

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jiřina Skočíková

Poezie jako součást literární výchovy

– kvalitativní analýza vztahu žáků 2. stupně ZŠ k čítankovým textům

Olomouc 2019

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze za pomoci uvedených literárních pramenů a zdrojů.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování patří doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za laskavé odborné vedení mé diplomové práce. Dále bych na tomto místě ráda poděkovala MUDr. Martinu Kaliskému, prim. MUDr. Radku Chvátalovi, MUDr. Markétě Bednaříkové a dalšímu personálu onkologického oddělení nemocnice ve Znojmě a onkologické ambulance Fakultní nemocnice v Brně, kteří mi v době psaní této diplomové práce pomohli zvládnout těžké onemocnění. Bez jejich odborné péče by tato práce nebyla nikdy dokončena.

Myšlenky běží cestičkou klikatou

z písmen jsou slova

pak věta za větou

(Jiřina Skočíková – 2018)

Obsah

Úvod	6
ČÁST TEORETICKÁ	8
1 UMĚLECKÝ TEXT JAKO SOUČÁST LITERATURY	9
1.1 Poezie	10
1.1.1 Lyrická poezie a její příznačnost	11
2 UMĚLECKÝ TEXT JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE	13
2.1 Typologie recipientů uměleckého textu	14
3 DĚTSKÝ ČTENÁŘ	15
3.1 Literatura pro děti mládež	16
3.1.1 Funkce literatury pro děti a mládež	17
4 PROMĚNY POEZIE PRO DĚTI A MLÁDEŽ	19
4.1 Emocionální aspekt poezie pro děti a mládež	23
5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	24
5.1 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání	24
5.1.1 Ukotvení literární výchovy v konkrétním školním vzdělávacím programu ..	25
5.2 Literární výchova a klíčové kompetence	26
6 POEZIE JAKO SOUČÁST LITERÁRNÍ VÝCHOVY	28
6.1 Poezie a učitel	30
7 MOŽNOSTI PRÁCE S POEZIÍ V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY	31
7.1 Tvořivost, tvůrčí činnost a tvůrčí zkušenost	31
7.2 Poezie hrou	32
7.2.1 Literární projekt – poezie v nás	33
ČÁST PRAKTICKÁ	39
8 FORMÁLNÍ STRÁNKA VÝZKUMU	40
8.1 Obsahová stránka pracovních listů	40
8.1.1 Výběr básnických textů	41
9 ODPOVĚDI ŽÁKŮ – PRVNÍ ČÁST PRACOVNÍCH LISTŮ	42
9.1 VYBRANÉ ODPOVĚDI ŽÁKŮ – DRUHÁ ČÁST PRACOVNÍCH LISTŮ	60
Závěr	77
Summary	79
ZDROJE	83
Přílohy	86

Úvod

Jak již naznačuje samotný název, je cílem obsahu této diplomové práce s titulem *Poezie jako součást literární výchovy - kvalitativní analýza vztahu žáků druhého stupně základní školy k čítankovým textům*, zhodnocení kvality vnímání básnických textů, které jsou součástí čítanek určených pro druhý stupeň základních škol, a vztahu k nim u vybraného vzorku žáků.

Výzkum byl realizován u žáků osmého a devátého ročníku běžné základní školy, kteří v rámci literární výchovy pracovali s čítankami pro základní školy a víceletá gymnázia. V obou ročnících byly v době prováděného výzkumu využívány čítanky z nakladatelství Fraus.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou, v nichž jsou jednotlivá témata systematicky členěna do kapitol a podkapitol. Teoretická část si mimo jiné klade za cíl seznámit čtenáře s pojetím uměleckého textu v kontextu literatury a nastínit mu představu toho, co znamená literatura jako celek. Pozornost dále obrací k charakteristice poezie a samostatná podkapitola je věnována přímo poezii lyrické, která byla upřednostněna při tomto výzkumu. Na první kapitolu navazuje problematika uměleckého textu jako prostředku komunikace a představení typologie jeho příjemce. V tomto bodě je prezentováno několik typů dle osobnostních charakteristik ve vztahu k estetickému vnímání uměleckého produktu.

Otázka dětského čtenářství, formování vztahu dítěte k četbě a náhled do specifik čtenářství období pubescence jsou primárními tématy třetí kapitoly, která se však ve svých podkapitolách věnuje také seznámení s pojetím literatury pro děti a mládež a zamýšlí se nad funkcemi takto orientované literární tvorby.

Samostatná kapitola je určena poezii pro děti a mládež, jejím proměnám v průběhu času, kdy se alespoň částečně pokouší zmapovat postupný vývoj básnické tvorby určené dětskému čtenáři a ve své podkapitole zpracovává téma emocionálního aspektu poezie pro děti a mládež.

Další část obrací pozornost ke vzdělávání, a to konkrétně k literární výchově a jejímu nezastupitelnému místu v rámci školního vzdělávacího a výchovného procesu. Nutnou součástí tohoto celku je také představení kurikulárních dokumentů, v nichž je předmět literární výchovy legislativně ukotven. Zastoupení poezie v hodinách literární výchovy je

věnována navazující kapitola. Zde se věnujeme čítankám jako stěžejním pomůckám pro práci s literárními texty, a to konkrétně publikacím, z nichž byly vybrány básnické texty pro kvalitativní analýzu, jež je předmětem tohoto výzkumu, a které jsou běžně využívány žáky, kteří se výzkumu zúčastnili. Závěrem této kapitoly je část reflektující místo učitele při práci s poezií.

Jaké jsou možnosti práce s poezií v hodinách literární výchovy, je problematika, které se věnuje sedmá kapitola. V jedné ze svých podkapitol vysvětluje, co se skrývá pod pojmy tvořivost, tvůrčí činnost nebo tvůrčí zkušenost a jak lze chápat poezii, co by hru, se snažíme nastínit v podkapitole další. Následně je představen literární projekt *Poezie v nás*, který je využitelný v předmětu literární výchovy a jehož hlavním cílem je podnítit zájem žáků o poezii a případně o samostatnou básnickou tvorbu.

Praktická část našeho výzkumu je uvedena seznámením veřejnosti s jeho formální stránkou a podobou. Kromě formulování cíle, včetně předmětu i subjektu výzkumu, jeho formy a nástroje, prostřednictvím něhož byl realizován, je v úvodu praktické části důležitým bodem také argumentace výběru básnických textů využitých pro účely zkoumané kvalitativní analýzy.

K realizaci výzkumu byly vytvořeny pracovní listy, které jsou rozděleny na dvě části, z čehož část první je společná oběma testovaným ročníkům a část druhá se liší výběrem básní, avšak otázky a úkoly k básním se vztahující jsou opět pro oba ročníky totožné. Po formálním úvodu se již dostáváme k samotnému výzkumu a tato práce prostřednictvím dvou tabulek nejprve kompletuje a informuje o povaze odpovědí žáků na otázky první části pracovního listu. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou následně společně s doprovodnými komentáři znázorněny graficky. Kvalitativní analýza žákovské práce s básnickými texty je obsažena v dalším oddílu praktické části. Reflektující analýze předchází citace konkrétních odpovědí některých respondentů.

ČÁST TEORETICKÁ

1 UMĚLECKÝ TEXT JAKO SOUČÁST LITERATURY

Nedílnou součástí veškeré literární tvorby jsou texty umělecké povahy, jejichž důležitou funkcí je vedle složky komunikační také složka estetická. Literatura pojatá v celé své komplexnosti není samostatně segregovanou oblastí, jež by se izolovala od ostatních sfér lidského života. Pokud je na literaturu nahlíženo v širokém slova smyslu jako na soubor veškerých písemných záznamů člověka, pak skrze literaturu dostávají prostor mnohé další roviny lidské činnosti. K tomuto uvádí Vlašín (1984, s. 207): „*Soubor veškerých písemných záznamů jazykových projevů určitého národa, epochy nebo celého lidstva, zahrnující nejrůznější obory lidské aktivity – vědu, techniku, umění, náboženství, politiku, právo.*“

Celek literatury se člení na dvě základní roviny. Nejprve jsou zde literární texty, jejichž primární funkcí je předávání věcných informací. Stávají se doplněním různých specificky zaměřených oblastí vědeckého, právního, administrativního či publicistického charakteru. (Žilka, 1984, s. 9). Na straně druhé se nachází literatura umělecká, jejímž dominujícím cílem je estetický prožitek adresáta, tedy čtenáře. Tato diferenciací však není zcela striktně rozdělena, naopak se mezi oběma výše uvedenými rovinami nachází oblast literatury, kterou lze chápat jako určité pomezí, v němž dochází k prolínání specifík obou hlavních rovin. Jedná se o literární žánry kombinující v sobě jak funkci informativní, tak snahu o umělecké ztvárnění obsahu či formy. Žilka (1984, s. 9) blíže specifikuje: „*Vychádzali sice z faktov a hodnověrných údajov, no mnohými vlastnosťmi pripomínali umeleckú literaturu – subjektívnosť, expresívnosť, používanie trópov a figúr, obrazotvornosť, prvky fikcie apod.*“ Řadu těchto pomezích žánrů nacházíme v publicistickém stylu. Jedná se například o fejeton, glosu, reportáž a další.

Umělecký text v sobě nese potřebu působit na citové vnímání člověka. V duchu této snahy je tvorba textu uměleckého charakteru záležitostí, která vyžaduje pozornost autora zaměřenou na celou řadu prvků, na nichž stojí výsledek jeho snah. Důležitou roli hraje volba tématu, stylových prostředků, komunikační aspekt a samozřejmě se zároveň uplatňuje i vlastní subjektivita autora, která vychází jednak z jeho osobnostních charakteristik, jednak ze zkušeností získaných životními prožitky.

Vývojem prošel i samotný pojem *literatura umělecká*. Chápání umění v literatuře se v průběhu času proměňovalo od antického pojetí, pro které byla umělecká literatura

ekvivalentem *poiésis*, přes renesanční *litterae humaniores* či *belles lettres* (beletrie), pojem charakteristický pro francouzské prostředí (Vlašín, 1984, s. 208), až po současné vymezení *umělecká* či *krásná literatura*.

Veškeré literární texty existují v určitém typu kontextu. Jedná se minimálně o kontext věcný, kdy je cílem psaného textu přinášet konkrétní informace a tento cíl stojí nad estetickou stránkou, která se však naopak akcentuje u textů uměleckých. Krásná literatura samozřejmě také přináší určitou informaci, čímž se přibližuje literatuře věcné, avšak informativní složka se včleňuje do literárního kontextu, který se u beletrie opírá o umělecké prvky. Každé jednotlivé dílo uměleckého charakteru je vnímáno také na pozadí jiných beletristických děl a směřuje tím do kontextu literární struktury. Umělecký text přináší prolnutí fikce a non-fikce, odráží reálný svět a zároveň se sám stává jeho obrazem začleňujícím se do literatury jako celku. (Hrabák, 1977, s. 25 - 26) Mnohá díla krásné literatury bychom mohli vnímat také jako zrcadlo dobového kontextu, v němž se odráží nejenom subjektivita autora, ale i jisté specifické rysy určitého období.

1.1 Poezie

Básnická tvorba je nedílnou součástí umělecké literatury a umění vůbec. Původní koncept poezie, jenž se ustálil v období antiky, v sobě zahrnoval uměleckou literární tvorbu jako celek. Poezie se tedy stala jakýmsi zastřešujícím označením pro lyriku, epiku i drama.

S postupnou diferenciací umělecké literatury, kdy próza v kontextu umění získávala na významu, docházelo i k posunu ve vymezení pojmu *poezie*. Próza s poezií se začaly samostatně vyhraňovat a začínaly být chápány jako vzájemný protipól. Pojetí poezie však během vývoje lidských dějin procházelo proměnami. V období romantismu byla jako žánr poezie vnímána například i pohádka, která se v současné době řadí k žánrům prózy. Také existence veršovaných děl prozaických může komplikovat snahu o vymezení poezie, snahu o nalezení určitého vymežujícího základu. (Vlašín, 1984, s. 279, 280)

K základním specifickým poezie patří skutečnost, kterou Vlašín (1984, s. 280) vystihuje takto: „*Rytmičká organizace jazykového materiálu není jen vlastností vnějškovou, ale vystihuje i širší souvislosti – historické a funkční. Rytmičká organizace a s ní spjatý hudební doprovod jsou totiž průvodním charakteristickým znakem nejstarších projevů*

slovesné tvorby. [...] *Verš tedy postihuje poezii jako slovesnou tvorbu, která je zdrojem umělecké literatury vůbec a vyvinula se z těsného sepětí s kultickými a náboženskými obřady, zpěvem, hudbou, tancem a pracovními úkony.*“

1.1.1 Lyrická poezie a její příznačnost

Dominujícím prvkem v lyrické poezii je subjekt autora, jenž se stává nositelem tématu, stává se prostředkem koherence vlastního obsahu básně, tedy on sám se stává pojítkem jednotlivých motivů. Na rozdíl od vypravěče, případně lyrického subjektu, tvorby epické se lyrický subjekt staví do popředí. Přesto se však může subjektivita lyriky ukrýt do podoby objektivního vyjádření autora, pokud zvolí vyprávěcí způsob ve třetí osobě. (Hrabák, s. 263)

K základním specifikům lyriky patří ztotožnění se autora s lyrickým subjektem a k obracení se do jeho vnitřního světa. Velmi výstižně se k tomuto bodu vyjadřuje Vala (2011, s. 29): *„Převažujícím médiem vztahu lyrického subjektu k prostředí je vnitřní stav, sdělovaný pomocí jazyka. [...] Čtenářský zážitek vzniká vnitřním ztotožněním se se situací lyrického subjektu.“*

Také příznak času hraje v lyrické poezii jinou roli, než jak je tomu v epice, v níž je základní složkou dějovost. Epika si zakládá na zachycení následnosti situací v proudu času. Pro lyriku je naopak příznačná atemporálnost, jež lyrickou situaci vymezuje mimo čas a vyzdvihuje konkrétnost okamžiku prožitku, jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Lyrická situace je ztvárněna jako simultánní. (Hrabák, 1977, s. 264 - 265)

Typickou výrazovou formou lyrické poezie je verš, který zajišťuje rytmickou segmentaci textu. V této rytmické organizaci se uplatňuje více prvků jazykových specifik. Jedná se o prvky fonologické, sylabické, tónické či časoměrné. Záznam veršů s sebou přináší i specifikum grafického ztvárnění básně. Většinou jsou jednotlivé verše řazeny pod sebe a dále je báseň strukturována do jednotlivých strof. Mohou se však vyskytovat i jiné alternativy grafického vyjádření, a to například v podobě kaligramů či jako básnické texty v próze. (Vlašín, s. 402) Prvkům lyriky se nevyhne ani řada epických textů. Vznikají tedy i žánry lyrickoepické, v nichž stojí dějová složka nad prezentací vnitřního prožitku

lyrického subjektu. K typickým lyrickeopickým žánrům řadíme například baladu, romanci či poému.

2 UMĚLECKÝ TEXT JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE

Stejně jako umění mnoha jiných forem, tak i umělecký text působí na osobnost člověka v celé její komplexnosti. Adresnost umění není směřována pouze ke kognitivním funkcím, rozumu, či naopak pouze k citovému prožívání. Do procesu vnímání uměleckého díla se zapojují všechny výše zmíněné složky lidské osobnosti, stejně jako se tyto složky podílejí na vnímání běžné reality. Avšak v kontextu umění a jeho konečné percepce lidským jedincem je akcentován další rozměr vnímání. Umělecké dílo působí na estetický prožitek vnímatele a stává se syntézou objektivní a subjektivní.

Umělecký text je produktem autora, jenž do něj vkládá vlastní záměr a vlastní poselství okolnímu světu. Avšak dešifrování tohoto poselství konkrétním jedincem je subjektivní záležitostí. Kulka (1991, s. 386) uvádí: „*Umělecké dílo vzniká s konečnou platností až v hlavě vnímatele, jenž musí uměleckému textu porozumět. V procesu čtení tohoto textu (jeho dekódování a interpretace) krystalizuje ve vědomí percipienta estetický předmět, tj. zmíněné dílo.*“ Konkrétně v poezii se tato subjektivita odráží významnou měrou, a to už pouze s ohledem na nutnost znalosti jazyka, kdy ač je tato podmínka splněna, stále zůstává široká škála subjektivních interferencí. (Müller -Freienfels, 1912, s. 71)

Podstatou uměleckého textu v kontextu komunikace je nutnost jeho interpretace. K pochopení jeho smyslu nestačí pouhé přečtení, ale jak uvádí Štochl (2005, s. 112): „*... text musí být vždy nějakým způsobem interpretován. Zatímco však čtení nemusí být vždy striktně metodicky koordinovanou aktivitou, u interpretace se předpokládá, že je určitým druhem intencionálně řízeného analytického čtení, směřujícího k výkladu smyslu literárního díla.*“ Na interpretaci uměleckého textu je však nutno nahlížet jako na mnohotvárnost, která je závislá na disproporcích osobnostních charakteristik jednotlivých příjemců sdělení obsaženého v literárním díle.

Samotné vnímání uměleckého textu je procesem, který nikdy není definitivně ukončen. Charakter vnímání uměleckých artefaktů se proměňuje v závislosti na mnoha činitelích, ať již se jedná o okolnosti objektivní, nebo subjektivní. Tyto proměnné ovlivňují následné dekódování, interpretaci a konečný estetický prožitek. V neposlední řadě podmiňuje proces komunikace mezi autorem a recipientem uměleckého textu i typ estetického vnímání.

2.1 Typologie recipientů uměleckého textu

Estetické vnímání každého člověka je ovlivněno více složkami. Důležitou roli hraje schopnost imaginace, myšlení, cit a mnoho dalších vrstev konkrétní lidské osobnosti, u které se kvalita estetického vnímání proměňuje a prohlubuje postupným zráním psychické i fyzické složky v průběhu času a významnou roli zde hrají i specifika subjektivních prožitků. První snahy o vytvoření typologie estetického vnímání na základě obecných i empirických poznatků byly učiněny již koncem devatenáctého století. Autoři těchto bádání vymezují typy estetického vnímání dle typizace charakteristik převládajících psychických funkcí.

Dosud stále aktuální typologii estetického vnímání vytvořil německý psycholog Richard Müller -Freienfels, kterou aplikoval jak na oblast umělecké tvorby samotné, tak na způsob estetického prožívání. (Kulka, 1991, s. 397)

Jednotlivé typy:

1. **Senzorický** – vnímání stojí primárně na smyslovém prožitku. Soustředěnost se zaměřuje hlavně na tvary, barvy, zvuk a potlačuje asociativní možnosti nabízející se konkrétním uměleckým dílem. Komunikační aspekt díla je u tohoto typu redukován na senzuaální zážitek.

2. **Motorický** – obecně zasahuje všechny typy umění, ale nejvíce se projevuje v hudbě. Na estetické objekty je reagováno prostřednictvím pohybu, a to včetně pohybových představ.

3. **Imaginativní** – umění podněcuje především fantazijní složku a estetické vnímání stojí na asociacích.

4. **Intelektuální** – estetický prožitek je zpracováván intelektem, je hledán smysl díla prostřednictvím rozboru vlastního prožívání. Případně se může zaměřovat na formální stránku uměleckého artefaktu více než na stránku obsahovou.

