

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Dita Malášková

**Didaktická interpretace vybraných děl s multikulturní
tematikou ve výuce literární výchovy na základní škole**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Jana Sladová, Ph. D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá didaktickou interpretací děl s multikulturní tematikou ve výuce literární výchovy na základní škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce charakterizuje multikulturní výchovu, vymezuje pojem didaktické interpretace a specifikuje její význam a funkci. Seznamuje s trojfázovým modelem výuky E-U-R a vybranými metodami, které se v rámci tohoto modelu využívají. Dále přibližuje Čínskou lidovou republiku, její kulturu, jazyk a literaturu. Poslední tři kapitoly teoretické části jsou věnovány jednotlivým dílům vybraným pro potřeby praktické části práce: Vrch čajové konvice od Jana Cimického, Čínské pohádky od autorek Bláhové-Šťovíčkové, Holubové-Mikoláškové, Obuchové a Šťovíčkové a Čínské pohádky od Lucie Olivové. U každého díla je krátce pojednáno o autorech, okolnostech vzniku knihy a je provedena stručná analýza přibližující dílo jako celek. Praktická část práce obsahuje přípravy do hodin literární výchovy na základních školách, vypracované s použitím pohádkových textů z výše uvedených děl, přičemž v každé z příprav je integrováno průřezové téma Multikulturní výchova.

Annotation

This diploma thesis deals with didactic interpretation of selected literary works with multicultural themes in literary education at elementary school. The thesis is divided into theoretical and practical part. Theoretical part characterizes multicultural education, it defines concept of didactic interpretation and specifies its importance and function. It introduces the three-phase model of teaching named E-U-R and some methods in this model use. Then gives insight People's Republic of China its culture, language and literature. The last three chapter of the theoretical part is devoted each of the literary works chosen for the needs of practical part: Vrch čajové konvice written by Jan Cimický, Čínské pohádky written by Bláhová-Šťovíčkové, Holubová-Mikolášková, Obuchová, Šťovíčková and Čínské pohádky written by Lucie Olivová. For each of literary works is briefly discussed about the authors, circumstances of formation and there is short analysis approaches books as complex literary works. The practical part of the thesis contain lessons plans for Czech literary education, in all of them is integrated theme of Multicultural education.

Klíčová slova

didaktická interpretace, literární výchova, základní škola, multikulturní výchova, multikultura, Čína, fáze E-U-R, čínské pohádky, přípravy na hodinu

Keywords

didactic interpretation, literary education, elementary school, multicultural education, multicultural, China, three-phase model of teaching E-U-R, Chinese fairy tales, lesson plan

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím literárních a dalších zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 22. 6. 2016

.....

Dita Malášková

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Janě Sladové, Ph. D., za cenné rady, připomínky a konzultace, které mi byly poskytnuty při vypracování této diplomové práce.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Multikulturní výchova	10
1.1 Základní pojmy multikulturní výchovy	11
1.2 Multikulturní výchova v RVP pro ZŠ	12
1.3 Role učitele v multikulturní výchově.....	14
1.4 Úskalí a problémy při realizaci multikulturní výchovy	15
1.5 Obecné zásady výuky multikulturní výchovy v literární výchově.....	16
1.6 Multikulturní tematika v české literatuře pro děti a mládež	17
2 Didaktická interpretace.....	20
2.1 Role učitele při didaktické interpretaci	21
2.2 Funkce didaktické interpretace.....	23
2.3 Význam didaktické interpretace v literární výchově na ZŠ	24
2.3.1 Čtenářský zájem u pubescentů	26
2.3.2 Žák a interpretace textu	27
3 Trojfázový model učení E-U-R.....	28
3.1 Výukové metody E-U-R	29
4 Čínská lidová republika	33
4.1 Čínská kultura.....	34
4.1.1 Čínský jazyk	36
4.1.2 Čínská literatura	37
5 Bláhová-Šťovíčková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovíčková Čínské pohádky.....	40
5.1 Autorky.....	40
5.2 Vznik díla	40
5.3 Analýza díla	41
6 Jan Cimický Vrch čajové konvice	45
6.1 Jan Cimický	45
6.2 Vznik díla	45
6.3 Analýza díla	46
7 Lucie Olivová Čínské pohádky	49
7.1 Lucie Olivová	49
7.2 Vznik díla	49
7.3 Analýza díla	50

PRAKTICKÁ ČÁST	53
8 Příprava na hodinu č. 1 – Jan Cimický O Buddhovi z Lešanu.....	55
9 Příprava na hodinu č. 2 – Jan Cimický Vějíře soudce Su Dongpo	62
10 Příprava na hodinu č. 3 – Bláhová-Šťovíčková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovíčková O jujubové pecce	71
11 Příprava na hodinu č. 4 – Bláhová-Šťovíčková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovíčková O duchu Gumijovi	79
12 Příprava na hodinu č. 5 – Lucie Olivová O zapřené manželce.....	87
13 Příprava na hodinu č. 6 – Lucie Olivová Skládací voják, Pagoda z démonů, Noční hostina	96
ZÁVĚR	102
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	105
13.1 Primární literatura.....	105
13.2 Sekundární literatura	105
13.2.1 Elektronické zdroje.....	108

ÚVOD

Rozvoj multikulturní výchovy úzce souvisí s multikulturalismem v dané zemi. První teorie multikulturalismu vznikaly v 60. a v 70. letech 20. století v Americe a zemích západní Evropy. V té době byl v České republice nastolen komunistický režim, jehož ideologie jakékoliv náznaky multikulturalismu potlačovala. Změna přicházela postupně po pádu komunistického režimu v roce 1989, a to jak v teoretické, tak v praktické oblasti. Díky otevření hranic se u nás začínali usazovat imigranti z nejrůznějších zemí světa, byly vydávány první odborné články a publikace s tímto zaměřením.¹ Potřebu znalosti a aplikace multikultury reflektuje i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jenž zařadil multikulturní výchovu jako jedno z průřezových témat, která prolínají učivem napříč jednotlivými předměty a ročníky. Učitelé musí ve výuce průřezová témata zařazovat, avšak každý školní vzdělávací program může zpracovávat zařazení těchto témat odlišně. Lze vytvořit projekty, specializované předměty či průřezová témata zařadit do běžných výukových hodin.

Při studiu autorka práce absolvovala celkem pětitydenní praxi na základní škole a na gymnáziu, kde vyučovala na nižším i vyšším stupni. Praxe se jistě nedá srovnat s dlouholetými zkušenostmi učitelů, avšak ukázala, jak je důležité mít dobře vypracovanou přípravu na hodinu, což mnohdy zabere i několik hodin práce, a to nejen začínajícím učitelům. Tyto poznatky ovlivnily výslednou podobu této diplomové práce nazvané *Didaktická interpretace vybraných děl s multikulturní tematikou ve výuce literární výchovy na základní škole*, jejímž cílem je didaktická interpretace děl s multikulturní tematikou v podobě rozpracovaných příprav na jednotlivé výukové hodiny, které budou použitelné v praxi.

Původním záměrem bylo využít pro praktickou část díla z různých zemí Asie, avšak po absolvování měsíční stáže na universitě Xihua v Číně si autorka zvolila pouze díla původem z této země, a to vzhledem k tomu, že měla možnost poznat tamní kulturu, jejíž znalost jí byla při vypracovávání diplomové práce nápomocna. Celkem byly vybrány tři pohádkové sbírky, vydané po roce 2000 a z výtvarného hlediska poutavě zpracované: Vrch čajové konvice od Jana Cimického, Čínské pohádky od autorek Bláhové-Šťovíčkové, Holubové-Mikoláškové, Obuchové, Šťovíčkové a Čínské pohádky od Lucie Olivové. Pohádkový žánr byl uznán pro potřeby této práce za

¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, s. 39 – 43.

nejvhodnější vzhledem k nedostatečnému množství překladové literatury z čínštiny pro děti a mládež.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, dohromady tyto části obsahují třináct kapitol. V teoretické části je věnována pozornost charakteristice multikulturní výchovy. V rámci této kapitoly a jednotlivých podkapitol bude čtenář seznámen s problematikou Multikulturní výchovy a tématy s ní související a vztahující se k zaměření této práce, jako je role učitele ve výuce Multikulturní výchovy či úskalí a problémy, se kterými se lze při výuce tohoto průřezového tématu nejčastěji setkat. Druhá kapitola vymezuje pojem didaktická interpretace, úlohu učitele při její výuce, funkce didaktické interpretace a její význam v literární výchově na základní škole. Dále práce pojednává o trojfázovém modelu výuky E-U-R a vybraných metodách, které se v rámci tohoto modelu využívají. V následující kapitole tato část práce poskytuje informace o Čínské lidové republice, její kultuře, literatuře a jazyce. V posledních třech kapitolách jsou představena literární díla, jež byla využita k didaktické interpretaci. U všech třech děl uvádíme informace o jejich autorech, vzniku knihy a dále stručnou analýzu díla.

Cílem praktické části diplomové práce je zpracování kompletních příprav do vyučovacích hodin české literatury s integrací průřezového tématu Multikulturní výchova. Dílčím cílem bylo vypracovat přípravy snadno použitelné ve výuce a urychlit tak učitelům práci s přípravou na hodinu, proto praktická část obsahuje i teoretické poznatky určené pro učitele literatury, aby se co nejrychleji seznámili s probíranou problematikou. Zařazeny jsou takové pojmy, o kterých se domníváme, že by s nimi učitelé nemuseli být seznámeni a museli by informace dohledávat.

V teoretické části diplomové práce bude převažovat metoda analýzy a komparace textu. V praktické části bude mezi hlavní metody patřit didaktická interpretace, analýza a excerpce využitých pohádkových sbírek

TEORETICKÁ ČÁST

1 Multikulturní výchova

Slovník cizích slov vymezuje pojem multikultura následovně: „*multikultura vzniká propojením kultur různých etnik, společenství různých tradic a náboženského vyznání*“²

Multikulturalismus představuje stav, kdy se v určité oblasti objevuje a prolíná více kultur současně.³ V této oblasti došlo po roce 1989 v České republice k mnohým změnám. Demokracie umožnila mnoha migrantům usadit se v zemi a začít zde žít nový život. Adaptace migrantů s sebou nese rizika nejrůznějšího charakteru, jako např. stres, kulturní šok či nedostatečné sociální vazby, které mohou vést ke konfliktům. Důležité je dbát na prevenci a tyto problémy minimalizovat: „*Předcházet konfliktům v těchto oblastech můžeme přípravou společnosti na příchod cizinců. Osvěta by měla začít již na základních školách*“⁴ Osvětu v oblasti multikulturního vzdělávání si klade za cíl multikulturní výchova.

Multikulturní výchovu Průcha, Walterová a Mareš ve svém Pedagogickém slovníku charakterizují tímto způsobem: „*Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras, apod.*“⁵

V České republice se tento pojem objevuje v odborné literatuře frekventovaněji až od roku 1990, což souvisí s politickým vývojem v zemi. Z pedagogiky pronikl do dalších věd, například do etnologie či sociologie. V některých případech bývá někdy nahrazován termíny interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, interkulturální či

² KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov: A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007, s. 539.

³ Tamtéž, s. 539.

⁴ CÍLKOVÁ, Eva a Petra SCHÖNEROVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 11.

⁵ PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 235.

mezikulturní výchova. Nejběžněji se však v odborné literatuře můžeme setkat právě s označením multikulturní výchova. Tento pojem budeme využívat i my v této práci.⁶

Teorie multikulturní výchovy se v oblasti pedagogiky začala rozvíjet v 60. letech 20. století, a to jak v USA, Kanadě, tak v západní Evropě. Její rozvoj v evropských zemích souvisí i s prací nadnárodních organizací, jako je Evropská unie či Rada Evropy. Předpokládá se, že multikulturní výchova by měla pomoci k eliminaci negativních předsudků žáků k příslušníkům jiných etnických skupin. Na základě tohoto předpokladu ji všechny evropské země zavedly do svých učebních osnov, avšak každá země v odlišném rozsahu.⁷

Multikulturní výchova má za cíl dosáhnout toho, aby se jedinci ve společnosti respektovali, tolerovali se a navzájem se kulturně obohacovali. Těchto cílů by mělo být dosahováno vytvořením vhodného prostředí, ve kterém by vedle sebe koexistovaly různé kultury, a to nejen ve třídě a škole, ale v celé společnosti.⁸

1.1 Základní pojmy multikulturní výchovy

Mezi základní pojmy související s multikulturní výchovou patří výraz etnikum. Synonymní slovo pro tento výraz je etnická skupina. Jedná se o určitou skupinu lidí, kteří mají stejný rasový původ, často mluví stejným jazykem a sdílejí určitou kulturu. Hlavním pojmem souvisejícím úzce s etnickou skupinou je zde pojem etnicita. Etnicita představuje souhrn znaků, které dané etnikum vymezují.⁹

Mezi často užívané pojmy v této oblasti patří národ, národnost a národnostní menšina. Vymezení pojmu národ je vědecky značně problematické, Průcha jako vhodné vidí sociologické vymezení, kde je národ chápán jako: „*osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství.*“¹⁰ Takovéto společenství ovlivňuje jednak společné území, jednak společné dějiny. Národností rozumíme příslušnost k určitému národu či etniku. Pojem národnostní menšina bývá často ztotožňován s vymezením pojmu etnikum či etnická skupina.¹¹

⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, s. 39-40.

⁷ Tamtéž, s. 42 – 43.

⁸ PREISSOVÁ, Andrea; Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 110.

⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, s. 18.

¹⁰ Tamtéž, s. 21.

¹¹ Tamtéž, s. 25.

Pojem rasa pochází z fyzické antropologie. Rasa představuje skupinu lidí s podobnými tělesnými znaky. Tyto znaky ovlivnilo prostředí a jsou dědičné. S pojmem rasismus se setkáváme často i v médiích či v běžných životních situacích. Jedná se o nepřátelské diskriminační a agresivní chování vůči příslušníkům odlišné rasy.¹²

V souvislosti s multikulturou se mluví často o předsudcích a stereotypch. Jedná se o představy či názory, které si určitá skupina lidí vytvoří k jiné skupině lidí. Někteří odborníci tyto pojmy považují za synonymní, někteří tyto pojmy odlišují. Předsudky vnímají jako negativní vztah k druhým, stereotypy pak nejčastěji jako vztah neutrální, který ale může být i pozitivní, či negativní.¹³

Poslední trojicí pojmů úzce související s multikulturní výchovou je kultura, akulturace a asimilace. Pojem kultura bývá vymezován různými definicemi, jejichž význam je více či méně odlišný. To je závislé na vědním oboru, který se kulturou zabývá hlouběji, jde například o kulturologii, filozofii či antropologii.¹⁴ Obecně lze kulturu charakterizovat následovně: „*Souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii.*“¹⁵ Pokud se střetnou a navzájem ovlivňují dvě nebo více kultur, jedná se o akulturaci. Asimilace pak představuje proces přirozeného splývání skupin, kdy dochází k tomu, že jedna skupina přebírá rysy druhé skupiny a ztrácí tak své původní typické rysy.¹⁶

1.2 Multikulturní výchova v RVP pro ZŠ

Multikulturní výchova (MKV) je začleněna do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako jedno z průřezových témat. Dle RVP pro ZV průřezová témata představují: „*okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot...Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání.*“¹⁷

¹² PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, s. 28 – 29.

¹³ Tamtéž, s. 36 – 37.

¹⁴ Tamtéž, s. 31.

¹⁵ KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov: A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007, s. 458.

¹⁶ Tamtéž, s. 78.

¹⁷ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013, [cit. 2015- 11-21]. Dostupné z WWW:http://www.nuv.cz/file/433_1_1/, s. 104.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání udává, že průřezové téma MKV zasahuje do všech vzdělávacích oblastí, nejvíce pak do oblastí Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura a do oblasti Člověk a kultura.¹⁸ Na základě tohoto průřezového tématu by si žáci měli uvědomovat hodnoty své vlastní kultury a seznámit se s jinými kulturami: „*Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty...*“¹⁹ Toto poznání vede žáky k toleranci, respektu a solidaritě vůči odlišným kulturám a jejím příslušníkům. Žáci z minoritních kultur poznají hlouběji české kulturní prostředí a žáci majority se mohou díky spolužákům z minoritních kultur seznámit se zvyklostmi a hodnotami jejich kultury, čímž dojde ke vzájemnému obohacování. Dále by toto průřezové téma mělo podpořit vztahy žáků ve škole i v mimoškolním prostředí, mělo by vést k nastolení vhodného školního klimatu, kde se budou cítit příjemně žáci z majoritních skupin i žáci z minoritní skupiny. Díky tomu škola přispívá k vzájemnému poznávání, toleranci a porozumění všech žáků.

Mezi tematické okruhy MKV patří: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity. Výběr a uskutečnění daného tematického okruhu ovlivňuje jednak daná aktuální situace ve škole či v zemi, jednak spolupráce a dohoda mezi učiteli, žáky, školou a zákonnými zástupci.²⁰

Tematické okruhy pro 2. stupeň základní školy navazují na zkušenosti, vědomosti, dovednosti a postoje žáka získané z 1. stupně základní školy. Zatímco se doporučené očekávané výstupy na prvním stupni orientují spíše na poznávání a uchopení blízké sociální reality (nejbližší okolí žáků, jako je rodina a škola) prostřednictvím zážitků, na druhém stupni jsou rozvíjeny kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence občanské zaměřující se na vzdálenější sociální realitu. Vyučující si sám zvolí z nabízených témat v RVP pro ZŠ, prostřednictvím kterých budou dosaženy doporučené očekávané výstupy.²¹ Pro lepší

¹⁸ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013, [cit. 2015-11-21]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/, s. 111.

¹⁹ Tamtéž, s. 111.

²⁰ Tamtéž, s. 112.

²¹ PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Multikulturní výchova v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29305&view=4021>, s. 5.

orientaci učitelů v doporučených očekávaných výstupech MKV v základním vzdělávání byla vydána Výzkumným pedagogickým ústavem *Metodická podpora*.²²

1.3 Role učitele v multikulturní výchově

Kusá ve své práci *Multikulturní výchova* upozorňuje, že učitel je: „základní determinantou určující charakter začlenění multikulturních témat do výuky“²³. Odkazuje na autory projektu Osobnostní rozvoj pedagoga, kteří mezi multikulturní kompetence učitele zařadili autenticitu, kreativitu, svobodu, zodpovědnost, mnohostrannost a celistvost: „Autenticitou rozumí schopnost adekvátně posoudit realitu. Kreativita spočívá ve schopnosti pohotově a pružně nacházet nové, originální způsoby při řešení problémů. Svoboda je v tomto smyslu chápána jako volný prostor při uskutečňování multikulturní výchovy, spojený s nezávislým rozhodováním, ale i odpovědností za své rozhodnutí. Zodpovědnost spočívá ve schopnosti učitele připravit žáky na skutečnost, že každý čin, který je výsledkem jejich volby, je svázán s pocitem zodpovědnosti. Mnohostrannost je požadavkem na neustálé sebevzdělávání a růst a celistvost je vnitřní vyrovnaností učitele, jeho emoční stabilitou a vnitřním pořádkem, který žáci vnímají a jenž ovlivňuje podobu multikulturní výchovy.“²⁴

Další pojetí nabízí Preissová, která chápe multikulturní kompetence jako schopnost uznávat kulturní odlišnost jiných etnik, vhodně přistupovat k etnicky rozdílným skupinám či jednotlivcům, podílet se na pozitivním ovlivňování veřejného mínění společnosti a podporovat příslušníky odlišného etnika při procesu začleňování se do nové společnosti.²⁵

Pešková označuje současný svět jako „globální vesnici“²⁶. I přes neustále se rozvíjející proces globalizace lidé mluví různými jazyky, mají jiné tradice, zvyky, kulturu a odlišné vidění světa. Hlavní roli učitele, který působí v tomto „globálním

²² PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Multikulturní výchova v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29305&view=4021>

²³ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 55.

²⁴ Tamtéž, s. 56.

²⁵ PREISSOVÁ, Andrea; MARTINA CICHÁ a LENKA GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 79.

²⁶ PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti*. In: HRACHOVCOVÁ, Marie; MIROSLAV DOPITA a PAVEL ZÍVALÍK. *Multikulturalita, tolerance a odpovědnost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 13.

multikulturálním postmoderním světě“²⁷ vidí Pešková v tom, že: „nemůže už učit o životě, ale životu. ...Setkání učitele a žáka znamená setkání tváří v tvář při sdílení a srozumění celkového životního smyslu. V nesamozřejmém světě potřebujeme oporu: pro hledání svého místa, při přejímání odpovědnosti za vlastní rozhodnutí v otevřených možnostech dění světa.“²⁸

V dnešním globalizovaném světě je proto pro správný vývoj společnosti nutné, aby pedagogové pracovali s odlišností jako s výhodou a s něčím obohacujícím, co má pozitivní vliv na hodnotový systém jedinců a společnosti.²⁹

1.4 Úskalí a problémy při realizaci multikulturní výchovy

Jak upozorňuje Průcha, výuka multikulturní výchovy je složitou záležitostí.³⁰ Důkazem je podle něj skutečnost, že i přes to, že se jak u nás, tak v zahraničí vyučuje, stále se mezi lidmi objevují předsudky, negativní stereotypy a netolerance vůči jiným etnikům či národům.

Jedním z hlavních problémů při její realizaci je paradoxně fakt, že k tomuto tématu je nashromážděno obrovské množství vědeckého materiálu. Respektovat všechny tyto poznatky je při výuce pro učitele velmi složité a těžko uskutečnitelné.

Další problém představuje osobnost učitele realizujícího výuku tohoto tématu. Jak jsme již uvedly v kapitole 1.3 *Role učitele v multikulturní výchově*, požadavky na osobnost a kompetence těchto učitelů jsou vysoké. Problematická je též hodnotová orientace učitele, která se nemusí shodovat s hodnotovou orientací jeho učitelských kolegů, žáků, ale i učebnic. V minulosti byli učitelé připravováni na výuku této problematiky minimálně, což jim jejich nynější práci ztěžuje.

V České republice se multikulturní výchova orientuje především na romskou problematiku. Konkrétně se snaží pomoci romským žákům začlenit se do vzdělávacího procesu či a dále se soustředí na soužití s Romy. Vychází na toto téma odborná

²⁷ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti. In: HRACHOVCOVÁ, Marie; Miroslav DOPITA a Pavel ZÍVALÍK. *Multikulturalita, tolerance a odpovědnost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, s. 13.

²⁸ Tamtéž, s. 14.

²⁹ PREISSOVÁ, Andrea; Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 177.

³⁰ PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2004 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

literatura i literatura pro děti a mládež. Průcha upozorňuje, že by se multikulturní výchova v českém prostředí neměla omezovat pouze na tuto problematiku, ale měla by se více věnovat i dalším tématům, jako například postojům k imigrantům, což je nyní velmi aktuální téma. Pro její realizaci je důležitá spolupráce školy, učitelů a rodičů. Častým jevem je fakt, že děti přebírají již od raného dětství od svých rodičů jejich názory a postoje týkající se odlišných etnik a kultur. Tyto názory a postoje však nemusí být vždy pozitivně laděné a tím komplikují dosažení cílů multikulturní výchovy.³¹

Ve výuce se učitel může snadno dopustit tzv.: „ZOO efektu“³² tím, že bude o příslušnících různých kultur mluvit podobně jako o zvířeti v ZOO. Objasní např. co takový příslušník jiné kultury rád jí, co rád dělá a jak to vypadá u něj doma, ale výklad nedoplní o žádné přibližující a zlidšťující prvky. Žáci si tím vytvoří stereotypní předsudky a k příslušníkům jiných kultur získají odstup, protože si hlouběji neuvědomují, že se mluví o lidské bytosti, stejně jako jsou jí oni sami. Učitel musí naučit žáky přemýšlet tak, aby o každém jedinci soudili na základě jeho postojů a projevů, ne na základě toho, odkud daný člověk pochází, jak vypadá a co rád jí.³³

1.5 Obecné zásady výuky multikulturní výchovy v literární výchově

Vědecké studie zabývající se problematikou multikulturní výchovy dokazují, že děti mohou prostřednictvím literatury jiné kultury nejen poznávat, ale také je hlouběji pochopit. Důležité však je, aby žáci obsah knihy správně vnímali, k čemuž by jim ve škole měl pomoci vyučující.³⁴

Pokud chce učitel v literární výchově uplatnit průřezové téma MKV, je třeba, aby nejdříve pečlivě zvážil téma hodiny a zvolil vhodné materiály. Předpokládá se, že v literární výchově na základní škole bude vyučovat MKV za pomoci umělecké literatury, která s touto tematikou souvisí. Při výběru knihy by měl vyučující zvážit, zda

³¹ PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2004 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>.

³² ZELENDA, Jiří. Jak moderně učit multikulturní výchovu? *Multipolis: Přemýšlíme o lidech* [online]. 2010 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z: http://www.multipolis.cz/jak_moderne_ucit_multikulturni_vychovu.aspx

³³ Tamtéž.

³⁴ BERÁNKOVÁ, Kamila a Eva MRÁZOVÁ. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme! (metodické náměty pro multikulturní výchovu)* [CD]. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2008 [cit. 2015-12-03], str. 104.

má kniha dostatečnou literární hodnotu, protože by jinak u žáků mohla vyvolat celkově negativní postoj ke čtení. Zvolená kniha by měla být po obsahové stránce úměrná věku žáků. Kniha by měla žáka při čtení rozvíjet, obohacovat o nové informace o odlišných kulturách a podněcovat žáky k diskuzi a samostatnému uvažování. Text by měli chápat všichni žáci. Důležité jsou také vhodné ilustrace, které by měly vystihovat psaný text a vhodně ho doplňovat. Materiály, se kterými bude vyučující pracovat, by měly poskytovat prostor pro další práci a činnosti.³⁵

Poté, co učitel zvolí vhodné téma a materiály pro výuku, měl by pečlivě promyslet, jak bude při samotném vyučování postupovat. Vhodné je začít výuku motivací – díky ní se žáci začnou soustředit a zajímat o probírané téma. Dále by učitel měl nechat dostatek času pro čtení. Podle zkušeností s žáky musí pedagog rozhodnout, zda bude čtení probíhat společně, samostatně nebo ve skupinkách. Po přečtení textu by žáci měli dostat prostor, aby jeho obsah pochopili a vstřebali. U těžších témat je vhodné rozdat pomocný materiál, který pomůže žákům s textem dále pracovat, např. mapu příběhu. Následuje řízená diskuze, kdy je text interpretován a analyzován. Výuka by měla pokračovat dalšími činnostmi, které si zvolí učitel dle potřeby, např. pracovní list, vyhledávání dalších informací v textu, či vyhledávání doplňujících informací o tématu, apod.³⁶

1.6 Multikulturní tematika v české literatuře pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež je z hlediska literární teorie dělena na intencionální a neintencionální. Intencionální literaturou rozumíme díla určená přímo nedospělým čtenářům. Neintencionální literaturu reprezentují díla určená primárně pro dospělé, která až postupem času pronikla do četby pro děti a mládež a stala se její součástí.³⁷

Na základě politické a společenské situace po roce 1989 došlo v oblasti literatury pro děti a mládež k velkým změnám. Nakladatelství již mohla svobodně vydávat a

³⁵ GUOFANG, Wan. Teaching and Tolerance in the Classroom: A Thematik Storybook Approach Education. In BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZOVÁ Eva. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu)* [CD]. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2008 [cit. 2015-12-03], str. 105.

³⁶ BERÁNKOVÁ, Kamila a Eva MRÁZOVÁ. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu)* [CD]. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008 [cit. 2015-12-03], str. 105 – 106.

³⁷ ŠUBRTOVÁ, Milena a kol. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 13.

nebyla omezena státní mocí. Došlo k velkému nárůstu vydávaných publikací a postupem času se zvyšovala i jejich žánrová a tematická pestrost. Díky tomu se zvýšil i počet vydávaných děl s multikulturní tematikou. Některá z těchto děl můžeme chápat jako literaturu návodnou, která se po roce 1989 začala silně a s úspěchem rozvíjet: „*Tato návodná literatura se nezříká estetických funkcí, ale podřizuje je formativním aspektům tak, aby dětského čtenáře emočně zainteresovala.*“³⁸ K tomuto druhu literatury patří krom děl zabývajících se tématy handicapu a nemoci i některá díla s multikulturní tematikou, zabývající se rasovou nesnášenlivostí a tolerancí³⁹ (např. Hana Doskočilová: *O Mamě Romě a romském pánbičkovi*, Ivona Březinová: *Začarovaná třída*, Hana Bořkovcová: *Zakázané holky* atd.)

Literatura pro děti a mládež je žánrově i tematicky diferencovaná a v rámci těchto oblastí nalezneme i knihy spjaté s multikulturní tematikou. Kusá rozděljuje multikulturní literární texty do následujících pěti kategorií, které doplňuje o konkrétní příklady literárních děl a cíle z RVP pro ZV, které je možné díky těmto textům naplnit.⁴⁰ Pedagogové se díky tomu mohou inspirovat při hledání vhodných literárních děl, která jim pomohou při výuce a při naplňování cílů multikulturní výchovy. Autorka zároveň upozorňuje, že dělení není zcela uzavřené, některé kategorie se mohou prolínat a některá díla mohou přesahovat do literatury pro dospělé.⁴¹ Rozčlenění je následující:⁴²

1. *Literatura minorit žijících v České republice a literatura o minoritách a cizích kulturách.*

Knihy z této skupiny využívají učitelé literární výchovy nejčastěji. Žánrově jde především o pohádky, příběhovou prózu s dětským hrdinou či knihy hádanek. Setkat se zde můžeme také s poezií určenou pro dětské čtenáře. Díky práci s tímto druhem literatury získávají žáci povědomí o jiných kulturách a zároveň mají možnost porovnat naši a odlišnou kulturu. Do této kategorie patří např.: sbírka korejských pohádek *Korejské pohádky* autora Vladimíra Pucka, sbírka japonských pohádek a pověstí Jana Luffera *Strašidelný chrám v horách* či dílo *Romské pohádky* autorky Mileny Hübschmannové.

