v tomto románu.*
6. *Proč se v ukázce motiv tlukoucího srdce opakuje? Co má symbolizovat?*
7. *Co symbolizuje tma v názvu novely?*
8. *Na jaké slavné dílo Otčenášek svým názvem odkazuje? Mají hlavní hrdinové něco společného? Diskutujte.*

## Jan DRDA: Vyšší princip

Když za nimi zaklaply dveře, všem zbývajícím septimánům přešel po zádech mrazivý dráp hrůzy. Neboť byl červen 1942.

Kolega Vyšší princip se vrátil do třídy za pět minut. Nohy se pod ním chvěly, že sotva došel ke katedře. Zhroutil se na židli, sevřel své obrovské vypouklé čelo kostnatými prsty, a dočista přejinačeným, dětsky naříkavým hlasem tiše bědoval: „Neslýchané... Neslýchané!“

Pak se přece jenom vzmužil, a pohlédnuv do očí své třídy, zkamenělé zlou předtuchou, chraplavě koktal:

„Vaši... vaši... spolužáci... byli zatčeni... Jaké... absurdní... nedorozumění... moji... moji žáci...“

O sedmé večer pouliční rozhlas, jenž rozkřikoval jména těch, kdo byli toho dne zastřeleni pro schvalování atentátu, vyslovil hroznou jistotu: František Havelka, Karel Moučka, Vlastimil Ryšánek.

\*

Jako kdyby bylo prázdno za těmi dveřmi s číslicí VII.

Kde je to nepřestajné hučení včelího roje, jemuž byly ještě včera česnem? Kolega Vyšší princip otevírá dveře své třídy. Ale ti, kteří mu ze školních lavic vstávají vstříc, jsou docela jiní než včera. Jen po obrysech je matně rozlišuje, jen po navyklém zasedacím pořádku, který nosí v hlavě. Neboť té noci každý z nich přešel přes řeku Acheron, doprovázeje ty tři, jejichž místa jsou prázdná.

Posadili se jako stroje, když on dosedl za katedru. Ne třída. Už ne společenství. Každý z nich sám, oddělen vlastní skořápkou strachu. Či nenávisti?

„Žáci,“ řekl jim, ale hlas se mu zadrhl už na prvním slově. Nemohl ani vydechnout.

Vstal, aby si uvolnil hrudník. V ubohém zmačkaném sáčku starého mládence, s

kalhotami vyboulenými na kolenou, ošklivec zdobaný neštovicemi se postavil na samý kraj stupínku.

„Žáci,“ vykoktal po druhé, škrtě se v límečku, „profesorský sbor mne pověřil abych... ehm... včerejší... smutnou událost... uvedl... na pravou míru... S hlediska... vyššího principu mravního...“

V tu vteřinu se k němu zvedlo dvacet párů očí. Jako by ta stará, častým užíváním znevážená fráze najednou nabyla nové, strašné chuti a tvaru. Jako by byla nepřátelstvím, které pokládá mezi ně a sebe. Anebo... S největším úsilím popadl dech. A potom naráz, s chvatem tonoucího, jenž se bojí, že bude zahlcen a nedořekne, vykřikl na své žáky:

„S hlediska vyššího principu mravního... vám mohu říci jenom jedno: vražda na tyranu není zločinem!“

Tou jedinou větou se zbavil všeho napětí a zmatku. V hlavě se mu rozjasnilo, s nesmírnou přesností a podrobností rozeznával každého z těch dvaceti, které vedl už od kvinty a jejichž oči teď visely na jeho ústech: dobráky, zarputilce, úskočníky, chlapce čestné a mírné vedle divochů a ulejšáků, tvrdohlavce, šplhouny i pomalé, těžkopádné dřívce a nemotory. Dost možná, že právě mezi nimi je ten, kdo udal Ryšánka, možná, že nějaké drobné příkoří, nedorozumění nebo nepostřehnutelná nenávist přinese nové úděsné ovoce. Leč přes to všecko: kterému z nich je možno lhát do očí? Popadla ho žízňavá potřeba, zrovna před těmito chlapci říci větu, kterou už od včera v sobě přemáhal, kterou div nevyslovil ráno ve sborovně, s kterou se musel svěřit stůj co stůj. Pomalým, tichým, uvnitř klidným hlasem řekl své třídě, vydávaje se jí docela do rukou:

„Také já... schvaluji atentát na Heydricha!“

Cítil, že bylo vyřčeno všecko. Obrátil se proto ke katedře, usedl a začal zapisovat do třídní knihy. Ale sotva se dotkl perem stránky, ozval se z lavic povědomý hluk.