5. **Emocionální** – citové prožívání naprosto koresponduje s estetickým vnímáním. (Kulka, 1991, s. 397)

3 DĚTSKÝ ČTENÁŘ

Četba je jedinečným způsobem, jímž člověk vnímá literární dílo prostřednictvím psaného projevu. Jedná se o proces, v němž se text ve vědomí čtenáře konfrontuje s jeho zkušenostmi a s jeho neopakovatelnou osobitostí. Vlašín (1984, s. 63) jej dále charakterizuje následovně: „*Výsledek tohoto procesu bývá označován jako dotváření díla čtenářem, jeho konkretizace. Podle míry tohoto dotváření hovoří se někdy o aktivním a pasivním čtení.*“

Vztah dítěte k četbě vzniká a formuje se již v období před samotnou dovedností četby. Již v raném dětství se dítě setkává se slovesnou tvorbou, přichází do kontaktu s literaturou prostřednictvím ilustrací, posloucháním předčítaného textu, prostřednictvím médií například při sledování pohádek a všechny tyto skutečnosti podněcují u budoucího dětského čtenáře schopnost obrazotvornosti a uvědomování si vlastní sounáležitosti se světem. V předškolním věku, tedy v období před počátkem čtenářství v pravém slova smyslu, vstřebává i postoje hodnoty vůči četbě a literatuře ze svého nejbližšího okolí. Rodina je významným stimulem pro formování zájmu o četbu. Společně strávený čas nad knihou, kdy je dítěti předčítáno, vyprávěno nebo se společně prohlíží ilustrace, upevňuje vzájemné vztahy a podporuje komunikaci mezi dítětem a rodičem.

Svá specifika dětského čtenářství přináší období pubescence. Tehdy se proměňuje pohled dítěte na skutečnost. Nazírání na realitu se stává racionálnější a systematictější, což se odráží i ve vztahu pubescenta k literatuře. Čtenářský postoj kolísá mezi emocionalitou a potřebou rozumového uchopení obsahu díla. Faktografická přesnost je pubescentním čtenářem citlivě vnímána, zároveň však paralelně s tímto dochází mnohdy k těsnému citovému ztotožnění se s hrdinou literárního díla, a to bez racionálního nadhledu. Chaloupka (1971, s. 15) k tomuto dualismu zmiňuje: „*Obě tyto tendence probíhají vedle sebe (i když rozumové postoje jsou navenek nápadnější) často velmi ostře a vyhraněně a obě ovlivňují kvantitativní vzrůst dětské četby proti období předchozímu.*“

Pro období pubescence je příznačná kvalitativní povaha zájmu čtenáře o četbu. Významně je upřednostňována próza nad poezií a vyhraněné preference jsou patrné i ve výběru námětových oblastí. Literární texty s výraznou dějovou gradací jsou pubescentním čtenářem přijímány s větším zájmem než díla s absencí dějovosti. Kvantitativní nárůst zájmu o četbu souvisí i s potřebou dítěte seberealizovat se a také s uvědomováním si vlastní

identity prostřednictvím představ, čehož se právě četba stává prostředkem. (Chaloupka, 1971, s. 16)

Literatura může pubescentnímu čtenáři sloužit i jako nástroj k hledání odpovědi na určitou situaci, novou životní zkušenost nebo problém, s nímž si mladý člověk neví rady. Toman (1999, s. 9) předkládá výpovědi dětských čtenářů: *„Četba mě učí, jak se mám chovat v různých situacích.- Četba mi dává nové zkušenosti, se kterými se v životě mockrát setkám. - Četba mi pomáhá vyrovnat se s životními problémy.“*

3.1 Literatura pro děti mládež

V současné době je literární tvorba, která je přímo určená nedospělému čtenáři, nedílnou a rovnocennou součástí české národní literatury. V dobách minulých tomu však nebylo stejně. Dětská literatura nevytvářela autonomní oblast, ale naopak zaujímal pouze okrajové místo v celku slovesného umění. Podmíněnost tohoto stavu vysvětluje Toman (1992, s. 42): *„Příčinou jejího nedůstojného a neutěšeného postavení byla především její nízká umělecká úroveň, přílišné a jednostranné zdůrazňování utilitární vzdělávací a výchovné intence, nezřídka spjaté s brakovou tvorbou a s komerčními, konzervativními a konvenčními autorskými přístupy. Tento stav přetrvával ještě v 19. století, kdy si literatura pro děti a mládež jako celek uchovávala didaktický a mravoučný charakter.“*

Oblast literatury pro děti mládež se v obecném kontextu obsahovém strukturuje do tří základních rovin. První z nich je folklórní slovesná tvorba, která může být považována za nejstarší zdroj, jímž se k dětskému adresátovi dostává výchovné působení s jistou akcentací estetické stránky. Žánrově bohatá lidová slovesnost byla předchůdcem autorské tvorby a vyzdvihována byla především v 19. století.

Druhou rovinou je autorská tvorba přímo zaměřená na dětského čtenáře, tvorba intencionální, v níž je autorem primárně vyzdvihován zřetel ke specifickým dětské osobnosti, k mentálním schopnostem dítěte podmíněných věkem, a jejíž snahou je rozvíjení osobnostních struktur mladého jedince.

Autorská literární tvorba původně určená dospělému čtenáři, později však začleněna do oblasti literatury pro děti a mládež, tvorba neintencionální, je třetí rovinou zmiňované

struktury. Toto začleňování bylo podmíněno vícero faktory. Některá díla mohla být svou tematikou a ztvárněním přívětivá dětskému čtenáři, korespondovala s jeho potřebou určitého prožitku, např. dobrodružná tematika. Jiná literární díla byla přizpůsobena pro nedospělého recipienta, kdy se s touto praxí setkáváme například v čítankových textech určených pro druhý stupeň základních škol. (Toman, 1992, s. 49)

Také žánrově je dětská literatura bohatě zastoupena. V průběhu ontogeneze dětské osobnosti dochází u dětského čtenáře k proměnám žánrových preferencí. Nejranější období se vyznačuje oblíbeností pohádkových příběhů s antropomorfizovanými zvířecími hrdiny, například Ferdou Mravencem či postavou Krtečka. Oblíbenosti se v tomto období těší také dětské hrdinové, kouzla a přírodní motivy. O něco málo později, kolem osmého až devátého roku věku, se k oblíbenosti pohádek přidává žánr dobrodružný a po desátém roku pomalu dochází k diferenciaci žánrových preferencí na základě pohlaví. Dívčím se stává blízká próza s dívčí hrdinkou a vztahovou tematikou, chlapci tíhnou spíše k próze dobrodružného charakteru. (Toman, 1999, s.10)

3.1.1 Funkce literatury pro děti a mládež

Svou podstatou plní literatura pro děti a mládež stejné funkce jako literatura určená dospělým čtenářům. Poskytuje informace a nová poznání, případně rozšiřuje již poznané. Formuje osobnost dítěte, pomáhá vychovávat a nemalou měrou přispívá k osvojování určitých hodnot a k orientaci ve světě vůbec. V neposlední míře poskytuje možnost rozvíjení estetického vnímání a imaginace.

Literatura pro děti a mládež je jedním ze stavebních kamenů, na nichž stojí základ pro rozvíjení pozitivního vztahu jedince k literatuře jako takové. Podporuje nejenom samotnou dovednost čtení, ale také umění orientace v písemných textech, uchopení a následné využití informací v textu obsažených. (Wildová, 2004, s. 38). Čtenářská gramotnost, k níž je dítě vedeno po celou dobu školní docházky, vyústí v ideálním případě v gramotnost funkční potřebnou i v dalších etapách života.

Literatura jako celek dnes soupeří s prudkým nárůstem a rozvojem moderních informačních technologií, což ve svém důsledku znamená také potřebu zvýšené úrovně čtenářské gramotnosti. (Wildová, 2004, s. 38). Zároveň se však neliterární média stávají

čtbě, nejenom u dětí, těžkým konkurentem. Počítač a televize nahrazují knihu, jsou pro dítě atraktivnějším zprostředkovatelem zábavy ve volném čase a dochází k degradaci vlastní invence. K problematice dětského čtenáře a sledování televize se Toman (1999, s. 18) vyjadřuje takto: *„Zatímco dětský čtenář vyvíjí při osvojování literárního textu psychické úsilí, jelikož musí proměnit jeho informace ve vlastní představy, televize servíruje svému dětskému vnímateli již hotové a jednoznačné obrazy. Televizní diváctví je tedy recepčně jednodušší. Navíc potlačuje představivost a fantazii dítěte.“*

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že dětská četba podporuje aktivní přístup k interpretaci obsahu, podněcuje schopnost nalézat vzájemné souvislosti a otevírá prostor pro subjektivní hodnocení získaných informací.

4 PROMĚNY POEZIE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Vedle prozaických příběhů a pohádek patří poezie k základním druhům literatury pro děti a mládež. Stejně jako próza, tak je i poezie zastoupena řadou různých žánrů a objevuje se nejenom jako intencionální tvorba autorská, ale své místo má také v tvorbě folklórní.

Folklórní poezie byla úzce spjata s prvky hudebními a dramatickými a její určitá část vznikala jako tvorba neintencionální. Přesto se postupem času stala vyhledávaným prostředkem výchovy a zábavy právě pro děti. Do této kategorie řadíme například lidové písně, které byly dětem blízké akcentovanou rytmikou a zvukomalebností, stejně jako motivy dotýkajícími se běžného života a prostředí, v němž dítě vyrůstalo. V životě dítěte hrály velkou roli křesťanské svátky, s nimiž byly spjaty například koledy – tedy určitý typ lidové písně.

K nejstarším projevům neintencionální slovesné tvorby patřila zaklínadla (zaříkadla). Již od nepaměti lidé inklinovali k víře v magičnost určitých slovesných formulí pronášených během nějakého obřadu, jejichž úkolem bylo zajistit člověku například zdraví, bohatou úrodu, lásku apod.

V rámci folkloru se děti setkávaly s pranostikami, které čerpaly ze zkušenosti s přírodními zákonitostmi ovlivňujícími zemědělské práce a úrodu. Z lidové zkušenosti a moudrosti vycházela také přísloví, která přinášela mravní ponaučení a tím získala i jistý formativní akcent.

Se záměrem výchovného působení na dítě a rozvoje jeho fyzických i psychických funkcí vznikala folklórní tvorba intencionální. Cíleně dětem mladšího věku byla určena lidová říkadla, charakteristická jednoduchostí rýmu a pravidelným rytmem. Právě rytmus je v říkadlech stěžejním prvkem a do jisté míry stojí nad samotným významem sdělení. Říkadla plní funkci didaktickou, kdy například pomáhají rozvíjet pohybovou koordinaci nebo mluvení dítěte. Pozitivně působí při nácviku správné výslovnosti a artikulace. (Toman, 1992, s. 57, 58).

Vedle lidové slovesnosti se objevuje poezie tzv. *umělá*. Jedná se o tvorbu autorskou, jejíž počátky lze spatřovat v období 15. století. Tato raná poezie měla především poučný charakter, sloužila k podpoře vzdělanosti a nevyhnula se náboženským motivům

a moralistní akcentaci. Primárně didakticko-výchovnou funkci si poezie uchovala až do konce 18. století. (Čeňková, 2006, s. 50)

Dle Tomana (1992, s. 61) také období národního obrození a 19. století kladlo u dětské poezie důraz na výchovný a moralistní charakter. Právě folklór, o němž je psáno výše, se stal této didakticky pojaté básnické tvorbě jistým protipólem. Toman také zmiňuje jméno Karla Aloise Vinařického jako průkopníka dětské umělecké intencionální tvorby.

Druhá polovina 19. století přinesla v kontextu literatury pro děti a mládež odborný zájem o osobnost dítěte a právě folklór se stal podnětným pro osobnosti, které stály za vznikem české moderní poezie pro děti. Uměleckou koncepci Josefa Václava Sládka, Josefa Kožiška či Karla Václava Ráise vystihuje ve své odborné publikaci Toman (1992, s. 61) následovně: *„Jejich básnická tvorba se vyznačovala tvůrčím využitím dětské lidové slovesnosti v oblasti žánrové, tematické a výrazové, prioritou estetické funkce a básnického obrazu, novým přístupem k dětskému adresátovi vycházejícím z důkladného poznání, pochopení a citlivého respektování jeho věkových a psychických předpokladů a zvláštností [...] Svou mimořádnou invenci tito autoři získali hlavně na základě studia a fundovaného využití slovesného folkloru, rodičovské zkušenosti, učitelské profese nebo aktualizovaných vzpomínek na vlastní dětství.“*

Dvacáté století se neslo v duchu významných proměn dětské poezie v meziválečném období. František Hrubín, řadící se ke sládkovské linii využívající dominantní říkadlovou formu, vycházel svou poetikou z folklórních žánrů a svou básnickou tvorbu věnovanou dětskému čtenáři orientoval buď směrem didaktickým, například ve sbírce *Říkejte si abecedu* z roku 1948, nebo se nechal inspirovat výtvarnou produkcí různých českých osobností, kupříkladu Josefem Ladou – *Ladův veselý přírodopis* z roku 1950. Blízká Hrubínově poetice se koncem čtyřicátých let a v letech padesátých stala tvorba Jana Čarka. (Čeňková, 2006, s. 59, 60)

K Hrubínově dětské básnické tvorbě se také vyjadřuje Toman (1992, s. 62) a zmiňuje skutečnost, že poetiku lidových říkadel a jejích variant naplnil aktuálním obsahem a došlo k jednomu z prvních splnutí autorova subjektu s vnitřním a vnějším světem dítěte.

Svět obklopující dítě se však se vzrůstající intenzitou proměňoval a stával se modernějším a techničtějším. Toto pozadí se stalo podnětným pro poezii nonsensové obraznosti

oslovující dětskou fantazii a intelekt nebývalou silou. Šedesátá léta 20. století se stala obdobím, kdy se v českém básnické tvorbě pro děti projevil také moderní nonsens. V jeho nové tváři sehrála svou roli poetika Nezvalova a Halasova, přesto však docházelo k inovačním postupům a nonsensová poezie v sobě odrážela soudobý moderní svět. Jako nejvýznamnější osobnosti, které stály za vznikem tohoto nového básnictví, předkládá Toman (1992, s. 62) autory Josefa Kainara a Zdeňka Kriebela.

Například Zdeněk Kriebel se v určité části své básnické tvorby pro děti nechával inspirovat přírodní lyrikou a žánry vycházejícími z lidové slovesnosti, tedy říkadly, popěvky či rozpočítadly. V šedesátých letech 20. století se však Kriebelova tvorba orientovala k nonsenosnému výrazu. Autor využíval fantazijní obraznosti, netradičních metafor, prozaizaci verše a také jisté hravosti příznačné právě pro nonsens. (Sieglová, 2011)

„Nač vlastně činžáky nosí anténu...

A to jen stojí stádo velkých jelenů

s parůžky antén v nočním nebi

a kde měštští ptáci hnízda mají ...?“

(Z.Kriebel - A pohádka o nebi po půlnoci)

Šedesátá léta přinesla sbírku *Big beat a aritmetika aneb Kostkovaný ideály* Mileny Lukešové, která se svým obsahem i hravým stylem, s nímž autorka vytvořila řadu vtipných veršů a slovních hříček, dotkla zájmu mladých čtenářů.

„Ty vodovky se dneska rozpíjejí

ó já

to okno možná ani není její

ó já

v chodníku dávno díra je

vystál jsem ji tu zíraje

na lampu

co se opíjí mlhou

ou ou

(M. Lukešová – Lampy v mlze)

V časném polistopadovém období nedocházelo v básnické tvorbě k žádným významným zvrátům a ke slovu se dostávaly spíše reedice děl klasických autorů. Značný prostor byl dán například Jiřímu Žáčkovi, který patřil, jak zmiňuje Toman (2000, s.6), k nejpobulárnějším autorům dětské poezie devadesátých let minulého století. Nelze však opomenout ani Josefa Bruknera, taktěž Toman (2000, s. 6), a jeho sbírku poetického průvodce výtvarnou tvorbou pod titulem *Pojďte s námi za obrazy aneb Malování zvířat* z roku 1995, jež koncepčně navazovala na starší dílo *Obrazárna* z roku 1982.

Poezii pro děti a mládež se v devadesátých letech nedostávalo zdaleka takového zájmu, jakým se mohla pyšnit tvorba prozaická. Počátek nového tisíciletí ovšem přinesl postupnou změnu dotýkající se zájmu o básnictví určeném dětskému čtenáři. Jsou patrné tendence o intencionálně laděnou tvorbu, v níž se nejedená o ojedinělé pokusy, ale o programové snahy obohatit dětskou kulturu kvalitní poezií, jak uvádí Pro vazník (2012) a dále se vyjadřuje k jednomu ze současných autorů dětské poezie akcentujících ve své básnické tvorbě ducha lyriky: „*Zajímavým rysem současné české poezie pro děti je cosi, co bychom mohli označit s trochou nadsázky jako návrat »čistokrevné« lyriky, ovšem s novými, v poezii pro děti zatím málo běžnými tóny.*“ Tímto avizovaným autorem je olomoucký rodák Radek Malý.

Maják je věž. A vlnobití

jí neublíží – je jak hrad.

V majáku sedí pán a svítí

na cestu lodím. Na návrat.

Přiliv a odliv Měsíc dělá,

když kolem Země uhání.

Na pláži leží lesklá těla -

medúzy, rybky, vorvani.

(R. Malý – Moře slané vody)

4.1 Emocionální aspekt poezie pro děti a mládež

Pro dětského recipienta je poezie přitažlivá především v předčtenářském období a v mladším školním věku, kdy je prožívání dítěte charakteristické svou bezprostřední emocionalitou a obrazným myšlením. Dítě v tomto období vnímá poezii hlavně skrze její rytmizaci a zvukomalebnost. Báseň se pro malého posluchače či čtenáře stává jedním z nástrojů poznávání světa, hry a fantazie.

Ve starším školním věku je poezie upozaděna a do popředí zájmu se dostávají spíše prozaické žánry. Přesto se však setkáváme se zájmem o veršovanou tvorbu, kdy se minimálně při hodinách literární výchovy dítě pokouší básni porozumět, pochopit její myšlenku a poselství a případně i číst „mezi řádky“.

Důležitým prvkem při recepci poezie jsou emoce. Emocionální prožitek, vyvolaný básní, nepřináší pouze určitý pocit „ted' a tady“, ale čtenáře zasahuje s nemalým přesahem nad aktuálně prožívaný okamžik. Prožitá emoce umožňuje dítěti uvědomění si vlastních duševních stavů, a navíc je přínosná i v procesu přijímání a následném zpracování básnického textu. V souvislosti se čtenářskou emocionalitou se Cibáková (2015) věnuje tématu tzv. *emocionální gramotnosti*. Dle slov Cibákové (2015) dochází při využívání zapamatované citové zkušenosti k posílení výše zmíněné emocionální gramotnosti, čímž je umožněna změna v recepci textu. Paměť čtenáře pracuje s emocemi a sílí jeho osobní zainteresovanost v díle. Prohlubuje se schopnost empatie nejenom vůči sobě, ale i směrem k rozpoznávání emocí u ostatních lidí.

V kontextu emocionální gramotnosti se poezie jeví jako jeden z možných prostředků, jehož prostřednictvím může být podporován komplexní rozvoj osobnosti dítěte, což má přesah jak mezipředmětový v rámci školní výuky, tak i praktický v běžném životě.