³⁸ ŠUBRTOVÁ, Milena a kol. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 32.

³⁹ Tamtéž, s. 32-33.

⁴⁰ KUSÁ, Jana. MULTIKULTURNÍ TEMATIKA VE VYBRANÝCH KNIHÁCH PRO DĚTI A MLÁDEŽ.

In: *Konference čeština - jazyk slovanský* [online]. 2010 [cit. 2016-02-22].

Dostupné z: <http://konference.osu.cz/cestina/dok/2010/kusa-jana.pdf>, s. 3-4.

⁴¹ Tamtéž, s. 5.

⁴² Tamtéž, s. 4-5.

2. **Literatura pro děti a mládež zachycující situace vyvolané setkáním odlišných kultur, národností či náboženských vyznání.** Texty z této kategorie zachycují setkávání odlišných kultur a různé dopady těchto střetů – jedná se jak o vzájemné obohacování, tak i o konflikty a nedorozumění. Z české literatury sem patří například *Začarovaná třída* od Ivony Březinové či *Lenoši a rváči z Kloboukova* od Hany Doskočilové, přibližující dětskému čtenáři romskou kulturu. Díla z této kategorie informují žáky o zvyklostech jiných kultur a zároveň jim pomáhají uvědomit si možnou složitost kulturních střetů. Slouží jako prevence proti xenofobním a rasistickým tendencím.
3. **Literatura pro děti a mládež s tematikou židovství.** Do této kategorie patří díla spjatá s židovskou kulturou a židovským náboženstvím, často jde například o povídky a pohádky (např. Eduard Petiška: *Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy*). Stejně tak do této kategorie spadají díla zachycující kruté osudy Židů a příslušníků židovského náboženství, která čtenářům přibližují hrůzy holocaustu a seznamují je s průběhem druhé světové války, příkladem může být dílo Hany Bořkovcové *Zakázané holky*.
4. **Literatura pro děti a mládež s tematikou jinakosti.** Jinakost zde nezahrnuje pouze odlišnou kulturu či národnost, ale například i fyzické handicapy, outsiderství, či bytosti a tvory odlišující se jakýmkoliv způsobem od ostatních. Díla z této oblasti představují vhodný nástroj pro prevenci proti xenofobním názorům a napomáhají žákům nevnímat odlišnost negativně, ale jako možný zdroj obohacení. Jedná se například o knihu Martiny Drijverové *Domov pro Mart'any*, kde se čtenář seznamuje s hlavní hrdinkou Michalou a jejím bratrem s Downovým syndromem.
5. **Cestopisná literatura pro děti a mládež.** Prostřednictvím cestopisné literatury mohou žáci podrobněji poznat odlišné národy, jejich kulturu, zvyky, tradice, krajinu, oblíbená jídla či zábavu. Jde například o dílo autorky Ivony Březinové *Blázniví donkichoti*.⁴³

⁴³KUSÁ, Jana. MULTIKULTURNÍ TEMATIKA VE VYBRANÝCH KNIHÁCH PRO DĚTI A MLÁDEŽ. In: *Konference čeština - jazyk slovanský* [online]. 2010 [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://konference.osu.cz/cestina/dok/2010/kusa-jana.pdf>, s. 4-5.

2 Didaktická interpretace

Před definováním pojmu didaktická interpretace považujeme za vhodné nejdříve objasnit samotné pojmy interpretace a didaktika. Slovo interpretovat pochází z latinského slova *interpres*, jehož původní význam byl vykladač, obchodní zprostředkovatel. V současné době chápeme tento pojem jako vysvětlení textu. Bílek definuje interpretaci jako: „*Zvažování všech významotvorných mechanismů v jejich mnohovýznamovosti.*“⁴⁴ Vysvětlení textu se může odehrávat na několika úrovních, kterými jsou popis, analýza a výklad. V popisu se často vyskytují subjektivní názory na interpretovaný text.⁴⁵

Slovo didaktika pochází z řeckého *didaskein*, což může být přeloženo jako vyučovat, poučovat, jasně vykládat či dokazovat. V průběhu času se na základě historických, politických a sociálních změn význam pojmu didaktika proměňoval. Stejně tak bychom v současné době hledali těžko obecně platnou a jasnou definici tohoto pojmu.⁴⁶ Proto pro vymezení pojmu didaktika zvolíme vymezení z hlediska pedagogického, které pokládáme pro potřeby této práce za nejvhodnější: „*Didaktika označuje teorii vyučování a učení, jestliže abstrahuje od věku vzdělávaného jedince, od oboru, v němž se vzdělává, od instituce, v níž se vzdělává, atd.*“⁴⁷ Didaktika se zabývá vymezením základních didaktických pojmů a teorií souvisejícími s vyučováním a učením. Tyto teorie jsou pedagogům nápomocny při řešení problémů v praxi.⁴⁸

Didaktická interpretace pak představuje výukovou metodu literární výchovy, která využívá poznatky z literární teorie, literární historie a literární kritiky. Zaměřuje se na rozvoj osobnosti žáka a zlepšení porozumění daného textu. Jejím cílem je: „*rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.*“⁴⁹ Didaktická interpretace by tedy neměla zprostředkovávat žákovi pouze informace vědomostního charakteru (jako je např. znalost stylu, žánru, historického

⁴⁴ BÍLEK, Petr. In MÜLLER, Richard a Pavel ŠIDÁK. *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. 1 vyd. Praha: Academia, 2012, s. 234.

⁴⁵ Tamtéž, s. 234.

⁴⁶ SKALCOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 13.

⁴⁷ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 651.

⁴⁸ Tamtéž, s. 651.

⁴⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 7.

kontextu či autorského stylu), ale měla by také rozvíjet jeho samostatné tvůrčí myšlení a vést ke zlepšení komunikace mezi žákem a daným textem.⁵⁰ Komunikace mezi žákem a uměleckou literaturou napomáhá žákům ke správnému morálnímu vývoji; spolupracovat s druhými lidmi, umět se vcítit do jejich problémů a pochopit jejich životní situaci; vede žáka k aktivnímu řešení problémových situací; a v neposlední řadě napomáhá k lepšímu pochopení sebe sama.⁵¹

Tato metoda může být použita v jakékoliv fázi výukové hodiny, může představovat obměnu expoziční či fixační metody a stejně tak může být použita jako hodnotící metoda. Didaktickou interpretaci může pedagog v praxi využít velmi rozmanitě: může mít podobu řízeného rozhovoru, diskuze, písemného testu s úkoly zaměřenými na interpretaci nebo ji může promítnout do samostatné práce v rámci domácího úkolu. Lze jí využít jak při práci s celou třídou, tak při práci ve skupinách či samostatné práci.⁵²

2.1 Role učitele při didaktické interpretaci

Úspěch metody didaktické interpretace závisí z velké části na samotném pedagogovi, jeho vzdělání, didaktických schopnostech a znalostech a na jeho komunikaci s žáky. Pedagog musí před použitím daného textu ve výuce text interpretovat z hlediska literární historie, literární teorie a literární kritiky. Kromě literárních funkcí si musí pedagog ujasnit i didaktické funkce textu. Při posuzování didaktických funkcí musí zohlednit nejen vzdělávací osnovy školy a vyučovaný ročník, ale také samotné žáky ve třídě a jejich zájem a přístup k literatuře – je tedy třeba i důkladná psychologická příprava učitele na výuku.⁵³ Toto tvrzení dokládá Vladimír Nezkusil, aktivní pedagog působící na pražském gymnáziu. V jeho *Nástinu didaktiky literární výchovy* uvádí příklady z praxe: pedagog si pečlivě vypracuje přípravu na hodinu literární výchovy, která proběhne v jedné třídě s velkým úspěchem, avšak v paralelní třídě nefunguje a cíle hodiny nejsou naplněny. Důvodem je právě špatná psychologická příprava učitele, kdy nevzal v úvahu jiné žáky ve třídě a odlišné podmínky. Těmi rozumíme například hodinu v rozvrhu v optimálním či nevyhovujícím

⁵⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 8.

⁵¹ HÁDKOVÁ, Marie a Václav JINDRÁČEK. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012, s. 76.

⁵² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 15.

⁵³ Tamtéž, s. 5.

čase či stres žáků z písemné práce v jiném předmětu. Dále upozorňuje na tendenci učitelů zjednodušovat si práci a neobměňovat v průběhu času jednotlivé přípravy. Učitel by měl vždy brát v potaz společenskou, kulturní a politickou situaci, která může mít podstatný vliv na interpretaci textů.⁵⁴

Učitel by měl být schopen sám reflektovat a kriticky zhodnotit svůj styl a způsob přístupu k výuce literární výchovy. Za nejvhodnější přístup je považován demokratický přístup: „*Demokratický přístup k literární výchově není tedy pouze jeden z možných, ale je jediný možný.*“⁵⁵ S tímto názorem se ztotožňuje i Lederbuchová ve své práci *Literatura ve škole*.⁵⁶ Demokratický přístup k literární výchově je založen na společné dohodě mezi učitelem a žáky, kdy je na základě diskuze stanoven cíl práce a způsoby a formy jeho dosažení. Při této diskuzi jsou stanovena pravidla, která se při práci musí dodržovat. Během práce v hodině se provádí zpětná vazba a po dosažení stanoveného cíle ukončuje práci závěrečné hodnocení.⁵⁷

Pedagog by měl respektovat žakovu interpretaci textu a v případě potřeby ji vhodně usměrňovat, aby bylo dosaženo požadovaného cíle. Autoři Hádková a Jindráček varují pedagogy před jednostrannou interpretací textu: „...*učitel nesmí k textu přistupovat jako k jednoznačnému a uzavřenému interpretátu, ale jako k prostoru pro spontánní a aktivní komunikaci. Nevytváří-li se vhodné pole k otevřené komunikaci o literárním díle, žáci považují školní interpretaci za nezábavnou, nezajímavou a neefektivní.*“⁵⁸

Učitel by měl být v hodině literatury při interpretaci textů pro žáka především partnerem. Měl by být otevřený společnému hledání významu textu a se zájmem vyslechnout, co si žáci přečetli, případně jim doporučit nebo si nechat doporučit vhodnou a zajímavou literaturu. Výsledky působení textu na žáka je třeba nahlas zhodnotit až poté, co je pedagog posoudí i z didaktického hlediska.⁵⁹

⁵⁴ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 7 - 8.

⁵⁵ Tamtéž, s. 56.

⁵⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 129.

⁵⁷ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 55.

⁵⁸ HÁDKOVÁ, Marie a Václav, JINDRÁČEK. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012, s. 120.

⁵⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1995, s. 20 - 21.

2.2 Funkce didaktické interpretace

Lederbuchová rozlišuje celkem čtyři funkce didaktické interpretace. Mezi ně patří: funkce motivační, funkce zvyšování čtenářské kompetence žáků, funkce podporovat rozvoj čtenářské kreativity a vzdělávací funkce.⁶⁰

Motivační funkce si klade za cíl přispět k žakově vyššímu uspokojení z četby a pomoci žákovi vyvolat pozitivní pocity při čtení a z výsledku četby. Tím dochází ke zvyšování potřeby číst a touze tuto potřebu uspokojovat. Motivační funkce dále vede k prohloubení zájmu o uměleckou literaturu.

Vhodně zvolená didaktická interpretace textu v hodině literatury napomáhá zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka. Tato funkce spočívá v rozvíjení komunikace mezi žákem a textem a to ve všech rovinách významovosti. Dále napomáhá u žáka rozvíjet zážitek z četby. Napomáhá žákovi hledat souvislosti mezi reálnými zkušenosti a obsahem textu. Žák zlepšuje svoji dovednost integrovaného čtení: „*Didaktická interpretace pěstuje dovednost žáka komunikovat s textem jako znakovou strukturou v literárním a uměleckém kontextu*“⁶¹

Podpora rozvoje čtenářské kreativity napomáhá u žáků především zdokonalovat jejich estetické cítění a schopnost představit si obsah textu ve své fantazii. Žák by měl zvládnout text přepracovat do jiného literárního druhu či žánru nebo do jiné umělecké podoby, např. báseň zobrazit prostřednictvím výtvarného umění. Didaktická interpretace zde využívá a podporuje žákovu kreativitu a představivost. Tato funkce může být u žáka rozvíjena také za pomoci hlasitého čtení uměleckého textu či recitace.

Didaktická interpretace je vhodná také jako prostředek k získávání poznatků o literární historii a literární teorii. Tato vzdělávací funkce je však závislá na předchozích funkcích a není v rámci metody didaktické interpretace stěžejní: „*Svou vzdělávací funkci didaktická interpretace naplňuje jen v souladu s funkcemi předchozími, neboť jde především o metodu rozvíjející a kultivující žákovo čtenářství. Informativní, vzdělávací funkci v užším slova smyslu plní literární výchova i pomocí jiných metod.*“⁶²

⁶⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II.* 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 10 – 12.

⁶¹ Tamtéž, s. 10 -11.

⁶² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II.* 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 12.

Všechny výše uvedené funkce didaktické interpretace se vzájemně ovlivňují, proto je pro dosažení co nejvyšší efektivity při použití této metody potřeba, aby byly veškeré funkce zastoupeny ve vyvážené míře.⁶³

2.3 Význam didaktické interpretace v literární výchově na ZŠ

Literární výchova českého jazyka je dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP pro ZV) realizována prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který patří spolu se vzdělávacími obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Obor Český jazyk a literatura je pro přehlednost rozdělen na Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. V praxi se však všechny tři obory vzájemně prolínají.

Dle RVP pro ZV je v současné době v literární výchově kladem důraz i na interpretaci textu a aktivní a kreativní práci s literárním textem. To můžeme doložit jednak očekávanými výstupy a jednak vzdělávacím obsahem složky Literární výchova oboru Český jazyk a literatura. Ve výuce literární výchovy se učivo skládá ze základů literární teorie a historie, z charakteristiky a prezentace literárních druhů a žánrů, způsobu interpretace literárních a jiných děl a dále z tvořivé činnosti s literárním textem.⁶⁴

Žáci poznávají prostřednictvím didakticky vhodně zvoleného uměleckého textu nejen literaturu, ale i svůj mateřský jazyk, umělecký jazyk a kulturní normy, čímž dosahují klíčových kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím program. Pokud pedagog nezvolí vhodný text, nebude u žáků docházet k naplňování klíčových kompetencí, ani k žádoucímu rozvíjení kognitivních procesů (např. rozvíjení představivosti a fantazie, myšlení, paměti a vnímání).⁶⁵

Pedagog vyučující na základní škole literární výchovu musí zcela nezbytně znát znaky pubescentního čtenářství a prostředky vedoucí k jeho rozvoji. Období pubescence představuje vývojové období dospívání, ve kterém každý jedinec prochází psychickými

⁶³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 12.

⁶⁴ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. s. 22, [cit. 2015- 11-21]. Dostupné z WWW:http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

⁶⁵ HÁDKOVÁ, Marie; Václav JINDRÁČEK. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012, s. 76.

a fyzickými změnami. Tímto obdobím prochází každý jedinec přibližně mezi 11. až 15. rokem života, tedy v době, kdy se nachází právě na druhém stupni základní školy, případně na nižším stupni gymnázia. Pro každého jedince je toto období psychicky velmi náročné – už není dítě, ale zároveň ještě není dospělým a hledá svoji identitu. V tomto období dochází ke zvýšené kritičnosti jednak ke svému okolí, jednak k sobě samému. Zvyšuje se schopnost udržet pozornost, dochází k rozvoji abstraktního myšlení a intelektu. Pedagog musí u pubescentů brát v potaz intenzivnější prožívání pocitů.⁶⁶

Pro učitele literární výchovy na druhém stupni základní školy je podstatné, že krom těchto změn dochází i ke změnám v oblasti čtenářství. Pro období pubescence je typický proces identifikace s hlavním hrdinou: „*Jde o dominantní estetickou a psychologickou hybnou sílu pubescentního čtenářství.*“⁶⁷ U pubescentního čtenářství dominuje potřeba relaxační, za níž se objevuje potřeba poznávací. Čtenáři v období pubescence preferují beletrii před odbornou a naučnou literaturou. V souhrnu výsledků výzkumu provedených mezi třináctiletými a čtrnáctiletými žáky uvádí Homolová fakt, že někteří žáci o přečtené knize diskutují rádi. Stejně procento žáků však uvedlo, že o knize diskutují neradi, protože jednak neradi čtou a jednak mají obavu ze svých nesprávných názorů. Respondenti daného výzkumu souhlasili s faktem, že s nimi učitelé o knihách málo diskutují. Homolová na základě výsledků výzkumu uvádí, že pubescenti by preferovali diskuzi o knihách, které je zajímají a ne o povinné četbě, což opírá o dva výroky respondentů: „*Kdyby se ve škole mluvilo více o tom, co rádi čteme, četli bychom o to více. Učitel(ka) musí umět pro knihu nadchnout.*“⁶⁸

Žáci v období pubescence vnímají literární texty především jako prostředek napomáhající dosáhnout alespoň v jejich představách to, po čem touží. U dívek jsou to převážně představy spojené s láskou, u chlapců pak představy spjaté s mužným chováním a rozhodným jednáním. U obou pohlaví jde o představy spojené s tím, co zatím nemohou prožít, nebo co ještě doposud neprožili, ale touží po tom. Jedná se například o sex, lásku, oblíbenost ve společnosti, pracovní úspěchy, dobré sportovní výkony, cestování do zajímavých destinací, prožívání adrenalinových situací atd. Učitel literární výchovy musí brát v potaz, že jakmile žáci tyto prožitky reálně zažijí, bude pro

⁶⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.*

1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 60 – 61.

⁶⁷ Tamtéž, s. 67.

⁶⁸ HOMOLOVÁ, Kateřina. TÉMA: Pubescentní čtenář - jeho výzkum a modelování. *Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2009, 61(10) [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/tema-pubescentni-ctenar-jeho-vyzkum-a-modelovani-62-493.htm>

ně literatura již méně zajímavá, protože její funkce zprostředkovatele prožitků již bude zbytečná. Čtenářský zájem upadá také díky čím dál tím dostupnějším a pro mnohé pubescenty atraktivnějším filmům či touze trávit svůj volný čas na internetu.⁶⁹ Tento fakt dokládáme v následující podkapitole porovnáním vybraných výzkumů zaměřených na čtenářský zájem dětí nacházejících se v období puberty.

2.3.1 Čtenářský zájem u pubescentů

Srovnáme-li výzkumy zabývající se čtenářským zájmem pubescentů, zjistíme, že jejich zájem o čtení upadá. Z výzkumu O. Chaloupky vyplývá, že v 80. letech 20. století bylo mezi pubescenty 15 až 20 % nečtenářů. Do této skupiny zařadil Chaloupka i pubescenty, kteří přečetli jednu knihu za měsíc.⁷⁰ Gabalův průzkum vytvořený v roce 2003, zaměřený na žáky ve věku mezi 10 až 14 lety dokazuje, že 26% žáků nečte vůbec. Gabala do této kategorie řadí na rozdíl od Chaloupky pouze žáky, kteří nepřečetli ani jednu knihu za měsíc. V roce 2013 zrealizoval Knihovnický institut Národní knihovny ČR výzkum mezi dětmi ve věku mezi 9 až 14 lety, zaměřený na jejich vztah ke čtení. Mimo jiné bylo zjištěno, že za měsíc nepřečte žádnou knihu celkem 29 % dotazovaných. Na otázku, proč nečtou, odpovídali respondenti nejčastěji, že je čtení nebaví (81 %). Jako druhý nejčastější důvod uváděli fakt, že mají v dnešní době mnohem více zajímavějších aktivit (63 %) a jako třetí nejčastější důvod uváděli fakt, že si veškeré informace mohou vyhledat na internetu (44 %).⁷¹

Velké rozdíly jsou zaznamenány také mezi pohlavími. Výzkum z roku 2013 realizovaný Knihovnickým institutem ukázal, že dívky vydrží číst delší dobu než chlapci: zatímco dívky vydrží číst 48 minut, chlapci pouze 36 minut. Stejný výzkum také dokazuje, že baví číst více dívky než chlapce: za zábavné považuje čtení celkem 59% dívek a pouze 37 % chlapců.⁷²

Každý učitel literární výchovy by měl na základě výše uvedeného faktu pečlivě zvažovat výběr textů i jejich didaktickou interpretaci tak, aby v krizovém období puberty pozvedl zájem žáků o literaturu a umělecké texty.

⁶⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*.

1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 62-63.

⁷⁰ Tamtéž, s. 62.

⁷¹ PRÁZOVÁ, Irena. Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství. *Ikaros* [online], 2014, ročník 18, číslo 3, [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/14207>.

⁷² Tamtéž.

2.3.2 Žák a interpretace textu

Pokud se žák pokouší o interpretaci textu, musí mít učitel při jejím vyhodnocování na paměti žákovy omezené životní i čtenářské zkušenosti. Stejně tak bude nedokonalá schopnost text vnímat. Žákovy zkušenosti dosahují pouze určité úrovně, která ovlivňuje výslednou interpretaci čteného textu. Nelze tvrdit, že je tato interpretace vyloženě nesprávná, je pouze ovlivněna určitými faktory, kam patří např. nepochopení či neobjevení skrytých významů, ovlivnění významu vlastní bohatou fantazií nebo nepřesné zasazení do historického kontextu.⁷³

Žáci mají tendenci hledat skryté významy tam, kde se nenachází či obecné převádět na konkrétní nebo naopak konkrétnosti zobecňovat. Žák má mít při interpretaci možnost kreativně se rozvíjet a vyjádřit svůj názor, avšak je vhodné poskytnout a vytvořit mu určitý prostor, ve kterém se bude pohybovat: *„toto vymezení, je skutečně nezbytné, i když při jeho vytyčování si vyučující musí počínat velmi obezřetně. Bez tohoto vykolíkováného prostoru pro interpretaci by totiž její účastníci mohli k výchozímu textu podotýkat prakticky cokoliv, co je zrovna aktuálně zajímavá a napadá.“*⁷⁴

⁷³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.*

1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 27.

⁷⁴ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, s. 69.

3 Trojfázový model učení E-U-R

Název je odvozen od počátečních písmen tří slov. E představuje evokaci, U znamená uvědomění si významu a písmeno R reflexi. Jedná se o model učení rozvíjející kritické myšlení. Výhodou této metody je, že se dá uplatnit jak ve školních výukových hodinách, tak v různých kurzech i při osobním učení. Tento fakt je dán tím, že je model postaven dle způsobu učení přirozeného pro člověka. Každá fáze může v každé výukové jednotce trvat odlišnou dobu, vždy záleží na probíraném tématu a na míře možné návaznosti na jiná témata. Pokud je probíráno zcela nové, dosud nepřilíši probádané téma, ustoupí fáze evokace a reflexe do pozadí, avšak to neznamená, že nebudou přítomny vůbec.⁷⁵ Tento jev se však může projevit spíše v hodinách na vysokých školách.

První fází je proces evokace, při které si žáci vybavují to, co už o daném tématu vědí, ale i to, co se o něm pouze domnívají. Tyto informace si každý žák strukturuje a připravuje se na další fázi, ve které si vhodně zařadí nově nabyté znalosti. Tato fáze je postavena na vnitřní motivaci, v žácích vyvolává zvědavost a touhu dozvědět se, zda jejich domněnky a dosavadní znalosti byly či nebyly správné, a co dalšího by se k tématu mohli naučit. Již v této fázi dochází k procesu učení, nejedná se pouze o přípravu na další část hodiny.⁷⁶

Po evokaci následuje uvědomění si významu. Každý žák do svých myšlenkových struktur zařazuje nově získané informace a propojuje je s těmi, které již měl a vybavil si je v první fázi hodiny. Mnoho žáků může mít s tímto problémy, protože je pro ně jednodušší naučit se nazpaměť předložený text a poté ho zase za krátkou chvíli zapomenout. Nyní však žáci musí být aktivní, nad danou problematikou přemýšlet, sami si dělat výpisky,⁷⁷ Tuto fázi většina učitelů chápe jako nejpodstatnější právě kvůli předávání nových informací. Avšak je nutné si uvědomit, že učení probíhá ve věch třech

⁷⁵ E-U-R. *Kreativní učení* [online]. 2016 [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://kreativni-uceni.cz/post/137577569407/15-e-u-r>

⁷⁶ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické myšlení* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

⁷⁷ RUTOVÁ, Nina. Proč právě metody kritického myšlení a fáze E-U-R? *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14]. Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>

fázích, nejen v této. Tato fáze by neměla být postavena na předávání znalostí učitelem, ale žáci by sami měli pracovat se zdroji a vyhledávat si podstatné informace.⁷⁸

Poslední, často pomíjenou fází je reflexe. Žák hodnotí, co se v hodině naučil, které nové informace ho překvapily a které znalosti si rozšířil. Žáci mohou na základě probraného učiva navrhnout, čemu by se v příští hodině chtěli věnovat hlouběji, protože by je to zajímalo. Hodinu neshrnuje pouze učitel, nebo jeden aktivní žák, ale reflexe probíhá u každého žáka. Reflexe neslouží pouze žákům, ale také učitelům. Díky ní si mohou být jistí, co žáci doopravdy umí, v čem nemají ještě úplně jasno a co nechápou vůbec. Je potřeba tuto fázi chápat jako důležitou součást hodiny a vymezit si na ni potřebný čas. V této fázi by učitel neměl uplatňovat výklad. Vyučující by také neměl žáky vyrušovat, avšak je možné s žáky individuálně konzultovat.⁷⁹

3.1 Výukové metody E-U-R

Pro každou fázi hodiny existují doporučené metody, avšak vždy záleží na posouzení učitele, jaké z metod uzná pro danou výuku za vhodné. V některých případech lze určité metody uplatnit ve všech fázích hodiny. Pro fázi evokace se doporučují tyto metody: brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty, V. CH. D. Ve fázi uvědomění si významu jsou vhodné následující metody: I. N. S. E. R. T., podvojný deník, skládkové učení, V. CH. D., čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy, řízené čtení, párové čtení. Pro závěrečnou fázi hodiny jsou doporučovány tyto metody: myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, I. N. S. E. R. T., vennův diagram.⁸⁰ Vzhledem k rozsahu a potřebám této práce budou blíže popsány pouze některé z metod.

- **Volné psaní** – Před tím, než vyučující zadá tuto metodu, upozorní žáky, že svoji práci nebudou muset nikomu nahlas číst, přečtou ji pouze dobrovolníci. Učitel zadá téma a žáci na papír během několika minut (cca 3 – 5) budou psát vše, co je k tomuto tématu napadne. Žáci při psaní nemusí klást důraz na pravopisnou a

⁷⁸ E-U-R. *Kreativní učení* [online]. 2016 [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://kreativni-uceni.cz/post/137577569407/15-e-u-r>

⁷⁹ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické myšlení* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

⁸⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-06-14]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

stylistickou stránku, důležitý je především obsah. Je nutné žáky upozornit, že musí psát celými větami nikoliv pouze poznámky v bodech. Pokud žáka nic nenapadá, měl by tuto myšlenku také přenést na papír, hlavní je nepřestávat v psaní. Žáci mohou své psaní sdílet v malých skupinkách, v tomto případě však pouze svoji práci přečtou, papír nikomu ve skupince nepředávají. Volné psaní slouží k uvolnění proudu myšlenek a nápadů. Žáci pomocí této metody rozvíjí svoji slovní zásobu, učí se zformulovat své myšlenky do vět, nebojí se negativního hodnocení, rozvíjí svoji představivost a učí se vyjadřovat se přímo k danému tématu.⁸¹

- **Pětílístek** – Tato metoda se ve své základní podobě drží schématu tvořeného z pěti řádků. V prvním řádku je uvedeno jednoslovné téma či pojem, první řádek zadává vyučující. Druhý řádek představuje dvouslovný popis daného pojmu za pomoci přídavných jmen, žáci odpovídají na otázku *Jaký je daný pojem?* Do třetího řádku žáci vymyslí tři slovesa, odpovídají na otázku *Co pojem dělá?* či *Co se s ním děje?*, čtvrtý řádek tvoří věta o čtyřech slovech, vztahující se k zadanému pojmu. Poslední řádek obsahuje jedno slovo – synonymum k zadanému pojmu.⁸² Schéma vypadá následovně:

- **Řízené čtení** - Při této metodě je text rozdělen na několik úseků. Po každém úseku následují ze strany učitele otázky vztahující se k danému textu. Řízené čtení je vhodné zařadit do druhé fáze hodiny, zároveň je zde přítomna i reflexe v podobě otázek k diskusi. Vhodné je však na konec hodiny po této metodě ještě provést závěrečnou reflexi vztahující se k textu a tématu jako celku. Díky této

⁸¹ RUTOVÁ, Nina. Volné psaní. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

⁸² RUTOVÁ, Nina. Pětílístek. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

metodě se žáci naučí lépe vyjadřovat své názory, porovnávat své odpovědi s textem a s odpověďmi ostatních žáků, rozvíjet fantazii a kritické myšlení vyššího řádu. Metoda aktivizuje žáky k diskutování nad problematikou textu. Žáci budou lépe vnímat přínos a myšlenky textu.⁸³

- **Myšlenková (mentální) mapa** – Na tabuli nakreslíme kruh, do kterého zapíšeme probírané téma/pojem. Z kruhu povedou chapadla, ke kterým bude učitel zapisovat nápady žáků nebo mohou sami žáci chodit k tabuli a své nápady k chapadlům zapisovat. Jednotlivé nápady se mohou dále rozvětňovat na další podbody. Výhodou této mapy je její přehlednost, zařadíme-li ji do úvodní fáze hodiny, bude po celou dobu všem na očích a je možné do ní během hodiny zaznamenávat nové myšlenky. Myšlenková mapa je vhodná k utřídění myšlenek, vyhledávání spojitostí mezi myšlenkami a rozvíjení tvůrčího myšlení.⁸⁴
- **T – graf** – Tato metoda slouží jako pomůcka při diskuzích. Žáci si papír rozdělí na dva sloupce, nad jeden si nadepíší Pro a na druhý Proti. Do každého sloupce k tématu zapíší všechny argumenty podle toho, zda patří do kategorie Pro a nebo Proti. Neznámá to, že se se všemi musí ztotožňovat. Podstatou této metody je příprava na diskuzi a promyšlení a pochopení možných argumentů druhých osob i svých vlastních argumentů. Cílem je soustředit se na argumenty dané osoby, se kterou diskutujeme, nikoliv na osobu samotnou, což často vede k hádkám a nesnášenlivosti. Žáci by měli pochopit, že diskuze slouží k výměně názorů, promyšlení různých možností a volbě rozhodnout se, zda změním svůj názor na věc. Nikoliv k hádkám a nekonečnému obhajování svých názorů.⁸⁵
- **Brainstorming** – Tato metoda v překladu znamená „bouře mozků“, vznikla v reklamním průmyslu, avšak dnes se s úspěchem používá běžně i při výuce ve

⁸³ RUTOVÁ, Nina. Řízené čtení. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>

⁸⁴ RUTOVÁ, Nina. Myšlenková (mentální) mapa. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/myslenkova-mentalni-mapa>

⁸⁵ RUTOVÁ, Nina. T-graf (vnitřní dialog a příprava k diskusi). *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/t-graf-vnitri-dialog-a-priprava-k-diskusi>

škole. Její hlavní zásadou je, že žáci mohou říct vše, co je k danému tématu napadne. Nejsou ničím omezováni a nikým kritizováni. Nikdo je do vymýšlení nenutí, mluví pouze ten, kdo má nějaký nápad. Veškeré vyřčené myšlenky jsou buď učitelem, nebo žáky zapisovány na tabuli. Brainstorming by měl trvat tak dlouho, dokud přicházejí nápady. Poté vyučující po vzájemné diskusi s žáky zakroužkuje ty neoptimálnější. Možná je obměna, kdy každý žák píše na nepodepsaný list papíru, a po určité době se všechny papíry přidělají na tabuli. Brainstorming pomáhá žákům přijímat bez kritiky nápady ostatních, rozvíjí kreativitu, omezuje u žáků trému a strach z hlasitého vyjadřování.⁸⁶

⁸⁶ SÁRKÖZI, Radek. Moderní vyučovací metody – 1. díl – Brainstorming a jeho variace (aktualizováno). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2011 [cit. 2016-06-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>

4 Čínská lidová republika

Oficiální název třetí nejrozlehlejší země světa je Čínská lidová republika (čínsky /v přepisu do latinky/ Zhonghua Renmin Gongheguo, čteno: *Čung-čua ren-min kung-che-kuo*), zkráceně Čína. Název státu je odvozen od dynastie Čchin – Qin. Čína leží ve střední a východní Asii, rozkládá se od pohoří Pamír na západě až po Tichý oceán na východě, a na severu od řeky Amur až po Jihočínské moře.⁸⁷ Státním zřízením je Čína republikou se systémem jedné politické strany. Prezident (k roku 2016 Si-Ťing Pching)⁸⁸ zde má pouze reprezentační úlohu, veškerá moc patří Komunistické straně Číny.