Vyšší princip zvedl pomalu oči ke své třídě. Dvacet septimánů stálo před ním v pozoru, se zdviženými hlavami, s očima planoucíma.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU**

1. *Kdo je hlavním hrdinou této ukázky?*
2. *Pokus se přiblížit dobu, ve které se děj odehrává.*
3. *Proč fašisté postříleli studenty gymnázia?*
4. *Jak se k tragédii studentů postavit jejich třídní učitel?*
5. *Proč všichni žáci vstali?*
6. *Charakterizuj vlastnosti tohoto učitele.*
7. *Pokus se sestrotit svůj vlastní žebříček hodnot.*
8. *Jaké vlastnosti by podle vás měl mít hrdina?*
9. *Kdo je ve vašich očích hrdinou? Jmenuj slavné osobnosti a lidi ze svého okolí.*
10. *Rozdělte se do skupin a pokuste se vytvořit projekt o tom, jak se žilo v Protektorátu Čechy a Morava. Hledejte dobové informace, navštivte muzeum, pokuste se seznámit s pamětníkem.*

## Pavel FRIEDMANN: Motýl

Ten poslední ten zcela poslední  
tak sytě hořce oslnivě žlutý  
snad kdyby slunce slzou zazvonilo o bílý kámen  
taková taková žluť  
vznášel se lehce tak do vysoka  
šel jistě jistě chtěl políbit svět svůj poslední

na sedmý týden tu žiji  
ghettoisiert  
mí mě tu našli  
pampelišky tu na mne volají  
i bílá větev v dvoře kaštanu  
motýla jsem tu neviděl

ten tenkrát byl poslední  
motýli tady nežijí  
v ghettu.

### **OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU:**

- 1) Pokus se vysvětlit, o čem je báseň *Motýl*?
- 2) Proč si myslíš, že se básník upnul zrovna k symbolu motýla?
- 3) Mladík svoji báseň založil na symbolice barev, jaké barvy v textu použil a proč?
- 4) Básníkovi bylo v době, kdy tyto verše napsal 17 let. Píše o svých starostech. O čem by psali básně dnešní sedmnáctiletí?
- 5) Diskutujte o svých aktuálních největších problémech?
- 6) Pokus se napsat krátkou vlastní báseň pesimistického ladění.



## František GELLNER: Perspektiva

Má milá rozmilá, neplakej!  
Život už není jinakěj.

Dnes budme ještě veseli  
na naší bílé posteli!

Zejtra, co zejtra? Kdožpak ví.  
Zejtra si lehneme do rakví.

### OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTU:

- 1) Pokus se vysvětlit význam slova „perspektiva“.
  - 2) Báseň *Perspektiva* pochází z Gellnerovy básnické sbírky s názvem *Po nás ať přijde potopa*. Jak na Tebe tento název působí.
  - 3) Pozorně si přečti báseň ještě jednou a na základě veršů se pokus analyzovat básníkovu povahu a jeho pohled na svět. (optimista/ pesimista? Diskutujte)
- Vnímej báseň smysly:
- 4) Kdybys měl Gellnerovy verše vyjádřit barvami, jakou barvu by báseň *Perspektiva* měla? Pokus se vysvětlit.
  - 5) Jak by báseň chutnala? Vysvětlit proč?
  - 6) Kdybys měl slova básně zhudebnit, jakou melodii by píseň měla? Vysvětli.
  - 7) Poslechni si píseň *Perspektiva* od punkové skupiny *Visací zámek*.
  - 8) V hodině výtvarné výchovy se seznamte s uměním Františka Gellnera. Vysvětlete si pojem „karikatura“ a pokuste se navrhnout autokarikaturu dle Gellnerova vzoru.