5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Literární výchova má významné postavení ve výchovně vzdělávacím procesu žáka základní školy a stojí po boku jazykové výchovy a komunikačně slohové výchovy. Cílů, kterých má být prostřednictvím literární výchovy dosaženo, je více a liší se dle stupně vzdělávání.

Předmět literární výchovy nabízí jedinečnou možnost pro aktivní přístup žáka, při němž se může uplatnit jeho tvůrčí potenciál a učitel je v tomto procesu jakýmsi průvodcem a případným rádcem. Zajímavě se k pojetí předmětu literární výchovy vyjadřuje Hník (2007), kdy je podle něj možné na tento předmět nahlížet buď jako na výuku, nebo jako na výchovu. Druhá z možností bude logicky podporovat vlastní kreativitu žáka, jeho tvořivost a tvůrčí myšlení, o čemž více v samostatné části dále.

Obsah vzdělávání, stejně jako očekávané výstupy vzdělávání, v oblasti literatury pro žáky druhého stupně základních škol je legislativně ukotven zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který byl novelizován v roce 2015 předpisem č. 82/2015 Sb.

Výše zmíněný Školský zákon zavedl Rámcově vzdělávací programy, které představují závazné kurikulární dokumenty na státní úrovni a jejichž úkolem je přesné formulování veškerých podmínek vymezujících náplň celkového vzdělávání na jednotlivých typech a stupních vzdělávacích systémů.

5.1 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcově vzdělávací program (dále RVP) vytváří obecně závazný rámec, dle kterého vznikají jednotlivé školní vzdělávací programy (dále ŠVP). ŠVP jsou v současné době povinným dokumentem pro každou školu a školské zařízení a formulují, mimo jiné, očekávané výstupy jednotlivých předmětů, což v obecné rovině předkládá právě RVP.

RVP pro základní vzdělávání (str. 24) ukládá v oblasti literární výchovy očekávané výstupy následného znění:

- „Žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.
- Žák rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.
- Žák formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo.
- Žák tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.
- Žák rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.
- Žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele.
- Žák uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře.
- Žák porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.
- Žák vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.“

5.1.1 Ukotvení literární výchovy v konkrétním školním vzdělávacím programu

ŠVP prezentuje profil konkrétní školy a také profil jejího absolventa. Řadí se mezi povinnou dokumentaci a jeho vytvoření, je tedy pro každou školu povinné. Tento dokument musí být přístupný veřejnosti a je kostrou vzdělávání na konkrétní škole. Vytvoření ŠVP je v kompetenci ředitele školy, musí však vycházet z celostátně závazného rámce, což jsou RVP.

Obsah vzdělávání každého předmětu je v ŠVP přehledně strukturován a také charakterizován. Předmět literární výchovy je součástí oblasti Jazyk a jazyková komunikace a jeho charakteristika v konkrétním ŠVP (ZŠ Smíškova – Tišnov, 2017, str. 99) zní takto: „V literární výchově směřuje výuka k tomu, aby se žáci, přiměřeně svému věku, naučili s porozuměním číst a interpretovat přístupné texty z literatury minulosti i současnosti a postupně si vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky, aby se seznámili s nejdůležitějšími literárními žánry a formami a dovedli rozlišovat hodnotnou

literaturu od literatury konzumní a manipulační a na základě četby a dalších činností se utvářel jejich čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu, divadlo a film.

Významnou funkcí literární výchovy je prostřednictvím četby podporovat emocionální zrání žáků a na příkladech jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí. Tím se jim otevírá i cesta k sebepoznání a k pozitivním životním motivacím.“ Ve zmiňovaném ŠVP není také zapomenuto na důležitost vedení žáků k rozvoji smyslu pro krásu jazykového výrazu a uměleckého obrazu skutečnosti.

5.1.1 Literární výchova a klíčové kompetence

Akademický slovník cizích slov (1998) vymezuje pojem *kompetence* například jako rozsah působnosti, souhrn povinností a oprávnění svěřených právní normou nebo jako příslušnost po odborné či věcné stránce. V kontextu vzdělávání se setkáváme s pojmem *klíčové kompetence*, které by měl absolvent školy získat. Jedná se tedy o určitý soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot ovlivňující osobnostní růst, čímž je odpovědný za kvalitu budoucího společenského uplatnění žáka.

ŠVP (ZŠ Smiškova – Tišnov, 2017, str. 100, 101) formuluje klíčové kompetence vztahující se k předmětu český jazyka a literatura. Jsou jimi:

- Kompetence k učení – žák vyhledává informace v učebních textech, ve slovnících a jazykových příručkách a efektivně je využívá v procesu učení, tvoření a v komunikaci.
- Kompetence k řešení problémů – žák rozpoznává a chápe problém a naplňuje způsob jeho řešení, k čemuž využívá svého úsudku, znalostí a zkušeností.
- Kompetence komunikativní – žák využívá znalosti o slovní zásobě, tvarosloví, skladbě, zvukové stránce jazyka, pravopisu a stylistiky ke kultivovanému vyjadřování ústní i písemnou formou a adekvátně vzhledem ke konkrétní komunikační situaci. Také rozumí různým typům záznamů a textu, včetně prostředků neverbální komunikace, kterých dokáže sám vhodně využívat. Uvědomuje si význam jazykové kultury v kontextu celkové kultury společnosti.

- Kompetence sociální a personální – žák se dorozumívá kultivovaně a volí jazykové prostředky vhodné pro danou komunikační situaci. Spolupracuje s ostatními a je zodpovědný za společnou práci. Naslouchá argumentům ostatních.
- Kompetence občanské – žák se zapojuje do kulturního dění a oceňuje kulturně-historické dědictví společnosti.
- Kompetence pracovní – žák dodržuje bezpečnost a ochranu zdraví při práci a učí se pracovat s názornými vyučovacími pomůckami.

6 POEZIE JAKO SOUČÁST LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Stěžejní pracovní pomůckou v hodinách literární výchovy jsou čítanky, kterých je dnes na českém trhu nemalé množství a výběr té konkrétní závisí v praxi většinou na volbě a domluvě samotných učitelů, kteří vyučují český jazyk na konkrétní škole. Čítanky jsou koncipovány pro jednotlivé ročníky jak základních škol, tak i škol středních. Na středních školách však již literární výchova jako samostatný předmět nefiguruje a pro vlastní kreativitu a vhodné aktivizační činnosti vtahující se k případné literární tvořivosti žáka není v hlavním vzdělávacím čase dostatek prostoru.

Výčet různých čítanek jednotlivých nakladatelství je v kontextu této práce zbytečný, a proto obraťme pozornost pouze ke dvěma, z jejichž obsahu vychází praktický výzkum, jenž je naopak pro tuto práci stěžejním. Jedná se o čítanky určené pro osmý a devátý ročník základních škol a pro víceletá gymnázia a byly vydány nakladatelstvím Fraus v roce 2006.

Stejně jako v každé jiné čítance, tak i zde je textová diferenciací uzpůsobena tak, aby měl žák možnost pracovat se všemi literárními druhy a jejich formami. Čítanky samotné jsou podpořeny audio nahrávkou a příručkou pro učitele.

Obsah prezentovaných čítanek je rozdělen do tematických celků, kdy každý z nich předkládá žákům jak texty prozaické, tak i poezii, a to vše v zastoupení autorů různých období a směrů. V závěru každého z tematických celků je připojeno několik otázek či úkolů, na nichž si žáci mají ověřit znalosti získané četbou čítankových textů nebo schopnost další činnosti navazující na hlavní myšlenku celku.

Přestože próze je v čítankách dán větší prostor, tak zastoupení poezie není vůbec zanedbatelné a v každém z celků je reprezentována několika texty. Žáci se tedy při práci s čítankou setkávají s poezií v poměrně velké míře. Pracují jak s poezií lyrickou, tak s poezií obsahující dějovou složku. Pro lepší představu si uveďme zastoupení poezie vždy po jednom z tematických celků čítanek pro osmý a pro devátý ročník.

V čítance pro osmý ročník je tematický celek s názvem *Sen, láska a smrt* představován touto poezií:

- Karel Jaromír Erben – *Zakletá dcera, Lilie, Svatební košile*

- Heinrich Heine – *Lorelei* (překlad František Hrubín)
- Johann Wolfgang Goethe – *Rybář* (překlad Otokar Fischer)
- František Ladislav Čelakovský – *Toman a lesní panna, Bohatýr Muromec, Pocestný, Český sedlák*
- John Keats – *La belle damesansmerci* (překlad Hana Žantovská)
- Edgar Allan Poe – *Annabel-Lee* (překlad Vítězslav Nezval), *Večernice*
- *Libušin soud* – Z Rukopisu zelenohorského, úryvky novočeské verze zlomku
- Karel Hynek Mácha – *Temná noci! Jasná noci!, Máj*
- Jiří Žáček – variace na Máchovu *Temnou noc, Jasnou noc*
- Janko Král' - *Zabitý*
- Victor Hugo – *Dítě* (překlad Petr Kopta)
- Alexandr Sergejevič Puškin – *Kdo vlny, kdo vás zastavil?* (překlad Emanuel Frynta)
- Jaroslav Seifert – *Píseň o Viktorce*
- Jan Neruda – *Balada stará – stará!, Kdysi a kdesi ...*
- František Halas - *Podobizna naší paní* (část)
- William Wordsworth – *Lucie* (překlad Jarmila Urbánková)
- Claire Gollová – *Mám strach, když spíš* (překlad Adolf Kroupa)

Na rozdíl od čítanky pro osmý ročník, je obsah čítanky pro ročník devátý členěn nejenom do tematických oddílů, ale autoři jsou zde rozděleni i dle uměleckých směrů a období. Takže například tematický celek *Symboly světa a duše* koresponduje s českým symbolismem a dekadencí a je představen následujícím výběrem poezie:

- Karel Hlaváček – *Hrál kdosi na hoboje, Byl deštivý soumrak*
- Jiří Karásek ze Lvovic – *Staré domy*

6.1 Poezie a učitel

V současnosti není žádným překvapením, že poezie není v kontextu literatury preferovanou formou. Nejen žáci samotní, ale i učitel může mít k básnickým textům přinejmenším ambivalentní postoj. Přesto je to právě poezie, která dává učiteli do rukou efektivní nástroj pro rozvoj tvořivosti svých žáků. Byť se práce s poezií v hodinách literární výchovy může zdát obtížná, a to nejen z důvodu obav nad porozuměním poetickému textu, ale i díky negativismu ze strany žáků, s nímž se ve většině případů k poezii staví, tak báseň může být i klíčem k zámku od pomyslných dveří, které jsou mezi žáky a učitelem. Je tedy především na učiteli, zda dokáže tyto dveře otevřít a přivede žáky k poznání, že poezie umí být i zábavná, umí odkrýt emoce, umí pohladit i zabolet a také dokáže přimět člověka k zamyšlení nad smyslem vlastního bytí. Že poezie vlastně může být křídly naší duše.

Učitel by neměl žáky stavět do pasivní role, ale naopak je při práci s poezií žádoucí respektovat subjektivitu interpretace žáka, přestože se s největší pravděpodobností bude lišit od interpretace učitele. Přesto je role učitele důležitá v okamžicích, kdy například neznalost určitých výrazů, obtížná syntaktická skladba či pro žáka neznámý kulturní a historický kontext díla brání tomu, aby byl žák vůbec schopen nějaké vlastní interpretace. (Vala, 2011, s. 37)

Při práci s básní má učitel za cíl především vzbudit u žáka zájem a jak zmiňuje Vala (2011, s. 38): „... ukázat studentům, že při četbě se stávají spoluvůrci básně, a naučit je mít k textu takový postoj, který by umožnil reflexi nad jejich osobními zkušenostmi.“

Pasivita žáků a aktivita orientovaná primárně na učitele však není kamenem úrazu pouze při interpretaci určitého básnického textu. Snaha učitele by měla být zacílena na celkově aktivní postoj žáka k literatuře, k samostatné žakovské tvorbě a v ideálním případě k vyhledávání textů samotnými žáky z jejich vlastní iniciativy a mimo prostředí školy, tedy v jejich mimoškolním životě.

7 MOŽNOSTI PRÁCE S POEZIÍ V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Nahlédneme-li do vzdělávacích dokumentů, které vymezují cíle a obsah vzdělávání na druhém stupni základních škol, uvidíme, že je zde obsažen požadavek nejen na znalosti základů literární teorie a schopnost jejich následného využití při práci s literaturou nebo na orientaci v jednotlivých etapách české i světové literatury, ale důraz je kladen také na tvořivou činnost odvíjející se od práce s literárním textem.

Na druhou stranu nejsou to primárně vzdělávací dokumenty, které by zaručovaly kvalitu předmětu literární výchovy. S tímto poznatkem přichází Hník (2007, s. 50): „*V osnovách má být jakási záruka koncepce předmětu jak pro učitele, tak pro veřejnost; jsou to ale jen dokumenty. Není až tak důležité, do jaké míry se samy vyslovují o tvořivosti či jen explicitně uvádějí pojem tvořivost či v jakém kontextu; praxe jasně ukazuje, že konkrétní podobu hodiny literární výchovy dává až učitel.*“ Kurikulární dokument tedy skloňuje termín *tvořivost* mnoha pády, ovšem uvést jej do praxe a dát mu punc kvality, to jsou výzvy především pro učitele.

7.1 Tvořivost, tvůrčí činnost a tvůrčí zkušenost

Potřeba tvořit provází člověka od nepaměti a nebýt jí, nebyli bychom takovými, jakými jsme dnes. Celý život lidské bytosti je vlastně jakýmsi procesem tvoření, jehož prostřednictvím formuje svět vnější i svůj vnitřní. Tvoříme hodnoty, tvoříme kulturu, tvoříme vztahy k okolí i k sobě samým, tvoříme si své místo pod sluncem.

Jak bychom mohli definovat pojem tvořivost? Tvořivost, čili kreativita, je jev, na nějž můžeme, jak zmiňuje Petrová (1995), nahlížet na základě řady různých kritérií:

- Tvořivost je souhrnem vlastností a schopností lidské osobnosti, díky kterým získává předpoklad pro tvůrčí činnost. Tento soubor vlastností stojí za schopností člověka vytvářet vědomě i zcela nový produkt na základě jak známých poznatků, tak i poznatků dosud nepoznaných. V těchto dvou případech hovoříme o tvořivosti invenční a na druhém místě o tvořivosti inovační.

- Tvořivost je aktivita, která vede ke vzniku konkrétních výtvorů. V tomto bodě se na tvořivost dále nahlíží jako na objektivní, kdy vznikne výtvor společensky hodnotný, nebo jako na subjektivní, kdy je výsledný produkt tvořivosti již společensky známý, avšak autor jej ztvárnil dle vlastních charakteristik.

Tvůrčí činnost vede k vytvoření něčeho nového. Dle Petrové (1995) závisí tvůrčí činnost na konkrétních intelektových schopnostech a zároveň také v procesu tvoření hrají významnou roli další činitelé, jimiž jsou subjektivní zájmy, vnímání, fantazie, dosud získané zkušenosti a v neposlední míře emocionalita. Tvůrčí činností chápeme i samotnou volbu a využití konkrétních prostředků, prostřednictvím kterých posléze vzniká konečný produkt.

Tvůrčí zkušenost může znamenat poznání osvědčených způsobů či prostředků vedoucích k vytvoření něčeho konkrétního, ale také získání naprosto jedinečného prožitku, jenž může být výrazně pozitivně laděným stimulem pro další rozvoj osobnosti. Výchovní, případně terapeutický, přínos tvůrčí zkušenosti je v tomto kontextu nedocenitelný.

7.2 Poezie hrou

Přestože k básnickým textům zaujímá většina žáků a priori spíše negativní postoj, lze u nejednoho z nich odmítání poezie proměnit dokonce až v zájem o ni a v objevení vlastních potenciálů při práci s básní nebo při jejím tvoření.

Poezie se může proměnit v hru nabízející jak zábavu, tak i didaktický nástroj pro učitele. Prostřednictvím poezie můžeme prezentovat nejenom určitý literární žánr, umělecký směr nebo konkrétního autora, ale uplatníme ji i v kontextu mezipředmětových vztahů. V tomto duchu je potom možné v básních nalézat přesah do řady dalších předmětů, jako například do výtvarné výchovy, přírodopisu, dějepisu a dalších.

Aby se poezie stala ve vnímání žáka zábavnou, do jisté míry tedy hrou, záleží na konkrétním způsobu práce s ní. Těch způsobů je celá řada, avšak pro ilustraci uvedme alespoň některé z možných aktivit podporujících jak tvořivou činnost, tak i poněkud širší pohled na poezii jako celek.

7.1.1 Literární projekt – poezie v nás

METODICKÝ PLÁN PROJEKTU

Vzdělávací oblast	Český jazyk a literatura
Námět	Rozvoj tvořivosti a obraznosti prostřednictvím poezie.
Průřezová témata	osobnostní, estetická a sociální výchova
Mezipředmětové vztahy	český jazyk, literatura, výtvarná výchova, komunikační výchova
Pracovní pomůcky	literární texty, obrázky, psací potřeby, pracovní listy
Časová dotace	2 vyučovací hodiny
Organizace hodiny	samostatná práce žáků, práce ve dvojicích
Očekávaný výstup	Žák se aktivně a tvořivě zapojuje do projektového tématu; dokáže pracovat dle pokynů vyučujícího i dle pokynů písemných; získává pozitivní postoj k literární tvorbě.
Obsah	1. metodický plán projektu 2. pracovní listy
Struktura hodiny	1) Úvod - seznámení žáků s cílem a obsahem projektu - motivace žáků k tvořivému zapojení se do projektu 2) Hlavní část - samostatná práce žáků; práce ve dvojicích 3) Závěr - reflexe žáků na činnost v hodině - reflexe učitele na práci žáků - prezentace žákovské tvorby

Aktivita první

Cíl: Podnítit žáky k zamyšlení nad pojmem *poezie* v co možná nejširším kontextu.

V pracovním listě je samostatné slovo *poezie*. Žáci se na něj zkusí krátce soustředit a zapisují všechny pojmy nebo asociace, které je ve spojitosti s daným pojmem napadají.

Aktivita druhá

Cíl: Další rozvinutí aktivity první a aktivní spolupráce žáků ve dvojicích.

Žáci si ve dvojici vymění zápis z první aktivity a hledají myšlenky, které mají podobné či stejné. Dále si vzájemně zkusí vysvětlit své asociace u pojmů, které mají rozdílné.

Aktivita třetí

Cíl: Rozvoj obraznosti v kontextu poezie s ohledem na další tvůrčí činnost.

Žáci se pokusí zodpovědět či doplnit následující myšlenky:

Jaký zvuk má pro mě slovo poezie?

Poezie má barvu.

Báseň je cestou k

Kdo může být básníkem?

Proč vzniká báseň?

Poezie mít významů.

Co vše kolem nás může být poezií?

Co vše uvnitř nás může být poezií?

Aktivita čtvrtá

Cíl: Žák podněcuje vlastní tvořivost a stylizuje se do role básníka. Při této činnosti zapojuje také asociativní představivost.

Žáci doplní vynechaná slova v básni dle vlastní fantazie.