Čínské obyvatelstvo představuje 18,9 % lidstva na Zemi, počet obyvatel je dle OSN přes 1,380,000,000 (oba údaje jsou platné k roku 2016)⁸⁹, čímž se Čína řadí k nejlidnatější zemi světa. Obyvatelstvo je rozloženo nerovnoměrně, soustřeďuje se především do úrodných nížin a pánví v S'Čchuanu a Mandžusku. Čína představuje mnohonárodnostní stát, kde se vyskytuje přibližně 56 etnických skupin. Nejzastoupenější skupinu tvoří Chanové a pouhých přibližně 7 % národnostní menšiny (např. Čuangové, Tibetáné, Ujgurové, Kazaši, Tádžikové, Chuejové, Mongolové, Korejci a další).

Po provedení školské reformy došlo k ustanovení povinné školní docházky a k větší podpoře středoškolského i vysokoškolského vzdělání. I když oficiálně splňuje povinnou školní docházku 95 % dětí, je přibližně čtvrtina Číňanů negramotná. Více jak polovina obyvatel je zaměstnána v zemědělském sektoru. Nejčastěji pěstovanými plodinami jsou v Číně pšenice, ječmen, proso, rýže, řepka olejka, sójové boby, pšenice, bavlna, čaj, cukrová třtina, juta a morušovníky. Průmysl stojí především na bohatých nerostných nalezištích.⁹⁰

Na čínském území se vyskytují všechna klimatická pásma, vzhledem k obrovské rozloze se zde nachází široká rozmanitost druhů zvířat i rostlin. Vedle pro nás běžných

⁸⁷KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. 1. vyd. Praha: Odeon, 2002 s. 466.

⁸⁸Si Ťin-pching. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Si_%C5%A4in-pching

⁸⁹China population: (live). *Worldometers* [online]. [cit. 2016-02-22].

Dostupné z: <http://www.worldometers.info/world-population/china-population/>

⁹⁰KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. 1. vyd. Praha: Odeon, 2002, s. 466-467.

druhů ze zástupců fauny například vzácný osel kulan, čínský tygr, sněžný levhart či panda velká, která se stala symbolem ohrožených zvířat na Zemi.⁹¹

4.1 Čínská kultura

Kultura představuje souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v průběhu celé jeho historie.⁹² Čínská kultura patří k nejstarším kulturám na světě. Na základě archeologických nálezů památek z období paleolitu, neolitu a doby bronzové je její stáří odhadováno na nejméně pět tisíc let. Kultura Číny vznikla a začala se rozvíjet v oblasti dolního a středního toku řeky známé u nás i pod jejím čínským názvem Chuang-che (Žlutá řeka). První doloženou dynastií je dynastie Šang. Nápisy a obrazce na želvích krunýřích a kostech dokládají její existenci v 18. st. př. n. l.

Čínskou kulturu proslavilo především tušové malířství, architektura, hedvábí a ručně vyráběný porcelán. Umění ovlivnil především buddhismus, který se silně rozšiřoval od 3. století. Od 4. století se začaly rozvíjet společensko-politické a filosofické teorie, které existují i dnes. Jedná se o konfucianismus, taoismus, logismus, monismus, školu jmen a školu jing jang. Po vzniku Čínské lidové republiky se komunistická strana snažila náboženské obřady co nejvíce potlačit. Svoboda náboženského vyznání je přesto zanesena v ústavě, mezi registrované církve patří buddhismus, islám, křesťanství a taoismus. Věřících muslimů je v Číně v současné době kolem deseti milionů.⁹³ K taoismu a konfucianismu se veřejně hlásí 1/5 obyvatel, ke křesťanům patří přibližně 3 miliony katolíků, protestantů zde žije minimum.⁹⁴

Ženy měly dříve v silně patriarchální společnosti podřadné postavení a silně žádanou tradicí bylo, aby se v rodině narodil syn, jenž by se postaral po smrti otce o rodinu, majetek i o ducha zemřelého otce.⁹⁵ Toto myšlení stále přetrvává a zapříčinilo vysoké procento potratů, jež byly v Číně zaznamenány od roku 1979, kdy byla zavedena politika jednoho dítěte, která byla ukončena v roce 2015. Rodiny dodnes

⁹¹ BATEMAN, Graham a Victoria EGAN. *Zeměpis světa: encyklopedie : (přehled všech států a závislých území: příroda, dějiny, politika, hospodářství)*. Praha: Columbus, 1995, s. 426 - 427.

⁹² KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2007, s. 458.

⁹³ KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. 1. vyd. Praha: Odeon, s. 471.

⁹⁴ BATEMAN, Graham a Victoria EGAN. *Zeměpis světa: encyklopedie : (přehled všech států a závislých území: příroda, dějiny, politika, hospodářství)*. Praha: Columbus, 1995, s. 432.

⁹⁵ KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. 1. vyd. Praha: Odeon, 2002 s. 471.

dávají přednost chlapcům před dívkami. Důsledkem úmyslných potratů je v současnosti demografická nerovnováha mezi muži a ženami.⁹⁶

Základem čínské kultury se stalo rolnictví, které představovalo zdroj živobytí většiny obyvatel Číny. Chybějící komunikace zapříčinila silný regionalismus, čímž došlo k rozrůznění jazyka, tradic, náboženství i světoznámé čínské kuchyně.⁹⁷ Především pro turisty je mnohdy překvapením, že jejich oblíbená čínská kuchyně nezahrnuje pouze nudle a rýži s masem připravené tak, jak je znají z velkých fastfoodových řetězců (jako výstižný příklad může sloužit maso z koček, psů, hadů, hmyzu či žab, které obvykle Evropané nejedí a jež se v Číně v některých provinciích běžně připravuje). Na základě již zmíněného regionalismu došlo k rozvoji několika čínských kuchyní, proto je pojem čínská kuchyně nutno považovat za dosti obecný. Existují 4 základní oblasti lišící se svými pokrmy a výraznými dominantními chutěmi: pekingská na severu (slanost), šanghajská na východě (kyselost), sečuánská na západě (ostrost) a kantonská na jihu (sladkost). Čínskou kuchyni silně ovlivnila historická nutnost spotřebovat téměř vše, co je jedlé, aby lidé nezemřeli hladu. Díky tomu je dnešní čínská kuchyně velmi rozmanitá a pestrá. Klade důraz na estetično a barevnou i chuťovou vyváženost, což má spojitost s čínskou filozofií jing a jang. Stravu Číňané pokládali za důležitý prostředek pro vyléčení nemocí, proto se velmi brzy stala součástí čínské medicíny, a to již v období Zhou 1046 – 256 př. n. l.⁹⁸

Podstatnou součástí stravování je v celé Číně kultura stolování, která je považována za umění. Obvykle se jí u malého kulatého stolu, pokrmy jsou pokládány doprostřed něj a strávníci si pokrm nabírají pomocí hůlek z bambusu či slonoviny na svůj talíř. Číňané servírují několik chodů, ke kterým je podáván vhodný nápoj. Dle tradice má být chodů přesně tolik, kolik je strávníků u stolu. Hůlky se používají místo příboru (vidlička a nůž) na základě tradice, kdy si Číňané vařili jídlo v kotlících a pomocí dlouhých hůlek mohli maso z kotlíků pohodlně nabírat. Později se k tomuto přidal i duchovní rozměr, kdy Konfucius odmítal u stolu používat nástroje, které přirovnal k jatečným. Vedle lžice jsou tak hůlky jediným čínským příborem, kvůli čemuž jsou přizpůsobovány i samotné pokrmy – musí být nakrájeny na přiměřené

⁹⁶ Čína ruší politiku jednoho dítěte, rodiny budou mít nově povoleny dvě. *Český rozhlas* [online]. 2015 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/asieaustralie/_zprava/cina-rusi-politiku-jednoho-ditete-rodiny-budou-mit-nove-povoleny-dve--1548641

⁹⁷ KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. 1. vyd. Praha: Odeon, 2002, s. 471.

⁹⁸ Filozofie a vaření. *Čínské recepty* [online]. 2010 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <http://cinskerecepty.cz/cs/filozofie-a-vareni>

kousky, které jdou hůlkami dobře nabrat a zároveň je strážník vejde do úst. Důležitou funkci má také samotné nádobí, tradičně vyráběno ze zdobeného porcelánu. Znaky a obrace na porcelánu vyjadřují např. historii či filosofii dané rodiny.⁹⁹

Velmi důležitou součástí čínské kultury je i čínský jazyk a literatura. Ty vzhledem k potřebám této práce podrobněji popíšeme v následujících podkapitolách.

4.1.1 Čínský jazyk

Čínština je zařazena do sinotibetské jazykové rodiny, kam patří spolu s tibetštinou. Čínsky hovoří přibližně 1,3 miliardy lidí, z toho pro 97% představuje čínština mateřský jazyk. Jako úřední jazyk je využívána v Čínské lidové republice, v Singapuru a na Tchaj-wanu. Byla vybrána jako jeden ze šesti úředních jazyků OSN.
100

Dle čínských institucí existuje čínský jazyk, který má několik dialektů. Opačný názor mají západní lingvisté, kteří tvrdí, že existuje několik samostatných čínských jazyků. Po prostudování jazykových příruček tak čtenář zjistí, že v některých případech bývá používán výraz čínské dialekty, anebo čínské jazyky.¹⁰¹ Jazyková rozmanitost souvisí s etnickou různorodostí. Čínština tak v sobě zahrnuje mnoho jazyků/dialektů. Oficiálním úředním jazykem je standardní čínština, má v Číně dominantní postavení a doporučuje se i k výuce cizincům, kteří se chtějí v Číně dorozumět. Prostřednictvím standardní čínštiny by mělo být možné dorozumět se po celé Číně, avšak realita je mnohdy odlišná, a to především v odlehlejších a venkovských oblastech. Veškeré útvary čínštiny v mluvené podobě mají stejnou formu psaného jazyka.¹⁰²

Čínská slova nelze skloňovat ani časovat tak, jak je tomu např. u českého jazyka. Jedná se o polysyntetický typ jazyka, který jako první definoval český jazykovědec Josef Skalička. Pro polysyntetický typ jazyka je charakteristické, že: „*Morfologie slova je tvořena kořenem, který místo koncovky působí jako odvozovací afix. Z toho důvodu je málo míst pro klasifikaci slovních druhů. Autosémantické slovo se může vyskytovat ve funkci pomocného slova (v čínštině sloveso „dávat“ odpovídá dativu, „říkat“ spoje*

⁹⁹ Filozofie a vaření. *Čínské recepty* [online]. 2010 [cit. 2016-02-28].

Dostupné z: <http://cinskerecepty.cz/cs/filozofie-a-vareni>

¹⁰⁰ PÝCHA, Filip. Čínština: základní informace. *Čínština* [online]. [cit. 2016-02-28].

Dostupné z: <http://www.cinstina.345.cz/index.php>

¹⁰¹ Tamtéž.

¹⁰² BATEMAN, Graham a Victoria EGAN. *Zeměpis světa: encyklopedie : (přehled všech států a závislých území: příroda, dějiny, politika, hospodářství)*. 2. vyd. Praha: Columbus, 1995, s. 432.

že). Slovo tvorba se vyznačuje složeninami a dlouhými slovy. Syntax je dána pevným slovosledem.“¹⁰³ Základní jazykovou jednotkou je slabika, lze ji zapsat a má svoji výslovnost a svůj význam. Význam slabiky je určen tónem, jímž se slabika vysloví. Některé slabiky mohou být vysloveny až ve čtyřech různých tóninách.¹⁰⁴ V čínštině existuje okolo 400 základních slabik, jenž po vzájemném spojování můžou vytvořit obrovské množství pojmů. Gramatická zkratkovitost čínštiny často vede k nedorozuměním, vždy je potřeba znát přesný kontext, aby mohlo dojít k pochopení významu sdělení. Čínská slova není možné vyhláskovat, proto je běžné, že pokud v rozhovoru např. cizinec nerozumí určitému výrazu, nakreslí Číňan vyřčené slovo prstem na dlaň své druhé ruky.¹⁰⁵

Z výše uvedeného je patrná velká odlišnost čínštiny a českého jazyka. V případě, že do české školy nastoupí žák mající jako mateřský jazyk čínštinu, je potřeba citlivého a pečlivého přístupu pedagogů ve výuce. Pro učitele bude výuka žáka složitější a náročnější na přípravu, avšak přítomnost takového žáka může z multikulturního hlediska obohatit nejen učitele, ale především jeho spolužáky i jeho samotného.

4.1.2 Čínská literatura

K významným literárním památkám Číny patří klasické knihy, jejichž význam potvrzuje fakt, že až do počátku 20. století byly v Číně považovány za zdroj veškeré učenosti a moudrosti. Vývoj této literatury je spojen s konfucianstvím a jeho žáky. Dále vznikalo velké množství spisů buddhistických a taoistických.¹⁰⁶ Moudrost čínských mudrců zachycuje krom klasické literatury žánr nazvaný v čínštině jako jü-jen, který bychom mohli přirovnat k naší bajce. Lidová slovesnost ovlivňovala a prolínala se vzájemně s psanou literaturou. Čínští spisovatelé pro ozvláštnění svých literárních děl někdy využívali forem lidové slovesnosti. Příběhy, které si lidé předávali ústní formou,

¹⁰³ Jašíčková Andrea, Szokalová Kateřina. 2014. „Typologická klasifikace.“ *Encyklopedie lingvistiky*, ed. Kateřina Prokopová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. [cit. 2016-02-28]. Dostupné z:

[http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Klasifikace_jazyk%C5%AF_\(typologick%C3%A11\)](http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Klasifikace_jazyk%C5%AF_(typologick%C3%A11))

¹⁰⁴ BATEMAN, Graham a Victoria EGAN. *Zeměpis světa: encyklopedie: (přehled všech států a závislých území: příroda, dějiny, politika, hospodářství)*. Praha: Columbus, 1995, s. 432.

¹⁰⁵ EBERHARD, Wolfram. *Lexikon čínských symbolů: obrázková řeč Číny*. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2001, s. 5.

¹⁰⁶ KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. 1. vyd. Praha: Odeon, 2002, s. 471.

zaznamenala literatura v podobě některého oblíbeného žánru či samostatně, tak jak byl příběh slyšen.¹⁰⁷

Na důležitost porozumění čínskému jazyku a literatuře pro chápání čínského obyvatelstva, jejich chování, tradic a kultury, upozorňuje i Wolfram Eberhard: „*Teprve od přelomu století (19. st.) si jednotliví Evropané začali uvědomovat, že bez znalosti řeči a především vysoce vyvinuté literatury, zahrnující poezii, prózu a didaktické básnictví není možné Číně porozumět.*“¹⁰⁸ Západní Evropa se snažila pochopit Čínu a myšlení jejich obyvatel prostřednictvím filozofie, v naší zemi byla snaha dojít k tomuto pochopení především prostřednictvím literatury. Tyto tendence jsou patrné například u Julia Zeyera a Svatopluka Čecha. Jedním z prvních, kdo uvedl čínské písemnictví do české literatury, byl Bohuslav Mathesius, který parafrázoval čínskou poezii. Jeho sbírka byla vydána pod názvem *Zpěvy staré Číny*. Díky zakladateli české moderní sinologie Jaroslavu Průškovi bylo přeloženo velké množství čínské prózy. Průška sám překládal čínskou literaturu a vedl k tomu i své žáky, čímž bylo dosaženo kvalitních českých překladů základních děl čínské literatury.¹⁰⁹

4.1.2.1 Čínské pohádky

Přibližně v roce 320 sestavil císařský historiograf Gan Bao sbírku *Pátování po nadpřirozených bytostech*. Sbírkou obsahuje 464 příběhů napsaných stroze a bez uměleckých ambic, které zachycují folklorní žánry, jako jsou mýty, pověry a pohádky. Folklorním žánrům se učenci do té doby vyhýbali a stejně tak i dlouhou dobu poté.¹¹⁰ Pohádky tak kolovaly mezi lidmi a zachovaly se především díky ústnímu předávání a vypravování. Tento stav výrazněji ovlivnily až události 20. století, kdy začaly být pohádky sbírány a studovány. Díla začala být vydávána v hovorové čínštině, které rozuměla většina obyvatel Číny, takže literatura již nebyla záležitostí pouze vzdělaných Číňanů hovořících klasickou čínštinou. Sběratelé lidové slovesnosti se nejdříve zaměřovali především na písně, později i na pohádky, které vycházely zpočátku v nejrůznějších periodících.¹¹¹

¹⁰⁷ HRDLIČKOVÁ, Věna. *Moudrost staré Číny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 11.

¹⁰⁸ EBERHARD, Wolfram. *Lexikon čínských symbolů: obrázková řeč Číny*. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2001, s. 5.

¹⁰⁹ OLIVOVÁ, Lucie. *Klenoty čínské literatury*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 13.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 75.

¹¹¹ SPÁČILOVÁ, Lenka. *Čínské pohádky: komentovaný soupis českých překladů a klasifikace námětů* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/eh0z8b/00097595-451469424.pdf>, s. 16.

Sběratelskou činnost ovlivnilo založení Čínské lidové republiky v čele s komunistickou stranou v roce 1949. Komunisté již od počátku usilovali o logické zdůvodnění nadpřirozených úkazů a snažili se do vydávaných pohádek zakomponovat prvky sloužící jako motivace k usilovnější práci. Přesto mezi obyvateli Číny koluje velké množství pohádek, které komunistickou propagandou ovlivněny nebyly.¹¹²

¹¹² SPÁČILOVÁ, Lenka. *Čínské pohádky: komentovaný soupis českých překladů a klasifikace námětů* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2016-03-05].
Dostupné z: <http://theses.cz/id/eh0z8b/00097595-451469424.pdf>, s. 16-17.

5 Bláhová-Šťovíčková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovíčková Čínské pohádky

5.1 Autorky

Na sbírce těchto 21 pohádek pracoval kolektiv čtyř autorek. Z francouzštiny překládala Lenka Holubová-Mikolášková, z čínských zdrojů Ľubica Obuchová (*Prostáček Lang a dívka z vějíře, Pouť za sluncem*), Dana Šťovíčková (*Dcera dračího krále*) a Milada Bláhová-Šťovíčková (*O jednorohém buvolu, O kameníkovi, Jitřenka a Skřivánek, Žlutý drak*).

5.2 Vznik díla

Sbírka sestavená z překladu 4 autorek vyšla poprvé v roce 2007 v nakladatelství BRIO. Knihu ilustrovala Renáta Fučíková. Ilustrace této umělkyně se objevily ve více jak třiceti titulech, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí: ve Francii, v Německu, Itálii, Polsku, Koreji a na Tchaj-wanu.¹¹³

V závěru sbírky Renata Fučíková metaforicky popisuje své dlouhé cestování po Číně a objevování její kultury. To že jde o metaforický popis lze odhalit až na základě jejího rozhovoru pro dětský server: „*Ach, ta věta byla jen metafora. Toulala jsem se – představte si – ale po síti. Poprvé v životě jsem při práci na knize využila pomoci internetu.*“¹¹⁴ Fučíková dále zdůvodňuje, že pro svoji práci potřebovala poznat podrobněji čínskou kulturu, zvyky a tradice, což kvůli nedostatku české literatury s touto tematikou nemohla, a proto čerpala poznatky z internetových stránek. Své ilustrace konzultovala s odbornou lektorkou, aby nedošlo k faktickým chybám (např. mapa zobrazující oblasti výskytu jednotlivých národností či jejich tradiční oděvy).¹¹⁵

¹¹³ *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Ilustrace Renáta Fučíková. Praha: Brio, 2007, s. 545.

¹¹⁴ PÁLENÍKOVÁ, Radka. Čínské pohádky: místo vlka tygr. *Alík: dětský internet* [online]. 2007 [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: http://alík.idnes.cz/cinske-pohadky-misto-vlka-tygr-dzw-/alík-alikoviny.asp?c=A070924_mistov_al

¹¹⁵ Tamtéž.

5.3 Analýza díla

Čínské pohádky představují sbírku pohádek nejrůznějších čínských etnik. Najdeme zde pohádky národnosti Chan, Mandžu, Čuang, Oročon, Jao, Miao, Cha-ni, Chaj-nanu, Blang, Tsung-siang, Chuej, tedy národností obývajících odlišné části Číny. Nejvíce pohádek pochází od Chanů, kteří představují nejpočetnější etnikum v celé Číně. V obsahu je u jednotlivých pohádek připsána národnost, kde byla pohádka vyprávěna. Na poslední dvoustraně knihy je vyobrazena mapa Číny s vyznačenými oblastmi, kde národnosti, od kterých byly pohádky převzaty, přibližně žijí, což může být pro mnohé čtenáře zajímavá informace. U jedné pohádky je uveden pouze její autor (*Dcera dračího krále: Li Tchao- Wej*), u ostatních je autor neznámý a je tedy uvedena pouze národnost, od které je pohádka převzata. Kniha je bohatě ilustrována, na přebalu knihy je nakreslena hlava čínského draka, na hřbetu knihy najdeme zobrazenou misku s rýží, labuť, Čínskou dívku a vějíř – vše typické pro Čínu. Po otevření knihy čtenáře vyzývá ke vstupu do světa čínských pohádek ilustrace velké dřevěné brány. V některých případech je text otištěn pouze na bílém papíře doplněném o drobné ilustrace, některé strany jsou však celobarevné se složitějšími kresbami vystihujícími obsah dané pohádky.

V pohádkách najdeme pro tento žánr typické vítězství dobra nad zlem, moudrosti nad hloupostí a láskou nad nenávisť. V celkem 21 pohádkách se odráží čínské tradice a zvyky. Jde především o vážnou úctu k staršímu a moudřejšímu, což je hlavním tématem hned první pohádky *O chytré nevěstě*, kde si starého a moudrého muže jménem Čang Ku-lao a jeho chytré snachy Čchiao-ku vážili lidé v širokém okolí. Úcta ke stáří a moudrosti se však v menší či větší míře objevuje ve většině příběhů pohádek sbírky. Ve všech pohádkách je hlavním hrdinou člověk, případně člověk se schopností proměnit se ve zvíře či člověk do zvířete zakletý. Všechny pohádky mají až na jednu dobrý konec. Výjimkou je pohádka *Jak zaplatil za nic*, ve které je mladý muž z bohaté rodiny potrestán za svoji celoživotní lenost a nevzdělanost tím, že přijde o veškerý majetek a je odkázán sám na sebe. Tato pohádka obsahuje mravní ponaučení, že nikdo se nemá spoléhat jen majetek a schopnosti svých rodičů, každý se musí snažit v životě něčeho dosáhnout. Některé z pohádek vysvětlují počátek něčeho, např. *Minia* vypráví o tom, jak se začala v Číně jíst rýže či pohádka *O duchu Gumijovi* vypráví o vzniku Země. Mnohé z pohádek této sbírky vyprávějí o lásce překonávající zlo, kdy

mládenec musí zachránit dívku v nesnázích. Dívky a ženy v těchto pohádkách odvážně snášejí příkoří a často dokáží muži moudře poradit či si sami svoji důvtipností pomoci.

V pohádkách vystupují nadpřirozené bytosti. Některé známe i z českých pohádek, jako například víly, skřítky, duchy či d'ábly, některé jsou však pro naši kulturu netypické. Jde například o ženšenovou dívku (kořen ženšenu ve skutečnosti připomíná lidskou postavu, zde se tedy pravděpodobně asijsí autoři pohádky inspirovali). V pohádce *Dcera dračího krále* se objevuje dračí královský rod, který má na starosti vodstvo po celé Zemi a který žije pod vodou. Dračí princezna má podobu člověka, avšak schopnosti draka. Drak je v Číně chápán jinak než v evropské kultuře. Čínská mytologie považuje draka za dobromyslné stvoření a je zde spojován se zrodem a deštěm: „V lidové tradici hrají především mořští draci významnou úlohu. Král mořských draků vlastní skvostný palác plný drahocenností. Často ho pod mořem navštěvují děti štěstěny a někdy získají za ženu dračí dceru.“¹¹⁶ Tak je tomu i v této pohádce, kde se mladý student Liou I ožení s dračí princeznou a díky ní se stane nesmrtelným dračím mužem. Dračí rod se objevuje i v pohádce *O nebeském flétnistovi* či *O žlutém drakovi*. V několika pohádkách vystupují démoni, často se snaží zabránit kladným hrdinům, aby dosáhli svého cíle, jak je tomu například v *Pouti za sluncem*. Číňané chápou démony jako duchy zemřelých lidí nevrhajících stín a mající neobvyklý hlas. Lidé je mohou vidět pouze jako tmavý záchvěv vzduchu. Démoni jsou schopni vidět jen na krátkou vzdálenost v červené záři. Dle čínského tisku věří mnoho Číňanů na démony i dnes.¹¹⁷

Stejně jako u nadpřirozených bytostí, objevují se zde i zvířata, se kterými se běžně setkáváme i v českých pohádkách. Jde například o koně, orly, psy, havrany, holuby, bájného ptáka fénixe či žáby (v pohádce *O žabákovi, který se stal císařem* na sebe muž bere podobu žáby s kouzelnými schopnostmi, avšak svého prokletí se zbavuje poté, co si jeho žabí kůži chce zkusit císař, kterému už nejde svléknout a zůstane tak žábou a muž se stává novým císařem). Oproti tomu zde najdeme zvířata typická především pro asijskou literaturu. Role jednotlivých zvířat v pohádkách úzce souvisí s čínskou symbolikou. Buvol je v Asii považován za posvátné a zvíře a je proto uctíván. V této sbírce se buvol vyskytuje v pohádce *O jednorohém buvolu*, vystupuje zde jako symbol moudrosti a učenosti. Dalším zvířetem v této pohádce je tygr, představuje zde sílu a

¹¹⁶ EBERHARD, Wolfram. *Lexikon čínských symbolů: obrázková řeč Číny*. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2001, s. 56.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 46.

zástupce spravedlnosti, avšak v pohádce *O slavnosti vábniček* je tygr vykreslen záporně jako vrah otce hlavního hrdiny. Dvojití pojetí tygra je pro toto zvíře v Čínské symbolice charakteristické. Je symbolem odvahy, protože je údajně schopný zahánět démony. V souvislosti s tím se jeho kamenné sochy umísťovaly na hroby. Lidé se však tygrů báli, protože se jim dříve neměli jak ubránit. Ze strachu nevyslovovali slovo tygr, ale nazývali ho králem hor nebo velkým hmyzem. Tygr se objevuje ještě v několika dalších pohádkách sbírky, a to jako prostředník zlé síly, jež byl poslán ublížit či překazit plány hlavnímu hrdinovi.¹¹⁸ Bílý bažant v pohádce *O slavnosti vábniček* představuje zvíře, do kterého se vtěluje mocný duch/d'ábel - v čínské symbolice bažant představuje nebezpečí.¹¹⁹ V pohádce *O duchu Gumijovi* se vydává zvířecí výprava přemluvit slunce a měsíc, aby se vrátili zpět na oblohu. Za všechny zvířata mluví kohout – ten je považován v čínské symbolice za odvážné, dobrosrdečné a spolehlivé zvíře.¹²⁰ Ve stejné pohádce je vysvětleno, proč je červený zadek a bílá chocholka symbol opovržení – koropty se z lenosti odmítly výpravy za sluncem a měsícem zúčastnit.