## 6. ZÁVĚR

V předkládané diplomové práci jsme se zabývali problematikou současné výuky literární výchovy na základních školách. V úvodu práce interpretujeme základní terminologii, s níž diplomová práce kalkuluje. Předkládáme kritéria hodnocení čítanek a také požadavky, které jsou na kvalitní učebnice literární výchovy kladeny.

Dále jsme se pokusili podrobit vzájemné komparaci pojetí výuky v dobách minulých se současností. I na základě svých vlastních zkušeností musíme konstatovat, že za posledních dvanáct let (tedy od doby, kdy jsme dokončili povinnou školní docházku), došlo k výraznému posunu. V současných hodinách literární výchovy je kladen větší zřetel na aktivitu žáků a jejich vlastní prožitky z četby. Mechanické učení dlouhého seznamu vyjmenované literatury bylo postupně odsunuto do pozadí a pedagogové postupně usilují o to, aby neučili žáky o literatuře, ale naopak, aby byli žáci vzdělávání literaturou samotnou.

Poměrně obsáhlá kapitola pojednává o současných čítančích literární výchovy. My jsme se zaměřili především na námi známé čítančce nakladatelství Fraus, podle níž jsme vedli výuku. Tyto učebnice jsme podrobili rozsáhlému evaluačnímu výzkumu, který jsme zaměřili nejen na vizuální zpracování publikace a technické aspekty, ale také jsme se pokusili na čítančce nahlížet z hlediska didaktického a empirického. Náš výzkum se opírá především o naše vlastní zkušenosti z praxe. V závěru výzkumu předkládáme několik opatření a poznatků k problémovým oblastem publikace.

Na základě naší ne příliš pozitivní zkušenosti s těmito učebnicemi jsme se rozhodli vytvořit vlastní čítančce, která by mohla sloužit jako doplňková učebnice v edukaci žáků a most mezi přeživšími klišé metodami vyučování a moderním pojetím tohoto předmětu.

Hlavní cíl a myšlenka diplomové práce, kterou jsme si stanovili v úvodu studie, tedy vytvoření kvalitního ukázkového materiálu včetně didakticko-metodického aparátu s nástinem průběhu vyučovací hodiny, jsme splnili. Povedlo se nám vytvořit několik plnohodnotných čítančkových listů, včetně doplňujících otázek, které lze uvést v praxi a na jejím základě odvést kvalitní hodinu literární výchovy. Usilovali jsme především o to, aby námi zvolené texty byly schopny zaujmout současného náročného čtenáře problematické věkové skupiny a zároveň plnily cíle a požadavky ŠVP.

K čítančkovým ukázkám jsme vyhotovili pracovní listy a pokusili se nastínit několik moderních výukových metod, jež by mohly obohatit edukaci literatury na základních školách.

Čtenáře seznamujeme s metodou cloze-testu, metodami tvůrčího psaní – dokončení příběhu, dva různé úhly pohled; doplňování textu z poslechu hudby, čtení s předvídáním a podobně.

Docílili jsme nejen zajímavých návrhů na vyučovací hodiny literatury, ale také začlenění do výuky celé škály vyučovacích předmětů. Naši preferencí byla vzájemná interakce s výtvarnou výchovou, následovala ale také hudební výchova, dějepis či zeměpis.

O selekci textů, vlastních požadavcích a preferencích či sestavování samotné *Válečné čítanky* pojednává obsáhlá kapitola s příznačným názvem „*Válečná čítanka pro druhý stupeň základních škol*“ s několika dílčími subkapitolami.

Naším záměrem bylo navržení takové čítanky, jež by byla nejen v souladu s ŠVP, ale také s požadavky žáků se specifickými poruchami učení, kterých na českých základních školách přibývá. Zaměřili jsme se především na specifickou poruchu čtení a pokusili se texty zpracovat takovým typem písma, které by bylo vhodné a dobře čitelné také pro dyslektiky. Po rozsáhlém výzkumu jsme pro naši publikaci zvolili ne příliš známý Boerův font, který byl navržen přímo pro dyslektiky. Jedná se o bezpatkové písmo, kde jsou veškeré (i podobné znaky) výrazně od sebe rozlišeny.