*Dnešek je jistě zázrak
dotkl se vám mého srdce
jak velká bolest, jak velká
a hned nastalo zmrtvýchvstání
mnoho věcí stoupalo na
každá čist'ouňka jako
a moje oči ten viděly
ale musely zůstatí dole
zrovna jako ti apoštolé,
co potom se rozešli po světě do
a každému radostně říkali,
že Pánbůh se jim zjevil jako*

Originál básně:

*Dnešek je jistě nesmírný zázrak,
dotkl se vám mého srdce znenadání
jak velká bolest, jak velká láska -
a hned nastalo slavné zmrtvýchvstání,
mnoho věcí stoupalo na nebe,
každá čist'ouňka jako sedmikráska,
a moje oči ten zázrak viděly,
ale musely zůstatí dole
zrovna jako ti apoštolé,
co potom se rozešli po světě do dáli
a každému radostně říkali,
že Pánbůh se jim zjevil jako člověk.*

(Jiří Wolker, *Dnešek*)

Aktivita pátá

Cíl: Žák sám tvoří a stává se básníkem.

Žáci se pokusí vytvořit vlastní báseň, která bude interpretovat jejich pocity, asociace a vidění konkrétního obrazu. Pro svou činnost budou mít na výběr ze tří obrazových předloh. K tomuto účelu může posloužit například fotografie přírody. V tomto případě se při vlastním tvoření může pozornost žáka orientovat na jednotlivé fragmenty, nebo naopak na celkovou scénérii. Předmětem poezie se tedy může stát vyobrazené roční období, počasí, sluneční svit, různé barvy, cesta mezi stromy ... nebo jen atmosféra daného místa, pocity, které toto místo v člověku vyvolává.



Dalším tématem může být zobrazení lidí za určité situace, kdy se tímto bude nabízet možnost interpretace určitých emocí. Žák se může prostřednictvím vlastní básnické tvorby pokusit vystihnout abstraktní pojmy, jakými jsou například láska, klid nebo blízkost. Může pracovat s představou toho, jaké emoce z obrázku vnímá, jak na něj působí, může hledat odpověď na otázky, co je láska, co je klid, co je blízkost, nebo k čemu lze tyto svým způsobem neuchopitelné skutečnosti přirovnat. Způsobů, jimiž se dá básní zobrazit lidský cit, je mnoho a to, jakou podobu ten který způsob bude mít je ryze subjektivní, což je vlastně tím skutečným bohatstvím poezie.



V neposlední řadě je možné tvůrčí subjektivitu žáka podnítit ryzí abstrakcí. Tvary a linie nebo barevná spektra, to vše může být výjimečně dobrým prostředkem pro uměleckou tvorbu stojící na čistě asociativních představách a nabízející širokou paletu možností, jak ji uchopit a vyjádřit. Při pohledu na podobný obrázek, jakým je zde obrázek ilustrační, se žák může zabírat tím, co mu asociují barvy na obrázku, co vidí ve spleti barevných čar, jaké pocity v něm barvy či tvary vyvolávají, zda celek nebo jednotlivé fragmenty působí hřejivě, nebo naopak chladně ... možností je nepřeberně.



ČÁST PRAKTICKÁ

8 FORMÁLNÍ STRÁNKA VÝZKUMU

Výzkum, z něž vychází praktická část této práce, se zaměřuje na zhodnocení vztahu žáků druhého stupně základní školy k poezii, s níž se setkávají v hodinách literární výchovy prostřednictvím čítankových textů. Kvalita tohoto vztahu má však přesah i mimo oblast didaktického působení v prostředí školy a samozřejmě se neváže pouze k textům vybraným v čítankách. Mimo svůj primární cíl nastiňuje tento výzkum i charakter vztahu respondentů k poezii jako takové.

Realizace výzkumu proběhla ve třídách osmého a devátého ročníku Základní školy Smíškova v Tišnově. Jako nástroj výzkumu byly využity pracovní listy, které umožnily písemný záznam reakcí žáků jak na úvodní otázky, tak i na básnické texty, s nimiž bylo pracováno. Celkový počet dvaapadesáti respondentů tedy nejprve zodpověděl otázky vztahující se k tématu oblíbenosti četby, poezie a předmětu literární výchovy. Dalším krokem potom byla práce žáků se dvěma konkrétními básněmi, které byly součástí předložených a k výzkumu určených materiálů.

8.1 Obsahová stránka pracovních listů

Pracovní listy, s nimiž respondenti výzkumu pracovali, lze rozdělit do dvou základních částí. První část stojí na šestnácti uzavřených otázkách, které byly zodpovídaný výběrem ze škály odpovědí - *rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím*. Tyto otázky byly stejné pro oba testované ročníky.

Druhá část pracovních listů obsahuje dva čítankové básnické texty a úkolem žáků bylo pokusit se o vlastní interpretaci každého z nich, což směřovalo k potřebě se nad básní zamyslet, zaujmout k ní určitý postoj, a zároveň byla tímto poodhalena zajímavost subjektivity ve vnímání poezie. Žáci se dále měli vyjádřit k tomu, v jaké míře je pro ně daná báseň srozumitelná, zda je něčím konkrétním oslovila a co na ní vnímají jako pozitivní, případně negativní. Vybrané básnické texty nebyly totožné pro oba testované ročníky.

8.1.1 Výběr básnických textů

Pro žáky osmého ročníku byl jako první básnický text obsažený v pracovním listě vybrán *Pocestný* od Františka Ladislava Čelakovského. V čítance je tento text součástí tematického celku s názvem *Sen, láska a smrt* a právě téma života i s jeho konečnou pomíjivostí je zde ztvárněno zajímavou a přitom srozumitelnou metaforikou a symbolikou. Báseň obsahuje několik strof o čtyřech verších, které jsou díky pravidelnému rytmu čtivé a jednoduché pro přednes a vzhledem k výše zmíněnému poměrně nekomplikovanému obraznému ztvárnění tématu nečiní nijak významný problém ani samotná interpretace.

Druhou vybranou básní se pro respondenty osmého ročníku stal text Václava Hraběte *Variace na renesanční téma*. Žákům této věkové kategorie je téma lásky blízké a báseň nabízí několik lyricky vykreslených obrazů, jak lze lásku vnímat. Text byl také zhudebněn Vladimírem Mišíkem, což lze případně využít v rámci hodiny literární výchovy a tímto způsobem je možné u žáků podnítit zájem o básnickou tvorbu.

Do pracovního listu určeného pro devátý ročník byla zařazena báseň reprezentující impresionismus. Momenty vlahého večera zobrazuje Antonín Sova v básni *U řek* a čtenáře vtahuje do půvabné scenérie přírody. Text ve čtenáři probouzí aktuální smyslový prožitek a v některých částech staví na asociacích barevného vidění. Žákům je tato báseň blízká svou srozumitelností a příjemnou atmosférou.

Báseň autora Jiřího Karáska ze Lvovic *Staré domy*, představující českou dekadenci, byla do pracovního listu pro devátý ročník vybrána jako druhá. Také tento básnický text je poměrně srozumitelný, přesto však nabízí mnoho obraznosti. I přes určitou stísněnost a výrazně melancholické ladění, může být tato báseň v rukou učitele dobrým nástrojem, jímž lze poukázat na to, že i v ošklivosti může být skrytá krása a záleží tedy na schopnosti využívat i jiných úhlů pohledu na svět kolem nás. Takže i zde se dá básní dosáhnout pozitivního prožitku a v konečném důsledku možná také formování hlubšího nazírání života.

9 ODPOVĚDI ŽÁKŮ – PRVNÍ ČÁST PRACOVNÍCH LISTŮ

Přehled odpovědí z dotazníku pro 8. a 9. ročník

8. ročník

počet žáků - 22

OTÁZKA	ROZHODNĚ ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	ROZHODNĚ NE	NEVÍ M
Čteš rád?	3	5	11	1	2
Dáváš přednost poezii prózou?	1	5	7	6	3
Vyhledáváš sám/sama poezii?	0	1	15	6	0
Setkáváš se s poezií i mimo literární výchovu ve škole?	0	11	8	2	1
Vnímáš poezii jako zajímavou?	3	9	9	0	1
Máš problém s porozuměním poezii?	1	6	13	1	1
Máš potřebu se nad obsahem básně zamýšlet?	6	9	7	0	0
Vnímáš některé básně jako méně srozumitelné oproti jiným?	9	8	5	0	0
Spatřuješ v poezii nějaký význam?	3	8	4	0	7
Zkoušíš sám/sama psát poezii?	0	0	5	17	0
Myslíš si, že je poezii v rámci literární výchovy věnován dostatečný prostor?	2	9	4	0	7
Baví Tě v rámci literární výchovy práce s poezií?	0	8	10	3	1
Vzbuzuje literární výchova ve škole Tvůj zájem o poezii?	0	4	12	3	3
Myslíš si, že každý čtenář bude básníkově sdělení v poezii vnímat stejně?	0	1	7	14	0
Máš potřebu se k přečtené básni vracet opakovaně?	0	10	9	2	1
Zaujala Tě v rámci literární výchovy nějaká konkrétní báseň? Pokud ano, tak která?	1 (Kytice-Erben)	1 (Kytice-Erben)	4	4	12

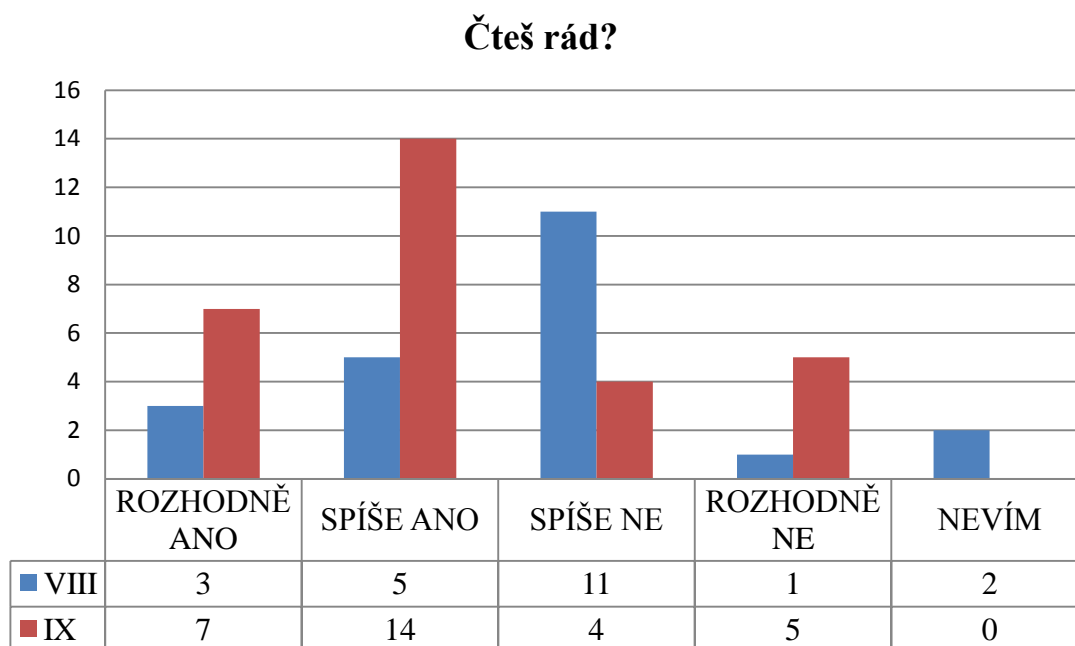
9. ročník
počet žáků – 30

OTÁZKA	ROZHODNĚ ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	ROZHODNĚ NE	NEVÍM
Čteš rád?	7	14	4	5	0
Dáváš přednost poezii prózou?	0	7	4	12	7
Vyhledáváš sám/sama poezii?	1	2	10	17	0
Setkáváš se s poezií i mimo literární výchovu ve škole?	1	9	11	7	2
Vnímáš poezii jako zajímavou?	2	12	9	2	5
Máš problém s porozuměním poezii?	0	6	17	3	4
Máš potřebu se nad obsahem básně zamýšlet?	4	12	8	2	4
Vnímáš některé básně jako méně srozumitelné oproti jiným?	7	18	3	0	2
Spatřuješ v poezii nějaký význam?	5	11	4	2	8
Zkoušíš sám/sama psát poezii?	2	3	6	18	1
Myslíš si, že je poezii v rámci literární výchovy věnován dostatečný prostor?	2	7	13	3	5
Baví Tě v rámci literární výchovy práce s poezií?	1	14	9	3	3
Vzbuzuje literární výchova ve škole Tvůj zájem o poezii?	1	7	17	4	1
Myslíš si, že každý čtenář bude básníkovo sdělení v poezii vnímat stejně?	0	0	13	16	1
Máš potřebu se k přečtené básni vracet opakovaně?	4	8	11	5	2
Zaujala Tě v rámci literární výchovy nějaká konkrétní báseň? Pokud ano, tak která? ¹	5	5	6	6	8

¹U odpovědi „rozhodně ano“ zmínili 2 žáci Erbenovu Kytici, z čehož 1 žák zmínil přímo konkrétní baladu – Zlatý kolovrat.

U odpovědi „spíše ano“ - zmínil 1 žák Máchův Máj.

Graf č. 1

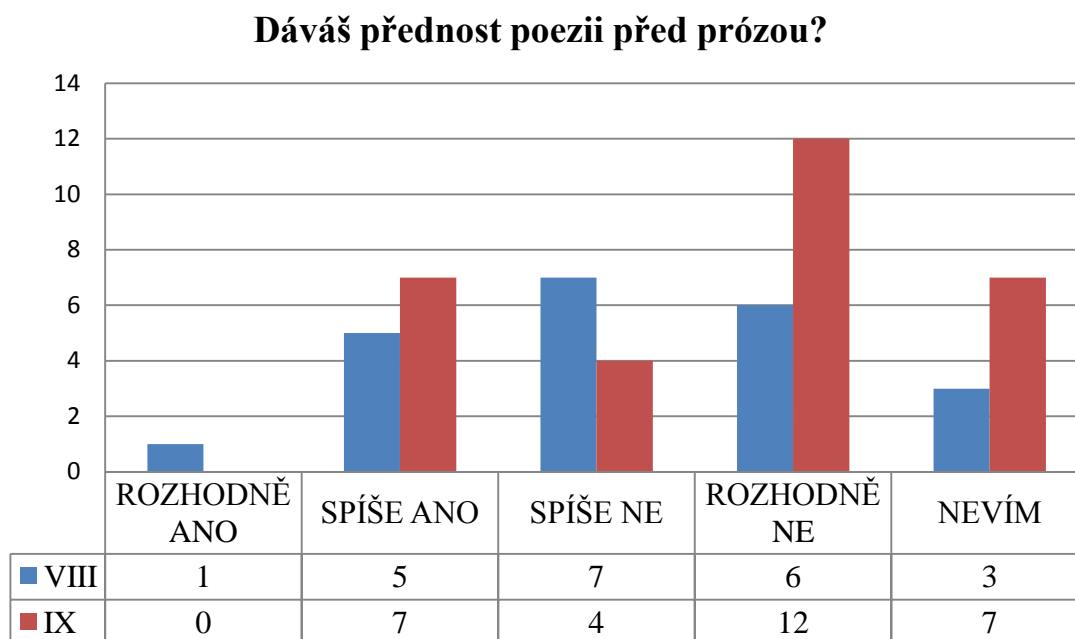


Komentář

Z odpovědí žáků na první otázku vyplývá, že větší polovina z nich vnímá četbu pozitivně. V osmém ročníku se kladně vyjádřilo osm žáků a v ročníku devátém to bylo dvacet jedna žáků.

Výrazně záporně hodnotilo četbu celkem šest žáků, z čehož většina negativních odpovědí patřila žákům deváté třídy. Dva žáci osmého ročníku zvolili neutrální odpověď.

Graf č. 2

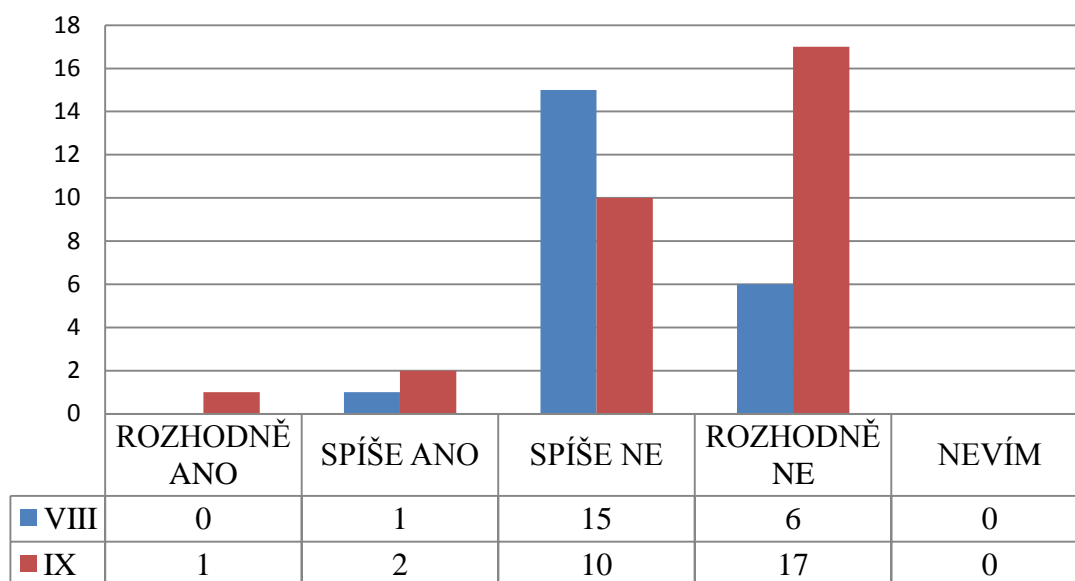


Komentář

Ke druhé otázce se většina žáků vyjádřila negativně a deset odpovědí bylo neutrálních. Pouze jeden žák osmého ročníku zmínil, že poezii rozhodně preferuje před prózou. Dalších dvanáct žáků, kdy o něco více hlasů patřilo žákům deváté třídy, zvolilo odpověď *spíše ano*.

Graf č. 3

Vyhledáváš sám/sama poezii?



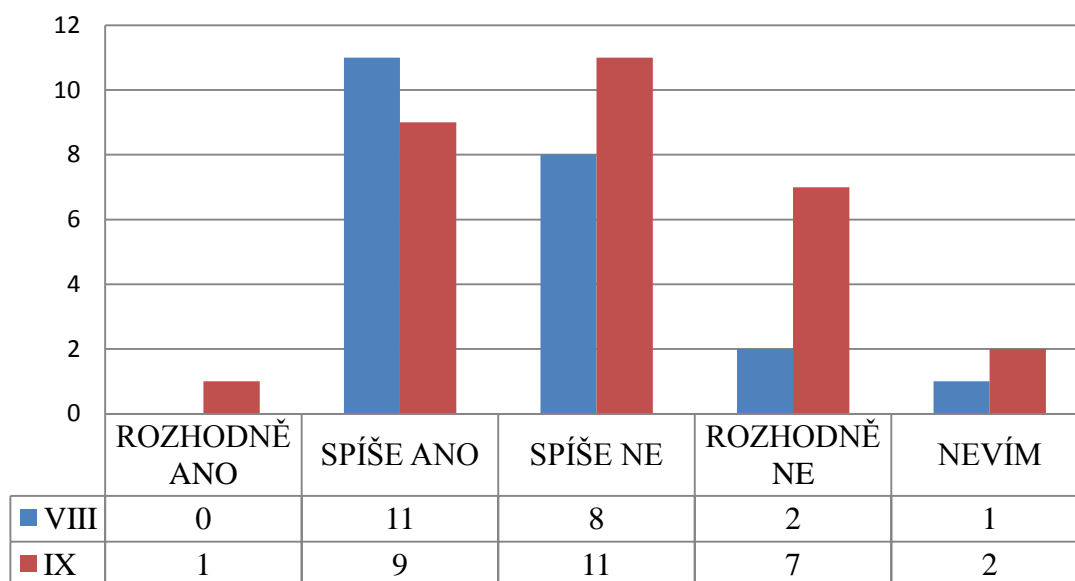
Komentář

Poezii většina žáků aktivně nevyhledává. Celkem čtyřicet osm žáků se přiklonilo k záporným odpovědím.