Exotičnost pohádek dokresluje pro evropskou kulturu netypické předměty, budovy, zvířata, a čínská jména. Jde například o kraby, želvy a chobotnice v moři; pomerančovník, bambus či přirovnání kopyta k palmovému listu; náboženské stavby zvané pagody; rýžová pole a mnohé další.

Jména postav a některá zeměpisná jména jsou v českém přepisu čínštiny, např. lidská jména: *Lu Pan*, *Cao-che* či *Čang Ku-lao* či řeka *Kchu-er-pin*. Některé zeměpisné názvy mají název v českém jazyce, např. Drahokamenná hora. Pohádky jsou napsané spisovnou češtinou, v častu se vyskytující přímě řeči se objevují slova z obecné češtiny. Objevuje se zde několik ustálených frází typických pro pohádku, např: *Byl jednou jeden*, *Žil kdysi dávno*, *Jak čas plynul*, atd. Časté jsou knižní výrazy: *odvrátil zrak*, *lijavce*, *pamětliv slov*, *div divoucí*, *hladina se rozčeřila*, *vody se rozestoupily*, *kráčel* atd. Stejně tak se poměrně často objevují přirovnání: *hleděl jako očarovaný*, *oči se třpytily jako dva démanty*, *jako blesk se mihly vzduchem*, *odolní a nepoddajní jako výhonky rýže*, *kopyta byla široká jako listy palem*, atd. Zdrobněliny se objevují v pohádkách této sbírky jen zřídka např.: *provázek*, *stařenka*, *drahoušku*.

Postavy a doba nejsou přesně vymezeny, jsou nastíněny pouze obecně. V některých případech čtenář vůbec netuší, ve které době se příběh odehrává, v některých pohádkách

¹¹⁸ EBERHARD, Wolfram. *Lexikon čínských symbolů: obrázková řeč Číny*. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2001, s. 253.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 21.

¹²⁰ Tamtéž, s. 111.

je však doba vymezena alespoň vládou určité dynastie: „*Mnoho vody uplynulo v řekách a potocích, v Číně se vystřídala hezká řádka dynastií a do věčného zapomnění upadl nejeden tyranský vládce. Tehdy však panovala dynastie Tchang a to byla moc slavná a osvícená doba, kdy čínská říše jen vzkvétala.*“¹²¹ Čtenáři neznalému čínské historie však tento údaj dobu pravděpodobně nepřiblíží. Příběhy se nejčasteji odehrávají v přírodním prostředí (často se vyskytují horské oblasti) často také ve vesnicích. Větší města jsou zmíněna pouze neurčitě a okrajově, když jimi například některá z postav prochází.

¹²¹ BLÁHOVÁ-ŠŤOVÍČKOVÁ, Milada; Lenka HOLUBOVÁ-MIKOLÁŠKOVÁ, Lubica OBUCHOVÁ, Dana ŠŤOVÍČKOVÁ. *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Praha: Brio, 2007, s. 163.

6 Jan Cimický Vrch čajové konvice

6.1 Jan Cimický

Cimický se narodil v roce 1948 v Praze. Absolvoval Fakultu všeobecného lékařství Univerzity Karlovy v Praze. Po obhajobě doktorátu působil jako zahraniční asistent lékařské fakulty v Paříži. Specializuje se na obor psychiatrie. Působí jako čestný předseda České sekce Mezinárodní organizace autorů dobrodružné a detektivní literatury AIEP, je členem Obce spisovatelů, dále členem Psychiatrické a akupunkturní společnosti J. E. Purkyně a francouzské psychiatrické společnosti F. I. F. P.

Zajímal se o tvůrčí psaní již na základní škole, kdy začal psát své první básně, jež byly otištěny v *Pionýrských novinách*. Od roku 1970 byla jeho tvorba (povídky, básně, úvahy, odborné a populární texty) hojně otiskována v nejrůznějších periodících, jako například v *Mladé frontě*, *Učitelských novinách*, *Vlastě*, *Světové literatuře*, *Literárním měsíčníku*, *Tvorbě* či v *Práci*. Cimický je autorem několika kriminálních novel, jež byly filmově zpracovány, věnoval se také psaní detektivních příběhů. Jeho psychiatrická praxe se odrazila především v jeho pozdější tvorbě, např. v populárně-naučných příručkách *Minimum proti stresu* (1996) či *Sám sobě psychiatrem* (2001). Jeho cesty po Číně reflektují cestopisné publikace *Nefritový drak* (2000) a *Most přes Dlouhou řeku* (2006), stejně jako pohádky pro děti *Vrch čajové konvice* (2006).¹²²

6.2 Vznik díla

Sbírka vyšla poprvé v roce 2006 v nakladatelství Mladá fronta. Ilustrace pro knihu vytvořil Jan Antonín Pacák, na přebalu knihy je uveden jeho pseudonym Jeňýk Pacák.

K okolnostem vydání knihy se vyjádřil autor v poslední kapitole *Pár slov závěrem...*. Cimický zde popisuje své rozhodnutí vydat sbírku čínských pohádek. Za studií se seznámil s českou spisovatelkou Jarmilou Glazarovou, jejíž vyprávění o cestách po Číně ho fascinovala. Po studiích navštívil do doby vydání této knihy Čínu celkem pětkrát. Při jedné z jeho cest se zde setkal s rodinou, ve které četl otec synovi

¹²²KUDLOVÁ, Klára; Jan Novotný. Jan Cimický. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. 2007 [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1213&hl=Cimick%C3%BD+>

pohádky z dílny Walta Disneye. Tato zkušenost vedla Cimického k myšlence, že by bylo škoda, aby staré klasické čínské pohádky zanikly a zcela ustoupily těm moderním: „Čínské pohádky jsou tak odlišné od těch našich evropských! Je v nich mnohatisíciletá historie země, magie její dávné civilizace. Zvířata tu bývají moudřejší než lidé a věrnost je odměněna. Vznesení soudci tu mohou přinutit hory, aby promluvíly, a dítě může zahanbit i velkého filosofa...A proto jsem je začal hledat a sbírat. Aby ten nádherný a poetický kus staré kultury neupadl v zapomnění. Abychom se jím mohli potěšit a čerpat z něj sílu.“¹²³

6.3 Analýza díla

Sbírka Vrch čajové konvice od Jana Cimického obsahuje celkem 61 převážně kratších pohádek. Název knihy je odvozen od jedenácté pohádky v knize s názvem Vrch čajové konvice, což byl původní název Kopce dlouhověkosti. Kniha není tak bohatě ilustrovaná jako sbírka Čínské pohádky ilustrátorky Renaty Fučíkové. Uvnitř se nachází celkem devět kreseb s čínskou tematikou, jež jsou všechny přes celou samostatnou stranu. Na stranách s textem se žádné ilustrace nenacházejí, všechny strany jsou pouze na horní a dolní straně barevně vystínované do žluta tak, že barva ladí s přebalem knihy.

Ačkoliv je sbírka označována jako sbírka pohádek, lze zde najít útvary více žánrů. Pohádkový žánr se zde často mísí s pověstí, v některých vyprávěních jsou zmíněny konkrétní existující místa a osoby (např. Konfucius). Jde například o pohádku *O Buddhovi z Leshanu*, která vypráví, jak vznikla známá socha kamenného Buddhy. Dále je zmíněna stavba Velké čínské zdi v pohádce *O čínské zdi*. Pohádka *Kouzelná bylina* vypráví o vzniku existující byliny Yi Mu Cao, latinsky Herba Leonuri Heterophylli. Tato bylina nemá český název, čínský název lze přeložit do češtiny jako bylina, co zachránila maminku.¹²⁴ Rostlinu přinesla dívka do vesnice z hor, protože chtěla zachránit svoji nemocnou matku. Na cestě jí pomohl kouzelný stařec a dvě víly. Ve vesnici proslavené touto bylinou se císař rozhodl postavit Chrám nebes (Chrám nebes stojí v dnešním Pekingu), avšak byliny chtěl vytrhat. V tom mu zabránil kouzelný stařec, a proto bylina v okolí Chrámu zůstala. Ve sbírce najdeme útvar, který lze označit jako bajku. V *Brodě přes řeku* vystupují dva osli a je ukončena mravním ponaučením. Sbírka také obsahuje jednu legendu s názvem *Dračí král II*, která popisuje vznik

¹²³ CIMICKÝ, Jan. *Vrch čajové konvice: (čínské pohádky)*. 1. vyd. Ilustrace Jan Antonín Pacák. Praha: Mladá fronta, 2006, s. 250-251.

¹²⁴ Tamtéž, s. 31.

kamenného mostu v Pekingu, jež byl postaven jako uctění památky Gao Lianga, který zachránil město před věčným suchem a jenž kvůli tomu obětoval svůj život. Ve sbírce najdeme také útvary s výraznými prvky mytického vypravování, objasňující různé přírodní jevy, například proč vychází a zapadá slunce, nebo proč je voda v moři slaná.

Pohádkové příběhy jsou tematicky různorodé. Nejhojněji zastoupeným tématem je věrná láska. Příběhy nemají vždy šťastný konec, v některých oba milenci zemřou, ale jsou spolu alespoň v jiné podobě, např. v podobě ptáků či kamene. Často se objevuje téma vítězství spravedlnosti nad křivdou a moudrosti nad hloupostí. V pohádkách s touto tematikou se mnohdy objevuje postava soudce. Ve sbírce najdeme i několik žertovných pohádek, jako např. *O bohatém bláznovi* či *Náš drahý oslík*. Nejčastěji se objevují jako hlavní hrdinové lidé, v některých případech to jsou zvířata. Z některých pohádek vyplývá mravní ponaučení.

V pohádkách lze opět jako u předchozí sbírky najít pohádkové bytosti, zvířata a rostliny, se kterými se běžně setkáváme i v českých pohádkách, rozdíl však může být v jejich symbolice, povaze či v jejich jednání. Jde například o víly, draky, zajíce, koně, psy, trpaslíky, obry a další. Poté jsou zde bytosti, zvířata, i rostliny, jež jsou typická pro Čínu. V případě zvířat a rostlin jde o souvislost s tamními přírodními podmínkami, u pohádkových bytostí jde o spojitost s místními tradicemi a zvyky. V pohádce *Strážce paláce* se objevuje jeřáb, kterému se vymstila touha stát se císařovým přítelem. Císař mu na lovu prostřelil nohu a jeřáb se vrátil střežit na své místo zpět do paláce, kde dle pohádky stojí za trest dodnes. Číňané vnímají jeřába jako symbol dlouhověkosti.¹²⁵ V několika pohádkách se objevují draci a to jednak draci chrlící oheň, jednak pro naše pohádky netypičtí vodní draci ovládající veškeré vodstvo na Zemi. Ve třech pohádkách vystupuje jako hlavní postava opice. Ve sbírce na sebe volně navazují tři pohádky, které pojí postava *Král opic*, jež se chce nejdříve stát nesmrtelným a ovládnout svět, později se ale přikloní na stranu dobra. V čínské mytologii mají opice důležitou roli, jsou vnímány jako světci. Některé čínské rody věřily, že jejich rod byl založen smíšeným manželstvím opice a ženy, na jihu Číny jim tak byly často stavěny chrámy.¹²⁶ Tygr se ve sbírce pohádek objevuje jako kladná i záporná postava. Dále jsou v pohádkách zmiňovány tato zvířata: kobyly, laň, vosa, kapr, čáp, vlci, panteri a hadi. Z rostlinné říše Číny se zde objevuje bambus, ženšen, meloun a ginkgo biloba.

¹²⁵ EBERHARD, Wolfram. *Lexikon čínských symbolů: obrázková řeč Číny*. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2001, s. 99.

¹²⁶ Tamtéž, s. 182.

Všechna čínská jména osob jsou přepsána v českém přepisu čínských znaků. Objevuje se zde jedna mužská postava, které dal autor české jméno Josef. Jména zeměpisná jsou buď přepsána v českém přepisu čínských znaků, anebo jsou přeložena do českého jazyka. Zřídka se objevují i ustálená spojení typická pro pohádku: *Před dávnými lety, netrvalo dlouho, a tak tam stojí dodnes*, atd. Autor používá spisovný jazyk, a to i v často vyskytující se přímé řeči. Přímá řeč je často použita jako prostředek k oživení a dramtizaci děje, často se v ní objevuje rozkazovací způsob. Hojně se objevují knižní výrazy: *navzdory, čít, klestí, dostatek, útlý, zarmoutilo, nebezpečensví* atd. Přírovnání a rozvité přívlastky se objevují v menším zastoupení, metafory ojediněle. Autor v díle ponechal čínskou míru vzdálenosti *li*, která odpovídá přibližně půl kilometru. Autor tuto míru používá v několika pohádkách a její délku převedenou na kilometry neobjasňuje ihned, ale až po několikerém užití. Ve sbírce se objevují slova, kterým by mladší čtenáři nemuseli porozumět, jde například o slova *džunka, prefektura* či *pagoda*, avšak jejich význam vyplývá z kontextu textu.

Pohádkové příběhy jsou v některých případech zasazeny do zcela konkrétních a známých míst, jakými je například Peking, Longshan nebo Sečuán. Doba bývá v některých případech specifikována vládnoucí dynastií. Často se děj odehrává v přírodě, nebo kolem odlehlých stavení v horách. Prostory města jsou také zmiňovány, ale v menší míře.

7 Lucie Olivová Čínské pohádky

7.1 Lucie Olivová

Doc. Lucie Olivová, M.A., Ph.D., DSc. se narodila v roce 1956. Vystudovala obory čínština a dějepis na Univerzitě Karlově v Praze. Od roku 1981 žila přibližně deset let na různých místech v zahraničí: v Číně, USA, Londýně a na Tchaj-wanu. Po návratu získala doktorát na UK v Praze v oboru Dějiny a kultura zemí Asie a Afriky. O devět let později úspěšně ukončila habilitační řízení v oboru historie na UP v Olomouci. Dále v roce 2011 dosáhla titulu doktor filosofických věd. Působila na několika univerzitách v České republice,¹²⁷ v současné době přednáší na Filosofické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně.

Olivová přispívá odbornými i popularizačními články a texty do mnoha publikací a periodik, píše jak v českém, tak v čínském a anglickém jazyce.¹²⁸ Spolupracovala například na vydání *Nejkrásnějších děl literatury staré Číny* (2004) a redigovala soubor studií *Zkouškový systém na Dálném východě* (2014). Je autorkou knih: *Klenoty čínské literatury* (2006), *Čínské pohádky* (2007), *Tradiční čínská architektura* (2008), *Zvířecí mýty a mytická zvířata* (2010), *Město radovánek na dlouhé řece* (2014). Její publikační činnost je úzce spjata s tematikou Číny.¹²⁹

7.2 Vznik díla

Čínské pohádky přeložila a převyprávěla Lucie Olivová. Jedná se o výběr 22 pohádek vybraných z celkem osmi sbírek, které vyšly v rozmezí let 1960 – 1989. Ve dvou případech se jedná o překlady z anglických sbírek, ostatní příběhy překládala autorka z čínských sbírek. Při práci na knize se snažila dosáhnout co nejpřesnějšího překladu dle původního zápisu čínských sběratelů pohádek.¹³⁰ Ilustrace vytvořil Jan Chaloupka a knihu doplnil pečetěmi Xu Guofang.

¹²⁷ Lucie Olivová: autor. *Databáze knih: Váš knižní svět* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/autori/lucie-olivova-28878>

¹²⁸ Doc. Lucie Olivová, MA, Ph.D., DSc. *Masarykova univerzita: Filosofická fakulta* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/phil/people/233805?lang=cs>

¹²⁹ Lucie Olivová: autor. *Databáze knih: Váš knižní svět* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/autori/lucie-olivova-28878>

¹³⁰ SPÁČILOVÁ, Lenka. *Čínské pohádky: komentovaný soupis českých překladů a klasifikace námětů* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/eh0z8b/00097595-451469424.pdf>, s. 14.

Tato sbírka vyšla poprvé v roce 2007 v nakladatelství Vltavín. Kniha má originální zpracování – je vázána podle tradiční čínské vazby, musí být tedy čtena zprava do leva. Jednotlivé stránky knihy jsou přeloženy a svázané volnými listy provázkem do hřbetu knihy s modrými deskami. Toto zpracování přidává díle na autentičnosti a

tak lépe čtenáře s tradičním čínským písemnictvím.

Čínské pohádky byly zařazeny na 3. místo v kategorii Krásná literatura v soutěži Nejkrásnější české knihy roku 2007, jež pořádá Památník národního písemnictví.¹³¹ Knihy v této soutěži jsou hodnoceny z hlediska grafického, ilustračního a polygrafického zpracování.¹³² Originální a kvalitní umělecké zpracování Čínských pohádek zvýšilo jejich pořizovací cenu (cca od 700 Kč, k roku 2016).

7.3 Analýza díla

Netradičně vázaná kniha zaujme svým zpracováním dětského i dospělého čtenáře. Kniha je bohatě ilustrována, malby jsou natištěny přes celé strany, v některých případech i dvoustrany. Ilustrace jsou převážně abstraktní, pouze na konci knihy je zobrazen muž a malá žena. Muž pochází pravděpodobně z čínské vyšší společnosti, jak napovídá jeho bohatě zdobené oblečení.

Sbírka je uvedena kapitolou *O čínských sbírkách a písmu*, ve které autorka vysvětluje princip čínských znaků a vzhled čínských knih. Kapitolu zakončuje vyprávěním o vzniku znaků – ty údajně vymyslel obr Cchang Ťie v době, kdy ještě žádné písmo neexistovalo. Po dešti začali ptáci poskakovat v hlíně a zanechávali po sobě otisky svých pařátů. Ty ho inspirovaly a on z nich sestavil znaky mající význam.

Sbírka neobsahuje pouze pohádky, ale i útvary, které můžeme charakterizovat jako báje a pověsti. První tři útvary ve sbírce můžeme označit jako báje. Obě se vztahují ke slunci. První z nich s názvem *Kohout a slunce* pojednává o tom, proč je ve dne světlo a v noci tma. Druhá báje *Jak udatný Chou-li sestřelil slunce* vypráví o době, kdy bylo na nebi celkem deset sluncí. Ta by ale mohla sežehnout vše živé, a proto se odvážný Chou-li vypravil devět sluncí sestřelit z nebe. *Nebeská přadlena a pasáček buvolů* se vztahuje k vesmíru, Mléčné dráze a hvězdám. Mezi pověsti můžeme zařadit vyprávění

¹³¹ Nejkrásnější české knihy roku 2007. *Památník národního písemnictví* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/2347-2007/>.

¹³² O NČKR. *Památník národního písemnictví* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/o-nckr/>.

O broskvové panence. Jde o vysvětlení vzniku názvu Broskvového kopce, ležícího u břehu Jang-c'. Pověst *O hedvábném tajemství* vypráví o tom, jak lidé objevili výrobu hedvábí: Chudá dívka byla zachráněna ženou z nebes, kde se naučila hedvábí zpracovávat. Zastesklo se jí po bratrovi a chtělo ho přivést do nebeského ráje. Protože však nebesa opustila a na Zemi vyzradila tajemství výroby, nemohla se již vrátit zpět. Na Zemi se však výroba hedvábí udržela a zachovala dodnes. Další pověstí je *Jak si v Jang-čou postavili bílou pagodu.* Ta vypráví o rychlé stavbě pagody v městské prefektuře Jang-čou. *Jak hrál prefekt šachy s opicí* objasňuje vznik názvu jeskyně U zlaté opice.

Ostatní útvary sbírky odpovídají převážně pohádkovému žánru, v některých z nich se mísí prvky z pověstí a bájí. Objevuje se zde často, stejně jako v předchozích dvou sbírkách, tematika lásky vítězí nad zlem a nenávistí, vítězství dobra nad zlem a překonání hlouposti moudrostí. Všechny pohádky v této sbírce však nemají šťastný konec. Pohádka *O zapřené manželce* končí smrtí dvou lidí, spravedlivého vojáka a vychytralého hlavního hrdiny Čchena, jež doplatil na svoji sobeckost a chtíč po moci. Devátá pohádka *O krásné paní z obrazu* končí odchodem učencovi ženy, bývalé víly Čen-čen a jejich syna. Z obou však vyplývá mravní ponaučení. V prvním případě jde o zachování si zdravého rozumu a skromného ducha i v případě, dostane-li se člověk k penězům a moci, v druhém případě jde o důvěru ve svého bližního a schopnost umět se sám racionálně rozhodnout. Sbíрка také obsahuje pohádky strašidelné s hororovými prvky. Jde o *Noční hostinu*, ve které je hlavní hrdiny svědkem hodování nesmrtelných postav z ráje, o *Pagodu z démonů*, ve které se odvážný stařec rozhodne přespat v pokoji, kde straší. Tajemné vyznění má i *Skládací voják*, kde se hlavní postavě promítnou v hlavě vlivem snů či halucinací události z minulých válečných dob.

Pouze v jedné z pohádek je hlavní postavou zvíře. Jde o ropuchu přetvářící se do těla člověka. Zvířata ve sbírce celkově vystupují pouze okrajově a v o poznání menším zastoupení než v předchozích dvou sbírkách. Objevují se zde tygři, draci, prasata, ropuchy, ptáci, opice a osli. Stejně tak nadpřirozené bytosti hrají v příbězích spíše vedlejší role, setkáváme se v nich s démony, duchy, vílami, Dračím králem, Nebeským císařem, králem podsvětí Jamou a kouzelnou stařenou. Několikrát je zmiňováno čínské jídlo, jako jsou rýžové nudle s masem, rýžová kaše, pšeničné placky, prosná kaše či rýžové víno.

Autorka použila přepis čínských jmen do latinky, u jedné uvedla i překlad do češtiny: Siang-lien znamená Vonící leknín. Některé hlavní postavy jsou pojmenovány

podle toho, co je pro ně charakteristické (Hlupáček, Přadlenka, Pasáček), některé postavy nemají žádné jméno a jsou odlišovány pouze postavením v rodině, charakterovou vlastností či podle způsobu jejich obživy: *starší a mladší bratr, majitel*. Sbíрка je přeložena do spisovné češtiny, v přímé řeči se objevují prvky obecné češtiny. V díle se poměrně často objevují ustálená slovní spojení: *dny plynuly jeden jako druhý, vyletěl jako střela, zůstala jako opařená, dostat se do křížku, hořce zaplakaly, byl všemi mastmi mazaný; prašť, jak uhod'* atd. Frazémy typické pro pohádkový žánr se objevují spíše výjimečně, nejčastěji na začátku děje, např. *Žili byli matka a otec* či *Byla jednou jedna víla*. V díle jsou časté knižní výrazy, které podtrhují pohádkový charakter sbírky: *nouze, odvděčíme, litý tygr, milostpane, skolím, severák, nocleh, ustrnul, ržání, fanfáry, kráček*.

Některé příběhy se odehrávají na konkrétních a známých místech, jako je například břeh řeky *Jang-c'*, pohoří *Lu-šan* či *Peking*. Prostředí není nikdy příliš barvitě popisováno. Doba odehrávajícího se děje není nijak přesně specifikována, jsou použita slovní spojení vyjadřující neurčitost: *Kdysi dávno, Byla jednou jedna víla, Jednou v zimě, Stalo se před mnoha a mnoha lety, Žili byli matka a otec* atd. Často jsou zmiňovány prostory vesnic a hornatých oblastí, objevuje se zde i vesmírný prostor a podvodní prostory.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části diplomové práce bylo zpracování příprav do vyučovacích hodin literární výchovy, spadající do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. V každé přípravě je integrováno průřezové téma multikulturní výchova. Přípravy jsou vzhledem k zaměření diplomové práce koncipovány na seznámení žáků s Čínou a její kulturou. Mnohé informace však přesahují k dalším asijským státům a jejich kultuře (např. buddhismus není praktikován pouze v Číně, je rozšířen po celé Asii). Celkem bylo zpracováno šest příprav z následujících pohádkových sbírek: Jan Cimický - Vrch čajové konvice; Bláhová-Šťovičková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovičková - Čínské pohádky; Lucie Olivová - Čínské pohádky. Z každé knihy byly vybrány texty a na základě těchto textů byly z každé knihy vytvořeny dvě přípravy. Výběr textů byl ovlivněn jejich didaktickým potenciálem.

Při sestavování hodiny jsme vycházeli z rozdělení hodiny dle fází E-U-R: evokace, uvědomění si významu a reflexe, použité metody v rámci těchto fází v drtivé většině rozvíjí kritické myšlení. I přes to však striktně nedodržujeme zásady fází a metod E-U-R. Ztotožňujeme se s názorem Evy Gošové, který uveřejnila na metodickém portále RVP: *„E-U-R slouží učitelům k tomu, aby plánoval svou výuku se zachováním co nejvíce rysů přirozeného učení, které je pro žáky nejefektivnější... Stejně jako všechny ostatní modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne učitelé jemu.“*¹³³

Naším záměrem bylo vytvořit takové přípravy, které budou snadno využitelné v praxi. Proto každá příprava obsahuje zvýrazněnou tabulku s přehledným vypsáním základních údajů pro učitele. Jedná se o doporučený ročník; orientační čas; výchovně vzdělávací cíle s rozdělením na kognitivní, afektivní a psychomotorické; klíčové kompetence; mezipředmětové vztahy; využití průřezových témat; použité metody; formy výuky a materiály a nutné vybavení pro realizaci hodiny. Doporučený ročník představuje pouze orientační údaj, vždy záleží na daném ŠVP školy. Dále každá příprava obsahuje metodický postup, doplňující informace pro učitele, doprovodný komentář, text příběhu a k němu vztahující se pracovní list.

¹³³ GOŠOVÁ, Eva. EUR. In: *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R

Metodický postup popisuje průběh vyučování každé výukové jednotky po jednotlivých fázích a upřesňuje práci s textem a pracovním listem, v některých případech přibližuje postup realizace použitých metod a aktivit. Vzhledem k naší snaze vyučujícím chystání na hodinu co nejvíce usnadnit, zařadili jsme do příprav kapitoly Doplňující informace pro učitele. Slouží k rychlému seznámení s méně známými fakty a různými zajímavostmi vztahujícími se k probírané problematice či k otázkám a úkolům v pracovních listech. V některých případech jsme uznali za přínosné doplnit tuto část o praktické internetové odkazy. Kapitola Komentář obsahuje souhrnné didaktické informace o vybraných textech, slouží k podrobnějšímu upřesnění realizace klíčových kompetencí a shrnutí postupu ve výuce. Po Komentářích vždy již následuje vybraný text k rozboru a za ním pracovní list s otázkami a úkoly.

Každá příprava je detailně rozpracována tak, aby mohla být využita jako celek, avšak je možné ji dle potřeb a požadavků učitele obměnit či použít ve výuce jen její části.

8 Příprava na hodinu č. 1 – Jan Cimický O Buddhovi z Lešanu

Doporučený ročník: šestý/sedmý.

Orientační čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina).

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní – žák objasní význam slova buddha, žák vyjmenuje základní informace o Buddhovi z Lešanu, žák se aktivně zapojuje do diskuze, žák interpretuje zadaný text a dokáže se v něm samostatně orientovat, žák rozpozná prvky typické pro čínskou kulturu.

Afektivní – žák uznává hodnotu světového kulturního dědictví, žák respektuje čínskou kulturu, žák prostřednictvím volného psaní vyjádří své pocity týkající se životních změn.

Psychomotorické – žák samostatně vyplní pracovní list.

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

Použité metody: brainstorming, volné psaní, řízená diskuze, výklad, práce s pracovním listem, práce s textem.

Formy výuky: frontální, samostatná práce, práce ve dvojici.

Materiály a nutné vybavení: projektor, plátno, powerpointová prezentace s obrázky, nakopírované texty, pracovní listy.

Mezipředmětové vztahy:

Výchova k občanství - kulturní život, podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, mezinárodní spolupráce.

Dějepis - nejstarší starověké civilizace a jejich kulturní odkaz.

Zeměpis – světadíly, makroregiony světa.

Komunikační a slohová výchova - čtení (praktické, věcné, kritické, prožitkové), naslouchání, vlastní tvořivé psaní.

Využití průřezových témat (dle tematických okruhů):

Osobnostní a sociální výchova: poznávání lidí, řešení problémů a rozhodovací dovednosti.

Multikulturní výchova: multikulturalita, lidské vztahy, kulturní diference.

Primární literatura: CIMICKÝ, Jan. *Vrch čajové konvice*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2006. 251 s. ISBN 80-204-1342-1.

Metodický postup

❖ Fáze evokace

1. *Slepá mapa.* V úvodu hodiny vyučující prostřednictvím projektoru promítne žákům slepou mapu světa, ve které bude barevně označeno území Číny, provincie Sečuán a město Lešan. Žáci se pokusí určit, o jakou zemi se jedná. Vyučující jim poté na mapě ukáže provincií Sečuán s městem Lešan, místa, o kterých si budou žáci v textu číst. Upřesní žákům, že v hodině se seznámí prostřednictvím příběhu s čínskou kulturou. Následně jim rozdá pracovní listy s textem příběhu.

2. *Brainstorming.* Po seznámení se s názvem příběhu *OBuddhovi z Lešanu* učitel použije metodu brainstormingu. Zeptá se žáků, kdo nebo co je buddha. Nápady žáků bude zapisovat na tabuli, poté z nich spolu s nimi vybere ty nejvíce vystihující informace. Dle rozsahu informací získaných díky této metodě může podat vlastní doplňující výklad. Žákům promítne fotografie lešanského Buddhy a fotografie zachycující okolní park – sochy buddhů, altány, chrám a okolní přírodu.