Jsme přesvědčeni, že *Válečnou čítanku* budeme v naší praxi dále zúročovat a rozšiřovat o další příspěvky a koncepty vyučovacích hodin. Naším cílem do budoucna je nejen odvádět kvalitní výuku, ale také vzbudit zájem o literaturu a vypěstovat vztah ke knihám v co možná nejširším záběru svých žáků...a možná právě prostřednictvím *Válečné čítanky*.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie:

BARTUŇKOVÁ, Jana; ZEMAN, Jiří. *Co a jak do čítanek: K otázce výběru a funkce čítankových ukázek*. Český jazyk a literatura. 1992-1993, 43, 5-6, s. 97-104. ISSN 0009-0786.

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

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Nové čítance na cestu*. Český jazyk a literatura. 1992-1993, roč. 43, č. 7-8, s. 189-192. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu*. Český jazyk a literatura. 2002-2003, roč. 53, č. 2, s. 68-75. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník)*. Český jazyk a literatura. 2003-2004a, roč. 54, č. 1, s. 1-7. ISSN 0009-0786.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník) : pokračování*. Český jazyk a literatura. 2003-2004b, roč. 54, č. 2, s. 53-56. ISSN 0009-0786.

MAŇÁK, Josef & JANÍK, Tomáš. (2009). Kurikulum. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 258 – 264). Praha: Portál.

MAŇÁK, Josef. (2007): *Učebnice jako kurikulární projekt*. In Hodnocení učebnic. J. Maňák – P. Knecht (eds.). Brno: Paido, s. 24–30.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška & MAREŠ, Jiří. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

PRŮCHA, Jan, JANÍK, Tomáš. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462

TOMAN, Jaroslav. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Funkce čítanky v primární škole*. In Školní vzdělávací programy (metodický portál). Brno: PdF MU, 2006, 20 s. <http://svp.muni.cz>

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Tvořivá interpretace a lyrický text*. In *Nová jména v české a slovenské literatuře pro děti a mládež*. 1. vyd. Slavkov u Brna: BM Typo, 2008. s. 65-71, 7 s. Ladění. ISBN 978-80-903707-6-0.

ZUJEV, Dmitrij. (1986): *Ako tvorit učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

### **Články a příspěvky:**

BARTOŇOVÁ, Miroslava., MÜHLPACHR, Pavel., VÍTKOVÁ, Marie. *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. In Komenský, odborný časopis pro učitele základní školy 5/2007, roč. 131, s. 6-8. ISSN 0323-0449.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. Kritické listy*. 2006, (24), 1. ISSN 1214-5823.

JANOUSEK, Pavel. *S kanónem na kánon: aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti*. *Tvar: Literární občasník*. 2015, **15**(16), 2.

### **Čítanky:**

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. BERÁNKOVÁ, Eva. *Čítanka 6: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003, 224 s. ISBN 80-7238-248-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. BERÁNKOVÁ, Eva. *Čítanka 7: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004, 216 s. 80-7238-323-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. BERÁNKOVÁ, Eva. *Čítanka 8: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 224 s. 80-7238-422-8.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. BERÁNKOVÁ, Eva. *Čítanka 9: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006, 232 s. 80-7238-539-9.

### **Elektronické zdroje:**

Aneta Langerová - Plamen - text. *KaraokeTexty* [online]. [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <http://www.karaokearty.cz/texty-pisni/langerova-aneta/plamen-300642>

Čtenářská gramotnost RVP ZV. Metodický portál RVP. [online]. 3.12.2016 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V-RVP-ZV.html/>

Dyslektikům ve světě pomáhá nový speciální typ písma. *Moje dyslexie* [online]. [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: <http://mojedyslexie.cz/dyslektikum-ve-svete-pomaha-novy-specialni-ty-pisma/>

Hraj si jako Magor!. *KOSMAS* [online]. [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/oko/beletrie/13748/hraj-si-jako-magor/>

PRÁZOVÁ, Irena. Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství. *Ikaros* [online]. 2014, ročník 18, číslo 3 [cit. 2017-02-18]. urn:nbn:cz:ik-14207. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/14207>

PRUT . Průřezová témata. [online]. 3.12.2016 [cit. 2016-12-03].