Kladně se v tomto bodě vyjádřili pouze čtyři žáci. Sám poezii spíše vyhledává jeden žák osmého ročníku a dva žáci ročníku devátého. Pouze jeden žák vyššího ročníku uvedl odpověď jednoznačně kladnou odpověď.

Graf č. 4

Setkáváš se s poezií i mimo literární výchovu ve škole?

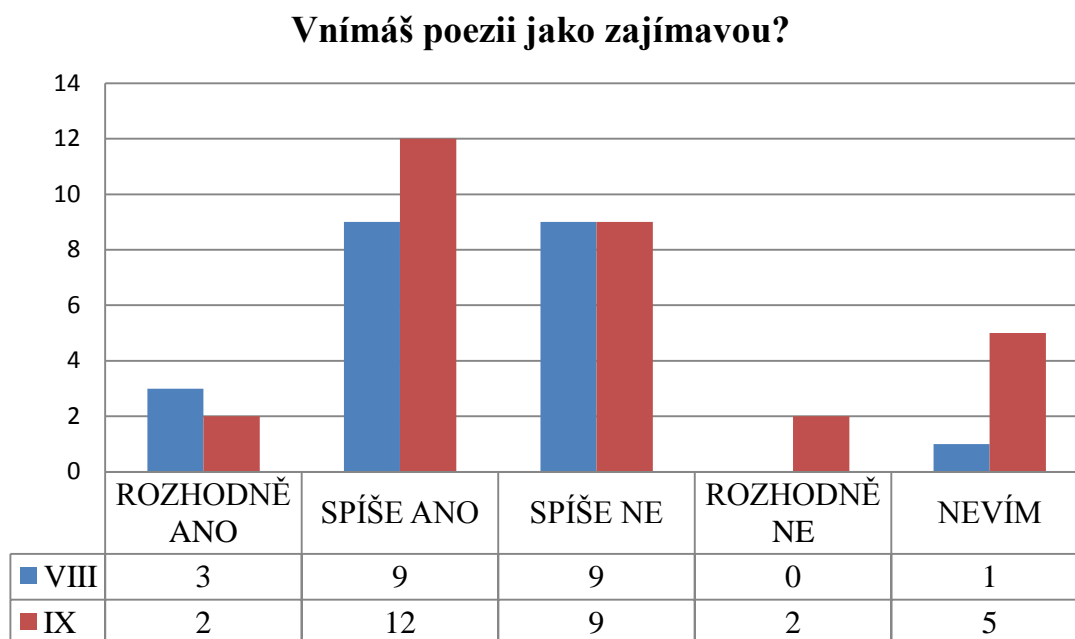


Komentář

S poezií se mimo literární výchovu, dle odpovědí žáků, nesetkává celkem dvacet osm z nich a další tři žáci se vyjádřit nedokázali.

Celkem dvacet jedna žáků se naopak přiklonilo k názoru, že se s poezií setkávají i mimo literární výchovu a podíl kladných odpovědí byl u obou ročníků takřka vyrovnaný.

Graf č. 5



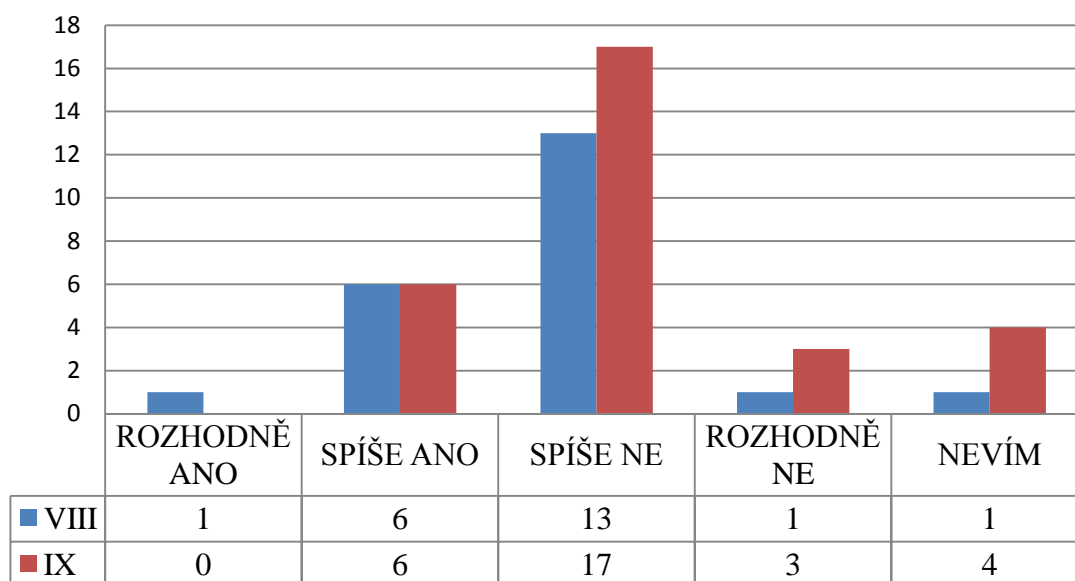
Komentář

Za zajímavou považuje poezii dvacet šest žáků. V osmém ročníku se poezie takto jeví dvanácti žákům a v ročníku devátém byl podíl kladných reakcí v počtu čtrnácti.

Dvacet žáků poezii jako zajímavou nevnímá, z čehož větší podíl záporných odpovědí patří žákům vyššího ročníku a celkem šest žáků se nepřiklonilo jak ke kladné, tak záporné možnosti.

Graf č. 6

Máš problém s porozuměním poezii?



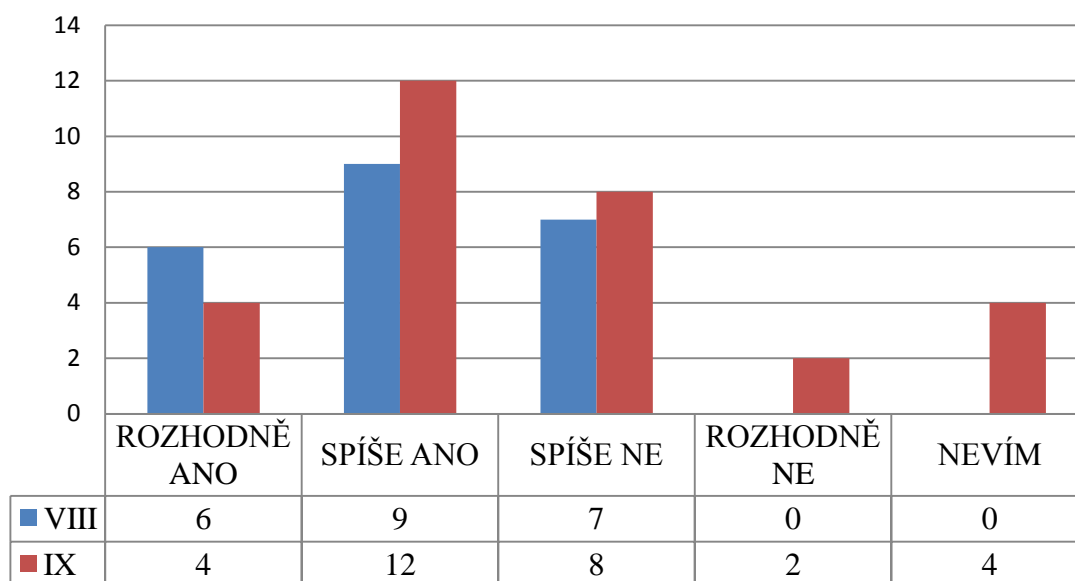
Komentář

Co se týče porozumění poezii, tak se většina žáků přiklonila k odpovědím vyjadřujícím zápornou odpověď. Třicet čtyři žáků tedy uvedlo, že nemají problém poezii porozumět.

Problém s porozuměním poezii má naopak celkem třináct žáků a podíl kladných odpovědí byl pro oba ročníky téměř vyrovnaný. Pět žáků nevědělo.

Graf č. 7

Máš potřebu se nad obsahem básně zamýšlet?



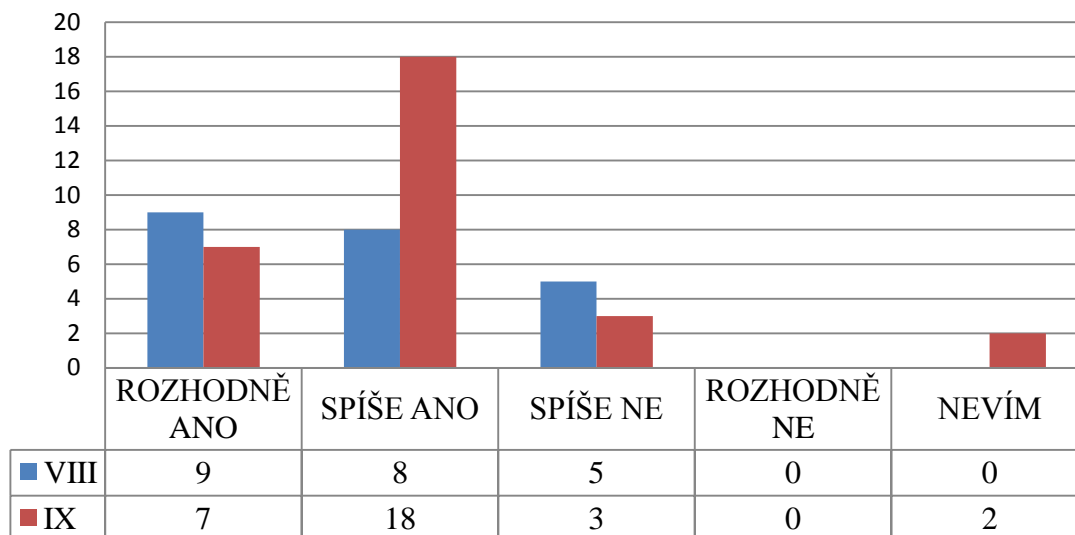
Komentář

Třicet jedna žáků uvedlo, že má potřebu se nad obsahem básně zamyslet a i v tomto bodě byl poměr kladných odpovědí u obou ročníků takřka shodný.

Naopak tuto potřebu nevnímá celkem sedmnáct žáků, kdy větší podíl záporných odpovědí patřil žákům devátého ročníku. Čtyři žáci z téhož ročníku nevěděli.

Graf č. 8

Vnímáš některé básně jako méně srozumitelné oproti jiným?

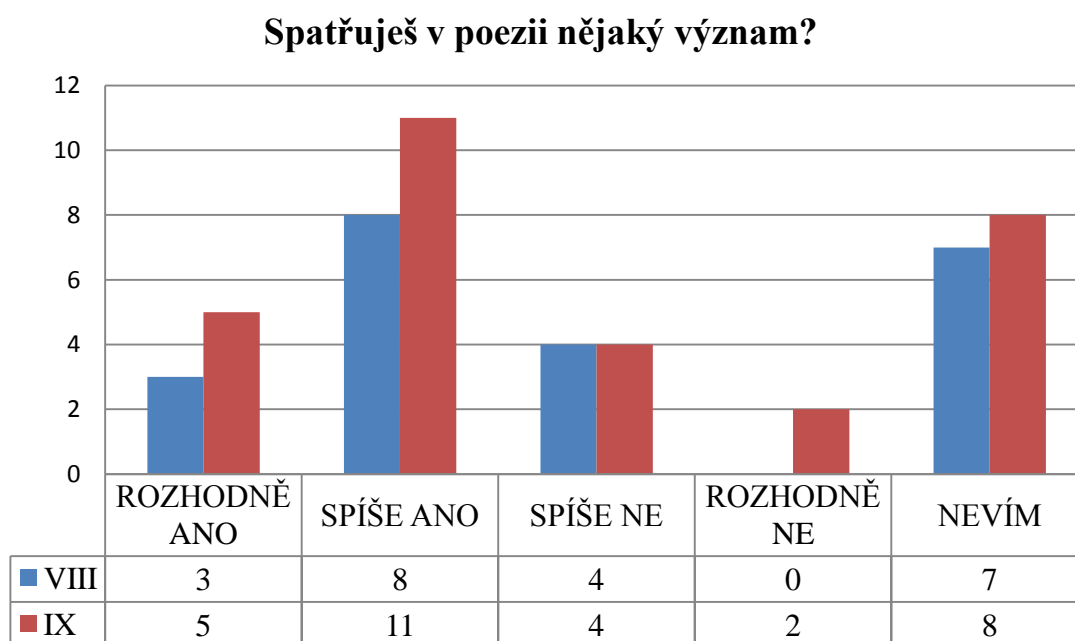


Komentář

Jako méně srozumitelné vnímá některé básně většina dotazovaných žáků. Kladně odpovědělo celkem čtyřicet dva z nich a větší podíl odpovědí patřil žákům devátého ročníku.

Pěti žákům z osmého ročníku a třem z ročníku devátého porozumění poezii problém nečiní. Dva žáci z devátého ročníku nevěděli.

Graf č. 9

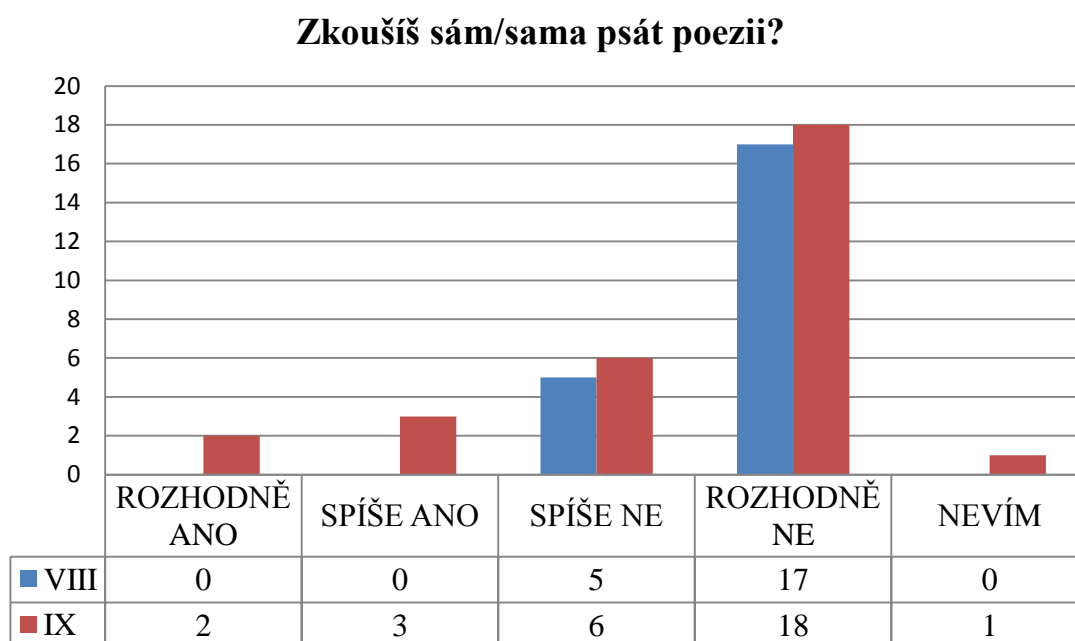


Komentář

Určitý význam v poezii spatřuje celkem dvacet sedm z dotazovaných žáků. Větší podíl kladných odpovědí patří žákům devátého ročníku.

Naopak význam v poezii nespátřuje deset z dotazovaných žáků, větší podíl záporných odpovědí patřilo žákům devátého ročníku. Celkem patnáct z nich se k otázce vyjádřit nedokázalo a zde byl poměr neutrálních odpovědí u obou ročníků takřka vyrovnán.

Graf č. 10



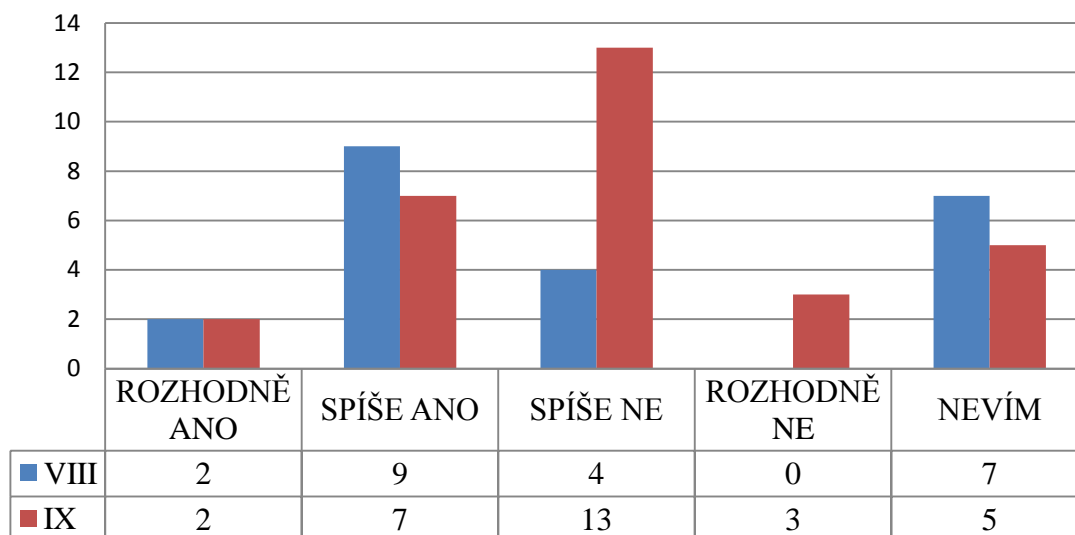
Komentář

Samostatné tvorbě poezie se dle vyjádření žáků věnuje pouze pět z nich, a to žáků devátého ročníku. Mezi žáky osmého ročníku se k dané otázce kladně nevyjádřil nikdo.

Záporných odpovědí byla u otázky číslo deset většina. Celkem čtyřicet šest z dotazovaných žáků se tedy samostatné básnické tvorbě nevěnuje. Poměr záporných reakcí byl v obou ročnících takřka vyrovnán. Jeden žák z devátého ročníku zvolil možnost neutrální odpovědi.

Graf č. 11

Myslíš si, že je poezii v rámci literární výchovy věnován dostatečný prostor?