❖ Fáze uvědomění si významu

1. *Práce s pracovním listem - čtení.* Nejdříve žáci přečtou nahlas text (učitel bude žáky vyvolávat a nechá je číst po dobu, kterou uzná za vhodné).

2. *Práce s pracovním listem – otázka č. 1 a úkol č. 2.* Učitel vyvolá některého z žáků, aby zodpověděl otázku č. 1. Na tuto otázku naváže učitel následujícím úkolem – volným psaním. Po uplynutí stanoveného času (max. 5 minut) budou zájemci číst své práce.

3. *Práce s pracovním listem – otázka č. 3.* Každý žák nejdříve popřemýšlí nad otázkou a udělá si krátké poznámky do pracovního listu. Poté bude následovat diskuze. Cílem je diskuzi rozvinout a žáky motivovat, aby se aktivně zapojili. Toho učitel může dosáhnout jak otevřeným přístupem, navozením přátelské atmosféry, tak doplňujícími otázkami vztahujícími se k diskuzi. Otázky učitel přizpůsobuje situaci a odpovědím žáků:

- *Musí být takováto situace vždy negativní? Pokud ne, uveď příklad.*
- *Jak se cítí člověk, jehož sen či životní plán nevyšel?*

- *Jaké jsou možnosti řešení takovéto situace?*
- *Už se vám osobně něco podobného přihodilo? Pokud chcete, podělte se o svoji zkušenost s ostatními a uveďte, jak jste situaci zvládli.* (Jako motivaci pro diskutování může učitel sám uvést příklad ze svého života)

4. *Práce s pracovním listem* - Zbytek otázek a úkolů si vypracuje každý žák sám. Učitel po vhodné zvolené době s žáky otázky projde a zkontroluje. Po celou dobu vyučující nechá na plátně fotografii sedícího Buddha. Žáci si ho jednak lépe zapamatují, jednak jim obrázek pomůže k zodpovězení některých otázek.

❖ **Fáze reflexe**

1. *Vyhledávání v textu* – V závěru hodiny si každý žák projde text a podtrhne v něm slova, o kterých si na základě informací z hodiny myslí, že jsou pro Čínu typická nebo s ní alespoň nějak souvisí. Žáci mohou říci, zda se daná věc nachází i u nás, pokud ne, co podobného bychom místo ní u nás našli. Například dynastie Tang – rod Přemyslovců, rýžové pole – pšeničné pole-

2. *Závěrečné shrnutí.* Úkolem žáků bude prodiskutovat se spolužákem v lavici, co všechno se v dnešní hodině dozvěděli nebo co je zaujalo a v krátkých bodech informace sepsat na papír. Učitel pak bude vyvolávat jednotlivé dvojice, které ostatní seznámí s tím, co si sepsali. Další dvojice pak vždy doplní, co doposud nebylo zopakováno.

Doplňující informace pro učitele:

Lešanský Buddha (čínsky Da Fo) je největší sedící socha buddhy na světě, měří celkem 71 m (například jenom palec měří 8, 5 m, ucho 7 m). Patří mezi památky světového dědictví UNESCO. Protáhlé ušní lalůčky naznačují schopnost naslouchat. Buddha se nachází u města Le-shan v provincii Sečuán, je vytesán do skály hory E-mej-šan, která se nachází na soutoku tří řek. Socha byla vytesána v období Tang, tedy v letech 618 – 907 po Kristu. Projekt inicioval buddhistický mnich Haitong, uvádí se, že stavba trvala přes devadesát let. Buddha měl ochraňovat lodě plující po okolních řekách a zklidňovat divoké proudy, aby nedocházelo k povodním.¹³⁴

¹³⁴ Grand Buddha. *Lonely planet* [online]. [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <https://www.lonelyplanet.com/china/sichuan/leshan/sights/other/grand-buddha>

Buddhismus je duchovně-filosofické učení, které se během 2500 vyvinulo z učení Siddhártha Gautama - později označován jako Buddha Šákjamuni (Buddha = osvícený). Po jeho smrti byl svolán koncil, kde bylo zaznamenáváno přesné znění jeho slov pro uchování dalším generacím. Buddhismus je rozšířen především v Asii.¹³⁵

Pravopis: „*Píše se s velkým písmenem pro označení Buddhy (Šákjamuniho) coby zakladatele jednoho z orientálních náboženství nebo v označení významných historických buddhů, kteří mají rovněž svůj přídomek, např. Buddha Krakučchanda, Buddha Buddha Kónakámuni atd. Příklady: Odebrala se do chrámu poprosit velkého Buddhu, aby jí seslal syna. Nestaneme se buddhou jen tím, že budeme napodobovat, co buddhové dělají.*“¹³⁶

Komentář:

Tento příběh je z literárně teoretického hlediska spíše pověstí než pohádkou. Nalezneme zde vymezení doby i konkrétní místo, kde se příběh odehrával. Prostřednictvím příběhu se žáci seznámí s jednou z nejvýznamnějších památek Číny, lešanským Buddhou, okolnostmi vzniku a účelem jeho stavby. Motivy jako je bambusová chýše či rýžové pole nacházející se v příběhu, dokreslují fakt, že příběh je zasazen do vzdáleného exotického místa a žákům tak lépe přiblíží Čínskou kulturu. Hlavním motivem je zde sedící Buddha, socha, jenž opravdu existuje, avšak reálný příběh o průběhu stavby se v některých místech liší. Stavba údajně opravdu trvala přes devadesát let, ale stavbu zahájil mnich Haitong. (viz *Doplňující informace pro učitele* výše).

Příběh O Buddhovi z Lešanu je kratšího rozsahu, proto jsme ho využili celý, bez jakéhokoliv zkracování. V úvodní části hodiny si žáci ujasní, kde se Čína, Sečuán a Lešan nacházejí. Tím zde dochází k zapojení mimopředmětových vztahů, konkrétně zeměpisu. Další motivací pro žáky bude brainstorming, kdy se žáci zaktivizují přemýšlením nad tím, kdo je buddha. Učitel na základě myšlenkové mapy doplní a ujasní informace o buddhovi i o lešanském Buddhovi, aby si žáci plně uvědomili význam i pravopis slova. Žáci díky tomu získají podstatné informace o lešanském

¹³⁵ Buddhismus. *Buddhismus* [online]. [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://www.buddhismus.cz/>

¹³⁶ Buddha. *Internetová jazyková příručka* [online]. [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=buddha>

Buddhovi. Na základě výkladu dochází k zapojení mimopředmětových vztahů s předmětem dějepis.

V hlavní části hodiny bude stěžejní práce s textem a pracovním listem. Díky hlasitému i tichému čtení si žáci budou tuto dovednost zdokonalovat. Úkol č. 1 a č. 2 a se vztahuje k osudu muže Wang Lia, hlavního hrdiny příběhu, který se vzdal svých snů a celý život tesal sochu Buddha. Volné psaní slouží k tomu, aby se žáci dokázali zamyslet a vcítit do druhého člověka, čímž jsou přímo rozvíjeny kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní, stejně jako u otázky č. 3. Z hlediska mimopředmětových vztahů je zde spojitost s výchovou k občanství. Diskuze zde podněcuje žáky k zamyšlení se nad životními změnami a jejími důsledky. Žáci se dále pokusí tyto změny zhodnotit a navrhnout jejich případné řešení, čímž jsou rozvíjeny kompetence k řešení problémů.

Zbývající otázky a úkoly si vypracuje každý žák samostatně. Cílem je zdokonalení interpretace textu a procvičení orientace v textu. Otázky 4 až 8 se vztahují k soše Buddha, žáci o něm v textu vyhledají informace dle zadaných otázek. Otázka č. 8 slouží jako zpestření, žáci se pokusí odhadnout, jak velké je ucho lešanského Buddha. U těchto otázek jsou rozvíjeny především kompetence pracovní a kompetence k učení, stejně jako a v závěrečném shrnutí v závěrečné fázi hodiny. Poslední dvě otázky v pracovním listě slouží k procvičení literárně teoretických znalostí.

Závěr hodiny slouží k upevnění a zopakování získaných informací, proto se žáci pokusí aplikovat získané znalosti při vyhledávání slov v textu a poté se spolužákem shrnout získané informace jak ústní, tak písemnou formou.

Jan Cimický - O Buddhovi z Lešanu

(Sbírka Vrch čajové konvice)

V době, kdy v Číně panovala dynastie Tang, žilo podél řeky Min Jiang mnoho rolníků a rybářů. Řeka znamenala život, přinášela obživu, vláhu pro rýžová pole, ale když se vzdula hladina, brala zlá voda vše, co jí stálo v cestě.

Mladý Wang Li žil v bambusové chýši, kterou si postavil vlastníma rukama, a protože byl velice šikovný a pracovitý, žil vyrovnaně a v klidu. Nepotřeboval k životu mnoho a díky jeho skromnosti a milé povaze ho ostatní měli rádi.

Snil o tom, že na malém kousku půdy bude hospodařit, přivede si hodnou a stejně pracovitou ženu a budou mít koptu dětí, které jim budou činit radost a potěšení. Tak běžel čas.

Ale jednoho dne se spustil z nebe prudký déšť a za pár hodin začala voda v řece Min Jiang stoupat, až se vylila z břehů. Stoupala dál a výš a plavaly v ní zbořené chatrče, dobytek i lidé, kterým nikdo nemohl pomoci. Proud vody byl tak silný, že duněl jako bouře a ozvěnou se jeho zvuk odrážel od skal a temně a výhružně se nesl dál.

Wang Li se tak tak zachránil, nezbylo mu vůbec nic. Seděl bezmocně pod košatým stromem a hleděl do vln, které odnášely vše až do Dlouhé řeky.

V tu chvíli pocítil zvláštní mrazení, pohlédl na protější břeh a zdálo se mu, že na vysoké skále vidí světlo. A jako by mu nějaký vnitřní hlas říkal: „*Chceš pro své blízké něco učinit?*“ Wang Li neváhal a ihned odpověděl: „*Ano, chci. Co mám udělat?*“

„*Vytesej do skály nad soutokem tří řek sochu Buddha. Bude tu bdít a chránit vaše břehy na věky.*“

Náhle se vyjasnilo a déšť ustal, voda pomalu opadávala. Wang Li však nezapomněl na svůj slib. Jakmile proud v řece dovolil, přeplavil se v loďce na druhý břeh a vyšplhal na vysokou horu. Tam si našel jeskyni, aby měl kde spát a chránil se před divokými zvířaty. Připravil si nástroje, konopný provaz, kterým se přivázal k mohutnému stromu, a té závratné výšce, kam mohou jen ptáci, začal tesat hlavu Buddha. Přicházeli za ním lidé, někteří jen ze zvědavosti, a zase odešli, ale přicházeli i pomocníci, kteří zůstali. Tak tesali sochu celých devadesát let.

Tři generace se tu vystřídaly, ale sochu sedícího Buddha dokončily. Shlíží tu zadumaně na soutok tří řek, jejichž voda nekonečně plyne, a na město Leshan.¹³⁷

¹³⁷ CIMICKÝ, Jan. *Vrch čajové konvice: (Čínské pohádky)*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2006, s. 43.

Pracovní list

OTÁZKY A ÚKOLY:

1. Uveď, o jakém životě snil mladý Wang Li a co mu nakonec jeho plány změnilo.

2. Volné psaní (cca 3 minuty). Popiš pocity, které mohl mít Wang Li, když se dozvěděl, jaký úkol ho v životě čeká.

3. Zamysli se nad tím, co všechno může v životě člověka změnit jeho plány a překazit jeho sny. Vymysli nějakou konkrétní situaci. (Později bude prostor pro diskusi.)

4. Co je úkolem sedícího Buddha? _____

5. Kde přesně je umístěna socha sedícího Buddha?

6. Proč byla řeka pro místní obyvatele důležitá? Proč pro ně představovala nebezpečí?

7. Jak dlouho přibližně trvala stavba sochy? _____

8. Pokus se odhadnout kolik může měřit ucho lešanského Buddha.

(celá socha měří 71 metrů) _____

9. O jaký literární druh a žánr se jedná? _____

10. Najdi v textu přirovnání. _____

9 Příprava na hodinu č. 2 – Jan Cimický Vějíře soudce Su Dongpo

Doporučený ročník: sedmý/osmý.

Orientační čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina).

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní – žák vyhledá v textu pohádkové prvky; žák nalezne podobnosti a rozdíly mezi čínskou a českou pohádkou, žák vysvětlí vlastními slovy význam slova kaligrafie, žák obhájí své rozhodnutí soudního případu.

Afektivní – žák uznává tradiční čínské umění, žák zaujímá pozitivní postoj k čínské kultuře, žák vyjádří svůj názor na rozhodnutí soudce.

Psychomotorické – žák podle své fantazie vyzdobí šablonu vějíře, žák zapíše dle předlohy čínský znak.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Použité metody: brainstorming, řízená diskuze, výklad, práce s textem a pracovními listy, T-graf.

Formy výuky: hromadná, samostatná práce.

Materiály a nutné vybavení: projektor, plátno, připojení k internetu, pracovní listy (vějíř + kaligrafie + otázky a úkoly), nakopírované texty, uklidňující čínská hudba, fotografie/obrázek čínských znaků.

Mezipředmětové vztahy:

Občanská výchova - vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití.

Dějepis - zámořské objevy a počátky dobývání světa.

Výtvarná výchova - prvky vizuálně obrazného vyjádření.

Komunikační a slohová výchova - čtení (praktické, věcné, kritické, prožitkové), naslouchání.

Využití průřezových témat (dle tematických okruhů):

Osobnostní a sociální výchova: řešení problémů a rozhodovací dovednosti, komunikace, kreativita.

Multikulturní výchova: multikulturalita, lidské vztahy, kulturní difference, princip sociálního smíru a solidarity.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Evropa a svět nás zajímá.

Primární literatura: CIMICKÝ, Jan. *Vrch čajové konvice*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2006. 251 s. ISBN 80-204-1342-1.

Metodický postup

❖ Fáze evokace

1. Kreslení. Aktivita by měla zabrat maximálně deset minut. Učitel oznámí žákům, že hodina literatury začne netradičním způsobem: kreslením. Každému žákovi rozdá natištěnou šablonu vějíře a žáci budou mít za úkol ho vyzdobit podle své fantazie. Učitel pustí žákům k tvoření uklidňující čínskou hudbu. Až uvidí, že žáci s prací pokročili, hudbu ztlumí a začne jim klidným hlasem klást otázky:

- *Pro jaké země je podle vás vějíř typický?*
- *Na jakém světadíle se tyto země nacházejí?*
- *Kdo podle vás vějíř používá?*
- *Na co všechno se dá použít?*

Na odpovědi žáků bude učitel reagovat a doplňovat je svými znalostmi. Učitel by s žáky měl dojít k závěru, že jednou ze zemí, pro kterou je vějíř typický, je Čína. Prozradí jim, že dnešní hodina bude věnována čtení příběhu původem z této země a práci s tímto textem, aby žáci tuto zemi více poznali. Vějíř bude jedním z hlavních motivů textu.

❖ Fáze uvědomění si významu

1. Práce s pracovním listem - čtení. U tohoto textu učitel může žákům při čtení rozdat role: vypravěč, soudní zřízenec, soudce, Li, Wang. Dále učitel vyzve žáky, aby si při čtení v textu podtrhávali slova, kterým nerozumí. Po dočtení textu objasní slova, která žákům nebudou jasná. Jedním ze slov bude pravděpodobně i kaligrafie. Vyučující žákům vysvětlí význam tohoto slova a ukáže jim prostřednictvím obrázků, jak mohou vypadat čínské znaky. Podá stručný výklad o čínském jazyce.

2. Práce s pracovním listem – otázky a úkoly. Učitel s žáky nejdříve otázky projde, aby se ujistil, že všichni zadání rozumí. U otázky číslo 2 je vhodné před čtením prací žáků rozvinout řízenou diskuzi:

- *Bylo podle tebe rozhodnutí soudce spravedlivé? Zdůvodni svoji odpověď.*

Zde vyučující může vybídnout žáky, aby si otázku řádně rozmysleli a k úvaze využili T-graf – rozdělí si papír na dva sloupce, do jednoho budou zapisovat svá pro a do druhého proti. Zapiší si veškeré argumenty, které je napadnou, aby byli připraveni na odlišné názory spolužáků. Doplňují otázky k diskuzi:

- Čím se soudce při svém rozhodování řídil?
- Mohl svým rozhodnutím někomu ukřivdit?
- Jaké vlastnosti by měl soudce mít? Má je soudce Su Dongpo?

Následně žáci vypracují úkol č. 2. Učitel vyvolá žáky, aby přečetli své práce, a požádá je, aby své rozhodnutí zdůvodnili. Nad pracemi žáků je opět vhodné rozvinout řízenou diskusi, která se bude odvíjet od práce žáků a jejich rozdílných názorů.

U otázky číslo 4 žáci vyhledají a podtrhnou veškeré prvky typické pro pohádkový žánr. Následovat bude brainstorming:

- Které prvky poukazují na to, že se jedná o čínskou a ne českou pohádku?

Žáci si tak uvědomí podobnosti českého a čínského pohádkového žánru a zároveň si budou všimnout detailů rozhodujících o tom, odkud pohádka pochází.

❖ Fáze reflexe

1. *Kaligrafie.* Na závěr hodiny si žáci zopakují, co je kaligrafie a sami si ji vyzkouší. Učitel jim rozdá předlohu, podle které si každý žák zkusí znak zapsat. Správnou výslovnost slova vyučující žákům pustí pomocí internetu nebo jim ji řekne sám.

Doplňující informace pro učitele:

Vějíř je typický pro země Asie, odkud ho přibližně v 16. století dovezli portugalští mořeplavci. Vějíře se vyráběly z nejrůznějších materiálů, jako například z organzy, krajky, peří, hedvábí, kůže či pergamenu. Kostra bývá vyrobena nejčastěji ze dřeva, ale může být i z kamene, slonoviny či kostí. Bohatí lidé si nechávali zdobit vějíře od neznámějších umělců, takže některé vějíře představovaly umělecká díla.¹³⁸

Vějíř má široké použití, neslouží pouze k ochlazování. Byl používán například jako zbraň, štít, ochrana před hmyzem či módní doplněk. Ženy ho používaly k neverbální komunikaci s muži. Když chtěly být vyzvány k tanci, položily si vějíř na levou ruku, když nikoliv, tak na pravou, apod.¹³⁹

Kaligrafie představuje umění krásného písma. Čínská kaligrafie je považována za jednu ze základních znalostí čínských vzdělanců, a to spolu s malováním, hrou na strunné nástroje a uměním hrát deskové hry. Je pokládána za umění, k uměleckému zápisu se používá speciální štětec a savý papír. Přestože je dáno pořadí tahů, pisatel

¹³⁸ Vějíř. *Internetový časopis Oko* [online]. [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://oko.yin.cz/31/vejir/>

¹³⁹ Vějíř. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2015 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C4%9Bj%C3%AD%C5%99>

může být kreativní v provedení tahů samotných. Kaligrafie je uznávaným uměním i v Koreji a Japonsku.¹⁴⁰

Čínština je oproti českému jazyku v mnohém odlišná, jedná se o jiný jazykový systém, čínština patří do sinotibetské jazykové rodiny. Základní jednotkou je znak, který nejčastěji představuje jednu slabiku. Znaky se mohou navzájem kombinovat a tak získávají nový význam. Čínština má odlišný fonetický systém, hlásky, které jsou v češtině, jsou tak pro naučení čínské výslovnosti nedostačující. V současné době Číňané aktivně užívají přes pět tisíc znaků, nejobsáhlejší slovníky jich mají až 80 000.¹⁴¹

Tael je výraz jednak pro starou jednotku hmotnosti, která se používala nejčastěji v jihovýchodní Asii, jednak pro starou čínskou měnovou jednotku.¹⁴²

Komentář

Hlavním motivem v příběhu je moudrost soudce Su Dongpo. Soudce ztělesňuje několik dobrých vlastností jako je bystrost, skromnost, umělecké nadání a ochota pomáhat druhým. Dalším hlavním motivem je vějíř, který v příběhu představoval příčinu a následně i řešení celého problému. V příběhu se objevuje zmínka o kaligrafii. Díky vějíři a kaligrafii lze velmi dobře žákům přiblížit čínskou kulturu, prostřednictvím kaligrafie se otevírá prostor žákům představit čínský jazyk. Že se jedná o asijskou pohádku, dokresluje i fakt, že autor zachoval čínská jména postav, což dodává příběhu spolu s dalšími detaily na autentičnosti. Pohádku lze vzhledem k jejímu kratšímu rozsahu v hodině využít celou.

Žáci budou v úvodní části hodiny motivováni kresbou a navrhováním vějíře, u čehož se za pomoci relaxační hudby uvolní. Učitel jim bude klást otázky a žáci se tak při tvoření dozví zajímavé informace o vějířích. Tak učitel zaujme pozornost žáka. Hlavní kompetencí, která zde bude rozvíjena, je kompetence pracovní. Mezipřemětové vztahy jsou uplatňovány s předměty výtvarná výchova a dějepis.

V hlavní části hodiny rozdá učitel žákům pracovní list a text pohádky. Tento text se hodí pro hlasitý přednes s určením jednotlivých rolí. Aby se při čtení prošťídalo více

¹⁴⁰ Čínská kaligrafie. In: *Kaligrafie* [online]. © 2012 [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://www.kaligrafie.cz/cinska-kaligrafie>

¹⁴¹ Čínské znaky. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2016 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8C%C3%ADnsk%C3%A9_znaky

¹⁴² KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov: A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007, s. 781.

žáků, může vyučující text v polovině přerušit a do rolí obsadit nové žáky. Žáci budou mít za úkol podtrhávat si neznámá slova, která jim učitel ozřejmí. Vhodné je nejprve nechat žáky, aby se sami pokusili na význam slova přijít na základě kontextu daného textu. U slova kaligrafie předpokládáme, že ho žáci nebudou znát. Doporučujeme tedy ukázat prostřednictvím projektoru a plátna čínské znaky na obrazech či plátnech. Žáci si tak význam slova lépe zapamatují. Učitel by měl výklad doplnit základními informacemi o čínském jazyce.

Otázky v pracovním listě budou žáci vypracovávat sami, nejdříve však vyučující otázky s žáky projde, aby se ujistil, že žáci otázkám a úkolům rozumí. Při úkolu č. 1 si žáci procvičí svoji slovní zásobu. Při práci s pracovním listem bude využita metoda diskuze, žáci budou vyjadřovat své postoje a názory na problematiku vztahující se ke vztahům ve společnosti. Soudce v pohádce vyřeší problém mezi dvěma sousedy moudrým řešením, kdy plesnivě vějíře přetvoří v umělecké dílo, o které mají lidé zájem. Žáci se sami vžijí do role soudce a pokusí se navrhnout vlastní řešení problému, které pak představí spolužákům a pokusí se ho obhájit. Tím budou rozvíjet své argumentační schopnosti a dojde k zapojení mezipředmětových vztahů s výchovou k občanství a rozvíjí kompetence k řešení problémů. Poslední dvě otázky se vztahují k literárně teoretickým znalostem. Žáci naleznou znaky pohádkového žánru a zamyslí se nad podobností znaků čínské a české pohádky. Aplikují tak v praxi svoji znalost pohádkového žánru. Dále vyhledají prvky dokreslující fakt, že daný text je původem z Číny. Tím se seznámí s prvky, které jsou pro Čínu typické. V hlavní části hodiny budou díky použitým metodám rozvíjeny kompetence komunikativní, kompetence občanské, kompetence sociální a personální a kompetence k učení.

V závěrečné fázi hodiny si žáci upevnění informace získané v hlavní části hodiny o kaligrafii. Do pracovního listu vypíší veškeré informace, které si z učitelova výkladu v hodině pamatují. S pomocí učitele a ostatních spolužáků si doplní informace, které si nezaznamenal. Následně si podle návodu vyzkouší zapsat čínsky znak. Tím si žáci procvičí svoji jemnou motoriku a snadněji si zapamatují význam kaligrafie.

Jan Cimický – Vějíře soudce Su Dongpo

(Sbírka Vrch čajové konvice)

Su Dongpo byl obdivuhodně vzdělaný muž, velice uznávaný i pro své malby a poezii. Odjel z hlavního města, aby v jednom jihočínském městě nastoupil na místo soudce a jeho věhlas vzbuzoval zvědavost. Všichni obyvatelé městečka už nedočkavě čekali, až přijede. Mělo se tak stát někdy počátkem léta.

Ale utíkaly dny a týdny, a po soudci ještě ani vidu ani slechu.

Jednoho deštivého dne se před budovou soudu Yamenem začali hádat dva muži. Nakonec zabušili na vrata. Soudní zřízenec na ně křikl:

„Soudce Su Dongpo ještě nepřišel. Přijďte za dva dny!“

„Ale my nemůžeme čekat,“ říkali ti muži, „tohle je velice naléhavá a vážná věc!“ Právě v ten moment se před soudní budovou objevil muž, který přijel na oslu, byl v jednoduchém šatu, na hlavě se slaměným kloboukem a zastavil se před vchodem.

„Nechte mne projít,“ řekl jim, „už tak mám zpoždění!“ Soudní zřízenec neměl ani čas chytit oslíka za uzdu. Osel sám zašel pod stříšku, aby se schoval před deštěm. Neznámý muž slezl se zvířete, vešel do soudní síně a posadil se rovnou do soudcova křesla, které bylo pokryto tygří kůží. „Tam nesmíte sedět, to je křeslo vznešeného soudce, zabil by vás, kdyby zjistil, že jste se odvážil zasednout jeho místo!“

„Copak by mohl být tak krutý a jen tak zabít nevinného?“

„Jak to nevinného?“ zvolal zřízenec, „to je přece sedadlo vyhrazené pro soudce, pro toho, komu sám císař věnoval odznak moci, zlatou pečeť!“ Neznámý sáhl do rukávu a vytáhl blýskavý malý předmět. „Myslíte tuhle?“ zeptal se.

A zřízenec si uvědomil, že stojí před soudcem Su Dongpo osobně.

„Ihned prosil o odpuštění. Nemám čas poslouchat vaše omluvy,“ řekl soudce, „vedte raději ty dva muže, kteří si chtějí stěžovat!“ První muž se jmenoval Li a druhý Wang. „Vznešený soudce,“ řekl Li, „já jsem jen chudý rolník. Po pěti letech tvrdé práce jsem nashromáždil trochu peněz, všeho všudy deset taelů. Můj soused a dobrý přítel Wang potřeboval zrovna peníze a já jsem souhlasil, že mu půjčím, ale s podmínkou, že mi je vrátí okamžitě, jak je budu sám potřebovat. Před několika měsíci jsem potkal krásnou mladou dívku. Ale abychom se mohli vzít, potřebuji zpátky své úspory, jenže Wang mi je odmítá vrátit.“

Su Dongpo se obrátil k Wangovi a zeptal se ho: „Co můžeš říct na svou obranu?“

„Vznešený soudce, já jsem jen obyčejný malý obchodník. Za těch deset taelů, co mi můj přítel půjčil, jsem koupil sadu vějířů, protože se zdálo, že léto bude velmi horké. Ale místo toho ještě teď, v polovině července, prší a prší. Kdopak by v takovém počasí potřeboval vějíř? Nikdo nekoupí! Kvůli tomu dešti mi všechny vějíře zplesnivěly,“ stěžoval si Wang, „a nikdo by je už nechtěl, ani kdyby začalo svítit sluníčko! Já prostě nejsem schopen teď vrátit těch deset taelů, vždyť jsem doposud nevydělal ani zlámanou grešli!“ Su Dongpo si zakroutil vousy na bradě, chvíli přemýšlel a pak řekl: „Li potřebuje peníze, aby se mohl oženit. Wang mu je musí vrátit, ale přitom nemůže svůj dluh zaplatit.“

„Tak co navrhuje, vznešený soudce?“

„Vydrzte trpělivě ještě pár hodin, já na nějaké řešení určitě přijdu. Li, můžeš být klidný, svoje úspory dostaneš zpět. Ty, Wangu, dones mi ty své nešťastné plesnivé vějíře!“ Wang donesl vějíře a oba muži zůstali stát, zvědaví, co bude soudce s vějíři dělat, jak by je mohl proměnit v peníze? Su Dongpo namočil špicí štětce do tuše a namaloval na první vějíř drobnou kresbu krajiny. Dával si přitom záležet, aby využil i plesnivé skvrny, které se proměnily v hory a kopce, a malé skvrny zase v květiny.

„Tehle vějíř je skutečné mistrovské dílo! Vykřikli oba muži nadšeně. Su Dongpo tedy vzal druhý vějíř a kaligraficky na něm napsal báseň. Velké plesnivé skvrny využil na složité komponované znaky a malé skvrny proměnil do jednoduchých znaků. Tak bylo brzy dvacet vějířů pokryto kresbami, obrázky i básněmi, a jeden vějíř byl nádhernější než druhý.

Soudce, který se ještě od svého příjezdu nestačil ani převléknout, vyšel před soudní budovu, zvedl vějíře nad hlavu a křičel na celé náměstí: „Su Dongpo přijel z hlavního města a podívejte, co odtamtud přivezl!“ Obyvatelé hned zvědavě přibíhali ze všech stran a kupovali vějíře, každý stál jeden tael. Když se dav opět rozešel, Su Dongpo řekl Liovi“

„Tady máš svých deset taelů. A přeji ti k tvé svatbě hodně štěstí!“ Rolník poklekl a upřímně soudci poděkoval. Pak se Su Dongpo obrátil k Wangovi. „A tady máš také deset taelů, abys mohl začít nový obchod!“ A malý obchodník Wang se hluboce uklonil a poděkoval.

Věhlas soudce Su Dongpo od té doby stále narůstal a o jeho moudrosti si lidé vyprávějí dodnes.¹⁴³

¹⁴³ CIMICKÝ, Jan. *Vrch čajové konvice: (Čínské pohádky)*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2006, s. 195.