Dostupné: <http://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mata.aspx>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007. [cit. 2011-03-10]. Dostupný z WWW: [<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/...>]

### **Knihy použité pro praktickou část**

BEZDĚKOVÁ, Lenka. *Říkali mi Leni*. 7. vyd. Praha: Albatros, 2012. 150 s. ISBN 978-80-00-03055-5.

BOYNE, John. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. 1. vyd. Praha: BB art, 2008. s. 167. ISBN 978-80-7381-265-2

ČAPEK, Josef. *Beletrie 2: Kulhavý poutník, Psáno do mraků, Básně z koncentračního tábora*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2010. 620. ISBN 978-80-87256-35-0.

DOGAR, Sharon. *Láska Anny Frankové*. 1. vyd. Praha: Víkend, 2011. 303 s. ISBN 978-80-7222-802-7

DRDA, Jan. *Němá barikáda*. 10. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1985. 94 s. ISBN 22-044-85

FRANKOVÁ, Anne. *Deník*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2014. 264 s. ISBN 978-80-7474-113-5

FRANKOVÁ, Anita. POVOLANÁ, Hana. *Motýla jsem tu neviděl*. 2. vyd. Praha: Židovské muzeum, 2011. 92 s. ISBN 978-80-86889-46-7

GELLNER, František. *Po nás ať přijde potopa*. 1. vyd. Praha: Maťa, 2015. 64 s. ISBN 978-80-7287-198-8

HOLAN, Vladimír. *Noční hlídka srdce*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1963. 134 s.

HOLLIDAY, Laurel. *Holocaust a válka očima dětí: (Utajené deníky)*. 1. vyd. Praha: Prostor, 1997. 307 s. ISBN 80-85190-56-7

KAINAR, Josef. *Básně*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2007. 334 s. ISBN 978-80-7106-944-7

KOLÁŘ, Jiří. *Vršovický Ezop*. 1. vyd. Mnichov: Poezie mimo domov, 1986, 140 s.

KOSINSKI, Jerzy. *Nabarvené ptáče*. 1. vyd. Praha: Argo, 2011. 220 s. ISBN 978-80-257-0391-5

LEGÁTOVÁ, Květa. *Józova Hanule*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2011. 120 s. ISBN 978-80-7432-097-2.

LUSTIG, Arnošt. *Modlitba za Kateřinu Horovitzovou*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2399-3

NEZVAL, Vítězslav. *Historický obraz*. 1. vyd. Praha: Československý vydavatel, 1955. 181 s.

ORLEV, Uri. *Ostrov v Ptačí ulici*. 1. vyd. Praha: Práh, 2013. 184 s. ISBN 978-80-7252-433-4

OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. 1. vyd. Praha: Omega, 2014. 168 s. ISBN 978-80-7390-133-2

PAVEL, Ota: *Plná bedna šampaňského*. 1. vyd. Lidice: Sláfká, 2004. 151 s. ISBN 80-86631-15-X

PAVEL, Ota: *Jak jsem potkal ryby/ Smrt krásných srnců*. 1. vyd. Praha: Leda, 2013. 336 s. 9788073353315

ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. 13. vyd. Praha: ROH, 1985. 96 s. ISBN 24-030-85.

SEPETYSOVÁ, RUTA. *V šedých tónech*. 1. vyd. Praha: CooBoo, 2013, 287 s. ISBN 978-80-7447-167-4.

ŠIKTANC, Karel. *Heinovské noci*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 200 s. ISBN 80-246-0785-9

ŠRÁMEK, Fráňa. *Modrý a rudý*. 1. vyd. Praha. Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1963. 295 s.

WEAVEROVÁ, Eva. *Loutkař z ghetta*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2013, 312 s. ISBN 978-80-204-3118-9.

ZUSAK, Markus. *Zlodějka knih*. 1. vyd. Praha: Argo, 2009. 528 s. ISBN 978-80-257-0188-1