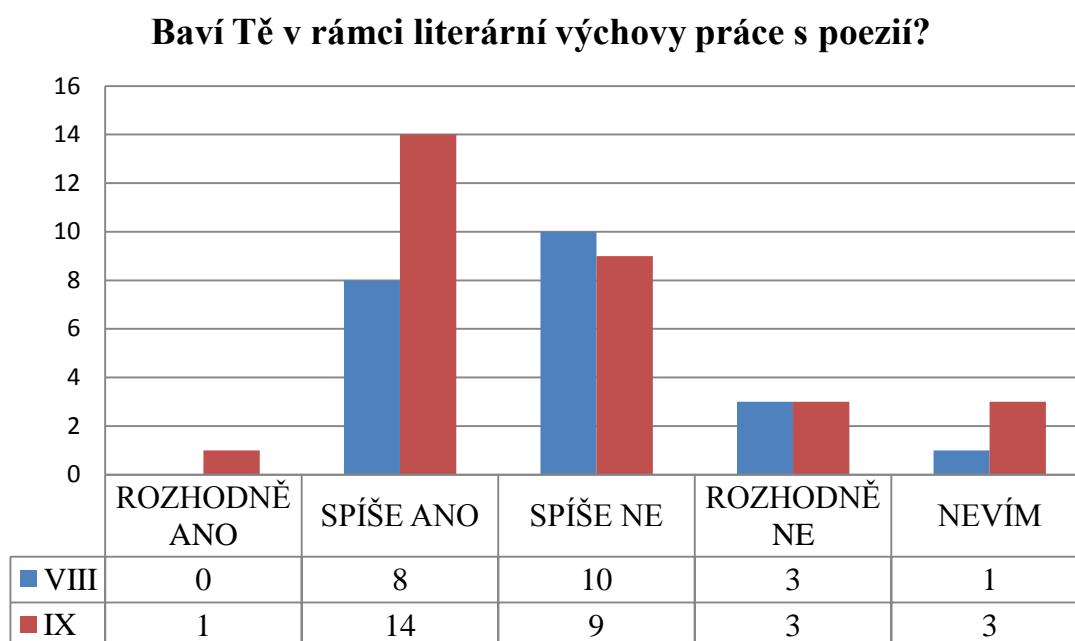


Komentář

Na otázku, zda jedle mínění žáka v rámci literární výchovy věnován poezii dostatečný prostor odpovědělo kladně dvacet dotazovaných. Více kladných odpovědí patří žákům osmého ročníku.

Stejný počet odpovědí, tedy také dvacet, bylo záporných. Šestnáct žáků z devátého ročníku a čtyři žáci z ročníku nižšího soudí, že poezii není věnován v rámci literární výchovy dostatek prostoru. Dvanáct žáků volilo možnost *nevím*, a to s mírnou převahou v ročníku osmém.

Graf č. 12



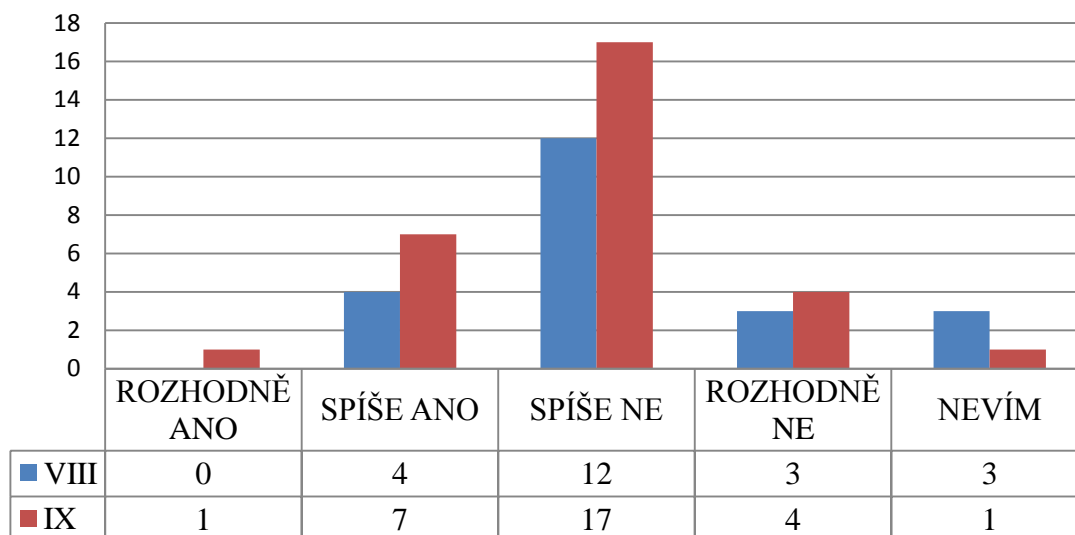
Komentář

Dvacet tři žáků kladně odpovědělo na otázku, zda je v rámci literární výchovy baví práce s poezií. Větší podíl kladných odpovědí patří žákům devátého ročníku.

Práce s poezií však v rámci literární výchovy nepreferuje celkem dvacet pět respondentů a poměr záporných odpovědí byl v obou ročnících takřka stejný. Jeden žák z osmého ročníku a tři žáci z ročníku devátého uvedli, že neví.

Graf č. 13

Vzbuzuje literární výchova ve škole Tvůj zájem o poezii?



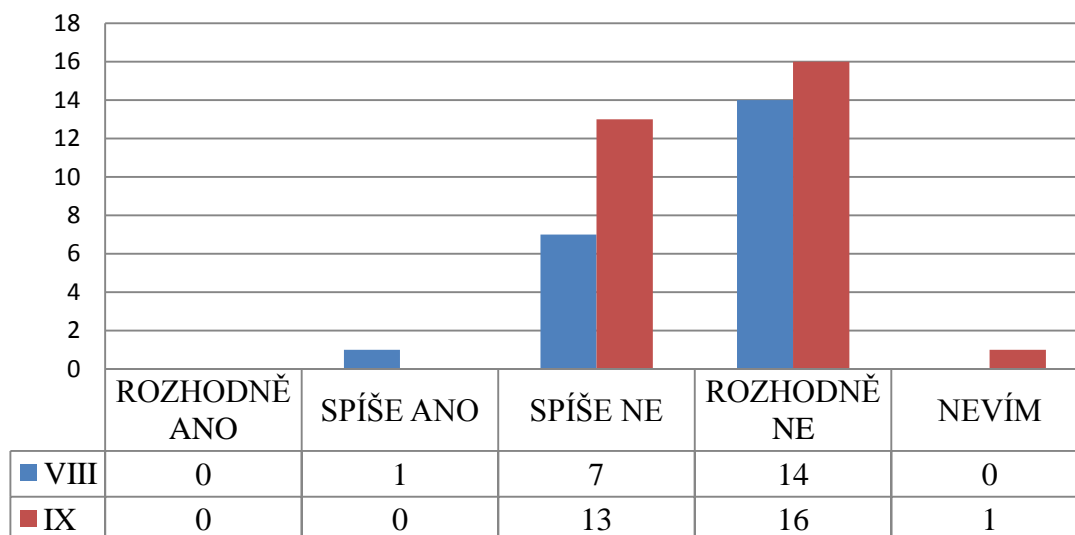
Komentář

Z odpovědí dotazovaných žáků vyplynulo, že literární výchova vzbuzuje zájem o poezii u dvanácti z nich. Kladně se k tomuto bodu vyjádřili čtyři žáci z osmého ročníku a osm žáků z ročníku devátého.

Naopak u třiceti šesti žáků není prostřednictvím literární výchovy dosaženo zájmu o poezii, z čehož patnáct záporných reakcí patří žákům osmého ročníku a dvacet jedna odpovědí tohoto charakteru bylo uvedeno žáky ročníku devátého. Tři žáci z osmého ročníku a jeden žák ročníku devátého zvolili neutrální odpověď.

Graf č. 14

**Myslíš si, že každý čtenář bude básníkovo sdělení
v poezii vnímat stejně?**

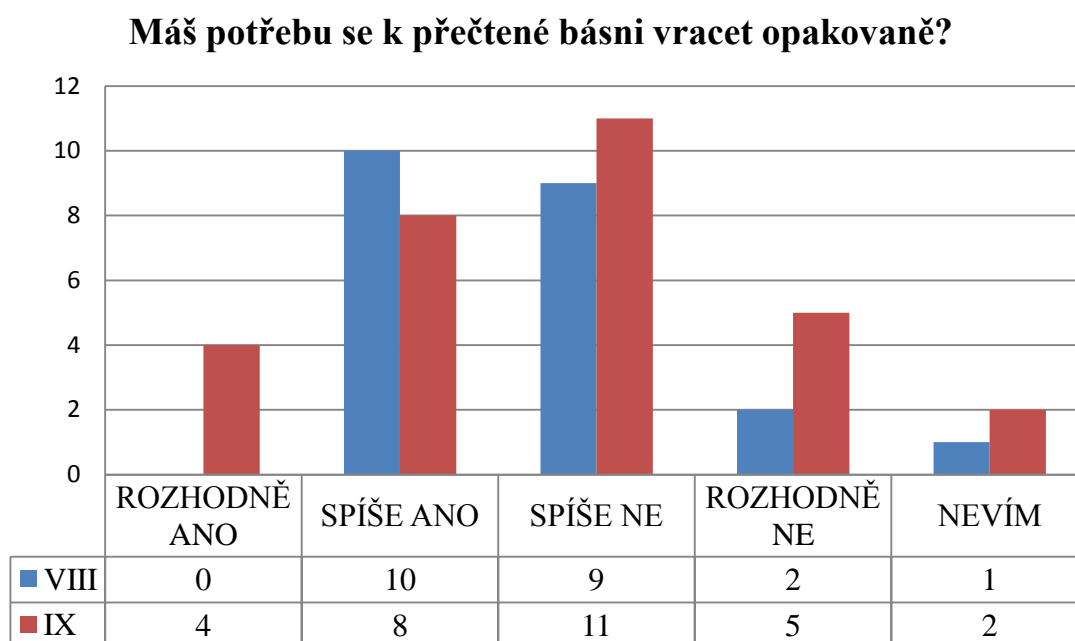


Komentář

Pouze jeden žák z osmého ročníku si dle své odpovědi myslí, že každý čtenář vnímá sdělení básníka prostřednictvím poezie stejně.

Tento názor nesdílí většina dotazovaných, a to celkem padesát žáků. Záporně se k této otázce vyjádřilo dvacet jedna žáků osmého ročníku a dvacet devět žáků ročníku devátého. Jeden žák z devátého ročníku uvedl, že neví.

Graf č. 15



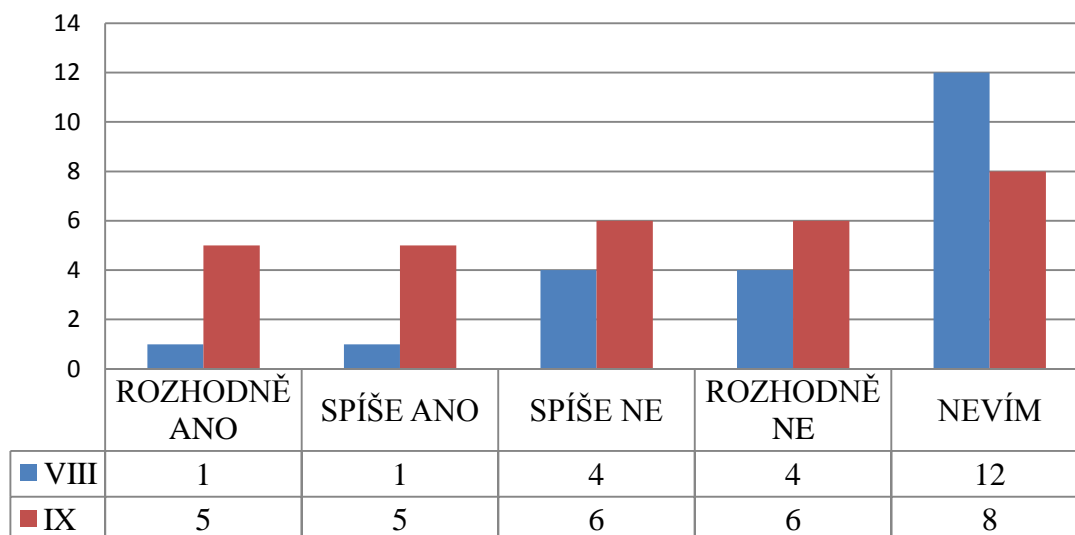
Komentář

Dvacet dva žáků z testovaných tříd uvedlo, že má potřebu vracet se opakovaně k přečtené básni. Poměr kladných odpovědí byl téměř vyrovnaný v obou ročnících.

K přečtené básni nemá potřebu se opakovaně vracet celkem dvacet sedm žáků, kdy je to jedenáct z osmého ročníku a šestnáct z ročníku devátého. Jeden žák osmého ročníku a dva žáci ročníku devátého uvedli možnost *nevím*.

Graf č. 16

Zaujala Tě v rámci literární výchovy nějaká konkrétní báseň?



Komentář

Dvanáct respondentů uvedlo, že je v rámci literární výchovy zaujala konkrétní báseň. Většina kladných odpovědí patří žákům devátého ročníku, celkem deset, a dvěma žákům ročníku osmému.

Naopak záporně odpovědělo celkem dvacet žáků. Osm žáků nižšího ročníku a dvanáct žáků z ročníku devátého nebyli tedy zaujati žádnou konkrétní básnickou skladbou. Stejný počet dotazovaných uvedl, že neví, a to dvanáct žáků osmému ročníku a osm žáků ročníku devátého.

9.1 VYBRANÉ ODPOVĚDI ŽÁKŮ – DRUHÁ ČÁST PRACOVNÍCH LISTŮ

Ve druhé části pracovních listů se žáci obou ročníků věnovali vlastní interpretaci dvou vybraných básnických textů. Začněme tedy u žáků osmého ročníku a pro názornost zde uvedme některé z jejich reakcí.

Osmý ročník – báseň č. 1

Pocestný

Je to chůze po tom světě -

kam se noha šine:

sotva přejdeš jedny hory,

hned se najdou jiné.

Je to život na tom světě -

že by člověk utek:

ještě nezažil jsi jeden,

máš tu druhý smutek.

Což je pánům! Ti na voze

sedí pěkně v suše,

ale chudý, ten za nimi

v dešti, blátě kluše.

Ej, co já dbám na té cestě

na psoty a sloty,

jen když já mám zdravé nohy,

k tomu dobré boty.

Však na pány v krytém voze

taky někdy trhne:

jednou se jim kolo zláme,

jindy vůz se zvrhne.

*A krom toho - až své pouti
přejedem a přejdem,
v jedné hospodě na nocleh
pán nepán se sejdem.*

(František Ladislav Čelakovský; *Z ohlasu písní českých*)

1. Pokus se o vlastní interpretaci básně

Vojta: *„Autor popisuje život chudých a bohatých a jaké mají bohatí výhody oproti chudým.“*

Barbora: *„Báseň ukazuje, že když něco skončí, tak hned začne něco nového. A také to, že každý člověk se nemá dobře.“*

Christian: *„Autor se snaží popsat to, jaké jsou rozdíly mezi bohatými a chudými lidmi. Ale také to, že na penězích nezáleží.“*

Roman: *„Jen co člověk překoná jednu překážku, má před sebou hned jinou. Ať jsme, jací jsme, stejně všichni umřeme. Takhle chápu, o čem báseň je.“*

Daniel: *„Báseň je o tom, jak je život těžký, že nikdy nebude lehký a vždy budeme muset řešit nějaké problémy.“*

Vanesa: *„Hlavní myšlenka je asi taková, že jednou dojde na všechny.“*

David: *„Dle mého chce básník poukázat na to, jak je život někdy složitý, že nás v životě čekají různé překážky. Že když se budeme k někomu chovat slušně, nemáme čekat, že ten druhý se k nám bude chovat stejně.“*

Petr: *„Autor dává důraz na rozdíly mezi bohatými a chudými.“*

Honza: *„V této básni se píše o tom, že je život těžký a všechno se opakuje pořád dokola. Chudí lidé se mají špatně, bohatí se mají dobře. Básník ale taky ukazuje to, že bohatství není nejdůležitější a že nakonec dojde na všechny stejně.“*

Daniela: *„Básnička je celkově smutná, je o životě a o smutku, o bohatých a chudých lidech.“*

Ondřej: *„Báseň vypráví o nerovnosti lidí, o chudobě a bohatství některých.“*

2. Uved' vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

Christian: „*Báseň mi přijde velice srozumitelná a působí na mě trochu smutným dojem.*“

David: „*Báseň je dle mého názoru velmi dobře srozumitelná, i když jsou v básni použita slova, která my často nepoužíváme.*“

Barbora: „*Působí na mě velmi realisticky.*“

Honza: „*Básni rozumím, chápu ji dobře, ale působivost posoudit nedokážu. Není to zrovna něco, co bych k četbě sám vyhledával.*“

Vojta: „*Řekl bych, že báseň působí dost smutně. Srozumitelnost je podle mého názoru dobrá.*“

Daniela: „*Asi této básni rozumím, chápu ji, ale nepůsobí na mě moc dobře. Je smutná a vyvolává ve mně stísněný pocit.*“

Petr: „*Pro mě je tahle báseň srozumitelná a působivá v tom smyslu, že díky ní se na chvíli víc zamýšlím nad tím, jaký je život.*“

Roman: „*Báseň je srozumitelná a i když působí smutně, docela se mi líbí. Také bych řekl, že se dobře čte, dobře se rýmuje.*“

Ondřej: „*Vůbec na mě tahle báseň nepůsobí pěkně, určitě ji znovu číst nebudu. Její téma sice čerpá ze života, ale je mi z toho smutno.*“

Vanesa: *Srozumitelnost básně je dobrá, ale nijak na mě nezapůsobila.*“

Daniel: „*Je to báseň o životě a rozumím jí. Působí na mě celkem zajímavě a líbí se mi, že není moc těžká na přemýšlení.*“

3. Co na básni vnímám pozitivně, a co naopak negativně?

Ondřej: „*Nic pozitivního jsem nenašel. Negativně vnímám, že páni jsou lakomí a chudí lidé se trápí.*“

Petr: „*Pozitivně vnímám poslední sloku, kde nakonec všechno zní lépe. Negativně vnímám problémy v životě a rozdíl mezi bohatými a chudými.*“

Barbora: „*Na básni vnímám negativně, že je smutně pravdivá.*“

Vanesa: „*Tato báseň mě ničím neupoutala, takže na ní nevidím nic pozitivního. Negativní je asi právě to, že je na můj vkus taková nezajímavá.*“

Honza: „*Tak pozitivní je asi to, že se básník zamyslel nad rozdíly mezi chudými a bohatými. Negativní je pro mě fakt, že mě tahle báseň nesedí. Ale asi to bude tím, že nečtu žádné*

básně, protože to není můj oblíbený žánr.“

Christian: „Báseň je pozitivní ve smyslu toho, že ukazuje na nerovnost lidí, což by lidem nemělo být jedno. A negativně vnímám právě tu nerovnost.“

Roman: „Je pozitivní to, že se dá dobře pochopit a dobře se čte. Negativně ji vlastně nevnímám, i když samotné téma by tak mohlo působit.“

Daniela: „Nevnímám tady nic pozitivního. Pro mě je tato báseň smutná, a tak je pro mě negativní. Asi hlavně to, o čem se v ní píše.“

David: „Já bych tuto báseň negativně nehodnotil. Můj názor je, že básník chtěl lidem otevřít oči, aby si více všímali toho, že se někdo má špatně. Zároveň ale ve čtvrté sloce naznačuje, že ke spokojenosti stačí být zdravý. A to je podle mě pozitivní.“