Pracovní list

1. Napiš, jaké vlastnosti by podle tebe nejvíce vystihovaly soudce Su Dangpa:

2. Popiš, jak bys ty rozsoudil Wanga a Lia:

3. O jaký literární druh se jedná? _____

4. O jaký literární žánr se jedná? V textu najdi a podtrhni znaky, které jsou pro tento žánr typické. _____

Napiš, co vše si pamatuješ o kaligrafii:

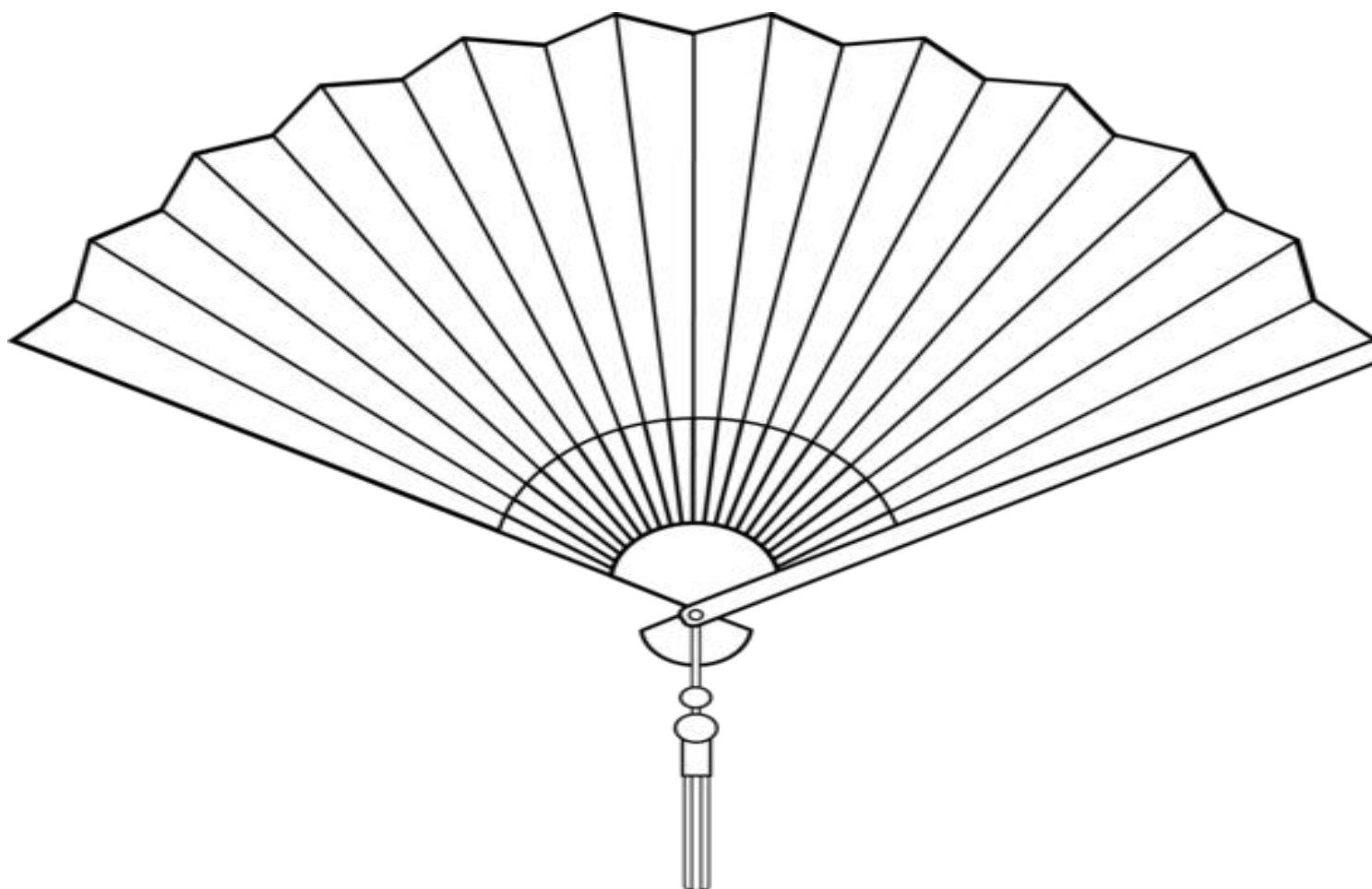
Nyní si ji můžeš vyzkoušet. Jedná se o čínský znak, který do latinky přepisujeme takto: *Xièxiè*. V překladu znamená *děkuji*. Nezapomeň, že jednotlivé tahy musíš zapisovat dle stanoveného pořadí tak, jak vidíš na tomto návodu. Hodně štěstí!



Obrázek č. 1 - kaligrafie¹⁴⁴

¹⁴⁴ Cours de chinois leçon 2: écriture. In: *Chine-culture* [online]. 2016 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://www.chine-culture.com/chinois/cours-de-chinois-2-ecriture.php>

Navrhni vzor vějíře tak, jak by se ti nejvíce líbil:



Obrázek č. 2 – Vějíř¹⁴⁵

¹⁴⁵ Další čínské omalovánky. *Nápady do školky: Nápady nejen pro Montessori školky* [online]. [cit. 2016-06-02]. Dostupné z: <http://napadydoskolky.blogspot.com/2013/06/dalsi-cinske-omalovanky.html>

10 Příprava na hodinu č. 3 – Bláhová-Šťovíčková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovíčková O jujubové pecce

Doporučený ročník: šestý/sedmý.

Orientační čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina).

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní – žák objasní význam slov mandarín a jujuba, žák vysvětlí výskyt podobných prvků a motivů v pohádkách různých kultur a národů, žák doloží tuto podobnost prvků a motivů pohádkového žánru různých kultur a národů na příkladech.

Afektivní – žák si uvědomuje význam pohádky, žák respektuje jakkoliv znevýhodněné osoby, žák uznává čínskou kulturu.

Psychomotorické – žák společně se spolužákem vyplní pracovní list.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Použité metody: brainstorming, řízená diskuze, výklad, práce s pracovními listy, práce s textem, akrostich, volné psaní.

Formy výuky: hromadná, samostatná práce, práce ve dvojici.

Materiály a nutné vybavení: projektor, plátno, pracovní listy, nakopírované texty, koláž obrázků vystihující Čínu, pohádka O Palečkovi.

Mezipředmětové vztahy:

Občanská výchova - kulturní život, podobnost a odlišnost lidí, lidská práva.

Zeměpis - světadíly.

Komunikační a slohová výchova - čtení (praktické, věcné, kritické, prožitkové), naslouchání.

Využití průřezových témat (dle tematických okruhů):

Osobnostní a sociální výchova: komunikace, kooperace a kompetice.

Multikulturní výchova: multikulturalita, lidské vztahy, kulturní diference.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Evropa a svět nás zajímá.

Primární literatura: BLÁHOVÁ-ŠŤOVÍČKOVÁ, Milada; Lenka HOLUBOVÁ-MIKOLÁŠKOVÁ, Lubica OBUCHOVÁ a Dana ŠŤOVÍČKOVÁ. *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Praha: Brio, 2007. 541 s. ISBN 978-80-86113-89-0.

Metodický postup

❖ Fáze evokace

1. *Obrázková koláž – poznej zemi.* Na začátku hodiny vyučující žákům promítne na plátno koláž obrázků zachycující věci typické pro Čínu. Může to být například panda, velká čínská zeď, rýžové pole, bambusový les, terakotová armáda, chrám, pagoda apod. Úkolem žáků bude uhodnout, jakou zemi obrázky vystihují. Učitel pak s žáky projde všechny obrázky, společně určí, co je na nich zobrazeno a proč jsou pro Čínu vystihující. (Např. panda žije v bambusových lesích Číny; na rýžových polích pěstují obyvatelé Číny rýži, kterou konzumují; velká čínská zeď je jedna z nejznámějších památek Číny)

2. *Brainstorming.* Učitel se dále bude snažit žáky namotivovat brainstormingem. Otázka bude znít: *Co všechno víte o Číně?* Žáci budou odpovídat a učitel bude odpovědi zaznamenávat na tabuli. Z odpovědí pak vybere na základě spolupráce s žáky ty správné a dle vlastního uvážení je dále rozvine tak, aby se žáci seznámili se základními informacemi o této zemi, případně si je zopakovali.

❖ Fáze uvědomění si významu

1. *Čtení textu.* Učitel rozdá žákům text pohádky a pracovní listy. Pracovní listy rozdá žákům do dvojice, žáci budou pracovat ve skupině. Žáci si při čtení budou v textu podtrhávat všechna slova, kterým nerozumí. Společně s učitelem si je po přečtení ukázky objasní. Po přečtení textu čínské pohádky položí učitel žákům otázku, jakou českou pohádku jim tato čínská připomíná. Odpovědí je pohádka O Palečkovi. Aby žáci mohli pracovat s pracovním listem, vyučující jim pohádku O Palečkovi pro připomenutí přečte, případně jim ji může promítnout na plátně a přečíst ji mohou žáci.

2. *Práce s pracovním listem.* Žáci nejdříve v pracovním listě do tabulky vypíší veškeré podobnosti, které spojují obě pohádky. Při kontrole vyučující položí žákům otázku:

Jak je možné, že česká a čínská pohádka má tolik podobnosti?

Cílem je žákům objasnit, že v pohádkách po celém světě se objevují podobné prvky a motivy typické pro pohádkový žánr, což je dáno povahou samotné pohádky (vítězství dobra nad zlem, fantaskní bytosti, ponaučení, pohádkové formulace, atd.). Vyučující výklad doplní o další příklady pohádek se stejnými prvky a motivy. Po vypracování a

kontrole prvního úkolu žáci vyplní ostatní otázky a úkoly, které jsou zaměřeny na procvičení analýzy a interpretace textu.

3. *Práce s textem – volné psaní + diskuze.* Vyučující se vrátí k textu O jujubové pecce, konkrétně k pasáži, kde rodiče vyjadřují své nespokojení a obavy z Cao-cheovi výšky. Vyzve žáky, ať pomocí volného psaní popíší Cao-cheovi pocity, poté mohou v případě zájmu někteří žáci přečíst své práce nahlas. Texty žáků budou pravděpodobně pesimistické a smutného ladění. Učitel v tom případě upozorní, že Cao-che se i přes to, že byl menší než ostatní, dokázal díky svojí pili prosadit a získat si uznání. Zde je místo pro diskuzi:

- *Napadají vás nějaké konkrétní příběhy z reálného života, které jsou podobné příběhu Cao-che?*

Zde se jedná o poměrně citlivé téma, proto doplňující otázky volí vyučující na základě vývoje diskuze. Např.:

- *Čím tato pohádka může znevýhodněné osoby motivovat?*

- *Co by se mohlo stát, kdyby se hlavní hrdina nesnažila a zanevřel by na své rodiče?*

❖ **Fáze reflexe**

1. *Myšlenková mapa.* Učitel napíše na tabuli do kruhu slovo pohádka a žáci budou chodit k tabuli, přikreslovat chapadla a k nim zapisovat, co vše o pohádce věděli i to, co se o ní tuto hodinu dozvěděli.

2. *Spolupráce se spolužákem.* Žák si spolu se spolužákem v lavici popovídá o tom, co vše si zapamatovali z úvodní a hlavní části hodiny o Číně. Informace sepiší na papír v bodech. Učitel pak bude žáky vyvolávat, každý přečte, co si ve dvojicích sepsali. Ostatní si budou dopisovat to, co si do papíru nevedli a co je zaujme.

Doplňující informace pro učitele:

Mandarín je evropské pojmenování pro středověké čínské hodnostáře, přeneseně tento výraz označuje vlivného a mocného člověka.¹⁴⁶

¹⁴⁶ KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov: A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007, s. 501.

Jujuba představuje keř rostoucí především v subtropickém pásmu. Původem je tento keř z Číny, pěstuje se kvůli jeho plodům – čínským datlím.¹⁴⁷

Pohádku o Palečkovi od Boženy Němcové lze najít na internetových stránkách <http://www.cist.cz/Pohadky/palecek.htm>. Přepřacovanou verzi od Kamily Skopové doplněnou ilustracemi zde <http://alik.idnes.cz/herna.asp?idr=pohadky-pohadkove-knizky&hra=6516>. Tuto verzi lze žákům promítnout na plátno.

Komentář

Pohádka O jujubové pecce svým obsahem nápadně připomíná u nás i v ostatních zemích Evropy známou pohádku O Palečkovi. Srovnáním těchto dvou pohádek lze ukázat, že jsou některé základní motivy a prvky pohádkového žánru všeobecně platné a že je možné najít je v pohádkách různých kultur a národů po celém světě. V pohádce se vyskytují slova typická pro Čínu (mandarín, jujuba), žáci tak mají možnost rozšířit si svoji slovní zásobu. Pohádka krom seznámení se s čínskou kulturou nabízí další multikulturní rozměr, a to vcítění se a respektování znevýhodněných. Cao-Che (stejně jako Paleček) dokázal svoji nevýhodu spočívající v malé postavě překonat a svoji snahou se vyrovnal a dokonce i předčil své vrstevníky i mnohé dospělé. Správné podání tohoto příběhu vede ke vcítění se, pochopení a uznání lidí se znevýhodněním, a to nejen tělesným. Zde dochází k propojení s předmětem výchova k občanství.

Text pohádky je vzhledem k jeho rozsahu použit celý. Úvodní část přípravy se skládá z motivace, rozdělené do dvou částí. První část motivace slouží žákům ke zjištění, o jaké zemi bude výuka probíhat. Díky obrázkům si žáci informaci spojí s konkrétní věcí, a tak si ji lépe zapamatují. Další fází motivace je brainstorming, který navazuje na předchozí aktivitu. Podstatné je, aby ve třídě panovala přátelská atmosféra a vyučující dodržoval pravidla této metody. Žáci si zde ujasní dosavadní znalosti o Číně (předpokládáme, že jich nebude mnoho) a zároveň získají nové informace, dochází k propojení učiva s předmětem zeměpis.

V hlavní části výuky budou žáci pracovat ve dvojici. Po přečtení textů a objasnění neznámých výrazů budou žáci vyhledávat podobnosti mezi pohádkou O Palečkovi a pohádkou O jujubové pecce. Vzhledem k zaměření přípravy následují úkoly a otázky vztahující se pouze k textu O jujubové pecce. Po dokončení pracovního listu bude následovat volné psaní, na které vyučující naváže diskuzí. V hlavní části budou

¹⁴⁷ KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov: A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007, s. 375.

rozvíjeny kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence občanské a kompetence pracovní a kompetence k řešení problémů.

Poslední část hodiny slouží k zopakování a upevnění probraných informací k zapamatování. Zvolené aktivity vedou k rozvíjení kompetencí k učení.

Bláhová-Šťovičková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a
Šťovičková – O jujubové pecce

(Sbírka Čínské pohádky)

Před dávnými časy žili v jedné vesnici na úpatí hory manželé, kteří celá léta toužili po dítěti. Potomek však stále nepřicházel, a tak nebylo večera, aby si při svíčke nepovzdechli: „Ach ouvej! Kdyby se nám přece jenom narodilo děťátko – vždyť by nemuselo být větší než jujubová pecka!“ A jednoho dne se jejich přání vyplnilo.

Žena porodila chlapce ne většího než jujubová pecka. Však ho po ní také pojmenovali: Cao-che. Jenže roky plynuly, Cao-cheho vrstevníci dospívali, jen on stále zůstával tou malou jujubovou peckou, ani o kousek nepovyrostl. Muž se ženou z toho byli nejdřív nesví a nakonec tak zoufalí, že se jednoho krásného dne otec neudržel a pravil: „Přáli jsme si dítě, byli jsme šťastni, když ses narodil. Jak se však syn jako ty o nás na stará kolena postará?“ Matka otci přitakala a Cao-che, přestože ho ta řeč naplnila smutkem, měl pro jejich utrápené duše pochopení. „Buďte klidní, moji drazí rodiče. Budu se o vás starat jako ten nejlepší syn,“ utěšoval je a hned druhý den se začal činit. I když byl maličký, nechyběla mu síla a zručnost. Mistrně ovládal pluh a řídil osly. Navíc dokázal pořezat víc dříví než jeho vrstevníci a po stromech skákal stejně obratně jako veverka – v mžiku dosáhl na ty nejvyšší větve. Celá vesnice si Cao-cheho zručnosti a píše velmi cenila a ostatní otcové a matky ho dávali svým dětem za příklad: „Nestydiš se, ty malý lenochu! Podívej se, co zastane Cao-che, který je stokrát menší než ty!“

A Cao-che byl nejen pracovitý, ale také velmi chytrý. Jeho rodiče si záhy uvědomili, že je štěstí mít takového syna, a byli na něj hrdí. Pak se ale stalo, že zemi postihlo veliké sucho a úroda byla víc než hubená. Na to se ovšem pranic neohlíželi mandarínovi výběrčí daní a všem, kdo nemohli odvést obvyklou dávku obilí, sebrali voly a osly. Ubozí vesničané nedokázali bez dobytčat obdělávat svá pole, neměli záhy z čeho žít a smutně hořekovali. „Neplačte, dobří lidé, já vás z těžkostí dostanu,“ těšil je Cao-che a jedni jeho slovům blahořečili, zatímco ti méně důvěřiví namítali: „Ty malý troufalče! Jak myslíš, že si se svou postavou poradíš s těmi hroznými úředníky?“ „Však uvidíte,“ utrousil Cao-che. A sotva padla noc, vydal se do sídla hlavního výběrčího daní. Tam se jedním skokem vyhoupl na zeď a seskočil do dvora, v němž byl zabavený dobytek ustájen.

Muži, kteří tu drželi stráž, se ještě neuložili k spánku, a tak Cao-chemu nezbylo než jen čekat. Jakmile se ale ze strážnice ozvalo hlasité pochrupování, zvířata odvázal,

vkrouzl jednomu oslovi do ucha a začal křičet. Osel se polekal, rozdivočil zbytek stáda a strážci probuzení nezvyklým dupotem a rykem vyskočili z postelí a zmateně volali: Zloděj, chyťte zloděje!“ Žádného lapku však nenašli. Vrátili se tedy na lůžka, ale než stačili zavřít oči, začala zvířata opět vyvádět. Rozmrzele vstali, podruhé obešli dvůr, ale ani tentokrát nic neobvyklého neobjevili. Sotva se však znovu zachumlali do dek, rozjančil se dobytek potřetí – a to bylo moc i na velitele stráží. „Ležte dál!“ přikázal chlapům, kteří se už stejně jako on stěží drželi na nohou. „Nehodlám tomu povykování věnovat více pozornosti. Ráno se jistě všechno vysvětlí.“ Strážci si oddechli a okamžitě upadli do hlubokého spánku. Tehdy Cao-che vylezl oslovi z ucha, otevřel bránu do dvora a zamířil s dobytkem domů.

Když ho vesničané uviděli přicházet, nevěřili svým očím. Jásali a radovali se, že získali zpět svůj majetek. Zato velitel stráží běsnil až běda, když zjistil, že je zabavené stádo pryč, a v čele svých mužů spěchá opovážlivou vesnici ztrestat. Dorazili na místo a poručili lidem, aby se shromáždili. Dav se strachem očekával, co bude, a tu předstoupil Cao – che a oznámil: „To já jsem zvířata odvedl. Co se mnou uděláte? Velitel zbledl při pohledu na človíčka, který si jej dovolil obelstít, a nařídil svým mužům: „Zatknout a spoutat!“ I přiskočili strážce Cao-chemu, spoutali ho řetězem, jenže Cao-che se lehce protáhl okem, které bylo větší než on. To velitele zaskočilo, ale vzápětí dostal jiný nápad: „Hod'te ho do pytle a odnese do soudní síně!“ V soudní síni pak bez dlouhých cavyků vynesl rozsudek a bouchl kladivem do stolu: „Ušetřete mu pořádný výprask holí!“ Cao-che ale kličkoval ze strany na stranu a vyhnul se všem ranám. V tu chvíli velitel poručil: „Přivolejte posily!“ Ani to však Cao-chemu nenahnalo strach. Skočil veliteli do bradky a začal se na jeho dlouhých vousech houpat, jako by si chtěl ukrátit dlouhou chvíli. Velitel ztratil nervy a zařval: „Koukejte ho, hrome, někdo praštit!“

Jeden ze strážců se poslušně rozmáchl, a protože byl nešika, trefil místo Cao-choho velitele a vyrazil mu všechny zuby. Velitel začal rvát bolestí a vzteky, a tak se ostatní strážci k němu vyděšeně vrhli. Cao-che využil nastalého zmatku a odklidil se do bezpečí. Potupenému veliteli nezbylo než se z vesnice rychle odporoučet, a protože se do ní nikdy víc neodvážil vstoupit, zůstala zvířata vesničanům, a ti tak mohli dál poklidně obdělávat svá pole.¹⁴⁸

¹⁴⁸ BLÁHOVÁ-ŠŤOVÍČKOVÁ, Milada; Lenka HOLUBOVÁ-MIKOLÁŠKOVÁ, Lubica OBUCHOVÁ a Dana ŠŤOVÍČKOVÁ. *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Praha: Brio, 2007, s. 342.

Pracovní list

Zamysli se nad tím, proč ti obě pohádky přijdou podobné. Veškeré podobnosti vypiš do tabulky:

O jujubové pecce	O Palečkovi

Otázky a úkoly vztahující se k textu O jujubové pecce

Jak se čínsky řekne jujubová pecka? (Vyhledej v textu)

Zakroužkuj, které ze slov je významově nejbližší slovu **lapka**:

- a) Zloděj b) Vrah c) Opilec d) Vězeň

Kdo nebo co je **mandarín**? Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) Ovocný strom b) Mocný člověk mající nějakou hodnost c) Brouk d) Odkládací stolek

Ke každému písmenu vymysli vlastnost, která by Cao-cheho nejvíce vystihovala:

C

A

O

-

CH

E

11 Příprava na hodinu č. 4 – Bláhová-Šťovíčková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a Šťovíčková O duchu Gumijovi

Doporučený ročník: sedmý/osmý.

Orientační čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina).

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní – žák vysvětlí pojem báje, žák vyjmenuje základní znaky báje, žák analyzuje a následně srovná texty O duchu Gumijovi a Počátek z Bible a uvede nalezené podobnosti a rozdílnosti.

Afektivní – žák respektuje různé výklady o vzniku světa, žák uznává čínskou kulturu.

Psychomotorické – žák se ve skupině podílí na výtvarném ztvárnění ducha Gumiji.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Použité metody: brainstorming, řízená diskuze, výklad, práce s pracovními listy, práce s textem, pětilístek.

Formy výuky: hromadná, samostatná práce, práce ve dvojici, práce ve skupině.

Materiály a nutné vybavení: pracovní listy, nakopírované texty O duchu Gumijovi, nakopírovaný a rozstříhaný text Počátek (Bible), papíry formátu A3.

Mezipředmětové vztahy:

Občanská výchova - kulturní život, podobnost a odlišnost lidí.

Výtvarná výchova - prostředky pro vyjádření fantazie.

Komunikační a slohová výchova - čtení (praktické, věcné, kritické, prožitkové), naslouchání.

Využití průřezových témat (dle tematických okruhů):

Osobnostní a sociální výchova: komunikace, kooperace a kompetice, kreativita.

Multikulturní výchova: multikulturalita, lidské vztahy, kulturní diference.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Evropa a svět nás zajímá, objevujeme Evropu a svět, princip sociálního smíru a solidarity.

Primární literatura: BLÁHOVÁ-ŠŤOVÍČKOVÁ, Milada; Lenka HOLUBOVÁ-MIKOLÁŠKOVÁ, Lubica OBUCHOVÁ a Dana ŠŤOVÍČKOVÁ. *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Praha: Brio, 2007. 541 s. ISBN 978-80-86113-89-0.

Metodický postup

❖ Fáze evokace

1. *Skládání textu:* Učitel rozdá žákům do dvojic nastříhány úryvek z Bible pojednávající o stvoření světa. Úkolem žáků bude ústřížky sestavit. Nejrychlejší dvojice bude mít za úkol text přečíst. Učitel pak položí žákům tyto otázky:

- *Odkud daný úryvek pochází?*
- *O čem daný text z Bible pojednává?*
- *Podle Bible Bůh šest dní pracoval a sedmý den odpočíval. Co toto časové vymezení představuje v životě lidí?*
- *Jaký literární žánr vysvětluje vznik světa?*

2. *Řízená diskuze.* Učitel povede řízenou diskuzi:

- *Myslíte, že všechny národy a kultury si vysvětlují vznik světa stejně? Svoji odpověď zdůvodněte.*

Doplňující otázky:

Máte svoji vlastní představu o vzniku světa?

Víte, jak se nazývá literární žánr zabývající se tímto tématem?

Znáte nějaký konkrétní příběh? Pokud ano, povyprávěj ho. (Učitel může též doplnit příběhy, které zná.)

❖ Fáze uvědomění si významu

1. *Seznámení s literárním žánrem - bájí.* Učitel naváže na diskuzi a znalosti žáků a podá rozšiřující informace o literárním žánru zabývajícím se stvořením světa – báji.

Na základě diskuze z úvodní části hodiny budou žáci již vědět, že různé národy si vysvětlují vznik světa různými způsoby. V této fázi učitel připomene, že v Evropě je nejrozšířenější křesťanství, a proto je zde nejznámější tato verze. Poté jim objasní, že v dnešní hodině se seznámí s jednou z mnoha verzí pocházející z asijského světadílu, konkrétně z Číny.

2. *Čtení textu O duchu Gumijovi.* Učitel rozdá do dvojice text a pracovní list. Po přečtení textu žáci ve dvojici odpovědí na otázky v pracovním listě.

3. *Pracovní list – první část.* První část pracovního je postavena na srovnání obou přečtených textů a zapsání rozdílů a podobností. Celá třída pak může společně v příbězích hledat podobnosti a rozdíly s texty, které žáci v hodině přečetli.

4. *Pracovní list – druhá část.* Druhá část pracovního listu se vztahuje k textu O duchu Gumijovi a slouží k procvičení analýzy a interpretace textu.

❖ **Fáze reflexe**

1. *Pětilístek.* Pravidla: 1. řádek – podstatné jméno, pojem zadá vyučující,

2. řádek – dvě přídavná jména popisující daný pojem, 3. řádek – 3 slovesa vyjadřující co pojem dělá, 4. řádek – čtyřslovná věta, 5. řádek – synonymum k pojmu v prvním řádku

Pokud žáci tuto metodu neznají, načrtne jim kostru vyučující na tabuli. V prvním řádku bude pojem báje. Žáci si tak zopakují, co se o tomto žánru v hodině dozvěděli.

2. *Ztvárnění ducha Gumiji.* Žáci se rozdělí do skupinek po 4. Vyučující jim rozdá papíry velikost A3. Žáci ztvární ducha Gumiju podle své fantazie. Poté každá skupinka zvolí svého mluvčího, který představí jejich dílo. Ukáže se, že každá skupinka bude mít jinou představu o podobě ducha Gumiji, což opět dokazuje, že každý si stejnou věc může představovat zcela odlišně a neznamená to, že by některá z variant byla špatná.

Doplňující informace pro učitele:

Biblický text o stvoření světa se nachází v První knize Mojžíšově (Genesis). Na internetu lze nalézt Bibli online: <http://bible.cz/public/kapitola.phtml?kapitola=2026>

Učitel může žákům vhodnou formou představit jednu z nejznámějších verzí o vzniku světa: Dle řecké báje vznikl svět z Chaosu, temného nekonečna. Z Chaosu se zrodila země Gáia, podsvětí Erbos, noc Nyx a duch lásky Erós. Země Gáia rodí za pomoci energie, jež stvořila ji samotnou Úrana a s ním má 12 dětí, tři obry a Kyklópy. Úranos má ze svých dětí strach a bojí se o svoji moc. Gáia spolu se synem Kronosem připraví odplatu a Kronos zbaví Úrana moci. Z kapek krve a plodné mocné síly Úrana jsou plozeni další bohové, například z pěny moře vystoupí Afrodité, bohyně krásy a lásky. Dochází k dlouhému souboji mezi silami a rodí se noví bozi a další bohyně, někteří jsou poraženi a mizí. Sídlem vládnoucích bohů se stala hora Olymp, nejvyšším

bohem Zeus, jež se podělil o vládu se svými bratry a sestrami, jež spolkl a následně vyvrhl jejich otec Kronos, kterého Zeus v desetileté bitvě porazil.¹⁴⁹

Komentář

Text příběhu byl pro potřeby této přípravy zkrácen. Příběh O duchu Gumijovi má z literárně teoretického hlediska prvky báje. Příběh popisuje vznik světa, objevuje se zde nadpřirozená bytost duch Gumija, jenž se rozhodl stvořit svět v prostředí, které tvořila pouze pára. Gumija je označován jako duch, avšak je schopen na sebe vzít lidskou podobu. Objevuje se zde zápletka se šťastným koncem, která však stále souvisí s výkladem o stvoření světa a přiblížení jeho současné podobě (jedno slunce a jeden měsíc, podoba některých zvířat). Příběh o stvoření světa duchem Gumijou je značně odlišný od biblického či řeckého výkladu o vzniku světa, proto se hodí ke srovnání a uvědomění si rozdílnosti mezi smýšlením a názory různých kultur. Tímto dochází k propojení s učivem výchovy k občanství.

V úvodní části hodiny se žáci seznámí (někteří si jen připomenou) s výkladem o stvoření světa dle Bible. Sami sestaví ústrižky tak, aby text dával smysl. Diskuze o vysvětleních vzniku světa různých národů a kultur vede k rozšíření multikulturního chápání. Žáci pracují na zlepšení kompetencí komunikativních a kompetencí občanských.