Vojta: „Báseň není vůbec pozitivní, je smutná. Vnímám ji negativně.“

Daniel: „Řekl bych je víc pozitivní než negativní. Pozitivně vnímám to, že je srozumitelná, alespoň pro mě, a že je o běžných věcech a problémech nás lidí. Za negativní bych uvedl asi jenom některá slova v básni, která se dnes už asi vůbec nepoužívají. Ta jsou pro mě trochu divná.“

Báseň č. 2

Variace na renesanční téma

*Láska je jako večernice
plující černou oblohou
Zavřete dveře na petlice!
Zhasněte v domě všechny svíce
a opevněte svoje těla
vy
kterým srdce zkameněla*

*Láska je jako krásná loď
která ztratila kapitána
námořníkům se třesou ruce
a bojí se, co bude zrána*

*Láska je bolest z probuzení
a horké ruce hvězd
které ti sypou oknem do vězení
květiny ze svatebních cest*

*Láska je jako večernice
plující černou oblohou
Náš život
hoří jako svíce
a mrtví
milovat nemohou*

(Václav Hrabě; *Blues pro bláznivou holku*)

1. Pokus se o vlastní interpretaci básně

Vojta: „Autor se pokouší napsat ve verších, co pro něj znamená láska.“

Vanesa: „Láska je pomíjivá a nejvíce se bojíme, že ji ztratíme. Za vším krásným většinou stojí bolest.“

Daniela: „Láska bolí, ale i tak stojí za to a je krásná.“

Petr: „Na první pohled to vypadá romanticky, ale po dalším přečtení to až tak pěkné není. Myslím si, že básník poukazuje na nějaké neštěstí v lásce. Někdy mluví o lásce velice pěkně, ale v některých částech zase říká, že je to bolest.“

Barbora: „Láska je křehká, bolestivá, ale i krásná. Má své mínus i plus.“

Honza: „Báseň popisuje, že láska je nevyzpytatelná, bolestivá a zrádná.“

David: „Je to zpověď básníka o tom, co pro něj znamená láska, jak ji vnímá. Že může mít, nebo má, mnoho podob.“

Christian: „Autor popisuje, co pro něj znamená láska.“

Roman: „Tuhle báseň znám jako písničku, a ta se mi líbí. Tématem je láska a autor popisuje, jaké může mít podoby.“

Daniel: „Je to lásce a jejich podobách.“

Ondřej: „Básník popisuje svoje vnímání lásky. Píše, že je jako večernice nebo jako krásná loď a tak různě.“

2. Uveď vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

Honza: „Působivý je dlouhý popis lásky, který je v různých přirovnáních. Srozumitelnost je mnohem lepší než u první básně.“

Christian: „Báseň mi přijde trochu složitější na porozumění, ale vyvolává příjemný pocit.“

Daniel: „Báseň je působivá i srozumitelná. Možná bych si přečetl další podobné básničky.“

Barbora: „Srozumitelnost je dobrá a myslím si, že by ji mnozí mohli pochopit. Působí na mě velmi pozitivně a zamilovaně.“

Petr: „Na básni není nic, čemu by se nedalo rozumět, ale všechna ta básníková přirovnání mi připadají trochu hloupá.“

Ondřej: „Básni rozumím a působí na mě příjemně. Láska je přece hezké téma.“

Vanesa: „Básnička je moc hezká a dobře srozumitelná. Je působivá, vyvolává hezké

pocity.“

David: „Tato báseň je velmi dobře srozumitelná. Básník používá zajímavá přirovnání. Báseň tím pádem působí i docela záhadně.“

Daniela: „Básníka asi v lásce někdo zranil, a proto píše o lásce tak trochu bolestně. Myslím, že mu rozumím. Báseň je určitě hodně působivá.“

Roman: „Víc než jako báseň se mi líbí, když je to zazpívané, ale i takto je to dobré. Srozumitelná báseň je a řekl bych, že i působivá v dobrém slova smyslu.“

Vojta: „Je srozumitelná a hlavní myšlenka je zjevná. Působí na mě dobře.“

3. Co na básni vnímám pozitivně, a co naopak negativně?

Daniela: „Negativně vnímám část, kde se píše, že náš život hoří jako svíce a mrtví milovat nemohou.“

Vojta: „Pozitivně vnímám, že je báseň krátká a výstižná.“

Vanesa: „Pozitivní na básni je to, že ukazuje obě strany lásky.“

Roman: „Je pozitivní, že je báseň poměrně krátká a dá se dobře pochopit.“

Honza: „Báseň ukazuje obě strany lásky, to je pozitivní. Negativního jsem nic nenašel.“

Barbora: „Pozitivně vnímám, že báseň ukazuje, jaká je láska. Že láska může být všelijaká.“

David: „Tato báseň mě zaujala, a když jsem ji četl, tak mě napadlo, že život je jako bonboniéra a nikdy nevíme, co ochutnáme. Báseň je podle mě pozitivní, nic negativního v ní nevnímám.“

Ondřej: „Je pozitivní, že se v ní píše o lásce a že ji básník dokáže tak zajímavě vyjádřit. Trochu negativně vnímám místo, kde básník píše, že láska je bolest z probuzení, protože kdo by chtěl lásku prožívat jako bolest?“

Petr: „Já vnímám tuhle báseň negativně. Autor asi prožil zklamání v lásce, a proto o ní píše tak divně. Každá láska jednou skončí, to je prostě život.“

Daniel: „Pozitivní je na básni to, že je srozumitelná, pěkná, je ze života a je o lásce. Takže mě k ní nic negativního nenapadá.“

Christian: „Hezky se mi četla a mám z ní dobrý pocit, to hodnotím jako pozitivní. Negativního tam nic není.“

Reflexe

Žáci osmého ročníku se v rámci tohoto výzkumu věnovali nejprve básni, která představuje inspiraci lidovou moudrostí, má blízko k folklórní tvorbě a nese v sobě i jistý výchovný potenciál. Druhý básnický text, s nímž pracovali, reprezentuje tvorbu ovlivněnou *beat generation* 20. století.

Lze konstatovat, že žáci osmého ročníku se do tohoto výzkumu zapojili s chutí a spolupráce s nimi byla bez komplikací. Stejně jako tomu bylo u žáků v devátém ročníku, tak i zde jsme před samostatnou činností věnovali krátký časový úsek debatě o četbě, o preferencích jednotlivých žánrů samotnými žáky a také o přínosu četby pro člověka. Nebylo sice žádným překvapením, že někteří z žáků považují četbu za něco, čemu necítí potřebu věnovat svůj čas, i přesto však projevovali, na rozdíl od starších žáků, výrazně větší zájem o práci s připravenými pracovními listy. Atmosféra ve třídě byla přátelská a příjemná pro všechny zúčastněné.

Reakce žáků na báseň *Pocestný* nesou z velké části společný rys, kterým je smutek. Právě tento pocit zmiňovala většina respondentů a uváděla jej jako negativní aspekt básnického díla. Pocit smutku či stísněnosti byl přisuzován především motivu nerovnosti mezi chudými a bohatými, ovšem tento samotný motiv byl ne všemi žáky vnímán negativně. Z některých odpovědí je zřejmé, že žáci kladně ocenili autorovu snahu o prezentaci této sociální skutečnosti a že si uvědomují její hodnotový přesah i do reálného života současnosti. S porozumění básni neměli žáci problém a jako pozitivum dále uváděli, že se báseň dobře čte.

Veršovaný text *Variace na renesanční téma*, s nímž žáci pracovali jako s druhým, vzbudil významně kladnější odezvu než text předešlý. Téma lásky bylo, až na malé výjimky, velmi oceňováno a vnímáno jako pozitivní záležitost. Z většiny odpovědí vyplývá, že tato báseň se žákům líbila a téma jim bylo blízké. V rámci subjektivní interpretace se takřka všechny odpovědi shodovaly na tom, že autor popisuje variabilitu podob abstraktního ducha lásky, který ač sám je neuchopitelný, tak je možné spatřovat jej v různých podobách. Ani u této básně z větší části neuváděli žáci problém s porozuměním a hodnotili ji jako text, který se dobře čte a vyvolává příjemné pocity.

Shrneme-li reakce žáků osmého ročníku vztahující se k oběma básnickým textům, pak je zjevné, že oba zapůsobily na emocionální složku osobnosti čtenáře. Zatímco u první básně dominoval pocit smutku, pak druhá byla žáky procítěna v pozitivnějším duchu. Oběma tématům žáci dobře porozuměli a u obou si uvědomovali přesah autorova sdělení do reálného života. K primárním preferencím žáků patří srozumitelnost básně, její rozsah a samozřejmě téma, které pokud je blízké tomu, s čím se žáci běžně setkávají, podněcuje to u nich chuť hlubšího zamyšlení se nad čteným textem a také formování vlastního postoje k němu. Věková kategorie respondentů pak zcela logicky protěžuje téma druhé básně.

Devátý ročník – báseň č. 1

U řek

*U řek mám večer vlažný rád,
u řek, kde plno mušlí leží,
kde zvolna z řeky vstává chlad
a bílá pěna z dálky sněží.*

*U řek mám břízy nejraděj
a olše, do nichž stín se dere,
a cvrčků šum a vážek rej
a v dálce města rysy šeré.*

*Rád u řek rybáře já zřím
za clonou par s lodičkou línou
se ploužit šerem večerním,
kdy červánky v mze modré hynou.*

*A večer když se nachýlí
a měsíc v řece kdy se houpá,
ten noční chodec, napitý
modravou parou z vod jež stoupá:*

*rád spřádám rytmus hudby pln
při vzpomínkách a sladké tuše,
při šplouchání ztišených vln
a při vzrušení celé duše.*

(Antonín Sova; Květy intimních nálad)

1. Pokus se o vlastní interpretaci básně

Jana: „Báseň je napsaná tak, aby se člověk zamyslel nad tím, jak jsou některá místa kolem nás uklidňující a jaký v nás budí pocit. V této básni je to konkrétně řeka a krajina kolem ní.“

Lenka: „Báseň má v sobě tajemno. Vyjadřuje, jak se někdo cítí na oblíbeném místě, jak si někdo užívá chvílku u vody.“

Lukáš: „Myslím, že autor se snaží vyjádřit svou lásku k místům, kde je řeka.“

Karolína: „Autor básně píše o místě u řeky, kde se mu to líbí a kde rád tráví svůj čas.“

Honza: „Báseň pojednává o kráse letního až podzimního večera stráveného u vody.“

Lucie: „Básník zde vypovídá o svém oblíbeném místě u řeky, o tom, jak se tam cítí.“

Katka: „V básni se ocitáme na klidném místě u řeky. Autor má toto místo rád a snaží se svoje pocity napsat v básni.“

Martin: „Báseň popisuje místo u řeky, kde se básník cítí dobře. Je tam večer a vyšel měsíc, je tam klid. Myslím, že by se mi tam taky líbilo.“

Radek: „Tato báseň je o řece za letního večera a je z ní poznat, že básník má to místo rád a cítí se tam dobře.“

Pavel: „V básni se jedná o popis místa u řeky a o to, jaké to tam pro básníka je. Že se mu tam líbí, popisuje, jak se tam cítí a co vidí.“

Michaela: „Je to o řece a o tom, jaké to tam je večer v létě. Tedy myslím, že je to v létě, protože to tak na mě působí.“

2. Uved' vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

Katka: „Působí na mě zajímavě a zdá se mi srozumitelná.“

Honza: „Báseň je srozumitelná a velmi působivá. Mně se zalíbila.“

Michaela: „Báseň se mi celkem líbila. Dokázala jsem si celý děj představit.“

Pavel: „Báseň je srozumitelná, plynulá. Dá se o ní přemýšlet a je velice uklidňující.“

Lucie: „Hezky se mi četla kvůli pravidelnosti rýmů. Jelikož jsem báseň pochopila, tak si myslím, že je srozumitelná.“

Lenka: „Báseň je pro mě srozumitelná a působí na mě trochu temným dojmem.“

Jana: „Báseň je krásná a srozumitelná. Příjemně se čte i poslouchá.“

Radek: „Podle mě je báseň dobře srozumitelná a působí na mě hezkým dojmem. Je pěkná.“

Martin: „Hezká báseň. Působí na mě pěkně a dobře jí rozumím.“

Lukáš: „Sice se v básni skoro nic neděje, ale i tak se mi líbí. Je taková uklidňující a dobře se čte.“

Karolína: „Báseň se hezky rýmuje a dobře se čte. Líbí se mi, že je taková malebná a člověk ji ani nemusí číst několikrát, aby jí porozuměl. Navíc má v sobě něco tajemného.“

3. Co na básni vnímám pozitivně, a co naopak negativně?

Lukáš: „Pozitivně vnímám příjemné rýmování, ale vadí mi, že báseň nemá děj.“

Katka: „Líbí se mi autorův způsob vyjádření, že je to srozumitelná a má to své kouzlo. Negativně vnímám, že je potřeba se hodně soustředit, abych si představila všechno, co popisuje.“

Jana: „Pozitivně vnímám srozumitelnost básně, příjemný rým a klidný dojem. Negativního jsem na básni nenašla nic.“

Honza: „Pro mě je báseň jen pozitivní – klid u vody, postupné zahalování krajiny do příkrovu noci, rudé červánky ...“

Michaela: „Pozitivní je, že je uklidňující.“

Radek: „Celé je to pozitivní, být u malebné řeky a pozorovat krásy všeho druhu.“

Pavel: „Na téhle básni není nic negativního. Je celá pěkná a pozitivní.“

Lenka: „Za pozitivní bych označila, že se pěkně čte a není potřeba nad ní moc přemýšlet. Taky mi připomíná prázdniny a to je hodně pozitivní. Negativní v ní vlastně nic není.“

Martin: „Je to pozitivní báseň, líbí se mi, takže negativního k ní nemám, co bych napsal.“

Karolína: „Pozitivní je na této básni to tajemno, které v sobě má. A také pěkné rýmy. Negativní je snad jen, to že se tam vlastně nic napínavého neděje.“

Lucie: „Báseň je moc hezká, takže bych řekla, že je pozitivní. Negativní není ani trochu.“

Báseň č. 2

Staré domy

*Mám přítmi domů starobylých rád
i plíseň páchnoucí vždy z jejich klína,
jich schody prošlapané, sklepů chlad,
z nichž vane vůně zavlhlá a líná.*

*Vybledlé tapety, jichž květů řad
se na zdích komnat v sešlé věnce spíná,
zřím v přítmi domů starobylých rád
i v plísni páchnoucí vždy z jejich klína.*

*V nich hledám stopy dávno mrtvých vnad,
kdy lidé jiní, doba byla jiná,
a mrtvých bytostí dech častokrát
já tuším z přítmi starých domů vlát
i z plísně páchnoucí vždy z jejich klína.*

(Jiří Karásek ze Lvovic; *Zazděná okna*)

1. Pokus se o vlastní interpretaci básně

Pavel: „*Báseň je o starém domě, který není v dobrém stavu. Autor v něm ale hledá i něco dobrého a taky v něm na něco vzpomíná.*“

Katka: „*Báseň pojednává o kouzlu starých opuštěných domů a o tom, jak to v nich vypadá. Autor také přemýšlí, kdo v nich žil.*“

Lukáš: „*Básník líčí svou oblibu starých domů, které se mu hodně líbí. Možná ho láká i jejich strašidelnost.*“

Lenka: „*Báseň je hodně ponurá, až lehce depresivní, a popisuje starý, plesnivý dům.*“

Jana: „*I v této básni se vyjadřuje to, jak se někdo cítí na svém oblíbeném místě.*“

Radek: „*Přijde mi, že tato báseň je o tom, že si máme vážit i věcí, co nejsou zrovna nejlepší. Že i tak máme být rádi za to, co máme.*“

Honza: „*Báseň je o starých polorozpadlých domech. Popisují se v ní pocity i vzhled domu, který je starý, temný, plesnivý a páchnoucí.*“

Martin: „*Myslím si, že básník ve starém domě hledá nějaké tajemství a cítí se tam dobře.*“

Karolína: „*V básni jde o starobylý dům, kterým se básník prochází a přemýšlí o něm. Říká, že má takový dům rád. Také přemýšlí, kdo v tom domě žil.*“

Michaela: „*Básník se nachází v nějakém starém domě a popisuje, jak ten dům vypadá a svoje pocity.*“

Lucie: „*Je to popis starého domu, který se už asi rozpadá, ale autor básně o něm píše tak, že mi to připadá, jako že se v tom domě cítí dobře. Líbí se mu tam.*“

2. Uved' vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

Radek: „*Tato báseň už nebyla tolik srozumitelná jako ta předchozí.*“

Katka: „*Báseň se mi moc nelíbí, ale zdá se mi dobře srozumitelná.*“

Jana: „*Báseň je srozumitelná, a přestože na mě působí chmurným dojmem, tak se mi i líbí.*“

Michaela: „*Tuhle báseň bych si už znovu nepřečetla, protože mám ráda spíš něco veselého.*“

Honza: „*Básnička je celkem fajn, ale já staré domy a páchnoucí plíseň zrovna dvakrát nemusím, takže její obsah na mě nezapůsobil. Ale rozumím jí.*“

Lukáš: „*Báseň na mě působí temně. Srozumitelnost je dobrá, chápu ji.*“

Martin: „*Působí na mě nostalgicky. I když je srozumitelná, tak stejně se nad ní dá přemýšlet.*“

Lucie: „*Tato báseň není nic pro mě. Vzbuzuje ve mně nejistotu a podivný strach. Nemám z ní dobrý pocit.*“

Pavel: „*Báseň je srozumitelná a na mě zapůsobila dost zajímavým dojmem.*“

Karolína: „*Na básni se mi líbí tajemnost. Miluji básně nebo příběhy, kde je něco podobného.*“

Lenka: „*Myslím, že báseň je působivá a určitě se některým lidem bude hodně líbit. Srozumitelná je docela dobře.*“

3. Co na básni vnímám pozitivně, a co naopak negativně?

Lenka: „*Pozitivně na básni vnímám, že autor uctívá domov lidí, kteří v tom starém domě*

žili. Přestože je ten dům starý a na první pohled ošklivý, někoho prostě přitahuje nostalgie. Negativně na mě působí popis plísně a chladu a představa, že tam možná žili nějakí zlí lidé. To ve mně vzbuzuje strach.“

Lucie: „Já na básni nic moc pozitivního nenacházím. Vnímám ji spíše negativně, je hodně depresivní.“

Martin: „Pozitivní je, že báseň ukazuje krásu něčeho, co je vlastně starší než já. Líbí se mi, že básník ukázal, že i staré a už nepotřebné věci dokážou vyvolat nějaké city. Negativně vnímám to, že ne v každém starém domě se nacházejí tapety. Nevím proč, ale ty tapety mi vadí.“

Pavel: „Básník to bere s pozitivním nadhledem. Na druhou stranu, když si ten dům představím, působí to dost strašidelně a mám z toho divný pocit.“

Michaela: „Je to hodně depresivní báseň, takže ji vnímám negativně. Jako pozitivní mě napadá jen procítěnost, se kterou ji básník napsal.“

Katka: „Pozitivně na básni vnímám to, že si dokážu ten starý dům dobře představit. Ale jinak je pro mě hlavně negativní a divná. Přijde mi divné psát báseň o páchnoucí plísni.“

Lukáš: „Pěkný popis starého domu, to chápu jako pozitivní. Ale je to na mě celé takové divné, takže za mě spíš negativní.“

Radek: „Pozitivně vnímám to, že básník dobře vyjádřil svoje pocity a dobře popsal ten starý dům. Za negativní bych označil to, že báseň je ponurá.“

Jana: „Báseň je tajemná, a protože mám tajemno ráda, tak to vnímám jako pozitivní. Negativního mě k této básni nenapadá nic.“

Karolína: „Líbí se mi tajuplný popis domu, ale nad některými pasážemi jsem musela víc přemýšlet, takže to bych označila jako negativní.“

Reflexe

Žáci devátého ročníku pracovali nejprve s básní reprezentující český impresionismus a potom se jejich pozornost obrátila směrem k dílu představujícím českou dekadenci a symbolismus.