Navazuje důkladnější seznámení se s bájí, čímž si žáci rozšíří své literárně teoretické znalosti. Žáci po přečtení textu ve dvojici vypracují otázky v pracovním listě. V první části pracovního listu budou srovnávat text O duchu Gumijovi a biblický text o stvoření světa. Žáci si uvědomí a lépe zapamatují fakt, že existují různé výklady o stvoření světa, které se od sebe mohou více či méně lišit. Druhá část pracovního listu slouží k procvičení analýzy a interpretace textu. Rozvíjeny jsou především kompetence sociální a personální a kompetence občanské.

V poslední fázi hodiny bude použita metoda pětílístku k zopakování pojmu báje. Ve zbývajícím čase učitel žáky rozdělí do skupinek po 4 a žáci se dle své fantazie pokusí ztvárnit ducha Gumiju, ať už v jeho lidské či nadpřirozené podobě. Zde jsou rozšiřovány kompetence pracovní, kompetence k učení a kompetence sociální a personální. Mezipředmětové vztahy jsou zde realizovány s výtvarnou výchovou.

¹⁴⁹ GAUDORE, Pavel. *Řecké báje*. 2. vyd. Praha: Aventinum, 1998, s. 7-12.

Bláhová-Šťovičková, Holubová-Mikolášková, Obuchová a
Šťovičková – O duchu Gumijovi
(Sbírka Čínské pohádky)

Říká se, že kdysi neexistovalo nebe ani země, nebyly žádné rostliny ani žádní lidé. Ve větru se honily jen chuchvalce par. A tenkrát se duch jménem Gumija rozhodl, že to všechno se svými dvanácti dětmi stvoří.

Začali pobíhat sem a tam, aby sehnali, co k tomu bylo zapotřebí, a Gumija při tom pobíhání narazil na ducha nosorožce, který bezcílně bloudil v mlhách. Jedinou ranou meče jej zabil, z kůže vytvořil nebe s krásnými oblaky, z očí udělal zářící hvězdy a z masa, kostí, krve, chlupů, mozku a dřene stvořil zemi, kameny, vodu, rostliny, člověka, ptáky, zvířata, hmyz a ryby. Nohy ponechal nedotčené a nařídil synům, aby je vztyčili ve čtyřech koutech země, neboť se obával, aby nebe zavěšené ve vzduchoprázdnu nespadlo a země se nepřevrhla. Když bylo nebe podepřeno, chytili žraločí obludu a poručili jí, aby zemi nosila. Žralok však odmítal takový úkol přijmout. Neustále se pokoušel o útěk, a protože každý jeho pohyb zemi nebezpečně rozechvíval, poslal Gumija zlatého kohouta, aby na něj dohlížel. Kohout bral své poslání nesmírně vážně.

...

Gumija a jeho synové se při pohledu na ten ideální svět blaženě usmívali. Dny plné radost však neměly trvat věčně. Devíti dcerám slunce a deseti bratrům měsíce byl Gumijův vzkvétající svět trnem v oku. Plni závisťi dnem i nocí přemýšleli, jak by jeho dílo zničili, a nakonec vyslali k zemi takovou spoustu tepelné energie, že hrozila zahubit všechno živé. Oblaka ztratila barvu a hvězdy lesk, půda pukala, rostlinstvo uvadalo, kameny se tavily. Podle předků byly ještě dlouho vidět na svazích Maj-jin-pcho stopy lidí snažících se najít pro sebe a dobytek stinné útočiště. A co se stalo s volně žijícími zvířaty? Krabovi upadla hlava, rybě jazyk, had přišel o nohy, žába o ocas...A tak už zůstali.

Gumija raději neopouštěl dům, aby nemusel hledět na tu zkázu. Jednoho dne to však už nevydržel, nasadil si na hlavu klobouk z lakovaného bambusu a vykročil vstříc neutuchajícímu žáru. Lak ale po několika krocích roztál a natekl mu do očí. „Nejsem hoden, abych byl stvořitelem světa, jestli nedokážu slunce a měsíc přemoci,“ pomyslel si Gumija, a ledva překonal palčivou bolest, začal se chystat na souboj. Ze dřeva, které

si obstaral v lese, vyrobil luk, z bambusu otrávené šípy a takto vyzbrojen se vydal na cestu. Dlouho šel po kamenech žhavých jako rozpálené železo, dlouho plul po řekách s horkou vodou. Po čele mu stékaly krůpěje potu, každý pohyb znamenal nepředstavitelné útrapy. A dcery slunce a bratři měsíce provázeli jeho pouť škodolibými pohledy a radovali se ze svých krutých kousků. Nakonec Gumija dorazil na úpatí nejvyšší hory. Ani tady se ale nezastavil, aby nabral dech či otřel zpocené čelo. Vyšplhal na vrchol, napjal luk, vystřelil a vzápětí se slunce proklaté jeho šípem řítilo v záplavě jisker dolů do údolí. Jakmile to dcery slunce a bratři měsíce uviděli, rozzuřeně se ke Gumijovi vrhli, aby ho zaživa upálili. Gumija ale obratně uskočil a vyslal mezi ně další jedovaté šípy. Protivníci padali k zemi – pouze jedna slunečná dcera a jeden měsíčník otráveným střelám unikli a prchali do neznáma. Gumija tomu nevěnoval žádnou pozornost. Vytáhl poslední šíp, vypálil jej k měsíci – byl však již příliš vyčerpaný a cíl nezasáhl. Měsíc zsinálý hrůzou přesto ztratil svoji sílu a ochladl.

A protože si poslední dcera slunce a poslední bratr měsíce netroufali ze strachu před Gumijou znovu vystoupit na oblohu, zavládla na zemi zima a tma, tvorstvo i rostlinstvo mrzly a nikdo nerozeznal den od noci. „Nemůžeme žít bez slunce a měsíce. Nezbyvá než uprchlíky najít a požádat je aby se vrátili,“ povzdychl si Gumija a vyslal vlašťovku, aby zjistila, kde se poslední slunce a poslední měsíc nacházejí.

Po několika dnech se vlašťovka vrátila. Slunce a měsíc které hledáš, se schovávají v jeskyni na východě země,“ oznámila Gumijovi. Gumija se zaradoval, neprodleně svolal všechny ptáky a zvířata, a takto k nim promluvil: „Bez slunce a měsíce bídně zahyneme. Musíme dceru slunce a bratra měsíce přesvědčit, aby vyšli ze své skrýše.“

...

Vlašťovka ukazovala celému průvodu směr, těla lesklých červíků osvětlovala cestu. Kohout velel všem, kdo měli křídla, a statečný a mocný divočák se postavil do čela těch, co kráčeli po zemi.

Gumija zůstal doma, aby jeho přítomnost neohrozila výsledek mise, a dobře udělal. Oba psanci, přestože jim v jeskyni nehrozilo žádné nebezpečí, pociťovali velký neklid. Mohli zůstat v ústraní navždy, ale nezemřou hladem? A když vyjdou ven, nedostihne je Gumijův šíp? Tak se ptali jeden druhého, nevěděli, co počít, a od nejistoty nebylo daleko k nářku. Jednoho dne však přerušil jejich stýskání dupot a křik, s nímž se k jeskyni přibližovalo poselstvo ptáků a divé zvěře. Nebeští psanci se vylekaně schoulili do kouta a ponechávali bez odpovědi prosby, které k nim doléhaly zvenčí. Někdo musel

něco udělat! A nakonec to byl kohout, kdo máchnutím křídel požádal o ticho a s nataženým krkem zazpíval. Kohoutův hlas zněl tak pokorně, že zmírnil úzkost strachem se tetelící dvojice.

...

Jak dcera slunce, tak měsíčník si však stále nebyli jisti, že jim chce Gumija odpustit, a kohout musel dál smlouvat: „Vyjdete ven, když odpřísáhnu, že vám nebude zkřiven ani vlas?“ zapěl slavnostním hlasem a na důkaz důvěryhodnosti svých slov rozsekl kus dřeva na dvě poloviny – jednu půlku hodil do jeskyně a tu druhou si ponechal. Té přísaze už slunečnice a měsíčník uvěřili. Slíbili, že se vrátí na oblohu, a přistoupili i na Gumijův požadavek, aby tak učinili každý zvlášť. Zbývalo jen rozhodnout, kdo vyjde jako první. A jelikož měsíčník věděl, že je dcera slunce plachá a bez něj by se v jeskyni bála, navrhl, aby vyšla jako první ona. Na rozloučenou jí věnoval jehly, kterými mohla píchnout každého, kdo by se na ni upřeně zadíval, a teprve když se unavena ukládala ke spánku, vyhoupl se na nebe sám. Svět měl opět slunce i měsíc a s nimi se vrátil na zem veškerý život...¹⁵⁰

¹⁵⁰ BLÁHOVÁ-ŠŤOVÍČKOVÁ, Milada; Lenka HOLUBOVÁ-MIKOLÁŠKOVÁ, Lubica OBUCHOVÁ, Dana ŠŤOVÍČKOVÁ. *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Praha: Brio, 2007, s. 354.

Pracovní list

Oba texty pojednávají o stvoření světa, avšak stvoření probíhalo v každém z příběhů poněkud odlišně. Přečtěte si pečlivě oba texty a všimněte si rozdílů a podobností.

	O duchu Gumijovi	Bible: Stvoření světa
Kdo je v příběhu stvořitelem světa?		
Mají stvořitelé nějaké pomocníky?		
Z čeho byla vytvořena Země?		
Jsou stvořitelé nadpřirozené bytosti? Mají i lidskou podobu?		
Co bylo před stvořením světa?		
Jak dlouho trvalo stvoření světa?		

Zaznamenali jste v textu nějaké podobnosti? Pokud ano, jaké?

Otázky a úkoly vztahující se k textu O duchu Gumijovi.

Vypiš z textu všechna zvířata, která v něm vystupují:

Proč z úkrytu prvně vyšlo slunce a poté měsíc?

Kolik bylo původně sluncí a kolik měsíců?

12 Příprava na hodinu č. 5 – Lucie Olivová O zapřené manželce

Doporučený ročník: osmý/devátý.

Orientační čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina).

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní – žák vyjmenuje základní rozdíly mezi českým a čínským jazykem, žák popíše rozdíl mezi podobou evropské a asijské knihy, žák vlastními slovy vysvětlí základní princip vzniku čínských znaků.

Afektivní – žák uznává čínskou literaturu, žák kriticky posoudí chování Čchena k rodině manželce Siang-lien, žák odsuzuje nečestné jednání, žák uznává rodinné hodnoty.

Psychomotorické – žák zapíše dle vzoru čínský znak.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence k řešení problémů.

Použité metody: řízená diskuze, řízené čtení, výklad, práce s textem.

Formy výuky: hromadná, samostatná práce.

Materiály a nutné vybavení: nakopírované texty O zapřené manželce s otázkami a úkoly, kniha Čínské pohádky od Lucie Olivové.

Mezipředmětové vztahy:

Občanská výchova - vztahy mezi lidmi, kulturní život, zásady lidského soužití.

Komunikační a slohová výchova - vlastní tvořivé psaní, čtení (praktické, věcné, kritické, prožitkové), naslouchání.

Využití průřezových témat (dle tematických okruhů):

Osobnostní a sociální výchova: komunikace, kreativita; hodnoty, postoje, praktická etika.

Multikulturní výchova: multikulturalita, lidské vztahy, kulturní diference, princip sociálního smíru a solidarity.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Evropa a svět nás zajímá,

Primární literatura: OLIVOVÁ, Lucie. *Čínské pohádky*. 1. vyd. Praha: Vltavín, 2007. 135 s. ISBN 978-80-86587-25-8.

Metodický postup

❖ Fáze evokace

1. seznámení s knihou. Učitel přinese do hodiny knihu Čínské pohádky od Lucie Olivové. Nejdříve prozradí pouze autorku a fakt, že se autorka zabývá jednou ze vzdálených zemí. Uvede, že v této zemi tradiční podoba knih vypadá jinak než u nás, přesně jako tato kniha. Otevře knihu zprava a bude číst zprava doleva, upozorní na tuto změnu žáky. Přečte úryvek z úvodní kapitoly *O čínských knihách a písmu* s vynecháním slov upozorňující na to, že jde o knížku čínských pohádek.

„Listy jsou přeložené, přesně jako u knížky, kterou prohlížíte (učitel názorně ukáže). Vazba je sešívána bílou nití, desky z tmavomodrého papíru. Hotová kniha se ukládá do krabičky potažené brokátem. Navenek se tedy naše knížka podobá (učitel vynechá slovo čínské) knížce, ale (opět učitel vynechá slovo čínské) znaky v ní nenajdete, protože je neznáte a nemohli byste si v ní číst.“¹⁵¹

Úkolem žáků bude hádat, z které země knížka pochází. Pozorným žákům bude velkou nápovědou, že v knize by měly být místo latinky znaky.

Učitel přečte zbytek kapitoly, která krátce avšak velmi výstižně pojednává o principu čínských znaků. Autorka zde připojila krátkou pověst o tom, jak čínské znaky vznikly. Některé jednodušší znaky nakreslí na tabuli a žáci, kteří budou mít zájem, mohou jít k tabuli pokusit se znak zapsat na tabuli, ostatní si vyzkouší zapsání znaku do sešitu. Učitel doplní informace o faktech týkajících se čínského jazyka.

Učitel knížku žákům pošle, aby si ji každý mohl prohlédnout. (Ideální by bylo, kdyby bylo možné poslat knížek více, avšak vycházíme z předpokladu, učitel bude mít k dispozici pouze jednu knihu.)

❖ Fáze uvědomění si významu

1. Čtení textu – metoda řízeného čtení. Text je rozčleněn na úseky, po každém úseku následují otázky vedoucí k analýze a kritickému uvažování. Text je čten po úsecích a jsou zodpovídaný otázky a plněny úkoly, poté se pokračuje ve čtení. Posledním úkolem je, aby žáci sami vypracovali závěr příběhu. Učitel žáky po dokončení vyzve, aby své práce přečetli a zdůvodnili, proč se rozhodli pro takovéto ukončení příběhu. Po

¹⁵¹ OLIVOVÁ, Lucie. *Čínské pohádky*. 1. vyd. Praha: Vltavín, 2007. 135 s. 1.

dokončení této aktivity je učitel seznámí s tím, jak příběh dopadl dle příběhu v knížce. Protože je závěr překvapivý a neodpovídá klasické šťastnému konci pohádky, je možné vést nad tímto zakončením příběhu diskuzi. Posledním úkolem žáků bude vyřešit labyrint.

❖ Fáze reflexe

Reflexe je součástí předchozího postupu zodpovídání otázek k jednotlivým úsekům textu, vhodné je na konec zařadit otázky vztahující se k celému textu.

- *Jaké jsou zde pohádkové prvky?*

- *Jakými vlastnostmi byste charakterizovali Čchena?*

- *Jakými vlastnostmi byste charakterizovali Vonící leknín?*

Doplňující informace pro učitele:

Informace o čínštině viz *Příprava na hodinu č. 2 – Doplnující informace pro učitele*. Rozšiřující informace lze najít v teoretické části práce, kapitola 4. 1 *Čínská kultura*, a v jejích podkapitolách.

Komentář

Pohádka O zapřené manželce je delšího rozsahu, proto byla pro potřeby této přípravy zkrácena. Dále byla vybrána metoda kritického čtení, aby si žáci v jednotlivých úsecích textu všímali podstatných prvků. Hodinu vyučující začne představením knihy Lucie Olivové *Čínské pohádky*. Žáci se seznámí s netradičním zpracováním pohádek podle tradičního čínského vzoru zpracovávání knih. Učitel v této fázi žáky seznámí s podobou a vznikem čínských znaků a se základními informacemi o čínském jazyce.

V další části hodiny vyučující rozdá žákům text připravený podle metody řízeného čtení. Žáci se díky tomu budou v dlouhém textu lépe orientovat a budou rozvíjet analytické dovednosti a kritické myšlení. Posledním úkolem žáků u poslední části nedokončeného textu je vymyslet vlastní závěr příběhu. Žáci prostřednictvím tohoto úkolu rozvíjí svoji fantazii a kreativitu. Po přečtení žáci musí zdůvodnit, proč zvolili právě takový závěr, čímž zdokonalují svoje argumentační schopnosti. Tato část hodiny je mezipředmětově propojena s komunikační a slohovou výchovou. Zvolené

otázky k textu vedou žáky k uvědomění si nevhodného chování Čchena k jeho rodině, žáci sami objasní, co měl Čchen udělat, aby se ke své rodině zachoval morálně a odpovídajícím způsobem. Jedná se o řešení vztahů mezi lidmi a uvědomování si zásad lidského soužití, učivo je tak propojeno s výchovou k občanství. Z hlediska klíčových kompetencí žáci při tomto řízeném čtení a na základě zvolených otázek rozvíjí kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence občanské, kompetence sociální a personální.

Otázky v textu sloužícím k řízenému čtení slouží zároveň i k reflexi. Pro celkovou reflexi jsou zvoleny otázky vztahující se k textu jako celku na konci. Tím jsou u žáků rozvíjeny kompetence k učení.

Lucie Olivová O zapřené manželce

(Sbírka Čínské pohádky)

Řízené čtení

Kdysi dávno žil v jedné zapadlé vsi student Čchen a nedělal nic jiného, než že se pilně učil. Kdyby se mu tak podařilo uspět u státních zkoušek, projít nižším kolem v okresním městě, a příští rok ještě nejvyšším kolem, které se pořádá až v hlavním městě za přítomnosti císaře! Dostal by významný úřad a vysoký plat, a potom by on s celou rodinou žili ve vážnosti a blahobytu. Proto studoval ve dne v noci a jeho manželka dbala, aby měl klid a by ho nikdo nevyrušoval. Manželka měla něžné jméno Siang-lien čili Vonící leknín, ale uměla být pořádně ostrá. Kolem studujícího Čchena museli všichni chodit po špičkách. Jeho oblíbené jídlo, totiž velice dlouhé rýžové nudle, mu nosili z nejlepší nudlářny ve vsi. Jenže ta byla až za mostem, a než nudle přinesli, už byly studené. A tak Vonící leknín vymyslela důmyslný recept. Uvařila silný vývar, a když byl hodně vřelý, vhodila do něho ty výtečné, pravda trochu vystydle nudle, které sluha přinesl přes most. Nudle se ve vývaru ohřály, ještě tam přidala na tenko nakrájené plátky hovězího, přisypala koření, nějakou tu zeleninku a nakonec rozkvedlala vajíčko. Ale sama se s dětmi uskrovnila, den co den jedli nemastnou neslanou prosnou kaši. Vždyť ty knihy, papír, štětce na psaní a tuš, které Čchen nutně potřeboval ke studiu, stály pořádné peníze! Čchen měl teplou stravu do žaludku, a proto se mu tak dobře studovalo. Jistě, měl také bystrou hlavu, což není zanedbatelné, a pevné odhodlání, že musí uspět a získat úřad. Potají dokonce snil o úřadu okresního soudce... Pak ohlásili termín zkoušek, Vonící leknín mu sbalila nejnutnější oblečení, Čchen si vybral osvědčený štětec na psaní a kvalitní tuš, vsedl na oslíka a v doprovodu jejich jediného sluhy vyrazil.

Jaký byl podle tebe vztah Siang-lien k Čchenovi? Svoji odpověď rozved'

Proč Čchen tak pilně studoval?

Cesta trvala necelý týden, do okresního města dorazili až v předvečer zkoušek. Den nato se ještě před východem slunce dostavil k zápisu, a s ním stovky dalších uchazečů. Školní inspektoři se ujistili, že nikdo neskrývá v rukávě tahák, a pak každého zamkli v komůrce, kde stál jen holý stůl a lavice. Zavířily bubny a byly rozdány otázky. Studenti po tři dny a dvě noci psali úhledným písmem kompozici. Pak opět zavířily bubny, studenti odevzdali kompozice a vysílení a hladoví vyšli ven. Museli čekat, až inspektoři přečtou a ohodnotí, co napsali. Jaké to bylo nekonečné čekání! A přece, za dva týdny na bráně studentské koleje vylepili plakát s výsledky.

Dobře se Čchenovi vyplatilo, že dlouho a pilně studoval. Dobře učinila jeho žena, když sobě i dětem ubírala a hleděla muži zabezpečit zázemí. Čchenovo jméno bylo zapsáno jako první. Až se mu zamotala hlava a oči zvlhly. Nemohl tomu ani uvěřit. Hned se sbalil, nasedl na oslíka a vyrazil do císařského města, aby náhodou nezmeškal. Sluhu poslal domů se vzkazem, a už byl pryč. Cesta do hlavního města byla dlouhá a plná úskalí. Po souši se jet nedalo, hrozilo, že narazí na loupežníky. Prodal tedy oslíka a za utržené peníze koupil pryčnu na lodi, která se plavila po Velkém kanálu až do Hlavního města. Ubytoval se v hostinci, pár dní se ještě učil, a už tu byly zkoušky. Koupil si nové šaty a skládací stoličku a vydal se do paláce. Tentokrát měl ještě větší trému. Co když se jeho výstup nezdaří, nyní, když téměř stanul u cíle? Zbrojnoši je uvedli do sloupové síně, tak vysoké a rozlehlé, že si to ani nelze představit. Tam se studenti rozestavili podle puntíků na podlaze. Když dostali zadání, každý rozložil stoličku, usedl a psal a psal.

Ale nebylo to tak těžké jako u minulé zkoušky, a císař jejich práce nakonec ani nečetl. Přišel ve zlatém šatě, vzal do ruky veliký štětec s držátkem ze slonoviny a udělal tlustou červenou čáru přes listinu, na které byla zapsána jména uchazečů. Čí jméno bylo nad čarou, ten uspěl. Čchenovo jméno bylo nad čarou. Když bylo po všem, byl rozčarovaný a zároveň měl hlavu v oblacích.

Proč císař už práce studentů nekontroloval?

*Vysvětli význam slova **zbrojnoš**.*

V příběhu se mluví o hlavním městě. Víš, jaké město je tím myšleno?

Okamžitě získal apartmán v císařské koleji a za deset dnů byl s ostatními úspěšnými spolužáky pozván na promoci do paláce. Sešla se jich rovná stovka. Císař seděl na trůně, kolem stály roztomilé dvorní dámy a povívaly obrovskými vějíři z pavích per. Tvářily se netečně, ale ve skutečnosti si ty mladé doktory zvědavě prohlížely. Kterýpak bude nejhezčí? Hádate správně, nejhezčí byl Čchen, a to ani nevíte, ani ony to nevěděly, že se jmenoval Š' - mej, což znamená Sličný učenec. Musel být sličný, když odmala jedl výživné a chutné rýžové nudle, nošené přes most z nejlepší nudlární ve vsi. A tak když promoce skončila, odešly dvorní dámy do palácové zahrady a vyprávěly princezně, že mezi novými doktory je nějaký Čchen a ten je nejenom vzdělaný, ale také tuze pohledný. Princezna se z těch řečí zamilovala, nedala jinak, než že si toho Čchena vezme za muže. Samozřejmě že se to rozneslo, doslechl se o tom i Čchen.

To je ale směla, naříkal si. Kdybych měl princeznu, stal bych se ministrem a svým snům o úřadě okresního soudce bych se mohl z plného hrdla smát! Ale co počít, když už mám manželku? Mám, ale je daleko. Vždyť ani neví, jak jsem dopadl, a nikdy se to nemusí dozvědět. Sotva ji ještě uvidím, cesta sem je dlouhá, svízelná a drahá! Takhle podobně uvažoval a na všechnu péči, kterou mu vonící leknín věnovala, na všechno to odříkání, které pro něho podstoupila, zapomněl. Když si ho císař zavolal, prohlásil, že žádnou ženu nemá, a oženil se s princeznou.

*Vysvětli význam slov **sličný** a **netečně**.*

Proč se Čchen rozhodl vzít si princeznu? Co si myslíš o jeho jednání?

Co měl Čchen udělat, aby jeho chování bylo morální a splnil povinnosti ke své rodině?

No a jak jinak, stal se ministrem. A zatím doma na vsi, daleko od hlavního města, uběhly dva roky. Starý sluha se už dávno vrátil a vyličil, jakého úspěchu se Čchen dočkal u zkoušek. Ale co bylo dál, to nevěděl. Žádná zpráva nepřicházela.

Uběhly další dva roky a stále nic. Děti povyroستly, doma je stejně nic nečeká, řekla si jednoho dne Vonící leknín. Vydáme se do světa a třeba mého muže najdeme. A putovali další dva roky, než se dostali do hlavního města. Není třeba protahovat příběh. Vonící leknín opravdu svého muže našla. Ale nebylo to šťastné shledání. Když se jí po mnoha obtížích podařilo dostat se do jeho blízkosti, Čchen se k ní nechtěl znát. Co se měla ta ubožačka počít? Nezbývalo než se stejnou cestou vrátit domů. Dost možná, že je Čchen vůbec nepoznal, řeknete si. Copak je možné, že by zapřel obětovanou manželku i vlastní děti? To by snad neměl srdce. Ach ano, srdce měl, ale ne na pravém místě. Na první pohled Vonící leknín poznal, i když pohubla, zestárla a měla zaprášené šaty. Ale pohyby, hlas i oči měla nezaměnitelné. Čchen ji poznal a řekl si, tohle je trampota, ne že bych nemohl mít dvě manželky, ale hlavní manželka je vždycky ta první, ta je důležitější, tou měla být princezna. Jestli se to dozví, neodpustí mi ani ona ani císař. Proto předstíral, že tu venkovanku nezná a Vonící leknín se neodvážila mocného ministra nařknout. Jenže to Čchen nemohl tušit a právě toho se nejvíce bál, že se Vonící leknín ozve, že zveřejní, čeho se dočkala. Dal ji špehovat a zjistil, že se hned nazítří i s dětmi vydala zpět. Avšak Čchen ani potom neměl klid. Snad jej svědomí nesžíralo, vždyť žádné neměl. Ale o své dobré bydlo se bál. Dal si zavolat velitele své osobní stráže, nic nevysvětlil, jen mu nařídil, ať dožene tu venkovanku s dvěma dětmi a všechny zabije. Tak zněl rozkaz a ten musel být vykonán! Velitel byl voják, na nic se neptal, vsedl na koně a vyrazil. Netrvalo dlouho a dohnal tu omšelou ženu s dvěma dětmi. „Zastavte, paní, a pojd'te s dětmi kousek od silnici. Mám s vámi nějaké konání!“

Velitel prošel mnoha bitvami a skolil nejednoho nepřítele....¹⁵²

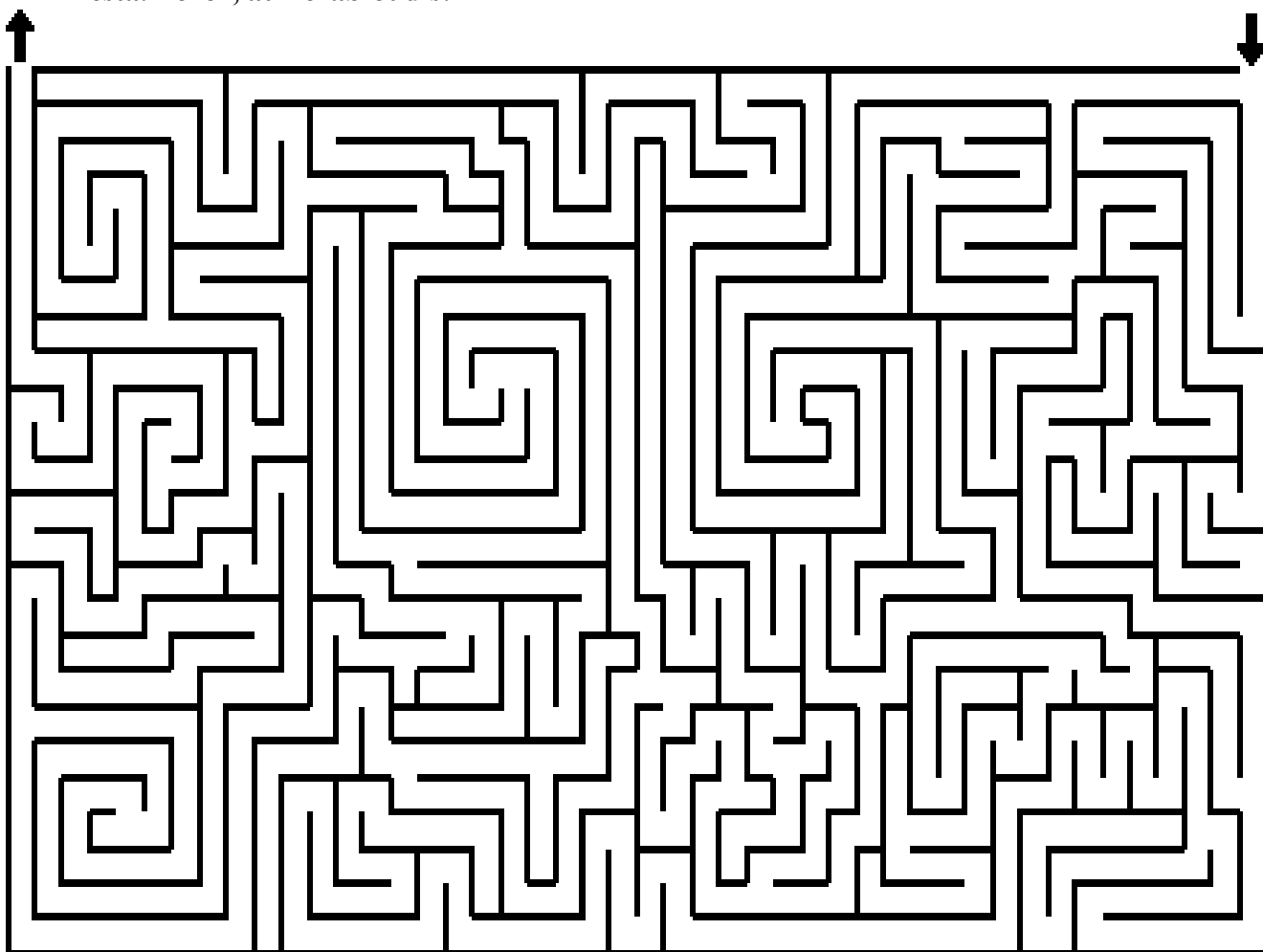
Jak se Čchen zachoval, když k němu dorazila jeho manželka Vonící leknín?