Oproti žákům nižšího ročníku, zde bylo poněkud náročnější vzbudit zájem o spolupráci, ale i to se nakonec podařilo. Přístup žáků v deváté třídě byl o poznání laxnější, a proto bylo důležité je v první řadě nějakým způsobem vhodně motivovat. Nutno podotknout, že nemálo z žáků však bylo motivováno přinejmenším tím, že výzkum byl pro ně jakýmsi zpestřením běžného školního dne. Nicméně i tak nebylo zrovna jednoduché přimět některé z žáků k tomu, aby práci s pracovními listy brali vážně a pokusili se s básnickými texty opravdu pracovat.

Prvním krokem byla snaha o vytvoření příjemné a uvolněné atmosféry ve třídě. Žáci tedy byli seznámeni s činností, která je očekávala, ale než se pustili do práce, krátce jsme si povídali na téma četby jako takové. Někteří z žáků se dokázali nahlas zamyslet nad tím, proč je četba důležitá a co člověku přináší, byť zprvu zaznívaly reakce na četbu spíše negativního charakteru. Mnozí z žáků se netajili tím, že četba nepatří k jejich oblíbeným činnostem. Potom byl dán prostor případným dotazům, které se vztahovaly k pracovním listům, a následně se žáci pustili do práce.

Z odpovědí a reakcí žáků je zřejmé, že impresionistická báseň byla obecně přijímána vstřícněji a v žácích vzbuzovala vesměs kladné reakce. Báseň *U řek* stojí především na procítěnosti okamžiku, na jeho zachycení v proudu času, což je pro tento umělecký směr typické, a přestože je zde dějová složka neakcentována, tak alespoň tato konkrétní báseň většinu respondentů skutečně zaujala. Na základě osobní praxe výuky českého jazyka a také z toho, co vyplynulo z rozhovorů s žáky, byl předpoklad, že typ textu, v němž bude kladen důraz především na impresi s absencí dějovosti, nebude pro testovanou věkovou kategorii žáků příliš zajímavým.

V básni *U řek* nejvíce žáků kladně hodnotilo její srozumitelnost, pravidelný rým a celkově příjemný pocit při četbě tohoto básnického textu. Někteří z žáků uvedli, že na ně pozitivně

působil dojem klidu, který z básně cítili, a také jistá malebnost s určitou nuancí tajemna. Vesměs se žáci shodli na tom, že autor básně měl k místu, o němž píše, citové pouto.

Druhá báseň, s níž žáci devátého ročníku pracovali, představovala českou dekadenci. Báseň Jiřího Karáska ze Lvovic *Staré domy*, vyvolala u žáků, na rozdíl od básně předchozí, ambivalentní reakce.

Staré domy, báseň obsahující mnoho obraznosti a nabízející velký prostor k zamyšlení, byla u velké části žáků vnímána spíše negativně. Žáci zmiňovali především chmurnou až depresivní atmosféru této básně a někteří vyjadřovali i pocity strachu, který v nich báseň vzbuzovala. Souběžně bylo zmiňováno i jisté znechucení nad pasážemi, v nichž autor popisuje pach plísně starého domu. Také srozumitelnost byla pro některé žáky obtížnější než u předešlé básně. Pár kladných reakcí obsahovalo zmínku o tajemnu a o citové zainteresovanosti autora, která byla ze strany žáků pozitivně přijímána.

Obecně lze tedy shrnout, že žáci devátého ročníku preferují v básních srozumitelnost, malebnost, citovou angažovanost autora, atmosféru příjemného prožitku a pravidelnost ve struktuře textu. Naopak jako negativní vnímají ponurý náboj básně, výraznější skrytou symboliku, potřebu se nad básní více zamýšlet a popisy, které navozují obraz ošklivosti a smutku.

Závěr

Tématem této diplomové práce je poezie jako součást literární výchovy a cílem výzkumu kvalitativní analýza vztahu žáků k básnickým textům obsaženým v čítankách využívaných v rámci předmětu literární výchovy.

V teoretické části jsme se seznámili s problematikou pojetí uměleckého textu, s tím, jaké zaujímá místo v kontextu veškeré literatury, a s možností jeho využití jako prostředku komunikace. Ilustračně jsme prezentovali osobnostní typologii recipientů uměleckého textu a následně se věnovali otázkám dětského čtenářství, charakteristice literatury pro děti a mládež a jejím funkcím. Pohled do vývoje poezie pro děti a mládež je dalším tématem, jemuž jsme dali prostor v samostatné kapitole.

Jaké místo zaujímá poezie v rámci literární výchovy, je stěžejní myšlenka dalších kapitol, v nichž jsme se nejprve zaměřili na samotný předmět literární výchovy a na jeho legislativní ukotvení v kurikulárních dokumentech. Součástí této práce je také ilustrace možností, jak v rámci literární výchovy podnítit zájem žáka o básnickou tvorbu. Abychom tyto možnosti názorně ilustrovali, je jedna z podkapitol věnována názornému projektu, který byl vytvořen právě za účelem zvýšení zájmu žáků o poezii.

Praktická část přináší jak kvantitativní přehled odpovědí žáků na otázky vztahující se k četbě a poezii, tak samotnou kvalitativní analýzu žakovské práce s vybranými básnickými texty, které jsou obsaženy v čítankách pro druhý stupeň základních škol a pro víceletá gymnázia.

Z výsledků kvalitativní analýzy vztahu žáků druhého stupně základní školy vyplývá následující:

- Mezi primární preference žáků při práci s čítankovým textem patří srozumitelnost básně a upřednostňován je její kratší rozsah.
- Pozitivně je vnímáno, pokud báseň obsahuje pravidelný rým a pravidelnou strukturu, což přispívá k snadné čtivosti.
- Žáky je akcentována emocionální složka autorovy básnické výpovědi. V tomto bodě žáci pozitivně hodnotili impresionisticky laděnou poezii Antonína Sovy nebo

na přirovnání bohatý text Václava Hraběte.

- Nejvíce negativních reakcí vyvolala báseň reprezentující českou dekadenci od Jiřího Karáska ze Lvovic a určitou ambivalentnost postojů vyvolala báseň Františka Ladislava Čelakovského.
- Žáci mají tendence hodnotit básně podle subjektivního citového prožitku, při němž hraje důležitou roli jak samotné téma, tak i motivy, s nimiž autor dotváří atmosféru básnického textu.

Summary

The topic of the diploma thesis is poetry as a part of the literary education and its aim is the research of the qualitative analysis of the student's relationship to the poetry texts included in reading-books that are used in the subject of the literary education.

Theoretical part includes the issues of the approach of the art text to the context of the entire literature and the possibilities of its use as a tool for the communication. The typology of the recipient's art text personalities were presented in an illustrative way, next there was focus on the questions of the children's reading, the characteristics of the literature for children and youth and its functions. Another part of the individual chapter was the view to the poetry for children and youth.

The crucial idea of the next chapters is the position of the poetry in the literary education, there was a focus on the individual subject of literary education and its roots in the curriculum's documents. The part of this diploma thesis represents also the example of the possibilities, how in terms of the literary education, evoke an interest of the student for the poetry creation. In order to demonstrate these options, one of the sub-chapter is aimed on the specific project, which was prepared to increase the interest among the students for poetry.

The practical part includes the qualitative overview of the student's answers related to the reading and poetry, as well as the qualitative analysis of the student's work with the selected poem's texts that can be found in the reading-books for the second grade primary schools and multi-annual high schools.

The results of the qualitative analysis of the second grade primary school students show the following:

- The principal preferences of the students during their work with the reading-book text is the intelligibility of the poem and shorter range is preferred.
- Positive fact is, when a poem includes a regular rhyme and regular structure which helps to read more easily.
- Students appreciate the emotional part of the author's poem's statement. In this

point, the students positively evaluated impressionistic poetry of Antonín Sova, or rich text of Václav Hrabě.

- The most negative reactions were evoked by the poetry which represents the Czech decadence from Jiří Karásek from Lvovice and an ambivalence was caused by a poem from František Ladislav Čelakovský.

Students have a tendency to judge a poem according to the subjective emotional experience, where the important function plays not only the individual topic, but also motives by which an author completes the atmosphere of the poem's lyrics.

Anotace práce

Jméno a příjmení:	Bc. Jiřina Skočíková
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019
Název práce:	Poezie jako součást literární výchovy – kvalitativní analýza vztahu žáku druhého stupně základní školy k čítankovým textům
Název práce v angličtině:	Poetry as a part of literary education – qualitative analysis of the relationship between second grade elementary school students and texts in textbook
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o poezii jako součásti literární výchovy a jejím cílem je kvalitativní analýza vztahu žáků druhého stupně základní školy k básnickým čítankovým textům. Teoretická část práce je zaměřena na problematiku uměleckého textu a dětského čtenářství, věnuje se předmětu literární výchovy a možným způsobům, jak v rámci literární výchovy pracovat s poezií. V praktické části jsou zkompletovány a vyhodnoceny odpovědi na testové otázky a je provedena kvalitativní analýza práce žáků s poezií.
Klíčová slova:	poezie, literární výchova, žák, dětský čtenář, čítanka, vztah k poezii, práce s básní
Anotace v angličtině:	Diploma thesis is focused on the poetry as a part of the literary education and its aim is the qualitative analysis of the relationship among the students of the second grade of the primary school to the poetical textbook lyrics. Theoretical part points at the issues of the artificial text and children's reading. This part is about the literary education and its possibilities, how to work with poetry in terms of the literary education. The practical part shows the completed and evaluated answers of the tested questions and the qualitative analysis of the student's work with poetry.

Klíčová slova v angličtině:	poetry, literary education, student, child's reader, reading-book, relation to poetry, poem interpretation
Přílohy vázané v práci:	pracovní listy určené pro samostatnou práci žáků
Rozsah práce:	97 stran
Jazyk práce:	český jazyk

ZDROJE

CIBÁKOVÁ, Dana. 2015. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4744-5.

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

DOKOUPILOVÁ, Lucie. 2010. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-883-7.

HNÍK, Ondřej. 2007. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-067-5.

HRABÁK, Josef. 1977. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel.

CHALOUPKA, Otakar. 1971. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros.

KULKA, Jiří. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. 2006. *Čítanka 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-422-8.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. 2006. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-539-9.

LUKEŠOVÁ, Milena. 1967. *Big beat a aritmetika, aneb, Kostkovaný ideály*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.

MALÝ, Radek. 2014. *Moře slané vody: (co šuměla mušle a co přišlo lahvovou poštou)*. Ilustroval Pavel ČECH. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03467-6.

- MÜLLER-FREIENFELS, Richard. 1912. *Psychologie der Kunst: eine Darstellung der Grundzüge*. Leipzig: B. G. Teubner.
- PETROVÁ, Alexandra. 1995. *Didaktika a tvořivost*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-173-1.
- ŠTOCHL, Miroslav. 2005. *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-09-2.
- TOMAN, Jaroslav. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.
- TOMAN, Jaroslav. 2000. *Současná česká literatura pro děti a mládež: (tvorba devadesátých let 20. století)*. Brno: CERM. ITEM. ISBN 80-7204-170-3.
- VALA, Jaroslav. 2011. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2761-4.
- VLAŠÍN, Štěpán, ed. 1984. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel.
- WILDOVÁ, Radka, ed. 2004. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.
- WOLKER, Jiří. 2008. *Host do domu*. V Tribunu EU vyd. 2. Brno: Tribun EU. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-534-8.
- ŽILKA, Tibor. 1984. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, 1984. Čítanie študujúcej mládeže (Tatran).
- SIEGLOVÁ, Naděžda. *Básník pro dvojí publikum*. *Duha* [online]. 2011, roč. 25, č. 1 [cit. 2018-07-16]. Dostupný z WWW: <<http://duha.mzk.cz/clanky/basnik-pro-dvoji-publikum>>. ISSN 1804-4255.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?* [online]. 2012 [cit. 2019-02-01]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/30141/soucasna-poezie-pro-deti-nova-zlata-era>

[nuv]. [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

[MŠMT]. [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Jiří Wolker [Kritické listy 16]. Občanské sdružení Kritické myšlení, 2004 [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <http://svjet.sweb.cz/basne14.html>

Jiří Wolker [online]. jr [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <http://svjet.sweb.cz/basne14.html>

OBRAZOVÉ PŘÍLOHY

Příroda na jaře [online]. [cit. 2019-05-14]. Dostupné z:
<http://www.photesky.estranky.cz/fotoalbum/priroda-na-jare.-.html>

Ilustrační foto [online]. [cit. 2019-05-14]. Dostupné z:
<https://i.pinimg.com/564x/c1/7a/b4/c17ab441108d9f21ceb3b9c1b7497ed3.jpg>

Ilustrační foto [online]. [cit. 2019-05-14]. Dostupné z:
<https://i.pinimg.com/564x/7f/da/0b/7fda0bd3576afcb9977b8b99af330946.jpg>

Přílohy

PRACOVNÍ LIST č. 1 – 8. ročník

Čteš rád?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Dáváš přednost poezii před prózou?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vyhledáváš sám poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Setkáváš se s poezií i mimo literární výchovu ve škole?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vnímáš poezii jako zajímavou?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Máš problém s porozuměním poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Máš potřebu se nad obsahem básně zamýšlet?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vnímáš některé básně jako méně srozumitelné oproti jiným?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Spatřuješ v poezii nějaký význam?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Zkoušíš sám/sama psát poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Myslíš si, že je poezii v rámci literární výchovy věnován dostatečný prostor?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Baví Tě v rámci literární výchovy práce s poezií?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NEROZHODNĚ NE NEVÍM

Vzbuzuje literární výchova ve škole Tvůj zájem o poezii?

ROZHODNĚ ANOSPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Myslíš si, že každý čtenář bude básníkovo sdělení v poezii vnímat stejně?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Máš potřebu se k přečtené básni vracet opakovaně?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Zaujala Tě v rámci literární výchovy nějaká konkrétní báseň? Pokud ano, tak která?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vybrané čítankové texty – 8. ročník

Pocestný

Je to chůze po tom světě –

kam se noha šine:

Sotva přejdeš jedny hory

hned se najdou jiné.

Je to život na tom světě -

že by člověk utek:

ještě nezažil jsi jeden,

máš tu druhý smutek.

Což je pánům! Ti na voze

sedí pěkně v suše,

ale chudý, ten za nimi

v dešti, blátě kluše.

Ej, co já dbám na té cestě

na psoty a sloty,

jen když já mám zdravé nohy,

k tomu dobré boty.

Však na pány v krytém voze

taky někdy trhne:

jednou se jim kolo zláme,

jindy vůz se zvrhne.

A krom toho – až své pouti

přejedem a přejdem,

v jedné hospodě na nocleh

pán nepán se sejdem.

(František Ladislav Čelakovský; *Z ohlasu písní českých*)

1) Pokus se o vlastní interpretaci básně.

2) Uveď vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

3) Na básni vnímám:

a) pozitivně

.....
.....

b) negativně

.....
.....

Variace na renesanční téma

Láska je jako večernice

plující černou oblohou.

Zavřete dveře na petlice!

Zhasněte v domě všechny svíce

a opevněte svoje těla

vy

kterým srdce zkameněla.

Láska je jako krásná loď

která ztratila kapitána

námořníkům se třesou ruce

a bojí se co bude zrána.

Láska je bolest z probuzení

a horké ruce hvězd

které ti sypou oknem do vězení

květiny ze svatebních cest.

Láska je jako večernice

plující černou oblohou.

Náš život

hoří jako svíce

a mrtví milovat nemohou.

(Václav Hrabě; *Blues pro bláznivou holku*)

1) Pokus se o vlastní interpretaci básně.

2) Uveď vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

3) Na básni vnímám:

a) pozitivně

.....
.....

b) negativně

.....
.....

PRACOVNÍ LIST č. 2 – 9. ročník

Čteš rád?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Dáváš přednost poezii před prózou?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vyhledáváš sám poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Setkáváš se s poezií i mimo literární výchovu ve škole?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vnímáš poezii jako zajímavou?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Máš problém s porozuměním poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Máš potřebu se nad obsahem básně zamýšlet?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vnímáš některé básně jako méně srozumitelné oproti jiným?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Spatřuješ v poezii nějaký význam?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Zkoušíš sám/sama psát poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Myslíš si, že je poezii v rámci literární výchovy věnován dostatečný prostor?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Baví Tě v rámci literární výchovy práce s poezií?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vzbuzuje literární výchova ve škole Tvůj zájem o poezii?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Myslíš si, že každý čtenář bude básníkovo sdělení v poezii vnímat stejně?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Máš potřebu se k přečtené básni vracet opakovaně?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Zaujala Tě v rámci literární výchovy nějaká konkrétní báseň? Pokud ano, tak která?

ROZHODNĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE ROZHODNĚ NE NEVÍM

Vybrané čítankové texty – 9. ročník

U řek

U řek mám večer vlažný rád,
u řek, kde plno mušlí leží,
kde zvolna z řeky vstává chlad
a bílá pěna z dálky sněží.

U řek mám břízy nejraděj
a olše, do nichž stín se dere
a cvrčků šum a vážek rej
a v dálce města rysy šeré.

Rád u řek rybáře já zřím
za clonou par s lodičkou línou
se ploužit šerem večerním,
kdy červánky v mze modré hynou.

A večer když se nachýlí
a měsíc v řece kdy se houpá,
ten noční chodec, napilý
modravou parou z vod jež stoupá:

rád střádám rytmus hudby pln
při vzpomínkách a sladké tuše,
při šplouchání ztišených vln
a při vzrušení celé duše.

(Antonín Sova; *Květy intimních nálad*)

1) Pokus se o vlastní interpretaci básně.

2) Uveď vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

3) Na básni vnímám:

a) pozitivně

.....

.....

b) negativně

.....

.....

Staré domy

Mám přítmi domů starobylých rád

i plíseň páchnoucí vždy z jejich klína,

jich schody prošlapané, sklepů chlad,

z nichž vane vůně zavlhlá a líná.

Vybledlé tapety, jichž květů řad

se na zdích komnat v sešlé věnce spíná,

zřím v přítmi domů starobylých rád

i v plísní páchnoucí vždy z jejich klína.

V nich hledám stopy dávno mrtvých vnaď,

kdy lidé jiní, doba byla jiná,

a mrtvých bytostí dech častokrát

já tuším z přítmi starých domů vlát

i z plísně páchnoucí vždy z jejich klína.

(Jiří Karásek ze Lvovic; *Zazděná okna*)

1) Pokus se o vlastní interpretaci básně.

2) Uveď vlastní komentář k básni. Jak hodnotíš její působivost a srozumitelnost?

3) Na básni vnímám:

a) pozitivně

.....

.....

b) negativně

.....

.....