Zkus popsat, jak se Vonící leknín mohla cítit.

¹⁵² OLIVOVÁ, Lucie. *Čínské pohádky*. 1. vyd. Praha: Vltavín, 2007, s. 27.

Dokonči závěr příběhu. Nezapomeň na postavy Čchena, jeho nové manželky a císaře.

Pomoz Siang-lien a jejím dětem dostat se co nejrychleji do dalekého hlavního města. Pozor, ať nezabloudíš!



Obrázek č. 3 - labyrint¹⁵³

¹⁵³ ROMOVÁ, Kristýna. Jak nezabloudit. *Matematika-jinak* [online]. 2014 [cit. 2016-06-17]. Dostupné z: <http://matematika-jinak.webnode.cz/jak-nezabloudit/>

13 Příprava na hodinu č. 6 – Lucie Olivová

Skládací voják, Pagoda z démonů, Noční hostina

Doporučený ročník: osmý/devátý.

Orientační čas: 45 minut (jedna vyučovací hodina).

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní – žák definuje hororový žánr, žák vyjmenuje základní informace o Číně, žák vysvětlí universálnost pohádkových motivů a prvků, žák dokončí závěr příběhu na základě vlastní fantazie a kreativity.

Afektivní – žák uznává čínskou kulturu a literaturu, žák dokáže posoudit uměleckou hodnotu díla s hororovými prvky.

Psychomotorické – žák vyplní pracovní list.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů.

Použité metody: řízená diskuze, pětilístek, práce pracovním listem a literárním textem, myšlenková mapa.

Formy výuky: hromadná, samostatná práce.

Materiály a nutné vybavení: text *Skládací voják* (pro učitele), nakopírované texty příběhu *Pagoda z démonů*, pracovní listy.

Mezipředmětové vztahy:

Dějepis - nejstarší starověké civilizace a jejich kulturní odkaz.

Zeměpis - světadíly.

Komunikační a slohová výchova - vlastní tvořivé psaní, čtení (praktické, věcné, kritické, prožitkové), naslouchání.

Využití průřezových témat (dle tematických okruhů):

Osobnostní a sociální výchova: komunikace, kreativita.

Multikulturní výchova: multikulturalita, kulturní diference.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech - Evropa a svět nás zajímá.

Primární literatura: OLIVOVÁ, Lucie. *Čínské pohádky*. 1. vyd. Praha: Vltavín, 2007. 135 s. ISBN 978-80-86587-25-8.

Metodický postup

❖ Fáze evokace

1. *Čtení textu.* Učitel žákům přečte krátkou pohádku *Skládací voják* ze sbírky Lucie Olovové Čínské pohádky. Po přečtení bude klást žákům otázky.

- *Jak na vás příběh působil?*

- *Myslíte, že se jedná opravdu o pohádkový žánr?*

- *Z jakého žánru se zde promítají určité prvky? Které prvky to jsou?*

Zde je vhodné, aby učitel stručně shrnul informace o pohádkovém žánru a jeho vývoji. Dále by měl podat informace o hororovém žánru. Předpokládáme, že tento žánr žáci znají z filmů, počítačových her či z umělecké literatury.

- *Jsou zde nějaké prvky, podle kterých bychom mohli poznat, z jaké země tato pohádka pochází?*

Jediný prvek, který může částečně žákům napovědět, že pohádka pochází z asijské země, je bambusové lehátko. Pokud si žáci tohoto detailu nepovšimnou, učitel jim tedy prozradí, že pohádka pochází z Číny.

3. *Myšlenková mapa.* Učitel napíše na tabuli slovo Čína. Žáci budou chodit k tabuli a zapisovat asociace, které je ke slovu Čína napadnou. Učitel na základě slov u myšlenkové mapy podá žákům doplňující výklad o Číně a čínské kultuře.

4. *Řízená diskuze.* Žáci budou diskutovat nad tím, jak je možné, že tato pohádka pochází z Číny, ale kdybychom to nevěděli, mohli bychom si myslet, že je z Česka. Diskuze slouží k uvědomění, že základní motivy pohádek po celém světě jsou si velmi podobné.

❖ Fáze uvědomění si významu

1. *Čtení textu Pagoda z démonů.* Text slouží k hlasitému čtení, žáci se budou dle uvážení učitele střídat.

2. *Práce s pracovním listem* – otázky a úkoly. Po přečtení textu žáci zodpovědí otázky v pracovním listě. Otázky slouží k procvičení analýzy a interpretace textu.

3. *Práce s pracovním listem* – dokončení pohádkového textu. Každý žák si sám přečte úryvek příběhu Noční hostina a pokusí se ho sami dokončit. Po dokončení budou žáci

své práce číst nahlas a poté interpretují, jaké pohádkové a hororové prvky do textu zakomponovali.

❖ Fáze reflexe

Pro zopakování hororového žánru je vhodná metoda pětílístku. Klíčovým pojmem na prvním řádku bude horor. Pravidla: 1. řádek – podstatné jméno, pojem zadá vyučující (horor), 2. řádek – dvě přídavná jména popisující daný pojem, 3. řádek – 3 slovesa vyjadřující co pojem dělá, 4. řádek – čtyřslovná věta, 5. řádek – synonymum k pojmu v prvním řádku. Jestliže žáci s touto metodou dosud nepracovali, načrtne jim kostru pětílístku vyučující na tabuli.

Následně žáci budou ve dvojici diskutovat o tom, co si zapamatovali o Číně. Své poznatky sepíší v bodech na papír. Poté učitel bude žáky vyvolávat, žáci budou dané informace sdělovat celé třídě. Další dvojice vždy doplní informace, které ještě doposud nebyly řečeny.

Doplňující informace pro učitele:

Slovo Horor pochází z anglického slova horror – strach, zděšení. Postupně se toto označení vžilo jako termín pro určitý typ literatury a především filmu. Hororové prvky lze najít už v dávných mýtech a pohádkách. Například velmi známá a oblíbená dětská pohádka O perníkové chaloupce se zpočátku vyvíjí jako horor. Tento fakt je dán tím, že pohádky byly původně určeny pro dospělé a nikoliv pro děti.

Horor je často spojován s pokleslým filmovým uměním postaveným na neustále se opakujících motivech (ničící útok živlů či zvířat, brutální výjevy doprovázeny spoustou krve). Existuje však díla, jak literární, tak knižní, jejichž autoři dokázali zpracovat hororový příběh s vysokou uměleckou hodnotou. (Např. Hitchcock či Ladislav Fuks a jeho *Spalovač mrtvol*).¹⁵⁴

Doplňující informace o Číně, čínské kultuře a čínském jazyce viz Teoretická část, kapitola 4 *Čínská lidová republika* a její podkapitoly.

¹⁵⁴ CHALOUPKA, Otakar. *Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti*. 1. vyd. Brno: Centa, 2005, s. 309 – 310.

Komentář

Ve sbírce Čínské pohádky od Lucie Olivové se nacházejí příběhy spadající do pohádkového žánru, avšak se zřetelnými hororovými prvky. Žáci zcela jistě budou znát filmovou podobu hororu, na použitých literárních ukázkách žákům vyučující ukáže využití hororových prvků v umělecké literatuře. Zároveň se žáci seznámí s vývojem pohádky, kdy pohádkový žánr byl původně určen pouze pro dospělé a hororové prvky v nich byly zcela běžné. Díky využití ukázek z čínské sbírky pohádek bude žákům přiblížena čínská literatura a kultura.

Ve fázi evokace žáci vyslechnou text pohádky *Skládací voják* a na základě tohoto textu budou odpovídat na otázky vedoucí k uvědomění výskytu hororových prvků v pohádkovém žánru. Učitel pak doplní informace o vývoji pohádkového žánru a hororu. Žáci budou odhadovat, z jaké země pohádka pochází, na což učitel naváže myšlenkovou mapou o Číně. Žáci si tak utřídí informace, které doposud věděli, a vyučující tyto informace na základě zapsaných slov může vhodně rozšířit. Mezipředmětové vztahy jsou zde uplatňovány s dějepisem a zeměpisem. Následná diskuze slouží k zamyšlení nad tím, jak to, že čínská pohádka je tak podobná českým vypravováním. Ve vybraných ukázkách se nachází minimum prvků poukazujících na cizí literaturu, žáci si tak lépe uvědomí fakt, že základní motivy a prvky literárních žánrů jsou universální a mohou či nemusí je doplňovat další specifické motivy či prvky. V této fázi hodiny žáci budou u žáků rozvíjeny kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence k učení.

Ve fázi uvědomění si významu si žáci nově utříděné a získané informace pokusí aplikovat. Po přečtení textu *Pagoda z démonů* žáci vyplní otázky v pracovním listě. Součástí pracovního listu je část pohádky s hororovými prvky *Noční hostina*. Úkolem žáků bude dokončit závěr pohádky dle své fantazie, vzhledem ke krátkému rozsahu mohou rozvinout i samotnou zápletku děje. Učitel by měl žáky upozornit na fakt, že pohádka má sice obsahovat hororové prvky, avšak ať nezapomínají, že kvalitní horor je postaven na tajemnu, napětí a strachu z neznáma, ne na množství brutálních krvavých výjevů sahajících za hranici vkusu. Zde jsou rozvíjeny kompetence k řešení problémů.

Reflexe se částečně objevuje již u otázek a úkolů v pracovním listě. Celkovou reflexi zaměřenou na horor lze provést metodou pětílístku. Závěrečná diskuze pomůže žákům zapamatovat si informace o Číně. Rozvíjeny jsou zde kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Lucie Olivová Pagoda z démonů

(Sbírka Čínské pohádky)

V městě Chang-čou žil jeden stařík a ten se živil prodejem hedvábných látek. Jednou vyřizoval kdesi pohledávky a na cestě zpátky chtěl přenocovat v hostinci. Stmívalo se další cesta vedla pustinou. Hostinský však tvrdil, že má plno. Nakonec zaváhal a řekl, „Jak odvážný jste, pane? Tam za tou zdí vzadu je herna s několika pokoji, kde už dlouho nikdo nenocoval. Zdráhám se vám to nabídnout, prý tam straší.“ „Já už se za svého života něco nacestoval,“ odpověděl stařík, „ušel jsem desítky tisíc mil. Proč bych se měl bát duchů?“ A tak vzal hostinský svíčku a vedl staříka přes celý hostinec až úplně dozadu.

Spatřili prázdný dvorek s několika komůrkami přilepenými na zadní zeď. Udržované to bylo čistě. Stařík vstoupil dovnitř, stál tam stůl, židle i postel. Protože byl nanejvýš spokojen, hostinský ho tam nechal. Té noci bylo velké horko, stařík se posadil přede dveře a začal se probírat účty. Bledý měsíc sice svítil, ale dobře vidět nebylo. Pojednou se dvorkem mihl lidský stín. Že by zloděj, napadlo staříka, a tak zbystřil zrak, když tu přibyl další stín a další a za chvíli už jich bylo dvanáct. Poletovaly jak nad květem motýli, které nelze polapit.

Když se pozorně zadíval, zjistil, že to jsou samé krásné dívky. „Lidé se bojí duchů.“ Řekl si stařík, „protože prý jsou šerední. Ale tady poletují samé fešandy! Jak vidím, duch může být i krásná víla.“ A pěkně se usadil, aby lépe viděl, co bude dál. Za okamžik před ním dvě víly poklekly, třetí jim vyšplhala na ramena a ostatní také vyšplhaly jedna po druhé na sebe. Poslední zaujala pózu na špičce. Vypadaly dočista jako artisté v cirkuse. Vtom měsíc zašel, nebe potemnělo a každá ta ženština náhle držela smyčku, kterou si obtočila krk. Všem se naježily vlasy a z úst vyplázly jazyky přes loket dlouhé. Ale kdepak stařík, ten se jen smál: „Nejdřív jste byly až příliš krásné a teď jste zase přehnaně ohavné. Na tom nic není, vždyť i normální lidé ve skutečném světě dokáží měnit postoje. To bych rád věděl, co vlastně předvedete na závěr.“ Víly se tomu nahlas rozesmály, vzaly na sebe původní sličnou podobu a zmizely.¹⁵⁵

¹⁵⁵ OLIVOVÁ, Lucie. *Čínské pohádky*. 1. vyd. Praha: Vltavín, 2007, s. 123.

Pracovní list

Podtrhni v textu všechny hororové prvky. Zamysli se, zda je lze obecně považovat za přijatelné, nebo zda jde pouze o jejich pokleslou podobu.

Jak se stařík se strachem vyrovnal?

Máš ty nějaký způsob, jak se vyrovnáváš se strachem?

Na základě textu urči význam těchto slov:

Sličný _____

Míle _____

Pohledávky _____

Artisté _____

Pagoda _____

Objevují se zde nějaké prvky či motivy typické pro Čínu? Vypiš:

Nyní si sám přečti tento text a dokonči ho dle vlastní fantazie, tak aby se ve výsledku jednalo o pohádku s hororovými prvky

Lucie Olivová Noční hostina (sbírka Čínské pohádky)

Stalo se před mnoha a mnoha lety. Za jarního večera, ozářeného měsíčním svitem, uviděl jakýsi člověk, že ve starém, opuštěném paláci za městem, který kdysi patřil slavnému učenci a básníkovi, hodují nějací lidé. Seděli na hrbolaté dlažbě před přijímací síní, rozesazeni nahodile a bez formalit. Honem se běžel podívat zblízka. Jeden z nich měl tělo samý bolák, ale jedl a pil ze všech nejvíce. Jiný, hubený a dlouhý, by se dal snad odnést, jak slabě působil. Další byl celý ztrhaný a sešlý, zsinálý ve tváři. Onen zase vypadal tuze churavě, vlasy i vousy měl olýsalé a nos přeražený. Také jejich stolování bylo nadobyčej zvláštní., jen slintali a chrchlali. Měsíc se zastřel a náš člověk nepoznával, co to vlastně jedí....

ZÁVĚR

V souvislosti s postupující globalizací hovoří demokratické společnosti stále častěji o multikulturální problematice a snaží se o fungování multikulturální společnosti. S aktuálností tohoto tématu úzce souvisí zavedení multikulturální výchovy do škol. Cílem této diplomové práce bylo vytvořit didaktickou interpretaci děl s multikulturální tematikou. Vzhledem k autorčiným zkušenostem s čínskou kulturou byla vybrána díla, jejichž původní náměty pochází z Číny. Jedná se konkrétně o tři sbírky čínských pohádek, a to Vrch čajové konvice od Jana Cimického, Čínské pohádky od Lucie Olivové a sbírku Čínské pohádky od autorek Bláhové-Šťovíčkové, Holubové-Mikoláškové, Obuchové, Šťovíčkové.

Teoretická část vymezuje pojem multikulturální výchova a s ním související základní terminologii. Nahlíží na multikulturální výchovu z hlediska vyučujícího, přibližuje jeho roli při realizaci tohoto průřezového tématu a popisuje obecné zásady při jeho výuce, se kterými by měl být každý vyučující seznámen. Nastihuje problematiku multikulturální tematiky v české literatuře pro děti a mládež, která se zaměřuje z velké části především na romské etnikum a jejich kulturu. Tato část práce dále definuje didaktickou interpretaci, její význam, funkci a upozorňuje na fakt, že úspěch při aplikaci této metody je z velké části dán učitelem, jeho znalostmi a pečlivou přípravou na každou vyučovací hodinu. Seznamuje s trojfázovým modelem výuky E-U-R a vybranými metodami, které se v rámci tohoto modelu využívají. Následující kapitola přibližuje čtenáři Čínu, její kulturu, jazyk a literaturu. Na závěr této části práce jsou popsána díla, jež byla v práci využita pro tvorbu příprav na hodinu v praktické části práce. Uvedeny jsou základní informace o jejich autorech, vzniku díla a u každé knihy je provedena základní analýza.

V rámci analýzy je pojednáno u každého díla o fyzické podobě knihy, ilustracích, postavách, tematice a motivech, jenž jsou v některých případech interpretovány dle čínské mytologie tak, aby byla čtenáři přiblížena jejich podstata. Ve všech třech sbírkách nalezneme typické pohádkové prvky, jako je vítězství dobra nad zlem, nadpřirozené postavy či nespecifičnost času místa i osob. Fakt, že nejde o české pohádky, dokreslují méně či více nápadné prvky, jako je prostředí, vystupující postavy a zvířata, čínská jména či užitá slova mající význam spojený s čínskou kulturou.

Praktická část práce je tvořena z šesti příprav na hodinu. Z každého díla byly vypracovány celkem dvě přípravy. Pro přehlednost je u každé přípravy na samotném začátku uvedena tabulka podávající základní informace o hodině. Uvedeny jsou zde následující informace: doporučený ročník, orientační čas, výchovně vzdělávací cíle, klíčové kompetence, použité metody, formy výuky, materiály a nutné vybavení, mezipředmětové vztahy a využití průřezových témat dle tematických okruhů. Veškeré přípravy jsou koncipovány přibližně na jednu vyučovací hodinu, vždy záleží na učiteli, jak s předloženým materiálem naloží, zda využije veškeré aktivity či zda například rozvine více nebo méně některou z nabízených diskuzí. Doporučený ročník se odvíjí od vybraného textu a zadaných úkolů, avšak vzhledem k tomu, že si v současné době každá škola tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program, může být daná příprava využita i v jiném než doporučeném ročníku. Ve všech přípravách je zakomponováno průřezové téma multikulturní výchova.

Následující metodický pokyn představuje krok po kroku postup v hodině a využití pracovních listů, jsou zde popsány i některé metody, u kterých se domníváme, že by je učitelé nemuseli znát. Jednotlivé přípravy jsou koncipovány dle fází E-U-R, avšak nestrhávají se striktně jejich postupů a zásad, což přináší vyučujícím větší možnosti přípravy na hodiny obměnit dle svého uvážení a možností. Přípravy jsou obohaceny o doplňující informace pro učitele. Tato kapitola má za úkol usnadnit učitelům orientaci v probírané problematice, navíc je v některých případech doplněna o užitečné internetové odkazy. Další část příprav tvoří komentář se souhrnnými didaktickými informacemi o daném textu, podrobněji upřesňuje realizaci klíčových kompetencí a shrnuje postup výuky. U každé přípravy je následně připojen vybraný text, se kterým se bude v hodině pracovat a k němu vypracovaný pracovní list s otázkami a úkoly.

Ohlédneme-li se zpátky do minulosti, zjistíme, že dnešní generace učitelů má jistou výhodu v získávání informací a přístupu k nim. To je dáno především snadnou dostupností internetu, kde mohou učitelé sdílet své přípravy do hodin, pracovní listy a zkušenosti. Stejně tak nabídka odborných publikací a seminářů se neustále rozrůstá. Zároveň však rostou nároky na připravenost učitelů a jejich kreativní přístup k výuce. Učitel už jen stěží může celou hodinu vést výklad doprovázený zdlouhavým zápisem na tabuli. Nejen začínající učitelé tak nad přípravami stráví i několik hodin denně.

Naším záměrem proto bylo vytvořit ucelené přípravy do hodin české literatury se zakomponovaným průřezovým tématem multikulturní výchovy, které učitelé mohou využít bez dalšího složitého a zdlouhavého dohledávání různých doplňujících aktivit a

informací. Přesto však v žádném případě nelpíme na přesném dodržování stanovených postupů. Každý učitel si může zvolit, zda si přípravu obmění dle svých představ, nebo zda ji zachová přesně tak, jak je námi zpracována.

Důležité je pro nás nejen to, aby zhotovené výukové materiály učiteli usnadnily přípravu na hodinu, ale především, aby mu pomohly vést žáky k pochopení a správnému uplatňování multikulturních zásad.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

13.1 Primární literatura

CIMICKÝ, Jan. *Vrch čajové konvice*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2006. 251 s.
ISBN 80-204-1342-1.

BLÁHOVÁ-ŠTOVÍČKOVÁ, Milada; Lenka HOLUBOVÁ-MIKOLÁŠKOVÁ, Lubica
OBUCHOVÁ a Dana ŠTOVÍČKOVÁ. *Čínské pohádky*. Vyd. v této úpravě 1. Praha:
Brio, 2007. 541 s. ISBN 978-80-86113-89-0.

OLIVOVÁ, Lucie. *Čínské pohádky*. 1. vyd. Praha: Vltavín, 2007. 135 s.
ISBN 978-80-86587-25-8.

13.2 Sekundární literatura

BATEMAN, Graham. *Zeměpis světa: encyklopedie: (přehled všech států a závislých
území: příroda, dějiny, politika, hospodářství)*. Praha: Columbus, 1995. 512 s.
ISBN 80-7176-022-6.

BÍLEK, Petr. Interpretace. In MÜLLER, Richard a Pavel ŠIDÁK. *Slovník novější
literární teorie: glosář pojmů*. 1 vyd. Praha: Academia, 2012. 699 s.
ISBN 978-80-200-2048-2.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme
jiné národy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 167 s. ISBN 978-80-7367-238-6.

EBERHARD, Wolfram. *Lexikon čínských symbolů: obrázková řeč Číny*. 1. vyd. Praha:
Volvox Globator, 2001. 292 s. Symboly; sv. 2. ISBN 80-7207-401-6.

GAUDORE, Pavel. *Řecké báje*. 1. vyd. Praha: Aventinum, 1998. 224 s.
ISBN 80-7151-075-0.

HÁDKOVÁ, Marie a Václav JINDRÁČEK. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. 142 s. ISBN 978-80-7414-469-1.

HRDLIČKOVÁ, Věna, ed. *Moudrost staré Číny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 151 s. ISBN 80-7178-651-9.

CHALOUPKA, Otakar. 1. vyd. *Příruční slovník české literatury: od počátků do současnosti*. Brno: Centa, 2005. 1116 s. ISBN 80-86785-03-3.

KOČÍ, Antonín et al. *Universum: všeobecná encyklopedie A-F*. Praha: Odeon, 2002. ISBN 80-207-1114-7.

KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. 879 s. ISBN 978-80-200-1415-3.

KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 136 s. ISBN 978-80-244-4412-3.

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

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

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 265 s. ISBN 978-80-7043-891-6.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): z praxe pro praxi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 165 s. ISBN 80-7290-160-5.

OLIVOVÁ, Lucie, ed. *Klenoty čínské literatury*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 269 s. ISBN 80-7367-153-0.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. Role učitele ve výchově k multikulturalitě, toleranci a odpovědnosti. In: HRACHOVCOVÁ, Marie, Miroslav DOPITA a Pavel ZÍVALÍK. *Multikulturalita, tolerance a odpovědnost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. 190 s. ISBN 80-244-0110-X.

PREISSOVÁ, Andrea; Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠUBRTOVÁ, Milena et al. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež. II., Čeští spisovatelé*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012. 465 s. ISBN 978-80-7277-506-4.

13.2.1 Elektronické zdroje

Buddha. *Internetová jazyková příručka* [online]. [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=buddha>

Buddhismus. *Buddhismus* [online]. [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://www.buddhismus.cz/>

BERÁNKOVÁ, Kamila a Eva MRÁZOVÁ. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu)* [CD]. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008 [cit. 2015-12-03].

Cours de chinois leçon 2: écriture. *Chine-culture* [online]. 2016 [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://www.chine-culture.com/chinois/cours-de-chinois-2-ecriture.php>

Čína ruší politiku jednoho dítěte, rodiny budou mít nově povoleny dvě. *Český rozhlas* [online]. 2015 [cit. 2016-03-05].

Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/zpravy/asieaustralie/zprava/cina-rusi-politiku-jednoho-ditete-rodiny-budou-mit-nove-povoleny-dve--1548641>

Čínská kaligrafie. *Kaligrafie* [online]. 2012 [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://www.kaligrafie.cz/cinska-kaligrafie>

Čínské znaky. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2016 [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8C%C3%ADnsk%C3%A9_znaky

Další čínské omalovánky. *Nápady do školky: Nápady nejen pro Montessori školky* [online]. [cit. 2016-06-02]. Dostupné z:

<http://napadydoskolky.blogspot.com/2013/06/dalsi-cinske-omalovanky.html>

Doc. Lucie Olivová, MA, Ph.D., DSc. *Masarykova univerzita: Filosofická fakulta* [online]. [cit. 2016-02-29]. Dostupné z:

<https://www.muni.cz/phil/people/233805?lang=cs>

E-U-R. *Kreativní učení* [online]. 2016 [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://kreativni-uceni.cz/post/137577569407/15-e-u-r>

Filozofie a vaření. *Čínské recepty* [online]. 2010 [cit. 2016-02-28].

Dostupné z: <http://cinskerecepty.cz/cs/filozofie-a-vareni>

GOŠOVÁ, Eva. EUR. In: *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-06-01].

Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R

Grand Buddha. *Lonely planet* [online]. [cit. 2016-05-28].

Dostupné z:

<https://www.lonelyplanet.com/china/sichuan/leshan/sights/other/grand-buddha>

GUOFANG, Wan. Teching and Tolerance in the Classroom: A Thematik Storybook Approach Education. In BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZOVÁ Eva. *Každý je důležitý - vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu)* [CD]. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008 [cit. 2015-12-03],

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické myšlení* [online]. [cit. 2016-06-14]. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

HOMOLOVÁ, Kateřina. TÉMA: *Pubescentní čtenář - jeho výzkum a modelování. Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2009, 61(10) [cit. 2016-02-20].

Dostupné z:

<http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/tema-pubescentni-ctenar-jeho-vyzkum-a-modelovani-62-493.htm>

China population: (live). *Worldometers* [online]. [cit. 2016-02-22].

Dostupné z: <http://www.worldometers.info/world-population/china-population/>

Jan Cimický. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. 2007 [cit. 2016-02-29].

Dostupné z:

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1213&hl=Cimick%C3%BD+>

JAIŠIČKOVÁ Andrea a Kateřina SZOKALOVÁ. „Typologická klasifikace.“ *Encyklopedie lingvistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [online]. 2014 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z:

[http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Klasifikace_jazyk%C5%AF_\(typologick%C3%A1\)](http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Klasifikace_jazyk%C5%AF_(typologick%C3%A1))

JERÁBEK, Jaroslav et al. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013, [cit. 2015- 11-21].

Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

KUDLOVÁ, Klára; Jan Novotný. Jan Cimický. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. 2007 [cit. 2016-02-29]. Dostupné z:

<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1213&hl=Cimick%C3%BD+>

KUSÁ, Jana. Multikulturní tematika ve vybraných knihách pro děti a mládež. In: *Konference čeština - jazyk slovanský* [online]. 2010 [cit. 2016-02-22]. Dostupné z:

<http://konference.osu.cz/cestina/dok/2010/kusa-jana.pdf>,

Lucie Olivová: autor. *Databáze knih: Váš knižní svět* [online]. [cit. 2016-02-29].

Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/autori/lucie-olivova-28878>

Nejkrásnější české knihy roku 2007. *Památník národního písemnictví* [online].

[cit. 2016-02-29]. Dostupné z:

<http://www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/2347-2007/>.

O NČKR. *Památník národního písemnictví* [online]. [cit. 2016-02-29].

Dostupné z: <http://www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/o-nckr/>.

PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Multikulturní výchova v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2016-06-21]. ISBN 978-80-87000-76-2.

Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29305&view=4021>

PÁLENÍKOVÁ, Radka. Čínské pohádky: místo vlka tygr. *Alik: dětský internet* [online]. 2007 [cit. 2016-02-29].

Dostupné z:

http://alík.idnes.cz/cinske-pohadky-misto-vlka-tygr-dzw-/alík-alikoviny.asp?c=A070924_mistov_al

PRÁZOVÁ, Irena. Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství. *Ikaros* [online], 2014, ročník 18, číslo 3, [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/14207>.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2004 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

PÝCHA, Filip. Čínština: základní informace. *Čínština* [online]. [cit. 2016-02-28].

Dostupné z: <http://www.cinstina.345.cz/index.php>

ROMOVÁ, Kristýna. Jak nezabloudit. *Matematika-jinak* [online]. 2014 [cit. 2016-06-17]. Dostupné z: <http://matematika-jinak.webnode.cz/jak-nezabloudit/>

RUTOVÁ, Nina. Myšlenková (mentální) mapa. *Respekt nebolí* [online].

[cit. 2016-06-14]. Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/myslenkova-mentalni-mapa>

RUTOVÁ, Nina. Pětílístek. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

RUTOVÁ, Nina. Proč právě metody kritického myšlení a fáze E-U-R? *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14]. Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>

RUTOVÁ, Nina. Řízené čtení. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>

RUTOVÁ, Nina. T-graf (vnitřní dialog a příprava k diskusi). *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/t-graf-vnitri-dialog-a-priprava-k-diskusi>

RUTOVÁ, Nina. Volné psaní. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

SÁRKÖZI, Radek. Moderní vyučovací metody – 1. díl – Brainstorming a jeho variace (aktualizováno). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2011 [cit. 2016-06-14]. Dostupné z:

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>

Si Ťin-pching. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2016-02-22].

Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Si_%C5%A4in-pching

SPÁČILOVÁ, Lenka. *Čínské pohádky: komentovaný soupis českých překladů a klasifikace námětů* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2016-03-05].

Dostupné z: <http://theses.cz/id/eh0z8b/00097595-451469424.pdf>

Vějíř. *Internetový časopis Oko* [online]. [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <http://oko.yin.cz/31/vejir/>

Vějíř. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2015 [cit. 2016-05-28].

Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C4%9Bj%C3%AD%C5%99>

ZELENDÁ, Jiří. Jak moderně učit multikulturní výchovu? *Multipolis: Přemýšlíme o lidech* [online].

2010 [cit. 2015-11-29].

Dostupné z: http://www.multipolis.cz/jak_moderne_ucit_multikulturni_vychovu.aspx

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-06-14].

Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>